

JULIANA DE FAVERE

**CAMINHAR COM UMA JUVENTUDE DEVASTADA: OFICINAS COMO UM
MODO DE CRIAR E HABITAR UM TERRITÓRIO EM EDUCAÇÃO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Centro de Ciências Humanas e da Educação (Faed), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Hoepers Preve.

**Florianópolis/SC
2019**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Favere, Juliana de
Caminhar com uma juventude devastada : Oficinas como um modo de criar e habitar um território em educação / Juliana de Favere. -- 2019.
204 p.

Orientadora: Ana Maria Hoepers Preve
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

1. Oficinas. 2. Educação. 3. Juventude. 4. Território em educação. I. Preve, Ana Maria Hoepers. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Juliana De Favere

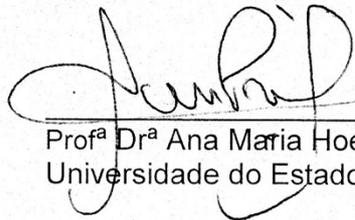
Caminhar com uma Juventude Devastada: oficinas como um modo de criar e habitar territórios em educação.

Tese julgada adequada para obtenção do Título de doutora em Educação junto ao Curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 11 de julho de 2019.

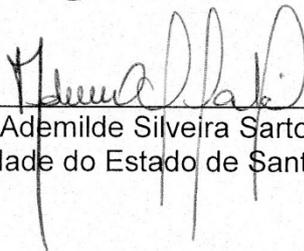
Banca Examinadora:

Presidente/a:



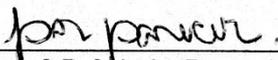
Profª Drª Ana Maria Hoepers Preve (orientadora)
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:



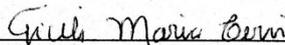
Profª Drª Ademilde Silveira Sartori
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:



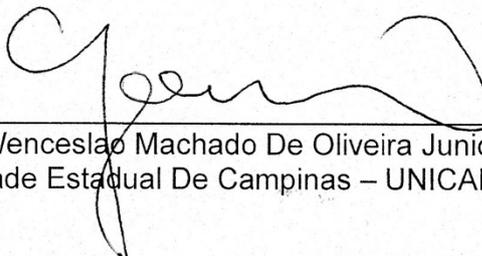
Profª Drª Inés Dussel (por parecer)
Centro De Investigación y de Estudios Avanzados del IP – CINVESTAV

Membro:



Profª Drª Gicele Maria Cervi
Universidade Regional de Blumenau – FURB

Membro:



Prof. Dr. Wenceslao Machado De Oliveira Junior
Universidade Estadual De Campinas – UNICAMP

Ao Marcelo (*In memoriam*),
por me fazer aprender a tentar outra vez e entender que é de batalhas que se vive a vida.

AGRADECIMENTOS

Falo aqui de pessoas que se aproximaram e me cuidaram nestes últimos quatro anos de grandes mudanças em minha vida. Os encontros com elas foram fundamentais para essa pesquisa acontecer. A força que tive não viria de outro modo.

À minha família, principalmente Pai, Mãe, Fabi e Sérgio, por serem meus companheiros da vida.

Ao Xico, por chegar de mansinho, aceitar minha história, me cuidar e ser um parceiro e escutador das problematizações da vida e da pesquisa, e que também reaprendeu a criar novos movimentos.

Aos participantes da oficina que se engajaram na minha proposta e fizeram parte da criação desta tese. À EEB Prof. Honório Miranda, por permitir às oficinas acontecerem.

À Ana Preve, pela orientação, amizade e por cada encontro que tivemos, que foram sempre intensos em seus afectos.

À Ana Godoy, pelo acompanhamento de processo, e por seguir comigo um caminho de muitas mudanças em mim, na pesquisa e na escrita, com um jeito de quem cuida carinhosamente do outro.

À Geovana, pela orientação inicial, pela acolhida na ilha, pelos sambas e lindas oportunidades e encontros que só ela consegue criar.

À Gicele, que iniciou tudo isso como minha primeira professora problematizadora da educação, e que se tornou uma grande amiga e guerreira da vida.

À Inés, pelas conversas, discussões, acolhida no México e por seus muitos *apapachos*.

Ao Prof. Wenceslao e à Profa. Ademilde, pela presença na banca.

À Kathy, pelas idas e vindas, num trajeto que se tornava curto, e pelas tantas problematizações que construímos em nossas pesquisas e nossas vidas.

À Marília e à Bruka, que me acolherem, me divertiram e me aturaram no processo inicial do doutorado.

À Adriana pelo zelo e pelo lar e diversas experiências mexicanas.

Aos amigos que me lembravam a todo momento que existia uma vida além do doutorado, com eles pude ter meus momentos de descolar do mundo acadêmico e apenas viver os encontros, em especial, Jessiel, Ana Germano, Tati e Karla, e a todos aqueles que compartilharam comigo risadas, danças, troca de ideias e brindes durante este percurso.

Aos grupos de pesquisa Geografias de Experiência (UDESC), Observatório da Educação (OPE-UDESC) e Pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade (FURB).

Esta pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por meio de bolsas do Programa de Demanda Social (CAPES-DS), e do Programa de Doutorado Sanduíche no exterior (PDSE – Edital n. 19/2016) do processo 88881.135650/2016-01.

RESUMO

FAVERE, Juliana de. **Caminhar com uma juventude devastada**: oficinas como um modo de criar e habitar um território em educação. 198p. 2019. Tese (Doutorado em Educação – Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação e Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

Esta tese tem como tema a juventude e como questão a exploração dos componentes que caracterizam uma noção de juventude para, na sequência, explorar e alargar os limites desta caracterização. O objetivo geral foi cartografar os componentes que caracterizam a juventude na atualidade pelos materiais educacionais disponíveis sobre o tema, bem como cartografar os processos de criação, por meio de oficinas, a respeito do que pode as juventudes. Enquanto a pesquisa seguia com sua questão e seu objetivo, a noção de juventude e o próprio modo de pesquisar foram se modificando. Cada capítulo apresenta os processos experimentados pela pesquisadora em diferentes modos de lidar com a imagem de uma juventude dada. Na primeira parte, explora-se uma juventude que se encontra devastada, em catálogos produzidos por autores e políticas governamentais que dizem sobre os jovens, o que eles são e devem ser. Também se investiga e apresenta um relato descritivo sobre o jovem escolar e seus modos quase mecânicos de agir dentro do espaço institucional. Na segunda parte, se produz um material semelhante, porém no México, intermediado pelo Estágio de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE). Nesse percurso, além dos relatos e estudos sobre juventude e escola, algumas aproximações com coisas e pessoas tornaram possíveis novas experiências, relacionando o tema juventude com o cinema e sua produção cinematográfica. Até esse momento, a pesquisa era produzida sobre a juventude. Na terceira parte, a pesquisa altera seu movimento e caminha com uma juventude devastada, lançando-se no processo de criar um outro território em educação com um grupo de estudantes num espaço dentro do espaço escolar: as oficinas. À medida que elas aconteceram, lidou-se com uma noção de juventude dada, produzindo escombros sobre ela e criando, destruindo, recriando e desgrudando das amarras que imobilizavam os participantes, incluindo a pesquisadora, num jeito de ser escolar e nos modos de juventudes contemporâneas, produzidos e consumidos quase como um produto. Os participantes entravam nas oficinas para sair do já instituído e possibilitar uma virada no olhar em cada um, no grupo e na noção de juventude. Cada um foi afetado pelo espaço habitado na relação com coisas e pessoas. Cada parte desta tese reúne blocos de textos e imagens que apenas parecem independentes, pois têm um modo próprio de começar e acabar, em que cada bloco ou fragmento se avizinha ou se cruza com os demais constituindo este volume como um corpo. Este material apresenta experiências com a presença de alguns componentes vivíveis e não identificáveis de juventude. Mais do que trazer uma nova categoria, a pesquisa dá pistas a partir de práticas educativas que puderam alargar as fronteiras do que estava dado para a juventude chamada aqui de devastada.

Palavras-chave: Oficinas. Educação. Juventude. Território em educação.

ABSTRACT

FAVERE, Juliana de. **Walking with a devastated youth**: workshops as a manner to create and inhabit a territory in education. 198p. 2019. Thesis (Doctorate in Education - Research Line: Education, Communication and Technology) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

This thesis has as its theme the youth and as an issue, the exploration of the components that characterize a notion of youth to, subsequently, explore and broaden the limits of this characterization. The general objective was to plot the components that characterize youth nowadays by the educational materials available on this matter, as well as to plot the creation processes, through workshops, in respect of the possibilities of youths. While the research went on with its question and its purpose, the notion of youth and the very way of researching were changing. Each chapter presents the processes experienced by the researcher in different ways of dealing with the image of a given youth. The first part explores a youth which is devastated in catalogs produced by authors and government policies in which tell young people what they are and what they should be. It also investigates and presents a descriptive report about the young students and their pre-mechanical ways of acting within the institutional space. In the second part, a similar material is produced, however in Mexico, intermediated by Estágio de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE). In this route, besides the reports and studies about youth and school, some approximations with things and people made possible new experiences, relating the theme youth with cinema and its film production. Theretofore, the research was being focused on youth. In the third part, nevertheless, the research alters its course and walks with a devastated youth, moving in on the process of creating another territory in education with a group of students in a space within the school space: the workshops. As far as the workshops happened, we dealt with a given notion of youth, producing wreckage over it and creating, destroying, recreating, and unsticking the bonds that immobilized the participants, including the researcher, in a manner of being school and in contemporary youthful modes, produced and consumed similarly as a product. The participants entered the workshops to leave the established mode in order to make possible a turn in the look of each of them, of the group and of the notion of youth. Each participant was affected by the space inhabited in relationship with things and people. Each part of this thesis brings together blocks of text and images which simply seem independent of each other, once they have their own way of beginning and ending, however, each block or fragment approaches or intersects with the others, constituting this volume as a body. This material presents experiences with the presence of some livable and unidentifiable components of youth. More than bringing a new category, the research gives some clues from educational practices that could expand the boundaries of what was given to the so-called devastated youth.

Keywords: Workshops. Education. Youth. Territory in education.

RESUMEN

Favere, Juliana. **Caminar con una juventud devastada:** talleres como un modo de crear y habitar un territorio en educación. 198p. 2019. Tesis (Doctorado en Educación - Línea de Investigación: Educación, Comunicación y Tecnología) - Programa de Postgrado en Educación, Universidad del Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

Esta tesis tiene como tema la juventud y como cuestión de investigación la exploración de los componentes que caracterizan una noción de juventud, para, en la secuencia, explorar y ampliar los límites de esta caracterización. El objetivo general fue mapear los componentes que caracterizan a las juventudes del presente por los materiales educativos disponibles sobre el tema, así como mapear los procesos de creación, a través de talleres, sobre lo que pueden hacer los jóvenes. A medida que la investigación continuó con su pregunta y su propósito, la noción de juventud y la forma misma de la investigación fueron cambiando. Cada capítulo presenta los procesos experimentados por el investigador en diferentes formas de tratar con la imagen de un joven dada. La primera parte explora una juventud devastada en catálogos producidos por autores y políticas gubernamentales que les dicen a los jóvenes qué son y qué deberían ser. También investiga y presenta un informe descriptivo sobre el joven estudiante y sus formas casi mecánicas de actuar dentro del espacio institucional. En la segunda parte, se produce un material semejante, pero en México, intermediado por la etapa de pasantía del doctorado. En este recorrido, además de los relatos y estudios sobre juventud y escuela, algunas aproximaciones con cosas y personas hicieron posibles nuevas experiencias, relacionando el tema de la juventud con el cine y su producción cinematográfica. Hasta entonces, se estaba realizando una investigación sobre la juventud. En la tercera parte, la investigación cambia su movimiento y camina con una juventud devastada, lanzándose al proceso de crear otro territorio en educación con un grupo de estudiantes en un espacio dentro del espacio escolar: los talleres. A medida que sucedían, trató con una noción dada de juventud, produciendo escombros sobre ella y creando, destruyendo, recreando y despegando de las cuerdas que inmovilizaron a los participantes, incluido el investigadora, en una manera de ser escolar y en los modos de juventudes contemporáneas, producida y consumida casi como un producto. Los participantes entraban en los talleres para salir del ya instituido y posibilitar un giro en la mirada en cada uno, en el grupo, y en la noción de juventud. Cada uno fue afectado por el espacio habitado en la relación con cosas y personas. Cada parte de esta tesis reúne bloques de textos e imágenes que solamente parecen independientes, pues tienen un modo propio de comenzar y acabar, en que cada bloque o fragmento se avecina o se cruza con los demás constituyendo este volumen como un cuerpo. Este material presenta experiencias con la presencia de algunos componentes vivibles y no identificables de juventud. Más que traer una nueva categoría, la investigación da pistas a partir de prácticas educativas que pudieron ensanchar las fronteras de lo que se dio a la juventud llamada aquí de devastada.

Palabras-clave: Talleres. Educación. Juventud. Territorio en educación.

SUMÁRIO

Construir entradas pelos territórios que habitei: uma introdução.....	17
I DECALQUES DE JUVENTUDE.....	23
Os catálogos que dizem muito de juventude.....	26
Uma política de devastação	33
Juventude devastada	44
Surge a imagem-escola	46
Algo forma e algo se produz.....	49
Algo forma, algo produz, mas algo escapa	52
Escola, como outra qualquer.....	57
Cenas de uma escola	59
Um conjunto de materialidades dá forma ao escolar em cada um.....	68
Muitas coisas passam, mas poucas parecem atravessar os corpos	70
II MÉXICO EM MIM EU NO MÉXICO.....	72
Tudo era desconhecido	75
Apapachar	77
Cores e texturas	80
Cheiros e temperos	83
Quando a terra tremeu.....	85
Produzindo aqui e ali pela escola, pela juventude e pelo cinema.....	91
Um amontoado de questionários.....	95
Efeito Kuleshov entre a problematização da escola e os filmes assistidos	98
Deparo-me com tudo que produzi.....	103
III SAIR PARA ENTRAR ENTRAR PARA SAIR.....	105
Quando a cozinha sai para fora de casa.....	106
Linha I – sair para deixar o ar entrar.....	108
Sobre uma ideia de oficinas.....	110
Linha III – Raspar o que paralisa para deixar entrar	113
Iniciar uma aproximação	115

Acelerar até a explosão.....	121
Tentativas de sair para entrar.....	126
Linha II – colorir para habitar	129
Sair para (quase) entrar	130
Buscar entradas	133
O dia parece ser outro	136
Linha V – Cadê a juventude?.....	138
Talvez sejam as provas.....	140
Linha IV – sair do papel-descrição para atravessar o corpo	145
Criar viagens.....	153
Viagem à Lua.....	160
Brincar debruçado.....	165
E o encontro vira.....	169
O que atravessa.....	172
O cinema se arma	174
Outros atravessamentos	177
Começo do fim	179
Entre céu e terra	183
Assim começa um espaço.....	186
Criar territórios	190
Misturar cores e oficinas	192
Pulsar corações	194
Estar oficina.....	197
Sair... Agora da tese.....	198
REFERÊNCIAS	200

Construir entradas pelos territórios que habitei: uma introdução

Entrei e saí. Saí e entrei. Durante estes últimos quatro anos, precisei fazer muitos movimentos em mim, com um jeito de ser pesquisadora num percurso formativo institucional e com os acontecimentos que me atravessaram.

Comecei este percurso com algumas certezas e concepções que precisaram ser desmanchadas. Via e, de certo modo, também seguia a ideia de juventude que traz imagens e suas representações do que ela é, produzidas por aqueles que a estudam e a analisam e por políticas governamentais que a tornam quase um bem de consumo, que é desejado e pode ser adquirido.

Por outro lado, nestes anos, aproximei-me de autores que me apontaram outros modos de fazer pesquisa. Certeau, em seus escritos, me indicou que era preciso não só estar atenta a um rigor explícito, mas também recusar-me a ser aprisionada na prática de um modelo único, conduzindo minha pesquisa pela experimentação na ordem do pensável (CERTEAU, 2011).

Sem dúvida, Certeau foi um dos autores que contribuíram ao longo do percurso, conduzindo-me a pensar sobre uma atividade criadora dos praticantes do ordinário e as maneiras de pensar sobre o fazer do cotidiano, como o cozinhar, para pensar, aqui, nesta tese, a juventude.

Durante uma parte da pesquisa, explorei e me mantive colada em um modo consumido de numa noção já dada de juventude, uma juventude devastada. Uma devastação que apresenta um território preenchido ou desolado, ocupado de conceitos e minado de estratégias de inclusão, de novas classificações sobre o que é a juventude, ou ainda, na contemporaneidade, dizendo do que são feitas as juventudes.

De um modo semelhante a uma devastação que acontece numa cidade urbana ou numa floresta, ou mesmo quando a terra treme, tudo parece rodeado de escombros ou mesmo arrasado, como se nada de vital tivesse restado. Da devastação não se espera nada, muito menos vida. No entanto, nesse mesmo lugar, em meio aos destroços, a vida pode ser possível, pois é no encontro com o arruinado que podemos liberar forças nas pessoas e nas coisas, produzindo o movimento necessário para criar outras relações com o que nos cerca.

Muito do que percorri, se passou numa paisagem devastada e foi nela que me movimentei para pensar o que a compõe. Criei uma situação educacional partindo dessa imagem de juventude numa paisagem que chamo de devastada para extrair aquilo que não a diminui ou a recobre, mas explora suas a multiplicidade de potências de vida, inspirada em Lapoujade: “Entre o mundo e nós há um choque incessante que nos força a acreditar na

exterioridade pela sua própria brutalidade e seu caráter inesperado” (2017, p. 12). No caminho da pesquisa, vi e senti também esses choques pelas experiências vividas.

Precisei, então, me a ver com a devastação em mim e no meu modo de pensar a juventude. Precisei lidar com as coisas ao meu redor, nas quais meu pensamento e meu modo de agir estavam ligados, para produzir algumas passagens, para que um outro jeito de pensar e pesquisar pudessem se infiltrar desfazendo as amarras escolares que me envolvem desde a educação infantil e que constituíram em mim um jeito de ser escolar na vida: aquele que sabe exatamente aonde quer chegar e o que objetiva alcançar. Algumas amarras consegui desatar pelo caminho, ligadas ao meu cotidiano, como na alteração de um jeito de lidar com minha casa e seus modos de utilização. Outras seguiram comigo e me endureciam na maneira de ser pesquisadora. Esta tese diz das tentativas em inventar outro modo de ser pesquisadora e explorar uma juventude em devastação, mas com suas potências.

Inspirada em autores e pessoas¹ que se aproximaram, construí um terreno de exercício em mim e nos espaços que habitei, tateando uma prática do singular (CERTEAU, 2011).

Quando digo habitar, me refiro a um modo de construir um território que varia incessantemente segundo os afetos experimentados por aquele que o habita, e que é composto dos fragmentos que ele recolhe e que também o constituem.

Nesse sentido, esta tese reúne e apresenta fragmentos dos territórios que habitei, que me e nos habitaram, e dizem do modo como fui *afectada* (ROLNIK, 2016). Pois, é importante lembrar,

[...] nós somos, cada um de nós, o local de passagem e de articulação de uma quantidade de afetos, de linhagens, de histórias, de significações, de fluxos materiais que nos excedem. O mundo não nos rodeia, ele nos atravessa. O que nós habitamos nos habita. O que nos cerca nos constitui (CONTRAFILÉ, 2016, p. 101).

Dividida em três partes, a tese reúne em cada parte blocos de textos sem numeração, alguns mais longos, outros breves, que apenas parecem independentes, pois têm um tom de voz e escrita próprio, um modo igualmente próprio de começar e acabar, e de distribuição das imagens. No entanto, cada bloco ou fragmento se avizinha ou se cruza com os demais constituindo este volume como um corpo, no qual experimentamos a insistência da questão que mobiliza a pesquisa: como explorar os componentes de uma juventude que borre as fronteiras de sua devastação?

As imagens fazem parte do texto. Sua forma de apresentação, não formatada pelas

¹ Principalmente com os encontros com Ana Preve e Ana Godoy.

regras acadêmicas, é proposital. Cada imagem registrada por mim se apresenta sozinha, sem título ou descrição. Elas são ativas e fazem parte do bloco que as compõem; elas dizem sobre algo do vivido em cada momento. Elas são os meus deslocamentos, meus modos de olhar e recortar o que se aproximou, e contribuem para percorrermos cada parte com seus blocos de textos. As imagens, como o texto, são também minhas criações e fragmentos da pesquisa.

Na primeira parte, intitulada *Decalques de Juventude*, dei-me conta da devastação que habitei. Aproximei-me de um conjunto de coisas que preenchem e colam e grudam na juventude. Por meio de teóricos e políticas governamentais, vislumbrei um caminho que diz sobre as juventudes, o que se espera e deseja para elas, enfraquecendo-as e imobilizando-as pelo excesso de coisas na ordem da classificação e da aquisição. Encontrei ali conceitos, direitos e capturas que visavam estabelecer e pacificar, preenchendo as vidas e convertendo o controle contínuo na sensação de que há uma preocupação com os jovens, materializada na elaboração de um conjunto de documentos orientativos que tentam estabelecer os rumos do que se define como melhor para as juventudes.

Numa terra devastada por catálogos de juventude, inventam-se as representações do que é ser jovem, unifica-se e classifica-se o que não é igual, e fala-se por todos. Os catálogos dizem, prescrevem os modos de ser jovem, a partir de autores que estudam essa “categoria” e de políticas governamentais atuais que parecem já ter a “solução” para um futuro promissor do ser jovem no contemporâneo e da sua preparação para ser adulto. Preenchi esta parte com os catálogos que seguiam comigo e discursam sobre as juventudes.

Explorei ainda o jovem escolar, em pesquisa a campo, numa escola pública de Ensino Médio no município de Gaspar, no estado de Santa Catarina. Lá, procurei os componentes da juventude. Narrei incansavelmente o que achava que poderia acontecer com os jovens em um espaço social comum, a escola.

Observei de longe, percorrendo novamente um caminho devastado, e, à distância, a descrevi. Registrei algumas características escolares de uma escola qualquer, de um turno qualquer, de uma aula qualquer, em situações que se repetem e dizem de diferentes modos de um mesmo jeito de ser escolar. Encontrei categorias do que me parecia ser jovem na contemporaneidade e ideias produzidas, quase vendidas, sobre as juventudes.

Algo me incomodava nesses registros, e o texto-descrição gerava esse incômodo na leitura. Trago então um relato descritivo, repetitivo e incomodativo, numa forma contínua e quase mecânica dos modos de agir dentro desse espaço. Algo de escolar e performático evidencia um jeito de ser jovem, ser jovem para e na escola.

Ainda não satisfeita, segui com os incômodos que me habitavam e fui para o México.

A passagem pela Cidade do México (México) foi realizada por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior², em 2017.

Ao longo de seis meses intensos, continuei a problematizar a juventude e a escola, estudando-as e indo novamente a campo, em escolas secundárias³, descrevendo e produzindo dados. Segui com algumas ideias agarradas, porém fui atravessada por muitas outras experiências que me fizeram construir diferentes modos de estar com o que me acontecia, com uma estranheiridade daquele que vive cada encontro como uma aproximação inusitada. Um desses encontros me fez ampliar a exploração das juventudes e da escola na aproximação com os estudos em cinema⁴ e sua produção⁵ sobre os temas que eu perseguia. Outros encontros aconteceram na experimentação com novas sensações no encontro com sabores, cores e pessoas o México apresenta a um estrangeiro.

Lá, produzi demasiadamente. E, de repente, a terra tremeu, literalmente, remexendo meu corpo, minhas ideias e tudo a que eu tentava fixar.

Constituo, assim, a segunda parte intitulada *México em mim | Eu no México* composta de relatos das escolas que observei durante o campo, dos jovens que ali habitavam, de estudos sobre eles, sobre a escola e sobre cinema. Essa parte também é feita de blocos com textos e imagens, que dizem do que ficou em mim, do que pude sentir de mais intenso, do que fez com que eu me modificasse e abandonasse algumas ideias.

Há, nestas duas primeiras partes, muito de um relatório, mas, como no conto de Kafka, é por meio dele que, às vezes, encontra-se a força necessária em uma situação que parece sem saída, pois o que importa é encontrar uma saída – de um modo de fazer pesquisa, de pensar, de viver, de experimentar a juventude, de falar dela e movimentar algo.

Com algumas ideias e inspirada em Corrêa (2000), tentei criar novos territórios em educação com oficinas. Territórios que pudessem ser habitados de um outro jeito, desagarrados das categorias e catálogos das juventudes. Territórios que me permitissem uma experimentação.

A terceira parte *Sair para entrar | Entrar para Sair* diz de um caminho de pesquisa que segue com uma juventude devastada e com outras devastações que me ocorreram nesse caminho. Ali, lidei com os escombros produzidos até aqui e recriei com eles. Tentei, nas

² Com bolsa de estudos CAPES, sob a supervisão da Profa. Dra. Inés Dussel do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), uma instituição pública mexicana.

³ Equivalente ao Ensino Médio brasileiro.

⁴ Em grupos de estudo cinematográfico que participei com pessoas consideradas, em sua faixa etária, jovens. Um grupo, no contraturno de uma escola secundária, e outro, em um curso introdutório ao Bacharelado de Cinema na *Asociación Mexicana de Cineastas Independientes* (AMCI).

⁵ Fui uma espectadora frequente das grandes telas de cinema na *Cineteca Nacional de Mexico*, com exibição de filmes que promovem e difundem obras destacadas da cinematografia nacional e internacional.

oficinas, outros modos de habitar um espaço e produzir arejamentos.

Com um jeito de oficina em mim e no grupo de pessoas que se reuniu na escola, tentei ativar os componentes que procurava. Seguimos com algumas amarras escolares e modos já existentes e catalogados das juventudes contemporâneas. Em um momento inusitado, sentimos que os componentes iniciais se tornaram impulso para estar ali e habitar aquele território com alguns elementos de juventude em nós, na ordem da experimentação, daquele que é atravessado por acontecimentos.

As oficinas se compuseram, portanto, das experiências daquele que vive e sente, daquele se que coloca em movimento e daquele que habita um espaço em que é possível modos de sociabilidade ativa (CERTEAU, 2011).

Assim, fiz e refiz. Criei, destruí e recriei muitas vezes, aprendendo que os desprendimentos não ignoram minhas experiências ou as anula, mas possibilitam que eu me torne uma pesquisadora na medida em que me permito criar, a mim e à pesquisa, com os novos elementos que chegam. Cada movimento da pesquisa explicita as tentativas de deixar que os acontecimentos que se avizinhavam pudessem estar presentes com suas intensidades. Algumas vezes consegui, em outras, me escaparam. Foram muitas as entradas e saídas no esforço de criar um jeito próprio para pensar a juventude.

Os blocos desta parte apresentam as oficinas. Há neles algumas passagens entre parênteses ou em notas, nas quais o verbo é usado no passado, que trazem um pouco dos incômodos presentes durante o percurso, naquele momento.

Ao longo desta parte, os participantes são apresentados com nomes fictícios, inspirados nos filmes que seguiram comigo neste percurso da pesquisa. Os nomes não correspondem necessariamente ao gênero do participante, entretanto trazem algumas características que são comuns aos personagens e participantes.

Com o material que produzi, precisei desarmar um modo de pesquisadora em mim, para me perder, recomeçar e permitir uma virada do olhar (CERETAU, 2011) em mim e no que entendia sobre juventude.

Segui com questões que problematizam um jeito de ser jovem e os elementos que compõe a juventude. O percurso se compôs de momentos. Momentos de desarme, de descanso, de permanência, de recomeço e de mudança.

Não posso dizer que encontrei, criei uma nova categoria ou agora domino o que é juventude. Digo que identifiquei alguns modelos descritos nos catálogos. Posso dizer que observei, habitei e experimentei diferentes modos de juventude, percorrendo territórios e lidando com os novos elementos que surgiam, não para agarrá-los, mas para criar algo com

eles e continuar a seguir.

Aprendi a ser uma pesquisadora que percebe e é afetada pelos efeitos de coisas e corpos sobre outros nos encontros (ROLNIK, 2016). Aprendi a escrever brincando e ordenando palavras naquilo que eu coloco em evidência e na composição de meu material. Aprendi que a juventude pode ser habitada de diferentes modos. Mas que só uma me interessa e deveria interessar àqueles que pensam, discursam sobre ela e a vivem: seu modo singular, fugaz, naquilo que, por sua vivacidade, borra classificações de qualquer ordem, e que pode ser vivida por qualquer um.

Não pretendo que esta produção seja entendida ou lida como mais uma descrição ou catalogação das juventudes. Mas digo que experimentei alguns dos elementos vivíveis e não identificáveis de juventude e movi ideias e incorporei um outro jeito de ser pesquisadora. Aproximando-me de Kafka, “Seja como for, no conjunto eu alcanço o que queria alcançar. Não se diga que o esforço não valeu a pena.” (KAFKA, 1999, p. 06).

Que esses fragmentos ajudem a elaborar novas pistas para outros modos de criar, recriar, habitar, expandir a imaginação e alargar as fronteiras de uma noção de juventude devastada.

I DECALQUES DE JUVENTUDE



Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são, embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não tem cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

(Recorte d'O Livro dos Abraços de Eduardo Galeano, 2009)

Os catálogos⁶ que dizem muito de juventude

Ninguéns. Nenhuns. Sujeitos. Jovens. Jovens escolares. Pessoas entre 15 e 29 anos com muitas rotulações por aqueles que indicam e descrevem demasiadamente sobre o que é juventude. Autores, pais, professores, programas governamentais identificam os jovens como ansiosos, curiosos, desinteressados, imediatistas⁷.

A juventude, carregada de adjetivos, rapidamente é associada à grande quantidade de informação e aos novos modos digitais de comunicação pelas suas características de aceleração e imediatismo. Ser jovem parece pertencer a um conjunto de *alguéns* que tem uma nova linguagem, um comportamento homogêneo, um consumo agudo e uma capacidade de introjeção de novidades (DUSSEL, 2012).

Os catálogos alimentam a ideia de que ser jovem é desejar consumir bens materiais e informações excessivamente, além de manter-se conectado à rede digital, nos diferentes lugares como o familiar, o escolar e o social e nas atividades individuais, em grupo e em associação com outras mídias e tecnologias.

Escuta-se: *eles aprendem sozinhos!* Ser jovem logo se associa a apresentar familiaridade com os meios digitais, a realizar múltiplas tarefas e a ter um modo autônomo de aprender. Uma das justificativas se apoia na ideia de estes terem nascido, crescido e se desenvolvido em um tempo de grandes transformações tecnológicas digitais (PRENSKY, 2007). O acesso a uma quantidade exacerbada de informações parece indicar facilidade e autonomia para os jovens. A sensação é de que, com as tecnologias digitais, o aprender está facilitado, ignorando que o acesso ao ciberespaço não garante crítica e reflexão sobre os usos e informações (DUSSEL, 2012).

Diante da suposta autonomia dos jovens e com acesso ao amontoado de informações e à comunicação instantânea, mais catálogos são produzidos, pretendendo conduzir sempre mais e mais.

Uma lógica do espetáculo e a mercantilização das informações também ganham força, produzindo imagens, filmes, músicas, séries televisivas, espetáculos esportivos sobre um jeito de ser jovem, incentivando a exposição de si e suas opiniões em mídias digitais sociais e contribuindo na construção das subjetividades contemporâneas.

⁶ Denomino de catálogo o conjunto de autores, programas governamentais, leis e mídias que objetivam classificar e orientar a juventude.

⁷ Adjetivos indicados por professores de um município do interior de Santa Catarina em uma Formação Docente sobre o uso das tecnologias digitais. A problematização dos jovens e seus “adjetivos” pode ser encontrada no artigo de Favere, Cervi e Mendes (2017).

Por um lado, o ciberespaço pode ampliar as possibilidades de comunicação e informação de alcance mundial e possibilitar que novas técnicas, práticas e modos de ser e agir se constituam. Por outro, enquanto uns se tornam ‘globais’, navegando no ciberespaço e acompanhando o movimento da globalização, outros se fixam na localidade, o que torna ainda mais evidente a exclusão social, econômica, tecnológica e cultural (BAUMAN, 1999). Alguns seguem nos fluxos dos catálogos mais que *outros*, enquanto esses *outros* permanecem no desejo do consumo.

A ideia de consumo ultrapassa os bens materiais, pois também é simbólica, pertencente a um cenário de disputas por aquilo que a sociedade produz e alimenta, no qual há “uma necessidade que é comum a todos, de ser desafiado a repartir e a compartilhar e, também, de desejar ser incluído nos processos de comunicação e de recepção de bens simbólicos na sociedade atual” (DELORME, 2008, p. 123).

A *máquina* social mudou, se sofisticou e transcendeu os dispositivos disciplinares; ela continua funcionando, produzindo unidades na lógica da significação e da subjetivação. Entretanto, na contemporaneidade, faz com que as pessoas acreditem que decidem sobre suas ações e seus modos de ser. A sensação produzida é de uma suposta liberdade e de que todos são livres para decidir, desde que seja a partir do já produzido e descrito nos catálogos. A escola, enquanto uma máquina social, segue os mesmos fluxos.

Deleuze e Guattari (2007) referem-se a modelos de sociedades, indicando que estamos vivendo um outro tipo de controle sobre a vida, mais sofisticado e minucioso do que os buracos grotescos e visíveis da toupeira, que marcavam e classificavam cada coisa em seu lugar. Desse modelo demarcado e visível, os controles sobre a vida e de cada um se ampliaram e segue um movimento modular semelhante ao da serpente, considerando as variações e a inclusão das diferenças, produzindo novas *rostidades* e unidades, como as escolares e de juventudes. A modulação de *rostidades* atua em duas ordens; a primeira trabalha na constituição de uma unidade de rosto, em correlação e contradição no estabelecimento de contrastes, como homem x mulher, adulto x jovem, pai x filho, professor x aluno, em que as dicotomias se estabelecem e aparecem em detalhes e em elementos de definição. A segunda funciona selecionando e julgando se o rosto passa ou não, se é aceito ou não a partir de elementos que identificam e auxiliam o juízo.

Uma *máquina de rostidade* (DELEUZE; GUATTARI, 2012) opera na *rostificação* do corpo, produzindo um jeito de pensar agir, sentir... de ser jovem. A juventude e suas definições etárias, comportamentais, atitudinais também são *rostidades*. No tempo presente as juventudes são indicadas como mais plurais, o que faz com que mais *rostidades* sejam

produzidas em uma ampla variedade de classificações no processo escolar, na constituição de tribos, grupos, comunidades, constituindo novas identidades juvenis e mais catálogos. Modos de subjetividade se formam, produzem e criam as juventudes contemporâneas.

Mesmo com as pluralidades, há aqueles que ainda estão fora e precisam ser incluídos de alguma maneira. A escola e o trabalho contribuem para essa inclusão. Porém, nem todos conseguem se adequar aos fluxos das *rostidades*, o que causa situações de inúmeras ordens como distúrbios físicos e mentais, falta de energia ou motivação; afastamento ou isolamento de atividades sociais; confusão ou dificuldade em tomar decisões; baixo rendimento escolar; desemprego; problemas alimentares ou insônia; baixa autoestima ou sensação de culpa; abuso de álcool e/ou drogas; ansiedade ou medos; perfeccionismo e inquietação ou irritabilidade⁸. Em catálogos específicos sobre o assunto, a solução é pela via da medicalização e, na maioria dos casos, os nomes destas vias estão prontos: citalopram; escitalopram; paroxetina; fluoxetina; fluvoxamine; cloridrato de sertralina; desvenlafaxina; desyrel; duloxetine; milnacipran; venlafaxina; amitriptilina; clomipramina; cloridrato dosulepin; doxepin; imipramina; lofepramine; nortriptilina; protriptyline; trimipramine; amoxapine; maprotiline; mianserin; mirtazapina; isocarboxazid; moclobemide; phenelzine; selegilina; tranlycypromine⁹. Para outros casos, existem os programas governamentais.

As prescrições conduzem ao consumo e à ocupação de cada um diante da diversidade de soluções, da quantidade de informação e de modos de se comunicar, em que “Jamais o consumidor teve à sua disposição tantas escolhas em matéria de produtos [...]” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 15). Quase tudo parece rotulável e, se necessário, passível de solução.

Um conjunto de características do que é juventude parece ganhar *corpo social*, fazendo circular e funcionar um jeito de ser e estar jovem, um regime de verdade, que enaltece saberes e modos de subjetivação e soterra outros (FOUCAULT, 2011).

Diante dos modos aceitos e permitidos, a juventude é percebida como inacabada, um período de passagem à fase adulta, para *ser alguém*, na transição para se apropriar, aprender ou mesmo dominar algo relacionado ao trabalho, à profissão e à vida adulta.

Seguindo o fluxo, o Estatuto da Juventude¹⁰ (BRASIL, 2013) define o jovem pela

⁸ Extraído da matéria “Depressão: Um problema pouco reconhecido entre os jovens” categorizado e localizado na aba Depressão e adolescente. Disponível em: <http://www.pfizer.com.br/sua-saude/depressao/depress%C3%A3o-e-adolescente>.

⁹ Lista de medicamentos para a depressão disponível em: <http://sulla-salute.com/saude/saude-mental/medicamentos-para-a-depressao-lista-de-antidepressivos.php>

¹⁰ Documento disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>. Acesso em: 10 abr 2019.

idade (de 15 até 29 anos), categorizando e simplificando a realidade complexa das juventudes, além de desconsiderar “elementos relacionados aos campos simbólico e cultural e aos condicionantes econômicos e sociais que estruturam as sociedades.” (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 110). O que o documento apresenta são princípios para a juventude e direitos de diversas ordens, como à educação e à profissionalização, ao trabalho e à renda.

Ser jovem trabalhador pertence a um regime de verdade dos tempos atuais que é alimentado por uma cultura da *performatividade*, a qual “[...] é sustentada por tendências prescritivas que consideram importante formar para o atendimento às demandas econômicas” (LOPES, 2006, p. 47).

Estar na escola, para um jovem de 15 a 17 anos, configura uma condição juvenil fortemente marcada por experiências escolares e uma condição de estudante (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018). Já os jovens entre 18 e 24 anos possuem experiências mescladas com estudo, trabalho e vida familiar. E quem tem de 25 a 29 anos apresenta rituais não tão claros de passagem, em idas e vindas no percurso de vida, de trabalho, estudo e relações familiares.

Os catálogos produzem diversas prescrições e tentam criar modos de ocupação para esse grupo de pessoas denominado jovens.

Outras pessoas, de outros grupos etários, quando apresentam comportamentos imprevisíveis e dificuldades de adaptação no trabalho e no estudo formal, são denominados como imaturos e com características da fase da juventude. Parece que se esquece que, independente da idade, as pessoas experimentam a vida nos encontros com constrangimentos e desafios somados à pluralidade de vivências (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018).

Quando não estou aqui nem ali, nada parece caber em mim.

Não encontro roupas que me parecem confortáveis, não sei bem ao certo como agir e sinto tudo como uma grande onda que me molha por completo.

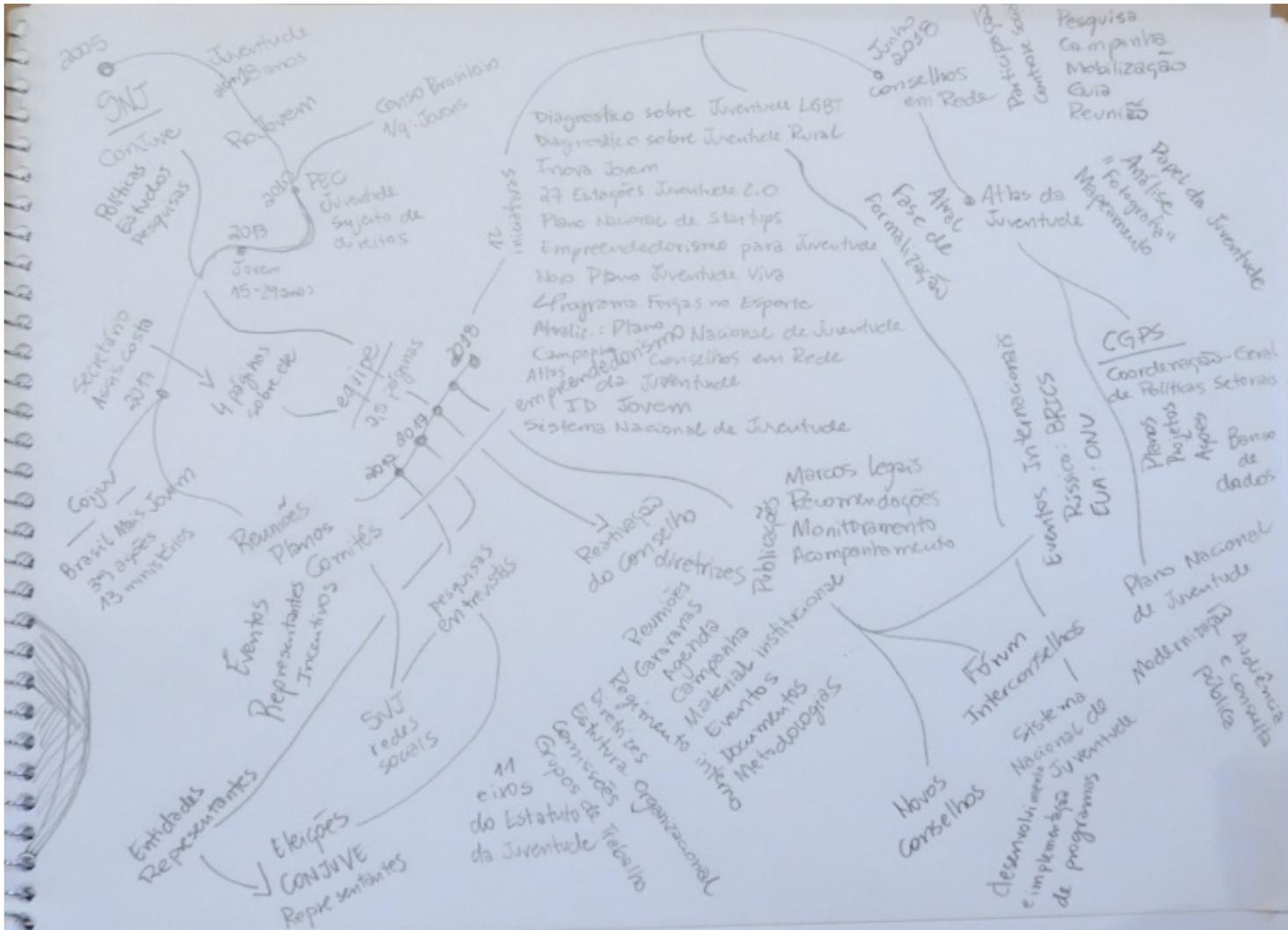
Sinto-me confuso, sozinho.

Crio situações que me divertem, me apavoram e me enchem o saco. Às vezes, sinto todas ao mesmo tempo.

Sinto como se estivesse no meio de tudo e ao mesmo tempo sem contato com nada.

Esqueço até do tempo do relógio, para viver no tempo da batalha. Uma batalha, ou várias batalhas, criadas por mim. Com aquilo que se aproxima, eu invento algo.

(A propósito de um filme: *Juventude Transviada*, 1955)





Uma política de devastação

A quantidade de produção destinada à juventude parece criar uma política de devastação pelo acúmulo de discursos e pelo excesso de normatizações inventadas. Os documentos produzidos objetivam conduzir a juventude por meio de um conjunto de prescrições que dizem quase sempre as mesmas coisas, ocupando a juventude: ID jovem, plano juventude viva, estação juventude, direitos dos jovens, juventude segura, jovem de baixa renda, juventude rural, observatório participativo de juventude, políticas nacionais de juventude, opinião dos jovens, gestores estaduais de juventude, jovens negros do sexo masculino, bônus demográfico da juventude, emancipação dos jovens, medidas para a juventude, tendências de comportamento dos jovens, sistema nacional de juventude, representação juvenil, grupo de trabalho interministerial juventude e meio ambiente. É insuportável me manter *ali*.

Esses termos fazem parte do conjunto de prescrições que dizem o que deve ser feito para o jovem, com ele. Prescrevem o que deve ser pensado e projetam modos de vida. Os programas, as leis e os conselhos parecem remédios para uma juventude contemporânea tratada como problema, e preenchem com orientações o espaço no Portal da Juventude.

O Portal¹¹, uma plataforma virtual do Governo Federal, apresenta notícias, eventos, planos e programas da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) e indica como seus objetivos integrar conteúdo e promover o acesso à informação e a serviços de utilidade pública sobre políticas de juventude; divulgar e dar visibilidade às políticas públicas de juventude e aos direitos dos jovens; e ser um mecanismo de participação via internet para a juventude brasileira (e-participação).

Com todo o amontoado de notícias e indicação de serviços, o Portal parece indicar o contrário de juventude. Há informações desatualizadas, páginas com links que não funcionam, recomendações em projetos que serão aplicados e fotos de poses e acordos institucionais. Quando exploro esse sítio eletrônico, me recordo de um jeito velho, devastado e estagnado de criar algo.

Navegando pelo Portal, percorro notícias que apresentam pouco das experiências dos jovens, o que fizeram e o que lhes aconteceu. Percebo que há mais conteúdo de reuniões, congressos e comitês realizados, em que aparecem grupos de pessoas, aparentemente com até 29 anos, porém seus comportamentos, poses e gestos indicam pouco de juventude; há mãos

¹¹ Site disponível em: <http://juventude.gov.br>. Acesso em: 25 mar. 2019.

segurando documentos de ordens de serviço firmados, placas instaladas de inauguração de locais para os jovens e de lançamento de livro sobre gestão no Palácio do Planalto. Os corpos, com braços cruzados, seriedade e leves sorrisos, estão posicionados ao redor de mesas com muitas folhas sobre elas, direcionados a um palco, em grandes palestras ou agrupados para a pose da foto. Os motivos dos encontros parecem ser sempre reuniões e planejamentos. Outras notícias indicam mapeamentos dos que estão em desvantagem econômica, racial e social. Diante dos dados levantados, os representantes planejam, discutem, apresentam documentos e alinham estratégias para a juventude. As ações traçadas parecem pertencer a um conjunto de discursos que servem para legitimar documentos, traçar perfis e ficar por aí, na devastação.

Nesse fluxo de produção, as reuniões legitimam um conjunto de folhas que se transformam em leis. Também certificam para autorizar e identificar ainda mais quem está em desvantagem num mundo de desigualdades. Algumas políticas inventadas parecem ser para poucos, para quem está no momento da reunião e consegue projetar seus pequenos empreendimentos. O discurso do empreendedorismo é indicado como um caminho de crescimento e alternativa para os que buscam qualificação e profissionalização, mas que não funciona para muitos. Serve para uma minoria que, a partir de seu repertório cultural e social, entende essa linguagem e tem acesso aos bens econômicos. As prescrições parecem levar a crer que ser jovem é desejar ter uma profissão e um emprego.

Ser jovem é apresentado quase como um bem de consumo, uma identidade, portadora um conjunto de símbolos e representações de juventude (MADEIRA, 1986) que todos – ou quase todos – irão consumir, ou pelo menos desejar.

Com as políticas, comitês, programas, sistemas, conferências, fóruns... amplia-se também a necessidade dos cadastros sobre os jovens, que pretendem mapear onde estão e por onde podem ir, desde que seja por dentro das políticas inventadas e autorizadas.

Desde 2005, com a criação da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ) investe-se em pesquisas para diagnosticar a juventude brasileira, elaborar, consolidar e executar as Políticas Nacionais de Juventude e promover programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados para o segmento juvenil.

O discurso da SNJ é dividido por eixos temáticos: emancipação e bem-estar juvenil, desenvolvimento de cidadania, e igualdade de oportunidades, no qual orbitam assuntos que dizem sobre segurança, educação, cultura, comunicação e tecnologia, trabalho e renda, esporte e lazer, participação social, diversidade e igualdade, campo e cidade, meio ambiente, saúde e questão da internacionalização de mais de 51 milhões de indivíduos brasileiros entre

15 e 29 anos de idade¹², ou seja, ¼ da população nacional.

Com a elevada quantidade de pessoas desse grupo, a juventude se tornou um fenômeno de “bônus demográfico”, sendo considerada a população ativa, apta a trabalhar, e proporcionalmente maior que a restante. Os dados indicam que o auge desse fenômeno será em 2020. Desse modo, a Secretaria coloca como preocupação do governo federal a promoção da qualidade de vida e a garantia dos direitos básicos aos jovens.

Pelos dados produzidos, há uma grande quantidade de jovens considerados ativos e aptos a trabalhar, porém 11 milhões deles não trabalham nem estudam. Esse grupo é denominado como geração *nem-nem*, considerada *nem* produtiva, *nem* qualificada e *nem* empregada. A situação é apresentada como um novo problema, identificando os jovens fora da escola e do mundo do trabalho com dificuldades relacionadas à pobreza, ao desemprego e à educação deficiente, o que preocupa o governo federal¹³. É importante lembrar que o interesse em que estes jovens trabalhem tem relação direta com questões econômicas, de consumo e previdenciárias, e com a ocupação de cada um e de todos, fazendo com que a energia produtiva seja gasta com trabalho, enfraquecendo as forças de pensar e criar.

Os programas governamentais tratam a juventude como algo que necessita de soluções e direcionamentos, ainda mais pelo fato de terem aumentado em quantidade, e com isso ter se ampliado os desejos desta população, que também precisam ser canalizados para alguns fluxos de desejos já existentes ligados a uma vida de consumo.

A ocupação de cada um com trabalho, estudo, consumo e programas governamentais localiza, identifica e distribui as pessoas, canalizando as forças produtivas, incluindo, freando, impedindo e tentando produzir um movimento rastreado, que vai de um ponto a outro, que limita o pensamento e outras formas de ação, aspirando à universalidade (DELEUZE; GUATTARI, 2012).

Mais da metade dessas pessoas (52%) improdutivas e desocupadas são indicadas pelo Relatório do Banco Mundial como desengajadas e com baixo estímulo ao estudo, e sentenciadas à baixa produtividade¹⁴.

Estar fora da escola é outro fator que preocupa o governo e os planos governamentais. Os dados indicam que apenas quatro em cada dez pessoas no país com mais de 25 anos concluíram o ensino médio.

¹² Dados do Censo de 2010.

¹³ Dados da reportagem “Os jovens sem oportunidades de trabalho e estudo que serão o desafio para próximo presidente”. *BBC News*, 06/10/2018.

¹⁴ Dados da Reportagem “População com idade para trabalhar vai parar de crescer em 2020” *Folha de S. Paulo*, 07/03/2018.

Outros dados, produzidos pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 2017, indicam que 30% dos jovens brasileiros não tem emprego. Percentual que coloca o Brasil como um dos países com situação mais agravantes dos países pesquisados¹⁵. Diante de um ‘futuro incerto’ a taxa de desemprego ainda deve aumentar nos próximos anos. A gravidade apresentada faz a juventude ser o foco de ações governamentais e estar na pauta das discussões nacionais, pois a nova força de trabalho não tem trabalho e parece não ter interiorizado o desejo pelo labor.

Na pulverização de situações, alguns jovens procuram bicos para conseguir alguma renda ou mesmo contribuir com a renda familiar, buscam concurso públicos ou vagas de emprego, realizam provas para embarcar em estudos e construir alguma carreira profissional, ainda tem aqueles que buscam reconhecimentos entre seus pares em disputas e formação de grupos/guetos/tribos e muitos morrem, envolvendo-se em assassinatos e situações de violência. Em 2016, o Atlas da Violência (documento produzido pelo Instituto de Pesquisa Pura e Aplicada e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública) apresentou em seus dados 33.590 mortes com violência entre pessoas de 15 a 29 anos.

Em muitos casos, classificados como descontrolados e sem terem internalizado o desejo pelo trabalho, a juventude brasileira é identificada como muita diversa – pelo SNJ –, em termos de etnia, cultura, classe social, e ainda atravessada por desigualdades. Por esse motivo, programas e diagnósticos pretendem traçar o perfil dos jovens brasileiros, entender as principais demandas da juventude, identificando as tendências de comportamento e opinião dos jovens e ocupá-los. Assim, os programas tentam criar projetos para submeter a uma grande quantidade de jovens a modelos de vida já pensados, voltados ao mercado de trabalho, empreendedorismo e à participação em cursos educativos.

Apesar das tentativas de incluir todos nos programas, a realidade de muitos jovens, a diversidade de vivências e fatores como pobreza, rede de apoio familiar e social e questões de gênero os limitam a alcançarem tais políticas. Ainda mais à margem estão os desempregados, negros e pardos: seis em cada dez, indica o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O que parece haver é a produção de miséria por uma lógica capitalista que cria o desejo de obter um emprego, estar qualificado para o mercado de trabalho e ter dinheiro para adquirir bens. Porém, essa lógica desconsidera que a ascensão social e econômica está centralizada em um conjunto de pessoas que já possuem vantagens sobre os menos

¹⁵ Dados da reportagem “Desemprego entre jovens no Brasil tem maior taxa em 27 anos, diz OIT”. *O Estado de S. Paulo*, 20/11/2017.

favorecidos, e faz com que o desejo pelo reconhecimento profissional e aquisição de bens esteja apenas no plano do desejo, e mantenha a produção da miséria.

Diante de qualquer, mas qualquer mesmo, qualquer

Qualquer Plano de educação que pareça fácil

Que pareça fácil e rápido

E vá representar uma ameaça de democratização

[...]

Todos são pretos, ou quase pretos, ou quase brancos quase pretos de tão pobres

E pobres são como podres e todos sabem como se tratam os pretos

[...]

Ninguém, ninguém é cidadão

(Recortes da música Haiti – Caetano Veloso, 1993)

Os programas têm nome e quase sobrenome; se destinam para alguns, aqueles que se encontram em situação de exclusão social e econômica. Porém, muitas vezes, estes nem conseguem alcançar a participação em tais projetos.

Há duas ações que acontecem quase em movimento contraditório; enquanto as políticas prescrevem e criam demandas empreendedoras, as situações de desigualdade vêm aumentando; o índice de homicídios de pessoas entre 12 e 18 anos aumenta, conforme os dados produzidos pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). O Índice de Homicídios na Adolescência (IHA) é levantado pelo Sistema de Informação sobre Mortalidade do Ministério da Saúde, junto com o Ministério dos Direitos Humanos, O Observatório de Favelas e do Laboratório de Análise da Violência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no qual apresenta uma elevação de homicídios entre 2005 e 2014 em municípios de mais de 100 mil habitantes. Os dados em relação ao adolescente do sexo masculino e negro são ainda mais altos e vem crescendo, 2,85 vezes maior do que um adolescente branco. As mortes são ocasionadas principalmente por armas de fogo.

Ampliando o catálogo, o Brasil Mais Jovem é um dos programas que pretende reduzir a vulnerabilidade de jovens negros e negras de comunidades carentes que atualmente não estão vinculados a um trabalho formal. A estratégia indicada é a abertura de 100 turmas de empreendedorismo que visam atender mais de 2 mil jovens em todos os estados brasileiros. O mesmo Portal, apresenta notícias, registradas em junho de 2018, indicando que a Secretaria da Juventude realizou visitas em cidades do interior brasileiro para anunciar a abertura de turmas com o foco no empreendedorismo para os jovens se inscreverem e investirem no processo de implantação do seu negócio.

O curso indicado é uma ação do Programa Inova Jovem - *Empreendedorismo para a moçada da comunidade* com a intenção de combater à violência cometida contra jovens negros entre 18 e 29 por meio de ações afirmativas voltadas para o empreendedorismo. O empreendedorismo parece a solução ao problema apresentado. O programa, criado em março de 2018, acredita que a oferta de cursos presenciais, assessoria na incubação de empresas, acompanhamento e apoio possa reduzir a vulnerabilidade de jovens negros e negras de comunidades, desconsiderando que o acesso e a viabilidade, em muitos casos, já é uma barreira aos programas.

Outro mapeamento é o Diagnóstico da Juventude LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais), também lançado para formular políticas públicas, identificando oportunidades, pontos fortes e fracos, ameaças aos direitos fundamentais e melhorias na qualidade de vida desse recorte da população. Vende-se a ideia de que os direitos sociais e

fundamentais de inviolabilidade de direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade da juventude LGBT precisam também ser prescritos por leis e orientações em nível nacional. As ações a serem implantadas para isso indicam que, em algum futuro, os dados solucionarão a discriminação de identidade de gênero e orientação sexual.

No ano passado, os representantes desse segmento realizaram encontros regionais, chamados oficinas, que coletaram um amontoado de dados sobre essa população com a realização de estudos *in loco* para ouvir a *moçada*. O documento final, produzido pela Secretaria Nacional de Juventude em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi lançado dia 11 de dezembro de 2018, e está disponível em versão online¹⁶. O estudo realizado indica a importância do respeito às diferenças, a existência de dificuldades vivenciadas e traz a identificação de 20 situações-problema que afetam a juventude LGBT: abandono familiar, apropriação “extrativista” da pauta LGBT, arcabouço legal e conservadorismo, barreiras à representatividade e à visibilidade da juventude LGBT, determinantes estruturais de dominação, dificuldade de acesso ao mercado de trabalho, dificuldade de acesso e permanência no sistema educacional, discriminação e preconceito às manifestações culturais e expressões artísticas, fundamentalismo religioso, insuficiência de dados oficiais e sub-registros de ocorrências LGBTfóbicas, e LGBT e HIV/AIDS (Proteção x Manutenção da ideia de grupo de risco), gênero e sexualidade nos parâmetros curriculares, marcadores sociais da diferença, patologização das identidades travestis e transexuais, população LGBT e privação de liberdade, processo de hormonização e redesignação, tráfico de travestis e transexuais para fins de exploração sexual, tratamento inadequado por parte de prestadores de serviços e agentes públicos, união homoafetiva e heteronormatividade, e violência física e crimes de ódio. Diante das situações-problema classificadas, 23 ações estratégicas foram estruturadas e servirão como indicadores ao Governo Federal para mais programas sociais.

Sobre esse diagnóstico, há também no Portal da Juventude abas intituladas *debates* e *arquivos*, nas quais ambas estão em branco e o último acesso foi em 7 de agosto de 2014. Na parte da agenda, não há nenhum evento agendado. E na aba imagens, encontram-se algumas: a primeira, referente à campanha do aplicativo para coleta de dados, a segunda, uma foto com uma mesa composta de pessoas e a bandeira LGBT a frente, a terceira, uma foto da bandeira LGBT, acompanhada de uma notícia sobre alteração na legislação, e as demais imagens são

¹⁶

Documento disponível em: http://bibjuventude.ibict.br/jspui/bitstream/192/260/1/SNJ_DiagnósticodeJuventudeLGBT_2018.pdf. Acesso em: 1º abr. 2019.

dos ícones de outros programas. A aba vídeos indica que a página não existe, como um erro do site.

Na continuidade dos mapeamentos, o Diagnóstico Juventude Rural, também lançado no mesmo dia do material acima¹⁷, pretende promover ações que garantam qualidade de vida no espaço rural para a juventude do campo, isto é, as pessoas entre 15 e 29 anos que vivem nas zonas rurais tidas como clássicas (definidas pela Câmaras de Vereadores dos municípios) e das comunidades tradicionais: indígenas, quilombolas, pescadores artesanais, quebradeiras de coco, ribeirinhos, extrativistas, entre outros, de todos os Estados da Federação e Distrito Federal. O documento reforça os direitos, tais como: Direito à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil, Direito à educação, Direito à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda, Direito à Saúde, à Sustentabilidade e ao Meio Ambiente, Direito à Cultura, ao Desporto e ao Lazer, à Comunicação e à Liberdade de Expressão, Direito ao Território e à Mobilidade, Direito à Diversidade e à Igualdade, e a partir de cada um deles elabora estratégias para realizar ações destinadas a essa parcela da população jovem.

Outro espaço do Portal da Juventude é o Observatório Participativo da Juventude ou Participatório, que foi criado em outubro de 2011. Ele é um ambiente virtual interativo com o objetivo de produzir conhecimento sobre/para/pela a juventude brasileira e à participação e mobilização social.

Neste espaço, são chamados a participar, além dos jovens, redes, coletivos, movimentos sociais, gestores, pesquisadores, parlamentares, todos que queiram contribuir e integrar-se às discussões propostas. O Observatório é indicado como um espaço de diálogo e interação que poderá auxiliar no aperfeiçoamento ou na criação de mais políticas públicas, mais legislação e mais produção de conhecimentos sobre a juventude brasileira.

No Portal, o Observatório apresenta algumas abas de conteúdo. A aba *Boletim Juventude Informa* dispõe de Boletins Temáticos bimestrais, produzidos em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com análise de dados sobre temas específicos que impactam a juventude (educação, trabalho, cultura, saúde, dentre outros). No link, há dois boletins produzidos: um de agosto de 2014 sobre a evolução do acesso à educação, mostrando gráficos e argumentos sobre o aumento desse indicador. O segundo, produzido em outubro de 2014, tem um formato semelhante, porém a temática central é a evolução da quantidade de jovens trabalhando.

¹⁷ Documento disponível em: http://bibjuventude.ibict.br/jspui/bitstream/192/259/1/SNJ_Diagn%C3%B3sticodeJuventudeRural_2018.pdf. Acesso em: 1º abr. 2019.

Outra aba é da *Revista Eletrônica Juventude e Políticas Públicas*, com seleção pública de trabalhos, de tiragem semestral. O acesso a esse material está temporariamente indisponível, apresentando a mensagem “ocorreu um erro na página”.

Com mais produções sobre a juventude, a Biblioteca Digital reúne, em um espaço virtual, a produção bibliográfica da SNJ, do Conjuve e também de repositórios de Universidades sobre juventude. O acesso se dá através de um link e os materiais são divididos em ações institucionais, apresentando coleções a partir dos programas e eventos da SNJ (135 arquivos), Ações Internacionais, com três documentos de Acervo Geral e da Organização Iberoamericana de Juventude, e Ações Nacionais, com duas coleções de Acervo Geral e Teses e Dissertações.

A aba do *Centro de Documentação e Pesquisa sobre Juventude e Políticas Públicas* (Cedoc-PPJ) indica a existência de um espaço físico de referência para documentação do acervo da SNJ e do Conjuve, aberto à visita do público.

Mais uma aba, indicada como *Rede de Pesquisadores de Juventude*, divulga pesquisas em desenvolvimento e articulação de pesquisadores, intuições, observatórios que trabalham com as temáticas juventude e políticas públicas. Nela, há um buscador onde se pode pesquisar temas.

Os catálogos sobre a juventude se expandem com os dados produzidos e as orientações estabelecidas, que desejam ampliar ainda mais suas informações e mapeamentos. Mais uma das estratégias que a Secretaria vem anunciando são visitas pelas cidades brasileiras para aderência do *ID Jovem*, que emite uma identidade virtual, por meio de sítio na internet e aplicativo para *smartphone*. Ter a identidade indica que o jovem poderá obter meia-entrada para acesso a eventos artísticos-culturais e esportivos, reserva de vagas a jovens de baixa renda nos veículos do sistema de transporte coletivo interestadual. Com a identificação, pode-se produzir mais dados sobre os jovens, além do que os descontos também contribuem para o desejo de consumir e de entrar para a categoria jovem.

O ID Jovem foi criado pelo Decreto nº 8.537/2015, segundo o qual as pessoas consideradas jovens, conforme Estatuto da Juventude Lei nº 12.852/2013, entre 15 e 29 anos, não necessariamente estudantes, pertencentes à família com renda mensal de até dois salários mínimos e inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e com as informações cadastrais atualizadas, possam a ser beneficiadas pelos descontos. Trata-se de um cadastro destinado a um grupo bem específico de jovens.

Outros projetos, como o Programa Estação Juventude, Plano Juventude Viva, Conselhos em Rede e E-Start – Plano Nacional de Empreendedorismo e StarUp para a

Juventude, coletam dados, criam ações e parecem colocar modos de juventudes em produção, indicando caminhos a seguir e cuidando para não serem desviados. Caso aconteça, há mais políticas de reparação, recuperação e punição.

Por um momento, quase se esquece que essas pessoas “[...] não são apenas personagens que respondem à posições previamente estabelecidas.” (SPOSITO; SOUZA; SILVA, 2018, p. 20).

Uma política de devastação parece indicar, e de algum modo fixar, uma categoria de juventude, com características específicas e com desejos que devem ser aspirados por todos desse grupo de pessoas, particularmente o desejo de “ser produtivo”, e de ser produtivo de uma certa maneira. Parece também tentar conduzir e investir em categorias apresentadas em modos de ser e agir, tentando esgotar e enfraquecer outras possibilidades não descritas nesse conjunto de orientações.

Juventude devastada

Tem algum espaço aí? Estou cansada dos preenchimentos sobre os jovens. A paisagem da juventude está devastada pelos excessos. Muito se produz sobre ela com uma grande quantidade de teorias, normas e classificações que estão reunidas e são apresentadas por autores, documentos oficiais, programas governamentais e conselhos.

Num primeiro olhar, tudo parece mapeado, e, nesses mapeamentos, as identificações indicam onde fica cada coisa e como se deve agir. A juventude parece ter sido preenchida por tudo. Mesmo com a ideia de pluralidade de juventude, os catálogos fecham e normatizam os modos de ser jovem e a unificam.

Segundo os especialistas, todos os que já ultrapassaram seus 29 anos já não são jovens. Para eles, apenas 1/3 da população brasileira é, e há muitos direcionamentos produzidos sobre o assunto.

Caminhar pela juventude produzida pelos catálogos é como percorrer uma terra devastada por insumos produzidos que arrasam um solo. Cansada, ela se desvitaliza, porém, percebendo com atenção, ali resta algo de potência de vida, que pode ser ativada com forças de germinação e criação dos corpos que ali habitam.



Surge a imagem-escola

Forma, deforma, produz. A escola, como outra qualquer, é motivo e causa de muitos discursos. Discursos de reformas, discursos críticos, discursos acusadores, discursos de melhorias e inovação. Diante dos fluxos pedagógicos que constroem, reformam, criticam a escola, e buscam uma solução que objetiva a universalidade, algo forma, algo se produz, porém, algumas coisas escapam no espaço escolar.

A escola, com um conjunto de regras e uma estrutura curricular, fez permanecer uma forma que pouco se altera e constitui uma *gramática da escolarização* (DUSSEL, 2014). Na *gramática da escolarização*, alguns elementos permanecem e materializam-se num espaço onde crianças e jovens são separados do mundo e se legitimam como escolares. Nesse espaço, o adulto também é escolarizado, tornando-se a figura dominante, com uma função específica, a de ensinar.

A escola, como um espaço-tempo delimitado, marca e diferencia a educação das crianças e dos jovens, legitimando-se como um espaço necessário para o tempo presente. Há ali um processo de produção de subjetividades com intencionalidades, estratégias e dispositivos próprios, a qual possui mecanismos de incorporação de um modo de funcionamento do universo adulto pelas crianças e jovens, com regras sociais e disciplina do corpo. Na escola, cada indivíduo tem seu lugar, investindo forças no controle de cada um e no trabalho simultâneo de todos (FOUCAULT, 2011).

O tempo escolar é assinalado pela permanência na instituição, pelos conteúdos escolares, pela duração das atividades, pela fixação dos horários e pela vigilância de cada movimento. Além de um espaço e de um tempo, investe-se na multiplicação e repetição de exercícios. A repetição se faz presente no reforço de cada gesto escolar, nos comandos docentes, nos exercícios escolares, nos conteúdos de cada nível de ensino, nos movimentos dos alunos, nesse e em outros espaços, no acordar, no ir à escola todos os dias da semana, no entrar na sala ao som do sinal, no sentar e levantar de sua carteira e lá ficar por, no mínimo, quatro horas diárias.

O modo como se dá forma a um espaço e a um tempo específicos, em que a multiplicação e a repetição desempenham um papel importante, pode ser associada à forma de constituição do aluno e a crença na incapacidade ‘natural’ do escolar (RANCIÈRE, 2007).

Para se legitimar como instituição encarregada pela educação, a escola faz as pessoas crerem na incapacidade natural da criança/jovem, torna-o aluno (*in-fante, incapaz de falar*). Assim, ela está autorizada a constituir os “mestres explicadores”, que se tornam

indispensáveis para sanar a incapacidade dos alunos.

Com a suposta autonomia criada aos jovens, no ambiente escolar, ela é rejeitada, com como forma de anular qualquer possibilidade de rivalizar com os conhecimentos escolares.

A lógica do embrutecimento (RANCIÈRE, 2007) está na legitimidade alargada em que o aluno é persuadido a sentir-se ignorante, incapaz de aprender por si, e necessitando de um tipo específico de aprendizagem, fazendo com que se produza um desejo e a necessidade da escola e do mestre para lhe explicar. Cria-se a condição escolar no desejo de compreender, por parte do aluno, e de explicar, por parte do professor. O aluno precisa do outro – professor – para aprender, pois ele é capaz de ensinar e conhece os ensinamentos necessários.

A escola, como lugar de confinamento, inventa no aluno uma necessidade de aprender numa situação de carência, de dependência. [...] o professor domina a sua matéria e como especialista deste saber professoral é a pessoa que está pedagogicamente autorizada até para te dizer o que – conteúdo programático – e como deves aprender – metodologia. E depois de aprender – aula formal -, é o professor e só ele que sabe o quanto você aprendeu do que foi ensinado – a avaliação (PEY, 2004, p. 40).

Nesse funcionamento, a lógica escolar se legitima, construindo a crença de uma superioridade e de uma inferioridade, ou seja, uma desigualdade. O professor é o superior, o que sabe, o mestre, encarregado da (re)produção e transmissão de conhecimentos; o aluno é o que não sabe, sempre em posição subordinada, até o momento em que pode passar de incapaz para capacitado pela certificação burocrática que a escola lhe confere. Conseqüentemente, professor e aluno, ambos sujeitos escolarizados, participam da lógica escolar de embrutecimento da inteligência.

O sujeito escolarizado é aquele que conseguiu se autorregular pela disciplina imposta por um outro e pela conduta tornada obrigatória, tornando-se transparente à norma: ir à escola todos os dias, realizar exercícios e provas e lá ser ensinado e desejar aprender. O escolar se assume como sujeito cuja vontade coincide com a norma. Completa-se, assim, o efeito de subjetividade do jogo poder-verdade-norma. Uma composição de forças, em que cada sujeito é individualizado e visível, garantindo a ordem; em que o funcionamento do poder se exerce sobre o estado consciente e permanente de visibilidade (FOUCAULT, 2011).

Aprender a aprender. Saber jogar o jogo. Internalizar e reproduzir as regras. Permanecer na escola. Estar e participar de cada cena. A escola forma e escolariza cada um, com uma configuração que é compartilhada por aqueles que participam do espaço escolar, na qual “A estrutura ou o sistema se impõe aos indivíduos; os agentes executam determinadas ações, porque a forma faz com que eles efetuem isto.” (DUSSEL, 2014, p. 33).

A forma escolar, ligada a uma lógica disciplinar, funciona e atua sobre os escolares e sobre o que eles fazem, intensificando as forças de sujeição e funcionando com o princípio do mínimo de prejuízo e o máximo de eficiência (FOUCAULT, 2005).

No contexto da globalização, a forma escolar se mantém, mas parece ser ampliada por novos dispositivos escolares, que têm sintonia com as discursividades globais, em múltiplos processos de resignificação e de novos sentidos baseados nos modos, nas crenças e nos valores que orientam a vida neste momento (MARTIN-BARBERO, 1998).

Ao aproximar-se das discursividades contemporâneas, a forma escolar incorpora um conjunto de novos discursos, como formação contínua, multiplicidade, inovação, *performatividade*, diversidade e diferença que encharcam as relações da vida cotidiana. A *performatividade* e suas palavras de ordem fazem com que os escolares sejam medidos/avaliados/rotulados em razão de sua produtividade e seus resultados (BALL, 2010), de um modo semelhante aos dispositivos disciplinares, porém com o foco no desempenho individual, na criatividade e no empreendedorismo. Nesse funcionamento, o *know-how*¹⁸ de cada um depende de si, ganhando ‘pontos’ a cada nova formação realizada, diferenciando e *rankiando* seu currículo em relação aos demais.

Os modos de ser escolar continuam a produzir certos comportamentos, a crer na existência de uma incapacidade do aluno e a fazer funcionar a escola em um determinado espaço-tempo, porém com alargamentos no tempo presente. Mas mesmo com os alargamentos e os controles expandidos num jeito de ser escolar, é preciso lembrar que há imprevisibilidades nas relações entre pessoas, que passam pelas experiências que atravessam os corpos, e na escola não é diferente (DUSSEL, 2014).

Diante do que li nos autores e nas políticas governamentais e escrevi sobre a escola, formulo mais uma pergunta que segue comigo: como possibilitar alguns escapes e vazamentos entre os controles e os modos de funcionamento da escola?

¹⁸ *Know-how* é um termo em inglês que indica o conjunto de conhecimentos técnicos e práticos adquiridos, termo este muito utilizado no universo corporativo, podendo ser aplicado ao profissional ou à empresa. Informações disponíveis no site: <<http://www.ibccoaching.com.br/portal/vida-profissional/o-que-e-know-how/>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

Algo forma e algo se produz

[...] o Estado precisa subordinar a força hidráulica a condutos, canos, diques que impeçam a turbulência, que imponham ao movimento ir de um ponto a outro, que imponham que o próprio espaço seja estriado e mensurado, que o fluído dependa do sólido, e que o fluxo proceda pro fatias laminares paralelas.

(DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 29)

Contemporaneamente, as técnicas de governo parecem adentrar ainda mais cada um, nas condutas da vida cotidiana e nos escolares, para a constituição de um modo específico de *governamentalidade*, que internaliza e valoriza “a condução de si próprio; e [...] a articulação, a união, a combinação de muitas conduções (a do pai, a do professor, inclusive a do médico) com a condução global de um estado moderno” (CARUSO; DUSSEL, 2006, p. 44). Um discurso de fluidez nas relações pessoais, no trabalho e na escola, carrega consigo um conjunto de discursividades como o da segurança/insegurança, que tenta produzir novas legitimações e categorias para incluir o que aparece como novo e/ou diferente. À medida que alguma forma já constituída, como a escola, apresenta novos movimentos entre grupos de pessoas, que escapam ao legitimado, logo são incluídas ou excluídas para melhor regular suas práticas, num sistema dual de isto/aquilo, permitido/ilegal, autorizado/proibido.

Dentro e fora da escola, escuta-se a chamada: *Personalize. Pense por si. Invista em si. Dedique-se a si. Seja empresa de si*. De qualquer movimento novo que surja e tenha algo do fora e do exterior ao instituído, logo algo é incluído no dentro e no interior, submetendo aqueles que se apresentam como diferentes à uma vontade categorizada, mais adequada e agora incluída. Os novos discursos e saberes ganham condição de possibilidade e são incorporados nas instituições sociais, como na escola, em que estes, quando aceitos, são legitimados como universais, transmitidos como verdades e certificados pelas instituições, gerando efeitos de poder sobre as pessoas, sobre suas crenças, seus comportamentos, sua percepção e sensibilidade.

No caminho que segui, problematizando a escola, a vi como um aparelho de Estado, uma soberania; “No entanto, a soberania só reina sobre aquilo que ela é capaz de interiorizar, de apropriar-se localmente.” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 24).

Num tempo em que novas práticas discursivas e instituições parecem encontrar possibilidade de aparecer e/ou permanecer, com suas novas verdades e vontades de verdade, o

aparelho de Estado parece conseguir manter seu funcionamento, com seus elementos fundamentais.

O aparelho de Estado opera por repartições binárias encaixando tudo em alguma forma ou criando novas, preocupado em conservar as formas produzidas. Neste tempo, mesmo com a multiplicidade de formas, elas permanecem e incluem o que parece diferente.

A produção de sempre novas formas tenta aniquilar outros modos de pensar e criar, categorizando novos movimentos exteriores que, por algum momento, tentaram escapar a ele.

Pensando o aparelho de Estado, a partir de Deleuze e Guattari (2012), os rituais e ritmos da escola são mensurados e internalizados, criando a sensação de que todos conhecem as regras e não se incomodam com elas. O que incomoda nesta situação é que se segue modelos que atuam a partir de leis criadas dentro do que já se pensou, e que impedem que outros movimentos possam ser criados.

As formas produzidas dentro da escola permitem que um conjunto de pensamentos e ações sejam possíveis, porém a partir de variações já legitimadas pelas normas institucionais.

A escola como um aparelho de Estado se organiza dentro de uma racionalidade permitida, com uma forma que conduz à universalidade e produz um caminho com seus estriamentos já conhecidos ou produzindo novos, controlando os fluxos simetricamente para que os percursos sejam mapeados e catalogados.

Dentro dessa organização, a forma escolar cria um conjunto de materialidades como o currículo, a didática e a organização da sua estrutura física. As materialidades produzem forças, subjetivam os escolares, controlam o tempo, localizam os espaços e fazem funcionar um aparelho do Estado.

Por um lado, a escola cria uma forma, um modo de subjetividade colado na disciplina do corpo, na organização da estrutura física, nos gestos automatizados que caracterizam um escolar. Por outro, há a entrada de novas discursividades, que ampliam ou mesmo questionam essa forma. Esses últimos, propõem uma nova forma. Com isso, há possibilidades para produzir as mais diversas críticas e novos catálogos sobre a educação escolar, como, por exemplo, a *performatividade*, ligada ao mundo empresarial e um jeito de gerir a si. Outros autores, que se dizem críticos da educação, discursam que a escola produz temas artificiais, com ausência do mundo real; desconsidera as necessidades do mercado de trabalho; é alienante e distante da sociedade; abusa e trabalha em favor da desigualdade social e à serviço do capital econômico; opera na ordem, na manutenção da elite cultural, protegendo a propriedade; desmotiva os jovens; não prioriza a aprendizagem lúdica, o entretenimento, a utilidade do que se aprende e a capacidade de se fazer escolhas; não satisfaz

as necessidades da sociedade; e apresenta-se ineficiente em seus resultados.

Entre as forças produzidas na escola, a lógica do embrutecimento parece abalada: por vezes, o professor é o detentor do conhecimento, por outras, as informações em enxurrada e um modo de comunicação alargado, ambos acentuados pelas tecnologias digitais, parecem disputar e desafiar a relação entre professor e aluno. A luta entre as forças parece necessitar de um ‘vencedor’.

Para acompanhar os movimentos da globalização e se reatualizar, a escola é entendida, para alguns, como um negócio, trabalhando com metas e objetivos, baixo custo e medição do desempenho de cada escolar, reduzindo a aprendizagem à produção de resultados, e funcionando como uma instituição que reconhece e valida os desempenhos e oferece diplomas válidos, com ‘selo de qualidade’. E em alguns momentos, parece nem mais haver necessidade de um espaço físico¹⁹, pois as tecnologias digitais permitem direcionar a aprendizagem sobre o aluno individualmente, personalizando e avaliando seu aprendizado.

¹⁹ A oferta de cursos online e à distância ganha força e parece ser uma alternativa para aqueles que querem ampliar sua formação de forma rápida e sem necessidade de deslocamento (e contato) físico.

Algo forma, algo produz, mas algo escapa

Distante da multiplicidade de legitimações, há possibilidade de acontecimentos nos fluxos das forças institucionais geradas. Capturas e resistências podem acontecer nos mesmos fluxos, porém, se a captura é rápida, a resistência age na instantaneidade; como a faísca que faz o fogo permanecer ou apagar. A aproximação entre pessoas e coisas e sua fricção pode gerar atrito, e aí surge a faísca e o pensamento. Uma faísca, um movimento singular, um espaço entre, logo, um espaço intermediário de passagem, conectado a partir do ponto de vista dos sujeitos e das coisas que se aproximam; “Trata-se de um espaço que não existe em si que se abre [...] não tem local, mas que pode acontecer em qualquer local” (LARROSA, 2015, p. 163).

Entendendo que estagnação e tensão coexistem num campo de interação, tentei por vezes, na caminhada desta pesquisa, pensar em modos de criar outro espaço-tempo a partir de uma escola e sua forma, no sentido de criar algo não necessariamente na lógica da produtividade, mas na aproximação de coisas e pessoas, numa permanência do momento e na atenção ao que poderia acontecer e se experimentar, sem preocupações com demandas exteriores.

Distante da produção e reprodução dos discursos e dos dispositivos escolares, em que “[...] os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça” (LARROSA, 2015, p. 22), pensei, com autores e pessoas próximas, que poderia haver condição de possibilidade de a experiência atravessar o corpo, incendiar, estremecer e fazer algo acontecer.

A experiência poderia surgir aí, entre a filosofia clássica ou a ciência moderna, entre os muros da escola, como impureza e desvio, vivenciada nos corpos que permitiriam o pulsar; “[...] algo que talvez aconteça agora de outra maneira, de uma maneira para a qual, talvez, ainda não temos palavras” (LARROSA, 2015, p. 44).

Apesar de os aparelhos do Estado funcionarem, há algo que tenta fugir aos controles. Mas como “[...] produzir um movimento que tome o espaço e afecte simultaneamente todos os seus pontos ao invés de ser tomado por ele”? (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 29).

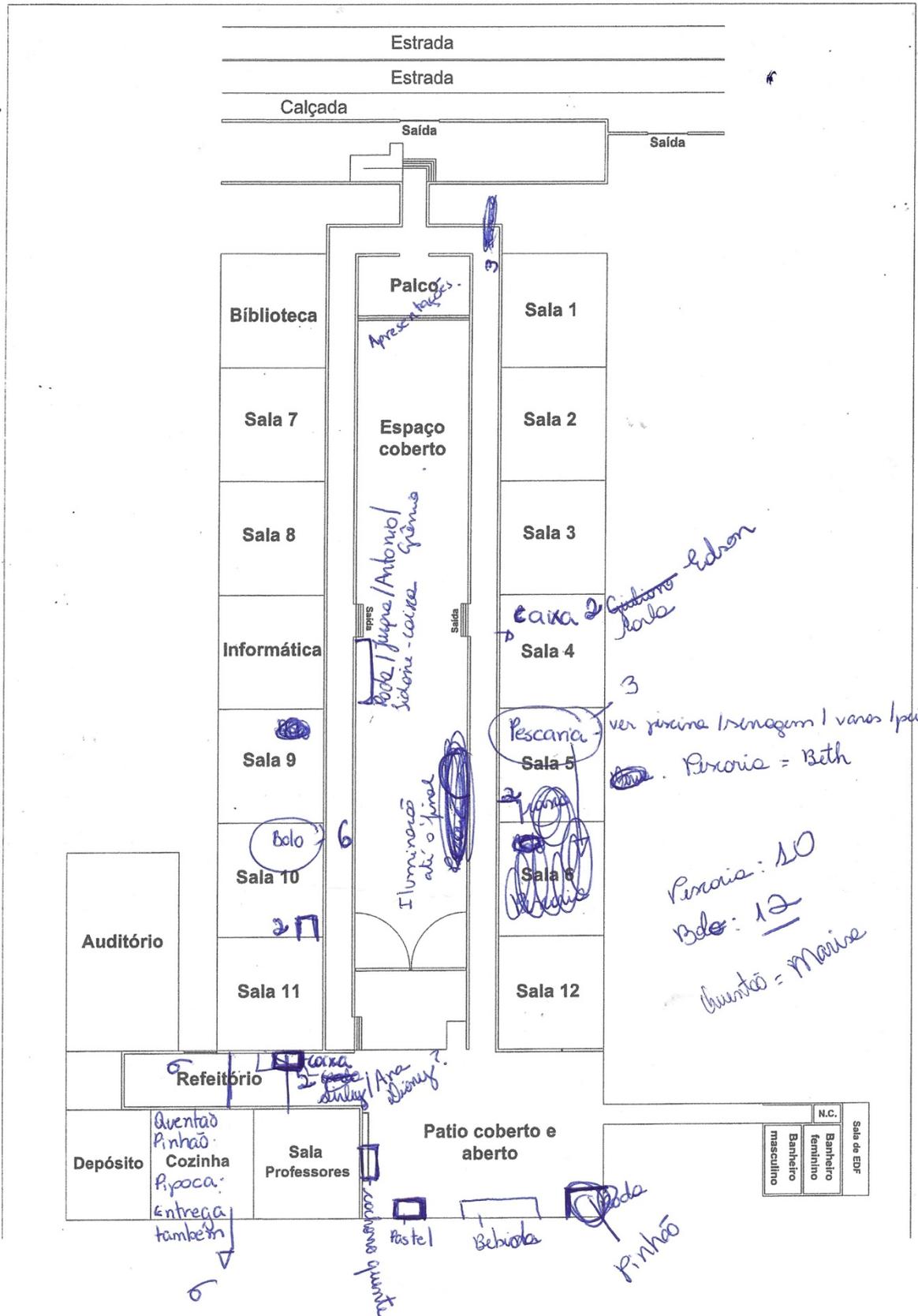
Algumas pistas do que lia indicavam a possibilidade da criação de um espaço entre, ou um espaço dentro de um espaço instituído, em que a aproximação entre pessoas e coisas poderiam gerar alguns acontecimentos e pensamentos. Até aqui, estas eram apenas ideias e estavam no plano teórico.

O viaduto (2015) - Uma noite, Mathieu, 17, passa por um viaduto para fazer um grafite²⁰.



²⁰ Sinopse do curta metragem disponibilizado no French Festival Films, na categoria Coming of Age (sobre a transição, às vezes cômica e outras dolorosa, da infância à vida adulta). Curta metragem disponível em: <https://vimeo.com/116307147>.







Escola, como outra qualquer

Em um ano qualquer, iniciei o contato com uma escola, localizada no centro da cidade de Gaspar, no estado de Santa Catarina. Sua construção, como todas, é retangular, a fachada é marcada por duas entradas entre muros: um grande portão verde de ferro, para entrada de carros e dos estudantes que chegam no horário e a entrada pelas grades verdes e escadaria da secretaria, onde os estudantes com chegada tardia e a comunidade se identificam para poder entrar.

Ao acessar a entrada pela secretaria, chega-se ao pátio central coberto. Ali, em dias de comunicados ou eventos gerais, são dispostas cadeiras e há uma estrutura pré-organizada com acessórios e aparelhos, como cortinas e caixas de som embutidos. Nas laterais, há corredores, que margeiam todo este pátio e dão acesso às salas de aula. Ao fundo, após os corredores, há ainda um outro pátio, coberto, com mesas de pingue-pongue, bancos, a cozinha com o refeitório e acesso à sala dos professores, à sala de apoio aos estudantes com deficiências (SAEB) e ao auditório. Há duas cozinhas: uma com acesso restrito, onde é produzida a merenda e outra de acesso livre aos estudantes que trazem lanches e querem esquentar ou refrigerar seus alimentos. Nesse pátio há pilares em que estão colados e/ou pintados desenhos dos estudantes.

As salas de aula são semelhantes no formato e estrutura física, com alguns poucos detalhes e medidas diferentes. Há uma porta verde de entrada, largas janelas com cortinas, um quadro branco, cartazes informativos da escola e de trabalhos realizados em alguma disciplina, um armário com cadeado, ventiladores fixos na parede, ar-condicionado, a mesa do professor e, em geral, cinco fileiras de carteiras. Os estudantes permanecem nesses espaços durante o turno que estudam, salvo no horário do recreio, na maioria das aulas de educação física e eventos.



Cenas de uma escola

Entro em uma sala de aula qualquer durante uma aula qualquer.

Há vinte e dois estudantes sentados. Um chega atrasado após a minha entrada e a da professora. A professora coloca o filme *Coração Valente* no projetor instalado sobre uma carteira projetando-o no quadro branco. O local é silencioso e os estudantes acompanham com os olhos a projeção, trocando rápidos comentários sem deixar de olhar para o filme. Aparentemente, o filme é o assunto da conversa e de algumas anotações nos cadernos. Percebo que dois estudantes mexem, disfarçadamente e rapidamente, nos celulares, com as mãos nos aparelhos embaixo das carteiras. Outros dois conversam baixinho. Nas cenas em que há guerra e violência, alguns fazem comentários entre si que parecem de repulsa, franzindo os rostos e desviando o olhar. Em outras cenas, engraçadas, escuto risadas e movimentos dos corpos, que parecem demonstrar animação. Com o sinal, a professora sai da sala, mas o ritmo permanece o mesmo: os estudantes continuam assistindo o filme, sem agitação, ou mesmo com poucas conversas. O filme segue. Soa o próximo sinal, o do recreio; um estudante levanta de sua carteira e interrompe o filme, mesmo com o pedido de alguns para continuar a projeção. Sem escutar, ele desliga o projetor e o leva para fora da sala, indicando que entregará à professora. Outro levanta e ascende a luz, os demais levantam de suas carteiras, as reorganizam em fileiras, e saem vagarosamente para o pátio da escola.

Um recreio qualquer.

Há barulhos de conversa e movimentos, mas nada muito exaltado. Alguns estudantes circulam entre os pátios e corredores da escola, outros formam uma comprida fila para a merenda. Muitos estão com seus celulares nas mãos, quase como um acessório, pois não estão em uso. Alguns conversam em pequenos grupos, outros jogam pingue-pongue, circulam em duplas/trios e há casais que namoram, andam de mãos dadas e trocam beijos. Alguns permanecem nas salas de aula escrevendo em seus cadernos. Nos encontros entre eles pela escola há também canções e embalos do RAP tocados no celular e complementado com vozes e sons produzidos por eles.

O recreio termina com um alarme sonoro, e os estudantes entram nas salas com seus professores e sentam nas carteiras.

Sigo com uma turma, e ela logo sai ao pátio central, pois há uma fala informativa para toda a escola, conduzida inicialmente pelo diretor. Ele apresenta um profissional de ioiô. O apresentador chama um voluntário e faz manobras ao redor dele, provocando risadas dos espectadores. O jovem profissional apresenta a modalidade e indica o campeonato de ioiô.

Outro informativo: data e orientações sobre o próximo evento da escola ‘Honório [En]Cena’.

Retornamos à sala de aula e o professor dá as orientações para o trabalho com mapas, enquanto um estudante escreve no quadro os nomes dos ausentes. Os estudantes escutam as orientações e iniciam a pintura dos locais no mapa conforme solicitado. Enquanto realizam a atividade, trocam materiais, relembram as orientações do professor entre si e surgem conversas: *Vem fantasiado dia 11?*; *Claro, ganha um ponto!* Uma estudante chega atrasada, entra na sala, pega um mapa na mesa do professor, sem pedir sua orientação, senta-se em uma carteira e pergunta sobre a atividade aos que estão sentados próximos a ela. A maioria executa o exercício em duplas formadas espontaneamente. Enquanto pintam e comparam os mapas e cores, há pouco barulho na sala, além dos lápis sobre o papel, alguns movimentos das carteiras e conversas em voz baixa: *Aqui é o Brasil, aqui é a África. Olha a cor que ele pintou com roxo!* Chamam o professor para conferir se está certo. Bate o sinal para a próxima aula, e todos entregam os mapas inacabados.

Um intervalo qualquer entre aulas.

A aula é de quê? Química. Agora vamos aprender Química. Alguns estudantes circulam pela sala, conversam, riem, perguntam e contam uns aos outros o que farão no feriado. Junto com a entrada da professora, uma estudante entra atrasada e é questionada: *Você não deveria estar na apresentação de dança? Já fui, já voltei, já comi, já fiz o trabalho de geografia.* A aula inicia com um diálogo sobre um experimento, os combinados das próximas aulas e a solicitação, para quem puder, trazer ou comprar corante alimentício colorido, indicando o valor aproximado do corante, diante do questionamento dos estudantes, que discutem: *2,80? É caro! Aié, é baratinho!* Outro questionamento surge, aparentemente, fora do contexto: *Precisa muita coisa para fazer sabão?* A explicação deste procedimento e sua composição química faz com que relembrem o conteúdo das últimas aulas. A conversa surge com questionamentos aos estudantes. Alguns respondem rápido, outros procuram a resposta nos cadernos, folheando-os apressadamente, ou ainda procurando o caderno na mochila para abrir e rever o conteúdo. Os elementos químicos são escritos no quadro, seguido de questionamentos sobre sua composição. Para responder, eles procuram na tabela periódica e com as respostas, alguns fazem anotações em seus cadernos. Mais conteúdo sobre o assunto é exposto no quadro, enquanto os estudantes copiam em seus cadernos, sem que ninguém tenha pedido. Nesse momento, parece não haver outras conversas além da matéria em discussão. *Professora, deixa a gente copiar!* Diz alguém quando percebe que o quadro será apagado. Os estudantes parecem estar concentrados na aula: escrevem em seus cadernos, procuram informações na tabela periódica, respondem e se animam ao acertar a resposta das

perguntas dirigidas a eles. *Por hoje é só!*, indica a professora e logo os cadernos são fechados e guardados nas mochilas. Eles permanecem nas carteiras, conversando com os que estão próximos até soar o sinal anunciando o fim das aulas de um turno qualquer, quando os estudantes levantam de suas carteiras e saem da sala.

Um dia letivo qualquer; o sinal sonoro anuncia o início de uma aula qualquer.

Os estudantes entram na sala de aula, onde aparentemente cada um já tem seu lugar, e sentam nas carteiras, enquanto alguns organizam seus skates no fundo da sala. Quando o professor entra, um grupo se aproxima e mostra algo na tela do celular, comentando: *Achas parecida? Ficou boa, né?* Pelos comentários o assunto é as fantasias para a ida ao evento que ocorrerá, em breve, na escola. Enquanto isso, os demais se cumprimentam com beijos, palavras, diferentes toques com as mãos e movimentos com a cabeça, e logo o professor pede a um estudante para fazer a chamada. Enquanto os nomes são chamados um após o outro, o diretor entra em sala e entrega bilhetes informativos que são distribuídos por um estudante. A aula começa. A atividade do dia é dar continuidade às apresentações dos trabalhos “Quem faz e como se faz o Brasil”, em que todos já sabem a ordem das apresentações. O primeiro grupo é responsável pelo tema ‘Salário Mínimo’. Um estudante se dirige para frente do quadro e começa: *Boa tarde, linda turma;* e continua sua fala com a leitura de uma reportagem que pesquisou, impressa em uma folha que ele segura. A reportagem indica o valor do salário mínimo, uma breve explicação e uma perspectiva de aumento do valor. Outro integrante da equipe escreve o valor do salário mínimo no quadro, a pedido do professor, enquanto alguém comenta, *Que pobreza!*. Nesse momento, uma estudante entra na sala atrasada, sem ser percebida, e senta em uma cadeira vazia, que aparentemente já é ocupada por ela em outros dias. A dupla continua explicando sobre os impostos e seus valores. Poucos parecem escutar, porém alguns comentam o assunto, um relembra a aula de história: *Todos pagam impostos, classe média e alta, o mesmo valor. É difícil para quem ganha pouco.* O professor o provoca: *Então, você não acha justo? Não lutaram para isso?*, com um sorriso no rosto. *É injusto! Nem todos lutaram para ganhar mais. E aqueles que só receberam herança?* O professor olha para mim satisfeito com o questionamento e a reflexão, porém não continua a discussão. O trabalho é finalizado e recebe aplausos de todos. A temperatura aumenta e um estudante levanta de sua carteira e liga o ventilador, enquanto outra mostra a organização dos grupos em seu caderno e indica qual o próximo grupo que apresentará. O segundo grupo tem o tema 13º salário. Novamente um integrante faz a leitura de um texto que pesquisou. Seus olhos não desgrudam da folha e tem dificuldade com a leitura de algumas das palavras. Um outro

continua a leitura do texto da mesma folha. O professor faz perguntas ao grupo com a intenção, aparentemente, de fazer com que eles reflitam sobre o que leram. Poucos estudantes parecem estar atentos, pois conversam entre si ou ainda mexem no celular. O professor comenta comigo: *Aquela é a minha secretária*, apontando à líder da turma, que faz anotações no caderno, suas e as solicitadas pelo professor, chamando também os grupos na ordem para apresentação: *Vai, é vocês! Passa a gente!*, indica alguém do terceiro grupo. Outro estudante do quarto grupo fala: *A gente pode apresentar. Pera, professor, vou pegar o trabalho*. Abre a mochila, tira o celular e se dirige para frente do quadro, lendo um texto na tela. Mesmo com os assuntos sérios, as falas das apresentações são descontraídas, em tom de bate-papo. O sinal sonoro toca para próxima aula e alguém se levanta, apaga o quadro e escreve em seguida: *Biologia*. Nesse pequeno intervalo entre uma aula e outra, alguns levantam, conversam e brincam entre si. Um professor sai e outro entra, e alguns se aproximam para conversar com ele: *A prova não era dia 17?* O professor desconversa e dá as instruções: *Só caneta, lápis e borracha na carteira. Vamos ao auditório*. Todos levantam e saem da sala. No corredor, um estudante de outra turma comenta: *Com nós o professor numa sai da sala. É prova, quer ir junto? Ah, daí não!* Escuto risadas, enquanto caminhamos mais ou menos juntos até o auditório.

O auditório é o maior local fechado da escola, amplo e com cadeiras acolchoadas fixas de três em três. Há três fileiras com um trio de cadeiras, uma mesa com um computador instalado, projetor multimídia fixo no teto e voltado para o quadro branco, localizado no espaço considerado na parte da frente do auditório. Ao lado do quadro, há uma caixa de som já conectada ao computador. As janelas ficam em uma das paredes laterais, na parte superior, com cortinas que escurecem a sala.

Os estudantes entram no auditório e o professor indica: *Sentem em duplas, separadas uma das outras. Não é permitido o uso de celulares. Quem usar, tiro a prova. Escrevam na folha os nomes, a data e 'Prova de Biologia'. Escrevam só o gabarito das questões*. As orientações são anunciadas, porém eles já conhecem a dinâmica. Alguém distribui as folhas, os demais escrevem e um estudante pergunta: *Professor, repete como é pra fazer o cabeçalho?* As orientações são lembradas, o professor pede silêncio e projeta no quadro branco um arquivo no Word. A prova é iniciada com uma primeira pergunta, em que as duplas conversam em voz baixa, fazem a leitura da questão no projetor e as respondem na folha. O professor olha para as duplas, aguarda a resolução, antes de prosseguir com a projeção das próximas questões. Ele se dirige até uma dupla e estende a mão em sinal para entregarem algo. Um deles entrega o celular na mão do professor e a folha da prova é retirada,

sem que eles se manifestem. Um deles ri baixinho e mexe no apoio de braço da mesa, fazendo pequenos ruídos. As perguntas da prova seguem no projetor, são lidas, discutidas e respondidas. A aula segue deste modo, durante cinco questões. Na projeção da última, o professor pergunta: *Preciso voltar alguma questão, pessoal?* Com alguns sinais ou falas, ele percebe que todos terminaram; minimiza o arquivo, abre o sistema de frequência online, visível na projeção na parede, e faz a chamada; mãos se levantam, ouve-se *presente, aqui, eu*. O professor fecha o sistema, recolhe as folhas/gabarito. O sinal sonoro soa, todos se levantam e caminham vagorosamente para sala de aula e discutem entre si: *Como ficou o gabarito? D-E-D-B-B. Por que 'D' e não 'A' na questão 1?* Todos entram na sala e, antes de o próximo professor chegar, continuam a discutir as questões e suas respostas, enquanto outros andam pela sala, um mexe no cabelo de outras duas com um pente, outro brinca sentado com seu skate, e faz um movimento de vai-e-vem, levantando um pouco as extremidades do skate, o que faz com que produza um barulho. *Oh, Olha o barulho, aí!*, alguém chama sua atenção. A professora entra na sala, coloca o material sobre a mesa. Um estudante se aproxima dela e tira dúvidas sobre o conteúdo, enquanto outros seguem para suas carteiras e sentam, sem que ninguém tenha solicitado. Alguns abrem seus cadernos e/ou livros didáticos e escrevem algo, outros fazem leituras individuais em silêncio, há aqueles que conversam sobre o baile funk que acontecerá no final de semana, um deles escreve no quadro a data e o nome da disciplina, outros circulam pela sala sem chamar atenção e sem haver reclamação.

A maioria faz alguma atividade no caderno ou no livro didático sem uma orientação específica. Em algum momento, dois estudantes do 3º ano entram na sala e alguns pedem silêncio e atenção para que os visitantes possam dar seu recado. A fala é sobre uma festa no 'Obs' (Danceteria na cidade vizinha) e a venda de ingressos para contribuir com a formatura. Ninguém demonstra interesse, eles repetem a informação e perguntam se há interesse de alguém. Novamente, não há resposta. Eles agradecem e saem da sala. A professora apaga anotações do quadro do professor anterior e escreve um novo assunto no quadro, enquanto isso um estudante joga um jogo no celular, concentrado e movendo seu corpo com o movimento das cenas. Outra chega atrasada na sala e não é percebida pelo grupo, senta em sua cadeira, retira o material e começa a copiar o assunto do quadro. O conteúdo no quadro é copiado por todos, sem a necessidade de solicitação. Paralelamente, alguns seguem em uma conversa sobre a festa do 'terceirão': *Não posso entrar, não tenho idade. É caro, não tenho dinheiro!* Enquanto uma dupla copia o conteúdo, escutam música no celular, compartilhando o fone, e, silenciosamente, embalam-se pela música que escutam. Um estudante pede uma caneta emprestada que é lançada pelo outro do extremo oposto da sala. Alguns conversam

entre si com suas mochilas sobre as carteiras, em que o objeto abafa a conversa tornando-a inaudível aos demais. A professora continua a escrever, passando para a segunda parte do quadro.

Há silêncio na sala, apesar de toda a movimentação.

Quando a professora termina de escrever o conteúdo, dirige-se até o local onde estou sentada, no fundo da sala, e pergunta-me sobre a pesquisa, comenta sobre um caso de indisciplina em outra escola, diz que os estudantes são diferentes de outros tempos: *Querem ser estimulados*. Ela passa nas carteiras, analisa os cadernos, escreve um visto e faz alguns atendimentos individuais sobre o exercício no quadro, que é corrigido com a turma, em meio a questionamentos sobre o assunto. O sinal sonoro anuncia o recreio, e a professora não finaliza a correção. Os estudantes levantam e saem da sala.

O ritmo escolar segue.

No recreio, há estudantes que jogam xadrez, pingue-pongue, alguns assistem os jogos esperando a vez, outros usam as mesas de xadrez para sentar e conversar. Há uma fila que se forma para a retirada da merenda. Por todos os lados há grupos que se encontram e conversam; as roupas são semelhantes em cada grupo: bonés grandes, colocados de lado na cabeça, bermudas, calças e camisetas muito largas, ou roupas muito coloridas ou mais escuras. Juntos, riem, falam e trocam olhares. Alguns usam seus celulares para enviar uma mensagem ou escutar um áudio compartilhando o fone de ouvido. Há grupos e casais que caminham pelos corredores da escola. Alguns estão sozinhos, parados, fazendo sua refeição, sentados em algum canto do pátio ou corredor. Em uma das paredes, há um mural do grêmio estudantil, vazio, sem recados, apenas com a indicação do título do espaço reservado.

O sinal sonoro anuncia o retorno das aulas.

Em uma turma qualquer, os estudantes se dirigem vagarosamente para a sala de aula, entram e sentam nas carteiras. O professor entra também, alguns ainda entram depois e a Coordenadora aparece na porta para verificar a presença da Professora Auxiliar²¹, que está ausente. É feita a chamada, enquanto os estudantes conversam entre si. Em seguida, o professor pede atenção e os orienta sobre as notas. Após as orientações, todos levantam e seguem para o pátio coberto em que alguns iniciam o jogo de pingue-pongue nas mesas, enquanto outros esperam a vez. Há os que jogam cartas em outra mesa do pátio, com os fones de ouvidos ligados ao celular e compartilhados, o que faz com que fiquem mais silenciosos e mais próximos uns dos outros. Movimentam os corpos em um ritmo parecido, seguindo o

²¹ Profissional da educação que acompanha estudantes com necessidade de atendimento especializado.

embalo da música. Alguns seguem o professor para buscar materiais em um depósito para jogar tênis, ao lado do pátio central. Após arrumar o espaço com os equipamentos necessários, o jogo de tênis inicia, com uma dupla de cada lado da rede central, enquanto alguns observam esperando a vez. Em poucos toques de bola, ela cai no telhado da escola e um estudante busca a cadeira, sobe, estica o braço e com a mão tateia o telhado em busca da bola, com os palpites da posição da bola pelos outros jogadores. Ele retira a bola e o jogo continua, o professor não percebe a movimentação ocorrida. Todos vestem camisetas com o símbolo e o nome da escola que se distinguem entre suas calças coloridas, jeans, bermudas, tênis, chinelos ou sandálias.

O sinal soa para a próxima aula, e a turma retorna para sala, conversando em pequenos grupos. A maioria senta nas carteiras, dois correm pela sala e alguém chama a atenção da dupla. Um estudante senta na carteira do professor, antes de ele chegar. Quando o professor entra na sala, cumprimenta a turma e pergunta: *Onde estão as duplas de ontem, gente?* Diante da pergunta, respondem com o gesto de levantar e organizar as carteiras em duplas, enquanto um distribui as folhas de uma atividade não finalizada que está com o professor. Outro abre o armário e pega os livros didáticos e também os distribui, sem qualquer instrução. Há conversas e a temperatura da sala está alta. Alguém se levanta e liga o ventilador suspenso e outros abrem as janelas. A maioria das duplas já trabalha no exercício, com a folha, os cadernos e o livro didático abertos sobre a mesa, conversando com sua dupla e discutindo com o olhar fixo nos materiais. Percebo que estão focados na continuidade da atividade proposta, sem a insistência do professor. Escuto apenas sussurros entre as duplas, em que o tom da conversa vai diminuindo, substituindo a agitação dos corpos pela atenção na atividade. Enquanto o professor passa pelas duplas, alguém o questiona: *Você já deu aula no 8º ano? Sou professor de Ensino Médio! Professor de 'guerra', outro nível!* Eles se satisfazem com a resposta e continuam a atividade. O professor percebe que uma dupla está com fone de ouvido, e comenta em voz alta que há pessoas com fone. Rapidamente, a dupla guarda os fones e continua o exercício. Uma dupla se dirige à mesa do professor, onde ele está sentado, estendem a mão com a folha e um deles diz: *Sor, a gente terminô.* A dupla entrega a folha e volta a sentar na carteira; conversam em voz baixa sobre notas e médias finais. A discussão entre a maioria das duplas continua e em uma percebo que não fazem a atividade, estão com as cabeças baixas e apoiadas nos braços que estão cruzados sobre a carteira. O professor faz algo em seu notebook, enquanto aos poucos as atividades são finalizadas e entregues. Alguns conversam sobre a Presidenta Dilma, discursam e fazem críticas com sarcasmo. Alguém pergunta ao professor como virá no evento 'Honório

[En]Cena' e ele faz mistério, respondendo que virá com a fantasia de um personagem de super-herói, mas não conta qual. A maioria se anima com a conversa, lembrando as fantasias dos professores nos anos anteriores. O evento está próximo e é um assunto recorrente. Aos poucos a atividade é finalizada por todos e, sem instrução, levantam aos poucos e colocam as carteiras nos lugares, enfileiradas, conforme o espelho de classe, colado próximo a porta. Uma dupla mantém as carteiras como estavam e as cabeças abaixadas, sem finalizar a atividade. Um estudante se aproxima e pega o boletim de um deles, que está sob a carteira, sem ser notado. Sua expressão facial e corporal é de espanto com as notas do colega. Ele caminha com o boletim na mão pela sala, mostrando aos demais e o devolve na mesa do colega. Faltam poucos minutos para acabar as aulas e a maioria já guardou seus materiais. Um estudante recolhe os livros didáticos e os guarda no armário, enquanto isso o professor faz a chamada em seu notebook, registrando a presença num sistema online do Estado. A maioria já está com sua mochila nas costas e se movimenta pela sala. O professor pede para alguém recolher a atividade da dupla que parece adormecida. Ele vai até a dupla e pergunta: *Terminaram?* Um deles levanta a cabeça vagarosamente e diz, aparentando desânimo: *Não conseguiu*. Estende a folha e entrega. O sinal indica o fim das aulas desse dia. Todos se levantam e saem da sala.

Num dia de evento de uma escola qualquer, o movimento é outro: os estudantes estão animados, circulam alegres e agitados pela escola, falam alto pelos corredores, se encontram e nos encontros riem, identificam os personagens e elogiam uns aos outros. Eles estão fantasiados, pelo menos a maioria – claro, *vale 1,0 ponto* –, ‘encarnam’ os personagens e tiram muitas fotos individuais, em duplas e em grupo.

Quando o sinal soa, todos entram agitados em suas salas. Alguns já estavam lá, dando o retoque final em sua maquiagem/fantasia. Os professores, também fantasiados, entram nas salas de aula. Entro em uma também e percebo que o primeiro momento do evento é a conferência das fantasias pelo professor regente de cada turma. Os estudantes circulam pela sala, alguns sentam nas cadeiras, outros nas mesas, outros apenas andam, e o professor permanece em sua mesa, com uma lista com o nome dos alunos impressa, chamando um a um. Cada um, ao ser chamado, dirige-se à mesa, e os demais olham, assistem e riem. O estudante chamado faz a apresentação do seu personagem, o representa e entrega uma ficha preenchida com o nome e a caracterização do personagem.

Caminho pelos corredores da escola; entro nas salas e fotografo. Muitos me pedem fotos, geralmente estão em duplas ou trios e eu os fotografo, porém, tento tirar fotos dos

grupos, de modo discreto, sem que percebam a lente da câmera. Na maioria das vezes, quando me veem, logo se posicionam para o ‘momento da foto’, expondo sorrisos, biquinhos, línguas para fora da boca, poses etc. Logo após a conferência das fantasias, os estudantes estão por toda a parte. Há música no ambiente e o espaço é descontraído, preenchido de conversas, risadas e movimentos dos personagens que pulam, se agitam, com suas habilidades e poderes. Alguns vestem roupas curtas, outros cobrem seus corpos com a fantasia e o rosto com máscaras, os cabelos trazem diversos penteados não habituais: escovados, lisos, coloridos, para o lado, para cima, bagunçado, variando conforme o personagem. Predominam as fantasias de terror e acessórios como armas de todos os tipos. Outros (alguns poucos) não têm fantasias. Não ganharão 1,0 ponto.

Um conjunto de materialidades dá forma ao escolar em cada um

Os protocolos, os movimentos da escola e seus rituais fazem com que algo se repita diariamente, muitas vezes. Os estudantes parecem conhecer o que deve ser feito em cada ocasião, como com o sinal sonoro: o momento de entrar, sair ou trocar de aula; na sala de aula: sentar e retirar o material; diante da folha na carteira entregue pelo professor: momento de realizar a(s) atividade(s).

Os estudantes cumprem com os protocolos escolares, seguem os comandos (ditos e não ditos) e alguns (poucos) não o fazem. Em muitos momentos, o movimento parece marcado pelos estudantes, em que o professor não precisa conduzir. Todo o processo escolar está explícito: prova, frequência, exercício, permanência em sala e na escola. Os estudantes conhecem o tempo e o espaço escolar, bem como os modos de começar, permanecer e finalizar os rituais escolares.

Entre os estudantes, há conversas de outras ordens, durante o recreio e nas aulas. Porém, a maioria parece permanecer concentrada na resolução das atividades e das provas em sala, em prestar a atenção ao conteúdo, em fazer os exercícios na aula de educação física, em participar dos eventos etc. No momento da execução de uma atividade, muitos estão sérios, demonstrando que a ação demanda esforço quase vital. Suas expressões indicam preocupação e atenção em movimentos como troca de olhares, passar a mão entre os cabelos, baixar a cabeça e respirar profundamente. Algo semelhante acontece na preparação para o evento, com a construção de seus trajes e no modo de interpretar seus personagens. Por outro lado, alguns estudantes parecem não se importar com o que acontece na aula, parecem não estar presentes no ambiente: não realizam atividades, não vestem fantasias, não participam, não estão atentos, porém não perturbam as aulas e os professores.

Nesse encontro entre pessoas, há um conjunto de materialidades próprias deste espaço com a presença de objetos ou mesmo dispositivos, como o conteúdo curricular, os cadernos pessoais, os livros didáticos, a sala de aula com seu mobiliário, os alunos, os professores, a escola. Em cada estudante também há materialidades, em seu uniforme, seu caderno, seu estojo com canetas de diferentes cores, borracha, lápis, mochila. As mochilas são iguais em sua funcionalidade, mas diferentes em seu estilo, cor e qualidade. O conteúdo parece ser o assunto principal dos encontros na sala de aula e, muitas vezes, nas conversas entre os estudantes durante o recreio ou no rápido intervalo entre as aulas.

As materialidades escolares produzem uma disposição na sala de aula e uma maneira de condução dos professores e gestos e falas reproduzidos pelos estudantes. Essas

materialidades produzem um modo de ser escolar.

Os estudantes são identificados por suas roupas: uma camiseta de uniforme – algumas diferenciadas, como no caso dos 3^{os} anos, em que cada turma personalizou a sua –, bermudas e calças jeans, tênis de diferentes estilos, botas, sapatos, chinelos, boné, touca. As roupas explicitam as características de cada grupo: calças mais largas, bermudas floridas, bonés com logomarcas variadas e com abas grandes, roupas mais justas. São identificados também por suas posturas: em sala, sentam nas cadeiras das carteiras de frente para o quadro, de lado, encostados nas paredes, em dupla, com a cabeça apoiada sobre os braços na carteira. E por suas idades: entre 14 e 17 anos, com algumas exceções.

Mesmo com a tentativa de padronizar e criar uma unidade com os uniformes, a idade, a postura adequada, o espaço físico das salas de aula e toda a estrutura física da escola, há corpos e neles não há padronização. Há tribos, grupos, identificações pelas roupas, músicas, estilos, cumprimentos, modos de falar, agir e andar que alargam as categorizações. O rap embala um grupo, a roupa justa e com lycra apresenta um estilo, os bonés largos são de uma tribo. As imagens das fotos registradas por mim conseguem, em alguns momentos, agrupar os que se sentem semelhantes ou diferenciá-los ainda mais de outros.

Há diversidades produzidas entre os jovens, acentuadas pelas mídias digitais e vendidas em produtos comerciais. Porém, no espaço-tempo escolar, os jovens são identificados como estudantes, tornam-se da mesma ‘tribo’. Por outro lado, há algo de performático que faz com que eles criem novas identificações dentro deste espaço: detalhes no uniforme, as músicas que diferem de grupo para grupo; as roupas, cabelos e acessórios que demarcam os estilos, e os objetos pessoais que indicam algo de status, como os celulares usados como acessórios nas mãos, aparentemente são objetos de identificação, de modo semelhante a uma pulseira, um anel, um brinco, um boné, que apenas precisa ser visto para incluir. Com as ‘tribos’ e os estilos demarcados, os estudantes parecem produzir ainda mais segmentações dentro da categoria juventude.

Muitas coisas passam, mas poucas parecem atravessar os corpos

Os estudantes criam, entre si, movimentos, toques, frases, expressões, que lhes pertencem e tem sentido para os grupos no momento presente. Os registros que realizei durante minhas observações na escola²² captam muito dos rituais institucionais, apresentando rostos forjados e identificações produzidas em larga escala sobre o escolar e a juventude, e pouco do vivenciado e do criado. Nos registros fotográficos, sem pose ou *selfie*, risadas e sorrisos saem espontâneos entre grupos de pessoas que se encontram e apresentam caras, bocas, expressões captadas no momento presente, sem nenhum anúncio. Alguns encontros entre uma aula e outra, na troca de materiais ou em conversas no recreio também surgem sem um ritual estabelecido.

No emaranhado das materialidades, de um jeito de ser escolar e das *performatividades* que caracterizam e criam maneiras de ser jovem deste tempo, há outros acontecimentos que atravessam e são praticamente impossíveis de serem captados pela câmera ou mesmo pelo registro escrito. Em algumas situações, conversas, olhares e partilhas entre os estudantes, percebia que havia algo de singular e não institucionalizado, mais próximo de um jeito espontâneo e de cuidado com o outro, porém estas singularidades são do nível da vivência e do sentido pelo corpo e não dos flashes e das anotações.

Com meu conjunto de observações construído até aqui, sentia que precisava me aproximar ainda mais desse grupo classificado como de jovens, para pensar com eles outro modo de ser jovem para além dos já instituídos. Até o momento, havia encontrado um conjunto de materialidades escolares e performatividades de juventudes contemporâneas que apresentavam certas características do que é ser jovem. Eu queria explorar mais, e ainda não sabia que em algum momento precisaria me distanciar de todo o conjunto representativo do que é ser um escolar e do que é juventude para pensar em outros movimentos de juventude.

Minhas leituras e interesses também seguiam pela vontade de fazer oficinas, pois elas pareciam um modo de pensar um novo território em educação (CORRÊA, 2000) e possibilitar a criação de um espaço em um espaço já dado (PREVE, 2010). Os encontros da oficina, até aqui, eram apenas ideias em mim. Ideias de não seguir um *script* pronto, em que um conjunto de pessoas poderiam habitar um lugar (não necessariamente físico), demorar-se nele, para se perder nele (LARROSA, 2010) e com possibilidades de criar alguns modos inventivos de juventude. Eu idealizava possibilitar uma abertura nesse espaço para produzir

²² As partes “Escola, como outra qualquer” e “Cenas de uma escola” trazem alguns dos registros realizados durante algumas idas à escola. Foram realizados registros escritos, fotográficos e em vídeos.

um saber na “produção de um pensamento sem as amarras que o condicionam e submetem ao já dado pelo pensamento, o já pensado, o já sabido.” (PREVE, 2010, p. 184). A oficina estava no meu imaginário como a possibilidade de produzir uma força de encontro entre pessoas, de interessados num mover-se sem sair do lugar (PREVE, 2010). Todas as ideias e conceitos eram vividos por mim apenas no plano teórico e ainda não tinha ideia do que seria ser atravessada pelos encontros da oficina, o que seria mover-se sem sair do lugar ou mesmo produzir forças.

Achava apenas que, nas oficinas que pretendia criar, nada ou algo poderia acontecer, a partir do envolvimento entre pessoas e aquilo que as afeta e pelo que são afetadas. Eu imaginava a oficina como a aproximação de um grupo de pessoas, porém, eu, como pesquisadora, estaria “de fora” observando, analisando de modo confortável, no papel da pessoa que não se mistura com sua pesquisa, nem com os seus pesquisados, apenas a executa e analisa os resultados. Entendia até aqui a tese como um experimento e os encontros da oficina como dados, e não o caminhar do doutorado como uma experimentação também do pesquisador.

O caminho que iniciava tinha muitas marcas que eu mesma havia construído como aluna, acadêmica, professora e um modo de ser pesquisadora. Eu sabia que elas se modificariam à medida em que a pesquisa acontecesse, mas ainda não sabia como isso funcionaria num modo de estar e habitar a oficina em mim e com um grupo.

A ideia, no plano do imaginário, era criar um espaço-entre, logo, um espaço intermediário, de passagem, conectado a partir do ponto de vista dos sujeitos e das palavras.

Acreditava na juventude como acontecimento e na pesquisa como a possibilidade de aproximação entre coisas e pessoas que pensam, olham, escutam, sentem, suspendem a opinião, as legitimações e cultivam a atenção, a delicadeza, a arte do encontro (LARROSA, 2015). Algumas ideias sobre juventude seguiam comigo, porém eu ainda estava apenas observando-as, não tinha vivenciado, estava distante da experiência e do que ela traria. A sensação era próxima a de alguém que observa uma situação, faz suposições sobre o motivo de tal ato, mas não tem ideia do que se passa.

De um modo semelhante, como com o personagem Mathieu no curta-metragem *O Viaduto*, as cenas produzem algo no imaginário do espectador. Em uma noite, após o falecimento de seu irmão e a sua impossibilidade de despedida, Mathieu arrisca-se a subir em um viaduto e faz um grafite em sua lateral, despedindo-se dele; entretanto, as primeiras cenas levam o espectador a interpretar como um ato de vandalismo.

II MÉXICO EM MIM | EU NO MÉXICO





Tudo era desconhecido

Quando cheguei na Cidade do México, me deparei com sua imensidão, o que produziu em mim muitos tipos de insegurança. Desde as longas estradas movimentadas com rodovias e automóveis seguindo em muitas direções até a nova casa, tudo ali me causava estranhamento, pois não havia nenhuma referência conhecida. A casa que habitei por seis meses, durante o período de Doutorado Sanduíche, era um espaço povoado por móveis antigos, uma imensa estante de livros que cobria uma parede inteira, muitas obras de arte espalhadas pelas paredes, alguns utensílios desconhecidos e características que diziam de outras pessoas que ali moraram.

Por um longo período, em muitos momentos, pensei em voltar para o Brasil e desistir. Pensei que não daria conta da imensidão das coisas novas que se apresentavam para mim.

A língua, que havia estudado no Brasil, tinha um jeito próprio no uso prático, com gírias e construções de frases em nada parecidas com o que se aprende nas escolas e livros didáticos de idiomas.

As pessoas, em geral, tinham suas vidas e rotinas, e costumavam se colocar à disposição, porém, muitas vezes, desmarcavam os encontros ou eram difíceis de contatar. Vez ou outra, conseguia conciliar uma agenda com as pessoas que conheci.

Já os percursos eram longos. Qualquer movimentação na cidade demandava um caminho percorrido a pé e outro no transporte público, via metrô ou ônibus.

A partir de minha chegada, precisei reorganizar a vida com os costumes locais, como o modo de comprar frutas e verduras no mercado de rua (feiras) aos sábados, o horário tardio do almoço, o café da manhã reforçado, quando na presença de mexicanos, e a maneira de me transportar e me comunicar com as pessoas.

Li muito e produzi reflexões sobre os autores e aulas frequentadas, o que me fez ficar muitas horas sozinha, em casa ou na universidade, tentando dar conta de textos novos, língua nova, hábitos novos. Eu era estrangeira em tudo que se aproximava de mim.

Apapacho²³. En el uso común en México, quiere decir acariciar, mimar, brindar cariño, consentir a alguien. Un apapacho puede ser un abrazo, un beso, una caricia tierna, una acción para curar una herida, o todos juntos. El apapacho puede ser físico o emocional. Se dan apapachos a aquéllos por quienes se tienen sentimientos de afecto, de cariño o de amor. Se puede consentir o consolar a alguien con apapachos. A los niños consentidos les llamamos apapachados. [...] Es una palabra de origen náhuatl que está incorporada al español de México, es un abrazo mucho más cariñoso, más cálido y de manera similar a “saudade” en portugués, no tiene traducción fiel en otro idioma. [...] Proviene del vocablo papachoa o papatzoa, que en su significado común quiere decir “ablandar algo con los dedos” o “dar cariño”. Sin embargo, hay un sentido mas profundo que la clase culta de los aztecas le daba y que se refleja en el sentido que le damos los mexicanos: “abrazar o acariciar con el alma”.

²³ Recortes extraídos de <<http://www.vigilangel.com.mx/announcements/el-apapacho-profundo-concepto-de-origen-nahuatl>>. Acceso em: 10 abr. 2019.

Apapachar

Mesmo com sua extensão, quando eu me sentia distante de muitas coisas, em alguns momentos, o México me nutriu de algo que eu precisava. Certa carência produzia um mal-estar como uma doença causada pela desnutrição, com a baixa de um componente necessário para a vida.

O novo mundo com o qual me deparei em 2017, na Cidade do México, apresentava dois movimentos quase contraditórios. Por um lado, uma aceleração da vida cotidiana com uma quantidade elevada de pessoas por todos os lados, seus trajetos longos de um lugar a outro e *shoppings centers* em grandes construções, fazendo as relações parecerem muito distantes. Por outro, a relação próxima com os comerciantes locais no mercado do bairro, que me reconheciam a cada ida às compras, com as pessoas que habitavam a vizinhança, com quem tinha longas conversas sobre arte, educação e orientações necessárias sobre o modo de funcionamento de alguma situação cotidiana, e as caminhadas pelas ruas nas proximidades, com suas casas antigas e coloridas.

Havia ali uma mistura de paisagens com muito concreto, fumaça e lixo, árvores velhas e pequenos estabelecimentos que vendiam comida, principalmente a base de milho e complementadas com carne de porco, muitos doces e artesanatos. Aparentemente, não parecia haver possibilidade de produzir algo para acalantar a mistura de sentimentos e experiências que experimentava.

Mesmo com o caos urbano e a mistura de paisagens, encontrei pessoas que se aproximaram de mim e me nutriram de *apapachos*. Em muitos momentos, não me senti tão distante de tudo e todos, e me permiti ser acolhida nas relações que foram tecidas com algo que não havia tradução. Fui embebida de cuidado, de quem olha para o outro e vê uma pessoa, uma estrangeira.

Como estrangeira, o encontro com os novos elementos me causava estranhamento, pois traziam um novo ar com cheiros, cores, palavras, sabores e sensações que eu ainda não tinha sentido e para os quais não conseguia encontrar definições. Eram experiências que atravessavam meu corpo, e eu precisava lidar cotidianamente com o que se aproximava.

Os acontecimentos eram de diversas ordens: de afazeres cotidianos em relação ao funcionamento da casa e do bairro, da lógica do transporte público, do gerenciamento das despesas, das rotinas de estudo com textos em línguas estrangeiras e trabalhos em grupo com pessoas que tem outros hábitos escolares e pessoais, dos horários das aulas e da dinâmica do

grupo de pesquisa, do acompanhamento e administração da bolsa até o encontro inusitado com pessoas, lugares, paisagens, comidas e situações novas que se apresentavam a mim.

Como estrangeira, meus sentidos lidavam o tempo todo com o novo. Na aproximação com algumas pessoas, elas me possibilitaram experimentar de modo confortável o que se aproximava de mim, criando momentos de *apapacho* para que eu pudesse estar presente no que me acontecia.



Cores e texturas

Andando pelas ruas, não imaginava que poderia haver tantas cores entre muros, asfalto e prédios de uma cidade metropolitana com quase 9 milhões de habitantes, uma das mais populosas e poluídas do mundo. A Cidade do México me surpreendeu, apresentando em cada esquina uma sensação de conforto diante de sua imensidão. Vermelho, azul, roxo, amarelo... cores vibrantes coloriam paredes, janelas e muros das casas trazendo algo de acolhedor e vivo. Ao mesmo tempo que me sentia perdida nas tantas quadras e avenidas, fui criando referências com as casas que encontrava. Sabia que deveria andar mais seis quadras e virar a esquerda, depois da casa com janelas vermelhas e paredes amarelas. Depois da residência com seus números coloridos em mosaico, deveria continuar por mais quatro quadras para chegar na *panadería*. Todo um longo percurso caminhando até chegar em minha casa, marcado pelas cores que me pediam sua atenção enquanto passava pelas suas fachadas. A rua onde ficava a casa na qual morei tinha árvores altas que se aproximavam dos fios dos postes de energia elétrica, e algumas vezes se enroscavam neles, e muros altos coloridos ou de pedras brutas com grades e grandes portões. Esses elementos – árvores, postes com muitos fios, muros altos e grandes portões – traziam a sensação próxima de uma clareira, produzindo sombra nas calçadas e as deixando mais escorregadias com musgos da umidade, e tornando o ar mais frio e refrescante. A altitude da cidade, 2.250 metros acima do mar, também contribuía para essa sensação.

Nessa rua, encontrava algumas pessoas com mais frequência, outras nem tanto, porém com todas trocava cumprimentos e o desejo de um bonito dia. Também encontrava animais, como gatos, cachorros, pássaros e as *ardillas*²⁴. Com estas últimas eu convivia diariamente, pois habitavam também meu quintal. Elas eram rápidas e gostavam de esconder suas sementes pelos vasos do jardim de minha casa. Por toda a parte, na Cidade do México, era possível encontrar *ardillas*.

Algo de urbano se misturava com a proximidade que se cria em uma vizinhança, entre pessoas que convivem num mesmo espaço, ainda que não se conheçam e se vejam apenas uma única vez. Esse misto de sensação de proximidade e distanciamento aguçava em mim a vontade de caminhar e explorar as ruas e o que me avizinhava.

²⁴ Uma espécie de roedor com inúmeras subespécies. Por ser encontrada em muitos lugares da Cidade do México, já é considerada parte fundamental da fauna urbana. Informações disponíveis em: <<https://local.mx/capital/medio-ambiente/fauna-local/ardilla/>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

Com toda sua imensidão, a cidade me proporcionou encontro com pessoas, coisas e sensações que me indicavam algo muito próximo de pequenos vilarejos, em que há cuidado com o que e quem está na redondeza.



Cheiros e temperos

Comer com uma outra percepção. A comida mexicana foi como uma explosão de experiências no meu corpo. Nada do que havia provado até o momento dizia algo de México.

Viajei por muitos lugares novos e de vários modos; as viagens me desafiavam a explorar situações e espaços muito diferentes do que havia experimentado até então. As comidas de cada *rincón*²⁵ me traziam um sabor tão distante do que eu já tinha provado que era praticamente impossível a comparação. Impossível uma caminhada sem os cheiros fortes da comida de algum estabelecimento comercial local. As carnes, os insetos, as pimentas e os milhos tinham um cheiro em nada semelhante ao que eu havia provado ou tinha de referência culinária.

Muitos dos temperos produziam uma sensação de queimação no corpo, caso fosse ingerido uma grande quantidade; também havia os sabores mais leves e adocicados, como os inúmeros doces e sobremesas. Eles eram fortes em suas características, apresentando algo de sedutor. As cores eram vibrantes, com muito verde, vermelho e amarelo. Os alimentos aparentavam ter vida, mesmo depois de seu cozimento. Vivi muitos rituais de comida e bebida com as pessoas amigas mexicanas, em que algo deveria ser colocado na boca, mantido ali, para ser então acrescentada uma bebida, em que tudo se misturava na boca, para só aí ser ingerido. Esses rituais exigiam de mim presença, para que cada sabor tivesse seu tempo para ser apreciado.

Ainda não sabia, porém a presença exigida seria semelhante àquela necessária no modo de fazer pesquisa e nas experiências com as oficinas, em que era preciso estar presente e próximo do que fazia no momento da ação.

²⁵ Conforme dicionário Michaelis: canto, esconderijo, cantinho. Palavra muito usada pelas pessoas que convivi.



Quando a terra tremeu

Um dia a terra tremeu; nunca havia sentido nada igual.

Localizado na borda de uma das placas da crosta terrestre, o território mexicano é povoado por tremores e vulcões, ambos provocados pelo atrito entre placas²⁶.

Os tremores, que chegaram a alcançar magnitude 8.2, produziram um movimento na terra cujo ritmo abalou a vegetação, os prédios, as ruas e também nossos corpos, que não são habituados a viver com esse tipo de movimento.

Ao som de aviso do alarme sísmico, nos dirigimos ao ponto de encontro e ali permanecemos, onde aparentemente tinha sido criado um espaço provisório de segurança, enquanto tudo parecia desmoronar.

Não havia muito o que fazer naquele lugar, além de esperar.

Quando soou o alarme, o corpo se agitou, abandonou tudo e deixou para trás o que não precisava mais ou mesmo o que não podia levar junto.

No ponto de encontro, me aproximei de outros corpos que tentavam permanecer ali também enquanto a terra tremia e criava um balanço em nós, nas árvores e nas construções que comumente são sólidas. Naquele momento, lidávamos com outro tipo de movimento, que vinha da terra, e do qual não era possível se resguardar para não senti-lo.

Junto com o balanço da terra, se escutavam os estalos provocados pelas rachaduras dos muros, vidros e paredes das casas. O movimento fez com que meu coração se acelerasse, impulsionando uma agitação interna do corpo, porém estávamos parados no mesmo local. A sensação era de que nem mesmo os pés conseguiriam ficar fixos no chão. A terra parecia que, a qualquer momento, também racharia, abriria buracos e o solo aos poucos também se dissolveria.

No instante em que a terra parou, experimentei uma sensação de alívio junto com o medo. Alívio por terem chegado ao fim os balanços difíceis de acompanhar, por poder sentir novamente o ritmo da respiração. Porém a espera mais uma vez se instalou. Uma espera que reduzia nossas comunicações, impossibilitando o uso da energia elétrica e indicando que deveríamos ficar no presente. O medo acompanhava a permanência no ponto de encontro. Sabíamos pouco sobre os acontecimentos provocados pelos tremores e não tínhamos ideia do que aconteceria, com possibilidades de novas réplicas do terremoto.

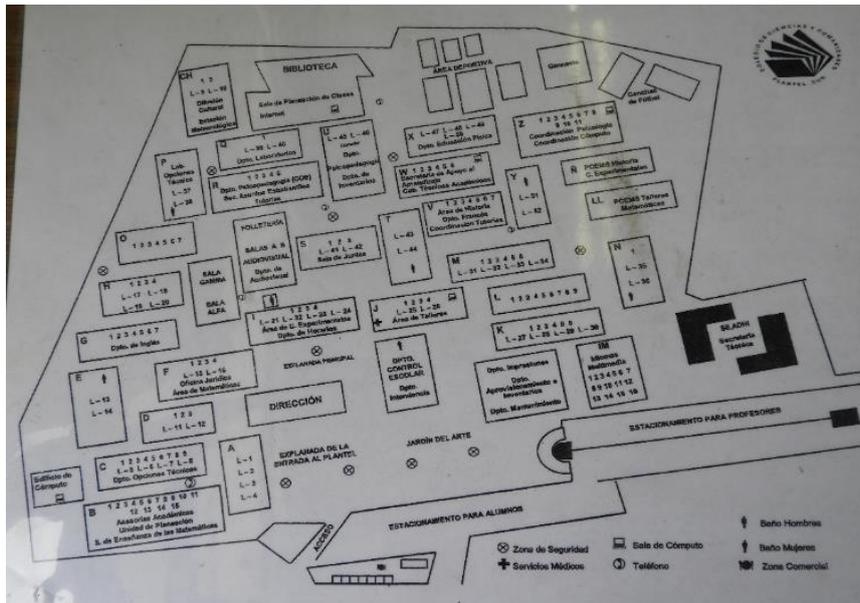
²⁶ Informações extraídas da matéria de Miguel Ángel Criado, “Por que o México tem terremotos?”. *El País*, 21 de setembro de 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/20/internacional/1505919204_074699.html>. Acesso em: 11 abr. 2019.

Parecia haver um desacordo com a ideia de local seguro em relação ao ponto de encontro com a insegurança que se sentia no ar, na terra, com os destroços que ficaram em nós, nas construções e pelas ruas.

Mesmo com o fim dos tremores da terra, eles permaneceram em mim. De tempos em tempos, o corpo tremia, num ritmo acelerado dos batimentos do coração, aproximando-me das memórias do que havia passado.

Num instante, após o tremor, vimos um *jicotillo*²⁷ caminhando lentamente, como se os tremores não lhe causassem estranheza, como se já estivesse acostumado com os movimentos. Observei seu caminho pela grama, movendo-se e parando para fazer contato com alguma folha. Algo naquela situação me fez perceber que a insegurança e o medo que ali vivenciava não era experimentado por todos do mesmo modo.

²⁷ Uma espécie de inseto, besouro, que habita o México.







- temas pendientes de resolver:
- (i) definición concreta de la participación que tendrán los maestros y las autoridades educativas locales en la definición de algunos de los componentes del SPD;
 - (ii) La definición del perfil, reclutamiento y capacitación de los evaluadores y aplicadores
 - (iii) La definición del perfil, reclutamiento y capacitación de los evaluadores y aplicadores
 - (iv) La adecuación del marco normativo y el diseño institucional para la organización y operación del SPD en los estados

"Sin embargo, también es muy probable que, si se hubiese realizado con menos prisa y escuchado mejor a los maestros la legislación secundaria hubiera podido ser mucho mejor."

Ahora:

- abandonar la prisa inconsulta e ir con 'pies de plomo' para superar: legitimidad entre los maestros

Artículo: propone -> una reforma de la reforma: la reforma de transitorios de la LGSPD para ampliar los plazos para lanzar la primera convocatoria al concurso de ingreso al servicio docente



Produzindo aqui e ali pela escola, pela juventude e pelo cinema

Escribir: tratar de retener algo meticulosamente, de conseguir que algo sobreviva: arrancar unas migajas precisas al vacío que se excava continuamente, dejar en alguna parte un surco, un rastro, una marca o algunos signos.

(PEREC, 2001, p. 140)

Durante o período no México construí incontrolavelmente coisas na ordem da escrita e da leitura, por achar que deveria aproveitar o tempo num país sobre o qual nada conhecia, além de referências muito gerais que dizem sobre um jeito de ser México, de quem vê distante e constrói considerações na distância da experiência. Li novos autores em línguas estrangeiras – espanhol e inglês – e com eles criei modos para entendê-los com esquemas, fichamentos e desenhos. Também, participei de discussões a partir de ideias e autores no grupo de estudo ao qual eu estava vinculada.

Continuei a problematizar a escola, o currículo e a juventude a partir do grupo de pesquisa e disciplinas que frequentei com professores reconhecidos mundialmente²⁸.

Aproximei-me também do cinema como espectadora e estudante da teoria e dos conhecimentos cinematográficos. Com o estudo do cinema, aprendi novos conceitos que dizem de sua produção e funcionamento – e que me fizeram pensar outros modos de construir e produzir cinema.

Com frequência, estive na Cineteca Nacional do México²⁹. Lá, experimentei o cinema como expectadora em grandes salas que exibiam filmes, e estes produziam algo em mim de provocativo, impulsionando-me a frequentar esse espaço. Com os filmes, revivi memórias que me fizeram chorar, ri de contrair o corpo até causar um desconforto no estômago e senti calafrios com as músicas que produziam um clima de suspense na espera da próxima cena. Assisti muitos filmes que me permitiram mudar a perspectiva do olhar que vê com os olhos, porém sente com o corpo o que se aproxima em distintas cenas, enquadres, enredos e cronologias. Além das salas de cinemas habituais, a Cineteca me fez vivenciar espaços de exposição que exploravam o ponto de vista de diretores e a construção cinematográfica,

²⁸ Como Inés Dussel, professora do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional na Cidade do México, minha supervisora do Doutorado Sanduíche e ministrante de disciplinas que cursei durante minha permanência no México.

²⁹ Inaugurada em 1974, a Cineteca é um espaço com 10 salas de cinema e arte e um espaço de projeção ao ar livre; tem como objetivos: reservar a memória filmica nacional e mundial e promover a cultura cinematográfica no México.

apresentando a pré, produção e pós produção, exibição de filmes ao ar livre ou mesmo a possibilidade de estar naquele espaço apenas para relaxar, em seu extenso gramado. O clima, o ar e as pessoas que ali circulavam, pareciam alterar toda a agitação e a poluição das ruas que a avizinhavam.

No curso que fiz, denominado *Propedeutica de Cine*, na Asociación Mexicana de Cineastas Independientes (AMCI), conheci a história do Cinema da Europa e da América. Aprendi aspectos técnicos de som e imagem, além das etapas do processo cinematográfico e os gêneros dramáticos. Explorei a constituição de um roteiro e modos de posicionar a câmera para produzir o efeito desejado. Estudei o papel do diretor, produtor, diretor de fotografia, pré e pós-produção e muitos outros detalhes que fazem o cinema acontecer. Nos encontros sobre história da arte, as discussões nos levaram a pensar sobre o processo de criar e experimentar o cinema pela arte, chegando a Camus (1985), em que pensar é se aproximar de algo novo, estar atento ao que se aproxima, de modo consciente, é fazer de cada ideia e imagem um lugar privilegiado.

Também realizei trabalho em campo, indo às escolas secundárias (ensino médio no Brasil) para “coletar” dados. Frequentei semanalmente estes espaços e produzi uma grande quantidade de dados. Anotava desde os detalhes das construções das instituições até algo que escutava em um pequeno grupo de jovens.

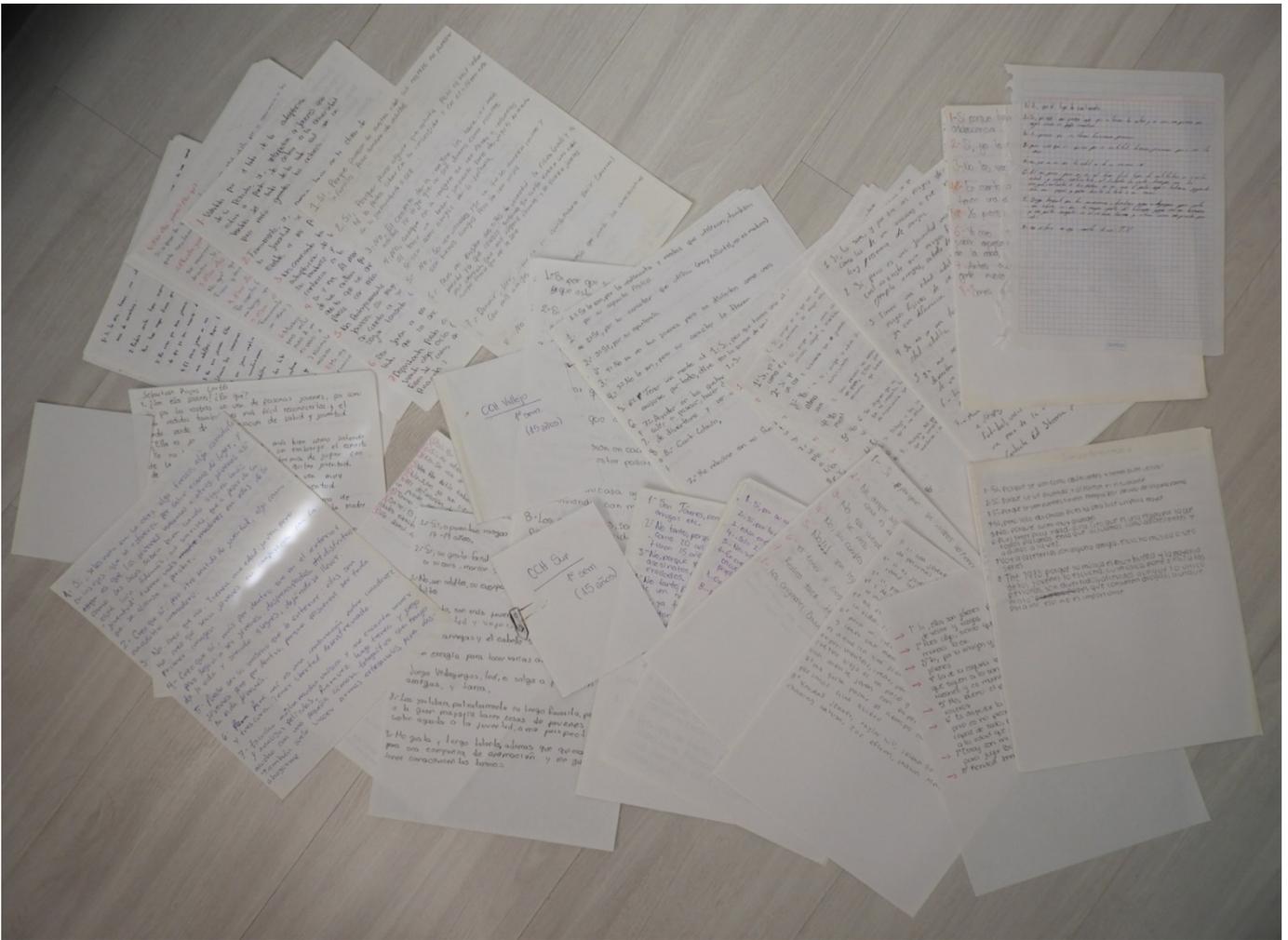
Eu desejava explorar a juventude e achava que estar com os adolescentes e observá-los poderia me ajudar.

Além das salas de aula e das caminhadas por toda a escola, participei como observadora de um grupo de estudantes que estudava cinema no contraturno. Queria perceber o que fazia com que um grupo de pessoas se encontrasse, estudasse algo em comum e o que se produzia a partir daí, sem a presença de um currículo formal.

Tentava observar tudo e anotava detalhes que surgiam e poderiam me indicar “pistas de juventude”. Descrevia ações, falas e gestos dos jovens. Procurei pistas nos olhares, nos encontros e nas falas na reunião de pessoas.

Nos encontros entre estudantes fora da sala de aula, percebia que, entre eles, existia aparentemente outro ritmo de conversa, havia algo de mais expansivo em seus gestos, em suas ações e palavras. Alguns jovens sozinhos também apresentavam outro ritmo que não o escolar. Sentados ou deitados no gramado, realizavam alguma atividade como leitura, escuta de música com fones de ouvido, comiam, ou apenas tomavam sol, numa postura de relaxamento do corpo.

Encontrava, no observar, muitas coisas e situações, porém sentia que precisava de algo mais do que apenas observar. Criei, então, um questionário e me coloquei a produzir dados sobre os jovens, a partir de suas respostas. Achava que com os isso poderia me aproximar deles e ter novas pistas da juventude.



Um amontoado de questionários

Além das observações, montei um questionário e criei perguntas que, no meu imaginário, poderiam me “mostrar” algo de juventude. Procurei nos dados produzidos e encontrei muito do que já havia lido em autores que diziam sobre as juventudes. Até aquele momento, acreditava que, percorrendo espaços em que os jovens se reúnem e convivem, poderia descrever materialidades, indicar performatividades e captar singularidades.

Com a técnica Photo-elicitation – que consiste em *fazer falar* por meio do uso de imagens visuais apresentadas aos entrevistados –, mostrei imagens aos estudantes e lhes perguntei sobre a juventude ali presente ou sua ausência.

A seleção de imagens foi feita a partir de personagens de filmes e séries mais assistidos no México, indicados pela busca no Google. Algumas imagens traziam adolescentes, outras, adultos em personagens com posturas, aparentemente, de jovens e acrescentei uma arquetípica, ao menos para mim, do cantor Mick Jagger.

A ideia era explorar estereótipos de juventude em imagens típicas e outras menos previsíveis, para percorrer os elementos que identificam alguém como jovem. As diferentes imagens problematizavam, a meu ver, um jeito de pensar a juventude.

Outras perguntas complementares às imagens apresentadas diziam respeito ao que é ser jovem para cada um, o que fazem quando não estão na escola, e quais personagens conhecem e apresentam características de juventude.

Imaginava que poderia encontrar ali um pouco de juventude, para além do legitimado como jovem escolar ou ainda como o indicado pelos discursos habituais do que é ser jovem.

Fui aproximando as respostas encontradas nos dados produzidos e percebendo que elas apresentavam uma diversidade de opiniões, porém, havia semelhanças. Estar em frente à TV ou ao computador foi a atividade de maior ocupação dos estudantes fora da escola. Também responderam que, dentre as atividades realizadas fora de casa, é estar com os amigos.

Em relação aos indicativos de ser jovem, nas imagens apresentadas, o que mais se destacou foi a aparência física, diferenciando os jovens dos adultos. Outro fator apresentado é que a demonstração de felicidade, alegria ou divertimento é um indicativo de ser jovem. Além disso, a juventude foi apresentada como uma atitude.

O ser jovem ou ser adulto se associaram à aparência física, idade, maturidade e independência. Em imagens que apresentavam armas e cenas de luta/guerra, também foram associadas a responsabilidades de ser adulto.

Na imagem em que pessoas com mais de trinta anos faziam uma festa e se amontoavam, os estudantes os identificaram como adultos, porém com atitude de jovens.

A partir dos dados produzidos, percebi uma diferença entre as respostas dos estudantes dos primeiros e dos últimos semestres. Os primeiros fizeram uma leitura das imagens de modo mais visual, pela aparência física e vestimentas. O modo como entendem a juventude também se aproximou desta ideia do visual (físico, roupas, idade aparente). Além disso, as atividades que realizam fora da escola foram indicadas mais relacionadas ao ambiente familiar. Já os estudantes dos anos finais, expuseram uma análise mais em relação aos comportamentos, e suas atividades foram da escola parecem mais intelectualizadas, de criação literárias e/ou artísticas, como tocar algum instrumento, ler livros, desenhar e dançar.

Quando solicitei que indicassem personagens que consideravam jovens, os que mais apareceram foram cantores/bandas e atores/atrizes de filmes, series e animações. Os motivos foram associados a apresentarem alegria, aparência jovem, atitude divertida, humor e comportamento imaturo.

De modo geral, os dados indicaram que ser jovem está associado a um modo de viver a vida, não ter tantas preocupações (que correspondem à “fase” adulta), ter mais liberdade e ter menos limites para experimentar situações da vida.

Ser jovem também foi associado com divertir-se, ser alegre, ter energia. Também a ideia de tomar decisões apressadas apareceu, indicando que os jovens são imaturos e criam confrontos com seus pares e adultos.



Efeito *Kuleshov* entre a problematização da escola e os filmes assistidos

Com os estudos de cinema, das disciplinas cursadas e grupo de estudo que participei no México, problematizei também a escolarização e o currículo³⁰ acompanhando o percurso de modo semelhante aquele com uma câmera que produz o efeito *Kuleshov*, que faz uma justaposição de planos isolados e cria uma nova significação entre eles. Misturei autores, ideias e filmes³¹ dos quais me aproximei naquele momento.

A partir dos autores lidos, pensei a escolarização na relação entre criador e criatura. O criador (na figura do professor ou da escola) apresenta o ‘mundo’ à criatura, um mundo de conhecimentos escolares, criando uma relação de dependência, pois a criatura (o aluno) lhe deve a sua criação (MEIRIEU, 1998). O pai-professor-sacerdote-criador diz a seu filho-aluno-fiel-criatura,

Debo, para empezar, enseñarte las normas de la casa, de la *domus* que te acoge. Tendrás que someterse a ellas y eso, sin duda, será para ti una fuente de preocupaciones y quizá incluso algunos tormentos. Integrarse a la *domus* siempre es un poco una domesticación, un asunto de horarios a respetar y hábitos que adquirir, de códigos que aprender y de obligaciones a las que hay que someterse. (MEIRIEU, 1998, p. 17-18).

Aproximei essa ideia do filme *Eu não sou seu negro*, que apresenta a história de três pessoas – Medgar Evers, Martin Luther King e Malcolm X. A produção é perpassada por discursos e imagens em preto e branco, imagens que, por um lado, encantam em sua composição visual, por outro aterrorizam mostrando os contrastes de situações de lutas e padrões de vida que se repetem no passado e no presente. Fala-se em uma tentativa de ‘branquear’ o mundo na produção de uma vida-modelo, como em um filme hollywoodiano, em que se apresenta uma família ou pessoas consideradas perfeitas segundo padrões tradicionais de beleza, *status* social e econômico, e acompanhadas sempre de um final feliz. Ao encontro dessa ideia, parece haver uma simetria nos corpos – ou mesmo o desejo pela simetria – dada pela estética, pelos gestos e pelos dizeres. De modo semelhante, a maneira de escolarizar busca uma simetria no aluno ideal e na criatura obediente diferenciando e segregando os corpos. A normalidade se torna o referente com um conjunto de normas legitimadas (GIL, 2000). A criatura, ou ainda, o monstro, na sua existência induz e dá

³⁰ Essa construção é parte constituinte de estudos e discussões realizados na disciplina ‘Teorias, Currículo e Ensino’, grupo de estudo e outros, em uma instituição de pós-graduação *stricto sensu* na Cidade do México – México, ministrada pela Profa. Inés Dussel.

³¹ Assistidos na Cineteca Nacional e nas aulas frequentadas no Cinestav.

visibilidade, por oposição, à normalidade humana (GIL, 2000).

Na primeira parte do filme *Cumprindo meu dever* é apresentado um recorte do pronunciamento do Conselheiro dos Cidadãos Brancos: “No momento em que uma criança negra entra na escola, todo pai decente, respeitável e amoroso deve tirar o seu filho branco dessa escola decadente.” (EU..., 2017).

Nessa situação e na escola, atua um poder disciplinar “[...] que produz conhecimento, discursos e visibilidades. Produz indivíduos, produz verdades institucionais.” (BELTRÃO, 2000, p.83). Um poder que se exerce no corpo dos escolares – professores, alunos e família – produzindo uma verdade, um desejo de verdade e que está em cada detalhe, a fim de adestrar, treinar e disciplinar o corpo, gestos, atitudes e comportamentos (FOUCAULT, 2011).

Ainda na primeira parte, surgem cenas de fotos reais de jovens nas ruas carregando cartazes com os dizeres “Nós não iremos à escola com negros”; “Greve contra a integração”, “Poder Branco” (EU..., 2017). Outras cenas são intercaladas expondo propagandas com pessoas negras associadas aos trabalhos manuais ou de serventia: sapateiro, empregada doméstica, chofer, mordomo, atendente de lanchonete, etc. Todos muito sorridentes com suas “conquistas” trabalhistas.

Na escola, no criador, uma máquina de *rostidade* (DELEUZE; GUATTARI, 2012) funciona *rostificando* todo o corpo, produzindo o ser escolar e ser criatura, de modo que o sujeito se identifica e se reconhece por uma série de modelos e referências. Os corpos são estriados e tornam-se legíveis a partir de um conjunto de identidades – sabe-se quem fala e de onde fala, cada gesto torna-se significante e produtivo.

Com a ideia da existência de simetria, o não simétrico é inventado como aquilo que é diferente, aquilo que as pessoas reprimem e oprimem a partir de uma categoria dominante. A aberração e o monstro, a criatura, são caracterizados como o mau, aquilo que ameaça, o dissimétrico, o outro, o estranho, o não familiar (DONALD, 2000).

As cenas do filme se alternam entre 1940 e 1960, até apresentar algumas imagens do tempo presente. “O mundo não é branco. Ele nunca foi branco. Ele não pode ser branco. ‘Branco’ é uma metáfora de poder” (EU..., 2017). As frases seguem acompanhadas de imagens de pessoas, famílias, grupos de amigos e comunidades negras.

No filme, as histórias das pessoas têm algo em comum: renunciar ao seu criador, num modo de borrar os limites de uma vida regulada e na intenção de que certa atmosfera fantasmagórica habite e desorienta a percepção e as definições estabelecidas (DONALD, 2000).

Abdicar de sua vida; rejeitar suas ideias e seus desejos; ter novos propósitos de vida. Ramón Mercader, o protagonista do filme *El elegido*, é recrutado pelo serviço de espionagem soviético para participar de uma missão secreta ordenada pelo próprio Josef Stalin: assassinar León Trotsky. Ramón renuncia à sua vida e viaja para Paris sob uma nova identidade. Como um ritual de passagem, atira em seu cachorro com um revólver, para não ter mais vínculos com seu passado.

"Você está pronto para começar sua missão" (EL ELEGIDO, 2016), o protagonista escuta de seu Comandante. Sob o treinamento, as ordens e a mentira, o Mercader constitui-se Jacques Mornard e se prepara para a ação. Um ataque a Trotsky é preparado a partir de uma vida construída, um amor forjado, um conjunto de farsas que se materializam. Mornard não se reconhece mais de outra maneira. Um conhecido, totalmente desconhecido por si, seus amigos atuais, sua namorada, sua equipe de trabalho e o grupo aliado a Trotsky, no qual convive para se infiltrar.

Nas duas produções cinematográficas, há reações de diferentes ordens, ocasionadas por ações pedagógicas na presença de um emissor-criador-professor e receptores-criaturas-alunos. Há multiplicidade de forças em luta que produz governos e também desgovernos.

Nos espaços institucionais, como a escola, e nas relações verticalizadas entre pessoas se fazem ajustes, criam-se disciplinas e alargam-se os controles, porém o controle nunca é total e nem tudo é controle. Há aí continuidades e rupturas, nas quais "las dinámicas históricas de la cultura en espacios educativos, como en otros dominios – parentesco, asentamiento, trabajo, celebración, autoridad –, están sujetas a juegos y tramas de poder – legitimación, dominación, resistencia, coerción" (ROCKWELL, 2007, p. 176). Ainda que haja regulações sobre a vida social, a conduta pessoal e a escolarização, há algo que pulsa, que pode ser experimentado pelo corpo e que escapa ao instituído.

Alunos uniformizados, aparentemente iguais, atravessam o pátio da escola para a sala de aula depois de ouvir o som do sino anunciando a entrada. Na sala de aula, há certa sensação de igualdade: alunos sentados em suas cadeiras olham para a mesma direção, escrevem em seus cadernos e estão atentos às orientações da professora. A porta se abre e novos alunos entram, acompanhados do diretor. "Nós temos novos parceiros." (MACHUCA, 2004), o diretor anuncia. Eles são simples, sérios, "quase pretos, ou quase brancos quase pretos de tão pobres" (VELOSO, 1993), não usam uniforme e trazem poucos materiais escolares em suas mãos. O primeiro sentimento é de desconforto para ambos os grupos de alunos. Com a aproximação inicialmente 'forçada', posteriormente outros encontros

acontecem neste espaço-tempo (escolar) e ultrapassam os limites de uma relação institucionalizada.

No filme *Machuca*, Gonzalo Infante e Pedro Machuca, dois meninos de 11 anos, vivem em mundos opostos: o primeiro em um bairro residencial de classe alta em que as famílias possuem luxuosas casas e carros caros; o segundo mora em um assentamento ilegal. Apesar de todas as diferenças, eles inventam uma amizade e habitam ambos os espaços. Um encontro de realidades distintas, mas que tem algo em comum: o espaço escolar e um cuidado com o outro. A amizade provoca fricções entre as diferenças com risadas, encontros, associações, amor e lutas.

Como na produção cinematográfica, os filmes nos ajudam a pensar a escolarização e seus movimentos produzidos pela continuidade, descontinuidade e coagulação. Um movimento que não cessa, pelo contrário, cria um espaço de movimentos (velocidades e lentidão), de sensibilidade, em que, após os acontecimentos que atravessam as personagens, a ‘vida’ não é mais a mesma.

"Da próxima vez, vamos expulsá-lo da escola!" (ONDE .., 1990) – diz o professor a um aluno em sala de aula que não fez a tarefa. No filme *Onde fica a casa do meu amigo?*, após o anúncio do professor e com o término da aula, uma criança busca devolver o caderno de seu colega, que o esqueceu na escola. Este objeto é mais que um caderno. É o símbolo de uma norma, um poder que reprime e que pode levar a exclusão de alguém. As cenas mostram a busca dessa criança para devolver o caderno a seu amigo. Parece pouco? Não é para uma criança. Pode ser um modo de aprendizado de certa sociabilidade em que está implicado o cuidado com o outro.

Na escola, entre repressão, disciplina e lágrimas, há sorrisos, cuidados e amizades entre os estudantes. Uma ética dos amigos, que é vivida e sentida, mais que descrita.

Com a discussão da instituição escolar e das produções cinematográficas, me aproximei de uma nova percepção e sensibilidade, não muito explicativa, mas sentida por aquele que é expectador, que acompanha cenas e suas situações, entendendo que

[...] la relación con otros se apoya también en sensibilidades y disposiciones éticas y estéticas, en dejarse conmover, en poder escuchar otras historias y en ser capaces de pensar y contar nuestras historias. También en poder juntar estas historias con otros saberes, en cruzar lo singular con lo universal. (DUSSEL, 2007, p. 18-19).

Construí até aqui a ideia de que a escola pode ser muitas coisas: uma gramática

escolar (DUSSEL, 2014), um regime disciplinar (FOUCAULT, 2011), um regime piramidal e competitivo no qual impera uma relação pedagógica vertical (ROCKWELL, 2007) e ainda, um espaço com possibilidade de criar encontros.

Meus estudos e vivências escolares, no México e no Brasil, indicavam que a escolarização se dá pela normalização, pela sujeição, pela relação criador-criatura. Nesse mesmo espaço, no entanto, há caminhos outros, em que a criatura, o ‘monstro’ também experimenta, criando situações provisórias por meio das quais resiste ao instituído.

Deparo-me com tudo que produzi

Um amontoado de dados materializados em papéis dizia muito do que havia encontrado até o momento e das minhas interpretações dos autores que havia lido, e do que eu mesma compreendia como juventude.

Como quando aconteceu o terremoto, me vi no local indicado como ‘seguro’, olhando tudo aquilo que havia produzido como um amontado de escombros, e eu não sabia o que fazer com isso tudo. A maior diferença entre os escombros do terremoto e aquele amontoado de dados é que os dados eu é que havia produzido.

De maneira semelhante, depois de toda agitação, quando a terra parou, eu não sabia o que fazer com o que sobrou. Não sabia como lidar com as paisagens que observei, descrevi, mas que pouco senti em mim. E aí, de maneira muito diferente do terremoto, não experimentei, nas escolas que visitei e com os jovens dos quais me aproximei, a juventude que tentava explorar.

Não percebia que o olhar cria uma distância, fazendo com que vejamos apenas o que é perceptível à visão, cujo sentido de saída recebe as marcas das expectativas e definições que carregamos, deixando de lado outras dimensões da experiência que convocam o corpo a partir da sensibilidade. Entendi que um olhar e um espaço têm bordas, produzem uma direção e estão localizados muito antes do infinito (PEREC, 2001).

Por outro lado, a juventude parecia se aproximar quando eu não estava tentando capturá-la ou tentando enxergá-la. Isso acontecia quando eu me distanciava de tudo que produzia nas observações e enquanto eu vivia o México como uma estrangeira, aberta às sensações causadas pelo que se aproximava, quando eu não podia controlar tanto as sensações e o desconhecido.

A exploração de quem não conhece algo me divertia nos momentos em que me perdia pelas ruas, fazendo-me conhecer pessoas e lugares de uma outra maneira. Em alguns desses momentos, deixei-me perder. Em outros, precisei parar, olhar e tentar encontrar algum ponto de referência para conseguir retomar um caminho. Não é fácil se deixar perder quando se vive a maior parte do tempo tentando permanecer num abrigo seguro, em um país conhecido e em instituições conhecidas. Perder-se e estar no tempo da vida, com suas agitações e disparates, suas inconstâncias e impulsos, é perceber que sua estabilidade é sempre provisória.

Com as experiências que havia vivido até aqui, no Brasil e no México, e as reflexões que construí, me desafiei a olhar tudo o que tinha me acontecido e segui por tentativas para criar um novo movimento, que deveria acontecer comigo e com o novo espaço que desejava

criar. Mesmo ainda não sabendo, ainda estava sendo conduzida e caminhando por um plano teórico do que era juventude.

III SAIR PARA ENTRAR | ENTRAR PARA SAIR

Quando a cozinha sai para fora de casa...





Linha I – sair para deixar o ar entrar

O amontoado de coisas que pertence a cozinha se desloca com ela e não é mais possível manter a mesma disposição. Em algum momento, os objetos e utensílios seguem dispersos e em transformação. O movimento da cozinha é impulsionado por uma vontade de mudança e ‘virada do olhar’. De um ambiente apertado, em que já havia uma posição para cada coisa, a cozinha se movimenta para um espaço arejado, que permite criar com novos elementos com a própria abertura do espaço. Com a abertura, é possível sentir a brisa do mar, o vento gelado de fim da tarde, o mormaço do meio dia que aquece o corpo e parece dar energia às pessoas que passam pela cozinha.

A mudança a transforma numa espécie de caos, na qual preciso parar, respirar e deixar que a atmosfera local e o que se aproxima traga seus elementos. A cozinha se transforma em laboratório, em local de brincar com os elementos e criar novos com o que já existe. Esta cozinha, em seu deslocamento, pode ativar um novo modo de funcionar como cozinha, transformando pessoas e alimentos que ali passam, criando outros modos de afetação entre sabores e conversas. Ali, algo tem possibilidade de acontecer.

Tudo parece ter começado aí, ou melhor, tudo parece ter recomeçado aí, fazendo-me lembrar dos meus desejos de experimentar e estar ativa na relação com as coisas que se aproximam, não ignorá-las, mas deixar uma espécie de fermentação atuar em seu tempo, para remexer os escombros em que novas perspectivas e ideias possam surgir, permitindo transformar em outra coisa o que já existe, preenche e parece habitual, e aquilo que está estagnado.

O movimento inicia pedindo espaço, buscando liberar velhas ideias amarradas em acontecimentos e embrutecidas por conhecimentos que submetem tudo a uma esteira linear de categorias e regras, em que parece haver uma necessidade de fazer tudo passar por aí. A aceleração dos processos da vida, muitas vezes, me faz manter cada coisa em seu lugar, para não incomodar e dar trabalho, e me fazendo esquecer que o movimento de coisas, faz com que possamos transformar espaços e o que tenta grudar em nós.

O movimento na cozinha segue num caminho de outros modos de sentir também os atos que a compõe, como o cozinhar. Um modo de cozinhar se movimenta, recria com seus elementos habituais e produz arejamentos no espaço criado.

A cozinha é liberada de um espaço limitado, de uma ideia de casa com lugares fixos para as coisas, para ser cozinha com mais ar, aberta para alguns elementos entrarem e outros poderem sair. Ela é um meio que posso explorar e me experimentar. Ela e eu, viemos, ao

longo dos últimos anos, sendo criadas assim, na composição entre coisas que permanecem e outras novas que surgem, necessitando abandonar algumas referências, movimentando outras, e trazendo um aconchego na improvisação.

Ela segue em movimento, e eu também, mas não tenho muita clareza de por onde vou com ela. Tudo é improvisado, porém não há desconforto, apenas espera e deslocamentos na transformação.

Sua nova composição, em transição, faz com que a cada encontro sejam criadas novas aproximações e distâncias entre as coisas.

A cozinha é essa alquimia, a cozinha sou eu.

Sobre uma ideia de oficinas

Minhas inquietações no caminho desta pesquisa animam e aceleram meu corpo. Tento materializar em questões essa agitação: O que sobrevive em nós de juventudes? Como gerar forças de juventudes? Onde encontro movimentos-lugares-forças das juventudes? Durante o percurso da pesquisa, as perguntas se transformam: o que sobra de juventudes quando todas as forjadas e as produzidas já foram devastadas? O que pode surgir como forças de criação das juventudes?

Sigo por um caminho que nem sei mais se desejo respondê-las. Entretanto, a formulação das questões faz mover algo em mim e cria um caminho de pesquisa. Em conversações com Ana Preve, mais perguntas fermentam em meus pensamentos: em tempos de exaustão das sensibilidades, de uma certa devastação das juventudes, de hiperinformações e comunicação, o que sobra de juventudes? Como desertá-las? Como escapo do que já foi produzido para recriar outras?

Até o momento, lido com uma juventude devastada, que me indica um corpo inquieto, repleto de pré-noções e colada na lógica de consumo. Na conversação com pessoas e autores³², um caminho sinaliza que um corpo relaxado poderia encontrar outros modos de habitar, em que poderia habitar juventudes a partir do que é dado, do cotidiano e do que partilho. Até o momento, essas são algumas hipóteses formuladas.

Tanto as questões quanto os pensamentos formulados seguem agarrados nas problematizações: do que são feitas as juventudes? Quais os seus componentes? Como não ter que se ocupar das juventudes instituídas? Ideias que se constituem velozmente na suposição da intensidade juvenil.

Para estar em um modo de oficina – de cozinha em mim –, surge a ideia de criar um território-habitação. A possibilidade, até o momento no mundo das ideias, pretendia lidar com o não pensado, com o que não precisa ser pronunciado em voz alta, distanciando-se do consumido e produzido em um espaço escolar, da força de trabalho que conserva e apresenta ideias a favor das significações dominantes ou ainda de palavras de ordem estabelecidas.

As intenções iniciais da oficina são produzir distanciamentos, criando aberturas, tornando possível um trabalho com o ‘tudo’ que chega aos jovens e a mim: representações, criações, sensações e algo de divertimento.

³² Conversas que tive durante este percurso de pesquisa com Ana Preve, Ana Godoy e Geovana Mendonça Lunardi Mendes e leituras de autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Sueli Rolnik, entre outros, bem como com filmes que assisti: ‘Como água para chocolate’, ‘The Edukators’, ‘Juventude’, ‘Últimas conversas’, etc.

O caminho inicia com a ideia de lidar com a separação e a recriação deste tudo, a possibilidade de existir algo de coletivo que, a partir do já consumido, saltasse para aventuras e imaginação de cada um, num espaço em que se partilha algo.

Neste território-habitação, penso em compor um trabalho coletivo do qual ainda não sei ao certo o caminho, pois não pretendo verificar algo, mas estar com o que pode acontecer. O importante é recriar um espaço com aberturas para o ar entrar com seus ritmos, às vezes, lentos, às vezes, agitados, às vezes um ritmo que se esquece que há ritmo, porém com questões que perseguem ao mesmo tempo que conduzem a pesquisa. Na cozinha esse movimento já funciona.

Nota: O que eu não sabia até o momento era que, para criar e habitar este território-habitação, era preciso criar um movimento semelhante ao da cozinha: tirar e mover para deixar algo entrar.

A câmara também se mantém no maior medo, perde, desfoca o close, altera a cor.

Quando a vida parece sufocar com seus incômodos → fêdor, desordem, insegurança, coletivos

é possível:

- 1º Reconhecer a injustiça
- 2º Agir + Aliados

determinação, lealdade, princípios, beleza, Presente, medo, diversão, Sensibilidade, vulnerabilidade, afetos

for vontade = ser livre. enquanto muitas coisas ^{tentam} sufocam a energia revolucionária jovem ^{potente do corpo}

cravar até o limite, pl não poder ainda funcionar, corpo reagir, entropia

o medo pode ser o motor pl cusar, em que

é uma célula revolucionária. ^{o organismo no}

Subversivo → se compra, na ditadura do capitalismo.

"O que sobrevive em nós ^{é o} se torna + forte"

"Somos só o parvo."

Como ^{não} pesquisa, é necessário uma preparação, um conjunto de ferramentas para que se possa dar o passo adiante do desconhecido, a ousadia, sem saber ao que está por vir, porém se tem um conjunto de "armas" ^{funcionar} ferramentas que podem ^{impulsionar} gerar força.

FAÇA!

A imensidão do mar ^{como fuga} que desliza e não está mais onde se esperava estar.

Cabeça trabalha muito!

AVA (FFF) - Filme

A intensidade dos atos, medida pelo coração e desejo que algo aconteça.

O banho e a brincadeira do mar...

O desconhecido...

As sensações pl além do que os olhos podem enxergar.

Estar com o outro numa aventura com o que chega.

Revolução → ^{está dentro de} nós - ^{uma potência} abandonada ^{acalhada}

1) Ato ou efeito de revolucionar ^{se} de realizar mudanças profundas ou radicais.

2) Qualquer tipo de agitação, ebulição, eferescência.

Todos os verbos de agir

quando eu consigo sair da rotina cega

quando eu me pergunto: e daí?

quando impulsiono uma força criativa

quando eu olho para os lados e vejo gente

quando respiro fundo sentido o ^{criar}

quando crio vácuos de existência

quando entrego a natureza em sua eferescência

quando grito até a garganta doer

quando corro enquanto o corpo tenta parar

quando vivo!

as gotículas se formam e não desçam ^{micro-revolução} aglutinação e permanência.

Por um momento, ^{lento} abandono meu ritmo adulez... e incorporo o delas: das ccs. O passo é lento, observar, despreocupado com os pré-conceitos instituídos: olhar, caminhar, sorrir, falar, sentir, levantar...

CRANSA

Revolução

Liturgia

Criação

Linha III – Raspar o que paralisa para deixar entrar

Decido criar oficinas em uma escola. Seleciono então a escola na qual irei para tentar explorar os componentes de juventude para minha pesquisa.

Inicialmente, me parece necessário apresentar uma ideia de oficina aos jovens para que se sintam curiosos com o encontro. Para isso, penso que preciso de palavras convidativas, próximas do que pretendo movimentar em mim e no grupo.

A partir de conversações com textos, pessoas e o que me atravessa, crio uma constelação de palavras que me ajudam na construção do convite: mundos, encontros, caminho, fenda, estar, ocupar, criar, experimentar, espaço, habitar-se, “ocupar o presente para não invadirem o futuro.” (THE EDUKATORS, 2004). As palavras parecem indicar o caminho que eu pretendo construir. Brinco com elas e com outras que se aproximam: o ordinário e o extraordinário em mim (sobre um filme em cartaz no momento); entrar para sair num espaço-habitação; encontro para experimentação; habitar, criar e experimentar; ocupar e criar nossos espaços.

A partir desta constelação de ideias, uma frase é elaborada com o que permanece mais colado em mim e nos movimentos que venho fazendo: “Entrar para sair: habitar, criar e experimentar - o que pode acontecer a partir daí?”. Surge aí o convite aos estudantes da escola.

Na própria movimentação da brincadeira e sua composição com as palavras, penso que a oficina pode funcionar como um encontro entre pessoas e coisas que surgirão.

Por um lado, as oficinas pretendem explorar os componentes de juventude e o que passará pelos encontros. Por outro, percebo que isso está funcionando bem no papel, mas em mim ainda não, e nem nos planejamentos dos encontros da oficina. Atuo como na relação entre um leitor e um texto técnico, em que a leitura se faz distante da experiência e numa posição confortável, em que se acredita dominar o todo. Aparentemente, construo algo aberto, mas me esqueço da implicação das gentes no percurso que inicio. Minhas tentativas até o momento pretendiam evitar que algo fugisse do controle, em um caminho que eu ainda não conhecia, me esforçando para tornar menos intensos os abalos e flutuações (GODOY, 2015) inerentes a todo contato entre coisas que se aproximam e se deixam contagiar.

Antes mesmo de iniciar as oficinas, tenho a impressão de já querer saber o que acontecerá, fixa num conjunto de questões: o que pode acontecer? Como será minha condução? Como reagirão? As perguntas estão coladas a pensamentos que me impulsionam ao futuro sem ter realizado o percurso e vivido o presente. Algo de um modo de ser escolar –

que explorei em meu mestrado³³ – parece grudar em mim e trazer uma sensação de desconforto nada parecida com o que experimento nos deslocamentos da cozinha.

Para lançar-me nas oficinas na escola, crio então alguns disparadores iniciais que podem contribuir no deslocamento de um espaço: um tecido-chão, que pretendo criar um espaço de habitação onde poderemos ficar; uma fenda, com um grande tecido azul que fará uma abertura entre a porta da sala de aula e o espaço da oficina; uns tapetes-dizeres: *saída, entrada, o que pode acontecer a partir daqui? Deixe aqui tudo que não precisa para criar, experimentar e habitar.*

³³ FAVERE, Juliana de. Produção da subjetividade escolarizada em tempos de biopolítica: problematizando a cidadania. 2011. 104 f. Dissertação (mestrado). Universidade Regional de Blumenau, 2011.

Iniciar uma aproximação

Saio de casa cedo a caminho da escola. No trajeto, os pensamentos borbulham e me pergunto: o que pode acontecer ao apresentar a oficina? Como serão as reações? Será que participarão?

Durante o caminho, tento me concentrar na direção e estar apenas no percurso, porém parece impossível. Os meus pensamentos se aproximam velozmente dos medos e da insegurança de quem deseja que algo aconteça ao invés de esperar surgir. As projeções de ideias parecem me imobilizar ao invés de encorajar. Eles são angustiantes e me projetam a um futuro que eu desconheço, parecem vir de modo automático, como o funcionamento do veículo que me conduz. Numa forma dita ‘inteligente’ ou mesmo automática, o carro reage e controla o giro do motor ao toque do meu pé nos pedais e aos movimentos de minhas mãos ao volante.

No turbilhão de meus pensamentos sou interrompida, numa quase cegueira, pela luz do nascer do Sol, que entra pelo para-brisa. Sento o seu calor. O Sol me acompanha a partir daí com sua energia quente, me fixando no presente. Enfim, chego com ele na escola. O sinal sonoro indica o início das aulas e o momento de eu iniciar minha pesquisa pelas salas de aula, apresentando as palavras convidativas que reuni em busca de interessados para a oficina.

Preciso criar um início. Olho para a primeira porta e como em um ritual, respiro, penso rapidamente nas palavras para apresentar e ajo movida por um desejo que me impulsiona a fazer o primeiro movimento e começar: girar a maçaneta. Entro em uma das turmas de 1º ano. Eles estão tímidos e eu também. Nossa primeira aproximação parece tão automática quanto a condução do carro que guiei logo cedo.

Tenho um questionário em mãos sobre o interesse e disponibilidade, com o título e uma breve justificativa que não diz muita coisa da oficina. A primeira pergunta diz respeito ao interesse em participar da oficina, dando a eles a possibilidade de marcar um X no ‘sim’ ou ‘não’. Desconsiderarei os ‘não’ como resposta, sem explorar os motivos da recusa. O ‘sim’ é o que me importa, é o que posso mover e criar um encontro-habitação. A segunda questão se refere aos dias e turnos em que os interessados poderão participar.

Apresento-me. Apresento também a oficina, lendo o título que criei para ela, sua justificativa e as questões formuladas; entrego os questionários um a um, depois os recolho; numa visão rápida, parece haver mais ‘não’ do que ‘sim’ como resposta.

Meu coração acelera com a antecipação do resultado, e meu corpo sua ainda mais. A insegurança que me acompanha me envolve de modo ainda mais intenso, criando hipóteses

sobre estar fazendo um trabalho em vão e não ter participantes para os encontros. Mesmo assim, continuo. Penso que devo ler menos e dizer mais, com minhas palavras, de modo a tentar uma aproximação mais convidativa. Para isso, me pergunto: o que é possível que aconteça nos encontros da oficina? Respondo para mim, ainda de modo muito pedagógico, que poderemos construir um lugar coletivo em que possam surgir as habilidades artísticas e culturais dos jovens, ou ainda, um lugar em que possa surgir criações a partir da arte e da cultura, do que um grupo permite acontecer (Ainda estava distante deles, e ainda seguia com ideias pré-formadas do que seria permitir algo acontecer).

Sigo de sala em sala entregando e recolhendo os questionários, e escutando vez ou outra: Eu já fiz uma oficina. De dança. De violão. Eu trabalho, não posso. Tem no sábado? Já te vi aqui na escola. Oficina do quê? E a conversa acontece também entre eles: *Que dia você pode? Que dias você colocou? Deixa eu ver. Vamos marcar os mesmos?*

Enquanto realizo a pesquisa, percebo movimentos entre os estudantes por palavras, olhares e troca de questionários. Sinto que o movimento já iniciou em mim e neles. Aonde vai nos levar? Ainda não sei.

No segundo dia de pesquisa, ao chegar, me sento seduzida por uma situação entre um grupo de estudantes e um professor que acabara de chegar usando um imobilizador em uma das pernas. O grupo carinhosamente o acolhe, faz brincadeiras e eles se envolvem em uma conversa animada, enquanto o ajudam a caminhar até a sala dos professores. Sinto a presença de uma leveza na relação e percebo que é isso que eu preciso: construir uma aproximação que permita o envolvimento e a acolhida de ambas as partes. A alteração de minha estratégia de aproximação e convite é necessária.

Antes das aulas iniciarem, o clima é de descontração. Naquele dia, percebo grupos animados que trocam risadas, sorrisos, abraços e palavras em tom alto. É este o clima que objetivo manter no convite e na realização das oficinas.

Com o anúncio do início das aulas, entro na primeira sala. Apresento-me e apresento a oficina. Dessa vez, não leio as informações contidas no questionário. Falo sobre a oficina e acrescento em minha fala que o grupo participante da oficina poderá criar movimentos na escola a partir do que conhecesse naquele espaço, de seus gostos e suas habilidades. As perguntas sobre o que é a oficina se repetem. Respondo que o caminho será construído a partir das pessoas que participarão. Nos encontros, poderemos decidir o que irá acontecer e a partir daí criar.

Percebo que, ao escutar minha fala indicando o nome da oficina e a proposta, alguns estudantes já respondem com gestos e olhares, olhando-me fixamente para mim com certa

curiosidade e sorriso nos lábios. Sinto que há algo ali que já me interessa e me instiga a continuar nas tentativas de aproximação com os jovens.

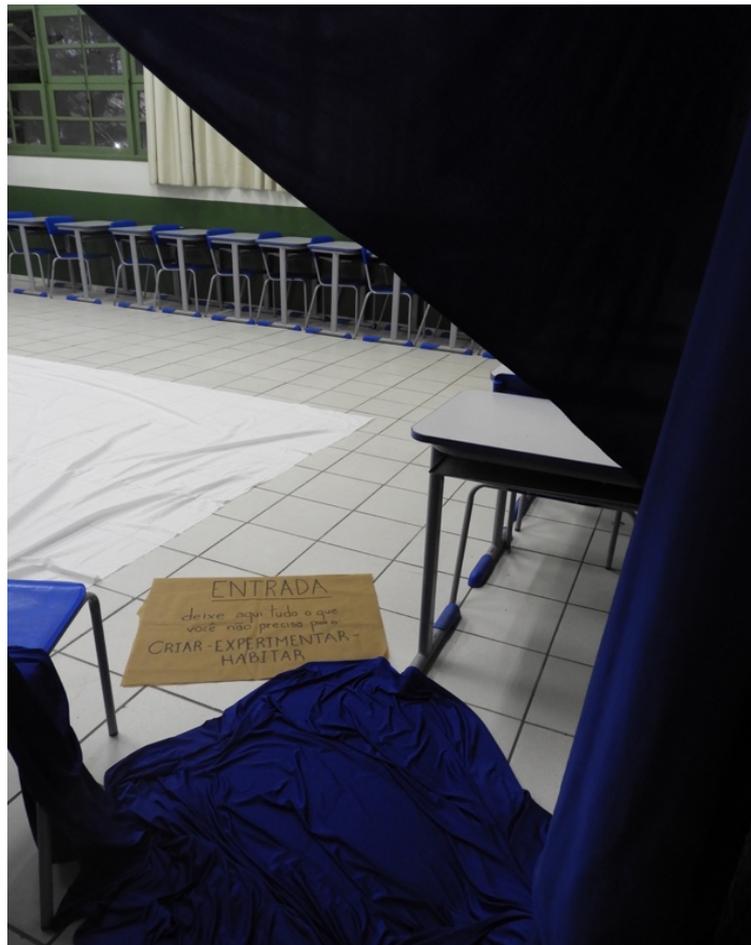
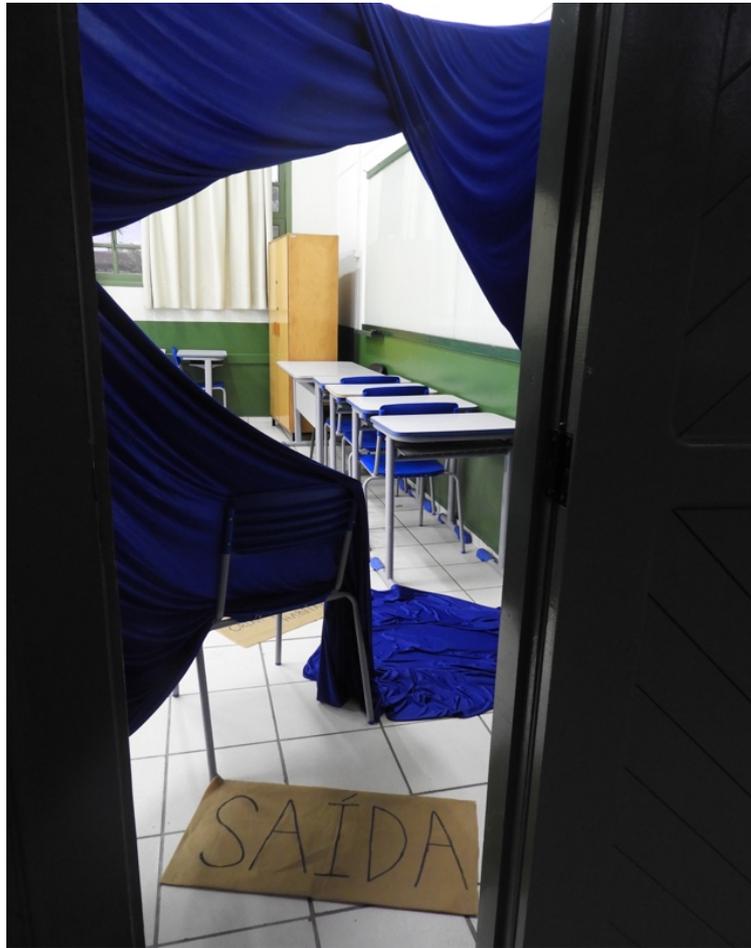
Termino de entregar e recolher o questionário com todos os estudantes presentes na escola. Regresso com uma sensação que ainda não sei identificar, mas ela me traz uma animação causada na aproximação com os jovens e seus olhares brilhantes, suas risadas e seus 'sins' respondidos.

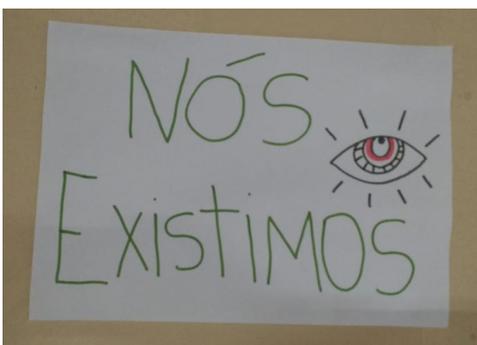
Aproximo-me dos dados produzidos com os questionários em seu plano extensivo, considerando-os provisórios, localizáveis naquele momento da pesquisa. As respostas viram números e me dizem algo. Além disso, me trazem ainda mais inquietações: o que moveu os jovens a assinalarem o 'sim', sem muitas informações além de um título e uma breve descrição? Dos 623 questionários entregues e respondidos, 138 estudantes responderam que sim, que tinham interesse em participar da oficina. A negativa foi maior, 485. Deixo o 'não' para lá, e lido e me contento com o grupo do 'sim', com os que não sabem muito bem o que poderá surgir, mas se mostram interessados em conhecer algo novo, com uma pessoa nova na escola que lhes apresentou algo incerto, apenas algumas palavras que indicavam algo de habitação e criação. Praticamente 1/3 se abriu ao desconhecido que se aproximou deles.

Além de pesquisar os interessados, o questionário consultou a disponibilidade. No período matutino, 23 estudantes poderão estar presentes na sexta-feira, dia com o maior número deste período. No período da tarde, 16 estudantes poderão na terça-feira. O período noturno parece ser o de maior disponibilidade de tempo dos estudantes: Cinquenta e nove estudantes indicaram que poderão estar na escola na quinta-feira, na quarta-feira, 51 estudantes, na terça-feira, 46, e na sexta e na segunda-feira, 42 e 40 respectivamente. Parece-me curiosa a disponibilidade dos estudantes na sexta-feira, um dia que inicia o final de semana e, a meu ver, é a possibilidade de estar com seus pares sem um compromisso institucional.

Decido o dia da semana para realizar a oficina: quinta-feira, no período noturno. O número me traz um misto de sensações: alegria, pelo interesse, mas também medo. Medo pela impossibilidade de trabalhar com 59 jovens em uma oficina. Por outro lado, tenho dúvidas se todos virão. Antes mesmo de o encontro acontecer, meus pensamentos já vagam longe, para um futuro, no esforço de novamente saber o que irá acontecer. Penso comigo que é preciso antes o primeiro encontro, para saber quais são os interessados e quais permanecerão. É preciso aprender, com a cozinha, o tempo das coisas.

A próxima ação é anunciar o resultado aos estudantes e marcar o primeiro encontro. Um novo bilhete de convite é formulado e entregue, anunciando a data de início da oficina: 15 de março de 2018.





Acelerar até a explosão

Preparo o primeiro encontro da oficina: afasto as carteiras para os cantos da sala, abro espaço para estender o tecido branco sobre o chão, uso martelo e prego para criar uma fenda com o tecido azul com o qual desejo marcar a saída do lugar sala de aula e de juventude habitada e a entrada em um espaço que permita habitar e acolher o que pode chegar em nós. Os disparadores de saída e entrada parecem ser uma possibilidade de estarmos em outro lugar no lugar. Ali tentaríamos nos movimentar em intensidades e não, necessariamente, num plano geográfico (DELEUZE, 2013). Ajeito as palavras e as frases no caminho criado pela fenda. Demoro-me para arranjar o espaço. Minha intenção é de que o espaço em sua materialidade – quase por si só – fizesse com que algo de inusitado acontecesse e se distanciasse do escolar. Novamente me esqueço, ou mesmo ignoro, como uma professora que, recorrentemente, planeja suas aulas a partir de objetivos que compõem um currículo exaustivo em relação com o oficialmente indicado como obrigatório, que os acontecimentos estão imbricados pela aproximação e envolvimento entre pessoas, coisas e as suas relações.

Neste dia, estão comigo a insegurança e o medo daquela que planeja e carrega um conjunto de expectativas, daquela que quer saber previamente se o proposto irá funcionar, colada em pensamentos conduzidos por um planejamento linear e conclusivo e preocupada se conseguirei explorar os componentes que surgirão e permanecer no que me interessa. (Até então as ideias se fixavam em vontades apenas minhas. Contraditoriamente, naquele momento, sentia que o não saber era algo muito presente em mim: de fato não considerava o que poderia acontecer.)

Aos poucos, os estudantes que aceitaram o convite para a oficina entram. Observo cada um que passa pela fenda. Seus olhares desviam das mensagens ‘saída’, ‘entrada’ e ‘deixe aqui tudo que você não precisa, para criar, experimentar e habitar’. As pisadas se afastam do tecido branco ou mesmo pisam nele delicadamente, nas pontas dos pés, como para evitar sujar o tecido, ou ainda, como se o território criado fosse algo distante e que não lhes pertencia. Cumprimentam-me com um sorriso largo e curioso, e sentam-se nas carteiras que eu afastei para as extremidades da sala. De fato, não entram na oficina. O lugar permanece sala de aula.

Meus pensamentos fervem, produzindo velocidade em mim, com perguntas direcionadas ao: como fazer funcionar o espaço? Como conduzir o encontro? Como fazer com que experimentem um território novo?

Quando utilizo agulha e linha no tecido branco para ampliá-lo – que neste momento é utilizado como o território-chão da oficina –, preciso improvisar num movimento que pede atenção e desaceleração naquele processo. Em cada passada da agulha, observo a costura para ver se funciona e, em alguns momentos, tenho que reinventar o modo de transpassar o fio. As estratégias mudam e seguem a trajetória da costura. O resultado não fica perfeito, mas funciona para possibilitar a ampliação do tecido. É o primeiro contato de minhas mãos com essa atividade, em que reinvento os modos de coser pela experiência do fazer. (Tive que estar engajada em algo e permanecer ali.)

Pergunto-lhes qual tinha sido a última vez em que sentaram no chão, e as respostas são coladas às funcionalidades: *tentar pegar algo na última gaveta, bloquear o acesso da minha priminha à escada*. A pergunta não faz com que se aproximem do território-chão da oficina.

Pergunto se leram as palavras e a frase pelas quais passaram. As respostas e reações indicam que não. Lanço outra pergunta: o que fez com que viessem na oficina? As respostas indicam algo de mudança, como a ideia de pintar a escola em seus diferentes ambientes. A cada ideia apresentada, o grupo acelera, trazendo mais ideias complementares do que poderá fazer na escola. Pergunto a eles: o que querem com tanta cor? *Pintar os banheiros. Trazer alegria. Fazer arte. Trazer renovação. Mudar a escola*. As respostas são curtas e direcionam à ideia de inovação.

Sentindo a agitação em mim e neles, inicio o jogo que havia preparado, a partir da pergunta: quais as cinco coisas que você mais gosta em seu quarto e levaria consigo, caso ele fosse destruído, como num cenário apocalíptico?

A brincadeira de seleção é uma tentativa de abandonar um espaço já habitado e habitual, como a escola, e criar um espaço novo, com a aproximação de elementos pessoais e conhecidos de um lugar como o quarto que, em geral, acolhe.

A pergunta gera testas franzidas, bocas abertas e olhares curiosos. Peço para desenharem os objetos selecionados no tecido. Com a proposta, torna-se inevitável não se aproximarem. Aos poucos, os participantes sentam-se no tecido-chão; outros até deitam.

Sinto que a oficina começa a se aquecer e algo parece iniciar seu funcionamento. Os participantes escrevem e desenharam sobre o tecido. Aparentemente, os objetos são pensados com cuidado, antes de serem expostos no tecido. A sensação parece ser de que realmente seus quartos, em um breve momento, não existirá mais e precisarão selecionar o que continuará com eles. Além do registro, conversamos sobre os objetos. Enquanto falam de sua seleção, também é possível perceber esse cuidado. Surgem livros, bichos de pelúcia, botas (para andar nos escombros), fotos, animal de estimação, manequim, videogame (presente de um amigo),

longboard, notebook, relógio (presente de mãe), traveseiro e a fala, “*o que eu queria ter trazido, e que é o mais importante, não consegui: minha família e amigos.*”

Conversamos sobre os objetos selecionados e pergunto o que eles têm em comum. Olhamos juntos os objetos desenhados de cada um sobre o tecido. Fomos percebendo que todos tem uma história, memórias que portam o vivenciado com eles, que trazem lembranças de pessoas e acontecimentos. Os objetos dizem muito de sentimentos, como tristeza, saudade, alegria... Os participantes falam que esses sentimentos não podem estar na escola, que parece não haver espaço para eles.

Pergunto o que faremos com estes sentimentos que surgiram. Os participantes indicam que todos na escola sentem muitas coisas e que não há espaço para tais sentimentos. Diante disso, querem ajudar os estudantes da escola. A partir desta ideia de ajudar, surge uma avalanche de outras ideias que projetam ações possíveis para contribuir com todos. Planejam, projetam e discutem velozmente. As ideias me animam também. Entramos todos numa grande agitação que nos projeta ao futuro e parece nos distanciar do presente e de nós mesmos. Temos praticamente uma lista de atividades para propor e executar.

Peço ao grupo para escreverem no tecido o que desejam mover a partir desta oficina. Surge: *+amor; mostrar que ninguém está sozinho; humildade, respeito, amor; +empatia; respeito e compreensão; união e compaixão; gente*. Surge também um olho desenhado, que inicialmente não parece ter relação alguma com as palavras.

Na conversa, as falas indicam que querem mover muitas coisas na escola e, principalmente, ajudar a possibilitar que exista um espaço para fala e expressão de sentimentos. Também indicam mudanças no ambiente escolar como dar cores aos muros da escola.

A partir dos desejos de ajudar, a ideia de uma participante parece animar o grupo e se sobressai entre as inúmeras outras: fazer “*um mural interativo, em que os estudantes possam escrever um pouco como chegam à escola*”. E uma nova agitação nos alcança na construção dos cartazes: o que escreveremos? Quantos faremos? Quem fará? Decidimos a frase: *Escreva um sentimento momentâneo aqui*, e os cartazes serão fixados nas paredes da escola.

Neste momento, três estudantes entram na sala. Eles estavam no começo da oficina, mas foram chamados para uma reunião com o Grêmio Estudantil. Tentamos contar o que fizemos até então, e um dos participantes diz: *Ix! Muita coisa aconteceu, será difícil explicar*. Outro complementa: *de verdade? Não tem como explicar, foi muita coisa. É o espaço que a gente precisa. Me arrependo de não ter feito algo assim antes*.

Continuamos a elaboração dos cartazes e novas frases surgem, agora de motivação, com sentimentos de alegria e boas-vindas aos estudantes da escola: “estamos chegando para mudar”; “estamos de olho em você”; “comprendemos seus sentimentos”; “você não está sozinho”, entre outras.

As ideias chegam em avalanche sem controle nenhum e das muitas, as que mais animam o grupo são a vontade de realizar um relaxamento antes de cada oficina e criar um grupo de whatsapp. A primeira me parece interessante e pergunto a eles como faremos. Um indica que trará a música e outro a caixa de som.

Na realidade, as ideias trazidas geravam ações não só para a próxima semana, mas para o próximo mês e até o próximo ano. Sugiro criarmos uma lista em um caderno com todas elas.

Para finalizar, pois já havíamos passado do horário de término da oficina – não só o espaço e os corpos entraram em agitação, mas o tempo também acelerou –, eles se dividem e colam os cartazes pela escola. Decidimos em conjunto alguns combinados para o próximo encontro: começar com um relaxamento conduzido por eles e manter a mesma estrutura de oficina, com a fenda, as palavras e a frase indicando a saída e entrada.

Preciso encerrar a oficina, entretanto tenho dificuldade para sair da agitação em que nos colocamos. Juntos, desmanchamos o espaço oficina e organizamos o lugar sala de aula.

Enquanto organizamos a sala, escuto ainda que eles querem continuar ali, não têm pressa para voltar para casa e que é desse espaço que precisam. Isso me anima, porém algo da empolgação em nós, no que acontece ali, gera um desconforto em mim. Os sentimentos que surgiram pareciam querer abraçar toda a escola e envolver a todos; a empolgação seguiu pelos corpos parecendo um tornado, em que muitas coisas giram em alta rotação, mas aquela imensidão pareceu ser momentânea, causando exaustão e fazendo com que o nada e o tudo se tornassem um amontoado de coisas. Sinto que contribuí para produzir a aceleração destes movimentos estimulando-os a ir de uma ideia para outra, não permitindo que permanecêssemos em algumas e que a explorássemos. Remexemos os escombros, mas pouco nos aconteceu.

Além disso, o painel interativo e os cartazes motivacionais são claros em suas mensagens, e me dizem algo, mas eu os ignoro, ou acho que elas se endereçam apenas aos demais estudantes. Eles me trazem elementos que eles querem ser vistos, escutados e desejam um espaço para isso. Porém, eu me coloco como uma “boa” pesquisadora que vê de longe, com olhar confortável e aparentemente “seguro”, em que nada me afeta neste lugar. Apesar da

agitação também em mim, percebo que observo à distância, sem me envolver com o que acontece.

Tentativas de sair para entrar

Diante de tanta agitação, formulo algumas perguntas:

Como habito um espaço e deixo o ar entrar com seus ritmos e movimentos?

Como fazer funcionar uma oficina como os deslocamentos da cozinha em mim?

Quando algo de espontâneo pede passagem, o que pode impedir ou barrar?

Como interpelar pela curiosidade e perguntar, por que se faz assim? Por que é tão bom estar junto?

Como faço com que o desconforto e o medo que me acompanham se transformem em algo confortável e impulsionador?

O que é que quero criar com um território habitação?

O que permite transformar uma oficina em um espaço dentro de um espaço?

O que produz arejamentos neste lugar?

De quais componentes são feitos os arejamentos?

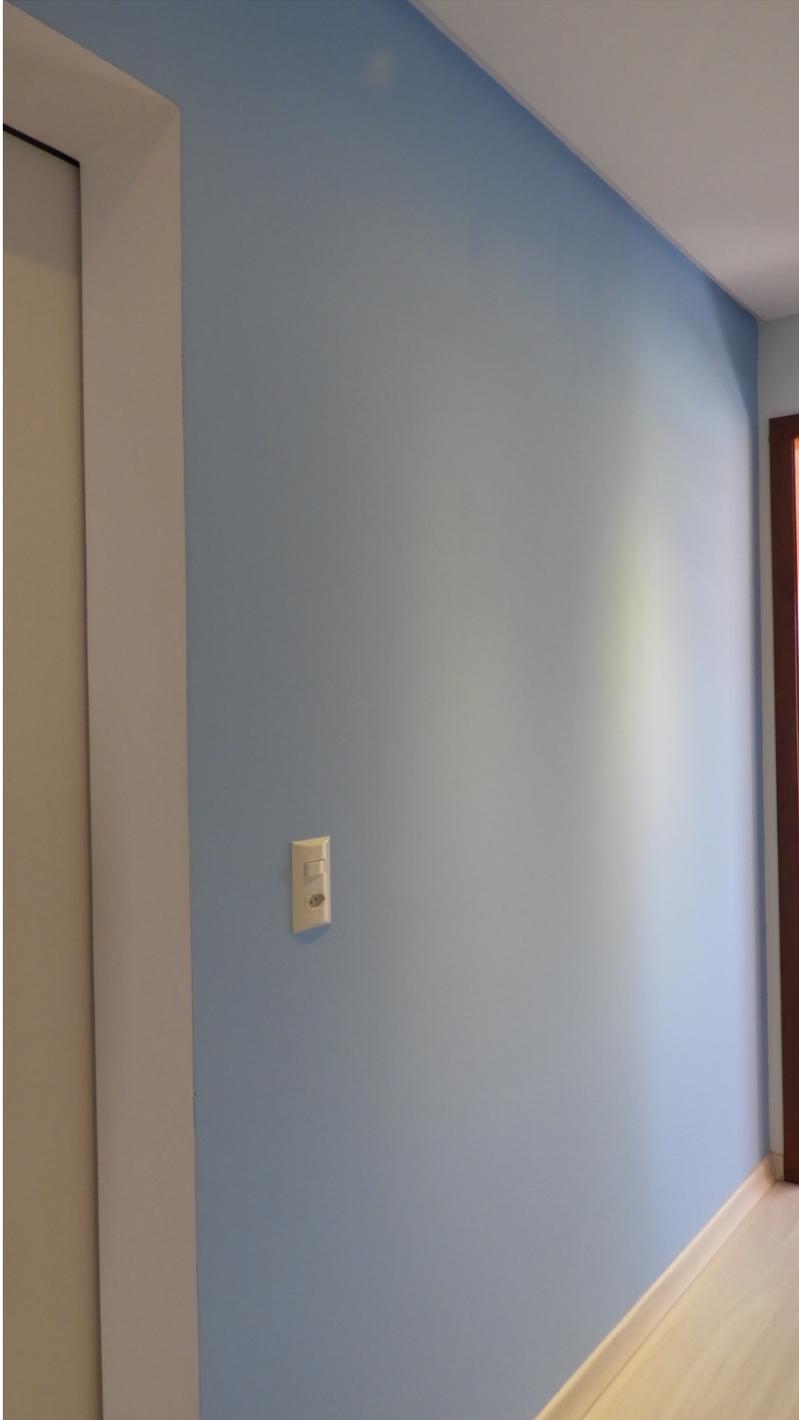
O que torna tão difícil ser uma pesquisadora numa oficina?

O que torna tão difícil materializar algo?

Como habitar modos de juventude não catalogados?

As perguntas me provocam sobre um jeito de sericineira, de estar naquele momento, de permanecer no acontecimento. Sem conseguir responder a nenhuma das questões, lanço-me novamente em um novo espaço, como na primeira cozinha.





Linha II – colorir para habitar

Em outro espaço, outra casa, há uma cozinha e outros ambientes em que também produzo movimentos, mas seus deslocamentos são aparentemente mais suaves. Ali, preciso movimentar de outra forma, movimentar numa permanência do que já existe. Nela, outros movimentos precisam ser criados. Eles são inventados com a cor na parede que colore a vida e o que acontece ali, novamente com a aproximação de comidas e seus rituais de encontro com pessoas e combinações de ingredientes.

Experimento misturar temperos, gostos e cores na elaboração de um só prato a cada encontro. Mais que juntar coisas que se aproximam, sinto como elas me afetam no encontro. Mesmo parecendo um espaço tão fechado e estagnado na fixidez das coisas, nesta cozinha crio uma abertura de outro tipo, fazendo com que encontros e experiências sejam possíveis no contato de meu corpo com ela.

Experimento as cores em outras paredes, movimento meu entorno para que algo se movimente em mim ou para que coincida com o que em mim tenta desgrudar de enrijecimento que toma o corpo e os pensamentos.

Os deslocamentos indicam que o que parece organizado no seu lugar, pode ganhar mais suavidade, podem abrir espaço para outros modos de existir ali, podem construir um habitar. O habitar permite demorar-se junto às coisas que estão próximas, em uma experiência de permanecer com elas (HEIDEGGER, 1954).

Não preciso estar em um novo lugar para construir um novo espaço. O espaço é de outra ordem; ele é da ordem da criação: abrir espaço no espaço (PREVE, 2010). Em lugares já fundados, há possibilidades de abrir espaço, entrar em contato com as coisas que se avizinham e construir um habitar.

As cores ativam o que parece estagnado em algum momento, ao que se mostra como um lugar edificado. Quando este deslocamento acontece, sinto que as mudanças do espaço pelas cores trazem algo de cuidado com o que está próximo, de uma presença e de uma vida que existe em mim.

Sair para (quase) entrar

Montamos o espaço oficina. A partir deste dia os participantes estão junto na montagem. Por parte deles há um divertimento na ação, conversam sobre estratégias para fixar o prego e dar o efeito de passagem pela fenda com o tecido. Sobem nas carteiras, como comumente não fazem, e se ajudam. Realizamos a ação coletivamente, mas há um desconforto que acompanha minha ação, com questões que martelam em minha mente: como explorar o que surgir? Como saber que direção tomar? Como não deixar escapar acontecimentos? Perguntas que me levam adiante, num futuro, numa enxurrada de expectativas. A insegurança e o medo permanecem em mim fazendo meu corpo tremer, suar e me mantendo num estado de ansiedade de começar, de fazer logo algo e de finalizar de modo produtivo.

Mesmo com estes componentes que eu carrego, tento gerar em mim quase em força contrária movimentos semelhantes ao que experimento nas cozinhas e suas transformações. Tento fazer com que o espaço criado tenha um ritual de entrada. Ao finalizar a montagem, peço para saírem da sala e entrarem na oficina. Eles saem e entram. E eu? Não passo pelo ritual que criamos, aguardo-os no espaço dentro da oficina. Algo me bloqueia e não me permite estar no mesmo movimento. Ali, tenho a primeira sacada: preciso estar com eles em cada momento, em cada passagem e movimento para algo acontecer em nós e para que possamos viver a alquimia desse encontro.

Pergunto sobre o relaxamento. O participante que deveria trazer o som não veio. Eles tentam resolver o som naquele momento, buscando uma música pelo celular e fazendo contato com a pessoa ausente pelo Whats App. Interrompo a tentativa, indicando que conversem com ele em outro momento. Sinto que é importante estarmos ali e eu preciso contribuir para que isso ser possível. Peço somente para respirarmos algumas vezes, numa posição confortável.

Após a respiração, retornamos à brincadeira de seleção de objetos do quarto. Preciso entrar e trago então meus objetos ao tecido. Outros que não estavam na primeira oficina também entram – ou porque não tinham vindo ou porque tiveram que sair durante a oficina para a reunião do Grêmio. Novos objetos surgem: biquíni, tapete de yoga, cadernos, desenhos, medalha.

Seguimos na brincadeira com os novos desenhos no tecido e as falas de cada um sobre suas seleções. Surgem novamente os sentimentos que fazem com que os objetos estejam ali, muito ligados às lembranças de pessoas e situações vivenciadas.

Conversamos sobre os objetos desenhados e como cada um deles apresenta um pouco dos nossos gostos e hábitos. Com os objetos próximos, é possível nos aproximarmos e iniciar a construção de um espaço coletivo. Sugiro trazermos dois destes objetos para o próximo encontro, fazendo mais uma seleção.

Voltamos aos painéis interativos produzidos no primeiro encontro e fixados na escola. Pergunto quais foram as reações dos estudantes com os cartazes expostos e eles dizem que alguns colegas ficaram curiosos e gostaram da ideia da escrita de seus sentimentos. Peço para buscarem os cartazes. Olhamos o que surgiu e lemos em conjunto as palavras: felicidade, ranço, falta de dinheiro, angústia, depressão, solidariedade, amor, sei lá, desamparada, traído, amada, entre outras palavras. Também surgiram carinhas felizes, tristes, piscando um olho, com dentes pontudos, corações, flores e um cão. Analisamos as palavras que mais apareceram e as que menos. Os sentimentos que mais surgiram foram de raiva e tristeza, já os que apareceram pouco foram felicidade e alegria. Em seguida, pergunto o que faríamos com aquilo. Os participantes indicam que poderíamos ajudar os estudantes a se sentirem melhor quando chegam na escola. Novamente surgem muitas ideias e desejos de ação. Pergunto que outros cartazes podemos fazer. Aparecem ‘Qual seu sonho?’ e ‘O que te faz feliz?’. Dentre as ideias, também se intensifica a de criar cartazes para fixar em cada sala de aula com uma mensagem: ‘boa aula’. Surgem frases motivadoras. Novamente, o desenho do olho está nos cartazes. Após fixarmos os cartazes pela escola, regressamos ao espaço, lembrando os combinados para o próximo encontro e encerro a oficina.

Desmanchamos o espaço oficina. Ao regressar à sala de aula, era visível que o lugar se transforma na sua composição de oficina, pela sua estrutura física, pelos comentários dos participantes e, mais ainda, pela sensação de conforto e acolhida que o espaço criado nos proporciona. Mesmo com a aceleração que há em nós, algo de leveza e descontração ocupa o espaço desde os gestos dos corpos e nossa relação até as falas que trazem as singularidades de cada um.

No regresso a minha casa, pergunto-me sobre o encontro, sentindo que aceleramos os momentos novamente – às vezes eles, em outras, eu – como em uma forte pedala de bicicleta que nos impulsiona velozmente no caminho, porém perdendo as paisagens. Passamos pelo relaxamento. Passamos pela conversa sobre os objetos, em que mais alguns entraram na brincadeira e falaram sobre suas seleções. Criamos novos cartazes. Mas com que intensidade permanecemos em cada movimento? O que nossos corpos vivenciaram com os acontecimentos?

(Até então, tinha dúvidas se estávamos na oficina, se eu estava.) Sinto algo de superficialidade. Aparentemente, estamos sobre um território em sua extensão, no qual habitamos um espaço de modo a realizar ações e ocupar o tempo, porém ainda não em um território em suas intensidades, sentindo o que se aproxima e permanecendo presente no momento da oficina.

Como posso fazer com que algumas coisas ‘fiquem’ e possamos permanecer com elas e outras sejam lançadas para longe? Como agarrar algumas coisas e fazer com que elas nos acompanhem num trajeto, para que possamos nos demorar nelas? Preciso aprender a ‘oficinar’, criar arejamentos diante de tantas misturas de ideias e ações e amontoados de palavras e desejos para explorar e quem sabe habitar juventude.

O que parece me bloquear ou mesmo me colocar a pensar é o modo de condução. Na oficina, preciso ativar outro modo de pensar um encontro. Para isso, um modo operado pelo funcionamento curricular pedia distância. Assim como algumas referências de meu percurso como professora e formadora docente parecem necessitar se descolar de um jeito escolar que me habita para entrar em outro modo de funcionamento, em que preciso me lançar a experimentar.

Nessa nova condução, a questão que pede passagem é como permanecer no tecido-território e nas falas, com os objetos que estávamos construindo? Como estar pesquisadora na condução e nos registros de uma oficina descolados do descrever para coletar e analisar?

As perguntas me movem a continuar pelas tentativas de fazer algo acontecer na aproximação entre pessoas que agem cuidadosamente com o tempo e momento disponível, decidindo os elementos que devem seguir conosco.

Buscar entradas

O desejo de permanecer na oficina continua em mim, mesmo não estando em grande parte dos momentos no espaço que criamos. Enquanto estou lá, tento fazer com que os marcadores ativem um efeito nos participantes, saindo de uma lógica escolar para entrar na oficina e poder criar novos movimentos. (Mesmo com a proposição, eu mesma ainda não havia entrado; via-me distante dos encontros e das pessoas ali presentes, como uma pesquisadora que observa e pensa existir algum tipo de neutralidade em sua presença.)

Tenho um desejo (de pesquisa), perguntas que me acompanham e realizo algumas ações iniciais com meus disparadores, mas a sensação de já querer levantar hipóteses estão ali. Meus desejos de pesquisadora-pedagoga seguem em um ‘reconforto intelectual’ de quem já tem uma prévia de onde irá chegar sem ao menos ter vivenciado, como em um lugar ‘conhecido desconhecido’ (GODOY, 2015), como se pudesse prever o gosto da combinação de ingredientes que produzem uma nova receita realizada na cozinha.

A distância e a necessidade de previsões na aproximação com os participantes me fazem tremer e suar sempre mais. A insegurança me acompanha de modo desconfortável, me envolvendo como um cobertor pesado que dificulta meu movimento.

Com isso tudo, chego à oficina com as ferramentas de uma pesquisadora que foi construída com todas as marcas de uma escolar-acadêmica. Cerco-me das certezas de um mundo teórico e das expectativas de um professor que lança uma ideia, porém já sabe a resposta. De antemão, quero que os encontros funcionem deste modo.

Por outro lado, as oficinas chamam por um trabalho coletivo cujos caminhos ainda não se sabe, sendo preciso estar com o que chega pelos encontros que possibilita. Travo uma luta comigo mesma.

Na oficina, meu corpo parece criar um movimento quase automático de conduta-expectativa, de planejamento com objetivos e resultados, repelindo outros modos de me movimentar para ver e sentir.

De saída, os encontros da oficina não conseguem seguir o mesmo deslocamento da cozinha, me deixando frustrada. Preciso de tempo, um tempo para criar outro tipo de pesquisadora, que explora sentindo em si que, mesmo o lugar parecendo ser o habitual, ele pode surpreender, trazer situações inusitadas, como um barco a velejar, no qual é necessário um olhar atento e um corpo sensível para decidir os caminhos enquanto se navega.

Preciso parar e pensar sobre o que levo comigo e tento explorar a partir de minha pesquisa – os componentes de juventude – e o que me proponho com a oficina. Em que

medida meus disparadores têm elementos de juventude? Em que medida estão em mim esses elementos, em cada ação que propunha, em como me colocava ali?

Minha sensação era de que os encontros não funcionam. (Todavia, eles já funcionavam desde o primeiro dia, mas não em mim, pois eu não estava ali, não estava atenta ao que os participantes traziam, achava que pouco acontecia. Ainda não sabia o que fazer e como me conduzir na oficina.)

A escrita-relato segue da mesma forma: privilegia os fatos ocorridos em sua exata configuração; o registro segue duro, descritivo e não diz dos movimentos que ali acontecem. Aliás, parece que eu não sei nem mais escrever.

Os movimentos produzidos nas cozinhas estão em mim, porém não habitam as oficinas. Naquele espaço, algo bloqueia “a cozinha”. Conjuntamente, minha própria ideia de juventude está agarrada numa *juventude habitada* que já se define, em que se espera algo desta categoria de pessoas.

Sigo pelas tentativas de ativar um modo de cozinha em mim que contagie a pesquisa, minha escrita e as oficinas e possibilite a entrada de um habitar *juventude*.

E assim as oficinas continuavam semanalmente.



O dia parece ser outro

A oficina parece ter iniciado antes mesmo de nossa entrada física. A conversa entre nós transborda o espaço e mostra cuidados dos participantes com o dia do encontro – algumas mensagens são trocadas para relembrar do relaxamento e dos objetos a serem trazidos. Ao chegar à escola, encontro três participantes.

Em conjunto montamos, entramos na oficina e conversamos sobre a semana. Alguns mais animados que outros. Kit³⁴ está muito animada para fazer o relaxamento. Realmente nos envolve e nos dá liberdade para seguirmos em uma viagem imaginária, a partir de sua condução.

O dia parece ser outro, diz um participante ao finalizar o exercício de relaxamento. Conversamos sobre as sensações experimentadas ali. Com os corpos mais presentes, estamos prontos para explorar os objetos trazidos. Cada um deseja falar: os olhos brilham, o sorriso aparece e as mãos seguram os objetos delicadamente enquanto comentam. Envolvem-se com a brincadeira, falam de seus objetos e escutam sobre os dos outros. Os objetos estão cheios de sentimentos, eles portam lembranças que querem manter ativas.

Cada objeto está ligado à pessoas e parecia fazer parte do cotidiano dos participantes: como fotos, objetos de decoração, bichos de pelúcia e medalha, trazendo boas sensações. Outros são mais no sentido do praticar algo, como caderno de desenhos e tapete de yoga. Os objetos ficam ali conosco, tornando o ambiente mais aconchegante com nossos objetos, que representam algo importante para os participantes e dizem sobre cada um.

Voltamos aos cartazes que fixamos nas paredes da escola e olhamos o que foi escrito sobre os sonhos e o que deixa os estudantes da escola felizes. Num sobressalto, pergunto-lhes: *E os nossos sonhos e momentos felizes? Vocês responderam os cartazes?* Percebo que não entramos na brincadeira. E eu também não. Onde estávamos quando elaboramos os cartazes? O quanto tinha de presença na ação? Observamos, porém não estávamos nela, não nos envolvemos com o que sugerimos, apenas Kit realizou com amigas durante o recreio.

É preciso regressar e olhar para nós. Entrar na brincadeira que havíamos proposto. Novamente percebo um jeito escolar colado em mim e no jeito de propor e projetar ações, esquecendo que ali há corpos que desejam, sonham e têm momentos felizes.

Desenhamos, escrevemos e falamos sobre nossos sonhos e o que nos deixa felizes. Quando falamos, novamente o sorriso conduz as falas, apresentando gostos e interesses de

³⁴ Protagonista do filme *O Céu Que Nos Protege*, enfrenta a vida com todos os desafios pelo deserto da África.

cada um. Porém, ainda continua a aparecer uma vontade de ajudar os outros. Dos nossos sonhos surgem: viver em um mundo melhor; +amor; +respeito; ser artista; ser feliz; trazer a felicidade; tomar banho de mar todos os dias. Do que nos deixa feliz: uma amiga; nutella; família; comida saborosa; saber que Deus e minha família vão estar sempre comigo; estar com amigos; ouvir boa música, comida, comer, etc.

Com o conjunto de sonhos e momentos felizes, nossos e dos outros estudantes da escola, tento explorar um pouco mais, perguntando: *o que podemos fazer a partir daí?* e *o que criar a partir daí?*. Como no intervalo entre uma onda e outra, surge o silêncio. Porém, ele permanece. Tento retomar um pouco, lembrando o que estava aparecendo no tecido e nos cartazes e como tudo isso que estamos criando está junto conosco neste espaço, nas quintas-feiras. Da agitação passamos a um silêncio aparentemente intimidador, em que uma fala interrompe indicando: *Ah, hoje está difícil.*

Do brilho de falar de seus objetos, de seus sonhos e felicidades, a empolgação se desfez, e faz com que emudeçam e desviem o olhar de mim, do grupo e do que criamos.

Como em uma montanha russa, rapidamente se animam, porém, da mesma forma surge um vazio. Não o vazio de uma brecha, que permite produzir aberturas para o inventivo, mas o vazio que deixa tudo branco e sem ação, que mistura tudo e paralisa. Na animação produzida, seguimos um caminho pelo que já existe, do que pode existir projetando coisas, e pelas faltas que sentem e que os outros podem sentir. A empolgação parece mais momentânea, traz alguns sentimentos no sentido de impulsionar a um futuro com planos a serem, um dia, realizados. De algum modo, vejo o institucional presente neste caminho.

Ao desmancharmos a oficina, uma das integrantes, com um jeito tímido e sempre de poucas palavras indica: *Virou sala de aula de novo.* O espaço já se constitui outro, dentro de um espaço. Sinto que falta apenas entrarmos nele.

Linha V – Cadê a juventude?

Pergunto-me onde está a juventude de cada um, onde está a minha juventude. Talvez esteja no sorriso que aparece sozinho sem precisar de motivo, na curiosidade do olhar num lugar desconhecido, na tranquilidade de lidar com o não saber, na gargalhada que se diverte com o aparecimento de uma pergunta ‘sem sentido’, na imaginação que cria na tranquilidade, nos gestos improvisados destoantes dos movimentos dos adultos, no deitar no tecido de modo a relaxar o corpo, no sentar na cadeira que faz com que os pés saiam do chão e as pernas ganhem um ritmo próprio, suspensas no ar. Um outro uso do corpo, uma outra relação com as coisas.

Por perguntas ‘sem sentido’ e sendo jovem no ofício de entrevistar jovens, Coutinho, no filme *Últimas Conversas*, tenta explorar o que eles pensam, sonham e vivem, talvez desejando sentir um pouco da presença de uma juventude em seu modo de agir, pensar e sonhar.

Aproximando-me do que Coutinho encontrou e do que percebo até aqui em mim e nos participantes, inúmeras vezes sinto que uma juventude devastada nos habita, criando marcas e reproduzindo discursos prontos e muitas vezes engessando o modo de ser jovem.

Cansada e fixa em representações, a juventude ali presente traz desejos ligados a produtos, bens e trabalho, em modos de vida enrugados e velhos num jeito de pensar e cheios de desejos já incluídos nos catálogos de desejos juvenis.

Quase como um *ciborgue*, que pode ser pedagogicamente manipulado (SILVA, 2000), a produção dos desejos segue as normalidades dentro de fronteiras e de um repertório de uma juventude já produzida.

Em alguns momentos, a possibilidade de experimentação do corpo, mesmo consciente das possibilidades implícitas e formas simbólicas de manipulação (DONALD, 2000), parece enfraquecida num campo onde o familiar e o delimitado habitam. O desejo pelo desconhecido parece inexistente.

Na oficina, sinto, em alguns momentos, a falta de uma energia de vida ativa, demonstrada pela alegria e imaginação talvez chamada de juventude. Talvez ela não tenha nome, só seja uma composição de coisas muito variadas.

Muitas vezes, parecemos estar fixados no chão, sem poder agir nas tristezas e nas lamentações que trazemos, esquecendo que há um céu com cores que pode virar mar, com ondas que seguem um ritmo próprio como matéria viva.

Às vezes, é como se criássemos um vazio de imaginação, em que todo pensamento é rígido e pesado, fixado em ideias já pensadas, especialmente naquelas que tem funcionalidade. Nesse caminho, a imaginação e o desejo pelo desconhecido parecem obstruídos, não encontrando brechas para passar pela experiência dos corpos.

A juventude, que já nos habitou, parece enfraquecida ou até mesmo perdida. Pergunto-me como habitar um espaço chamado oficina e explorar os componentes de juventude? O que quero ativar quando falo em juventude? Como criar aberturas e diferentes modos de habitar uma juventude, que borre as fronteiras de sua devastação? Sigo com perguntas e com alguns encontros já experimentados com um grupo classificado como de jovens, mas que dizem pouco para mim dos elementos de uma juventude que pode nos habitar.

Talvez sejam as provas

Um participante veio à oficina. Alguns justificaram a ausência. Outros não apareceram. Conversamos alguns minutos e decidimos deixar para o próximo encontro o que foi planejado para aquele.

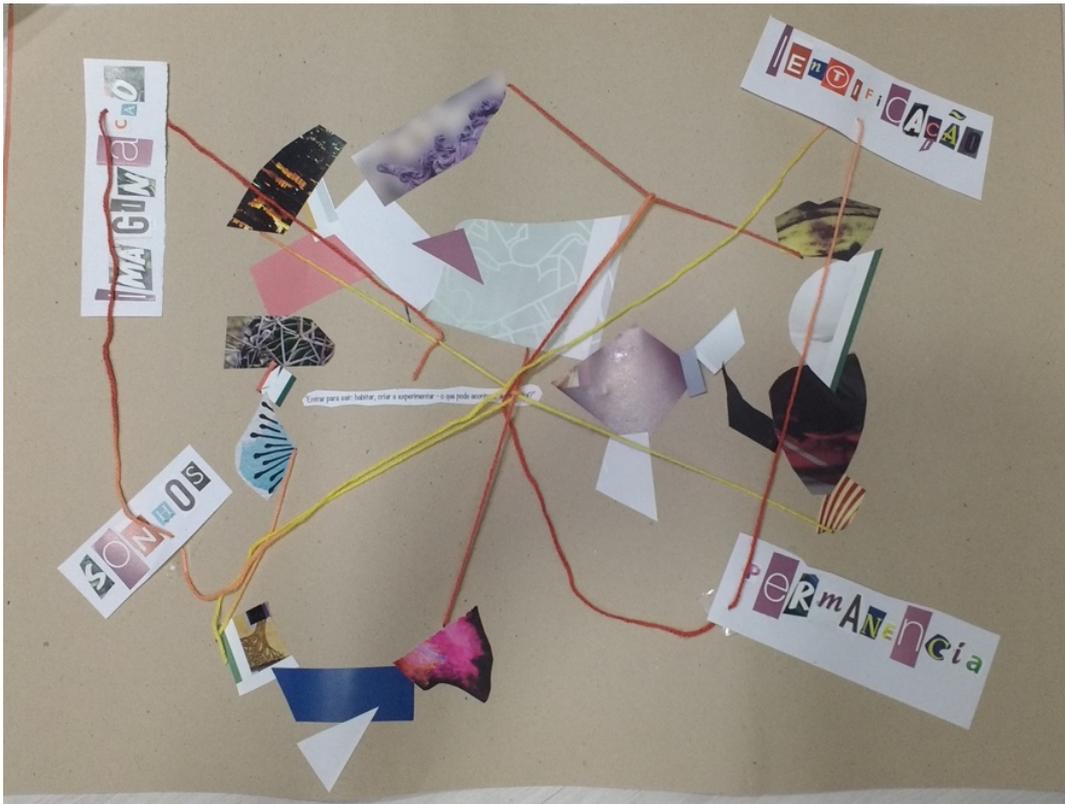
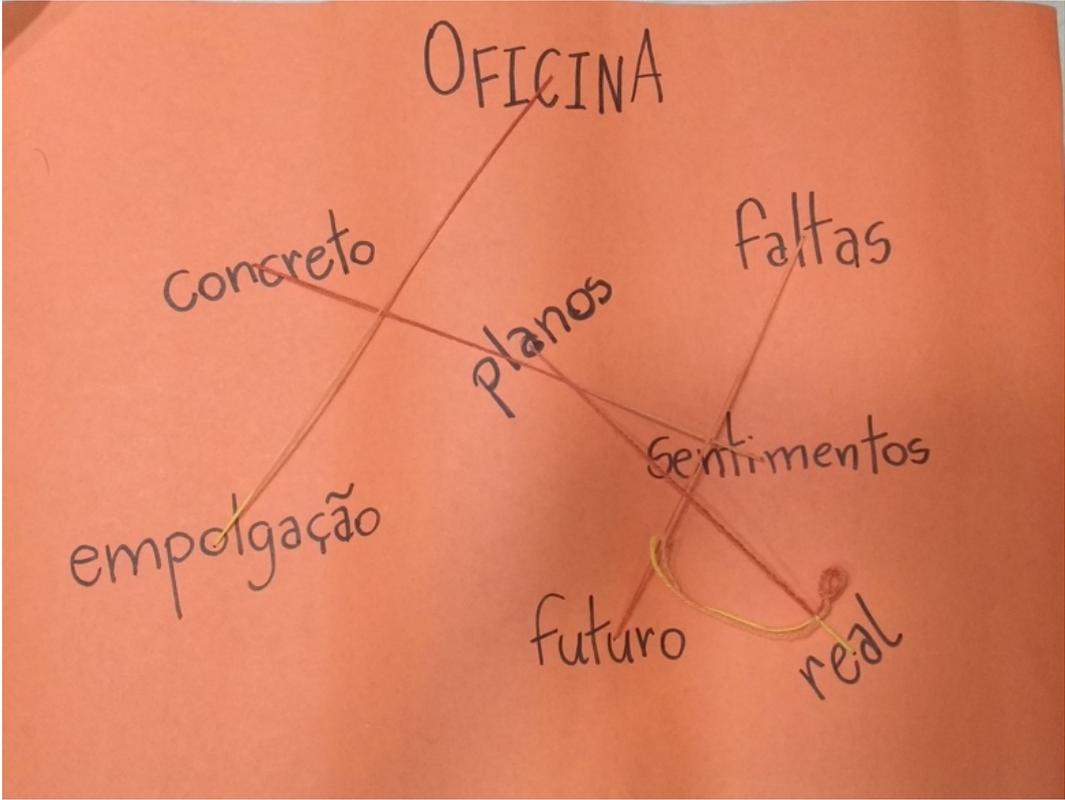
Minha sensação é de que nada aconteceu. Volto para casa e me coloco a pensar: cada encontro é oficina. Com meu amontoado de expectativas, achei que nada havia acontecido. Mas a ausência da maioria e presença de um participante fez com que eu pensasse sobre:

i. o desânimo, às vezes presente em cada um, que nos abraça apertado e deixa a acomodação entrar e dar lugar à estagnação e cria brechas ao vazio;

ii. o lugar escola, que atravessa o espaço da oficina e os corpos dos participantes numa velocidade incontrolável como numa descida de morro em uma bicicleta sem freios;

iii. a oficina, que precisa de uma condução que não agarra, mas ajuda a construir cada pisada do caminho, em que é preciso estar próximo e presente, sentindo e permanecendo com o grupo enquanto estivermos no encontro.

Continuo na busca pelos componentes da juventude, sabendo que preciso transformar algo em mim.









Linha IV – sair do papel-descrição para atravessar o corpo

Brinco de oficina comigo; permaneço comigo. Questiono-me para tentar me aproximar das cozinhas que movimentei: como sair para entrar? Como criar arejamentos no espaço cozinha? Como transformo ingredientes em uma experiência culinária? O que é preciso para criar uma comida? Permaneço um pouco mais com a última questão, escrevendo sobre ela. Um desejo, uma intenção, uma ação, uma permanência.

O desejo de fazer algo faz com que meu corpo vibre. Sinto o coração pulsar, a boca salivar, o cheiro penetrar na pele e os olhos brilharem com o que está próximo. Ele, o desejo, me impulsiona para a ação. A ação faz com que algo aconteça na mistura de gostos, cheiros, toques, entre corpos e alimentos que se aproximam.

A intenção pode ser pessoal, sentir o prazer de permanecer em cada etapa do preparo de uma receita que ganha os toques singulares a partir de quem a prepara, ou coletiva, como em uma preparação que envolve o cuidado com o outro, em que os prazeres e as sensações que envolvem o preparo estejam presentes no ato de comer.

Estar ali, permanecer, torna-se essencial na seleção dos alimentos, no acompanhamento do preparo, no cuidado com o tempo de cada cozimento.

Na cozinha, a mistura de alimentos cria mais do que a soma de cada sabor. O ato de cozinhar compõe algo novo com os elementos que se encontram e com o tempo dedicado ao preparo.

Nesta composição de coisas, parece haver a possibilidade de resgatar sensações de cuidado e cumplicidade de cada gesto dispensado ao ato de cozinhar, transformando-os no sabor da comida preparada. Este sabor é experimentado e compartilhado entre pessoas que se encontram. A comida parece ser um elemento que une as pessoas e pode criar uma permanência.

Pelas tentativas de seguir com a cozinha em mim, da maneira como ela criou aberturas em seu espaço e como o ato de cozinhar me movimentou, pergunto-me o que faz emperrar os movimentos da oficina, pois os planos, as faltas, os sentimentos e o futuro pareciam ser elementos da oficina, estavam bem agarrados e fixavam-se em movimentos já conhecidos.

Sinto que havia na oficina a presença de uma dependência de discursos e submissão na ordem da razão que categoriza e segrega as coisas e as pessoas. Nessa lógica, que funciona a partir de um conjunto de universais de regras e técnicas próprias, é preciso validar práticas, nas quais o irracional, imaginativo ou o que se aproxima do ‘fora’ é descartado (AVELINO,

2013). Os elementos do ato de cozinhar conseguiram se distanciar deste modo dependente de funcionar.

Preciso materializar uma outra lógica de funcionamento, um outro caminho, que produza catástrofes em mim e no que me propus a fazer na oficina. Criar catástrofes como um modo de possibilitar mudanças a partir da contemplação de um outro mundo possível, que surgisse em meio ao que parece arruinado, em meio aos destroços do que remexeu e que é apenas o início de algo (GODOY, 2015).

Eu já tenho cadernos que me permitem estar com eles e seguir por tentativas de liberar algo em mim, de deixar que a escrita surja com mais liberdade e leveza do que a “folha” em branco na tela do computador. Nesses cadernos, são possíveis rabiscar e manter toda a sujeira que faz parte de um percurso de quem experimenta, ao invés de tentar acertar e trazer apenas o “limpo” e os resultados obtidos depois de um caminho percorrido.

Enquanto sigo pelas tentativas aqui e acolá, na escrita e nas oficinas, os cadernos me ajudam. Mas, em um certo momento, sinto que eles são limitados pelo tamanho da folha; eu precisava de mais. Na tentativa de gerar outra lógica de funcionamento, saio dos cadernos e amplio o espaço: uso cartolina, fios de lã e palavras. Uso agulha e costurei as palavras relacionadas à minha noção de juventude e ao modo como as oficinas estão impregnadas e funcionam até aqui. Passo por cada palavra, permanecendo com elas e percebendo suas aproximações comigo, com as oficinas e com minha escrita.

Subitamente, inverte tudo: olho o avesso.

Do outro lado da cartolina encontro uma nova disposição. As linhas se entrecruzam e formam outra composição. Com ela, continuo a costurar, emendando um pouco mais de linha, colocando recortes de imagens que não me dizem muito o que são, mas criam algo que me agrada e trazem um pouco de cada coisa em suas cores e formatos. Há ali uma composição de coisas que se encontraram. Também aproximo algumas palavras, para seguir com elas: imaginação, sonhos, lentificação e permanência. Sinto que elas precisam ganhar vida, materialidade e estar presentes no que nos acontece na oficina.

Na brincadeira que me propus, algo de improvisação surgiu. Havia encontrado elementos – a brincadeira e o improvisado – para seguir comigo. As palavras que apareceram também complementam estes elementos que precisam estar comigo.

Mais do que produzir uma escrita com palavras requintadas, a oficina precisa se compor a partir de ideias postas em movimento e de ter alguém em movimento de estudo, aproximando-se do funcionamento dessas ideias. Era preciso que ficássemos ali, sem pensar

no tempo, na concretização de ações e ideias. Precisávamos desocupar as certezas e experimentar.

Nesse processo, como pesquisadora, também preciso colocar em palavras e escrever sobre o que me acontece. Escrevo há muito tempo e com várias funções: textos para publicação, para trabalhos avaliativos de conteúdos, disciplinas e cursos, documentos institucionais, mas preciso reaprender uma certa soltura nas palavras. Porém, com os movimentos que vim construindo em mim, sinto que muito é preciso viver, falar, sentir para que um pouco apareça no papel em forma de texto.

Necessito pensar a escrita como um processo que se constrói naquele que sente, olha, escuta com cuidado e se surpreende, com lentidão no que faz, que desenha cada letra no caminho com o que pede passagem, sem confirmar o que já foi pensado, mas dando asas ao impensado, abrindo espaço para pensar e atuar como uma pesquisadora que cria movimentos nas oficinas e na escrita enquanto deixa os pensamentos vagarem, escaparem, aceitando o caos que há nos encontros e nas relações, e que se permita brincar com isso.

As forças que pedem passagem são as do imprevisto e as da brincadeira. Brincar de criar com o que chega, seja o que for. Preciso então criar um espaço para permanecer nas minhas brincadeiras. Surge mais um caderno, feito com os restos de materiais de divulgação e as folhas brancas recebidas em um evento do qual participei. O que parece sujeira e descarte, vira e crio uma nova coisa no encontro de materiais. Uso lã para prender a capa e as folhas, e dar forma de caderno.

Sinto como é bom improvisar. A leveza de não ter uma obrigação a cumprir, mas poder inventar com o que tinha, com o que chegava até mim. O pouco virando muito.

O novo caderno começa seu movimento de brincar sendo habitado com o que me afetou em minha experiência no México. Não penso muito sobre o fazer, apenas me aproximo dos materiais que tenho e permaneço nele durante algumas horas de meu dia. Crio com componentes que fazem parte do que vivi. Envolve-me na brincadeira e gosto de estar ali. O caderno parece me liberar de uma adultez e de um escolar no modo de resolver as coisas.

Outro tipo de beleza surge, não a que comumente se percebe nos fazeres escolares. A beleza distancia-se de um padrão endurecido que racionaliza a ação no enquadramento dos elementos, na limpeza do que se produz e que move o pincel ou a colagem, distribuindo cada coisa em seu lugar com em um planejamento que já sabe aonde quer chegar.

Compus com novos elementos além do papel. Incorporo recortes de tecido, pedaços de arame e uma folha seca de hortelã da minha jardineira e que dá cheiro à coisa criada. Já não escuto mais a máquina de lavar roupa trabalhar. Permaneço no que faço.

Outro caderno pede para surgir. O mês de abril se abre em mim como criadora na companhia de minhas criaturas que me deslocam e fazem criar com aquilo que me cerca, sentindo que ativo algo de sensibilidade com as coisas que se aproximam de mim.

Preciso, também, me aproximar e acolher algumas lembranças e constatações em mim que me apavoram e que eu tento repelir. Elas também produzem estagnação em algumas situações, como nos encontros da oficina.

Sigo num exercício de contato lento com a coisa que se aproxima e pela percepção do que ela traz de contagiante. No habitar lento posso construir um outro tipo de contato e criar um espaço mais acolhedor que aquece, mais do que queima. É como brincar com o fogo, mas sem se machucar, apenas sentindo o que ele pode proporcionar de confortável e os sabores que pode realçar no contato com o corpo ou mesmo com o alimento.

Aprendo a acolher o que antes repelia: meus medos do que se aproximava de mim e que me deixavam sem saber o que fazer. O contato lento com a ‘coisa’ e a permanência nela precisaram tornar possível estar presente com mais leveza nos encontros, sentindo o que ela pode transformar na relação. Ali, poderia permanecer e criar na proximidade com passagens da vida e nos encontros da oficina que eram incômodos ou mesmo dolorosos e dos quais tentei me afastar mesmo com o corpo presente. Poderia permanecer e sentir o prazer do inusitado, da maneira que viesse.

As criaturas em meu caderno são contemporâneas dos encontros da oficina. Trabalho-me aqui e lá. Aprendo que todo encontro pode ser uma oficina, e que a oficina é um processo. (Com meu amontoado de expectativas, achava que nada havia acontecido e, com elas, esse nada é um acontecimento).

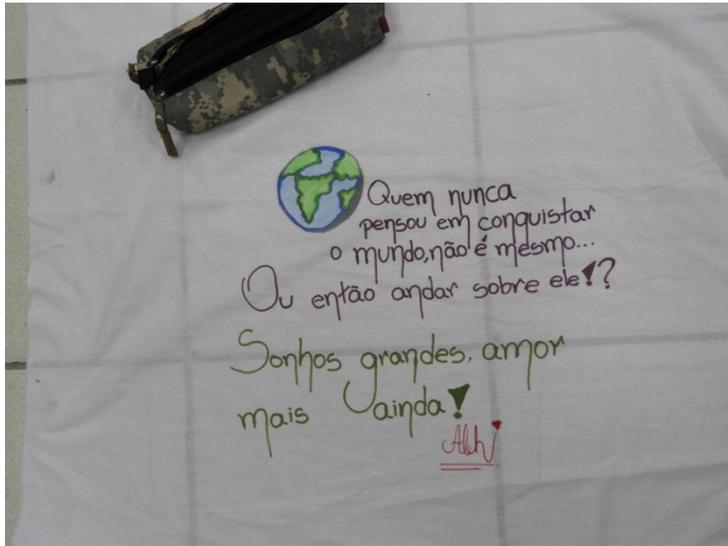
Deparo-me com algumas situações da oficina nas quais percebo que o enrijecimento do corpo não está só em mim. O desânimo das ações tarefas do dia a dia, às vezes, está tão presente em cada um que nos abraça apertado e deixa a acomodação entrar, paralisando o corpo.

Com a criação e permanência nos cadernos, ativo componentes em mim que me trazem a sensação de poder lidar com mais suavidade com as coisas que chegam, percebendo os medos como algo que pode acolher e habitar. Desse modo, me conduzi à próxima oficina, seguindo por cada pisada do caminho em construção, em que se está próximo e presente. Num mesmo caminho, cada participante poderia também fazer seu movimento, conduzindo seu barco a navegar e lidando com o que aconteceria no momento vivido. Sigo pelas tentativas de criar e permanecer em algo até que a coisa ganhe corpo, dimensão e ocupe espaço.

Sinto que há algo de energia potente dos participantes, aquela desgrudada do desânimo e do momentâneo; ela me contagia e pode contribuir para o movimento que eu desejo criar.







Criar viagens

Ao desmontar a sala e montar a oficina, brincamos de tirar o sono da Ale, movendo as carteiras de modo a produzir ruídos. A ação de sair de um espaço para entrar em outro não precisa de solicitação de minha parte; ela acontece ao estarmos juntos.

Seguimos na conversa sobre nossos objetos selecionados no quarto e trazidos ao tecido. Gonzalo ainda não havia trazido fisicamente os seus e desta vez nos mostrou. São duas fotos suas quando criança e uma pasta com desenhos e folhas em branco para desenhar. Conversamos sobre seus objetos. Gonzalo fala de quando os desenhos foram feitos e das técnicas utilizadas em cada um. Diz se sentir tranquilo ao desenhar, que escuta músicas que o inspiram e, nessa mistura, parecem fazer com que ele se transporte para outro lugar.

Os objetos estão presentes conosco. Nós os carregamos junto. Eles nos indicam gostos, desejos e lembranças; nos aproximam de cada participante. Ainda mais, eles são os elementos que criam um novo espaço que nos permite viajar.

Levo dois disparadores naquele dia: um livro, *A viagem de retalhos*, de Sonia Robatto (2009), e a pergunta “qual a paisagem de nossas viagens?”.

Leio a história. Ela nos transporta para a colcha feita de retalhos de duas senhoras que viajam num barco imaginário entre mar e céu. A viagem é conduzida pelo marinheiro, que tem experiência com o mar e nos leva a uma ilha. Ficamos pouco tempo na ilha, mas o percurso da viagem é o que importa. De fato, viajamos com as senhoras em sua colcha de retalhos. Intervenho na história, primeiro no momento em que as senhoras se preparam para a viagem, posicionando-se sobre a colcha, ajeitando seus chapéus e carregando suas malas. Leio, troco olhares e coloco meu chapéu. Também estou na viagem. Durante a viagem, as senhoras cantam a música *Marinheiro só* (1973). Nesse momento, ao invés de ler, ligo meu celular na caixa de som e deixo a música na voz de Clementina de Jesus conduzir a história e contagiar o espaço. Há surpresa nos sorrisos e nos olhares atentos dos participantes; eles parecem se sentir na viagem e olham fixamente para quem os conduz: eu.

Ao terminar a história, deixo o silêncio se fazer presente para que algo pudesse entrar. De repente, escutamos: *Nossa, eu viajei! Vamos torcer nossas roupas depois de sentir a brisa do mar*, brinco.

Com a abertura possibilitada e a partir da história, fomos contagiados, e percebo pela fala dos participantes que há muitas outras viagens: *Eu também viajo!*; *Eu viajo na maionese*. Pergunto o que é viajar na maionese e os questiono: *Como é sua viagem? O que você faz lá? Quando você viaja?*

Cada um conta a seu modo, descrevem onde ela acontece, quais as sensações, em que momento do dia podem viajar. Surge um pico de uma montanha em que se pode enxergar o mar e o céu; um lugar sem nada; pessoas e objetos; uma praia em que só se escuta as ondas do mar; uma praça com chafariz no centro e gramado, em Londres onde uma pessoa amiga mora; um encontro com acontecimentos felizes e tristes da vida, porém é confortável, um céu que se pode caminhar pelas nuvens, pulando de uma a outra. Os lugares e situações que nos impulsionam a viajar são o quarto de cada um, uma aula desinteressante, músicas que agradam nossos gostos antes de dormir ou mesmo para relaxar. Lugares, *em que não se pode escutar nem um berro ao lado*, como diz Machuca³⁵.

Eles se demoram ao descrever suas viagens e nós permanecemos ouvindo e viajando com as sensações que elas nos produzem.

Demoramo-nos em cada uma e criamos a paisagem delas no tecido-chão que dá um pouco de materialidade às nossas viagens. Seleccionamos algumas músicas a partir dos gostos de cada um, pois elas parecem contribuir para a viagem acontecer. Parecem relaxados desenhando sobre o tecido. A música de Machuca é repetida cinco vezes, sem ninguém comentar. O silêncio de palavras abre espaço para as viagens serem criadas e a música ajuda na condução como um leme direciona o barco pelo mar. Cada um decide seu 'chão' e permanece ali.

Usamos lápis e canetas. Outros materiais como cola, tintas, pincéis, jornais, tecidos são pouco utilizados. Ainda há muita fixação em nós pela concretude que não nos permite voar, como se tivéssemos um tijolo agarrado aos pés, mas já demos alguns passos e flutuamos.

Indico que precisamos terminar o encontro daquele dia, a viagem está apenas começando e podemos nos demorar quando estivermos nela.

Nesse dia, embarcamos em cada viagem pela condução do viajante. Fomos longe. Seguimos pela paisagem de cada um entre mar e céu e a sensação de tranquilidade proporcionada ali, em que a música ajuda a viajar e a se sentir bem; a relaxar embaixo da árvore e ser árvore, podendo florescer; estar num planeta e nele ser aceito do jeito que se é; estar numa ilha deserta, em que a partir dela surgem pessoas com novos sentimentos de amor, amizade e que se ajudam, *é a ilha de bons sentimentos*; um tecido mesclado com diferentes cores que é um caminho para se chegar ao céu e abre para novas viagens³⁶.

³⁵ Protagonista do filme *Machuca*, é uma pessoa simples, mas disposto a ajudar seus amigos.

³⁶ Escrevo a partir dos relatos dos participantes, narrando seus desenhos das paisagens.

Decidimos entrar e permanecer em nossas viagens, ao invés de sair de nosso espaço e tentar conhecer os sentimentos e momentos de felicidade dos estudantes da escola. Decidimos florescer com as viagens que estão surgindo e nos aproximar da imaginação e do ato criador. Iniciamos um processo de alquimia em nós, que pode nos transportar para outro espaço num mesmo espaço e pode nos transformar em algo novo que ainda não sabemos.

A história das velhinhas nos ajudou a viajar! Falta espaço para viajarmos! Falta criatividade! Pergunto a eles o que entendem por criatividade. Seguimos uma conversa sobre a palavra e a levamos ao tecido.

A criatividade que indicam nos fornece elementos que devem permanecer conosco nesse espaço, em que se pode *sair fora da caixinha, ser criador, criar um lugar onde tudo é possível, imaginar além dos obstáculos.*

Com as brincadeiras que surgiram e o imprevisto em nossas ações, abrimos espaço para a imaginação seguir conosco pelas oficinas; ela é transformadora, cria mundos que podemos habitar na saída de um lugar e na entrada de um espaço, ou ainda, na passagem de uma coisa que criamos a outra.

Sáimos do espaço oficina e voltamos à sala de aula. No caminho para a saída da escola, os participantes seguem juntos e conversam.







Viagem à Lua

Durante a montagem – afastar as carteiras, limpar a sala, colocar os objetos que compõe a oficina – surge a conversa sobre a Lua. Ela está crescente e ilumina a noite. Alguns a viram no caminho à escola, outros não. Não temos como ignorá-la. *Vamos nos aproximar dela?*, sugiro.

Esticamos o tecido-chão, criamos a brecha com o tecido-fenda e posicionamos os tecidos-mensagens. Saímos da sala e entramos na oficina. Gonzalo faz o relaxamento que planejou. Sentimos as partes do corpo em contato com o chão, algumas com leveza e outras com o peso do corpo. Nas falas, os participantes indicam: *Meu corpo estava leve, parecia não ter nada; Meus braços estavam pesados, não conseguia mexê-los; Deu paz; A mente está mais aberta para ficar na oficina.* As falas indicavam diferentes sensações, entretanto, relacionam-se a um estado de relaxamento.

Leio a história *A Casa Sonolenta*, de Audrey Wood (1996). Intervenho na leitura com bolhas de sabão na última parte da história, quando todos acordam de um sono que parecia crescer a medida que entravam mais personagens. Porém com a aparição de uma pulga, *uma pulga acordada*, uma movimentação acontece, produz-se uma grande agitação que transforma a casa e todos que ali habitam, e *onde ninguém mais estava dormindo*. As bolhas de sabão passeiam pela oficina trazendo um pouco do frescor da casa sonolenta ao se contagiar com a animação das pessoas acordadas.

Após essa viagem, seguimos para o pátio da escola para olharmos a Lua. Sentamos próximos uns dos outros. Focamos a câmera em direção a ela para nos aproximarmos dela. Damos o zoom. Uma cadeira nos auxilia como suporte. Conversamos e criamos estratégias para registrar algumas posições da Lua. *Como algo tão grande cabe aqui na tela tão pequena da câmera?*, se questiona Ale.

Voltamos para o espaço oficina. Olhamos as fotos da Lua. Há muitas Luas. Algumas posicionadas na parte inferior da tela da câmera, outras na parte superior, outras centralizadas, e ainda outras mais para a lateral ou mais para o outro lado. Em cada posição, ela se altera e apresenta mudanças em sua cor e seu formato. Em cada registro é uma lua diferente.

Com o zoom da câmera, faço com que nos aproximemos ainda mais da Lua. Pergunto: *O que podemos imaginar aí? Um queijo, uma bolinha de golfe, uma bolinha de pingue-pongue.* A conversa vai longe sobre a possibilidade de explosão das bolinhas de pingue-pongue, que alguém assistiu em uma reportagem. A Lua se transforma a partir de nossa imaginação.

‘Inverto o foco’ e aproximo de nossas viagens: já temos a paisagem de nossas viagens, como quando olhamos para o céu e vimos a Lua. O que podemos ver, bem de perto, na paisagem de nossas viagens? Que tal fazermos um zoom? Provoco-os para permanecermos ali e para que algo novo possa surgir a partir do que inicialmente criamos.

As caras se enrugam e as bocas torcem indicando não ser possível tão ação. Perguntam-me o que pode aparecer com tal aproximação. Antes mesmo que eu dissesse alguma coisa, Gonzalo responde: *Só se for ver os peixes. E eles não são algo?*, retruco.

Lentamente, cada um viaja em sua paisagem e começam alguns rabiscos de caneta. Mesmo mostrando a diversidade de materiais disponíveis, continuam a usar as canetas de tecido.

As músicas de cada um são alternadas e nos acompanham enquanto surgem os zooms das paisagens.

Numa pausa, Mathieu³⁷ e eu ficamos ali, enquanto os outros participantes buscam a merenda na cantina da escola.

- *O que vou fazer com uma árvore, céu e grama?*
- *O que você pode ver de perto aí?* - volto a pergunta.
- *Às vezes têm formigas.*
- *É algo que pode surgir no zoom.*

Os demais retornam. Não há conversa, só música. O silêncio não bloqueia, ao contrário, parece cria aberturas para irmos longe em nossas viagens.

Ale aparentemente terminou seu zoom. Discretamente, brinca de fazer bolhas de sabão. À medida que terminam, os outros participantes entram na brincadeira, tentando fazer as maiores bolhas. Surgem ideias de técnicas de soprar e não estourar, e expressões com caretas quando uma bolha estoura e molha o rosto e as roupas de Mathieu. Permanecemos brincando.

Surgem os zooms das paisagens e entramos na viagem de cada um.

Gonzalo apresenta seu mar com peixes, algas e pássaros e nuvens no céu. Surge também algo que inicialmente era um erro em seu desenho, mas que criou algo novo em seu céu, sem identificação, porém ganha expressão.

Machuca aproxima ainda mais de seu sol e mar trazendo faixas de cores. Algumas parecem se misturar, formando novas tonalidades.

³⁷ Personagem do curta metragem *O viaduto*, é discreto e ao mesmo tempo tem viva uma ousadia.

Mathieu mostra os bichos que surgiram em sua paisagem. Pela sua fala, eles não têm identificação, são apenas animais. Um mosquito caído no tecido se compõe com seus bichos. Rimos. Parece ter encontrado seus companheiros.

Uma flor surge e colore o mundo de Silvana³⁸. Conversamos sobre o modo como elas ajudam a florescer seu mundo.

Do meu zoom, surge um buraco que abre caminhos para onde se deseja ir. Cada um escolhe por onde iniciaria seu caminho: *Ficaria no centro; Eu tomaria o caminho preto; Ah, eu prefiro o caminho azul; Eu iria pelo caminho mais curto*. Permanecemos em viagem.

Com a câmera, cada um faz mais um zoom de seu zoom desenhado captando as cores e imagens que se aproximaram. Conversamos sobre este modo de viajar, de pertinho. Ale diz que ainda poderíamos dar mais zoom em nossas paisagens. Pergunto aos outros participantes se seria possível. Na conversa, percebem a possibilidade.

Conversamos sobre a história *A casa sonolenta*. A casa parece uma paisagem; já a pulga era pequena e surge apenas com o zoom. Mesmo com seu tamanho, o movimento da pulga acorda todos e colore a casa, trazendo alegria contagiante.

Desfazemos a oficina e organizamos a sala de aula.

³⁸ Personagem do filme *Machuca*, é amiga de Machuca e Gonzalo, vive numa situação econômica ainda mais difícil, tem um posicionamento crítico e participa ativamente de manifestações sociais.





Brincar debruçado

Sinto que quanto menos expectativas tiver, mais os movimentos podem acontecer.

Como não havia aula, pensei que não teria oficina. A Diretora, no dia anterior, me avisou que haveria Conselho de Classe e me sugeriu consultar os participantes da oficina sobre suas presenças. Não os consultei e fui assim mesmo. Queria saber o que acontece na escola nas quintas-feiras à noite, quando não há aula. Surpreendo-me: algo acontece independente das aulas, e é a *Oficina de Quintas*. Percebo que algo, nesse dia, transforma uma das salas de aula da escola, cria uma abertura para ser outra coisa e possibilita a entrada da nossa oficina e, com ela, outros modos de habitar um território, de habitar a escola, de estar na escola.

A brincadeira de sair para entrar produziu efeitos em nós e no que nos acontece naquele espaço. Ele vira outro.

Com em um ritual, saímos da sala, todos juntos, e entramos no espaço que organizamos como oficina. Começamos a cada encontro mais distantes das funcionalidades do dizer e do fazer. A oficina parece ter criado um espaço para brincar com o que chega e se aproxima. Apenas estar ali, como se, ao sair para entrar pela fenda, pudéssemos esquecer do mundo que vivemos e do lugar escola onde estamos e outros elementos pudessem estar presentes.

Silvana não veio, mas nos envia uma carta por Gonzalo. Não poderá mais participar e nos escreve: *continuem viajando para as grandes imaginações*. Mesmo com as dificuldades da vida, ela nos avisa – da maneira de quem cuida do outro e dispensa uma atenção – por carta que não poderá mais viajar conosco.

Aproximamo-nos de nossos objetos desenhados. Machuca os trouxe e fala sobre eles. São seu notebook e longboard. Além de nos mostrar, usamos o longboard. Kit pede para andar, pois nunca andou. Desafiamos um pouco nossos corpos pelo equilíbrio. As rodas giram e seguimos pelas tentativas de permanecer sobre ele. Nem sempre o corpo conseguiu acompanhar. Tentamos e rimos.

Assistimos o curta-metragem *O gigante de Papelão* sobre o artista plástico Sergio Cezar e dirigido por Bárbara Tavares (2010). Conversamos sobre ele e surgem comentários entre os participantes: *O lixo vira arte; Surge um novo mundo; Se criam detalhes; Há uma história de vida ali*.

Aproximo o vídeo das nossas viagens, a partir da provocação de Silvana no último encontro: *Ainda podemos pensar em mais detalhes, ou ainda, dar mais zoom em nossas viagens.*

Crio a brincadeira: vamos dar zooms. Seguimos pela escola. A ideia é que cada um faça desenhos e texturas a partir de objetos da escola, para depois adivinharmos. A brincadeira parece desafiar os participantes.

Caminhamos pela escola procurando algo que possa causar curiosidade. No retorno, iniciamos as adivinhações. Algumas texturas e alguns desenhos foram fáceis de identificar, outros foram mais difíceis. As texturas de Kit parecem impossíveis de descobrir. Com a mudança de perspectiva, a textura virou outra coisa. Conversamos sobre isso e nos surpreendemos quando Kit nos indica: é a textura do troféu do torneio de dança exposto no pátio central e o outro é a tampa do lixo reciclável. Discutimos sobre o que nos aconteceu e que, quando se olha de perto, é possível criar algo novo.

Gonzalo compartilha conosco uma situação vivida com um amigo quando subiram uma montanha juntos: *Chegamos lá em cima, no topo, e olhamos o horizonte. Eu disse ao meu amigo que aquela paisagem daria um lindo quadro, uma pintura. Rapidamente meu amigo responde: onde? Só vejo mato!*

A brincadeira foi divertida e a mudança de perspectiva parece querer contagiar a escola. Ela nos provocou, passou por nós, e agora teria sentido compartilharmos com os demais estudantes.

Decidimos pendurar os desenhos no pátio coberto, próximo à cantina, para provocar os estudantes que por ali passassem. Para isso, além dos desenhos, colocamos o dizer ‘O que você vê?’. Com cuidado, decidimos onde e como expor os desenhos. Na hora de fixar, foi preciso de escada e também de estratégias para mantê-la em pé. Seguimos conversando. Um participante buscou a escada, outro encontrou uma maneira de apoiar, outro segurou, outro subiu e fixou nossos zooms no suporte da madeira.

Kit subiu as escadas, se posicionou próxima a um lugar comumente não habitado por pessoas (na parte superior das vigas da cobertura do pátio) e, naquele espaço, surgiu uma aranha. *É grande! Vamos dar zoom!* Aproximamo-nos da aranha com o zoom da câmera. Ela vira outra. A aproximação nos faz ver detalhes, cores e uma beleza não vista de longe. Estar perto de algo nos afasta da ideia de dominação da coisa toda observada. Na observação de perto, surge uma nova perspectiva, que torna possível ver a sutileza das cores e nos traz uma ideia de sua textura.

Estar ali com nossos zooms da escola e ver a aranha de perto nos fez interrogar o habitual, trazendo elementos para uma conversa sobre o que cotidianamente ‘olhamos sem ver’, o que nos cerca e o ordinário.

O ordinário, tratado como ruído de fundo, parece já trazer todas as informações que conhecemos, mas quando nos acercamos dele, geramos um novo olhar, um novo sentido ao que se aproximou e podemos permanecer com o que surge (PEREC, 2010).

Os zooms possibilitam permanecermos nesse encontro.



E o encontro vira....

Durante o percurso até a escola, o céu me convida a seguir com ele, me mostrando suas cores e criando desenhos que parecem esboçar um caminho.

Chego à escola e aguardo os participantes para montar a oficina – parece não ter sentido iniciar o movimento sozinha.

No encontro, uso uma composição de disparadores: o videoclipe Mogli – Alaska (2017) e uma pergunta: o que vejo quando olho para cima, na paisagem de minha viagem?

Nossos encontros seguem em conversas sobre perspectivas, zooms e cuidado no olhar. Preciso deslocar o olhar. Projeto o videoclipe no teto da sala. Enquanto tento fazer com que o projetor se mantenha na posição vertical, os participantes me ajudam a fixar o equipamento. Não me perguntam o motivo de eu estar fazendo aquela ação, a função ou ainda o que irá acontecer. Apenas me ajudam na montagem. Isso me parece algo descolado do escolar, que sempre necessita servir para algo.

Peço para relaxarem e assistirem o vídeo. Deitamos no tecido-chão, viajamos nas paisagens que aparecem na música. Ao terminar, a sensação das paisagens parece ter permanecido em nós, um estado de tranquilidade e permanência nos lugares por onde passamos. Conversamos sobre a sensação relaxante e ao mesmo tempo vibrante em nossos corpos. Alguns participantes indicam que a música e as paisagens ajudam a viajar, e também o desejo de conhecer lugares novos, a possibilidade de viajar sem destino e a vontade de viver mais próximo da natureza. A música parece nos ajudar a entrar na oficina e penso que pode seguir conosco nos próximos encontros.

Retomamos nossas viagens. De olhos fechados, vamos até elas, conduzo por uma fala pedindo para olhar a paisagem, fazer zooms de algo específico que lhes chamar atenção e sentir o que lhes acontece..., peço para olharem para cima. Permanecemos viajando, cada um em sua paisagem e o que vê acima. Ficamos ali e, quando voltamos, conversamos. Pergunto o que viram, quais as sensações, as cores, os zooms. Surgem: *paz, voo, tranquilidade, azul, roxo, vermelho, preto, estrelas, nuvens, céu limpo, galáxia...*

Conversamos sobre o que construímos e trazemos ao tecido até aqui: objetos de nossos quartos, nossas viagens, nossos zooms... E o que vimos quando olhamos para cima? É o mesmo? Será que podemos criar algo juntos que conecte nossas viagens?

O céu. Conversamos sobre o modo como ele pode surgir. Levo lona preta, tecido branco, tinta branca, corante azul e pinceis. Parece que irá funcionar com esses elementos. Porém, durante a diluição e tingimento da tinta, algo atravessa e... de repente, nem o

misturador de tinta nem os pinceis dão conta do que nos acontece... As mãos se tornam misturador e pincel; se tornam tinta, céu, azul; se tornam respingos e risadas em meio ao improviso.

O azul invade o tecido cheio de energia pelas mãos dos participantes. Aparece o preto, o amarelo, o verde, o vermelho. As mãos espalham a tinta, que escorrem entre os dedos. Os dedos pincelam e espirram tinta no céu em sua transformação. Os movimentos das mãos criam novos desenhos e tonalidades do céu. Brincamos de nos sujar com tinta. Os sorrisos, as gargalhadas e a sensação do corpo remetem a algo que eles dizem como liberdade e criação.

Percebo que tanto para mim quanto para eles as palavras não dão conta do que surgiu durante este encontro. Permanecemos ali envoltos em uma sensação de frescor, sentindo que havia oxigênio no ar e abertura em nós e naquilo que estava em criação.

Difícil mesmo é escrever o que nos acontece. Uma mistura de um estado de hipnose pelo azul e loucura pelas mãos que brincam de entrar e sair da tinta e entrar e sair do céu, criando a cada momento um novo movimento para pintar.

O coração mais que pulsava. Ele estava azul. Nessa mistura de sensações e cores, permanecemos. Até os pés entram na brincadeira.

O tecido é pouco. Fomos para a parede. O azul também a invade.

A tinta acaba. O horário de finalização da oficina também. É quase impossível interromper, mas precisávamos parar.

Tento conversar sobre o que nos aconteceu naquele encontro. Não consigo. O movimento parece não caber em palavras, mas ainda o percebo no corpo dos participantes, com os resquícios de azul, o sorriso largo e o brilho nos olhos que parece refletir o azul. Há algo de vivo que salta nos corpos, algo de transgressor surge nas falas, com a vontade de azular a escola toda, as paredes dos corredores visivelmente bem pintadas, os murais com mensagens bem ordenadas.

Surge nosso céu; surge algo em nós. Sinto aí uma energia, algo que me parece indicar uma brisa e algum elemento de juventude.

Desmanchamos o espaço oficina. Saímos da escola para nossas casas. No caminho, dirijo em sorrisos e gargalhadas. Algo de muito potente aconteceu em mim, em nós e eu não consigo escrever sobre a intensidade deste estado.

Criamos nosso céu. E um céu é criado em nós



O que atravessa

Olho. Aproximo-me até debruçar-me no chão para ver de perto, sentir a temperatura e sujar os cotovelos, as mãos e, às vezes, o rosto com o que não conheço e desejo explorar.

O olhar uma paisagem à distância diz muito a partir de um lugar cômodo, sem o sabor da experiência e as sensações que podem surgir no encontro com o novo. Ver de longe, sobrevoar sem pousar, não permite o avizinhamo, pois é como viver em uma cápsula fechada, estéril de sentimentos e sensações, agarrado ao domínio sobre a paisagem.

Quando me aproximo de algo, posso sujar os cotovelos. O contato do corpo com a coisa me faz ‘abandonar o poleiro’; olho e posso ver as nuances, os detalhes, explorar o que está próximo, experimentar as sensações de conforto e perigo e ser tocada pela sujeira que uma aproximação pode proporcionar (DIDI-HUBERMAN, 2015).

Quando estou nas oficinas, tento criar um modo de percorrer e de aproximação com o não saber. Quando me permito estar com um não-saber, não é possível prever o que acontecerá e abre-se a possibilidade de sentir o que nos acontece na relação entre corpos e o que chega junto com cada um.

Na oficina e em mim, crio modos de permanecer com o desconhecido – o não sabido, não previsível – e de produzir um conforto naquilo que causa medo e insegurança pelo fato de eu nem saber por onde começar.

Aqui e lá invento um movimento e brinco com o medo; ele vai e volta, num balanço divertido. O percurso em construção faz com que o medo se avizinha, divertindo a cada surpresa que anuncia.

Recordo-me do filme *O céu que nos protege*, dirigido por Bernardo Bertolucci (1990). A personagem Kit se lança ao deserto com suas referências, e aos poucos, com um novo jeito de habitar, vai deixando algumas pelo caminho. Um amontoado de coisas que pertence a uma vida é deixado para trás, possibilitando abrir espaço para que o encontro com o novo possa acontecer. Até a morte do companheiro precisa, também, ficar num lugar específico, não abandonada, mas seguir com ela de outro modo. Do mesmo modo, com a chegada do não conhecido, o medo se aproxima, faz morada e permanece a cada novo encontro. De modo radical, no contato com o deserto foi necessário criar um outro modo de funcionamento de vida. Kit vivencia o presente, aprende a criar alguns confortos com o balanço do camelo, com a troca de olhares entre pessoas, consigo mesma e a risada que surge com a areia que invade o corpo; ela, a areia, atropela os pensamentos e brinca com a estabilidade em cada passo do caminho.

Em mim e nas oficinas, sigo por tentativas de lidar com a ausência de garantias, muito menos certezas; lido com isso num jogo de ir sem saber aonde e se irei chegar; de chegar sem saber ao certo o que lograrei, mas num mover-me e seguir tentando. A leveza parece necessária nesse modo de percorrer um caminho no encontro com o novo.

Sinto que o percurso com as oficinas pode construir um modo de habitar que é atravessado por intensidades, sem querer agarrá-las e dominá-las para serem algo planejado, mas em um movimento de estar próximo e dar passagem ao que nos atravessa e ao que em nós pede passagem (DELEUZE, 2013 e ROLNIK, 2016).

Percebo que há muitos atravessamentos na oficina, alguns seguem trazendo dificuldade ao movimento, outros abrem caminho. Eles acontecem aqui e ali, em mim e na oficina.

O cinema se arma

Mathieu não estava presente nos últimos dois encontros. Tentamos contar a ela o que nos aconteceu. Nas falas, os sorrisos se alargam; queremos contar tudo. Falamos das situações que vivenciamos, das sensações ao criar o tecido céu e ao pintar a parede da escola e contamos detalhes da literatura: uma só cama acumulou pessoas e animais, até que uma pequena pulga acordou todos de supetão e a casa ficou acordada e cheia de cores que reluziam no cenário. Tentávamos trazer em palavras e gestos o que nos atravessou.

A conversa empolgada parecia indicar presença no que fizemos. Enquanto estamos na oficina, o tempo parece voar. Na fala dos participantes, *podemos ser nós mesmos*. O azul invadiu o tecido-céu, nossos corpos e roupas. O tênis do Gonzalo ainda traz vestígios do nosso céu.

Permanecemos nessa conversa falando das sensações e de como foi estar nos momentos que criamos. Dizem que o azul iniciou céu, mas também virou mar. Neles, viajamos com as cores que adicionamos, com os modos de pintar com as mãos e com o que surgiu.

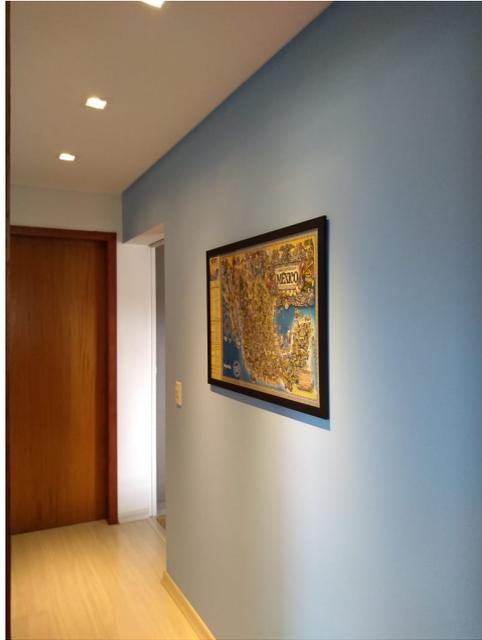
Pergunto o que fazemos a partir daí. Quero explorar ainda mais este movimento, mas percebo que eles pedem outro. Os participantes já estão preparados para assistir o filme combinado no encontro anterior, a partir do videoclipe de *Mogli*. Eles trouxeram pipoca, chocolate e balas. Este é o modo como eles desejam fazer oficina nesse dia.

Estar na oficina não é tempo de pressa, para nós. A cada encontro, percebo que podemos ficar em cada movimento sem a agitação de uma juventude rotulada, porém com presença e envolvimento no que se cria a partir das vontades e decisões de um grupo de pessoas que se encontram e fazem algo acontecer.

O cinema se arma. O filme independente *Destino – Felicidade* (2017), do diretor e ator Felix Starck, percorre, do mesmo modo que o videoclipe, paisagens de um céu despertado, de montanhas adormecidas, de lagos e estradas infinitas. Há diferentes encontros entre pessoas e também animais que trocam cuidado a partir de suas diferenças, em uma viagem de trailer que se inicia pelo norte da América. A música é suave e parece haver sintonia entre os encontros com as paisagens. Parece também nos trazer presença no que se vive lá e aqui.

As guloseimas passam de mão em mão. Escuto a conversa; ela permanece por algum tempo entre alguns.

O tempo da oficina está terminando. Pergunto se interrompemos o filme para continuar no próximo encontro. Decidimos que sim. Ao acender a luz, vejo um entrelaçamento de mãos entre três participantes. Há ali algo de juventude, do desejo do toque dos corpos, da exploração das vontades.



Outros atravessamentos

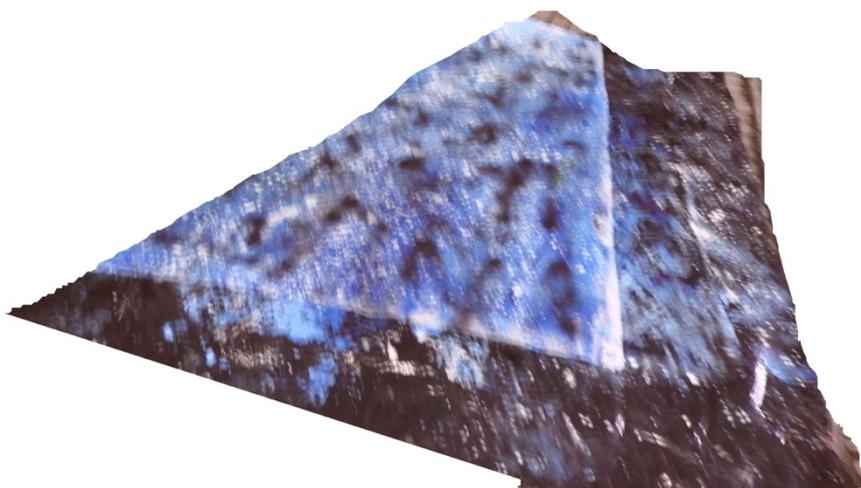
Ainda temos o filme para terminar de assistir, um céu-mar para acrescentar a cor preta que desejamos e terminar a pintura da parede da escola.

A ausência de participantes e alguns atravessamentos escolares parecem nos desmotivar e impossibilitam alguns de nossos movimentos. A continuidade do que criamos juntos pede a presença de todos os participantes. Mesmo assim, permanecemos ali, com os presentes, conversando sobre nossos gostos pessoais, situações engraçadas e embaraçosas do cotidiano. Rimos e nos espantamos. A conversa voa longe... traz permanência no momento e uma leveza de quem se sente confortável por estar ali. Ficamos ali, ouvindo os presentes, por algum tempo.

O azul parece abrir caminhos para fora da oficina, como com a pintura da parede da escola. A cor também parece trazer leveza em nossas falas e gestos, e presença nos encontros. Ela também contagia meu espaço.

Nos encontros, entramos na fenda e criamos um modo de permanecer ali, entre nós e nossas viagens; os participantes já se conhecem, se aproximam e se habitam à ritualização dos disparadores iniciais que nos permite entrar no espaço.

Ainda não sei se alguns elementos, como a incorporação do hábito da montagem da oficina, alguns desentendimentos entre os participantes (que talvez tenha provocado suas ausências) e os movimentos inacabados, porém anunciados, impulsionam para a continuidade das oficinas ou se isso é o anúncio de um fim.



Começo do fim

Nas falas dos participantes, a semana seguiu com muitas tarefas. Momentos de ocupação de atividades escolares, mescladas com exigências do mundo do trabalho, que nos ocupam consumindo nossa atenção e força produtiva.

Decidimos terminar de assistir o filme. As cenas nos divertem com os encontros entre pessoas e seus modos de preparo de comida e nos emocionamos com as dificuldades do cão com o clima, as viagens e as decisões a serem tomadas.

Na conversa sobre o filme, discutimos sobre o fim da viagem e os motivos que levaram a esta decisão. Aparentemente, o fim trouxe tristeza por uma viagem interrompida, mas reconhecendo o percurso percorrido e os afetos implicados, percebemos que o retorno das personagens ao seu país (Alemanha) trouxe cuidados com o cão, o aconchego da casa e das pessoas.

Aqui, na oficina, também precisamos de um fim para a nossa viagem. A conversa parece desagradar o grupo. Dizem que as interrupções da vida são tristes. Seguimos a conversa, indicando que aqui podemos decidir como terminar, que junto com a tristeza que seguirá conosco algo pode permanecer em nós, no que vivemos nesse espaço onde entramos. A decisão é apenas iniciada, pode ser lenta, importa que possamos permanecer com a ideia inicial do fim.

Vamos ao pátio externo para pintar a cor que faltava no nosso céu-mar, a cor preta. Decidimos usar o spray. Experimentamos os diferentes modos de uso que alteram a intensidade da cor. Também sentimos seu cheiro; é forte e parece entrar rapidamente em contato com os pulmões, quase asfixiante. Permanecemos na diversão de experimentar e criar efeitos.

Finalizamos o céu-mar, e conversamos sobre os começos e fins da vida. Alguns mais fáceis e comemorados. Outros mais difíceis e dolorosos.

Leio a história *A parte que falta*, de Shel Silverstein (2018), escrito em 1976, em sua primeira edição original. Conversamos sobre os começos, fins e preenchimentos da vida. Percebemos que, na nossa vida, muitas vezes, nos relacionamentos, no trabalho, na escola, achamos que a vida precisa ser preenchida ou mesmo ocupada, queremos muitas coisas e aceleramos os modos de viver. Na conversa, surgem também as cenas do filme que assistimos em que as personagens vivenciam o momento presente, permanecendo com o que chega a elas.

Conversamos sobre os modos de permanecer na oficina com os relaxamentos, com nossas conversas e com o que criamos. Nossos movimentos parecem ter produzido em nós um olhar e um contato mais atentos sobre aquilo que chega até nós e experimentamos; tivemos a possibilidade de nos aproximar de pessoas e coisas, mesmo sem sabermos muito como e no que resultaria.

No filme, na história e na oficina tentamos nos distanciar da ideia de falta como uma carência ou deficiência, e nos aproximar da ideia de fenda, de um espaço que entramos e que possibilitou criar uma abertura para deixar entrar o que se aproxima e é novo.

Nessas aproximações e distanciamentos, entendemos que sempre lidamos com começos e fins. Decidimos seguir com o começo do fim.





Entre céu e terra

Sáímos e entramos pela fenda na oficina de quintas. O movimento de passagem é comentado por uma participante, *Sinto a diferença, aqui é outro espaço*. Kit inicia o relaxamento; os corpos se soltam, respiramos fundo, a música traz conforto e a voz de Kit nos conduz ao relaxamento. Com ele, os corpos parecem ganhar força para continuar com as semanas e criar um modo ativo neste espaço.

Conversamos sobre os começos e fins da vida: o fim do dia, o fim da prova (que alívio), o fim de uma roupa que doamos e o começo para alguém, o fim de cada oficina e da sensação alegre que nos acompanha ao saírmos dela.

Conversamos sobre o que pode surgir no começo do fim; surgem falas: uma pintura na parede; algum exercício para recordar todo o percurso e fotos do nosso grupo, para relembrarmos com imagens o que passamos. *O importante é que o fim seja criado com liberdade, sem padronização no que se faz; Que ele traga sossego que a oficina nos dá; Que a gente esteja ali no momento da criação*, surgem algumas falas.

Permanecemos ali, conversando, comendo e tendo ideias com o que nos acontece. Mesmo com o frio, os participantes comparecem à oficina. *Comer, conversar e estar juntos, não existe melhor coisa*, diz um deles.

Tiramos fotos. Provoco-os que elas, em seu click, deveriam seguir movimentos semelhantes ao que nos acontece da oficina. Posamos e rimos das poses que surgiram. *No nosso céu vão as ideias, no tecido, criamos. Estamos entre céu e terra*, diz uma das meninas. A ideia surge, espontaneamente, com os movimentos que ali experimentamos. Ela expressa o que viemos construindo com as tentativas de planejar menos e permanecer mais; tentativas que inicialmente eram desconfortáveis para eles e para mim, mas que foram ganhando soltura a medida que nos deixamos aproximar do que se avizinha, em que pudemos brincar, distantes das tarefas rotineiras e funcionais.

Como em uma vertigem, estar na oficina era estar num *entre*. Um *entre* as coisas que criamos, ora nas paisagens, ora fazendo aproximações; podemos esperar o fim, seguir com ele, enquanto habitamos e contemplamos de perto o que se nos avizinha.

As ideias que surgem nesse encontro sobre com o que fizemos e com o que faríamos foram pensadas numa conversa com corpos presentes, entre céu e terra, e com uma sensação energizante de que, mesmo com todos os afazeres escolares e pessoais, ainda há desejos e vontades para vivenciar alguns outros movimentos desvinculados de amarras institucionais ou funcionais, que comumente nos fazem produzir ações automatizadas. Produzimos

coletivamente algo de leveza num espaço habitado. Parece haver aqui mais um componente de juventude.



Assim começa um espaço

Sigo um percurso ajeitando aqui e ali, em mim e num lugar para criar e habitar um espaço, para sair e entrar, para possibilitar uma abertura ao que poderia surgir e para me aproximar dos componentes de juventude. Decido começar e, pelo caminho, recordei que todo início porta um fim. Os dois, começo e fim, não são estagnações, não pertencem a ordem da unidade; são flutuações que variam na relação com o mundo, com o que acontece com o que se aproxima.

Criei um começo e sigo com um fim. Enquanto permaneço entre eles, posso me movimentar ali e estar com tranquilidade no que foi criado.

No entre, permaneço com fragmentos com o que experimento num conjunto de começos e fins. A experiência e seus fragmentos permitem encontrar e explorar pelo caminho alguns componentes de juventude.

O movimento foi iniciado por mim, mas envolve um coletivo de coisas que se aproximam e pessoas que têm curiosidade sobre o que pode acontecer num encontro e desejo de que algo aconteça.

Os fragmentos que apresento aqui, não dão conta do todo, e nem tenho esta intenção. O todo é feito de muitas partes que dizem muito das pequenas frações de sua composição.

Ao criar a oficina e este texto, seleciono partes, dou zoom, me aproximo de coisas e pessoas e sigo por tentativas de explorar os componentes da juventude, ficando com os elementos até a sua exaustão. Algumas vezes consigo, outras passo longe.

Ao acolher um fragmento e seus elementos, me demoro junto a ele e ao que ele abriga de sensações e prazeres somente proporcionados se está próximo e se permanece com a 'coisa'. Enquanto estamos com ela, é possível sentir o que nos acontece pelo contato com a parte.

Com ela – a parte –, focamos, deslocamos o olhar, notamos os detalhes, suas intensidades e o que podemos criar com ela. A aproximação traz um desconforto inicialmente, de minha parte e com o grupo. Como num zoom, quando estou perto demais posso perder o foco, porém, posso brincar com ele. Quando olho a paisagem, a distância traz um conforto acomodado, em que tudo parece estar dentro do enquadre e do foco. Quando me aproximo, algo pode acontecer, e sinto-me como em uma brincadeira perigosa, no contato com aquilo que não sei.

Distante, vejo uma paisagem, aparentemente consigo descrevê-la. Ao me aproximar, vejo os fragmentos. Me lanço em uns e outros abandono; é necessário descartar o que já não preciso; o domínio integral de algo é inviável.

Crio um grande início: a oficina; ela é meu solo, é construída a partir de um chão, como em uma vegetação rasteira que dá sustentação à terra. Materialmente, começamos com um tecido em branco, que se tornou o nosso chão, onde os encontros de corpos e coisas são possíveis.

Inicialmente, em meus movimentos de escrita e criação, e nos encontros da oficina, sou veloz, sem atentar para o que uma terra devastada necessita e pede; não estive presente com muitos elementos que surgiam e pediam passagem para brotar. Precisei me deixar atravessar por novos movimentos, buscar entradas e ir devagar, “plantando” coisas lentamente, sentindo o que me fortalecia a cada encontro.

Em alguns momentos, esqueci que havia um céu que nos protegia, que acompanhava o nosso percurso, não nos deixando esquecer por nenhum minuto de sua imensidão, em que a localização parece impossível; e ali poderíamos criar com este céu sem limites.

Num mesmo movimento, o perder-se no deserto já não parecia uma ideia tão desconfortável, ao contrário, as tentativas seguiam por movimentos de perder-se entre céu e terra, deixando que eles se confundissem e se mesclassem com suas cores vibrantes e uma sensação de expansão.

Na oficina criada entre terra e céu ocupamos um espaço. Esta ocupação permitiu a criação de uma ordenação em sua extensão e a possibilidade de brincar na composição dos fragmentos (PEREC, 2001). Nesta escrita que apresento, lanço-me de maneira semelhante. Crio um mundo de fragmentos, lidando com componentes a partir de nossas vidas ordinárias.

Um jeito de estar oficina permanece em mim e em nós, em que é preciso estar presente em cada movimento que criamos, e, nele, podemos improvisar.

Os movimentos improvisados geram relaxamento, permanência, energia criadora e de escrita. Cada força exige nossa presença, para permitir entrar o inusitado e sentir o que nos acontece. Cada força tem seu frescor nas criações que surgem.

Sigo pelas tentativas de exploração dos fragmentos, numa alquimia de experiências que nos acontece e constroem uma escrita.





Criar territórios

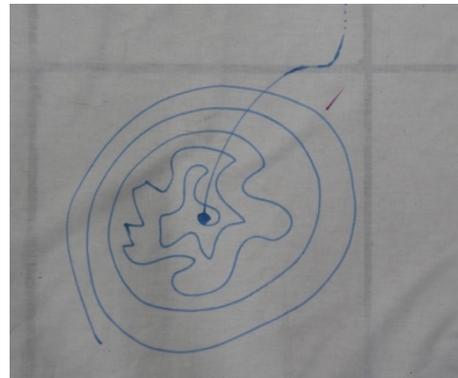
Como no tecido usado na oficina, os meus escritos viraram meu chão, um território criado e habitado por mim, entendendo que, durante sua construção, são provisórios, que, com eles, lido com um não saber, por qual ponto irá se estender ou desviar. Porém, permaneço com eles, percebendo e aceitando seu processo.

Ao olhar de perto, percebo rachaduras e interrupções que permitem que algo ali possa brotar. O tempo de permanecer e estar perto faz com que algo possa ser criado entre as brechas e eu acompanhe o surgimento.

Nas idas e vindas dos escritos e seus entrelaçamentos com novos territórios criados, outros pequenos chãos surgem com suas potências na composição com coisas diversas que se aproximam desmanchando as funções iniciais de suas matérias. Os trabalhos que crio me possibilitam criar um modo de habitar e explorar territórios, materiais, inquietações, e posso brincar com ferramentas e sua nova funcionalidade de mesclar paisagens e texturas, possibilitando um outro olhar sobre o que está inicialmente representado.

O processo envolvido nesses trabalhos de criação, em casa e na oficina, é o que mais fica em mim, pois posso, sozinha e acompanhada, experimentar e intervir, selecionar e decidir do que e como me aproximar; posso estar ali num tempo não calculado.

Aqui e ali, podemos criar uns céus, criar uns chãos, criar um entre na taticidade, aguçando o que é sentido pela experiência no toque e na aproximação entre coisas e pessoas.



O Fim NUNCA é realmente
um Fim, ele é SIMPLISMENTE
um

NOVO

Começo!!!

A nossa vida é como
um labirinto, não vemos
o Fim! Mas sabemos que
todos os caminhos levam
a ele, mesmo que uns
sejam mais curtos e
outros mais longos!

Misturar cores e oficinas

O relaxamento não pode faltar na entrada da oficina. Com ele respiramos, aquietamos o corpo para habitar um território e permanecer entre céu e terra. Com ele, também surgem conversas; nesse encontro, falamos sobre as diferentes maneiras de amar.

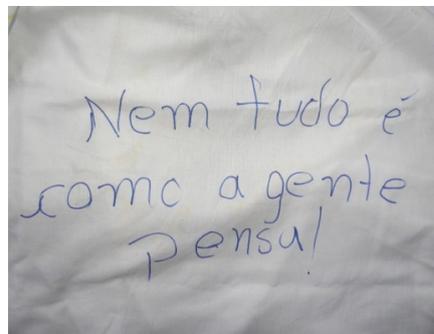
Continuamos a pintar a parede externa, no pátio da escola. Misturamos tinta, água e corante. A tinta continua a azular a parede. Mexemos a tinta que cria uma dança com os corpos, sujamo-nos com ela, trazendo um novo efeito em nossas roupas e corpos, pintamos a parede com pincéis, rolos e dedos, escutamos músicas que nos ajudam a viajar, cantarolamos algumas partes, e permanecemos ali acompanhados de um silêncio, distantes dos rótulos comumente dados aos jovens, como sendo dispersos e incapazes de permanecer em apenas uma atividade.

Sem saber qual será o resultado final da parede que se colore, brincamos de azular e com nossas sombras sobre o fundo azul criamos um novo elemento. Os corpos criam um coração na junção de mãos e braços no ar. Sobre o azul, contornamos as sombras na parede conforme seu desenho. O vermelho mancha a parede, dá nova forma e cor ao que sentimos nas oficinas. “*É uma mistura das oficinas*”, diz uma das participantes.

Continuamos criando pequenos começos e pequenos fins em cada oficina. Um deles nos acompanha: o fim das oficinas. Conversamos sobre as elas e sobre nosso tecido-chão. Quando falamos do que ali experimentamos, os participantes trazem dizeres de liberdade, ser o que se é, e das novas experimentações como pintar e usar o spray numa parede, que para todos foi a primeira experiência. Ahmad³⁹ comenta que usar a parede trouxe inspiração, pois no papel, em seu tamanho reduzido, parece que a imaginação é limitada, recordando de uma aula de artes.

Os elementos do tecido-chão e um modo de seguir oficina em nós são fragmentos que carregamos para o fim.

³⁹ Personagem do filme *Onde fica a casa de meu amigo?*, busca incansavelmente encontrar seu amigo para devolver seu caderno, pois isso pode fazer com que não seja expulso da escola.



Pulsar corações

Entramos na oficina e deixamos mais corações surgirem. Um primeiro coração tinha aparecido com as sombras na parede. Misturamos tinta, corante e água e criamos o nosso tom de vermelho, que se tornou único em sua tonalidade para preencher o que criamos. “*O coração é nosso ele pode ter a cor e o vermelho que quisermos*”, diz Kit.

No encontro há presença dos corpos que ali habitam. Decidimos juntos sobre os modos e quantidades para misturar e estratégias para pintar. Novamente, os rolos e pincéis não dão conta dos desejos de nos envolvermos com o que fazemos: os corpos se labuzam com as tintas, as mãos entram e saem do líquido colorido; criamos escorrimentos nas letras, brincamos de salpicar a parede com cores e damos o nosso toque final na pintura.

Na aproximação, dando zoom, pintamos com cuidado o centro do coração e suas extremidades. O preto cria a sombra de duas pessoas que se aproximam, entrelaçam seus braços e criam um coração que se estende da parede até o chão. Uma planta que nasce entre uma fissura do muro compõe nossa criação. Deixamo-la ali.

Nos afastamos e visualizamos o efeito que produzimos na nossa paisagem.

A parede ao lado também é contagiada; ela ganha pingos, palavras e mãos coloridas.

Durante a construção, percebo presença em nós, no que fazemos, sem precisar de um condutor que chamasse a atenção; a criação surge aos poucos, sem que eu precise indicar um caminho; ela surge no caminho.

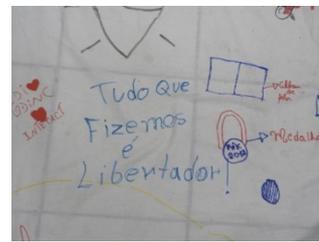
Na conversa sobre o que fizemos, sinto uma sensação de leveza em nós, em estarmos juntos e presentes no que fazíamos; nas falas, os participantes indicam não querer ter padrão para criar, de as oficinas serem libertadoras da imaginação, de poder ser o que são nos encontros, de que vamos nos modificando na medida em que vamos experimentando, de que colocamos na parede um pouco do que é estar nas oficinas.

Nos gestos também há leveza, ao sentar, deitar, cruzar as pernas de modo confortável sobre o tecido-chão, bem como na expressão dos rostos.

Surge ali outro coração, da capa de meu caderno de registros das oficinas que está sobre o tecido. Gonzalo⁴⁰ o toma e lê a frase para nós: “*todo coração é uma célula revolucionária*”.

⁴⁰ Personagem do filme *Machuca*, torna-se muito amigo de Machuca, apesar de suas diferenças econômicas e sociais.

O fim é anunciado para o próximo encontro. A tristeza se aproxima, mas é apenas um dos elementos; outros elementos podem nos acompanhar e permanecer um pouco mais entre céu e terra.



Estar oficina

Trouxemos um pouco de nós, a partir dos objetos selecionados de nossos quartos antes da destruição. Iniciamos um movimento que nos acelerou quase até a explosão. Em um tecido-chão, em branco, entramos pela fenda, brincamos com as coisas e pessoas próximas, conversamos sobre o que fazíamos e fomos trazendo coisas importante para nós. Ali, construímos uma terra e um céu para vivermos neste entre.

Ao “sair” da escola, “entrar” na oficina, e pisar no nosso chão, o espaço se transforma. Podemos estar com os componentes da juventude e torná-los ativos no momento de nossas criações. Nas falas dos participantes, o espaço aberto pelas oficinas é libertador, faz surgir novos começos; eles dizem de suas sensações sobre o que passamos, durante a experimentação que criamos.

A oficina somos nós.

Neste encontro, permanecemos nela e em seu fim. O relaxamento faz com que o encontro possa ser mais leve e tranquilo, desligando-nos das preocupações e afazeres da semana. O céu nos apresenta o ilimitado da nossa imaginação e criação.

Para criar, levo fotos que dizem de nós e de nossos encontros. Um conjunto de fotos para cada um. Mesmo com a possibilidade de trabalhar de modo individual, decidimos criar algo coletivamente, afinal, a oficina é construída deste modo. O divertir-se com o que não serve aparentemente para nada, ou ainda, não tem uma função ou objetividade pedagógica, surge mais uma vez quando exploramos os materiais e as ferramentas que estavam à disposição.

Os afetos aparecem em frases pronunciadas entre os participantes, abraços apertados e em corações feitos de arame e lã, pintados com esmalte e tinta. Eles são fixados na nossa criação final. O final surge entre céu e terra, entre lágrimas e sorrisos, fazendo com que cada um possa lembrar do processo que, como na fala de uma das participantes, *“só quem esteve aqui soube o que aconteceu. Começou com um monte de gente que nem conseguia se escutar e foi se acalmando para a gente conseguir criar”*.

Nossa criação expressa nosso jeito, *ganhou a nossa cara*, um jeito nosso construído pelo que se experimentou nas oficinas, como numa alquimia de coisas que se encontram e se transformam.

A alquimia das oficinas segue num modo de estar e habitar oficina em nós.

Sair... Agora da tese

Caminhei com a imagem de uma juventude dada, de um território já demarcado, presente nos discursos e catálogos institucionais que compõem a paisagem que chamo de devastada. Senti, em muitos momentos, que as energias possíveis nos jovens estavam enfraquecidas no que elas poderiam ter de inventivas e criadoras, distante do instituído, legitimado e institucionalizado. As fronteiras marcam e indicam os limites: o que até aqui é juventude e o que não é mais.

Segui com a noção de juventude transformando-a à medida que a pesquisa avançava. O muito que encontrei sobre ela virou meus escombros, estavam ali, nos avizinharam durante as oficinas e diziam muito de um modo de consumo de juventudes, quase como uma mercadoria. Neste tempo, ela é plural: juventudes, com ainda mais identificações, ideias e desejos que conduzem a modos de ser.

Em meio aos escombros, tentamos, a cada encontro, criar modos de habitar que desgrudassem de um plano extensivo do que é juventude e do que é ser jovem. Tentamos desmanchar os limites identitários da juventude e não colocar nada em seu lugar, mas deixar que algumas coisas pudessem passar e ser juventude em cada um.

As tentativas traziam algo de uma força ativa que transforma o que está próximo em outra coisa, para que se possa estar de outros modos. Modos de estar sentidos por aquele que vive, ousa e experimenta no encontro com aquilo que se aproxima. Nessa ativação, olhamos para os lados, vimos de longe, chegamos perto, nos sujamos e sentimos um frescor que alarga os limites da imaginação e da criação, que sente o calor dos componentes que nos cercam, pensa com eles e deixa-se ativar e fazer com que um solo devastado encontre possibilidades de ser outra coisa.

Nesse território devastado, explorado e consumido, senti um frescor de juventude brotando aqui e ali. Esta juventude não consumida e uniformizada, insurge quando não se espera e não se programa na exatidão. Ela habita na sutileza que move e aproxima corpos e permite abandonar o que está institucionalizado e enraizado em cada um de nós. Esta juventude é fugaz, não é categorizada para depois ser consumida, pois desaparece na mesma velocidade em que surge.

Percebo, agora, que os componentes de juventude que persegui não podem ser identificados, pois não são materiais, capturáveis ou descritos; sinto, agora, que eles nos atravessam em alguns momentos e estão naquilo que se experimenta, naquele que se

abre ao que se aproxima e afecta em um modo de vida ativo, que não cessa de tentar e resistir.

A juventude não é ser algo ou estar algo. Uma juventude passa pela multiplicidade das possibilidades. Ela é mistura, é aquilo que não consigo identificar e que escapa a alguma codificação que tenta dizer o que ela é ou o que ela pode; distante daquilo que está prescrito e já se espera das juventudes. A juventude, aqui, teve a ver com a possibilidade em nós de experimentar alguma coisa por experimentar e não ter medo disso e não ter medo também de chegar num lugar não previsto. Ela diz também sobre percorrer um território sem um roteiro, acompanhada de um frescor de quem sai de casa para caminhar e respirar, sem o compromisso da busca de resultados e do que está ao final.

Na sua mistura, uma juventude nos lembra de um corpo vivo que se afeta e cria com os afetos.

Algo de plural permanece. Não a pluralidade das inclusões e discursos legitimados, que alargam as fronteiras em novas capturas, mas algo plural naquilo que fazíamos, no encontro entre pessoas diferentes e no que permitimos acontecer e que não tenta ser outra coisa.

A alquimia da juventude, vivida naqueles momentos, seguirá comigo, com meus modos de ser, mesmo que algumas vezes esteja adormecida ou perdida em meio aos escombros. Ainda há vida ali e pode ser ativada a qualquer momento, quando me permito perceber o que se aproxima.

REFERÊNCIAS

AVELINO, Nildo. Feudalismo Acadêmico. In: GODOY, Ana; FIGUEIREDO, Gláucia; AVELINO, Nildo (orgs.). **Pedagogia, Sujeito e Resistências: Verdades do Poder e Poderes da Verdade**. Curitiba: Prismas e Appris, 2013. (Col. Filosofia e Educação)

BALL, S. Profissionalismo, Gerencialismo. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>. Acesso em: 22 maio 2019.

BRASIL. **Estatuto da juventude**: atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Senado Federal, 2013. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/509232/001032616.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

BAUMAN, Zigmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BELTRÃO, Ierecê Rego. **Corpos doces, mentes vazias, corações frios: didática: o discurso científico do disciplinamento**. São Paulo: Imaginário. 2000.

CAMUS, Albert. **El mito de Sísifo**. 3 ed. Madrid: Alianza Editorial, 1985. Disponível em: http://www.correocpc.cl/sitio/doc/el_mito_de_sisifo.pdf. Acesso em: 29 maio 2019.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 101-133.

CARUSO, Marcelo. DUSSEL, Inés. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2006.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do Cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CONTRAFILÉ. **A Batalha do Vivo**. Grupo Contrafile, secundaristas de luta e amigos. São Paulo: Playgrounds/Masp, 2016. Disponível em: https://issuu.com/grupocontrafile/docs/a_batalha_do_vivo. Acesso em: 12 jun. 2019.

CORRÊA, Guilherme Carlos. Oficina: novos territórios em educação. In: LUENGO, Josefa Martín et al. **Pedagogia Libertária – Experiências Hoje**. São Paulo: Imaginário, 2000.

DELEUZE, Gilles. Causas e razões das ilhas desertas. In: **A Ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2014.

_____. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Ed. 34, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 2012.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5. São Paulo: Ed. 34, 2007.

DELORME, Maria Inês de Carvalho. Televisão e consumo pelo ponto de vista das crianças. In: Rosália Duarte (org.). **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 122-136.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Pensar Debruçado**. Lisboa: KKYM, 2015. (Col. YMAGO Ensaios Breves)

DONALD, James. Pedagogia dos monstros: o que está em jogo nos filmes de vampiro? In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Pedagogia dos monstros - os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Col. Estudos Culturais, 3)

DUSSEL, Inés. **El currículum: aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Fascículo 7. Colección de Producciones para los Docentes, Dirección Nacional de Gestión Curricular, 2007.

_____. Más allá del mito de los ‘nativos digitales’: Jóvenes, escuela y saberes en la cultura digital. In: SOUTHWELL, Myriam. **Entre generaciones: exploraciones sobre educación, cultura e instituciones**. Rosario, Argentina: Homo Sapiens, 2012.

_____. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 250-278, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815282014250/3089>>. Acesso em: 29 maio 2019.

FAVERE, Juliana de; MENDES, Lunardi Mendes; CERVI, Gicele Maria. Articulações e tensões entre escolarização e juventude escolar na cultura digital. In: PACHECO, José Augusto de Brito; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; SOUSA, Joana (orgs.). Currículo, história social das disciplinas, conhecimento escolar, gestão da escola e tecnologias - **Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII, Colóquio luso-brasileiro de currículo/II e Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares**. Recife: Aapae, 2017. (Série 3)

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fonte, 2005.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. 2 ed. Porto Alegre: L&PM, 2009. (Col. L&M Pocket)

GIL, José. Metafenomenologia da monstruosidade: o devir-monstro. In: SILVA, Tomaz

Tadeu da Silva (org.). **Pedagogia dos monstros** - os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 165-183. (Coleção Estudos Culturais, 3)

GODOY, Ana. Sismografia. **Climacom Cultura Científica** – Pesquisa, Jornalismo e Arte. Ano 2, v. 2, 12 nov. 2015. Disponível em: <<http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/?p=4017>>. Acesso em: 8 maio 2019.

HEIDEGGER, Martin. Construir, habitar, pensar. Segunda Conferência da Reunião de Darmstadt, 1954. Disponível em: <http://www.fau.usp.br/wp-content/uploads/2016/12/heidegger_construir_habitar_pensar.pdf>. Acesso em: 29 maio 2019.

KAFKA, Franz. Um relatório para uma academia. In: **Um Médico Rural**. São Paulo: Cia das Letras, 1999. Disponível em: <<https://rl.art.br/arquivos/3537141.pdf?1333905218>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

LAPOUJADE, David. **William James, a construção da experiência**. São Paulo: N-1 edições, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Col. Experiência e Sentido)

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2019.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A Cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em 29 mai 2019.

MADEIRA, Felícia Reicher. Os jovens e as mudanças estruturais na década de 70: questionando pressupostos e sugerindo pistas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 58, p. 15-48, ago. 1986. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1317/1319>>. Acesso em: 27 maio 2019.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **De los medios a las mediaciones**: comunicación, cultura y hegemonía. 5. ed. Barcelona: Gustavo Gili, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **Frankenstein Educador**. Barcelona: Laertes, 1998.

PEREC, Georges. Aproximações do quê? **Alea: Estudos Neolatinos**, v. 12, n. 1, p. 179-180, jan.-jun. 2010.

_____. **Especies de espacios**. Barcelona: Montesinos, 2001.

PEY, Maria Oly; BACCA, Ana Maria; SÁ, Raquel Stela de. **Nas pegadas de Foucault:** apontamento para a pesquisa de instituições. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

PRENSKY, Marc. **Digital game-based learning.** St. Paul, Minnesota: Paragon House, 2007.

PREVE, Ana Maria H. **Mapas, prisão e fugas:** cartografias intensivas em educação. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROCKWELL, Elsie. Huellas del pasado en las culturas escolares. **Revista de Antropología Social**, n. 16, p. 175-212, 2007.

ROBATTO, Sonia. **A viagem de retalhos.** 2 ed. Curitiba: Positivo. 2009. (Col. Sim, sim, salabim!)

ROLNIK. Sueli. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. 2 ed. Porto Alegre: Sulina; Ed. da UFRGS, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: _____ (org.). **Pedagogia dos monstros** - os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Col. Estudos Culturais, 3)

SILVERSTEIN, Shel. **A parte que falta.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa** [online], São Paulo, v. 44, Epub 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-S1678-4634201712170308.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2019.

WOOD, Audrey. **A casa sonolenta.** 16. ed. São Paulo: Ática, 1996.

Filmes e Músicas

DESTINO-Felicidade. Direção: Felix Starck, Selima Taibi. Alemanha: Felix Starck, 2017. 95m.

CÉU que nos protege, O. Direção: Bernardo Bertolucci. Alemanha: Recorded Picture Company. 1990.

ELEGIDO, El. Direção: Antonio Chavarrías. Espanha: Oberón Cinematográfica / Alebrije Cine y Video, 2016. 125 min.

EU não sou seu negro. Direção: Raoul Peck. Estados Unidos, Suíça, França e Bélgica: Imovision, 2017. 93 min.

JESUS, Clementina de. Marinheiro só. In: JESUS, Clementina de. **Marinheiro Só**. São Paulo: Odeon, 1973. 1,55 min.

JUVENTUDE Transviada. Direção: Nicholas Ray. Estados Unidos: Warner Bros, 1955. 111 min.

MACHUCA. Direção: Andrés Wood, Chile: Mais Filmes, 2004. 120 min.

MOGLI. Alaska. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2hYjW_9nNzk>. Acesso em: 29 maio 2019.

ONDE fica a casa do meu amigo? Direção: Abbas Kiarostami. Irã: Alireza Zarrin. 79 min.

GIGANTE de papelão, O. Direção: Barbara Tavares. Rio de Janeiro: Barbara Tavares; Life as Cinema; Lobo Filmes, 2010. 11 min.

EDUKATORS, The. Direção: Hans Weingartner. Alemanha: Hans Weingartner, Antonin Svoboda, Sabine Holtgreve, Georg Steinert, 2004. 147 min.

VELOSO, Caetano. Haiti. In: VELOSO, Caetano; GIL, Gilberto. **Tropicália 2**. Salvador: Wea, 1993. Faixa 1,05 min.

VIADUTO. Direção: Patrice Laliberté. Quebec: Telefilm 5, 2015. 18 min. My French Film Festival. Disponível em: <https://vimeo.com/116307147>. Acesso em: 29 mai 2019.