

**Sofia Sanvicente Nazario**  
Orientador: Rodrigo Lages e Silva.

**Grupo de pesquisa:**  
INOMINAAR

**Linha de pesquisa:**  
Aprendizagem e Ensino



Quadro de Clara Trevisan

**Defesa de Dissertação de Mestrado**

**Erostopia: composições entre eros e logos para a construção de uma comunidade pedagógica.**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEDU**

Sofia Sanvicente Nazario

**Erostopia: composições entre eros e logos para a construção de uma comunidade pedagógica**

PORTO ALEGRE

2023

Sofia Sanvicente Nazario

**Erostopia: composições entre eros e logos para a construção de uma comunidade pedagógica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Lages e Silva.

Linha de pesquisa: Aprendizagem e Ensino.

PORTO ALEGRE

2023

### CIP - Catalogação na Publicação

Nazario, Sofia Sanvicente

Erostopia: composições entre eros e logos para a construção de uma comunidade pedagógica / Sofia Sanvicente Nazario. -- 2023.

88 f.

Orientador: Rodrigo Lages e Silva.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Docência. 2. Eros. 3. Logos. 4. Comunidade pedagógica. 5. Erostopia. I. e Silva, Rodrigo Lages, orient. II. Título.

Sofia Sanvicente Nazario

Erostopia: composições entre eros e logos para a construção de uma comunidade pedagógica

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. e Orientador Rodrigo Lages e Silva  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Cristiano Bedin da Costa  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Vanessa Soares Maurenre  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Eder Amaral e Silva  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## **Agradecimentos**

Uma assembleia de vozes e uma forte rede de afetos fizeram parte dessa trajetória de pesquisa, com certeza não será possível nomear tudo e todos, mas há alguns nomes que emergem e que, com sua potência, deixaram marcas.

Agradeço ao Diego, meu companheiro de vida e de pesquisa, que me incentivou e me desafiou sempre a acreditar na escrita, como força do pensamento e como sopro de vida. Foram muitas conversas, muitos cafés, muitas escritas coletivas e muita parceria, obrigada. À minha família por ter me mostrado que a vida é muito bonita, não nas suas grandezas, mas nas minúcias cotidianas. À minha mãe, Dolores, por ser meu porto seguro e nunca me deixar desistir, além de minha revisora particular, minha escrita carrega muito de ti. Ao meu pai, Carlos, por desde pequena ter me ensinado a importância do estudo e da leitura e por ter me apresentado uma parcela do mundo, através das viagens e das histórias. À minha madrastra, Marta, por sempre me incentivar nos caminhos da Pós-Graduação e ser um exemplo de pesquisadora para mim. À minha irmã, Ana Carolina, por existir e me fazer a pessoa mais sortuda do mundo. Agradeço à minha avó, Íria, pelo suporte e pelo exemplo, a primeira mulher da família a entrar na Pós-Graduação. À minha família expandida, Genifer, Aurora e Valentim por terem dado mais cor e sabor aos meus dias. Aos meus sogros, Marco e Maísa, pelos dias acolhedores em Santa Cruz, os quais contribuíram para a escrita dessa pesquisa. Agradeço à mais nova integrante da família, Pistache, pelas lambidas e brincadeiras, alegrando os dias.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Rodrigo Lages, pela acolhida, pelas trocas e por sempre me incentivar a ampliar o meu horizonte, professor que admiro muito desde a graduação pelo seu conhecimento e dedicação aos alunos e alunas, espero te ter sempre por perto. Agradeço imensamente à UFRGS, ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, à minha linha de pesquisa, Aprendizagem e Ensino, sobretudo ao meu grupo de pesquisa, INOMINAAR, que fez toda diferença na minha pesquisa e na minha vida. Agradeço em especial à Suellen e à Aline, por terem me ensinado que ciência se faz com afeto, essa pesquisa carrega muito de vocês, amigas.

Agradeço a todos os professores e a todas as professoras que me fizeram acreditar na docência, ao professor Francisco Marshall, pessoa mais erudita que já conheci, por sempre ter acreditado em mim, desde os meus 19 anos e por nunca ter se privado de compartilhar sua sabedoria conosco. Agradeço ao professor Cristiano Bedin, por ter me ensinado que docência é uma forma de vida, sou professora hoje, porque tu foste meu professor antes. Agradeço à

Vanessa Marx por ter me proporcionado tantas experiências significativas nos projetos de pesquisa e extensão.

Agradeço às escolas nas quais já passei e naquelas que ainda permaneço, aos meus colegas de profissão, às equipes de coordenação, direção e gestão e aos meus queridos alunos e alunas, tudo isso só fez sentido porque vocês estavam lá.

Agradeço às minhas amigas e amigos, por fazerem a vida valer muito mais a pena. À Isabella, irmã que escolhi. À Renata, em especial, por ter trilhado esse caminho de pesquisa junto comigo, pela afinidade e carinho, por já me entender antes mesmo de eu explicar.

Agradeço ao coletivo Defesa Pública da Alegria, por me ensinar a potência do coletivo, da alegria e da luta, levo vocês sempre comigo.

Agradeço ao meu ninho, às minhas plantas e aos pequenos insetos que criaram um ambiente acolhedor para escrita.

Agradeço à bell hooks, por ter me mostrado, pelos seus modos de narrar e escrever, que a minha escrita poderia existir também.

## **Resumo**

Essa dissertação propõe pensar de que maneira o trânsito entre eros e logos contribuem para a criação de uma comunidade pedagógica no espaço de uma aula, a partir de uma fantasia: a erostopia. A pesquisa se desenha através de uma escrita bibliográfica e ensaística com uma escrita do íntimo, ganhando contornos de biografema e diário, composta em uma trama entre memória, vida e imaginação. Para isso, mobiliza-se as noções clássicas de eros e logos, a partir da Grécia Antiga, atualizando-os para o contexto presente. Eros, enquanto força alegórica, é aquela que move, que propicia a busca, a partir do desejo e da pergunta. Logos é a razão compartilhada, aquela que limita e constitui a borda, possibilitando a transmissão de um legado. Ambos, são interpelados na relação pedagógica para a construção de um viver-junto. Esta relação se constitui no espaço-tempo de uma aula, lugar que pressupõe menos uma utopia e mais uma heterotopia: a sala de aula como um lugar que, ao carregar as contradições dos espaços formais, tem potência subversiva, produzindo relações outras. Ao final, propõe-se uma erostopia, um modo de ser e de estar que ganha contornos a partir de uma postura, de um ritmo e de uma gestualidade, um espaço de aula em que a autoridade docente auxilia na construção de uma aula com múltiplas autorias. Uma aula em que a partir da busca, do amor, do estranhamento e de suas narrativas se constrói uma relação pedagógica.

**Palavras-chave:** Eros; Logos; Aula; Amor; Docência.

## **Abstract**

This dissertation proposes to consider how the interplay between eros and logos contributes to the creation of a pedagogical community within the context of a classroom, based on a fantasy: erostopia. The research takes shape through a bibliographical and essayistic approach combined with personal introspective writing, taking on the form of a *biografema* and diary. It weaves a tapestry of memory, life, and imagination. To achieve this, classical notions of eros and logos from Ancient Greece are employed and updated for the contemporary context. Eros, as an allegorical force, is what motivates and encourages pursuit, stemming from desire and questioning. Logos is the shared reason, the one that defines and forms the boundaries, enabling the transmission of a legacy. Both are engaged within the pedagogical relationship to construct a sense of communal living.

This relationship takes shape within the space-time of a class, a place that implies not so much a utopia as a heterotopia: the classroom as a space that, by carrying the contradictions of formal spaces, possesses subversive potential, generating alternative relationships. In conclusion, an erostopia is proposed — a way of being and existing that takes form through a posture, rhythm, and gestures — a classroom space in which the authority of the teacher assists in constructing a lesson with multiple authorships. A class in which a pedagogical relationship is built from search, love, estrangement and their narratives.

**Keywords:** Eros; Logos; Class; Love; Teaching.

## SUMÁRIO

<b>1 No rastro de eros e logos</b> .....	10
<b>2 Como surge um desejo de pesquisa? Do amor político ao eros pedagógico</b> .....	12
2.1 Educação: o duplo amor .....	21
<b>3 Caminhos de pesquisa</b> .....	26
<b>4 Amor, Eros e Logos</b> .....	32
<b>5 Sala de aula: entre o disciplinar e o heterotópico</b> .....	42
<b>6 Dos encontros: o testemunho docente e a relação pedagógica</b> .....	47
<b>7 Erostopia</b> .....	53
7.1 Amor: desejar e perguntar .....	55
7.2 Autoridade: múltiplas autorias .....	59
7.3 Estranhamento: problematizar e desnaturalizar .....	62
7.4 Tempo .....	63
7.5 Tecnologia: experimentar e compor .....	64
7.6 Ritmo, gesto e movimento .....	67
7.7 Comunidade pedagógica: colher, narrar e sonhar .....	70
<b>Referências</b> .....	75
<b>Anexos - Achados e perdidos: outros textos</b> .....	80
<b>Anexo A - bell e eu</b> .....	81
<b>Anexo B – Pausa</b> .....	84
<b>Anexo C - Entre a escola e o quarto: a produção de um “comum” nas aulas à distância</b> .....	86

## 1 No rastro de eros e logos

Acordar com a luz entrando pela janela, prender o cabelo, lavar o rosto, cortar as frutas, passar o café e começar sempre fazendo escolhas: botar a roupa suja na máquina de lavar, escrever a dissertação ou terminar o planejamento das aulas da semana. Todo dia a mesma ladainha. Escolher o que abrir mão, tentar elencar graus de importância – mesmo sabendo da impossibilidade da criação de um critério para lidar com o cotidiano cidadão. Independente da escolha, há uma biopolítica<sup>1</sup> que atravessa o corpo e que provocará uma cobrança em um futuro próximo. Não tem escapatória. A força do neoliberalismo e a autorresponsabilização provocada por ela faz com que fiquemos presos sempre na mesma armadilha: a falha recai sempre e unicamente sobre o indivíduo. É preciso driblar as arapucas, enganar o autoboicote e rechaçar aquilo que impede o caminhar.

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço (CALVINO, 2003, p. 158).

Na correria do dia a dia por vezes é difícil perceber o que é terra, céu e inferno, se é que essas categorias ainda fazem sentido. Como nos ensinaram os *shopping centers*, a escada rolante encurta os trajetos e dificulta as paradas. É preciso diminuir o tempo para aumentar a produtividade. O corpo não se desloca com facilidade, caminhar é um atraso, o corpo está cansado e a cabeça pesa entre 6 e 8 quilos, dizem as pesquisas mais recentes. Na racionalização das tarefas e na sua distribuição durante o dia, há um logocentrismo que baliza a vida na cidade. Mais um café, mais uma ritalina, mais um omeprazol e seguimos. O logos nos convida a seguir, de maneira mais rápida, repetitiva e individualizada. O ser humano insiste na sua centralidade, mesmo quando o entorno dá sinais de ruína, já não se sabe mais se fará frio ou calor em dezembro, nem se a chuva escassa prevista para o mês se transformará em dilúvio. A gente

---

<sup>1</sup> Este conceito foi designado pelo filósofo Michel Foucault, pela primeira vez no livro “História da sexualidade I” para compreender de que maneira, a partir do século XVIII, a vida biológica começa a se converter em objeto da política, de maneira que os mecanismos de poder e controle não agem apenas a partir de um agente externo, mas já estão introjetados no próprio sujeito.

simplesmente se adapta, na dúvida leva o guarda-chuva e uma máscara N95, caso alguém esteja gripado no trabalho – a possibilidade da contaminação pela covid-19 é uma constante. Alguns apontam que vivemos a sociedade do cansaço (HAN, 2015), ou talvez do esgotamento. Outros apontam para o fim do mundo, mas ele nunca acaba por completo, há sempre a possibilidade de se contar mais uma história (KRENAK, 2019). As narrativas, as formas de enunciação, as possibilidades de se recontar as histórias apontam para outros começos, sem negligenciar o passado, mas com a possibilidade de vislumbrar novos horizontes. A sala de aula talvez como esse espaço onde sempre se é possível contar mais uma história. O testemunho docente, ao trazer a força e o legado de um logos, das narrativas que atravessam o tempo e o espaço, a partir dos arquivos e das vozes de quem os escreveu, será posto em xeque e em choque no encontro com os alunos<sup>2</sup>. Uma dimensão erótica é criada no espaço coletivo de uma aula. Nos gestos, nas posturas, nos argumentos, no encontro com o outro uma comunidade é vislumbrada. Um espaço seguro para erguer a voz, um espaço sólido para transgressão e ousado o suficiente para criação de novos possíveis. Um movimento de busca, um caminhar e algumas paradas. A aula é um caminhar coletivo, há um percurso pré-definido, traçamos um plano de voo, mas deixemos algum intervalo para o transbordamento ou tiremos o espaço que sobra em caso de falta e escassez.

Eros pode ser a força que permite encontrar no inferno o que não é inferno, Anna Tsing (2022) propõe pensarmos que a disposição do cogumelo *matsutake* em emergir em paisagens devastadas permite um olhar atento à ruína que se tornou nosso lar coletivo. Os *matsutakes* não apenas surgem nesses lugares, como por meio da sua capacidade em nutrir as árvores, ajudam as florestas a crescerem em lugares inóspitos – há uma sobrevivência colaborativa (TSING, 2022). Eros convida a seguir, de maneira mais atenta, imprevisível e coletiva. Eros e logos sempre em trânsito, suas modulações colocam em marcha esta pesquisa, mas a força dos inícios, aquela que convoca, que erotiza e movimenta é a força de eros, começamos por ela.

#### **Dia 2 de fevereiro - Odoya Yemanjá**

Lendo "A queda do céu", me deparei com estranhos pensamentos. Davi Kopenawa despertou sentimentos e sensações desconcertantes. Ao dizer que "os brancos dormem muito, mas só conseguem sonhar com eles mesmos", fiquei pensando como tenho me tornado uma pessoa narcísica e, ao mesmo tempo, desconectada de mim e do que realmente importa.

Mas reencontrei o mar nos últimos dias e a gente conversou. Hoje, dia dela, a rainha do mar, percebo que sempre fui água, que o mar sempre falou comigo e que ela sempre me guiou. Antes, eu não conseguia entender o que o mar me dizia. Talvez, pela primeira vez, acho que entendi e conversei com ele também.

Hoje levarei mimos para sereia e agradecer e só.

(fevereiro de 2022)

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, opta-se por alternar a escrita entre "alunos" e "alunas", assim, como de "professores" e "professoras", de maneira que a ideia apresentada não se restringe à marcação de gênero, mas estende-se a ambos.

## 2 Como surge um desejo de pesquisa? Do amor político ao eros pedagógico

O amor é sempre a possibilidade de assistir ao nascimento do mundo (Alain Badiou e Nicolas Truong, *Elogio ao amor*).

Se hoje sou professora e estudo a relação entre a força de eros e a sala de aula foi porque, ao longo do percurso trilhado, acreditei na potência dos encontros, os quais me possibilitaram construir comuns entre a docência e a pesquisa. Estes encontros, em sua grande maioria, ocorreram dentro de espaços educacionais formais: creche, escola e universidade. Mas também nas ruas, defendendo os espaços públicos com alegria, nas ocupações, nos blocos de luta<sup>3</sup> e nas batalhas cotidianas cidadinas. Nas memórias e nas lembranças também, inclusive aquelas que talvez sejam inventadas. Assim, ao trazer as minhas experiências para esta pesquisa, memórias serão evocadas através da força do presente que as atualizam para a composição deste trabalho. Busco não um movimento nostálgico, como uma saudade do passado, mas através de lembranças apanhar os desperdícios<sup>4</sup> que muitas vezes acabam perdendo-se.

O meu primeiro amor foi um amor político, um amor comprometido e situado, um duplo-amor: o amor pela cidade e o amor pelo encontro. Ou melhor, nas palavras de Kohan (2019, p.126), “a paixão de um modo de encontro com outros que amam pensar os problemas comuns na cidade”. Em 2013, conheci o coletivo Defesa Pública da Alegria (DPA), e foi nesse espaço e círculo afetivo onde as utopias da adolescência encontraram lugar para serem experimentadas, recriadas e por vezes fracassadas também. Cansados de movimentos políticos demasiadamente ligados ao passado,urgia no DPA a força do presente para a reinvenção das já tão escaldadas maneiras de fazer política, questionando, se política é algo “que se faz” ou se é uma postura que

### Memórias

Quando pequena, uma das minhas histórias preferidas antes de dormir, era a da “professorinha”.

Nela, uma professora de uma escola precária na área rural da China, vai para cidade procurar um aluno que havia abandonado os estudos em busca de trabalho. O trecho mais marcante para mim, era quando a professora, através da janela do ônibus, procurava o seu aluno naquela imensa cidade.

Esta história que meu pai me contava é inspirada no filme “Nenhum a menos” (1999), no qual uma professora busca encontrar o aluno em um contexto quase impossível. Talvez, isso não tenha relação alguma com as minhas escolhas profissionais, mas eu gostaria que tivesse.

(outubro de 2020)

<sup>3</sup> Bloco de Lutas pelo Transporte Público foi um dos movimentos precursores dos protestos de junho de 2013 em Porto Alegre, o qual tinha como pauta central a defesa do transporte público na cidade.

<sup>4</sup> BARROS, Manoel. O apanhador de desperdícios. In: Memórias Inventadas. A infância. São Paulo: Planeta, 2003.

se assume, uma forma de ser-estar no mundo a partir da própria existência.

O DPA surge em 2012, sem uma “sede” ou partido político, era um grupo de jovens de classe média porto-alegrense que buscava tensionar a disputa em torno dos espaços públicos da cidade, num contexto de avanço de uma perspectiva neoliberal urbana, pautada pela gentrificação e privatização dos espaços.

No dia 04 de outubro de 2012, foi convocado um ato político-cultural chamado de Defesa Pública da Alegria, a ser realizado na Praça Montevideu, em frente à prefeitura municipal de Porto Alegre. O ato vinha questionar as políticas municipais de restrição do uso dos espaços públicos, de repressão à vida noturna e de parcerias público-privadas, muitas delas sendo reflexo da política nacional de preparação para a Copa do Mundo da FIFA de 2014. Este ato, organizado de forma autônoma através do Facebook, contou com diversas atividades, propostas principalmente por artistas de rua [...] O encontro, que ocorreu de forma pacífica, foi duramente reprimido pela polícia militar. Os abusos cometidos pelas forças policiais foram amplamente divulgados na internet e nas mídias alternativas, o que obrigou a própria Brigada Militar e o então governador do estado, Tarso Genro, a reconhecerem publicamente os exageros cometidos. O episódio ficou conhecido como “a batalha do tatu”, pois a repressão policial iniciou quando os manifestantes se aproximaram de um boneco inflável em forma de tatu-bola, utilizado para fins publicitários pela Coca-Cola, empresa patrocinadora da Copa do mundo da Fifa de 2014 (TIETBOEHL, 2015, p. 16).

Este dia reverberou intensamente naqueles e naquelas que estiveram ali, criando-se um coletivo permanente que também levou o nome de Defesa Pública da Alegria. Para chamar a atenção da cidade sobre o local que era o alvo da vez, realizávamos atos político-culturais nos espaços em questão: debates, rodas de conversa, manifestos, bandas de música e grupos de dança davam a tônica ao evento. Todavia, o DPA entra nesta costura de pesquisa menos pelas pautas e lutas que travou, mais pela rede de afetos constituída – a qual edificou um potente comum entre seus integrantes e a cidade –, bem como a sua estratégia de luta: a alegria. Assim, apesar de não ter sido um grupo que mobilizou multidões, a forma que experienciamos a militância e que convidamos as pessoas a experimentá-la conosco, foi o que tornou este coletivo singular.

Além de um coletivo, éramos amigos, uma construção de amizade que se deu a partir da preocupação com questões comuns à cidade, já que muitos de nós não se conheciam antes da criação do grupo. A relação afetiva que existia ali, trazia uma dimensão do prazer sempre que nos encontrávamos, mesmo em circunstâncias difíceis. Guattari (1981) lembra que “está havendo verdade revolucionária quando as coisas não te encham o saco, quando você fica a fim de participar, quando você não tem medo, quando você recupera sua força, quando se sente

disposto a ir fundo, aconteça o que acontecer” (p. 16).

Ortega, em *Amizade e estética da existência em Foucault* (1999), diz que a amizade é com um ponto de resistência em potencial, na medida em que a política dos afetos numa relação entre amigos é “uma forma de vida, cuja importância reside nas diversas formas que pode encarnar” (ORTEGA, 1999, p.158). O autor ao resgatar as ideias de Foucault sobre amizade, sublinha que a força desta relação está na experimentação de maneiras de existir que só encontram espaço fora do controle das instituições. Para Foucault (2004),

o exército, a burocracia, a administração, as universidades, as escolas, etc. — no sentido que assumem essas palavras nos dias de hoje — não podiam funcionar diante de amizades tão intensas. Podemos ver em instituições um esforço considerável por diminuir ou minimizar as relações afetivas (FOUCAULT, 2004, p.273).

No DPA, a força da nossa amizade estava intimamente ligada à produção de um comum que fosse capaz de colocar em xeque o modelo de cidade-mercadoria<sup>5</sup>, perturbando e subvertendo as forças institucionais, transformando, por exemplo, o Largo Glênio Peres à noite em um grande encontro de atividades culturais, questionando a proposta de transformá-lo em um estacionamento, evento que ficou conhecido como “LargoVivo”<sup>6</sup>. Para isso, colocávamos os nossos corpos em ação, ocupando o espaço e criando uma erótica e profana partilha do sensível<sup>7</sup>. Realizavam-se atos que chamavam a atenção aos processos políticos e econômicos que envolviam privatizações, cerceamentos e remoções, assim, o DPA atuou e fez importantes mobilizações no Araújo Vianna, no Parque Farroupilha (Redenção), no Cais Mauá, na ocupação Saraí<sup>8</sup> entre outros. Importante ressaltar que acreditávamos na importância da ocupação da rua como forma de tensionamento das questões da cidade, contudo, sabíamos que não tínhamos uma “grande atitude revolucionária”.

A maneira de atuar e de propor a ocupação desses espaços tinha um caráter de imprevisibilidade. O coletivo fazia proposições e convites, mas nunca se sabia quantas pessoas

<sup>5</sup> O conceito cidade-mercadoria foi cunhado por Carlos Vainer (2002), com o objetivo de explicar como a cidade tem sido vista como uma mercadoria (objeto) a ser vendida em um mercado altamente competitivo no qual outras cidades também estão à venda.

<sup>6</sup> O Largo Vivo era o nome dado aos encontros políticos-culturais que aconteciam no Largo Glênio Peres, em frente ao Mercado Público de Porto Alegre, onde contestava-se um decreto da prefeitura de 2011, o qual transformou o largo, às noites e durante os finais de semana, em um estacionamento para carros.

<sup>7</sup> Esta noção é de autoria de Jacques Rancière (2009), o qual busca caracterizar como um espaço e um tempo comum são partilhados ao mesmo tempo em que há partes exclusivas, determinando como ocorre a participação nesse comum, através de como cada um/a se relaciona com essa partilha.

<sup>8</sup> A Saraí era uma ocupação urbana, cujo nome era uma homenagem a uma líder comunitária de Porto Alegre, já falecida. Localizava-se na região central de Porto Alegre, entre as ruas Caldas Júnior, 11 e 21 e na Avenida Mauá, 899.

iriam, que horas iria terminar ou qual a proporção o evento poderia alcançar.

Tietboehl aponta que para as manifestações políticas serem coerentes com as críticas e reivindicações do coletivo, elas não poderiam ser elaboradas em moldes homogeneizantes,

o cálculo é relativamente simples: se condenamos uma forma de gestão da cidade que é autoritária e que retira de determinados sujeitos a possibilidade de exercer a política, ao apresentarmos um modelo alternativo construído de maneira restrita e a priori, parece que cairíamos em uma profunda contradição. A criação de modelos transcendentais acaba por reproduzir ordenamentos morais, ainda que tais modelos sejam calcados em princípios "nobres", como a justiça e a igualdade. A desconstrução dos jogos de verdade existentes e a construção de alternativas realmente horizontais só podem se dar a partir de encontros também horizontais, entre sujeitos diferentes, e não por uma lógica vanguardista. [...] Assim, a partir da criação de novos vínculos, entende-se que estas redes poderão ter potência, ao abrirem espaço para novos modos de organização social, que possam ser mais inventivos e autênticos (TIETBOEHL, 2015, p. 134-135).

O que se pensava ter maior importância eram as condições de possibilidade e de articulações que poderiam surgir a partir da festa e da alegria. Desta forma, o encontro festivo não era um fim em si, mas um meio possível para que fossem agenciadas diferentes conexões entre distintos sujeitos que ao compartilharem uma reivindicação comum, poderiam dar lugar a novas formas de viver mais combativas – que na rua, encontravam um terreno fértil.

Há a produção de um comum que só encontrava lugar através de um enlace imprescindível: a amizade. Mizoguchi (2013) aposta na amizade como um vetor de resistência a lógica subjetivante do neoliberalismo e como possibilidade de criação de novos horizontes,

era, pois, a invenção de outro mundo, a fim de que uma ética e uma estética de si pudessem consistir na amizade, impedindo que o mapa da religião do capital se fechasse e fechasse a vida: a isto valorizar, a isto abrir espaço era a tarefa de quem, nativo e estrangeiro, se poria doravante a fazer da amizade o dispositivo anti-dispositivo de conjuração de um império tão poderoso quanto vazado (MIZOGUCHI, 2013, p.194).

#### DPA

Esses dias, ouvindo o disco AmarElo do Emicida (2019), lembrei do DPA,

"Metrópoles sufocam, são necrópoles que não se tocam

Então se chocam com o sonho de alguém

São assassinas de domingo a pausar tudo que é lindo

Todos que sentem isso são meus amigos, também"

Quando eu lembro da gente, fazia sempre calor. No tempo *Chronos*, passamos muitos invernos juntos, mas no tempo *Kairós*, era sempre quente. A gente sempre tava "no corre", imprimindo panfleto, colando lambe-lambe, buscando gerador, decidindo se iríamos ter que adiar o evento ou não, porque em porto alegre tu nunca sabe se vai chover.

A gente sempre achava que tudo era muito urgente e que se nada fosse feito a respeito, a gente ia perder o parque, perder a rua e perder, talvez, a alegria.

(outubro de 2022)

Essa maneira de resistir e de propor outras possibilidades de se relacionar com a cidade estavam pautadas pela alegria dos corpos juntos em movimento. Pensando com Barthes (2006), o corpo e sua expressão possibilitam uma outra relação com o espaço, uma vez que o corpo é sempre único, “meu corpo não tem as mesmas ideias que eu” (BARTHES, 2006, p.24). Colocar o corpo em jogo, é lembrar da potência erótica que ele carrega. Agostinho de Hipona, importante teólogo do século IV, defendia ser necessário separar o amor da amizade para evitar que o prazer sexual e, portanto, profano encontrasse lugar. Ortega (1999), ao retomar Foucault, sublinha a importância de reabilitar o eros na amizade, já que sem sua força erótica, a amizade se aproximaria desse amor católico reivindicado por Agostinho.

A reflexão sobre eros e sua relação com o desejo (*epithymia*), com a amizade (*philia*) e com a afeição (*agape*) é tema motivador para o filósofo Platão que em seus diálogos registra a elasticidade e a variabilidade do campo semântico a que pertence o vocabulário erótico. De acordo com Vitor Pinheiro, pesquisador contemporâneo e autor da introdução desta edição de *O Banquete*<sup>9</sup>, eros é uma palavra grega polissêmica, na maior parte das vezes está associada a um desejo apaixonado e intenso por algo ou alguém. Em um de seus mitos de origem, Eros é filho de Afrodite, deusa da beleza e da sensualidade, de modo a personificar o estado anímico do amor e da paixão sexual, contudo, posteriormente, com a secularização do vocabulário religioso, eros passa a denotar o princípio natural do amor, o qual age sobre todos os seres e sobre todas as coisas (PINHEIRO, 2011).

Acredito, portanto, que esse eros apaixonado que deseja intensamente é a força erótica que se manifestava no DPA, a partir da vontade de estar ali e em nenhum outro lugar. Esse desejo de um viver-junto eu senti somente na mesma intensidade, quando vivenciei a experiência da docência. Entrar numa sala de aula é uma experiência mais fisiológica que intelectual, talvez, “precisamente porque pensar, sofrer ou amar implicam um corpo rodeado, e não só, implicam também: um corpo que rodeia” (TAVARES, 2013, p.189).

Nesse sentido, o DPA entra como elemento biográfico que fantasia o amor político no amor docente, Corazza, a partir de Barthes, aponta que

uma pulsão amorosa colore a biografemática, porque esta é fantasiada como ato de amor, não na direção do “Amor apaixonado = falar de si como apaixonado = lírico”; mas do “Amor-Agápe: falar dos outros que se ama”, “dizer aqueles que se ama”. Pela biografemática, ama-se e escreve-se aqueles que conhecemos, fazendo-lhes justiça, testemunhando “por eles, (no sentido religioso)”, imortalizando-os (CORAZZA, 2015, p.30).

<sup>9</sup> Neste trabalho, a edição utilizada de *O Banquete*, escrito por Platão, foi traduzida por Carlos Alberto Nunes. Belém: Ed. UFPA, 2011.

Buscando indícios em meus arquivos docentes, encontrei alguns escritos realizados durante as disciplinas da licenciatura, oportunizadas pela Faculdade de Educação (FACED /UFRGS), em que a noção do amor já estava presente. Nessas disciplinas, que foram verdadeiros laboratórios de aprendizagem, deparei-me com leituras, aulas e professores que dividiram o tempo em um antes e um depois. Como o texto de Maturana, “Uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento”, inserido no livro *Emoções e linguagem na educação e na política* (1998), que conheci nas aulas de Psicologia da Educação I, em 2016, realizando esse exercício de escrita durante a disciplina.

De acordo com Maturana, o afeto mais importante é o amor, visto que ele é a única emoção pela qual o indivíduo se abre para aceitação mútua e por inteiro do outro, produzindo a alteridade. Assim, através da autopoiese (centro operacional molecular que produz um dentro, criando uma complementaridade com o meio), o amor vai gerar a possibilidade de troca de afetos entre nós e o meio que nos cerca, isto é, vai propiciar a nossa relação com o mundo. A meu ver, umas das melhores formas de se relacionar com o “outro” é através da educação, tendo em vista que é nesse momento de troca e diálogo em que obtemos conhecimento específico e ao mesmo tempo vivências sociais intensas (NAZARIO, 2016, texto realizado para disciplina Psicologia da Educação I, *inédito*).

A relação entre o afeto do amor como possibilidade do encontro com o outro que pode gerar comuns pedagógicos, já se desenhava ali. Essa ideia seguiu latente ao longo da minha trajetória e que busquei por meio da interlocução com outros autores explorar em atividades durante a graduação no meu Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL).

Na disciplina de Ensino e Identidade Docente, buscando aprofundar a noção de amor, mesmo sem ainda chegar na concepção de eros, já era perceptível o destaque da dimensão do corpo, pensando a docência como profissão em que é preciso “encarnar”, isto é, fazer-se presente por inteiro, sem a tentativa de uma falsa neutralidade. Assim, realizei um experimento pedagógico para a disciplina intitulado “Docente-motivado em uma aula Encarnada”,

Seja na escola ou na universidade, sentimos, às vezes, um desinteresse geral. Os professores, pouco confiantes nos seus testemunhos – seja por descaso pelas novas gerações ou pela descrença da sua profissão – e os alunos, fugindo de seus testemunhos, apáticos e desinteressados. Assim, perante essas sensações, propomos “Um docente - motivado em uma aula encarnada”. A ideia é que tanto professor quanto aluno “encarnem” a aula, isto é, “fazer-se carne”, fazer-se presente de forma atenta e profunda, levando em conta que talvez a aula seja a última trincheira da relação carnal. Em 2014, a cantora paulista Juçara Marçal lança seu primeiro disco solo, “Encarnado”. Inspirados na primeira faixa do disco, Velho Amarelo, o trecho “não diga que estamos morrendo/ hoje não”, instiga a vontade de experienciar os momentos (NAZARIO, 2018, texto produzido na disciplina Ensino e Identidade Docente, *inédito*).

Atualmente, não acredito nessa exagerada escala de desânimo apontada no texto, mas fica evidente a preocupação com a “vontade de aula”, sugerindo como possível caminho para o engajamento a dimensão do afeto, ao propor a aula como “última trincheira da relação carnal”.

Ao transpor essas noções em práticas pedagógicas, acreditava que para não reproduzir uma educação bancária (FREIRE, 2005), tinha que propor atividades, sobretudo, artísticas ou com exercícios psicomotores, como se o próprio exercício do pensamento não fosse suficiente para o experimento de metodologias participativas. Depois de propor aos meus colegas a prática da pintura e caminhadas com os olhos vendados pelos corredores da FACED, percebi que para uma aula ser potente e fugir do senso comum, era preciso mais do que mover o corpo e “romper com os muros da sala de aula”, mas principalmente propor atividades que desencadeassem práticas mais inventivas a partir de enunciados imprevistos.

Desse modo, nessa mesma disciplina, motivada pela escrita daquele material introdutório acima citado, pude experimentar outro *modus operandi*, como aponto neste fragmento.

#### Proposta

Momento 1 - (2 min): Mostrar pequeno trecho (16:08 - 18:40) do episódio “Peripatéticos” da série catalã “Merli” do Netflix. Link do youtube (do início até 1:58) - <https://www.youtube.com/watch?v=ntqVmj8miDM>). O professor de filosofia fala sobre qual o motivo de se estudar Filosofia. Inspirados na fala dele, pedimos para os colegas refletirem, na visão deles, para que “serve” uma aula?

Momento 2 - (3 min). Dinâmica: os colegas devem caminhar pela sala enquanto está tocando uma música (“Exú nas escolas”, do disco “Deus é mulher”, da cantora Elza Soares), quando ela é pausada, os alunos devem encontrar uma dupla e falar qual foi a melhor aula que já tiveram (ou apenas uma boa aula), depois repetir o procedimento e perguntar qual a pior (ou apenas uma aula ruim), mobilizando as categorias “boa” e “ruim” de acordo com os objetivos e intenções da aula (NAZARIO, 2018, texto produzido na disciplina Ensino e Identidade Docente, *inédito*).

Essas práticas pedagógicas vivenciadas na FACED aumentavam minha “vontade de escola”, provocando a busca por ela. Assim, fui ao encontro de um projeto de extensão “Projeto X: rodas de conversa sobre o trabalho com Projetos de Aprendizagem”, com o sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental. Uma das práticas assumidas nesse projeto consistia em ajudar os

alunos na organização de suas atividades escolares e extraescolares com o intuito de auxiliá-los no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia. Nessa época, de muitos desafios e aprendizagens, tive experiências muito significativas as quais foram fundamentais para o meu atual fazer docente.

Foi durante essa atividade de extensão que percebi que o comum capaz de envolver uma turma, não se restringe só aos espaços e aos bens compartilhados, mas consiste em assumir posturas e criar práticas. Outra dimensão do comum que desacomodou minhas convicções ocorreu durante a construção das pesquisas dos estudantes, outra função da atividade de extensão. Esses momentos, em que orientei trabalhos sobre temáticas fora do meu campo de estudo *stricto sensu*, compreendi que o docente precisa permitir-se à dúvida, pensando nela não como uma falta, mas enquanto possibilidade para produção de deslocamentos, lembrando ao professor seu local de aprendiz.

Essa bolsa de extensão possibilitou a oportunidade de conviver de perto com o *ethos* docente, ainda sem estar nessa posição. Ter como local de trabalho a sala dos professores, possibilitou um exercício etnográfico sobre a docência na escola, mesmo sem estar ciente disso. Durante quase um ano, todas as manhãs, permanecendo a maior parte do tempo na sala dos professores, registrei falas, gestos e movimentos. Esses escritos foram fundamentais, já que “quem não escreve diários de campo só vive uma vez”<sup>10</sup>.

### Ofício docente I

Se você me avistar no corredor da escola, verá uma menina baixa, de cabelos compridos e uma mochila quase do seu tamanho. Se você me pedir para eu abrir a mochila, encontrará canetas de quadro, apagador, fita crepe, chamada, alguns livros e uma pasta cheia de folhas coloridas. Provavelmente, se você abrir a mochila de outras professoras, encontrará quase as mesmas coisas. Se você me acompanhar até a sala de aula, encontrará um quadro, cadeiras, mesas, um mapa-múndi, janelas e alguns ventiladores. Provavelmente, se você entrar nas salas de outras escolas encontrará quase as mesmas coisas.

As repetições ocorrem tendo em vista que essas são as materialidades que compõem esse ofício.

(escrito em 2019 e modificado em 2022)

<sup>10</sup> FONSECA, Claudia. Comunicação Oral, 29ª RBA, 2014.

Meu segundo contato com o ambiente escolar foi estagiando em um colégio estadual, no primeiro e no segundo semestre de 2019, no Ensino Médio, ministrando a disciplina de Sociologia. Tive a oportunidade de viver o lugar da docência, planejando aulas e experimentando práticas, a partir do arquivo construído até o momento. Através do desejo de me “fazer carne”, realizei com as turmas práticas e exercícios que eu acreditava possíveis para a construção de uma comunidade pedagógica. Havia um forte receio em não conseguir criar vínculo com a turma, tendo em vista o pouco tempo que permanecíamos juntos, bem como a alta taxa de evasão escolar. Assim, estabeleci a prática de rodas de conversa com as estudantes, em que a proposta era sempre relembrar os motivos que nos mantinham unidas naquele espaço-tempo, estabelecendo contratos e combinações que nos acompanharam até o fim. Hoje essa prática faz parte do meu cotidiano de trabalho, momento muito valorizado por docentes e discentes, em que semanalmente olhamos para nossos desafios enquanto grupo e também para questões individuais, buscando soluções em conjunto.

Outra prática que contribuiu para esse viver-junto no estágio foi a realização dos cadernos de campo, onde eles anotavam aspectos da aula que consideravam importantes, instigados a refletir de que forma os conceitos da Sociologia estavam imersos nos seus cotidianos e como a própria vida poderia auxiliar a pulsar os estudos. A utilização desse caderno almejava que o ensino de Sociologia reverberasse mais tempo do que, somente, os dois períodos semanais, introduzindo um elemento extra no cotidiano escolar. Essas e outras práticas do estágio foram terreno para a escrita do meu trabalho de conclusão de licenciatura, intitulado *A construção de um comum na sala de aula: a defesa do amor, da atenção e da cidade na prática docente* (2019), em que faço uma costura de minha trajetória com as práticas do estágio.

Desse modo, um eros pedagógico foi tomando força e ganhando espaço, trazendo ressonâncias para a atual pesquisa.

## Ofício docente II

A escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinheiro ou o sapato é para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório (se entendemos por laboratório ou lugar do seu labor), seu ateliê (se entendemos por ateliê o lugar onde ele atua), o lugar onde ele exerce seu ofício, onde mostra suas habilidades e onde estão tanto suas matérias-primas quanto suas ferramentas ou seus artefatos (LARROSA, 2018, p.27).

O que vai diferenciar, então, um docente do outro, é a sua trajetória de vida, o que o constitui enquanto professor. Sua perspectiva vai influenciar suas maneiras e posturas de ministrar uma aula, o olhar que será direcionado à matéria e quais as ferramentas que serão utilizadas em aula e como vai cuidar e, portanto, amar esse espaço.

(escrito em 2019 e modificado em 2022)

## 2.1 Educação: o duplo amor

Pensando com Foucault (2013), as experiências que vivenciamos ocorrem em espaços-tempo delimitados, alguns, entretanto, apresentam um potencial diferente, são como utopias localizáveis,

não se vive em um espaço neutro e branco; não se vive, não se morre, não se ama no retângulo de uma folha de papel. Vive-se, morre-se, ama-se em um espaço quadriculado, recortado, matizado, com zonas claras e sombras, diferenças de níveis, degraus de escada, vãos, relevos, regiões duras e outras quebradiças, penetráveis, porosas. Há regiões de passagem, ruas, trens, metrô; há regiões abertas de parada transitória, cafés, cinemas, praias, hotéis, e há regiões fechadas do repouso e da moradia. Ora, entre todos esses lugares que se distinguem uns dos outros, há os que são absolutamente diferentes: lugares que se opõem a todos os outros, destinados, de certo modo, a apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los. São como que contraespaços. As crianças conhecem perfeitamente esses contraespaços, essas utopias localizadas. E o fundo do jardim, com certeza, e com certeza o celeiro, ou melhor ainda, a tenda de Índios erguida no meio do celeiro, ou é então – na quinta-feira à tarde – a grande cama dos pais (FOUCAULT, 2013, p.19-20).

Um dos lugares em que passamos uma parte significativa da nossa vida é o espaço escolar. A escola será pensada nessa pesquisa como um contra espaço ou espaço outro a partir das noções propostas por Masschelein, Kohan e Simons (2014) – espaço público para criação de tempo livre – materialização do que os gregos chamavam de *skholé* – e das ideias de Arendt (2011) – um espaço-tempo de duplo amor: amor pelo mundo e amor pelas novas gerações. De acordo com Berle (2018), através das ideias de Masschelein e Simons, a escola seria o momento de “recreio” da sociedade, lugar onde o conhecimento e as práticas não precisam cumprir funções pré-estabelecidas, o conhecimento pode ser dirigido a ele mesmo, ou seja, ao estudo. Para a autora, a questão de maior relevância é quando o espaço escolar compreende na aluna a legitimidade e a autonomia para pensar suas próprias questões.

Contudo, é preciso ter cautela quando pensamos na escola como tempo livre. Nessa pesquisa o movimento proposto é de suspender ideias demasiadamente cristalizadas, mas não ignorar o contexto em que o espaço escolar está inserido e nem o cenário onde vivem os estudantes e os professores. De cunho catequizador, à preparação para o vestibular, de um projeto colonial à uma educação técnica, rechaçamos perspectivas salvacionistas e mecanicistas. A defesa é por uma educação emancipatória que possibilite ao aluno ampliar seu horizonte, encontrar a sua própria voz, conseguir pensar sobre o pensamento, sentir-se seguro para fazer escolhas e construir argumentos críticos e sólidos para trilhar o seu caminho. Pensar sobre si no presente, visitar o passado e ter uma perspectiva de futuro – essa é a aposta.

Nos apoiamos assim na proposta de Masschelein e Simons (2013) de suspensão do

espaço escolar, esvaziá-lo de seus automatismos discursivos negativos para que algo novo surja, ou seja, para abrir espaço para a invenção. Para isso, os autores falam da importância da escola como um espaço profano,

um tempo e um lugar profanos, mas também coisas profanas, referem-se a algo que é desligado do uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico e, portanto, algo no mundo que é, ao mesmo tempo, acessível a todos os sujeitos e a (re)apropriação de significado (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p.39).

Agamben (2007), ao retomar o período da Antiguidade, aponta a dimensão do sagrado como aquele que distinguia e restringia ideias, objetos e pensamentos a um grupo seleto de indivíduos,

sagradas ou religiosas eram as coisas que de algum modo pertenciam aos deuses. Como tais, elas eram subtraídas ao livre uso e ao comércio dos homens, não podiam ser vendidas nem dadas como fiança, nem cedidas ao usufruto ou gravadas de servidão. Sacrilégio era todo ato que violasse ou transgredisse esta sua especial indisponibilidade, que as reservava exclusivamente aos deuses celestes (nesse caso eram denominadas propriamente ‘sagradas’) ou infernais (nesse caso eram simplesmente chamadas ‘religiosas’) (AGAMBEN, 2007, p. 65).

Desse modo, pensar a escola como espaço profano é entendê-la democraticamente, ou seja, de acesso amplo e universal. Mas mais do que isso, um lugar em que as ideias possam circular e tomar diferentes formas a partir das discussões entre docentes e discentes. Assim, como aponta Berle, para que não se repitam os caminhos já trilhados por aqueles que vieram antes, ou seja, para que não se perca o caráter inventivo de um conhecimento “é necessário que a nova geração se experimente como nova, ou seja, é preciso manter o caráter profano da ação educativa” (BERLE, 2018, p. 144 e 145).

Profanar a escola talvez seja pensar menos o que “a escola é” e mais “o que a escola pode ser”. É recorrente na contemporaneidade o discurso de que a educação está em crise, diferentes sujeitos, inclusive aqueles que não trabalham com educação, se autorizam a falar e a tecer críticas sobre a educação, geralmente precedida de adjetivos como: ultrapassada, conservadora, anacrônica, inútil e assim por diante.

Hannah Arendt (2011) acreditava que os contextos de crise sempre nos oferecem oportunidades, já que caem as máscaras e os pressupostos são colocados em xeque de tal forma que questionamos as respostas vulgares e óbvias, passando a problematizar aquilo que aparentava estar resolvido. Um questionamento que parece pertinente é sobre a relação temporal estabelecida na escola.

Diante das críticas que a escola recebe, tem uma que se destaca: seu atraso frente ao tempo presente. De acordo com Arendt, é inevitável e imprescindível que a escola promova embates geracionais – é nesse espaço em que há o encontro do legado do conhecimento com as ideias da contemporaneidade. A autora propõe o espaço educativo como um local de encontro entre gerações, o lugar em que os adultos vão mediar e apresentar uma parcela do mundo para as novas gerações. Para que esse seja um encontro potente e inventivo, é necessário um movimento de duplo amor: pelo mundo e pelas novas gerações, já que a educação seria a ocasião para decidir se se ama suficientemente o mundo “para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens” (ARENDR, 2011, p.14).

Aquino (2014), leitor de Arendt, sugere que vivenciamos em muitos casos um triplo delito ético na educação: o desapego ao legado humano (apatia com o passado), descaso pelas novas gerações (imprudência com o futuro) e um desapareço ao modo de vida democrático (negligência com o presente). Essas noções apontadas por Aquino são provocações que põem em marcha o pensamento e que encontram eco nessa pesquisa. Importante pensar que, em alguma medida, a escola sempre será anacrônica, tendo em vista o estudo de autores e ideias de tempos remotos. Todavia, ao estudar e trazer à tona as vozes do passado, uma releitura e uma outra análise são elaboradas quando as questões que atizam o presente indagarão este passado,

os contornos que damos ao passado, as regiões deste que iluminamos, os sujeitos que apanhamos entre poeira e fazemos novamente se encenarem, as tramas que pensamos ouvir nos desvãos dos arquivos, atendem a problemas e embates do nosso tempo, em que estão mergulhadas nossas próprias vidas. Nada nos chega do passado que não seja convocado por uma estratégia, armado por uma tática, visando atender alguma demanda do nosso próprio tempo (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2000, p. 123).

### **Rupestre I**

Quando eu tinha por volta de 8 anos, meus pais assinavam a revista “Recreio”. Ela chegava, semanalmente, à porta de casa. Imbuída da ansiedade que sua espera gerava, bem como da emoção que era rasgar seu invólucro de plástico, finalmente eu descobria a surpresa da semana: o tesouro escondido na pedra de argila. Nesta edição “trilha do tesouro rock animal” eu experimentava, de alguma forma, o ofício do arqueólogo, ao escavar a pedra para encontrar o objeto escondido. Nessa época, eu nem sabia o que era a Arqueologia, mas me sensibilizava pelos signos da argila, como algo que me evocava, se pensarmos a vocação “como um chamado do mundo” (LARROSA, 2018, p.62)

(outubro de 2020)

Ao mesmo tempo, Arendt (2011) aponta para a importância da nova geração assumir o papel da crítica, segundo ela, apenas as crianças e a juventude terão a força e rebeldia necessárias para questionar e provocar mudanças no tempo presente. Desse modo, o encontro entre os saberes, a partir do estudo e debate com as alunas, será atualizado, profanado e constituinte do momento presente.

Nesse sentido poderíamos pensar nas forças de eros e logos na sala de aula. Só é possível o estudo e a transmissão de um legado, na medida em que, através dos filósofos pré-socráticos, buscou-se maneiras racionais de causalidade de compreensão do mundo, não sendo mais suficiente apenas as narrativas mitológicas. Nesse contexto, vale destacar o pensamento de Heráclito, o qual tinha como anseio encontrar coerência no mundo, tendo em vista a dificuldade em viver no caos. Para isso, propôs uma logosofia, isto é, uma maneira racional de compreensão da sabedoria. Uma força mais estática, que condensa, que “acimenta”, ou seja, dá liga e coesão. Mas é por meio da circulação desse saber, de uma força cinética e erótica que ele será transformado e reinventado. Na Grécia Antiga, Eros<sup>11</sup> é uma figura mitológica, descrita de diferentes maneiras na literatura e nas representações pictóricas. É o deus do amor, mas devido a sua natureza ambígua, transita entre o mundo sagrado e o profano, é aquele que está sempre “entre”, tendo como sina uma eterna incompletude. A aposta é pensar nessa incompletude, a escola como um espaço de experimentar, de estudar e de inventar.

Dentro desta noção de escola, este trabalho tem como recorte uma das cenas que compõe o mundo escolar: a sala de aula. Nessa pesquisa, a sala de aula será pensada enquanto um espaço outro, cujos limites são pré-estabelecidos, mas o que acontece nele, não. Se Foucault afirma anteriormente que espaços institucionais de ensino são lugares que limitam as relações afetivas, arrisco dizer que podem ser os locais onde as relações podem ser mais intensas também. Mas para isso precisam ser passíveis de suspensão e inversão do *status quo*, o que o próprio autor vai chamar de heterotopia. O que Foucault sublinha enquanto

## Rupestre II

Quando descobri que para ser arqueóloga precisaria ficar muito tempo dentro de laboratórios montando complexos quebra-cabeças, decidi que a arqueologia não seria minha área de trabalho, mas nunca deixei de me espantar com ela.

Há uns anos, visitei o Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí, e quando me deparei com aqueles imensos painéis de pinturas rupestres pensei sobre o tempo.

Quantas gerações de mulheres me separam daquelas que fizeram essas pinturas?

Aqueles signos, traduzidos por muitos como gramáticas imagéticas, falavam sobre vida, morte, alimentação, sexualidade, astros e estórias. Tudo que segue inquietando a humanidade até hoje.

Estes registros atualizam a presença delas no tempo presente.

E isso me espanta até hoje.

(janeiro de 2023)

<sup>11</sup> Eros iniciado com a letra maiúscula refere-se à figura mitológica grega.

potência deste tipo de alocação, é o que entendemos como potência da sala de aula,

mas o que me interessa, dentre todas essas alocações, são algumas que têm a curiosa propriedade de estar em relação com todas as demais alocações; mas, de um modo tal, que elas suspendem, neutralizam, ou invertem o conjunto das relações que são por elas designadas, refletidas ou reflexionadas. Esses espaços que, de alguma forma, estão ligados a todos os outros, e que, no entanto, contradizem todas as outras alocações (FOUCAULT, 2013, p. 115).

A sala de aula pensada como espaço heterotópico é um espaço que goza de certa liberdade, dentro de limites pré-estabelecidos, “viver ao mesmo tempo em companhia e em liberdade” (PERRONE-MOISÉS, 2012, p.160). Retomando a proposta de Arendt (2011), o amor ao mundo e o amor às novas gerações cabem nesta pesquisa na mesma formulação. Se o mundo é povoado por pessoas, a sala de aula só existe com os alunos. Dessa forma, amor ao mundo é o amor ao mundo que se construiu a partir das pessoas que vivem nele, assim como a sala de aula, ambos só existem em relação.

Por fim, retornando à provocação inicial de Foucault, não vivemos em um espaço em branco, essas ideias ganham força dado que vislumbram uma paisagem: uma erostopia. Um espaço-tempo, composto por princípios, compondo uma gestualidade na qual possibilita pensar a educação de maneira inventiva. A aula nem como utopia, nem como heterotopia, mas como erostopia, lugar onde se deseja e se pergunta, criando-se um comum que possibilite um viver-junto pedagógico.

### 3 Caminhos de pesquisa

Etimologicamente, a palavra método vem do grego, *methodos*, sendo *meta* “através de” ou “por meio”, e *hodos*, “via, caminho”. Pensar sobre o caminho é pensar sobre o caminhar, sobre os deslocamentos de onde se sai e para onde se vai. Construir uma pesquisa sobre eros, cujo verbo grego *eráo* ou sua variante *éramai* significa amar ou desejar apaixonadamente, é falar sobre o que motiva e o que dá ânimo a este caminhar. Em quais caminhos eros, logos e a sala de aula se encontram e se desencontram?

A partir de um ponto de vista geográfico, os caminhos percorridos na construção dessa pesquisa se repetem e se constituem entre o espaço doméstico, o espaço escolar e o espaço acadêmico, em sua grande parte remotamente, ou mais especificamente, entre o escritório e a sala de aula.

No escritório, move-se em pequenos gestos e poucos passos, há um vaivém de livros, cadernos, canetas, intermediado por um encontro e desencontro com as xícaras, óculos e borrachinhas de cabelo. Há também os encontros *online*, o ligar e desligar da câmera e do microfone e o estado de alerta em estar partilhando o espaço privado com os colegas e professores. Na escola, o encontro com as alunas, o burburinho da sala de professores, a correria dos corredores e o planejamento das aulas, tudo isso é o que move o pensamento. Em todos esses espaços somos afetados e afetamos aqueles e aquelas com os quais nos encontramos. Ao mesmo tempo, nestes deslocamentos nos deparamos com outros lugares pelos quais passamos e não permanecemos, os espaços “entre”: a parada de ônibus, a faixa de segurança, a calçada – todos esses que demarcam a cidade em que vivemos e que nos fazem pensar e questionar diariamente o nosso cotidiano. No meio do turbilhão da cidade e das ideias constituímos um corpo, neste caso, corpo pesquisadora-docente, construindo um ser pesquisadora-professora. Bedin (2016), ao referenciar Tavares (2013), convida a pensar o que torna um corpo diferente do outro,

por tal perspectiva, o que constitui sua individualidade é o seu poder de afetar e ser afetado, o modo como se relaciona com os outros corpos que encontra, o modo como vibra ou deixa de vibrar, ou seja, o corpo sempre será a carne acrescida das ligações que essa fisiologia viva estabelece com o mundo (BEDIN, 2016, p.6).

Durante a construção deste trabalho, muitas reflexões e inflexões ocorreram entre um

corpo pesquisadora-fixo-inerte-sentado<sup>12</sup>, com o corpo professora-móvel-inquieto. O que a escola provoca na pesquisa? O que a pesquisa faz mover na escola? São algumas das preocupações que deram fôlego ao processo de escrita e que ao preocupar, puderam ocupar os dias também.

Em uma trama entre – memória, experiência e imaginação – produziu-se reflexões que amarram a pesquisa bibliográfica e os registros do pensamento cotidiano, a partir da escrita de notas laterais, que se modulam em comentários, reflexões e breves confissões íntimas. Para isso, na busca em encontrar eco neste fazer, encontram-se pistas no livro *Biografemática na Educação: Vidarbos*, organizado por Corazza, Oliveira e Adó (2015) a partir da noção trazida por Adó (2015), desde Valery e Borges:

no epílogo de El hacedor, livro de Jorge Luis Borges publicado em 1960 e que reuniu uma miscelânea de textos seus escritos de ocasiões e temas diversos podemos ler: “Um homem se propõe a tarefa de desenhar o mundo. Ao longo dos anos, povoa um espaço com imagens de províncias, de reinos, de montanhas, de baías, de naus, de ilhas, de peixes, de moradas, de instrumentos, de astros, de cavalos e de pessoas. Pouco antes de morrer, descobre que esse paciente labirinto de linhas traça a imagem de seu rosto” (BORGES, 2008, p.168). Leio esse trecho como um espelhamento tradutório da frase valéryana do texto “Poesia e pensamento abstrato” que diz: “Na verdade, não existe teoria que não seja um fragmento cuidadosamente preparado de alguma autobiografia.” (VALÉRY, 1991, p.204). Trata-se de ver, sempre, que a vida está implicada na obra; vida e obra se retroalimentam (ADÓ, 2015, p.19).

Para fazer a costura entre eros, logos, aula e heterotopia com a minha trajetória militante-aluna-docente-pesquisadora, as diferentes maneiras de escrever e narrar buscam potencializar o corpo professora no corpo pesquisadora. Através do conceito de geolocalização dos saberes, Haraway (2009), dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, convida a pensar que a ciência não é algo neutro e isento de valores, mesmo ao seguir um método científico, ela é feita por cientistas que estão inseridos em contextos socioculturais os quais os constituem enquanto pesquisadores e pesquisadoras. Dessa forma, não é possível pensar numa pesquisa ignorando que as escolhas e decisões realizadas nela, refletem a maneira pela qual a cientista foi construída e subjetivada ao longo da sua vida.

Assim, flerta-se com o método autoetnográfico, tendo como respaldo o reconhecimento e a inclusão da experiência do sujeito pesquisador tanto na definição do que será pesquisado, quanto no desenvolvimento da pesquisa (recursos como memória, autobiografia e histórias de vida, por exemplo) e os fatores relacionais que surgem no decorrer dela.

---

<sup>12</sup> A maior parte da escrita desta dissertação ocorreu durante a pandemia da Covid-19, em que a UFRGS adotou o ensino remoto emergencial, assim, essa pesquisa carrega marcas deste tempo.

Ainda dentro dessa proposta, Barthes (1975) sugere a noção de biografema, “uma potente estratégia para se pensar a escritura de vida aberta à criação de novas possibilidades de se dizer e, principalmente, desse viver uma vida”<sup>13</sup> (BEDIN, 2010). Assim, mesmo sem compor uma biografemática, a pesquisa tem ressonância nessa proposta, já que “ao invés de percorrer as grandes linhas da historiografia, a prática biografemática volta-se para o detalhe, para potência daquilo que é ínfimo numa vida, para suas precisões e insignificâncias” (BEDIN, 2010).

Contudo, no decorrer da pesquisa, outros caminhos se mostraram possíveis, mas um especial pareceu encontrar mais força: a escrita de um diário. Barthes coloca uma questão fundamental “creio poder diagnosticar essa ‘doença’ do diário: uma dúvida insolúvel sobre o valor daquilo que se escreve” (BARTHES, 2004, p. 445). Para o autor, o diário traz uma dimensão importante para pensar a escrita, na medida em que não é preciso um esforço para encontrar o que dizer, é necessário apenas lidar com a matéria bruta da vida. Depois ele segue, apontando que, já em um segundo momento, quando ocorre a releitura dessa escrita, há uma sensação de incômodo, uma sensação de rechaço com o espontâneo, há um efeito e não uma intenção e isso gera um desconforto quando lemos nós mesmos, ou seja, quando sou leitor de mim. Depois de deixar aquele material parado por um tempo, Barthes aponta que há um prazer em lembrar aqueles acontecimentos, suas modulações, a atmosfera, o clima do momento. Fica então a dúvida: será que vale a pena essa escrita? Há algum valor nisso que se escreve?

Acredito que foi esse questionamento que ecoou em mim e me fez pensar sobre a escrita das notas laterais que fazem parte desse trabalho. Há uma dimensão da vida de foro bastante íntimo e escrever sobre isso é sempre um risco. É interessante para outras pessoas aquilo que acontece ali? Essas notas laterais compõem com a pesquisa?

No contexto educacional em que atuo, tenho um convívio de longo período semanal com os alunos. Dentro da perspectiva de metodologia por projeto, os docentes estão imersos no contexto pedagógico, ministrando aulas e atuando na gestão coletiva do espaço, participando das tomadas de decisão e construindo um espaço de escuta e acolhimento. Além disso, busca-se um movimento de pensar a educação a partir das costuras e relações entre as diferentes áreas, na tentativa de propostas interdisciplinares e transdisciplinares. Quanto à relação com o aluno, ele recebe um acompanhamento individualizado do corpo docente, de maneira que suas particularidades não sejam diluídas e esquecidas no grande grupo, mas sim potencializadas na

---

<sup>13</sup> BEDIN, Luciano. Resumo. In: *Biografema como estratégia biografemática: escrever uma vida com Nietzsche, Deleuze, Barthes e Henry Miller*. Tese de Doutorado, 2010.

coletividade.

Desse modo, o vínculo estabelecido entre nós modula-se de acordo com o que vivemos na semana: amizade, autoridade e às vezes até maternidade. As conversas circulam entre a sinuante inevitável para quem mora em uma cidade em que todas as estações do ano acontecem em um dia, até a importância de votarmos com consciência nas eleições para presidência da república. Um assunto não tem seu grau de importância medido pela relevância social da temática, mas pela ordem dos acontecimentos naquele dia. A questão que se coloca é como transformar essa relação epidérmica em matéria de escrita acadêmica?

Voltando para a questão barthesiana: qual o valor daquilo que se escreve? Seguindo nessa perspectiva, o autor aponta que se há algum valor nesse material, ele será unicamente literário, isto é, que esta é a única justificativa para valer a pena sua existência e, para isso, vai elencar quatro motivos: poético, histórico, utópico e amoroso.

O poético teria sua importância para Barthes na medida em que essa escrita do diário ganha força como um estilo, uma maneira de contar, um colorido àquilo que se escreve. Neste trabalho, pode-se pensar que as notas laterais dão uma forma à pesquisa, ou seja, podem lembrar ao leitor que como todo trabalho, essa pesquisa é uma colagem, uma justaposição de vivências, leituras, ficções, memórias: tudo amarrado, preso, colado, pendurado ou como quisermos pensar, tudo artesanalmente montado, fabricado.

Quanto ao caráter histórico, para Barthes, a escrita sempre de alguma forma testemunhará uma época, sempre nela encontramos indícios de um período histórico e de uma perspectiva de mundo. Já o caráter utópico, seria a construção do autor ou da autora como objeto de desejo, capaz de fazer com que o leitor se interessasse mais pela sua vida, do que pela sua

### **Índice Fisiológico**

Quando penso na minha experiência docente, parece impossível não pensar no corpo na sala de aula, talvez por eu trabalhar em uma turma pequena, talvez por eles estarem sempre com muita energia para falar, reclamar ou perguntar, talvez por eu estar presente em todas as aulas, assim possibilitando que eu conheça todos de corpo inteiro, mas também em fragmentos.

Se eu fechar os olhos, eu consigo visualizar os interesses, os tédios, as paixões e as dúvidas de cada aluno: quem odeia ter que compreender a fórmula em vez de decorá-la, quem quer sempre mais tempo para terminar a atividade porque não está bom o suficiente, aquela que nunca entende o porquê de um acontecimento quando a resposta é ganância e aquele que pergunta a todos qual o sentido de nos preocuparmos com sustentabilidade se os milionários já estão a procura de vida fora da terra.

(dezembro de 2021)

obra. Neste quesito, pode-se pensar uma aproximação com essa escrita a partir da curiosidade e do envolvimento com aquilo que é do particular, do acontecimento íntimo, do que não pode ser reproduzido, porque daquela forma aconteceu apenas uma vez. É a docente que ganha força na pesquisa quando essa escrita tem valor utópico. E, por último, o amoroso. Para Barthes, sua força está nessa escrita como um trabalho de enunciação, como uma oficina de frases, em que o processo de elaboração é tão importante quanto o resultado. Assim, o que está em jogo aqui é o preparo da escrita, a organização das palavras desta maneira e não de outra, a escolha desse acontecimento e não de outro, uma filiação e uma fidelidade ao vivido.

Há uma voz autoral no diário, um código particular, como se esses escritos não deixassem mentir, há um testemunho docente neles que se faz imprescindível no corpo da pesquisa. Todavia, apesar de se assemelhar, estas notas laterais não se constituem como um diário de campo, já que há um movimento de mescla entre diferentes cenas escolares, de diferentes períodos históricos, de diferentes turmas. Há também um testemunho, ou melhor, vários testemunhos, de leituras que mobilizaram, de vivências urbanas que afetaram, através de diferentes perspectivas: de um olhar da infância, de um olhar de estudante e de um olhar de professora, nesse movimento de rememorar e, por vezes, inventar também. Estas notas assumem um compromisso com eros, como sublinhado por Barthes, uma escrita que testemunhe o afeto, sem que seja massacrada pela inteligência, que aqui poderia ser traduzida por logos. Sem, contudo, insinuar que não haja eros na pesquisa de cunho mais bibliográfico, mas ele ganha contornos distintos. São espaços de escrita que se desenham e se organizam de modos diferentes, as notas têm um compromisso com o presente, com o frescor do vivido, já a pesquisa bibliográfica tem um compromisso com o passado, dar voz e manter viva as ideias daqueles e daqueles que já se foram.

Os trechos de *O banquete* serão trazidos sem linearidade com o objetivo de compreender como as alegorias de eros podem constituir o espaço da sala de aula, a partir da sua relação, ao longo de diferentes interpretações (mitológicas, filosóficas e pedagógicas), com o conceito de logos em maior grau, mas também tecendo relações com a noção de amor. Assim, como aponta

## Índice Fisiológico II

Mas mais do que isso, parece que temos uma relação de índice fisiológico: é possível identificar a variação de batimentos cardíacos e da amplitude respiratória deles, pelo jeito que ela arruma o cabelo quando fica nervosa diante da professora de matemática, pelo livro que ele começa a ler no meio da aula e que não tem nada a ver com o assunto porque quer a atenção da professora de biologia, a covinha no canto da bochecha quando ele acha engraçado que a professora de história sempre fala que o Jânio Quadros proibiu o uso de biquini durante o seu governo.

viver-junto em aula é uma premissa.

(dezembro de 2021)

Foucault (2002), os discursos não serão retomados pela pretensão em revelar verdades e continuidades, mas descrever limiares, pontos de cruzamentos, controvérsias e, sobretudo, o que ele classifica como enunciados discursivos. Portanto, dentro dessa perspectiva, a pesquisa ganha contornos de um ensaio, enquanto uma proposta de escrita de orientação subjetiva, sem o intuito conclusivo e onde prevalece a ideia de atividade. Sendo assim, sem buscar uma resposta, propõe-se modos de pensar e operar os conceitos de eros e logos na educação, tendo como um agir, o espaço da aula. Adorno sublinha que,

escreve ensaisticamente quem compõe experimentando; quem vira e revira seu objeto, quem o questiona e o apalpa, quem o prova e o submete à reflexão; quem o ataca de diversos lados e reúne no olhar de seu espírito aquilo que vê, pondo em palavras o que o objeto permite vislumbrar sob as condições geradas pelo ato de escrever (ADORNO, 2003, p. 36).

Dentro de uma diversidade de perspectivas pensa-se a aula enquanto espaço-tempo heterotópico que possibilita a suspensão da vida ordinária e a construção de um comum entre a turma, que se torna possível a partir da interpelação entre diferentes potências: eros e logos.

Por fim, através de uma noção barthesiana de fantasia (2007) busca-se realizar uma proposição com a criação/sugestão de uma erostopia: gestos que possibilitem a criação de um espaço-tempo que terá como tônica “o desejar” e o “perguntar”. Para Barthes, sem uma fantasia circundante, a realização de uma tarefa estará fatalmente apartada do prazer (BEDIN, 2017, p.152). Isso posto, ter a erostopia como horizonte, trata-se de uma imagem, de uma proposta, de um gesto, como “um romancinho de bolso que a gente leva sempre consigo e que se pode abrir em qualquer lugar” (BARTHES, 2003, p.101). Diferentemente da utopia, a fantasia permanece concomitante à consciência da realidade, delimitando um espaço outro, em que se é possível fazer tudo, só não se pode fazer qualquer coisa.

#### 4 Amor, Eros e Logos

Amor e eros, difícil dizer quando um termina e o outro começa, se são sinônimos, ou distintos. Amor é uma palavra que precisa “ser escovada”, tendo em vista sua multiplicidade de sentidos. O poeta Manoel de Barros, nos lembra da importância de remontar as palavras,

logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. (BARROS, 2010, p.15)

O amor assim, quando escovado, apresenta uma amplitude de significações. O amor pode ser romântico, direcionado ao êxtase do encontro a dois, ou comercial e jurídico, o qual se dá a partir de contratos, também tem o amor abstrato, aquele que é por uma causa ou por uma ideia. Poderia-se passar o restante desta pesquisa investigando e pensando nas múltiplas possibilidades que a palavra amor oferece, contudo, objetiva-se aqui pensar o amor na sua dimensão erótica, não aquela que corresponde ao âmbito sexual, mas que erotiza a partir do envolvimento gerado através da figura mitológica de Eros.

O amor sempre foi uma palavra em disputa, principalmente dentro de um debate entre o catolicismo e o paganismo<sup>14</sup>. No período da Antiguidade Grega (1300 AEC -146 AEC), tendo em vista o politeísmo, Berquó (2016, p.46), ao citar Connelly, sublinha que a religião grega não tinha um livro sagrado que estabelecesse um código universal de crenças e condutas, ao invés disso, a religião se conectava com cada aspecto da vida das pessoas, atrelada a dimensão local, sendo dependente da tradição cultural de cada região (CONNELLY, 2007, p.6).

Todavia, com o declínio da civilização grega, por volta de 338-136 AEC, e depois com o avanço do cristianismo, o teólogo Agostinho de Hipona (354-430 EC), conhecido popularmente por Santo Agostinho, travou uma disputa com os pagãos, buscando a conversão de toda população ao cristianismo. Entretanto, essa não foi uma tarefa fácil principalmente após as denúncias de que o saque de Roma pelos Visigodos (410 EC) poderia ter relação com

---

<sup>14</sup> “A palavra tem origem no latim *paganus* que significa “habitante do campo”, tendo em vista que os povos rurais da Antiguidade possuíam culturas politeístas, idolatrando deuses relacionados à natureza. Na Idade Média, com o avanço do processo de cristianização, a igreja católica passou a classificar como pagãos todos aqueles que resistiam à conversão e permaneciam com suas crenças.” Disponível em: <https://www.significados.com.br/paganismo/>. Acessado em julho de 2021.

o fim das oferendas aos deuses. Mas ele não desiste, ao longo de toda sua vida, Agostinho vai se dedicar à conversão dos pagãos ao cristianismo pelos seus discursos e da sua obra “Cidade de Deus”.

Um tema caro a Agostinho era o amor, para ele o amor estava para a verdadeira felicidade, assim como a fome para o alimento. Sua defesa, contudo, era dissociá-lo do desejo sexual, pontuando que o amor erótico era um pecado e deveria ser evitado. Apesar da sua vasta e complexa obra, poderia-se resumir o amor para Agostinho em duas dimensões: *Caritas* e *Cupiditas*. O amor *Caritas* era a elevação do amor humano ao divino e eterno e, o amor *Cupiditas*, ao carnal e passageiro. Essa concepção de amor, defendida por Agostinho, ganhará força no Ocidente, até o período do Renascimento.

Marsílio Ficino (1433 –1499 EC), um expoente filósofo italiano humanista, trará com força o paganismo novamente, sobretudo, através de alegorias renascentistas neoplatônicas. Como aponta Eliade (2010, p.9), “os humanistas supunham a existência de uma tradição comum a todas as religiões, sustentando que o conhecimento desta bastava para salvação e que, em suma, todas as religiões eram equivalentes”. Dessa forma, a espiritualidade é dissociada de um programa religioso autoritário e dá liberdade para o indivíduo escolher como quer se relacionar com o cosmos.

Nesta pesquisa o amor é visto através de lentes pagãs, ligando-se à figura de Eros, mas que poderia ser Exú, ou Virgem Maria, já que a potência não se encontra na personalidade da figura sagrada, mas no trânsito energético simbolizado nessas referências religiosas, entre o divino e o terreno. Contudo, é importante destacar que mesmo Eros tendo uma infinidade de possíveis alegorias, não se pode dizer que a escolha do referencial clássico grego é mera coincidência. Esta decisão engendra-se no meu lugar de fala, enquanto pesquisadora branca pertencente a um contexto econômico e social privilegiado. Tendo em vista um capital cultural eurocêntrico e colonialista, tive mais proximidade ao contexto religioso da Grécia Antiga do que de matrizes religiosas africanas. Contudo, essa justificativa não pretende ser um “*band-aid*” para tapar a ferida, mas sim uma responsabilização sobre as decisões metodológicas e epistemológicas nesta pesquisa. O desejo e a latente emergência histórica me mobilizam a cada vez mais ampliar meus estudos buscando mais deslocamento, pluralidade e diferentes vozes nas múltiplas referências sobre o amor.

Assim, dentre as inúmeras fontes para pensar a figura mitológica de Eros, portanto, opta-se para este trabalho um recorte a partir da obra *O Banquete* e, em segundo plano, a

*Teogonia*<sup>15</sup>. Estas fontes nos aproximam do ato filosófico, proposto por Platão, como sugere Benedito Nunes, no prefácio desta edição de *O banquete*,

as fontes essenciais que emanam dos diálogos são as fontes originárias, vivas e atualizáveis da tradição filosófica, que permitem, pela leitura contínua e receptiva, numa retomada do ato de filosofar que faz de cada leitor um interlocutor de Platão o aprofundamento e a assimilação das possibilidades dialéticas do pensamento que lhe inspiram a obra, e que, guardadas no movimento de sua escrita dramática, reabrem-se para os que dela se aproximam e melhor a conhecem. (NUNES, 2011, p.18)

A obra, *O banquete*, torna-se conhecida em função dos discursos proferidos sobre o amor. O jantar, é narrado por Apolodoro, a partir de sua memória erótica, visto que ele, um dos amantes de Sócrates, não estava presente na ocasião. Ele retém na memória o que lhe contou Aristodemo, que participou daquela comemoração na casa de Agatão. Desse modo, a noção de memória presente não é da ordem de precisão cronológica ou histórica, mas, como traz Halbwachs, da memória como uma forma de coesão entre os indivíduos através de categorias coletivas, configurando a memória como um fenômeno social (Halbwachs apud Bosi, 1994).

O banquete de Agatão constitui o terceiro dia do festejo a Dionísio, de acordo com Benedito Nunes,

conforme a ritualística religiosa da época, as abluções, libações e hinos são louvores a Dionísio, divindade que deu aos homens o vinho, “leite de Afrodite”. Reconhece-se nele o “grande liberador” dos desejos recônditos e reprimidos, considerando a influência do álcool, ao desatar as línguas amarradas pelas leis e costumes, para a prática do pensamento livre. A bebida é um componente necessário para a mais livre associação dos homens e os ajuda a superar a cisão entre *nomos* (convenção) e *physis* (natureza) (NUNES, 2011, p.24).

Acredita-se dessa maneira, que além da bebida, Eros pode auxiliar também na superação entre a convenção e a natureza, porque sua potência gregária possibilita que transite e conecte

### **Amizade intelectual**

Estalo da madeira, quadros antigos, pequenas estatuetas de lugares distantes. Mesa de jantar, taças de cristal, vinho, manteiga na frigideira e cogumelos.

Conversamos sobre quais caminhos seguir, quais fontes escolher, quais perspectivas adotar. Narrativas mitológicas, fontes primárias, regimes de verdade, saber e poder, memória cultural, inconsciente coletivo, elogios sobre o amor. Eros, Vênus, Afrodite.

Brilho no olho, contação de histórias, visita à biblioteca, passeio de carro numa Variante.

O estudo como pulsão de vida. É disso que essa amizade se trata.

(março de 2023)

<sup>15</sup> HESÍODO. *Teogonia*. Trad. por Ana Lúcia S. Cerqueira e Maria Therezinha A. Lyra. Niterói, EDUFF, 1996.

mundos distintos através da palavra. Desse modo *O Banquete* “não só registra o intervalo entre fazer amor e falar de amor, mas indica que elevá-lo ao nível de reflexividade discursiva é um modo erótico de celebrá-lo e justificá-lo” (PINHEIRO, 2011 p.42). No início da cerimônia, todos os presentes - Sócrates, Agatão, Fedro, Pausânias, Erixímaco, Aristófanes- são convidados a fazer um elogio do amor, sob a justificativa de que apesar de Eros ser considerado um deus muito importante, ele não recebe o devido valor. Erixímaco, sublinha, a ideia de Fedro,

recentemente me caiu nas mãos um magnífico elogio do sal, às luzes de sua utilidade. E assim verás que já foram celebradas muitas coisas do mesmo gênero. Ora, aplicando-se tanta gente a temas dessa natureza, não se compreende que até hoje ninguém se atrevesse a cantar o valor de Eros, com o que fica esquecido um deus tão poderoso (PLATÃO, 2011, p.87).

Para além do debate, o que talvez seja mais importante e surpreendente na obra para esta pesquisa, é a fala de Sócrates, que próximo a essa passagem acima, responde ao convite “do meu lado, não me recuso a falar, pois confesso não entender de nada mais, senão de amor” (PLATÃO, 2011 p.89). Kohan, destaca essa fala de Sócrates, “como é possível que isso não tenha gerado um escândalo? Como fica o “só sei que nada sei” de Sócrates se ele sabe alguma coisa?” (KOHAN, 2019, p.125). A célebre frase de Sócrates, conhecida popularmente como “só sei que nada sei”, é proferida na sua defesa, na obra *Apologia*<sup>16</sup>, instigando pensarmos por quais motivos e quais as implicações de sua sabedoria sobre o amor não ser alvo de destaque no senso comum, mesmo que mencionadas em diferentes obras, apresentam forte relação. Deixando a narrativa ainda mais intrigante, Sócrates diz ter aprendido tudo que sabe sobre o amor com Diotima, sacerdotisa estrangeira. Diotima, foi uma filósofa grega que sofreu uma tentativa de apagamento das suas ideias e até da sua existência dentro da produção historiográfica.

Berquó sublinha que todos os relatos sobre mulheres filósofas na Antiguidade são escassos e foram escritos por homens, assim o que temos é uma visão parcial e masculinizada das suas ideias. Logo, “aqueles que se dedicam a estudar a condição feminina neste período histórico lidam com esta fronteira entre memória e olvido” (BERQUÓ, 2016, p.44). Assim, quando o período greco-romano entra neste trabalho, observa-se a predominância de nomes masculinos, bem como visões de mundo ocidentais. Contudo, há na contemporaneidade um importante movimento por parte das historiadoras de retomarem a importância do pensamento

---

<sup>16</sup> “Pus-me a considerar, de mim para mim, que eu sou mais sábio do que esse homem, pois que, ao contrário, nenhum de nós sabe nada de belo e bom, mas aquele homem acredita saber alguma coisa, sem sabê-la, enquanto eu, como não sei nada, também estou certo de não saber” (PLATÃO, 1980).

dessas mulheres cujo protagonismo e relevância foi omitido ou colocado em xeque. Para ressaltar, portanto, Sócrates aprendeu tudo sobre o amor com uma filósofa grega, Diotima de Mantinéia.

De acordo com Berquó (2016), tendo em vista este contexto, as ideias de Diotima chegam até nós, nos dias de hoje, através das falas que ela realizou publicamente, já que nenhuma obra de sua autoria sobreviveu. Para muitos estudiosos, entretanto, isso é motivo para desconfiar da sua existência e lhe dar um papel fictício na história. A principal fonte que possibilita conhecermos melhor Diotima é a obra *O banquete*, quando Sócrates a menciona como sua mestra no amor, como já foi dito anteriormente,

SÓCRATES: E agora vou deixar-te em paz, a fim de referir-vos o discurso a respeito de Eros que há tempos eu ouvi da mulher de Mantinéia, Diotima, sobre modo entendida neste assunto como em muitos outros, a mesma que, de uma feita, antes da peste, aconselhou os atenienses a fazerem os sacrifícios que protelaram por dez anos a epidemia. Foi ela quem me doutrinou sobre as questões do amor (PLATÃO, 201d.1-6,2011, p. 145-147).

Mantinéia, cidade localizada em Arcádia, era conhecida por suas tradições religiosas. A autora ressalta as conexões apontadas por Gustavo Fougères (1898) entre o nome da pólis e o substantivo grego *mántis* (advinha, profetisa) alegando que “Mantinéia significa a cidade das adivinhas” (1898, p.330). Tendo em vista seus dons sacerdotais, de acordo com ele, Diotima postergou a peste que assolou Atenas em 430. AEC, durante a Guerra do Peloponeso. Assim, enquanto sacerdotisa de Mantinéia, Diotima era uma mulher de destaque, tendo poder místico considerável. Mulher de muitas atribuições, além de sacerdotisa, foi professora de Sócrates. Este último ponto é o mais contestado, mas Berquó (2016, p.49) aponta que não há porque se surpreender, já que havia mulheres filósofas e professoras na Grécia antiga, como Aspásia de Mileto, Theano de Crotona e Perictone (mãe de Platão). Mesmo com as evidências citadas acima, tendo em vista a perspectiva de gênero de Atenas Clássica, a qual restringia o protagonismo feminino ao ambiente doméstico, muitos pesquisadores seguem duvidando da possibilidade de uma mulher ter sido professora de um homem. Berquó (2016), ao citar Mary Ellen Waithe, resume os argumentos contra a historicidade de Diotima de Mantinéia:

Os principais argumentos em favor de considerar que Diotima não era uma pessoa histórica que tinha as visões que Sócrates atribuiu a ela são:

A. É fora do comum para Platão colocar uma mulher em um papel tão central como

o que Diotima é colocada, não obstante o papel de Aspásia no Menêxeno. Platão está apenas “feminilizando” a filosofia;

B. Não poderia ser seriamente considerado que Sócrates tenha aprendido alguma coisa de uma mulher. Sócrates está sendo sarcástico. A posição de Diotima pertence ao Sócrates histórico;

C. O Banquete deve ser visto como um exemplo dos talentos literários de Platão como um novelista; a posição de Diotima é uma posição platônica disfarçada. Ela pertence ao Platão histórico ou ao personagem platônico “Sócrates”;

D. Nenhuma outra menção de Diotima é encontrada em qualquer outra fonte antiga, exceto a referência no próprio Banquete (WAITHE, 1987, p. 92).

Todavia, ela traz dois pontos que contrapõem esses argumentos: existiram mulheres envolvidas com filosofia na história grega (e não eram exceção) e todas as pessoas envolvidas nos diálogos platônicos são considerados reais. Entretanto, as únicas figuras que têm sua existência questionada são duas mulheres: Aspásia de Mileto e Diotima de Mantinéia.

Assim, a historiadora defende que este debate é de cunho sexista e não histórico, já que evidências sobre a historicidade de Diotima não faltam. Como nesta lista, referida por Berquó (2016, p.56),

outros escritores do séc. II deram relatos igualmente diretos de Diotima sem qualquer sugestão de que ela não era uma pessoa histórica. Aristides a menciona em suas *Orações*, como também faz o escoliasta de Aristides. Máximo de Tiro (Maximus Tyrius) *circa* de 125-185 d. C. menciona Diotima três vezes. Clemente de Alexandria, que viveu *circa* 150-213, também a menciona. Na última metade do séc. IV, Temístio (*circa* 317-388) menciona Diotima como a professora de Sócrates. De fato, tão tarde quanto no séc. V encontramos Proclo (*circa* 410-485) referindo-se três vezes a Diotima sem nenhuma sugestão de que ele acreditava que fosse qualquer outra coisa que não uma pessoa histórica (WAITHE, 1987, p. 106).

Há também evidências arqueológicas, de acordo com Berquó (2016 p.57), há uma peça em baixo-relevo de bronze, mostrando uma mulher e um homem conversando, em conjunto com Eros, o qual encontra-se no Museu Nacional de Nápoles (Nápoles 6128), encontrado em Pompéia e datado do séc. I a. C., que teria pertencido à caixa do rolo de papiro que contém o texto de *O Banquete*, guardado na Universidade de Oxford. Devido à semelhança física da figura masculina com estátuas de Sócrates do séc. IV a.C., considera-se que o relevo seria uma representação da conversa entre Diotima e Sócrates (WAITHE, 1987, p. 103-105).

Desse modo, apesar das tentativas em diminuir sua importância, a partir das controvérsias sobre sua existência, sua voz ganha força não através dos seus escritos, mas da

memória oral. A inteligência e a coragem de Diotima, como sacerdotisa e filósofa, recorta o espaço e tempo, demarcando seu testemunho e, assim, sua existência no passado e a força de seus ensinamentos no presente.

Quando se estuda estas filósofas mulheres, numa tentativa, constante, do apagamento de suas vozes, lembramos de hooks (2017) que destaca que o artifício necessário à prática de uma pedagogia crítica e libertária só é possível por meio do choque entre os diferentes pesos e códigos culturais e da tentativa de equalização das vozes e estilos de presença singulares, pois só assim ocorrerá a ocasião para transgredir. É necessário, desse modo, uma diferença que não é pautada pela identidade, mas por aquilo que é errático e estrangeiro, uma diferença que não busca a igualdade ou o consenso, mas sim a dissonância e a criação, assim como foi a voz de Diotima.

Voltando ao Eros, ela que apresenta a Sócrates o seu mito de origem,

no dia em que nasceu Afrodite, os deuses aprestaram um banquete, achando-se presente entre eles Poros ou Expediente, filho de Métis ou Invenção. Já no fim do banquete, chegou Pobreza, com a intenção de aproveitar aquela oportunidade única para mendigar, e se colocou perto da porta. Nesse entremeio, Expediente, embriagado de néctar - pois ainda não se conhecia o vinho - penetrou no jardim de Zeus e logo adormeceu pesadamente. Então, Pobreza espicaçada por sua própria indignação, pensou na possibilidade de ter um filho com Expediente: deitou-se ao lado e concebeu Eros. Assim, tornou-se Eros companheiro e servidor de Afrodite, por ter sido gerado no dia do seu nascimento e por ser Afrodite bela e ele naturalmente amante das coisas belas (PLATÃO, 2011, p.151).

Assim, Eros nasce da contradição: do pai, vem o recurso, paixão pelo que é belo e bom; é corajoso, audacioso, amante da sabedoria; da mãe, a penúria, a pobreza, a carência, o devir andarilho, sem se fixar em nenhum lugar. Tudo que ele consegue sempre lhe escapa, ele está sempre em busca, colocando-se no espaço entre a riqueza e a pobreza, mas também entre a sabedoria e ignorância. Outro fato interessante, é que na noite do seu nascimento, seus pais também têm atitudes inesperadas, o que se chama de *coincidentia oppositorum*, visto que Pênia, mãe de Eros, age com astúcia para ter um filho de Poros, atitude que é própria da personalidade do pai. Enquanto ele, encontra-se numa atitude passiva, a qual seria característica da mãe (PINHEIRO, 2011, p.60).

Eros é concebido a partir de duas forças opostas que também na noite da sua concepção agem ao contrário de suas personalidades, em momentos marcantes invertem-se os papéis, tornando a narrativa bastante instigante. Mas, como Eros não possui apenas uma narrativa fundante, uma outra história de sua origem é contada por Pausânias. De acordo com ele, Eros

nasce de duas Afrodites diferentes, e, portanto, de natureza e características divergentes. Eros advindo da Afrodite *Pandêmia* é vulgar, reduzido ao corpo, incerto e inconstante. O outro, advém da Afrodite *Urânia*, deusa do amor celeste, constante e mais preocupado com alma do que o ato sexual. Portanto, a origem de Eros é múltipla, contada de diferentes maneiras na mitologia. De acordo com Ricoeur (1988, p.290), “os mitos de origem têm eles próprios uma dimensão sapiencial, porque compreender como as coisas começaram é saber o que elas agora significam e que futuro continuam a oferecer ao homem”.

Logos, diferente de Eros, não é uma entidade, mas um princípio, adquirindo um papel importante na história das ciências, tendo como marco temporal as discussões realizadas pelos filósofos pré-socráticos. Neste momento da filosofia, havia uma cisão entre mundo espiritual e mundo científico, o mito, então, é associado a uma maneira pré-científica de procurar origens e causas, não sendo mais a principal chave de compreensão. Essa espécie de "história espiritual do mundo" (GRIMAL, 1987, p. 7), plena de relações entre o real e o imaginário, remete à dicotomia - *Logos e Mythos* - razão e fantasia. A esse respeito, Ricoeur (1988), quando escreve sobre a interpretação filosófica do mito, propõe que “a questão é, finalmente, saber se a verdade científica é toda verdade, ou se alguma coisa é dita pelo mito que não poderia ser dita de outra forma” (RICOEUR, 1988, p. 11). Assim, na tônica de Ricoeur, sem ignorar o mundo religioso, os pré-socráticos não se contentavam mais com as cosmogonias presentes nos mitos como única maneira de entender o mundo, buscavam explicações que ordenassem o universo não pelas sensações, mas por princípios, fossem eles um dos quatro elementos (água, fogo, terra e ar), elemento nenhum ou elemento indeterminado. Sem negar a presença dos deuses, compreendiam que esse mundo divino era também plenamente natural, assim a *physis* (natureza) era a força da vida e do movimento.

De acordo com Vernant (1990), a novidade introduzida pela escola de Mileto está na tentativa de busca de outras maneiras de compreender o mundo para além da mítico-religiosa,

as forças que produziram e que animam o cosmo acham-se, portanto, sobre o mesmo plano e do mesmo modo que aquelas que vemos operar cada dia quando a chuva umedece a terra ou quando um fogo seca uma roupa molhada. O original, o primordial, despojam-se do seu mistério: a banalidade tranquilizadora do cotidiano. O mundo dos jônios, esse mundo “cheio de deuses”, é também plenamente natural. (VERNANT, 1990, p.450).

Neste contexto, logos aparecerá como força de ordenação do mundo. Etimologicamente, logos, é uma palavra polissêmica criada pelos gregos e utilizada,

principalmente, entre os filósofos pré-socráticos, no sentido daquilo que é dito como palavra ou fundamento, mas também daquilo que é pensado como razão ou consideração. Apenas tornou-se um termo técnico na filosofia ocidental, com Heráclito (540 - 475 AEC), que utilizou para um princípio de ordem e conhecimento. Através de uma leitura um pouco apressada, logos seria, então, a lógica ou a razão que possibilita a chegada no conhecimento verdadeiro, ou seja, aquele que não se dá pela via divina e mitológica.

Todavia, ao analisar minuciosamente, esta noção parece se complexificar. Demócrito (460-370 AEC) busca diferenciar o conhecimento obtido pelo sensorial para o conhecimento reflexivo. No livro *Para compreender a ciência, uma perspectiva histórica* (1999, p.55), as autoras trazem este fragmento, atribuído a Demócrito,

há duas espécies de conhecimento, um genuíno, outro obscuro. Ao conhecimento obscuro pertencem, no seu conjunto, vista, audição, olfato, paladar e tato. O conhecimento genuíno, porém, está separado daquele. Quando o obscuro não pode ver com maior minúcia, nem ouvir, nem sentir cheiro e sabor, nem perceber pelo tato, mas é preciso procurar mais finamente, então apresenta-se o genuíno, que possui um órgão de conhecimento mais fino (Fragmento 11, Aristóteles, *Metafísica* I,4).

Neste momento, evidencia-se a importância em separar o que se percebe através da aparência e da razão. Retomando Heráclito, quando referencia logos, aparece menos como uma razão que busca representar o mundo, mas como aquilo que pode trazer coerência e coesão ao caos. Desta forma, o logos tem força na medida que é a única forma de não deixar a natureza se esconder sob sua aparência, assim entende-se que se ultrapasse a noção do “pode vir a ser”, para saber “o que se é” de fato, é necessário, assim, um logos como razão humana partilhada por todos, permitindo conhecer o universo e a si mesmo.

Heráclito acreditava que o fogo era o elemento que possibilitava as principais transformações, porém, através de um logos, “havia no mundo uma lei, uma racionalidade - Logos - que dirigia seu movimento constituindo a sua unidade (HERÁCLITO, fragmento 54, apud ANDERI; MICHELETTO; SÉRIO 1999, p.47).

Eros, se olharmos para sua narrativa presente na Teogonia, também tem forte relação com o Caos,

em verdade, no princípio houve Caos, mas depois veio Gaia (Terra) de amplos seios, base segura para sempre oferecida a todos os seres vivos [para todos os Imortais, donos dos cismos do Olimpo nevado, e o Tártaro (Abismo) brumoso, no fundo da Terra de grandes sulcos] e Eros, o mais belo entre os deuses imortais, o persuasivo que, no coração de todos os deuses e homens, transtorna o juízo e o prudente pensamento (HESÍODO, 1996, p. 116-132).

Na Teogonia ele nasce do Caos, como logos, eros é uma alegoria para organização do cosmos. Mas talvez a principal diferença de eros e logos seja a maneira de organizar e compor com o caos. Eros busca o conhecimento através da dúvida e, logos, através de verdades. O substantivo eros (amor) etimologicamente está conectado ao verbo erotan (perguntar), assim em *O Banquete* amar e perguntar parecem intrinsecamente ligados.

## 5 Sala de aula: entre o disciplinar e o heterotópico

As contribuições foucaultianas operam através de uma perspectiva crítica ao apontar a escola como espaço disciplinador durante o século XX e XXI, diagnosticando o espaço escolar como um local que visava moldar e enquadrar o sujeito dentro dos parâmetros esperados pelo Estado-nação, provocando, através da vigilância e da punição, uma docilização dos corpos. A escola não como espaço de formação e criação, mas de produção de uma experiência subjetiva autocentrada e individualizada.

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência) dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência) [...] Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 1987, p.203).

Mesmo que o poder já não opere de forma tão visível, a escola produz uma série de dispositivos disciplinares “invisíveis”, como as provas, por exemplo, em que se combinam as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza, uma maneira de vigília que permite qualificar, classificar e punir. É por isso, como aponta Foucault (1987), que todos os dispositivos de disciplina são altamente ritualizados, nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade” (FOUCAULT, 1987, p. 209).

O espaço escolar, quando funciona a partir destes dispositivos, reforça o pressuposto de que há uma cisão entre o corpo e a mente, enquadrando este corpo numa série de códigos, levando a sua negação. Isso não se restringe aos alunos, encontra eco na docência também, de acordo com hooks (2017), no mundo institucional o corpo precisa ser apagado, a autora diz não lembrar dos corpos dos seus professores universitários, “ouço vozes, rememoro detalhes

### Sala

Todo ano é sempre igual, mudamos de sala. Há sempre um luto nessa mudança. A disposição dos objetos, o horário que bate o sol, o tamanho do quadro, a organização das gavetas, os trabalhos pendurados na parede.

Ao final do ano, há um vínculo e uma angústia em ter que deixar a sala. Há sempre um luto, os alunos que vão embora, as mudanças no quadro de funcionários e a imprevisibilidade do que está por vir. Começa o novo ano, a sala vai ganhando os contornos da turma, os colegas novos já estão enturmados e há o brilho nos olhos de todos.

No final do ano, a sala já é a “nossa sala” e há sempre um luto em ter que deixá-la.

(março de 2023)

fragmentários, mas me lembro de pouquíssimos corpos inteiros” (HOOKS, 2017, p.253).

No entanto, levando em consideração todo o peso e a força disciplinar que uma instituição carrega consigo, ela ao mesmo tempo, pode possibilitar um recorte de tempo-espço potencializando as possibilidades de criação: ali será um espaço assegurado para o estudo, sem intromissões. O enquadre de uma data e de um horário fixo de uma aula, ao produzirem um limite, são também os dispositivos que geram aulas inventivas. Nesse sentido, há importantes movimentos literários e artísticos que falam da importância da regra – daquilo que subtrai, limita e concentra – já que ao minorar, torna mais intenso, possibilitando a criação. Tal como o *OuLiPo*<sup>17</sup> operava, em que se criava “restrições para elaborar criações textuais, procurando elevar a linguagem escrita a uma ordem potencial. Essas restrições são tidas como liberadoras, por exigir novas articulações e combinações das linguagens e seus meios” (MUNHOZ; ADÓ, 2017, p.149).

Essa maneira de proceder no âmbito artístico encontra ressonância na educação. O tempo, o espaço e a frequência estabelecem os ritmos e as possibilidades daquele encontro. Bedin e Munhoz (2020) sintetizam essa ideia,

a dimensão institucional da aula funciona como uma espécie de carta de intenções. Nela são manifestos os objetivos, o tempo e o método utilizados para alcançá-los. Uma aula é antes o estabelecimento de regras, a definição de posições e a fixação de uma periodicidade. O espaço da instituição é o espaço da lei. Longe de ser descartável, essa dimensão garante a aula como repetição e retorno, sustenta a relação intersubjetiva durante determinado tempo. Simbólica ou concreta, a instituição estabelece os reinícios. Há um dia após outro dia, uma semana que se desdobra em meses, os meses completando o semestre ou ano de trabalho (BEDIN; MUNHOZ, 2020, p.198).

De acordo com Kastrup (2001), retomando Deleuze, os hábitos definem toda a nossa relação com o tempo: os ritmos, intervalos, tempos de reação e fadiga. Desse modo, no ambiente escolar, faz-se necessário a criação de acordos, não com o objetivo de disciplinar e docilizar os corpos, mas como condição para criação de hábitos que possibilitam a organização do tempo escolar, bem como a disposição para prática pedagógica. De acordo com a autora, hábitos também orientam futuras aquisições, pois criam limites, indicando que não se pode aprender qualquer coisa em qualquer tempo, aprender não é somente ter hábitos, mas habitar um território. Habitar um território é um processo que envolve o “perder tempo”, que implica

---

<sup>17</sup> São oulipianos os movimentos e os procedimentos operados pelo *OuLiPo* (*Ouvroir de Littérature Potentielle*), sigla que pode ser traduzida como Atelier de Literatura Potencial (MUNHOZ; ADÓ, 2017, p.149).

errância e também assiduidade, resultando numa experiência direta e íntima com a matéria. De que forma isso é possível no ambiente escolar? Kastrup dá pistas quando aponta para o caráter corporificado do conhecimento, “envolvendo órgãos dos sentidos e também músculos.” (KASTRUP, 2001, p.22).

Os espaços de liberdade e de criação se dão em muitos casos nos espaços-entre, nas maneiras que os diferentes corpos vão habitar e viver este espaço delimitado. É no contato e, portanto, na superfície desse espaço regrado que a invenção ganha força. De acordo com Bedin e Munhoz (2020) são nos espaços superficiais em que está a potencialidade de uma aula,

O que mostra esse modo de existência superficial da aula? No limite, que uma aula comporta sempre algo mais. Pode-se ou não considerar esse excesso, porém, parece-nos que é nele que tudo se decide, na medida em que ele comporta as potencialidades que envolvem cada aula, ou seja, aquilo que uma aula pode vir a ser, sem garantias de que será. A superfície não indica ausência de profundidade, mas sim espaço de contato. É sempre pela articulação entre o espaço institucional e o espaço superficial que uma zona de atualização de outros possíveis é traçada (BEDIN; MUNHOZ, 2020, p.198).

Estes espaços que possibilitam zonas de contato parecem ganhar força enquanto heterotopias: locais que invertem, suspendem, transformam ou negam a ordem institucional e política dominante.

De acordo com Foucault (2013), as heterotopias se constituem a partir de cinco princípios. O primeiro é a inevitabilidade desses locais, ou seja, nenhuma sociedade provavelmente se constitui sem suas heterotopias, mesmo que nas mais variadas formas. Poderia-se, assim, caracterizar as sociedades a partir dos espaços heterotópicos criados pelas mesmas. Ele traz como exemplo das sociedades ocidentais modernas heterotopias biológicas, como colégios de sexo único, espaços para mulheres em trabalho de parto e as viagens de núpcias para casais jovens. Todavia, elas foram em grande parte substituídas por heterotopias de desvio, destinadas àqueles e àquelas que agiam de maneira desviante, como as clínicas psiquiátricas e as prisões. O segundo princípio é de que ao longo da história todas as sociedades desapareceram com algumas de suas heterotopias e criaram outras ainda inexistentes. Como, por exemplo, a criação dos cemitérios: se antigamente as pessoas eram jogadas em valas comuns, Foucault aponta que foi no final do século XVIII que os corpos passaram a ser individualizados para sua decomposição (FOUCAULT, 2013).

O terceiro princípio é de que a heterotopia tem como regra justapor em um lugar real vários espaços que normalmente seriam ou deveriam ser incompatíveis. O cinema, por

exemplo, é um espaço capaz de provocar estranhamento, riso, choro, raiva em um intervalo curto de tempo, ou, misturar e rearranjar contextos e períodos históricos que seriam cronologicamente impossíveis de habitar o mesmo espaço. Outro exemplo trazido pelo autor é o do jardim, espaço em que plantas, flores e raízes dos mais diferentes lugares do mundo podem coabitar o mesmo território. O quarto princípio estaria ligado ao tempo, são parentes das heterocronias, ligados a recortes singulares do tempo. Alguns se caracterizam pelo anseio em acumularem o tempo ao infinito, como as bibliotecas e os museus, mas também tem aqueles que são temporários como as festas, as feiras, os circos de lona e as colônias de férias. Ou ainda aqueles ligados a ritos de passagem ou regeneração, como as festas de debutante ou a prisão. E, por último, o quinto princípio, espaços que possuem um sistema de abertura e fechamento, promovendo uma espécie de isolamento. Lugares que envolvem algum procedimento de rito de entrada ou de saída, como as embarcações, “o grande barco do século XIX, é um pedaço de espaço flutuante, lugar sem lugar, com vida própria, fechado em si, livre em certo sentido, mas fatalmente ligado ao infinito do mar” (FOUCAULT, 2013, p.30).

Assim, a sala de aula parece ganhar contornos heterotópicos ou como propõe Foucault (2013), fazer parte da ciência da heterotopologia. Uma aula é um espaço que justapõe situações e acontecimentos inúmeras vezes imprevisíveis e que poderiam ser antagônicos, como é apontado no terceiro princípio. Dependendo do contexto vivido, das discussões realizadas, das propostas pedagógicas, uma aula pode comportar situações inusitadas. Encontros geracionais, embates teóricos, mudanças de percurso, anacronias, acolhimento, performance artística, sala de cinema, vai depender da condução e da criação de condições de possibilidade gerenciadas pela professora e pelas alunas.

Já no que diz respeito a sua heterocronia, a aula seria um espaço híbrido. Inserida em um espaço duradouro, com a escola ou a universidade, a aula pode ser um lugar de acúmulo e de permanência. Uma aula pode ganhar tons de biblioteca e de museu, através da curadoria docente, a aula pode ser uma visita guiada ao tempo e a um lugar histórico. Todavia, pode ser também passageira e efêmera, um debate e uma leitura sobre curtos recortes temporais: a aula como uma pílula, uma dosagem curta e intensa, ganhando contornos de feira, festa e circo. Dentre esses princípios, o quinto talvez seja o mais importante para pensar a aula, pois sublinha a plasticidade de uma heterotopia:

as heterotopias pressupõem sempre um sistema de abertura e de fechamento que simultaneamente as isola e as torna penetráveis. Em geral, não se acede a uma alocação heterotópica como a um local onde é possível entrar e sair sem restrições. Ou bem se é para lá coagido – como no caso da caserna, da prisão –, ou bem é preciso submeter-se a ritos e purificações. Só se pode entrar nela com uma certa

permissão e desde que se tenha feito uma determinada quantidade de gestos. (FOUCAULT, 2013, p.119).

A aula não é um lugar em que se pode entrar e sair quando bem se desejar, há um respeito pelo rito que acontece ali, há um currículo, há diretrizes nacionais, há regras sobre como ser aprovado e ser reprovado, é preciso seguir o percurso. Mas há também aquilo que acontece numa aula e que não há como prever, porque depende da relação pedagógica estabelecida naquele dia ou naquele trimestre. Há na fala de um aluno, no acontecimento político no país, na roupa do professor, na greve dos servidores, ou na previsão do tempo daquele dia que faz com que uma aula possa ser outra. Contudo, é justamente a sua força em permanecer, apesar das mudanças no mundo, que possibilita que mesmo depois de conflitos, guerras e crises econômicas, limpem-se os escombros de cima da mesa<sup>18</sup> e a aula comece. Por conseguinte, é a partir desta noção de sala de aula, enquanto espaço capaz de subverter a ordem vigente, criando suas próprias práticas, ritmos e hábitos que *eros* e *logos* são engendrados.

---

<sup>18</sup> Referência ao poema de Wislawa Szymborska. Fim e começo. Tradução por Regina Przybycien In: *Poemas*, São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

## 6 Dos encontros: o testemunho docente e a relação pedagógica

Como aponta hooks (2017), é preciso questionar os espíritos docentes desencarnados em sala de aula na pretensão de uma falsa neutralidade. De acordo com ela, os professores que amam seus alunos e são amados por eles são vistos de forma suspeita na academia, como se a existência de sentimentos fosse um empecilho para avaliar de maneira mais objetiva os estudantes. “Mas essa noção se baseia no pressuposto falso de que a educação é neutra, de que existe um terreno emocional “plano” no qual podemos nos situar para tratar a todos de maneira igualmente apaixonada” (HOOKS, 2017, p.262). A autora provoca pensar que não é possível entrar em sala apenas com logos, eros está presente ali, mesmo que se queira ocultá-lo. Não é possível segmentar o que vai ser dito e o que vai ser sentido, o que vai ser explicado e o que vai ser provocado, a experiência docente se dá de corpo inteiro,

quando você sai da tribuna e caminha, de repente o seu cheiro, o seu jeito de se movimentar ficam evidentes para os alunos. Além disso, você leva consigo um certo tipo de potencial, embora não seja garantido, para um certo tipo de relação face a face, e de respeito por “o que eu digo” e “o que você diz”. O aluno e o professor olham um para o outro (HOOKS, 2017, p.185).

À vista disso, a docência tem um latente potencial, assim como a arte, ao provocar um importante tensionamento: ao trazer a força do presente para o momento, coloca a vida em estado de urgência (BACHELARD, 1988). De modo a provocar um agir poético da docência, na medida em que a imprevisibilidade radical das palavras escolhidas possa encontrar pontos de suspensão temporários possibilitando aos que partilham do ato pedagógico uma experiência de liberdade e de um convite ao desejo de educar (CORAZZA; AQUINO; ADÓ, 2018, p.4).

Jardim (2016), ao falar sobre a importância de Kristeva na discussão sobre a linguagem, sublinha suas ideias sobre as cargas energéticas que tensionam o corpo e o espírito fazendo a

### Aula

Dar aula não é só partilhar uma sala que possui um quadro negro, giz de cera, mesas e um relógio na parede. Dar aula envolve tempo e espera. E não, não estou romantizando todos os desafios que envolvem a docência, só estou refletindo que é um tempo outro. Um tempo diferente de se organizar para sair de casa, um tempo para sermos reconhecidos pelo nosso trabalho, um tempo para os alunos tirarem as dúvidas no final da aula e para conversar sobre qualquer outro assunto no corredor, em que se cruzam os nossos olhos com o dos alunos naquela curiosidade em saber para onde cada um vai quando sair dali. Há uma alegria, um prazer em pensar se aquela aula surtiu algum efeito, para que tudo aquilo serviu afinal.

Mas há um receio também de não ter servido para nada e que semana que vem não lembrarão do que aconteceu ali.

(maio de 2022)

instigante pergunta - “Que palavra é essa que toca ao mesmo tempo o pensamento e a percepção?” (2000, p.67; 1996,p.57). Nesse sentido, eros e logos caminham juntos, conhecimento que vem através do intelecto e que ecoa no corpo. Kristeva provoca a pensar que esse elo se dá na alma, ela “recebe seus prazeres pelas ideias e pelos sentimentos, sempre guardando uma autonomia de funcionamento específico, uma vez que não há absolutamente coisas tão intelectuais [...] que ela não sinta” (KRISTEVA, T I, 2002, p. 238-239; TI, 1999, p. 352-353).

Dizem que se está diante de um bom professor, quando qualquer ideia enunciada por ele se torna interessante. Essa relação do docente com a matéria a ser ensinada, nem sempre está imbuída de eros, é necessária certa afinidade com aquilo que se ensina. Existe no senso comum a ideia de que os professores têm uma espécie de dom divino para o exercício da profissão, Larrosa (2018) destaca que a vocação não é algo inato, mas que se operacionaliza quando alguém se sensibiliza pelos signos de uma matéria, ou seja, a vocação como um chamado de um mundo (LARROSA, 2018, p.62). Para que uma docente se sinta convocada por aquilo que será tratado em aula, não se trata somente de “averiguar o que gostamos ou o que nos satisfaz, mas o que ela exige de nós” (LARROSA, 2018, p.6). Amar o mundo, na docência, é escolher uma parcela daquilo que te toca e que será compartilhado com o outro.

Esta “matéria” que será o motivo ou a desculpa para o encontro na sala de aula, está imbuída de logos, na medida em que é um pensamento organizado de forma racional, isto é, um conhecimento, mesmo que inacabado, o qual através da sua forma possibilita o seu estudo no ambiente formal escolar e seu legado de geração em geração. Buscando tensionar essa ideia do conhecimento como algo monolítico, Adó (2015) sublinha que o texto e o pensamento são sempre uma deformação de ideias e conceitos de outros autores, “como um mosaico de citações, como se fosse atacado por uma fraqueza mnemônica, uma deficiência em atuar por outro meio que não seja o de um conjunto de interações inventivas” (ADÓ, 2015, p.47).

Assim, eros também opera no modo em que estudamos, nesse mosaico de composições entre ideias, conceitos e referências. Han (2017), ao trazer Platão, sublinha que eros dirige a

## **Aula II**

Hoje, eles estavam muito cansados e me pediram para a gente não fazer o que estava programado, eu fiquei um pouco incomodada, mas acolhi e fomos para o parque. Fazer o que no parque? Eu perguntei. Eles disseram que a gente podia só ir e decidir lá. Não precisei propor nada. Tudo foi se propondo. Alguns subiram em árvores e eu fiquei preocupada...então, uma aluna me disse “não precisa ter medo, tá tudo bem”.

Dar uma aula é um ato coletivo, é um partilhar da vida e do outro, nos olhares, nas falas e nos pequenos gestos.

(maio de 2022)

alma, tendo poder sobre todas as partes inclusive sobre logos. O autor relembra que eros e logos sempre caminharam de mãos dadas “o logos não tem qualquer força sem o poder de eros. Alcebíades conta que Péricles e outros bons oradores não conseguiam atingi-lo nem o inquietar como fazia Sócrates. Faltava às suas palavras a força sedutora de eros” (HAN, 2017, p.91) Assim, Han destaca que Sócrates é comumente descrito como o mestre do amor, aquele que ensina amorosamente, “por isso, ele é comparado com o sátiro Mársias. Sabe-se que os sátiros e as sereias são acompanhantes de Dionísio. Sócrates seria mais admirável que o tocador de flautas Mársias, pois ele seduz e embriaga apenas através das palavras (HAN, 2017, p.91).

O autor vai além ao dizer que “a filosofia é a tradução do eros em logos”, e que “sem eros, o pensamento perde toda e qualquer vitalidade” (2017, p.92). Todavia, o autor aponta que o eros vive um período de crise, “no inferno do igual, a chegada do outro atópico pode tomar uma forma apocalíptica” (HAN, 2017, p.11). Vive-se o que ele denomina a era do *self* e da “narcisificação” de si mesmo, na medida em que se nivela tudo a um igual. No limite, Han sugere que se experiencia não apenas a crise do eros, mas a erosão do outro. Quando se pensa no âmbito docente, retomando hooks (2017), a alteridade e o desejo do encontro com o outro é fundamental para uma aula com espíritos encarnados, ou seja, “fazer-se carne”, ter um estado de presença que provoque a relação pedagógica. Contudo, essa disposição não está dada a priori. Aquino (2014) diagnostica que tanto na escola, como na universidade, percebe-se muitas vezes um desinteresse geral: os profissionais sonhando com a aposentadoria; os alunos, com a formatura; ambos, com o fim da *via crucis* escolar. As causas de tamanho desânimo seriam em função dos professores estarem pouco confiantes nos seus testemunhos – seja pela descrença da sua profissão ou pelo descaso pelas novas gerações, como já mencionado anteriormente.

Até chegar nessa formulação, Aquino, ao lembrar padre Antônio Vieira (1608 – 1697), tece algumas relações entre questões que preocupavam o padre, há mais ou menos 350 anos, e que ele acredita atormentar a educação contemporânea: a ineficácia dos sermões, ou, nos dias de hoje, dos discursos docentes. Ao citar Veira, Aquino (2014) traz trechos em que o padre busca entender como que em meio a tantas pregações, em quantidades nunca vista, colhia-se tão poucos frutos. Após levantar inúmeras hipóteses, Aquino faz sua aposta para pensar a educação, a partir das perspectivas do Padre Vieira, o problema central seria o falso testemunho dos atuais profissionais da educação, o que resultaria numa descrença no ofício docente, “porque ausente de convicção na potência transformadora do pensar diferente, a palavra docente, encontra-se esvaziada de sentido, de força, e de efeito” (AQUINO, 2014, p.58). Um dos pontos cruciais trazidos pelo autor é “a potência transformadora do pensar diferente”, noção que pode ser

observada nos debates durante *O Banquete*, quando Sócrates diz aos convidados que aprendeu com Diotima uma maneira diferente de pensar o amor daquelas proferidas naquela noite:

**SÓCRATES:** (...) Foi ela quem me doutrinou sobre as questões do amor. Suas palavras é que vou tentar reproduzir, de acordo com o que eu e Agatão combinamos, do melhor modo possível sem ajuda estranha de qualquer espécie. O que é preciso, Agatão, conforme explicaste, é começar por dizer o que seja o Amor e como se manifesta, para depois tratar de suas obras. Por isso, o melhor caminho se me afigura reproduzir-vos a conversação mantida com a estrangeira, na ordem das questões por ela formuladas. O que então lhe disse foi mais ou menos o que Agatão acabou de afirmar: que Eros é um deus poderoso e amante das coisas belas. Ela contestou minha proposição ponto por ponto, como o fiz neste momento com a dele, para mostrar que, de acordo com meu próprio argumento, ele não podia ser nem belo nem bom (PLATÃO, 201d.6-201e9, 2011, p. 145-147).

Diotima ensinará um Eros diferente para Sócrates, que vai colocar em dúvida a visão de muitos dos convidados. Para a sacerdotisa, Eros não é necessariamente nem belo, nem bom<sup>19</sup>, já que ele está sempre “entre”. Em umas das caracterizações alegóricas, de acordo com ela, Eros é de natureza intermediária, nem um deus, nem um homem comum, é um *daimon*<sup>20</sup> morrendo e renascendo diariamente. Nas palavras de Pinheiro (2011, p.61) “o *daimon* Eros é o nexo entre deuses e homens: o liame com o qual o todo liga-se a si mesmo, o vínculo através do qual a dimensão finita da realidade se reconcilia com a infinita em unidade”, assim, o autor conclui que “o amor é, portanto, a participação da natureza mortal na eternidade e na imortalidade, o renascimento constante, a vida que subsiste à morte” (PINHEIRO, 2011, p.62). Estas noções provocaram “rebuliço” no encontro, já que ideias pré-concebidas sobre o amor são colocadas em xeque de forma a trazer dúvidas às proferidas sobre ele no banquete.

O que remete a outro ponto importante sobre o testemunho: deixar de lado a afirmação imediata. O que parece pertinente para pensar a educação é que em muitas ocasiões o conhecimento e as práticas de estudos gerarão desconforto, à medida que exigirão a saída das alunas da zona de conforto, para que possam ampliar o seu repertório. Sempre que possível unir a matéria da aula com os interesses dos alunos resultará no engajamento dos estudantes. No entanto, nem sempre isso será possível. Para uma aula possibilitar a expansão do horizonte,

<sup>19</sup> Os antigos gregos possuíam um ideal de virtude denominado *kalokagathia*, palavra oriunda da junção dos termos *kalós* (belo) *kai* (e) *e agathós* (bom), qualidades de um *kalokagathos*, homem bom e belo tanto física quanto moralmente. A *kalokagathia* é contrária à noção de *hybris*, que compreendemos como um ato de descontrole, de excesso” (LUANA, 2013, p.232).

<sup>20</sup> “Convém transliterar a palavra *daimon*, e não traduzi-la por “demônio”, termo que hoje tem sentido muito diverso do que tinha na religião grega antiga, pela associação, realizada pelo cristianismo, ao “satã” hebraico” (PINHEIRO, 2011, p.61).

os alunos se confrontarão com conteúdos que não são do seu interesse ou que estão muito distantes do seu repertório.

Uma educação comprometida com a emancipação e voltada para cidadania, por exemplo, ao trabalhar a partir de uma perspectiva decolonial, em que busca uma maneira de repensar as narrativas através de lentes antirracistas e feministas, provocará tensões, debates e práticas desafiadoras na sala de aula. hooks sintetiza essa questão ao relatar que as alunas nem sempre gostam de estudar com ela, já que, muitas vezes, seus cursos as desafiam e acabam gerando muito desconforto, fazendo com que ela ficasse preocupada se seria admirada pelos estudantes; assim ela conclui “mas o tempo e a experiência me fizeram compreender que as recompensas da pedagogia engajada nem sempre surgem durante o curso” (HOOKS, 2017, p.271).

Essa questão do tempo, também é colocada por Aquino (2017), quando ele aponta para o *delay* na relação pedagógica. O entendimento de alguns conceitos só será possível com o passar do tempo. Assim, depois de um período, aquela aula que havia ficado nebulosa, fica nítida e “cai a ficha”. É nesse intervalo temporal que o aluno terá outras experiências as quais possibilitarão a decantação e compreensão das ideias.

Outro ponto trazido por Aquino (2014): a descrença pelas novas gerações. Para que uma aula crie condições de possibilidade para outras maneiras de pensar, isto é, para que seja possível a formulação de novos problemas sobre antigas questões, faz-se necessário dois movimentos: a humildade do professor em dar um passo atrás (abrindo espaço para o aluno) e a coragem do aluno em dar um passo à frente (sentindo-se confortável para expor suas ideias).

Assim para que esses movimentos se tornem possíveis, a sala de aula precisa ser um espaço democrático em que vaidades e inseguranças sejam suspensas, para que se crie um comum entre os presentes, de tal forma que produzam um ambiente onde a partilha, a formulação de dúvidas e a proposição de novos arranjos sejam

### **Não sei**

Defesa civil informa: alerta de tempestade. Risco de ventania intensa, queda da rede elétrica, perigo. As aulas são canceladas e há uma alegria. Por parte dos alunos, uma alegria imensa, por parte dos professores uma alegria breve, porque há muito trabalho fora da sala de aula, sempre. Mas há uma alegria sim, hoje, quando ela foi explicitada por mim os estudantes riram: nossa, até a professora está feliz que não vai ter aula. Sim, eu não escondi, sim, para eles é curioso a professora não querer que tenha aula. Afinal, essa é a profissão dela, correto?

Defesa civil informa: alerta de ciclone, queda da energia, perigo. Em casa, o frio e o escuro convidam à reflexão: por que ando tão sem paciência? Os alunos fizeram muitas perguntas hoje. Vai ter aula de manhã? Vai ter aula à tarde? Vai ter aula amanhã? Vai ter? Às vezes fico me perguntando se vai ter algo, afinal. Se vai ter algo para dizer a eles, se eles terão algo a dizer para mim, se a gente vai ter algo a dizer um para outro. Tu sabe? Não, hoje, eu não sei.

(maio de 2021)

possíveis.

A aposta aqui é de que para ter crença no testemunho, não basta a convicção e a paixão pela matéria ensinada, mas a possibilidade deste testemunho encontrar eco em uma turma. A maneira pela qual uma aula é vivida por docentes e discentes é o que vai possibilitar que as forças entre logos e eros andem juntas na prática pedagógica. A força erótica em sala de aula só existe quando deseja-se a construção do conhecimento, tendo o outro como horizonte. Não existe aula se há desinteresse na relação pedagógica presente ali.

Kohan (2018), lembra da canção de Vinicius de Moraes e Baden Powell (1962), Samba da Benção, “a vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida” talvez a grande potência da educação seja provocar encontros entre os diferentes. Neste exercício reflexivo, busca-se compreender a acepção da força gregária e gerativa de Eros, que, ao erotizar, suscita o envolvimento com o “outro” e possibilita a criação de outros mundos a partir desse encontro. Assim, busca-se pensar quais são as condições de possibilidade que precisam ser criadas em sala de aula para que eros e logos possam caminhar juntos.

## 7 Erostopia

Erostopia é uma palavra guia, remete a uma paisagem que envolve um desejo: um espaço em que ocorra a interpelação entre eros e logos. Um fantasma que assombra e, assim, não deixa esquecer o que é pertinente, colocando em marcha essa pesquisa. Do grego *phantázein*, "fazer aparecer", ou *pháinein*, "mostrar", deriva a palavra fantasia<sup>21</sup>, aquilo pelo qual estamos em busca e que se torna, a cada aproximação, um pouco mais próximo do real. Como sublinha Bedin (2017, p.152), a partir de Barthes,

o que a fantasia garante, portanto, é “uma volta de desejos, de imagens, que rondam, que se buscam em nós, por vezes durante uma vida toda” (BARTHES, 2003b, p.12). Ao considerar tal imaginário, o ensino fantasmático assegura ao professor a presença de seu afeto (desejo, logo postulo, ou seja: alucino): “a primeira força que posso interrogar, interpelar, aquela que conheço em mim, embora através do logro do imaginário: a força do desejo, ou para ser mais preciso (já que se trata de uma pesquisa): a figura da fantasia” (BARTHES, 2003b, p.8).

Erostopia, assim, é uma fantasia, mas para que ela seja experienciada no âmbito do real, ela precisa de contornos, operar via um paradigma indiciário<sup>22</sup>, já que “não são as grandes linhas de uma sociedade futura que temos que desenhar – isto está no próprio Político; são os detalhes dessa sociedade, e é nisso que nos falta utopia, desejo” (BEDIN, 2017, p.152).

Ginzburg (1989) aponta que a genialidade do historiador da arte Giovanni Morelli (1816-1891) em atribuir com precisão a verdadeira autoria dos quadros italianos, foi possível através da sua atenção aos detalhes, Morelli não se detinha nos traços pelos quais os pintores ficaram famosos, mas na maneira como faziam os detalhes negligenciados (mãos, pés, orelhas, unhas). O autor provoca pensar que muitas vezes não nos detemos nestas importantes pistas, as quais outrora eram indispensáveis para nossa sobrevivência enquanto espécie, uma vez que sabíamos identificar um bisonte apenas pelas suas pegadas. Contudo, é importante também questionarmos por quais pistas estamos procurando. Essa narrativa dos grandes caçadores do período do Paleolítico e do Neolítico, não faz parte da fantasia erostópica, optamos pelas histórias das coletoras:

nas regiões temperadas e tropicais onde, ao que tudo indica, os homínídeos evoluíram para seres humanos, o principal alimento da espécie era o vegetal [...] Os caçadores de mamutes ocupam espetacularmente as paredes das cavernas e as mentes, mas o que realmente fizemos para nos manter vivos e de barriga cheia foi coletar sementes, raízes, brotos, rebentos, folhas, nozes, bagas, frutos e grãos, além de insetos e moluscos, assim como capturar aves, peixes, ratos, coelhos e outros pequenos animais

<sup>21</sup> Disponível em: [www.dicionarioetimologico.com.br/fantasma/](http://www.dicionarioetimologico.com.br/fantasma/). Acessado em fevereiro de 2023.

<sup>22</sup> GINZBURG, Carlo. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo Cia. das Letras, 1989.

indefesos para aumentar a quantidade de proteínas (LE GUIN, 2021, p.17).

Na erostopia, buscamos uma narrativa que provoque enunciados outros, estórias de homens que aniquilam o que está ao redor, essa não nos interessa contar, precisamos achar espaço e cavar outros buracos que possibilitem a construção de novos horizontes. Uma arqueologia que não esteja a serviço de reforçar o que se coloca como verdade, mas de questionar, a partir dos vestígios as histórias que nos foram contadas.

Nesse sentido, Le Guin (2021) propõe deixarmos de lado as grandes narrativas heroicas e recontarmos aquelas ainda pouco conhecidas, como aponta a Teoria da Bolsa, que indica que a grande invenção do período pré-histórico não foi a ponta de lança, mas um espaço onde fosse possível armazenar e transportar o alimento, a bolsa.

Nós já a ouvimos, todos já ouvimos tudo sobre todos os paus e lanças e espadas, sobre as coisas para esmagar e espetar e bater, as longas coisas duras, mas ainda não ouvimos nada sobre a coisa em que se põem coisas dentro, sobre o recipiente para a coisa recebida. Essa é uma estória nova. Isso é novidade (LE GUIN, 2021, p.19).

Se pensarmos na contemporaneidade, existem hoje uma infinidade de tipos de bolsas, mochilas, pochetes e sacolas, cada utensílio com um formato, com um tecido e com uma costura que se adapte às diferentes necessidades cotidianas. No percurso trilhado até o momento, se for encontrada uma bolsa que carregue os vestígios da erostopia, teremos recursos logocentrados que buscam maximizar e otimizar as tarefas, mas também aquilo que não tem função aparente, mas que erotizou, chamou atenção e provocou encantamento, e por isso está aqui. Entre canetas e conchas, celulares e cogumelos, as pistas para a erostopia se organizam em: amor, autoridade, estranhamento, tempo, tecnologia, gesto e comunidade pedagógica.

## 7.1 Amor: desejar e perguntar

A erostopia é uma fantasia, que encontra terreno fértil na sala de aula, quando eros e logos, professores e alunos, compõem um espaço-tempo que suspende o ordinário, em que, – através do desejo e da formulação de questionamentos – constroem uma prática pedagógica.

Maturana, em *Emoções e Linguagem na Educação e na Política* (1998), se pergunta o que seria necessário observar para afirmar que duas pessoas estão conversando, enquanto vemos suas silhuetas da janela. Para o autor, o que evidencia a comunicação entre elas é o curso que seguem suas interações, como um fluir em coordenações de conduta, um “pôr-se de acordo”. Se transpormos esta imagem para pensar a sala de aula: o que seria necessário observar de uma janela para concluir-se que ali está ocorrendo uma aula? O desejar (*erashtai*) e o perguntar (*eroton*).

Quanto retomamos *O Banquete*, Eros nasce a partir da ambiguidade, do lado paterno a fartura, ao lado materno a escassez; eros, alegoricamente, é a energia que está sempre em busca de algo. Nesse processo de procura, Eros tem uma vantagem: o trânsito entre diferentes mundos. Como já mencionado, Diotima fala sobre sua essência *daimon*, como aquela que media o diálogo entre deuses e humanos. Desse modo, tendo em vista sua natureza intermediária, ele está entre a sabedoria e a ignorância: Eros não é o amado, mas o amante, aquele que deseja, mesmo que nem sempre obtenha aquilo que almeja – é uma energia inquieta. É esta força que deseja que se busca em uma aula: aquela que nem tudo sabe, mas que sempre procura saber. A professora é aquela que precisa estar sempre imbuída de um duplo desejo: o desejo pela matéria que se ocupa e o desejo de compartilhá-la com os alunos através de uma aula: o fluxo entre logos e eros.

Já, as alunas, quando não tem o desejo de escola de antemão, é preciso envolvê-las através de uma energia erótica para que essa possa ser traduzida em logos também. Como é possível que os alunos e as alunas desejem uma aula? Aposta-se aqui na formulação de perguntas. Assim, nos levando ao segundo princípio: perguntar (*eroton*).

Dentro do método socrático, de acordo com Nunes,

amar e perguntar parecem-lhe intrinsecamente ligados. De fato, o substantivo eros (amor) soa como etimologicamente conectado ao verbo erotan (perguntar). Para Sócrates, perguntar é uma forma de despertar o interlocutor ao conhecimento, de expor-lhe a sua ignorância insuflando-lhe o desejo de saber. A conjunção do amor à

educação, síntese da pedagogia platônica, se dá com a fundação erótica da filosofia na figura de Sócrates (NUNES, 2011, p.32).

Contudo, neste método, a ignorância talvez seja o fio condutor, a reflexão de si como um eterno aprendiz. E o professor, neste caso Sócrates, estaria numa posição de superioridade e não necessariamente de uma construção pedagógica. Sem negar a relevância deste método para a filosofia e para a educação, a pergunta na erostopia tem outra função; sugere-se que no momento que a aluna formula uma questão sobre a matéria estudada, está criando um vínculo com a mesma, ou seja, dentro desse vasto campo de conhecimento, ela está se situando: pelo que ela se sente chamada? Na erostopia, o professor não convoca a “faça como eu”, mas “faça comigo”. O professor vai conduzir, mas é a matéria que terá a função de ensinar. A partir das ideias de Deleuze, Chauí sintetiza:

o professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar da areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se n'água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água (CHAUI, 1980, p.39).

Foucault, ao se referir às aulas ministradas no Collège de France, sublinha que “por vezes, quando a aula não foi boa, bastaria pouca coisa, uma pergunta, para tudo reordenar. Mas essa pergunta nunca vem. [...] Tenho com as pessoas presentes uma relação de ator ou de acrobata. E, quando termino de falar, uma sensação de total solidão” (FOUCAULT, 2004, p. XVII). Para que o aluno sinta o desejo de perguntar é preciso que haja espaço para isso, “o local do saber como espaço vazio e transitório” (AQUINO, 2017, p.64).

Aqui parece caber o questionamento: há espaço para a pergunta quando o professor termina de falar? Paulo Freire, em um diálogo com Antonio Faundez, no livro *Pedagogia da pergunta*, propõe iniciar a aula com uma pergunta. Obviamente, vai depender qual o intuito e organização do encontro, as aulas no Collège de France pressupõem um caráter maior de escuta ao professor pelos estudantes, já que eram ministradas em tom palestral diferentemente dos exemplos trazidos na *Pedagogia da pergunta*, em que a aula era de natureza distinta.

Todavia, se formos para o terreno escolar normalmente quem decide a organização da aula é o professor, como ele decide começar a aula? Freire tem muito êxito ao sublinhar que iniciar uma aula por uma pergunta, seja ela realizada pelo professor ou pelo estudante, não se confunde com a ausência do ato docente de propor. A questão que me parece fundamental aqui seria como ser um professor propositivo sem que a proposta elimine o espaço para os

questionamentos discentes?

Se nada temos a propor ou se simplesmente nos recusamos a fazê-la, não temos o que fazer verdadeiramente na prática educativa. A questão que se coloca está na compreensão pedagógico-democrática do ato de propor. O educador que não pode negar-se a propor, não pode também recusar-se à discussão, em torno do que propõe, por parte do educando. No fundo, isto tem que ver com o quase mistério que envolve a prática do educador que vive a substantividade democrática, o de afirmar-se sem contudo desafirmar os educandos. É esta posição, a da radicalidade ou da substantividade democrática, que se contrapõe, de um lado, ao autoritarismo e, de outro, ao espontaneísmo (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p.24).

Assim, há um movimento de dimensão individual, em que cada participante terá uma tarefa que é apenas sua, aqui proposta como uma pergunta, um questionamento que seja bússola, uma maneira de encontrar vínculo com a matéria da aula, sem a preocupação da compreensão, mas da busca por alguma afinidade. Deleuze aponta que,

uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência (DELEUZE, 1988).

Se uma aula tem uma atmosfera musical, ela tem contornos de uma dança também. Para fazer o corpo mover, não se faz necessário um estudo ou uma preparação prévia, mas é necessário aceitar um convite, mover-se junto. O que convida a dançar? A música, as pessoas, uma certa ambiência precisa ser criada para um agir acontecer. Se uma aula é tanto emoção quanto inteligência, é preciso um deslocamento entre a vontade de estar ali e a maneira de se engajar com o que acontece ali. Se a aluna não gosta de matemática, enfim, qual pergunta que ela poderá formular de forma que a vincule e a guie no seu estudo naquele período escolar?

O vínculo com o estudo, é também um vínculo com o mundo que nos cerca e com a vida que levamos. A nossa relação com o mundo é sempre contextual, nunca há neutralidade nas nossas escolhas, há uma série de significados que produzimos e que nos constituem também. Para pensarmos sobre o que é significativo para nós, Han (2017, p.88) aponta que é necessário dar um passo atrás, “a massa de informações eleva massivamente a entropia no mundo, sim, o nível do ruído. O pensamento necessita de silêncio”. Tomemos a ideia de silêncio não como oposto ao barulho, mas como sentido que diminui o ruído, que possibilita tirar o excesso para aumentar a potência. Para que numa aula possamos ouvir e olhar para a proposição do estudante,

é necessário indagar o que esse interesse tem a dizer: é uma questão de gosto (individual) ou de interesse/dúvida (coletiva) sobre o assunto?

Becker (1994) aponta que, fantasiada de pedagogia progressista, se o aluno não for questionado, a prática pedagógica se dá com contornos neoliberais na esteira do *laissez-faire*. A escola vira um estabelecimento gastronômico, em que cada aluno escolhe no cardápio o que lhe convém e, ao professor, resta-lhe servir o que foi desejado. Assim, Becker argumenta em prol de uma pedagogia relacional em que se supera “por um lado, a disciplina policialesca e a figura autoritária do professor que a representa, e, por outro, a de ultrapassar o dogmatismo do conteúdo” (BECKER, 1994, p. 93-94).

Quando um estudante diz que deseja estudar o fundo do mar, por exemplo, ele está dizendo que se interessa pela fauna e a flora marinha? Ele quer saber qual a diferença da ordem *Sirenia* para a ordem *Cetacea*? Ele quer estudar este universo porque acredita ser repleto de mistérios? Ou por que o professor de biologia adora esse assunto e emprestou seu desejo para ele? Há muitos caminhos possíveis. Não há motivação mais ou menos digna, mas há uma maneira de conduzir este interesse de maneira a reforçar padrões, através da repetição e da reconhecimento ou desacomodar e provocar questionamentos, através da problematização. Há um movimento erótico de desejar e perguntar que encontra borda nas expectativas de aprendizagem, delimitadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há um logos que pode servir como bússola ou como barreira, vai depender do grau de autonomia e liberdade que discentes e docentes encontram ou constroem nas respectivas instituições de ensino.

## 7.2 Autoridade: múltiplas autorias

Independente das inúmeras possibilidades etimológicas da palavra autoridade, nela está inserida a palavra autor, o que provoca pensar qual é a autoria de uma aula. Quem é ou quem são seus autores? Poderia-se conjecturar que o autoritarismo seria a reivindicação da autoria para apenas um indivíduo? Como uma aula pode ter uma autoria coletiva? hooks dá algumas pistas neste sentido.

Muitas vezes, antes de o processo começar, é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala. Essa responsabilidade é proporcional ao status. Fato é que o professor sempre será o principal responsável, pois as estruturas institucionais maiores sempre depositarão sobre seus ombros a responsabilidade pelo que acontece em sala de aula. Mas é raro que qualquer professor, por mais eloquente que seja, consiga gerar por meio de seus atos um entusiasmo suficiente para criar uma sala de aula empolgante. O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo (HOOKS, 2019, p.18).

Aquino (2014) ao debater sobre os contornos da autoridade docente, retoma o pensamento do pedagogo francês, Louis Ribolet, a partir da sua obra *Disciplina Preventiva* (1935), em que estabelece a diferença entre a autoridade-função e a autoridade moral. A primeira, seria uma autoridade inerente ao professor pela posição hierárquica e social que este ocupa, enquanto a segunda, precisaria ser adquirida durante a prática docente em sala de aula. Assim, o pedagogo aponta que a autoridade-função, não seria suficiente para ter o respeito dos estudantes, sendo necessária a construção da autoridade moral a partir de uma série de práticas que constituiriam uma postura docente. Deste modo, Ribolet (1961, p.29) diz que o que dá autoridade não é o tempo de docência “nem a elegância do porte, nem o tom e o timbre de voz, nem as ameaças, nem até os castigos; é antes e principalmente a disposição inabalável e mansa, um modo de agir impregnado de bom senso e criterioso, afastado de caprichos e violências”.

O pedagogo apresenta um ponto de vista transgressor para época, porque se diz contrário aos dispositivos coercitivos, todavia ainda coloca o professor como um gestor de condutas, mais preocupado com os modos e práticas morais do que com o compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Essa função moral da educação estava ligada a noção do espaço escolar enquanto um lugar que fortaleceria os ideais de um estado-nação, ideia defendida no século XIX, na busca de uma unificação civilizatória. No decorrer do século XX, essa noção cai por terra, mas os debates acerca da autoridade docente seguem ainda hoje.

Para que a autoridade docente abra espaço para a construção de autorias em uma aula, talvez o movimento seja menos de reforçar a importância do conteúdo que se ensina e mais de

explorar o campo do conhecimento em conjunto com os alunos. Barthes (2007) propõe pensar a aula como uma excursão, um percurso pré-definido, mas não restrito, uma vez que há sempre aventuras inesperadas nesse caminho. Proponho pensarmos uma aula como um plano de voo, abrir possibilidades e escolher os pontos em que serão feitas as aterrisagens, breves paradas ou longos mergulhos. Para pensar em uma aula é preciso pensar em uma paisagem, em um contexto, pensemos então no fundo do mar.

Se uma turma vai estudar o fundo do mar, muitos caminhos serão possíveis, de acordo com a faixa etária do aluno e dos objetivos que se almeja alcançar. Uma possibilidade, seria olhar para o território escolar e observar o que há de fundo do mar nas paredes da escola? O que lembra biologia marinha no jardim? O que dá ares oceânicos dentro da sala de aula? As cores, os objetos, a vegetação?

Um outro movimento possível é tentar desconstruir as imagens pré-estabelecidas do universo marinho, um modo de pesquisar seria mostrando para os colegas uma imagem do fundo do mar e perguntar-lhes o que essa imagem lembra, sendo proibido falar fundo do mar. Ainda dentro dessa perspectiva, é possível fazer o experimento artístico da colagem, criar uma paisagem marinha usando qualquer tipo de figura, com uma única regra: é proibido usar imagens que remetam de maneira objetiva ao universo marinho (baleias, conchas, algas, ondas...). Propor, experimentar, brincar, a erostopia como um lugar para o livre estudo, nunca libertinagem, sempre liberdade (FREIRE, 1999). Poderia-se pensar depois em muitas possibilidades de pouso, de territórios para conhecer, para se prolongar e aprofundar o estudo. Mas isso daria ao texto contornos de um plano de aula, deixemos isso para o espaço escolar, já que não se planeja sem conhecer os alunos. Para cada turma se prepara uma aula fazendo um investimento afetivo nesse planejar, ao pensarmos o que pode funcionar para uma turma e não em outra, o que encontra eco nessa e não em outra. A aula, assim, pode provocar desejo nos alunos e um convite a compor e criar com o professor – dando a essa aula, múltiplas autorias.

De acordo com Deleuze, nunca desejamos algo ou alguém, desejamos tudo que está no seu entorno, isto é, a paisagem que envolve o desejo, de modo que desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto. Se educar é sempre apresentar um mundo que já existe, os mediadores simbólicos para acessar esse mundo são decisões políticas que todo o gesto pedagógico acaba reproduzindo e, portanto, tendo efeitos de violência simbólica numa aula também. A questão que parece central é aceitar e entender que a visão do professor estará presente nessa mediação, mas o quanto é interessante deixá-la mais evidente ou não, ou seja, o quanto a escolha e a visão docente auxiliará este estudante a ampliar o seu repertório ou o

quanto essa condução poderá sufocá-lo, não deixando emergir debates outros que poderiam também levar a caminhos interessantes. Stiegler (2013) aponta que se vive uma proletarização da vida, onde não há espaço potencial, isto é, não há espaço para divergir e criar, o professor talvez seja esse agente que ajude o aluno a encontrar espaço para aquilo que ainda não existe, ser capaz de contornar aquilo que ainda não tem forma (STIEGLER, 2013, p.118).

### 7.3 Estranhamento: problematizar e desnaturalizar

O docente ainda ocupa um espaço privilegiado na centralidade do ensino, todavia, sua função é menos de ensinar o modo de se portar e agir e mais em ser aquele que transmitirá o conhecimento a suas alunas, aquela que Freire chamará de educação bancária. Kastrup, nesse sentido, na mesma esteira freiriana, vai criticar uma educação em que a estudante apenas “recebe” o conhecimento de maneira passiva, já que essa seria uma prática de ensino “de faz de conta”, posto que o processo de aprendizagem ocorre quando a estudante problematiza aquilo que “recebeu”.

Para isso se faz necessário pensar que a invenção (KASTRUP, 2001), enquanto estranhamento da realidade, possa produzir questionamentos, possibilitando a criação de novos problemas na sala de aula, em outros termos, o que poderá ser de interesse e preocupação comum daqueles que habitam aquele espaço-tempo. A questão que se coloca é: como estranhar cenas escolares cotidianas? De acordo com Kastrup (2001), é preciso construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram tão simples e corriqueiras que se tinha esquecido seu caráter inventado. Diferentemente da recongnição, onde há a convergência das faculdades do pensamento – sensibilidade, memória, imaginação – na problematização elas atuam de modo divergente. Como em uma viagem, exemplo trazido pela autora, em que lavar as mãos torna-se uma experiência problemática/diferente, na medida em que há um estranhamento e tensão entre o saber anterior e a experiência presente.

Para que se crie na sala de aula uma experiência de estranhamento, é necessário uma postura e uma atitude diferente em relação ao modo de organização e do estudo em uma aula. É importante, assim, um olhar para dentro, uma aula na qual docentes e discentes sintam-se mobilizados menos por sentidos e deveres que se voltam para fora, mas para suas questões mais íntimas. Mesmo diante de um extenso programa curricular, em que há um arcabouço teórico pré-formulado, é preciso um acordo comum, assim como nos conjuntos musicais, os acordes, para que a aula e a música possam existir.

#### Andar de ônibus

Hoje eu peguei um ônibus. Hoje eu peguei um ônibus depois de dois anos. Fazia dois anos que eu não pegava um ônibus. E a verdade é que eu amo andar de ônibus. Andar de ônibus é um ato coletivo, coletivo no sentido de ocupar um espaço-tempo com outras pessoas, mas também de partilhar a vista, a paisagem e um trecho da cidade.

Andar de ônibus é ver a cidade de cima e pensar “poxa, que saudade que eu estava da cidade”. Do alto do meu privilégio, eu pude ficar dois anos sem andar de ônibus. Entre os vírus e as máscaras, e agora, entre os vírus e sem as máscaras. Andar de ônibus me assustava e ainda assusta. Logo eu, que sempre andei, que sempre defendi andar, seja nos blocos de lutas ou no viver citadino.

(abril de 2022)

## 7.4 Tempo

Uma reflexão é necessária: como se constituem nossas questões mais íntimas? Se as alunas terão voz no planejamento das aulas, é preciso questionar e desacomodar suas vontades e desejos também. Para isso é preciso de tempo. Lages (2022, p.59) aponta que é necessário criar condições para um despertar que restitua outra temporalidade “em oposição ao tempo superficial da sociedade da mercadoria.” Se *Chrónos* é o tempo do relógio, aquele que limita e divide em passado, presente e futuro, há também o tempo *Kairós*, o tempo da oportunidade que qualifica e singulariza o tempo presente, o qual faz parar o tempo *Chrónos* e, por fim, há o tempo *Aion*, o tempo sem métrica, o tempo da brincadeira, tempo da infância, tempo de encontrarmos o nosso tempo (KOHAN, 2019, p.131-132). Se a força de eros é aquela que movimenta, que está em trânsito, não há um único tempo que a module, é preciso transitar entre as temporalidades.

Um lugar erostópico é aquele que não vai ter uma única métrica, mas que terá a sensibilidade para pensar qual é o tempo para cada tempo, de acordo com os contornos que cada aula ganhará. Se eros der espaço para logos e logos abrir caminho para eros, ambos contribuirão para a chegada de um tempo que permita ser vivenciado aquilo que foi proposto.

### Andar de ônibus II

Mas andar de ônibus não é só partilhar um veículo que possui um *chassis* longo, dividido por duas fileiras de bancos. Andar de ônibus envolve tempo e espera.

E não, não estou romantizando o absurdo que é esperar 40 minutos na parada por um ônibus, só estou refletindo que é um tempo outro. Um tempo diferente de se organizar para sair de casa, um tempo de espera depois, parada na parada, em que se cruzam os olhos daqueles parados na parada e daqueles que estão em movimento na rua.

Há uma alegria, um prazer em pensar quem são todas aquelas pessoas, para onde estão indo e se tomaram café da manhã hoje ou não. Mas há um receio também, do assalto, do assédio...

(abril de 2022)

## 7.5 Tecnologia: experimentar e compor

Na erostopia é preciso pensarmos em como nos relacionamos com o ambiente ao nosso redor. Lages (2022) faz um questionamento que parece fundamental para refletirmos sobre nossa maneira de ser-estar no mundo “estaríamos vivendo um tempo em que nossas interações se constroem hegemonicamente sob a codificação de dados, dígitos, registros de experiências e de condutas, mais do que por metáforas e afectos?” (LAGES, 2022, p.55).

Se pensarmos a partir das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), no contexto da sala de aula, há um primeiro movimento que parece óbvio e eficiente quando pensamos em pesquisar um assunto, fazer uma busca inicial no *Google* sobre a temática desejada (que sim, pode ser satisfatório). No entanto, é importante pensar que ao escolher uma ferramenta como essa, teremos o atravessamento das redes de dados que por meio do algoritmo, já pressupõe um recorte de informações destinado àquele perfil que faz a busca. A internet, ao mapear e organizar as informações, antecipa as possibilidades de emergência, constituindo um universo de referência pré-estabelecido, tirando a potência, muitas vezes, da experimentação e do erro. Contudo, não se trata de assumir uma postura tecnofóbica, mas de pensarmos em outras cosmotécnicas (HUI, 2020), ou seja, pensar sobre a agência de logos através de outros parâmetros. Esteves (2021) propõe as TEC – Tecnologias da Experimentação e Composição, em que

se faz necessário repensar a própria noção de tecnologia, destituindo, para isso, o poder de certa compreensão de humanidade; e, por este movimento, propor outras agências no âmbito da pesquisa-docência com ênfase na poética e na dramatização — isto é, às criações e seus modos de aparição, invenções e seus estilos de realização (ESTEVES, 2021, p.370).

Para abriremos espaço para o inexistente, e que por isso ainda não foi rastreado, é preciso suspender a trama cotidiana que estamos inseridos e talvez dar alguns passos atrás, não em um movimento de regresso, mas de retornar para depois avançar em outro ritmo, com outras perspectivas, ampliar o campo de visão e buscar novos horizontes.

### Ainda sobre andar de ônibus

Hoje, enquanto eu esperava na parada, um senhor negro de idade avançada arrumava as cadeiras e a mesas de um bar ali perto, ele viu que eu estava um pouco apreensiva sozinha e me disse “pode ficar aqui no bar moça, é mais seguro e dá para ver o ônibus vindo de longe”.

Andar de ônibus é um ato coletivo, é um partilhar da cidade e do outro, nos olhares, nas falas e nos pequenos gestos.

(abril de 2022)

Larrosa (2002) propõe que adotemos uma postura menos ativa e mais passional frente ao mundo, não no sentido de condescendência ou ausência de crítica, mas de se deixar afetar pelos acontecimentos e se sentir interpelados por eles.

À vista disso é necessário atentar para três excessos do mundo globalizado ocidental contemporâneo: de informação, de opinião e de trabalho. O primeiro estaria ligado ao que se conceituou como sociedade da informação<sup>23</sup> em que há um sentimento sempre de atraso frente ao que está acontecendo instantaneamente no mundo. Nessa busca incessante e impossível por querermos saber o que acontece o tempo todo, acaba não sobrando espaço para a experiência, como sublinha Larrosa:

depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (LARROSA, 2002, p.22).

Nessa esteira, a educação também se coloca à mercê de uma necessidade de constante atualização frente a esse universo de informações. Se a escola não trabalha todos os assuntos que estão na pauta do momento, é acusada de estar apartada da realidade. Contudo, talvez seja essa uma de suas importantes funções, propiciar momentos de recorte no tempo-espaço em que ali é possível se debruçar sobre questões determinadas pelo corpo discente e docente e não em um ritmo ditado pela sociedade da mercadoria.

A questão do “se informar” remete ao segundo ponto, o “se posicionar” frente aos acontecimentos, ter uma opinião. É comum as pessoas se mostrarem surpresas quando não temos uma opinião sobre algo que está acontecendo, independente da relevância da situação para o contexto vivido e para vida íntima do sujeito, é preciso não apenas saber sobre, mas emitir um juízo de valor. Na educação e na prática pedagógica, dentro de uma perspectiva crítica, cobra-se dos estudantes que sejam sujeitos informados, críticos e que consigam se posicionar frente aos acontecimentos. Mas é preciso um olhar atento e reflexivo sobre de que maneira e a partir de quais interesses esses movimentos vêm sendo realizados, a pedido de quem e qual é o objetivo dessa cobrança. Caso contrário, estamos apenas reproduzindo uma sociedade que muito se informa, mas pouco estuda, tem uma opinião sobre tudo, mesmo quando a análise

---

<sup>23</sup> Conceito do sociólogo Manuel Castells (1998) que aponta para o uso das tecnologias de informação e comunicação como as grandes mediadoras das relações sociais.

em questão não pressupõe opinião, mas reflexão, composição e experimentação. Como aponta Lages, não podemos perder de vista aquilo que nos move e que dá sentido a essa jornada, que chamamos de vida,

como o mundo engendra pessoas? E como se relaciona a vida que vivemos com essas forças que nos movem? Mas também é uma questão fisiológica e materialista: como os hábitos corporais, suas práticas e seu funcionamento, sua materialidade e sua economia energética, aumentam ou diminuem a potência de pensar? (LAGES, 2022, p.63).

E, por último, acoplada à duas questões iniciais, estaria o excesso de trabalho que acredito poder ser substituído por excesso de produtividade. Toda ação ou, no caso, todo estudo, precisaria sempre resultar em algo, é preciso sempre de um produto, de um valor de troca, da produção de algo no presente que tem no futuro sua recompensa. O estudo sempre voltado para algo que está fora, por uma demanda da sociedade. Larrosa, então, propõe que suspendamos os automatismos, que cultivemos a atenção e a delicadeza “abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2002, p.24).

## 7.6 Ritmo, gesto e movimento

A proposta aqui é de pensar nos corpos dos alunos e dos professores, eles são os sujeitos dessa erostopia. Nesse sentido, são estes corpos que vão gerenciar este espaço. Para tal fim, é preciso estabelecer duas questões: qual será a atmosfera desse lugar e quais gestos serão necessários para que ele exista.

No artigo *A aula como gesto: um princípio para a docência*, Bedin e Munhoz (2020), propõem o gesto, a partir da noção de Agamben, como um movimento que não precisa ser explicado, ele “simplesmente quer ser”. O que está implícito nesta ontologia do gesto?

Agamben (2018), ao trazer o caráter patológico do gesto, referencia um fenômeno curioso: a grande ocorrência da Síndrome de Tourette na França da década de 70, de modo que os médicos da época compreendiam que não se tratava mais da patologia, mas de uma mudança gestual e comportamental no ocidente, sublinhando como um período em que ocorre “um colapso de toda esfera gestual” (AGAMBEN, 2018, p.2). Remonta, assim, o que se especulou no momento,

a hipótese que eu à época sugeria para explicar essa curiosa circunstância era que, nesse período, os tiques e as desordens gestuais haviam se tornado a norma, quase como se a humanidade ocidental progressivamente tivesse perdido seus gestos – ou, pelo menos, a capacidade de dominar a própria gestualidade. E, também, que o nascimento do cinema, as tentativas de Muybridge e Marey de fotografar o movimento, as pesquisas de Aby Warburg sobre as Pathosformeln e também, na filosofia, a ideia nietzschiana do eterno retorno, tivessem a ver com essa perda do gesto, fossem uma tentativa extrema de recuperar o que havia sido irrevogavelmente perdido (AGAMBEN, 2018, p.2).

O que se pode pensar a partir dessa colocação, é que o conjunto de movimentos de um sujeito não evidencia apenas traços constituintes da personalidade, mas os seus gestos corroboram para a compreensão de um espírito de uma época. Buscando realizar uma genealogia do gesto, Agamben (2018) faz um percurso etimológico da palavra, contudo, para a discussão

## Dança

Posição fetal. Sentir o corpo no chão. O chão dando o tônus. Alongar, rolar, encontrar no corpo os pontos de tensão. Azeitar as articulações e encontrar os encaixes. Levantar, respirar fundo e sentir um fiozinho de luz despertar cada parte do corpo. Vértebra por vértebra.

Um corpo presente. Movimentar, saltar, pular. Olhar ao redor e sentir a vibração dos corpos em conjunto. Dançar de olhos abertos. A cada giro, uma imagem borrada dos outros corpos girantes. Dançar com a música. Dançar através da música. Dançar música.

O corpo numa relação temporal. As contagens, os ritmos, as métricas dos corpos.

A força do gesto, o movimento individual de um corpo que se abre a um coletivo. Um corpo no mundo.

(março de 2023)

proposta aqui, interessa pensar a primeira definição apresentada pelo autor, “o gesto não é nem um meio, nem um fim: antes, é a exibição de uma pura medialidade, o tornar visível um meio enquanto tal, em sua emancipação de toda finalidade” (AGAMBEN, 2018, p.03).

Numa primeira interpretação, como aponta o autor, é preciso atentar para uma questão: não se trata de um fim paralisante e sem conteúdo determinado, isto é, passivo. O fim não é o que está em questão, mas a medialidade, que atua de maneira ativa, “porque nela o meio se mostra como tal, no próprio ato em que interrompe sua relação com um fim” (AGAMBEN, 2018, p.03). Neste sentido, assim como uma aula, ela não deve ter sua existência pautada em um fim com objetivos pré-definidos, o que compõe uma aula deve ser suficiente para sua existência, ela tem que bastar em si.

Seguindo na busca por uma proposta de definição, o autor toca no ponto que parece principal a esta pesquisa: o gesto como o momento da interrupção e da suspensão (AGAMBEN, 2018). Para exemplificar, pensa na dança, “Domenico chama ‘fantasmata’ uma pausa súbita entre dois movimentos, a ponto de contrair na própria imóvel e petrificada tensão a medida e a memória de toda a série coreográfica” (AGAMBEN, 2018, p.03). Esse recorte no tempo-espaço que possibilita congelar o instante, traz sua força no presente, mas também sua relação com o passado e com o porvir. Essa imagem é potente para pensar a sala de aula, enquanto um momento, ou uma cena cotidiana, que é capaz de carregar consigo, um respeito ao passado, um compromisso com o presente e possibilidades de futuro.

Mas há também um movimento de dimensão coletiva, uma força centrípeta que tem como vetor a direção do centro. Na obra *Ensaio sobre a dádiva* (1968), Marcel Mauss observa que o que está em jogo para comunidades indígenas da Polinésia não é o objeto trocado, mas o ato da troca que interpola o sujeito a dar e receber – a relação entre a dívida e a dádiva. Essa força da reciprocidade só existe se uma turma existir, enfim, como turma. Essa responsabilidade coletiva, pode ocorrer por meio de movimentos simples, como a responsabilização em anotar os temas de casa no quadro semanal ou através da escolha de representantes do grupo.

A professora como aquela que está imbuída de fazer propostas e escolhas, todavia, mais do que a atividade em si, a maneira pela qual vai apresentá-las aos alunos em sala de aula é o que pode aumentar ou diminuir as possibilidades de um maior engajamento. Esse gesto solicita um *modus operandi* semelhante ao proposto por Barthes, no texto intitulado “Palito”: o qual

indica que o *hashi* diz menos sobre “se alimentar”, mas mais sobre sentir e desfrutar, e, assim, Barthes segue,

o alimento não sofre nunca uma pressão superior àquela que é estritamente necessária para levantá-lo e transportá-lo, há no gesto dos palitos, ainda amaciado por sua matéria, madeira ou laca, algo de maternal, a mesma moderação, o mesmo comedimento que se emprega para carregar uma criança: uma força (no sentido operatório do termo), não uma pulsão; (BARTHES, 2007 p.26).

A docente, nesse sentido, precisa ter uma motricidade fina, como aquele que come com palitos, movimentar-se com atitude e delicadeza. É preciso, quem sabe, que professores e alunos deixem eros conduzir a aula, fazer proposições e escolhas de maneira que logos esteja engendrado nesse processo, na criação de regras e procedimentos. Porém, talvez seja importante ter a sutileza e uma qualidade atencional para mudar a ordem dos acontecimentos, estar disposto a replanejar sequências e ter um olhar quase maternal/paternal que possibilite a abertura para escuta. Assim, Barthes (2007, p.26) sintetiza, “o instrumento nunca fura, corta, fende, fere, mas apenas colhe, vira, transporta”. Um fazer docente, assim que não deixe de cumprir suas funções e tarefas, que seja implicado nessa prática, com uma delicadeza e uma distância justa, capaz de sugerir e não de impor.

## 7.7 Comunidade pedagógica: colher, narrar e sonhar

Ser inundada por uma sensação de cansaço e relaxamento, uma leve tontura. Torcer o cabelo, sentir o sal no corpo, olhar para frente e ver o horizonte turvo. Ficar na dúvida se aquilo é real ou se está sonhando. Silêncio ao redor, os ouvidos ainda estão um pouco tapados da água. Sentir os pelos do corpo arrepiarem e antes do frio, a sensação do corpo queimando pelo sol. Respirar fundo e colher conchas na beira do mar. Não há um critério, já que as conchas não terão necessariamente um destino, talvez, um colar, talvez decoração na mesa de cabeceira, talvez colher e devolver para o mar.

Caminhar na areia olhando para baixo e observar as marcas que ali ficaram: pneu de carro, água-viva, palito de picolé, lata de cerveja, pegadas de animais e seres humanos. Se formos contar uma história sobre essa praia, a partir dos rastros na areia, é possível escolher a perspectiva adotada: uma história sobre a poluição, uma história de amor, uma história de pescadores, uma história das crianças que fazem castelos de areia. Depende para quem vamos contar, depende quando vamos contar e depende onde ela será contada, se será nos cobertores da cama ou em volta de uma fogueira.

Le Guin (2021) sublinha que por muito tempo não se sentiu pertencente à humanidade, já que as histórias que contavam eram sobre assassinatos, extermínios e destruição, tudo a serviço da narrativa do “Herói”, estes grandes homens que andam armados e devastam o que está ao redor em nome de seus ideais de civilização. Mas a partir do viés contemporâneo de revisão, resgate e reparação das histórias que nos constituem, Le Guin aponta que,

se é humano colocar algo que você quer, porque é útil, comestível, ou bonito, numa bolsa, numa cesta, ou num pedaço de casca ou numa folha enrolada, ou num ninho tecido com seu próprio cabelo, ou com o que você tem à mão, então levá-lo para casa com você, sendo a casa outro tipo de bolsa ou saco, um recipiente para pessoas, então mais tarde tirá-lo mais tarde e comê-lo ou compartilhá-lo ou armazená-lo para o inverno em um recipiente mais sólido ou colocá-lo num patuá ou no altar ou no museu, lugar sagrado, o espaço que contém o que é inviolável, e depois, no dia seguinte, provavelmente voltar a fazer mais do mesmo – se isto é humano, se é isto que é preciso, então afinal sou humana (LE GUIN, 2021, p.20-21).

Dar uma aula é ter um compromisso com a história que será contada, com a visão da história que se está comprometido, com a as ideias que se tem afinidade, com o grau de enfrentamento que se espera dos alunos, com a possibilidade de se sensibilizarem com aquela parcela de mundo que será estudada. Dependendo do local de ensino em que se leciona há uma

cobrança ou uma perspectiva educacional que se é adotada.

Na educação fala-se muito em metodologias. No contexto escolar, um dos principais questionamentos na constituição de um espaço formal de ensino é qual a metodologia que será utilizada: construtivista, tradicional, Waldorf, Montessori, Freiriana, *Active Learning* etc. Entretanto, a ideia de método parece muito restrita, já que dentro do seu escopo há sempre verdades e doutrinas que dificilmente podem ser questionadas, de maneira que a maior parte das ferramentas e das práticas educativas terão que “caber” dentro da metodologia escolhida. Se método pressupõe um caminho pouco maleável talvez ele esteja mais próximo de uma estrada: um percurso já codificado, com quilometragem e tempo definidos.

Mas quem faz o caminho não é só a estrada, é o caminhante também. Mizoguchi (2013), propõe uma epistemologia da estrangeiridade, que aqui pode ser traduzida como metodologia, em que a partir de uma poética da geografia, a cada encontro, se adota uma postura de estranhar a si mesmo e o mundo, criando um procedimento o qual permita dar conta de interrogar as forças e os movimentos que criam o que há e o que pode haver (MIZOGUCHI, 2013). De tal forma, uma aula não deve seguir uma metodologia, *stricto sensu*, mas transitar entre elas de maneira que a turma, a atmosfera, a paisagem, os objetivos e as expectativas do momento, possam dar o tom da proposta pedagógica. Dentro dessa perspectiva, é interessante pensar em qual a ambiência criada em aula, qual o *ethos* que pode se estabelecer no espaço. Para Foucault (2005, p.342), *ethos* é “uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa”. Desse modo, o *ethos* cria um conjunto de traços, hábitos, costumes e práticas, assim, permitindo mais possibilidades para pensar a sala de aula.

hooks (2017), a meu ver, propõe uma atualização de *ethos* para pensar a sala de aula a partir da noção de comunidade de aprendizagem, um propósito coletivo em que todos são iguais, não de maneira simétrica, já que isso seria um autoengano, mas onde todos (alunas e professoras) têm igual responsabilidade e comprometimento com a criação de um contexto de aprendizagem. Essa pedagogia engajada às vezes é bastante dolorosa e perturbadora. hooks aponta que uma educação como prática da liberdade faz com que os estudantes precisem pensar a partir de novos paradigmas e, em muitas situações, esse processo envolve um desafio: a coexistência do trabalho duro com a alegria (HOOKS; SCAPP, 2017, p. 206). Já seria um processo difícil se a incumbência de um desenvolvimento intelectual crítico fosse apenas do

professor, agora quando é de toda turma, há um escalonamento de complexidade que inúmeras vezes faz o docente se questionar se vale a pena propor práticas educacionais como essa. Uma aula que pretende construir uma comunidade de aprendizagem, pressupõe também uma escuta aberta e um olhar atento,

às vezes, os alunos querem negar que estejam coletivamente entediados. Querem me agradar. Ou não querem me criticar. Nessas ocasiões tenho de frisar “Não estou levando isso para o lado pessoal. A tarefa de fazer a aula funcionar não cabe só a mim. É responsabilidade de todos”. Então eles respondem “É época de prova”, ou “É este horário” ou “É começo da primavera” ou “Não queríamos estar sentados aqui”. E eu tento dizer “Então, o que podemos fazer?” (HOOKS, 2017, p.208).

Esse trecho aponta como tarefa coletiva o bom andamento de uma aula, mas também dá ênfase para aquilo que não há como prever, que está na esfera da imprevisão e que diz respeito à infinitude de elementos que interferem e coabitam o mundo conosco.

Numa perspectiva menos logocentrada e mais erostópica, é preciso prestar atenção nas existências mínimas, tirarmos esse “ser humano pensante” do centro, conseguir olhar para alteridades para além do *antropos*, de maneira a compreendermos o campo social não apenas circunscrito ao humano – a vida se faz em assembleias polifônicas em que as sociabilidades se constituem nos emaranhamentos de entes distintos (OLIVEIRA,2022).

As epistemologias ameríndias provocam pensarmos na experiência em viver em comunidade não apenas nos seus círculos, mas numa comunidade que abrange todos que vivem na Terra, humanos e não-humanos. Todavia, essa experiência não tem se mostrado possível, “nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida” (KRENAK, 2019, p. 26). Em “*Ideias para adiar o fim do mundo*” Krenak nos provoca a pensarmos que histórias podemos contar para escaparmos da ruína, que outras maneiras de enunciação são possíveis?

Nas primeiras páginas dessa pesquisa me perguntei o que impedia o caminhar, quais estratégias seriam possíveis para fugir das armadilhas, quando a questão talvez seja em entender melhor a onça e dar menos atenção para arapuca. Seguir os rastros de uma onça à espreita é nos colocarmos como possibilidade de presa também, implica um devir animal, que recoloca a ideia

## A mordida

Vento-fluxo-maré.  
Indeterminações.  
Nem tanto ao sul,  
nem tanto ao  
norte, a medida  
justa. Lembrar que  
não estamos sós.  
Ouvir as feras,  
vibrar com os  
tambores e cantar  
com os seres. Fui  
atacada por  
Nastassja Martin.

Algo do encontro  
ficou perdido em  
mim. O encontro  
possibilita isso,  
vibrações que  
seguem  
reverberando.

(julho de 2022,  
modificado em  
março de 2023)

de alteridade em outra potência, como força capaz de movimentar e desterritorializar, bagunçando os limites coesos e definidos do humano (SÜSSEKIND, 2013). Em qual humanidade estamos interessados?

Kopenawa (2015) compreende que o homem branco é muito limitado, pois seu pensamento só tem força quando escreve emaranhados de palavras nas peles de papel, diferentes dos povos indígenas que, através dos xamãs e dos *xapiris*, conseguem estender seu pensamento por toda parte, nas águas, nas terras, nos animais e nos sonhos. Não precisam de livros ou registros pictóricos, através dos rituais e de suas conexões com seus ancestrais, as palavras estão fixadas dentro deles. O mundo não como algo fragmentado, separado por setores e repartições, não há a natureza e a cultura, segundo os Yanomami vive-se em um *plenum* cósmico. Diferente do povo da mercadoria que mesmo tendo os olhos abertos não enxerga nada, os povos indígenas vivem em co-implicação com o mundo (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p.14).

Lages (2022) propõe pensarmos um estado entre o sonho e a consciência, o despertar, “momento em que o sonho faz umbral com a vigília e em que a memória plasma e traduz sensações e imagens oníricas efêmeras e fugidias com as sensações e imagens diurnas, mais coerentes e estáveis” (LAGES, 2022, p.59). Uma possibilidade de um contato com a realidade menos viciada e pré-programada que possibilite a produção de um inconsciente como zona potente de reencantamento e de conexão com o mundo. Um horizonte crítico, portanto, está

entre os hábitos e domínios expressivos do corpo e as imagens que ele maquina no sonho. Entre os espectros da consciência no sonho e do sonho na consciência. Para que a crítica encontre a temporalidade anacrônica do inconsciente será preciso aprendermos a prestar atenção às mútuas afetações que atravessam corpo, sonho e história (LAGES, 2022, p.61).

De que maneira a educação pode dar espaço para novos horizontes? A aposta, pensando com Lages (2022), é da inseparabilidade entre a inteligência e a atitude – de uma prática do mundo. Aprender não apenas como um desejo, mas um agir, um fazer: manipular, construir, acompanhar e, portanto, buscar.

Finalizo essas páginas com novas perguntas para que a erostopia sempre seja essa energia da busca, da incompletude, do que faz mover o caminhar. Mas o que se busca? Não se sabe ao certo. Talvez novas maneiras de nos encantarmos com a vida, com a escola e com a sala de aula. E, em caso de angústia ou receio, saia para caminhar e de repente você pode se espantar com o mundo. Ou, como sugere Tsing, saia para procurar cogumelos: “eu saio para caminhar e, se tiver muita sorte, encontro cogumelos. Cogumelos me trazem de volta aos meus

sentidos, não apenas por suas cores e cheiros exuberantes – como as flores – mas porque surgem inesperadamente, lembrando-me da sorte de estar ali” (TSING, 2022, p.39).

## Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Um leque que respira: a questão do objeto em história. In: **PORTOCARRERO**, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 117-137.
- ADÓ, Máximo. Prólogo. In. CORAZZA, Sandra Mara; OLIVEIRA, Marcos; ADÓ, Máximo. (Orgs.). **Caderno de notas 7: Biografemática na Educação: vidarbos**. Coleção Escriteiras.. Porto Alegre: UFRGS/Doisa, 2015. 187 p.
- AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007
- AGAMBEN, Giorgio. **Por uma ontologia e uma política do gesto**. Belo Horizonte: Chão de Feira, 2018.
- ADORNO, Theodor. **Notas de Literatura I. [O ensaio como forma]**. Tradução e apresentação de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2003. p. 15-45
- AQUINO, J. G. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- AQUINO, Júlio. **Diálogos em delay: especulações em torno de uma temporalidade outra do encontro pedagógico**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 2, p. 311-326, abr./jun. 2017.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BACHELARD, G. **O novo espírito científico; A poética do espaço**. Tradução Remberto Francisco Kuhnen; Antônio da Costa Leal; Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Pensadores.)
- BADIOU, Alain; TRUONG, Nicolas. **Elogio ao amor**. São Paulo: Martins Fontes, 2013
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta, 2010.
- BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BARTHES, Roland. **AULA**. Tradução Leyla Perrone- Moisés. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BARTHES, Roland. Palitos. In: **Império dos signos**. Tradução Leyla Perrone- Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BARTHES, Roland. Deliberação. In: **O rumor da língua**. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre, 19(1): 89-96, jan./jun. 1994.

BEDIN, Cristiano. **Roland Barthes e a aula como fantasia idiorrítmica: proposições para um viver-junto**. Teias (Rio de Janeiro).Vol. 18, n. 51 (out./dez. 2017), p. 149- 163.

BEDIN, Cristiano; MUNHOZ, Angélica. **A aula como gesto: um princípio para a docência**. Revista Teias v. 21 • n. 63 • out./dez. 2020

BERLE, Simone. **Infância como caminho de pesquisa: o Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias** (NEFI/PROPEd/UERJ) e a educação filosófica de professoras e professores. 2018. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BERQUÓ, Thirzá. Diotima de mantinéia: mulher e filosofia na Atenas clássica II. In: PACHECO, Juliana (Org.) **Filósofas. A presença das mulheres na filosofia**. Porto Alegre: Editora Fi, 2016.

BOSI, Eclea. **Memória e sociedade. Lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras,1994.

CAMPILHO, Matilde. Notícias escrevinhadas na beira da estrada. In: **Jóquei**. Tinta da China. 2015, p. 21-22.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003

CORAZZA, Sandra Mara. Discurso do Método. In. CORAZZA, Sandra Mara; OLIVEIRA, Marcos; ADÓ, Máximo. (Orgs.). **Caderno de notas 7: Biografemática na Educação: vidarbos**. Coleção Escritos. Porto Alegre: UFRGS/Doisa, 2015. 187

CORAZZA, Sandra; AQUINO, Júlio; ADÓ, Máximo. **Por alguma poética na docência: a didática como criação**. Educação em Revista; Belo Horizonte; [n.34],2018

DELEUZE, Gilles. **O Abecedário de Gilles Deleuze**, 1988. Disponível em [https://www.youtube.com/results?search\\_query=O+Abeced%C3%A1rio+de+Gilles+Deleuze](https://www.youtube.com/results?search_query=O+Abeced%C3%A1rio+de+Gilles+Deleuze). Acesso em março de 2023.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. A essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 2010

ESTEVEZ, Diego; ADÓ, Máximo. Escrita e poética na pesquisa em Educação: autoficção e performance. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, SPv.22n.2p. 354-368abr./jun.2020

FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault, une interview: sexe, pouvoir et la politique de la identité**, entrevista com B. Gallagher e A. Wilson, Toronto, junho de 1982. Traduzido do francês por Wanderson Flor do Nascimento, 2004 .

FOUCAULT, Michel. **De espaços outros**. Estudos Avançados, vol.27, n.79, 2013.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Posfácio de Daniel Defert. tradução Salma Tannus Muchail]. São Paulo: n-1 Edições, 2013a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P., & FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GINZBURG, Carlo. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

GUATTARI, Félix; **Revolução molecular**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HAN, Byung-Chul. **Agonia do eros**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, p. 7-41, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51046>. Acesso em 30/11/2019.

HESÍODO. **Teogonia**. Trad. por Ana Lúcia S. Cerqueira e Maria Therezinha A. Lyra. Niterói, EDUFF, 1996.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Autêntica: Belo Horizonte, 2007.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, arte e invenção**. *Psicol. estud.* [online], vol.6, n.1, 2001.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, Walter; MASSCHELEIN, Jan. Filosofia como (auto) educação: para fazer a voz do pedagogo ser ouvida. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

KRISTEVA, Julia. **As novas doenças da alma**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

KRISTEVA, Julia. **Sentido e contra-senso da revolta: poderes de limites da psicanálise I**. Trad. Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**. São Paulo: Autêntica, 2018.

LAGES, Rodrigo. O horizonte crítico. In: **HORIZONTES COLETIVOS: experiência urbana e construção do comum**. Aline Miranda e Rodrigo Lages. Curitiba: Ed. CRV, 2022.

LE GUIN, Ursula. **A teoria da bolsa da ficção**. Tradução: Luciana Chieregati e Vivian Chieregati Costa. São Paulo: n-1 edições, 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola, uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MIZOGUCHI, Danichi. **Amizades contemporâneas: inconclusas modulações de nós**. Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil, 2013.

NAZARIO, Sofia. Texto produzido na disciplina Ensino e Identidade Docente, *inédito*, 2018.

NAZARIO, Sofia. Texto realizado para disciplina Psicologia da Educação I, *inédito*, 2016.

NUNES, Benedito. Prefácio. In: PLATÃO. **O Banquete**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Ed. UFPA, 2011.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1999.

OLIVEIRA, Joana. Um encontro com o “O cogumelo no fim do mundo” (Prefácio). In: **O cogumelo no fim do mundo**. TSING, Anna. São Paulo: N-1 edições, 2022.

PERRONE-MOISÉS, L. **Com Roland Barthes**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

PINHEIRO, Vitor Sales. Introdução. In: PLATÃO. **O Banquete**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Ed. UFPA, 2011, p. 27-70.

PLATÃO. **DIÁLOGOS**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Universidade Federal do Pará, 1980.

PLATÃO. **O Banquete**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Ed. UFPA, 2011.

RANCIERE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. 34.ed. São Paulo: EXO experimental org, 2005.

RICOEUR, P. **Mito – a interpretação filosófica. Grécia e mito**. Lisboa: Gradiva, 1988.

STIEGLER, B. **What makes life worth living: on pharmacology**. Cambridge: Polity Press, 2013.

SÜSSEKIND, Felipe. **O rastro da onça: relações entre humanos e animais no Pantanal**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

SOUSA, Luna. **O ideal de kalokagathia em Xenofonte: uma análise dos excessos**. Romanitas– Revista de Estudos Grecolatinos, n. 2, 2013.

TAVARES, Gonçalo. **Atlas do corpo e da imaginação**. Lisboa: Caminho, 2013.

TIETBOEHL, Lúcia. **Política na rua: modos de subjetivação e resistência nos movimentos de ocupação dos espaços públicos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social Institucional) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

TSING, Anna. **O cogumelo no fim do mundo. Sobre a possibilidade de vida nas ruínas do capitalismo**. São Paulo: N-1 edições, 2022.

VAINER, C. Pátria, empresa e mercadoria: notas sobre a estratégia discursiva do planejamento estratégico urbano. In: ARANTES, O.; VAINER, C.; MARICATO, E. (Org.). **A cidade do pensamento único**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VERNANT, Jean-Pierre. Técnicas para um bom adestramento. In: **Mito e pensamento entre os gregos : estudos de psicologia histórica**; tradução de Haiganuch Sarian. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O recado da mata (Prefácio). In: **A queda do céu. Palavras de um xamã yanomami**. KOPENAWA, Davi, ALBERT, Bruce. São Paulo: Schwarcz S.A, 2020.

WAITHE, Mary Ellen. **A History of Women Philosophers**. Vol 1 – Ancient Women Philosophers – 600 BC – 500 AD. Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers, 1987.

### **Anexos -Achados e perdidos: outros textos**

Sempre achei esse local bastante peculiar, “achados e perdidos”. Quase todos os espaços em que há uma grande circulação de pessoas tem essa seção. Na escola, esse lugar costuma ser frequentado por aqueles alunos que têm uma vida mais agitada, por aqueles que fazem aulas extras (futebol, ginástica, teatro...) e ficam até tarde na escola e por aqueles que querem matar aula e demoram um tempo procurando se há alguma coisa nesse espaço que poderia ser seu, para ter como se justificar ao voltar para sala de aula. Durante o mestrado, muitas vezes, a dissertação parece ser o único material de valor produzido ao longo do percurso, quando na verdade, a existência da dissertação só é possível tendo em vista as disciplinas realizadas, as discussões no grupo de pesquisa e os trabalhos escritos durante as aulas. Mas também há as conversas no corredor, o cafezinho no intervalo – um filme, um disco, um atravessar a rua – algo que marcou o processo de escrita e, por isso, está aqui, antes perdido, agora encontrado.

## Anexo A - bell e eu<sup>24</sup>

“A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades.” Imagino que alguns devem ter identificado a frase que intitulei este texto: “A sala de aula com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.” Este é o último parágrafo do livro *Ensinar a transgredir* (2007) da bell hooks.

Quer dizer que estou propondo um ensaio “sobre” bell? Sim e não. Será, se isso não for um problema para vocês: bell e eu. Que audácia! Na medida que a conjunção “e” tem uma ideia de adição, é como se eu estivesse me colocando em pé de igualdade a bell. Mas não, não é isso. Não significa de nenhuma forma que estou me comparando com esta grande pensadora, mas sim que eu me identifico com ela. Não apenas sobre o que ela diz, mas também como ela diz, a sua forma de se inserir no mundo: escrita, posicionamento e perspectiva. Se existisse um clube para “fãs de carteirinha”, eu seria filiada. Durante a leitura dos texto de bell, tive, nas palavras de Barthes, momentos de verdade, isto é, momentos das minhas verdades escritas por outra pessoa. Portanto, do início. bell abre o livro compartilhando com o leitor uma angústia: ser efetivada como professora. “Em vez de ficar eufórica quando fui efetivada, caí numa depressão profunda que me pôs a vida em risco” (HOOK, 2017, p.9). Então sua irmã a alerta de que não há nada de estranho nesse sentimento, já que ela sempre dizia que a docência seria algo em segundo plano, com o intuito de uma possibilidade de sustento e retribuição à comunidade – sua função principal seria como escritora. A partir disso, ela relata sobre sua infância em uma escola pública norte-americana segregada, na qual foi muito feliz, já que as professora negras das escolas tinham uma missão: a devoção ao estudo como ferramenta para resistir à colonização racista. Contudo, naquele período, as meninas negras dispunham de apenas três opções de futuro: casar-se, ser empregada doméstica ou tornar-se professora. Assim, retomando o início, ser efetivada como professora era como completar a profecia. Não à toa, ela reverte o feitiço e, mesmo se tornando professora, ela a faz de maneira transgressora.

---

<sup>24</sup> Esta escrita é fruto dos debates realizados na disciplina “Diálogos com o pensamento de bell hooks” no segundo semestre de 2022 que encontrou espaço em uma atividade de escrita na disciplina “Um E Três Roland Barthes: A Escrita Acadêmica” neste mesmo semestre. A proposta consistia na produção de um texto, tendo como referência “Durante muito tempo, fui dormir cedo” de Rolando Barthes, em que o autor fala da sua filiação à Marcel Proust. O desafio era escolhermos um/a autor/a que nos inspirasse para escrever ao modo de Barthes.

A partir desse relato íntimo, bell abre um outro panorama, como uma lente grande angular convida o leitor a uma reflexão sócio-histórica sobre o racismo e a luta antirracista nos Estados Unidos através do seu testemunho, passando da infância segregada a uma adolescência pós-apartheid. Sobre a escrita de bell, existe no seu processo de montagem, na seleção das cenas, na escolha das memórias uma força erótica, como um sopro de vida, em que não há o massacre do afeto pela inteligência. Esse jeito de compor faz com que eu me identifique não apenas com as ideias da obra, mas com a própria autora do livro. Assim, essa será a lição **1: Se apaixonar pela autora.**

### **Dos espaços que partilhamos: a sala de aula.**

bell e eu temos algo em comum: permanecemos muito tempo em sala de aula. Vocês devem estar pensando que isso não é grande coisa, já que nós e todos os que são professores partilham desse espaço-tempo. Mas não é apenas isso, a gente tem outra coisa em comum: a gente ama falar sobre o que acontece em sala de aula. O que, diga-se de passagem, aborrece muitas pessoas. Como se o que se passa numa aula, não fosse suficiente para ocupar uma conversa, um texto, um livro: uma vida.

Ele tinha quase dois metros de altura; me lembro do dia em que chegou atrasado na aula, foi direto à frente da sala, me pegou no colo e girou comigo. Todos riram. Eu o chamei de “bobo” e ri. Ele fez isso para se desculpar por ter se atrasado, por ter perdido uns poucos momentos de paixão em aula. Assim, levou seu próprio momento. Eu também adoro dançar. E assim dançamos rumo ao futuro como camaradas e amigos, ligados por tudo quanto havíamos aprendido juntos na classe (HOOKS, 2017, p.261).

Essa passagem que está no capítulo sobre eros e o processo pedagógico, diz tanto sobre mim que me espanta não ser de minha autoria. Não pela situação em si, já que somos docentes em contextos muito diferentes, mas pelo afeto carregado na costura das palavras e na delicadeza da composição. Fico pensando se bell sentiria o mesmo com o meu texto. Se bell ainda estivesse viva, não apenas na força de suas ideias e em seu modo de fazer, mas em carne e osso também, eu mandaria essa mensagem para ela: bell vem de uma família da classe trabalhadora, eu não. bell sofreu racismo a vida inteira, eu não. bell vem de uma comunidade religiosa, eu não. bell sofreu preconceito na universidade por pertencer a uma classe social mais pobre, eu não. bell estudou em uma escola segregada, eu também. Mas no caso dela era declarado, no meu era “escondido”. bell defendeu o amor na sala de aula, a importância de demonstrarmos nossos sentimentos e de aceitarmos que não existe cisão entre corpo e mente, eu também. bell disse para não termos medo da alegria em sala de aula, da importância do desejo e do êxtase que pode existir neste espaço,

eu também. bell disse do medo de não acordarmos de manhã com o despertador e perdermos a aula que não gostamos, eu também. bell disse para aprendermos a sustentar o conflito para que o aprendizado seja transgressor, eu estou tentando também. bell disse para não ansiarmos pela aceitação imediata dos alunos, eu estou tentando também. bell disse e diz muito para mim.

**Lição 2: aborrecer as pessoas falando sobre alunos/as e sala de aula e não enviar mensagens bobas para quem admiramos. Ou enviar e correr alguns riscos.**

### **Escritas do íntimo ou das vísceras**

Aceitando a profissão de professora como meu destino, eu me atormentava com a realidade das salas de aulas que conhecera como aluna de graduação e pós-graduação. A grande maioria dos nossos professores não dispunham de habilidades básicas de comunicação. Não eram autoatualizados e frequentemente usavam a sala de aula para executar rituais de controle cuja essência era a dominação e o exercício injusto do poder. Nesse ambiente, aprendi muito sobre o tipo de professora que eu não queria ser (HOOKS, 2017, p.13 -14).

O texto de bell é marcado por sua experiência e por memórias que são atualizadas nos debates propostos por ela. Este “eu” marcado nos seus textos, se distancia de uma postura egóica e autocentrada. No âmbito das discussões feministas e antirracistas principalmente a partir da década de 90, os relatos de mulheres negras, periféricas e latino-americanas ganham força sobretudo para desestabilizar e contrapor a naturalização do sujeito mulher em torno das experiências de mulheres brancas de classe média.

Não sei se bell tinha a prática de escrever em um diário, mas se pensarmos para além do objeto “caderninho” e sim como uma escrita do diário, isto é, do que se passam nos dias, fica evidente que sua escrita é o que Barthes (2004) chama de matéria pura da vida. Há uma dimensão da vida de foro bastante íntimo e escrever sobre isso é sempre um risco. É interessante para outras pessoas aquilo ali? Me aproximo de bell quando arrisco trazer para o texto acadêmico o cotidiano da sala de aula e minhas memórias enquanto estudante, nessa trama entre vida e obra.

## Anexo B - Pausa<sup>25</sup>

Tem dias que se entra em sala de aula e parece que tudo acontece: gestos, risadas, ideias e debates. Em outros, parece que nada acontece: silêncios, pausas, bocejos. Qualquer coisa parece ser mais interessante do que aula. Às vezes, nada tem a ver com aquilo que acontece ali, mas com aquilo que a antecedeu. Este corpo que está em aula, carrega marcas de um antes longínquo, mas também de um passado recente.

Nos dias que tudo acontece é como se estivéssemos em uma cena do filme *Paterson* (2017) de Jim Jarmusch, em que a conversa despreocupada entre ele e sua namorada no café da manhã é presentificada numa cena no ônibus e depois evidenciada na nova estampa do sofá. O mundo parece em sincronia com as ideias recém elaboradas. Já, em outros, parece que nada faz sentido, não existem conexões e tudo parece mais sem graça, mais desbotado e mais chato que o normal. Mas, mesmo nesses dias, temos que abrir a porta da sala e iniciar o encontro. Em parte, o trabalho do docente é buscar inspiração para começar uma aula. Byung-Chul Han (2020), em *Morte e Alteridade*, ao retomar as ideias de Lévinas, fala da inspiração como “um movimento no qual o eu, arrastado para fora da sua interioridade, vai na direção do outro (*s'en va pour l'autre*) ou passa (*se meurt*)”. Esse, talvez, seja o duplo movimento da sala de aula: o aluno em direção à matéria e o professor em direção ao aluno, o que leva a um terceiro movimento, o encontro entre o aluno e o professor.

Nos dias que nada acontece, são os dias que todos estão cansados, dias que já estão carregados de uma carga que geralmente não diz respeito apenas ao encontro da aula, mas ao que aconteceu antes. Han (2020), ao citar Handke, fala do cansaço como uma possibilidade de promover “relações capaz de mundo” como um “mais de menos do eu” liberando uma receptividade para aquilo que está fora de mim. Por essa via, o cansaço não se coloca como sentimento que esgota, mas sim como aquele que abre espaço para possibilidades ainda não agenciadas. Quando se sente cansaço, ocorre também um afastamento, um passo atrás, o *self* recua, assim podendo abrir espaços para o outro. O cansaço assim, não é uma falta de vontade, mas uma inspiração que diz menos o que é para se fazer, mas sim o que pode ser deixado para então abrir espaço para outras “cheganças”.

Han aponta que o cansaço é um estado em que “eu não me presentifico no mundo, mas sim me demoro no mundo, ou seja, eu sou co-presente. O menos “eu” se manifesta com um

---

<sup>25</sup> Texto produzido em um dia sem maior significância, em que estava cansada e tentei produzir algo a partir disso.

mais mundo”. Assim, um corpo cansado também pode ser “capaz de aula”, desde que não seja o cansaço solitário que produz reclusa, mas sim um cansaço que promove relação. Como encontrar espaço para o outro, quando o docente se coloca e se posiciona de maneira a preencher todos os espaços e vazios? Busca-se, assim, investigar de que forma a acepção da força gregária e gerativa de Eros produz outros afetos que inspiram a prática docente, dando espaço e tempo para o acontecimento de encontros com alunos e alunas.

### **Anexo C - Entre a escola e o quarto: a produção de um “comum” nas aulas à distância<sup>26</sup>.**

É possível um viver-junto, mesmo distantes?

Neste exercício reflexivo, a partir da noção de geolocalização dos saberes, proposta por Donna Haraway (2009), são mobilizados autores e vivências para pensar o lugar da educação neste contexto pandêmico, mais especificamente, busca-se investigar se é possível a produção de um “comum” nas aulas à distância. A noção de “comum” trazida por Hardt e Negri (2004), é desvinculada tanto do privado quanto do público, uma vez que nem sempre o que é estatal possibilita o encontro entre os diferentes. Para eles, o “comum” diz respeito àquilo que é de todos, isto é, a busca e a valorização do “comum” estariam mais próximos de uma construção ética que poderia regular as relações sociais. Por essa via, a sala de aula pode ser pensada como o espaço “comum” na troca pedagógica, ou seja, o lugar em que é possível a produção de condições de possibilidade para que se vivencie o estudo.

Nos últimos meses, tenho vivido a angústia de dar aulas à distância, sem saber ao certo o que está se passando para além da imagem do/a estudante projetada na tela. Sem o encontro das retinas ou o calor dos corpos frequentemente o sentimento que perdura é o da solidão. Quando estamos cada um na sua casa, cada um no seu quarto, cada um no seu computador, ainda somos uma turma? Nessa perspectiva, Bedin (2019) convida a pensar que esse “comum” não pode ser denominado apenas pelo espaço no qual um lugar, um tempo e certos bens são compartilhados, mas também posturas precisam ser assumidas e práticas serem efetivadas em razão de um viver-junto. Em conjunto com essas ideias, ecoa em mim o trecho de “Nescafé” da banda Apanhador Só (2010) “Em que sonho eu sonho meu sonho igual ao teu? .... Em que tronco encontro talhado o meu nome e o teu?”. Todavia, talvez a questão que devemos nos colocar não seja “em que sonho” ou “em que tronco”, mas sim de que forma e através de quais modos o encontro pode acontecer.

Se na escola experienciava-se o movimento do dentro para fora, ou seja, o que é escolar que reverbera no/a aluno/a, quando esse/a está em outros espaços, na educação remota vive-se o movimento de fora para dentro, isto é, o que pulsa do cotidiano quando ele/a está em aula? Então, se nos permitirmos essa mudança de rota, possibilitamos também que o “comum” exista. As aulas neste novo formato propiciaram que as rodas de conversa não fossem marcadas apenas pelo lugar de fala e de escuta, mas também por imersões no íntimo – através do que vimos colado na parede dos colegas, na forma em que dispõem os objetos na escrivaninha ou nos

---

<sup>26</sup> Texto apresentado no X Colóquio Internacional de Filosofia e Educação em 2020 e com publicação no livro do evento.

recados espalhados pelo quarto. Além disso, no momento em que a distância física não se apresenta mais como empecilho, a possibilidade dos encontros é potencializada. Nunca tivemos tantos convidados/as de fora da escola para participar das aulas e nunca realizamos tantas atividades em conjunto com outras turmas da escola. Para finalizar, outro verso que tem me acompanhado é “Que imagem do amor podemos nos oferecer” da canção “Quando o galo cantou” de Caetano Veloso (2012) que pode facilmente ser modificada por “Que imagem de aula podemos nos oferecer”?

O retorno à escola, talvez, possibilite o que Kastrup (2001) chama de aprendizagem inventiva. Esse momento poderá provocar uma nova percepção cognitiva sobre a sala de aula em que o caminhar pelos corredores da escola provocará estranhamento e dissonância. Não será uma sensação de reconhecimento com o familiar, mas de aproximação com o estranho. Entretanto, será que o corriqueiro, não é inventado também?

## Referências

- BARTHES, Roland. Deliberação. In: **O rumor da língua**. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, Roland. Durante muito tempo fui dormir cedo. In: **O rumor da língua**. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BARTHES, Roland. Palitos. In: **Império dos signos**. Tradução Leyla Perrone- Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BEDIN, Cristiano. **Roland Barthes e a aula como fantasia idiorrítmica: proposições para um viver-junto**. Teias (Rio de Janeiro). Vol. 18, n. 51 (out./dez. 2017).
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- HAN, Byung-Chul. **Morte e Alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- HARDT, Michael. & NEGRI, Antonio. **Multidão: Guerra e democracia na era do Império**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- HARAWAY, Donna. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. Cadernos Pagu, Campinas, n. 5, p. 7-41, 2009.
- KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, arte e invenção**. Psicol. estud. [online]. 2001, vol 6, n.1.