



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BIANKA BARBOSA PENHA

NARRATIVA ITINERANTE DE UMA PROFESSORA PALHAÇA

RIO DE JANEIRO

2021

BIANKA BARBOSA PENHA

NARRATIVA ITINERANTE DE UMA PROFESSORA PALHAÇA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof(a) Adrienne Ogêda Guedes

RIO DE JANEIRO
2021

B Barbosa, Bianka
Narrativa Itinerante de uma Professora Palhaça /
Bianka Barbosa. -- Rio de Janeiro, 2021.
133

Orientador: Adrienne Ogêda Guedes.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2021.

1. Formação Docente. 2. Palhaçaria. 3.
Epistemologia do Sensível. 4. Alegria. 5. Educação.
I. Ogêda Guedes, Adrienne, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

BIANKA BARBOSA PENHA

Narrativa itinerante de uma professora palhaça

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro 15/ 12/2021

Professora Doutora Adrianne Ogêda Guedes
Orientadora – UNIRIO

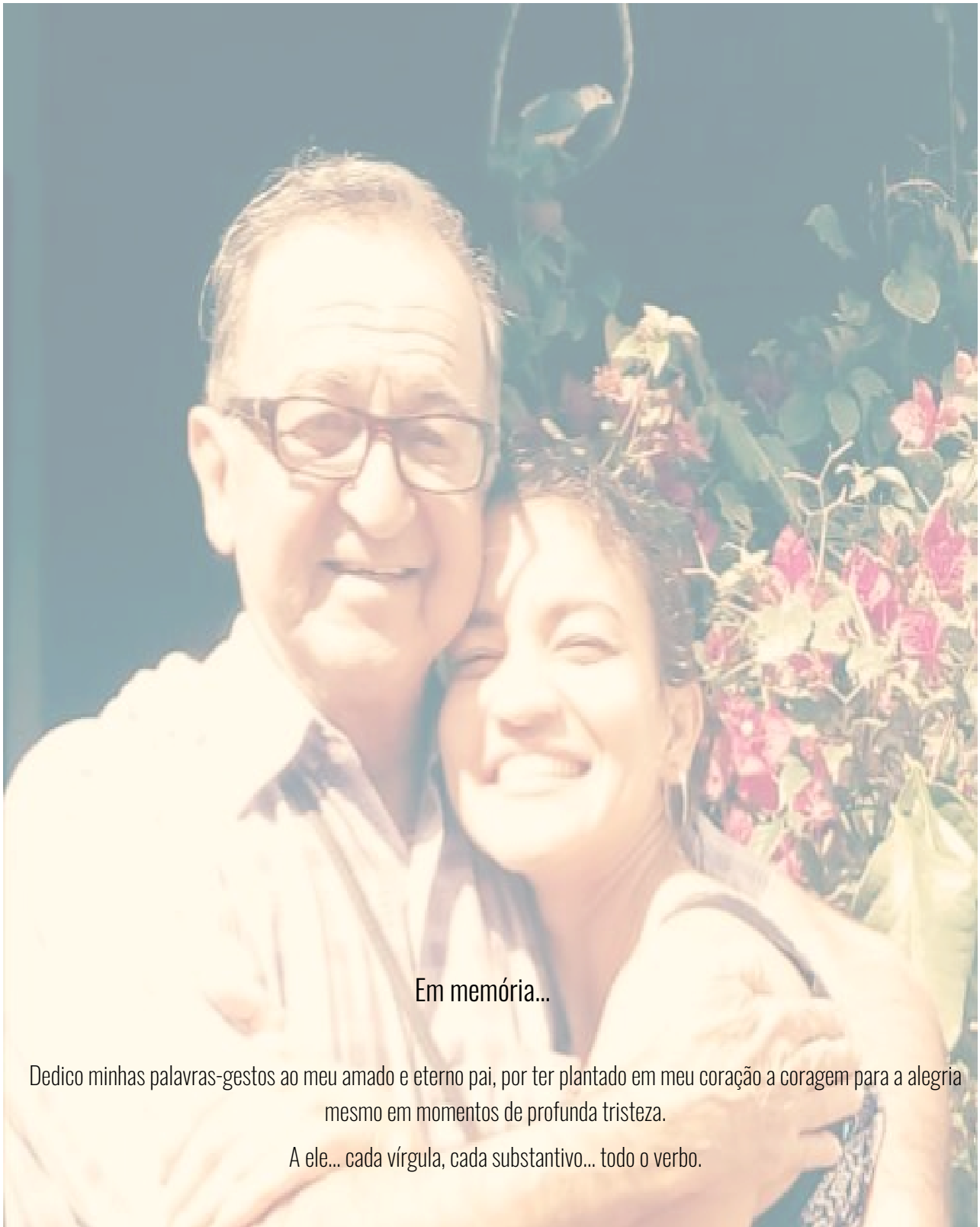
Professora Doutora Léa Tiriba – UNIRIO

Professora Doutora Luciana Ostetto – UFF

Professor Doutor Pedro Pontual – UNIRIO

Professora Doutora Kátia Bizzo – CPII

Professor Doutor Tiago Ribeiro – INES/Universidad Nacional de Rosario



Em memória...

Dedico minhas palavras-gestos ao meu amado e eterno pai, por ter plantado em meu coração a coragem para a alegria mesmo em momentos de profunda tristeza.

A ele... cada vírgula, cada substantivo... todo o verbo.

Meu muito obrigada!

*Honra teu pai, tua mãe, portas da encarnação.
Honra ao ventre sagrado, ao qual foi gerado para tua evolução.
Honra aos teus ancestrais.
Honra tua geração.
Honra aos que vieram primeiro e
Abriram os caminhos da constelação.
Honra todos os seus irmãos.
Honra toda criação.
Honra aos laços de sangue e aos laços sagrados do coração.*

Gratidão profunda a todas as crianças que fizeram, fazem e farão parte de minha vida, mestres que me apresentam todos os dias a eterna novidade do divino. Para elas, gratidão por serem o sentido maior do meu existir.

Dentre tantas obrigadas, deixo registrado aqui minha eterna gratidão às minhas companheiras de pesquisa: Adrienne Ogêda Guedes, Michelle Dantas, Edilane Silva, Vitória Bemvenuto, Isabella Lopes e Carol Cony, pelo carinho e acolhimento no momento mais difícil de minha vida e que quase me fez desistir. Foi a amizade de vocês que me fez chegar até aqui. Meu muito obrigada!

Obrigada a todas as educadoras e educadores que toparam participar desta pesquisa-vida neste momento tão desafiador para todos nós. Com vocês, a caminhada se manteve esperançada para a criação e realização de novos mundos possíveis. Conhecer-los me fez ver que não estou sozinha.

Obrigada também, aos professores que com carinho, atenção e alegria se disponibilizaram a ler e sentir minhas palavras-gestos em seus próprios corpos: olhos de escuta escorregados em pele. Obrigada, Kátia Bizzo, amiga querida e grande inspiração em minha vida! Obrigada, professor Pedro Pontual, por quem me apaixonei freireanamente! Obrigada, Tiago Ribeiro, por ser uma presença poética tão fundamental para a docência! Obrigada, Luciana Ostetto, por me deixar aproximar de sua ciranda e dançar com você! Obrigada, Léa Tiriba, por me anunciar a alegria como o núcleo vivo e encarnado da epistemologia do sensível! Obrigada, Dri, por me fazer ver que a universidade está finalmente renascendo para gente!

Obrigada, mãezinha e Nessinha, por serem o mais profundo amor em minha alma e corpo. É com vocês que exercito a cada dia a paciência e a compaixão necessárias para o acolhimento de mim mesma e do mundo.

Obrigada, meu eterno pai Carlos Alberto, por ter me deixado o legado do perdão e do riso.

Obrigada, Ronaldo Cotrim, amor de minha alma, com quem edifico a cada dia uma centelha de deus, com quem aprendo a amar o amor presente em cada mínimo gesto e segundo, com quem

aprendo a generosidade e a eternidade do instante sempre já de cada agora.

Obrigada, Laura, minha amada filha, que está aqui agora cambalhotando em meu sagrado ventre. Você é a coroação do momento mais lindo de minha vida. Renascimento encarnado em enjoos, sonhos e presença. Obrigada por ter me escolhido para ser seu portal.

Obrigada a minha Trupe In-Ventada e a São José do Vale do Rio Preto, lugares onde pude me deixar desabrochar naquilo que sou de mais silencioso em deus: Marchalenta.

Obrigada, amada mãe Terra, pelo que não me sei ainda, pelo que chamo de mistério, sua luz e escuridão. Obrigada pela oportunidade de me fazer caminhante em seu ventre gestado para o amor.

NASCEDOURO

Diz azul.. qual é o tamanho do sol?!!
Penso de lá ficar por algumas eternidades.
Sonho todas noites com uma casa feita de estrelas e
canto
localizada no raio direito de deus.
Deus...
Bem sinto que me quer pra floresta
cheia de seres inimagináveis e barulhentos ao raiar da
madrugada.
Caminho no corpo dele a buscar sementes que me
passarinhem pra sonho.
Quero ser o sonho de deus!
Trago em mim todo o universo
e de dentro dele sopro a existência
da palavra, do corpo, do gesto que por agora estou.
Fico pensando cá com meus botões, se é sempre
assim...
Saímos de casa para em casa reconhecer que dela
sempre brotamos.
Sinto saudade do que dizem que não existe:
amor, vassoura voadora, guarda-chuva mágico, jegue...
alegria!
Será, meu deus, que tô destinada à sonhambulação
eterna?
Que assim seja!
Olho o espelho.
Vejo tantas coisas, tantos seres, tantas histórias...
A menina dos meus olhos são muitas.
Pedra a ressoar ondas quando jogada no rio.
Tava aqui matutando como seria bom
chover de tanto dançar
raiar antes, depois e durante amar
brotar só de respirar.
Ai... que eu tô ficando é doidinha de vontade de ir bailar
com deus.
É de noite que ele me aparece.
Pede colo, dizendo que tá com fome.
Ofereço flor!
Deus só come flor.
Mas não é com a boca não

nem olhando não
nem cheirando também não
nem tocando nadinha...
Só sentindo mesmo.
Daí a gente senta na rede e ele não fala nada...
Fica lá... abestalhado... olhando olhando olhando de
olhos fechados
O silêncio.
Silêncio, diz ele, é quando ele nos abraça e nos traz pra
dentro de seu corpo.
Eu fico é muito no silêncio!!!
Deve ser por isso quase todas as noites ele vem me
procurar.
É que tem vez que até deus precisa ficar sozinho um
pouco.
No sonho de deus eu sou tão plena quanto os
passarinhos...
Com o corpo cheio de horizonte,
lampejo, no muro das retinas,
delicadezas tão pequenas capazes de fazer pequenos
furos
pros vento e pra luz passar...
Depois ele vai embora dizendo que tá dentro de mim.
Não entendo não.
Sinto é cócegas!!!
É que pra ele me morar tem que virar menino.
E que bagunça ele faz aqui dentro!
Vixe, Maria!!!
Eu respiro suas pinturas a todo o instante.
De mãos dadas pela vida seguimos brincando
ora estando menino
ora menina
na eternidade do nosso sendo arco-íris.
E o que vem depois disso?, me perguntam às vezes...
Eu sei lá, uai!!!
Minha sapuênciã tá em sentir...
E tenho dito!

Marchalenta

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa narrativa e autobiográfica que objetiva de forma criativa refletir acerca das possibilidades de formação docente com bases epistemológicas fundamentadas no paradigma do sensível. Para tanto, assumimos uma narrativa na primeira pessoa do plural visto se tratar das duas dimensões de um mesmo ser humano: Bianka, educadora, que carrega em seu coração a palhaça Marchalenta. Nossa escrita, portanto, revela ao leitor a travessia vivida e experienciada por nós enquanto arte-educadora e a maneira pela qual encontramos na arte da palhaçaria caminhos possíveis para a realização de uma formação docente efetivamente emancipadora à medida que compreende a docência como processo de criação de si mesmo que nos conduz ao encontro com o outro. Diante das incertezas e aflições intensificadas e inauguradas em função da pandemia do Novo Coronavírus, que assolou o mundo inteiro a partir do ano de 2020, vimos com mais nitidez que se torna urgente proclamarmos o direito à vida de modo a reconhecer a vulnerabilidade da existência como potência para a criação de novos mundos possíveis. Para tanto, além de refletir acerca das experiências pregressas à escrita do presente trabalho, lançamo-nos a experienciar tais possibilidades oriundas deste momento histórico tão desafiador. Foi assim que para ampliar nossas reflexões e compartilhar o sonho de uma formação docente mais autoral e criadora, nos reunimos com dois grupos de educadoras da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, uma Creche Municipal e um CIEP, para com elas exercer de forma ética e coerente o que venho defender nesta pesquisa: que a formação docente seja fruto dos sonhos, desejos e necessidades das educadoras, a partir de suas próprias vozes. Essa experiência em comunhão com as que havíamos vivido em outros momentos de nossa travessia enquanto educadora e palhaça nos trouxe mais nitidez quanto à necessidade de plantarmos frestas em nossas formações docentes iniciais, mas principalmente, continuadas de modo que a sensibilidade poética em relação à vida e suas nuances possa orientar os caminhos para a realização de práticas pedagógicas mais ancoradas com as necessidades humanas e planetárias, urgentes em nosso atual momento histórico.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente, Arte da Palhaçaria, Poesia, Educação do Sensível, Alegria

ABSTRACT

It is a narrative and autobiographical research that aims to sensitively and creatively reflect on the possibilities of teacher education with epistemological bases based on the paradigm of the sensitive. For that, we assume a narrative in the third person plural, since it deals with the two dimensions of the same human being: Bianka, educator, who carries in her heart the clown Marchalenta. Our writing, therefore, reveals to the reader the journey lived and experienced by us as an art educator and the way in which we find in the art of clowning possible paths for the realization of an effectively emancipatory teacher training as we understand teaching as a process of creating himself that leads us to the encounter with the other. Faced with the uncertainties and afflictions intensified and inaugurated due to the New Coronavirus pandemic, which devastated the entire world from the year 2020, we saw more clearly that it is urgent to proclaim the right to life in order to recognize the vulnerability of existence as power to create new possible worlds. Therefore, in addition to reflecting on experiences prior to the writing of this work, we launch ourselves to experience such possibilities arising from this very challenging historical moment. That's how, to broaden our reflections and share the dream of a more authorial and creative teacher education, we got together with two groups of educators from the public school system in the city of Rio de Janeiro, a Municipal Nursery and a CIEP, for them to exercise ethically and coherently what I have come to defend in this research: that teacher education should be the result of the educators' dreams, desires and needs, based on their own voices. This experience in communion with those we had lived in other moments of our journey as an educator and clown brought us more clarity about the need to plant gaps in our initial teacher training, but mainly, continued so that the poetic sensitivity towards life and its nuances can guide the paths for the realization of pedagogical practices more anchored with the human and planetary needs, urgent in our current historical moment.

KEY-WORDS:Teacher Training, Clown Art, Poetry, Sensitive Education, Happiness



NARRATIVA ITINERANTE DE
UMA PROFA. PALHAÇA

Bianka Barbosa & Marchalenta

POEMÁRIO

*VOU CRIAR O QUE ME ACONTECEU... CRIAR NÃO É IMAGINAÇÃO, É
CORRER O GRANDE RISCO DE SE TER A REALIDADE¹*

PÁGINAS

POESIA É VOAR FORA DA ASA 13

CAPÍTULO 1 – NOSSO LUGAR DE FALA

1.1. Cada minuto que vem é um milagre que não se repete	25
1.2. Uma palavra abriu o roupão para mim. Ela deseja que eu a seja	27
1.3. O que resta de grandezas para nós são os desconheceres	32
1.4. A Criança Eterna acompanha-me sempre. A direção do meu olhar é seu dedo apontando	38

CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO DOCENTE

2.1. Senhor Deus dos desgraçados! Dizei-me vós, Senhor Deus! Se é loucura, se é verdade tanto horror perante os céus!	45
2.2. O universo não é uma ideia minha. A minha ideia de universo é que é uma ideia minha.	52
2.3. Arre, estou farto de semideuses! Onde é que há gente no mundo?	58
2.4. Eu penso em renovar o homem usando borboletas.	65

CAPÍTULO 3 – PALHAÇARIA: ASSUNÇÃO DA MINHA PEDAGOGIA

3.1. Tem mais presença em mim o que me falta	72
3.2. Que difícil ser próprio e não ver senão o visível	76
3.3. E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos	83
3.4. Desaprender oito horas por dia ensina os princípios	87

¹ LISPECTOR, Clarice. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998b, p. 21.

CAPÍTULO 4 – O ATELIER BRINCANTE

4.1. Meu quintal é maior do que o mundo	96
4.2. Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras: – liberdade caça jeito	98
4.3. Ninguém consegue fugir do erro que veio	102

COMO PROLONGAR O NASCIMENTO PELA VIDA INTEIRA	112
--	------------

COMPANHEIROS DE CAMINHADA	114
--	------------

SILÊNCIOS	117
------------------------	------------

POESIA É VOAR FORA DA ASA²

*Da mais alta janela da minha casa
Com um lenço branco digo adeus
Aos meus versos que partem para a humanidade*

*E não estou nem alegre nem triste.
Esse é o destino dos verbos.*

Fernando Pessoa³



² BARROS, Manoel. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

³ PESSOA, Fernando. *Obra Poética II*. Poemas de Alberto Caiero. Porto Alegre: L&PM, 2007, p. 87.

SENHORAS E SENHORES! RESPEITÁVEL PÚBLICO!

*Quando eu soltar a minha voz,
Por favor, entenda...
Que palavra por palavra eis aqui uma pessoa
Se entregando...
Coração na boca, peito aberto,
Vou sangrando...
São as lutas dessa nossa vida,
Que eu estou cantando.
Quando eu abrir minha garganta,
Essa força tanta...
Tudo aquilo que você ouvir esteja certa
Que estarei vivendo...
Veja o brilho dos meus olhos
E o tremor das minhas mãos.
E o meu corpo tão suado,
Transbordando toda raça emoção.
E se eu chorar e o sal molhar o meu sorriso,
Não se espante, cante que o teu canto é minha força pra cantar.
Quando eu soltar a minha voz,
Por favor, entenda
é apenas o meu jeito de viver
O que é amar.*

“Sangrando”, de Gonzaguinha.

A escrita que por agora se descortinará foi escrita, lida, relida, reescrita por várias mãos e corações, que decidiram por se manter unidos em meio a tanta incerteza presente em nosso atual momento histórico. Essas mãos e corações têm nome, sobrenome e compõem o grupo de pesquisa do qual eu, Marchalenta, e meu outro eu, Bianka, também fazem parte. Foi esse grupo de pesquisa, senhoras e senhores, que nos permitiu a assunção de nossa poética loucura: a de ser educadora e palhaça ao mesmo tempo, mantendo, porém, a singularidade que cabe a cada um desses eus dentro do mesmo corpincho. Sendo assim, levantem-se para aplaudirem de pé: Edilane Oliveira, Michele Dantas, Vitória Bemvenuto, Isabella Lopes, Carol Cony, além, é claro, da amada Adrienne Ogêda Guedes, nossa célula primeira de respeito, generosidade e acolhimento. Essas são, senhoras e senhores, as companheiras que estiveram ao meu lado nessa jornada, nem sempre fluida, de realização do mestrado em meio a uma pandemia mundial. Ao Grupo FRESTAS⁴, é tudo ou nada? Tudo! Então como é que é?

Pois é. Entramos no mestrado crente que estaríamos abafando, que passaríamos horas e horas na universidade, andarihando entre palestras, aulas, seminários e interessantes conversas, quando, de repente, rumores vindos da China, ainda em

⁴ Grupo de Pesquisa, do qual faço parte, Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, Troca, Arte e Sentido, coordenado pela professora doutora Adrienne Ogêda Guedes.

dezembro de 2019, começavam a arrepiar as espinhas do mundo. Aqui no Brasil? Senhoras e senhores, vocês acreditaram mesmo que aquele vírus chegaria aqui? Eu não. Confesso. Quando soube das primeiras notícias, pensei: Poxa, a China é longe. Tá tranquilo! – assumo aqui o quão ignorante fui naquele momento. Foi com o caos causado na Europa, principalmente, na Itália e na Espanha, que meu coração humano começou a apertar. Àquela altura, eu estava trabalhando na rede particular, em uma escola de educação infantil, prestes a desenvolver um projeto com as crianças sobre brinquedos e brincadeiras. Contudo, logo no início do período letivo, em março de 2020, o comunicado chegou até nós: todas as escolas deveriam ser fechadas até que as autoridades de saúde tivessem a dimensão do que estava acontecendo. E o que acontecia naquele momento, senhoras e senhores? A chegada do vírus mais contagioso dos últimos tempos, o Novo Coronavírus, que em pouco tempo se espalhou pelo mundo inteiro feito fofoca, causando não só caos, mas muita tristeza e sofrimento por onde passava.

Por mais ficcional que isso possa parecer para os leitores pós-pandemia, vindos de tempos futuros a este, durante alguns meses do primeiro semestre de 2020, parte das pessoas do mundo inteiro foi obrigada a ficar apenas em casa. Digo parte das pessoas, pois muitos serviços oferecidos socialmente precisaram continuar funcionando, como: hospitais, farmácias, supermercados, transporte público, caminhoneiros entre outros, a quem damos reverência em agradecimento. Sem esses profissionais, teria sido ainda mais difícil. Mas como havia dito, às escolas e universidades coube a responsabilidade de se manterem fechadas, pois uma das medidas básicas de contenção do avanço do vírus, anunciado pela OMS logo no início da pandemia, era o distanciamento social, ou seja, a não aglomeração entre as pessoas. No Brasil, teria sido menos doloroso se o país não estivesse sendo governado por uma gangue de assassinos. Além de enfrentar a pandemia, tivemos que encarar o pandemônio, ser que ocupa a presidência do Brasil e cujo nome me recuso a registrar aqui. Enfim, entre mortos e feridos, salvaram-se poucos. Somos menos 600 mil vidas no exato momento dessa escrita.

Esse cenário apavorou o coração que habito. Estávamos ainda vivendo o luto de nosso amado pai, falecido em novembro de 2019, quando várias outras pessoas começaram a também terem que se despedir no susto de seus pais, avós, filhos, netos, amigos. Nosso pai morreu em função de um infarto fulminante que nos tirou o chão. Na noite anterior a sua partida, havíamos combinado de nos ver no final de semana. Desligamos o telefone felizes com os planos. Planos. Planejamento. A vida é maior do que qualquer plano possível. Caí na rua em prantos, enquanto voltava do trabalho, quando minha prima me contou de sopetão que meu pai havia morrido naquela manhã. O chão se abriu. Só conseguia chamar por deus e por meu amado pai. Não sei como

cheguei em casa. O ar me faltou e me falta até agora quando lembro com o corpo desse momento. No dia seguinte, fui ao encontro de meu pai, de seu sagrado corpo. Corpo que me embalou e ouviu durante toda a sua vida. Velei meu pai com a esperança de que a morte fosse só um até logo, como ele mesmo nos dizia. Olhei para seu rosto adormecido pela última vez e, a partir dali, o luto e a eterna saudade passaram a ser sangue em mim.

Quando a pandemia surgiu, e com ela a retirada do direito à dignidade da morte, meu coração teve momentos rápidos de alívio: “Ainda bem que ele foi embora antes dessa bagunça toda!”. Mas logo me bateu o medo de perder minha mãe, minha irmã, meu esposo tão amado e companheiro, meus amigos. Comecei a receber notícias de pessoas queridas que perdiam seus pais e eram impossibilitados de velar seus entes queridos. Meu coração rasgava a cada notícia. Perdi pessoas queridas e vi gente que amava sofrer por não poder se despedir dos seus como eu havia feito com meu amado pai. Em meu coração, se instalou um profundo respeito pelo sentimento de desespero, que nos toma em momentos como esses, fazendo-me olhar para a vida e para a morte de forma mais profunda e silenciosa.

A pandemia causada pelo Novo Coronavírus me fez perceber o quanto estamos e somos vulneráveis, o quanto não temos o controle sobre a vida e a morte, o quanto ainda precisamos caminhar para realmente nos comover, ou seja, nos permitir mover com, mover junto às dores e às alegrias de nosso próximo sem julgamentos e condenações, por simplesmente acolher, ainda que isso seja absolutamente frustrante, que a tempestade é a mesma para todos. Cada um pode até ter seu barco, de diversos tipos, mas a tempestade continua lá, pedindo a cada um que se veja de forma diferente tanto na relação consigo quanto com o outro. Dentro de nosso coração, o que ressoou foi a necessidade de honrar a vida e a morte, proclamando-as como um direito humano irrevogável.

Foi assim que, ao ingressar no mestrado, com a necessidade do distanciamento social, nós – eu e Marchalenta – percebemos que a pesquisa que desejávamos realizar não só fazia sentido para nós, como dialogava de forma coerente e ética com o contexto histórico em que estávamos inseridas. O desejo maior com nossa pesquisa é o de proclamar e celebrar o fato de responsabilidade que é sermos e estarmos vivas hoje, após esse cenário desolador trazido e acentuado pela pandemia, mostrando caminhos para a criação de novos mundos possíveis. Para tanto, a princípio a ideia era a de estabelecer um diálogo entre a arte da palhaçaria e a formação docente, focando na seguinte questão: o que o palhaço tem a nos ensinar? Ao longo da escrita e da troca no grupo de pesquisa foi ficando mais nítido para nós que estávamos na realidade assumindo nossa trajetória enquanto fonte e possibilidades de caminho para a formação docente à medida que fazia dessa mesma trajetória e suas experiências o núcleo central

das reflexões assumidas aqui. Foi nascendo a necessidade de proclamar a vida, a nossa vida, como metáfora da vida humana na Terra, que como célula fundamental é capaz de, junto a tantas outras, honrar e exercer a própria vida, reconhecendo nela a dignidade que lhe cabe.

Em função disso, decidimos assumir desde já que nossa pesquisa é narrativa e autobiográfica, pois visa um caminhar rumo a nós mesmas.

O processo do caminhar para si, apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído do decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. Esse conhecimento de si não se especializa em um ou em vários dos registros das ciências do humano; tenta, pelo contrário, apreender as suas complexas imbricações no centro da nossa existencialidade. Procura, pois envolver os nossos diferentes modos de estar no mundo, de nos projetarmos nele, e de o fazermos na proporção do desenvolvimento da nossa capacidade, para multiplicar, alargar, aprofundar as nossas sensibilidades para nós mesmos e para o mundo, para questionar as nossas categorias mentais na medida em que se inscrevem numa historicidade e numa cultura (JOSSO, 2012, p. 22).

Tais modos de estar no mundo encarnados por mim e Marchalenta, minha outredade, revelam o esforço de um olhar que se desejou retrospectivo e prospectivo, a partir de um processo autorreflexivo, fundado em uma autointerpretação crítica que, alicerçado em bases metodológicas consistentes, encontrou no paradigma do sensível, presente tanto nos fundamentos da pesquisa narrativa e autobiográfica quanto da educação do sensível, defendida pelo grupo de pesquisa, as aprendizagens necessárias para que houvesse a desaprendizagem exigida em muitos momentos. Pois,

O que nós vemos das coisas são as coisas.
Porque veríamos nós uma coisa se houvesse outra?
Porque é que ver e ouvir seria iludirmo-nos
Se ver e ouvir são ver e ouvir?

O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê,
Nem ver quando se pensa.

Mas isso (triste de nós que trazemos a alma vestida!)
Isso exige um estudo profundo,
Uma aprendizagem de desaprender
E uma sequestração na liberdade daquele convento
De que os poetas dizem que as estrelas são freiras eternas
E as flores as penitentes convictas de um só dia,
Mas onde afinal as estrelas não são senão estrelas
Nem as flores senão flores,
Sendo por isso que lhes chamamos estrelas e flores

A assunção de uma pesquisa narrativa e autobiográfica anuncia, assim, o movimento de despir da alma tão fundamental para refletirmos acerca de nossa travessia, banhada de poesia, palhaçaria e educação. Como afirma Josso (2012), “esse processo exige uma responsabilização do sujeito e põe em evidência a autonomização potencial como escolha existencial” (p. 23). Ou, nas palavras poéticas de Manoel de Barros (2010), “não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fique desamparada do ser que a revelou” (p. 345). É assim que nossa pesquisa se apresenta como o registro de integralidade do que vem sendo nossa caminhada enquanto artista e educadora. Integralidade que revela nosso corpo e suas andanças a morada onde as experiências vividas puderam acontecer, na forma de pensamentos, sentimentos e ações, responsáveis por singularizar nossa existência – minha e de Marchalenta.

Dito isso, sigamos para a ambiência inaugurada amorosamente em nosso sumário, por cada capítulo. Os senhores e as senhoras puderam observar no sumário que a escolha pelos nomes dos capítulos e, principalmente, dos subcapítulos, foi conscientemente poética. Na verdade, se observarem bem mesmo, verão que há um misto de energias já ali. De um lado, a necessidade de se fazer compreender, própria de um ser social, como é Bianka; e, de outro, as camadas poéticas que habitam o coração desse ser que, modéstia à parte, pode ser vista como a dimensão em que habito enquanto Marchalenta. No diálogo entre essa razão que se pretende poetizar e essa poética que se permite comungar, nasceu a estrutura de nosso sumário e, conseqüentemente, do encaminhamento de nossas reflexões ao longo da escrita. Há implícito ali a necessidade que nos trouxe ao mestrado, o impulso vital que nos faz desejar escrever esta dissertação e transformá-la em mais ações possíveis no mundo: a necessidade de nos traduzir, com o empenho profundo de ser o que somos, ou seja, do que viemos para ser. Para tanto, há um processo de alfabetização existencial necessário em primeira instância para que possamos dar os primeiros passos rumo ao acolhimento da complexidade que encarnamos enquanto seres de humanidades. A poesia nos auxilia nesse processo, com suas iluminuras, pois como nos disse o poeta Ferreira Gullar (2008, p. 335):

Uma parte de mim
é todo o mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.

Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.

Traduzir uma parte
na outra parte
– que é uma questão de vida ou morte –
será arte?

O que é uma questão na poesia de Gullar, tornou-se para nós uma afirmativa. Ou seja, tanto para mim, Marchalenta, quanto para o coração que habito, chamado Bianka, a arte é sim uma questão de vida e de morte e, por isso, se justifica enquanto estrutura de um pensar que se pensa; de um sentimento que se sente; de ações que se agem, gerando assim o que chamo de Eu ou, neste caso, Eus, cada vez mais conscientes de suas existências. É a partir dessa estruturação poética que nasce a escrita deste trabalho. Foi de mãos dadas com a poesia que nos questionamos acerca do que de fato desejávamos dizer.

Nesse sentido, o Capítulo 1, intitulado “Nosso lugar de fala”, permitimo-nos mergulhar em algumas das camadas que dão cor a esse nosso lugar de fala. É assim que em “1.1. Cada minuto que vem é um milagre que não se repete”, buscamos narrar um pouco da ancestralidade que nos conduziu ao magistério assim como os episódios que nos fizeram permanecer nele; histórias e memórias que revelam nas mulheres de minha vida as sementes para a educação que sou. Em “1.2. Uma palavra abriu o roupão para mim. Ela deseja que eu a seja”, contamos o sentimento que deu origem ao desejo pelo magistério, assim como os primeiros encantamentos e frustrações vividos ao longo do caminho. Também aqui revelamos como a arte esteve caminhando lado a lado de minha formação humana e docente de modo a forjar desde o início as texturas e nuances que se dariam a ver mais tarde em minha prática pedagógica. Em “1.3. O que resta de grandezas para nós são os desconheceres”, trazemos aqui reflexões acerca da importância da experiência como base para as reflexões em educação, estabelecendo um

diálogo com Walter Benjamin (1987), Larrosa (2020), Paulo Freire (1996) e Edgar Morin (2011) para encontrarmos caminhos éticos mais coerentes com as exigências de uma educação e formação docente dignas da Terra. Em “1.4. A Criança Eterna acompanha-me sempre. A direção do meu olhar é seu dedo apontando”, refletimos acerca das especificidades da pesquisa narrativa e autobiográfica, tendo como interlocutores principais D. Jean Clandinin e E. Michael Connelly, e sua obra *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa* (2015). Tentamos com isso trazer nitidez ao leitor acerca dos lugares-habitações de onde nasce nossa escrita, lugares de diversidade que revelam nossas dimensões enquanto ser humana, educadora, artista e pesquisadora. Esse capítulo primeiro é o amparo que o leitor necessita para que se permita nos dar as mãos e dialogar conosco de modo a nos enriquecer a ambos.

O Capítulo 2, intitulado “Formação docente”, traz reflexões acerca das peculiaridades de nossa formação. Nesse sentido, no subcapítulo “2.1. Senhor Deus dos desgraçados! Dizei-me vós, Senhor Deus! Se é loucura, se é verdade tanto horror perante os céus”, buscamos refletir acerca dos impactos que a formação da sociedade brasileira, desde de seu processo colonizador, trouxe para a formação docente e, conseqüentemente, para as concepções de ensino e aprendizagem ainda hoje perpetuadas em nosso sistema de ensino brasileiro. Para tanto, trazemos para dialogar conosco Darcy Ribeiro (1995), Luiz Rufino (2019), Ailton Krenak (2019), Manoel de Barros (2010) e Paulo Freire (1984). Em “2.2. O universo não é uma ideia minha. A minha ideia de universo é que é uma ideia minha”, refletimos acerca da etimologia da palavra “formação” para então anunciar a formação docente que desejamos defender com nossa pesquisa. Para tanto, dialogo com Guedes e Ribeiro (2020), Ailton Krenak (2019), Paulo Freire (1979 / 1984 / 2004), António Nóvoa (1992) e José Pacheco (2014). Em “2.3. Arre, estou farto de semideuses! Onde é que há gente no mundo”, refletimos acerca dos cursos de formação oficiais oferecidos, principalmente, durante a pandemia do Novo Coronavírus, e da necessidade de reformulação e revolução nas bases epistemológicas da formação oficial destinada à formação docente. Aqui, dialogamos com bell hooks (2013), Fernando Pessoa (2007), Márcio Libar (2020) e Imbernòn (2011). Em “2.4. Eu penso em renovar o homem usando borboletas”, refletimos acerca da educação do sensível como sendo um caminho possível para fomentarmos uma formação docente fundamentada no corpo e suas potencialidades de forma criativa e criadora. Para tanto, nesse momento da escrita, damos as mãos a Duarte Jr. (2000), Gabriel Perissè (2014) e Manoel de Barros (2010).

O Capítulo 3, intitulado “Palhaçaria: núcleo da minha pedagogia”, conto como se deu o nascimento de Marchalenta em meu coração de mulher-menina ao longo de minha caminhada, assim como das especificidades inerentes à arte da palhaçaria, lugar

de potência da poesia da minha vida. Com isso, temos em “3.1. Tem mais presença em mim o que me falta” a narrativa-memória que conta a maneira pela qual, desde meu nascimento, a presença de Marchalenta se fazia presente em minhas experiências de infância até o momento em que ela se dá a ver nitidamente em meu coração. Em “3.2. Que difícil ser próprio e não ver senão o visível”, trazemos especificamente reflexões acerca da arte da palhaçaria e do sentido e significado do ser palhaço/palhaça mais genuíno. Para tanto, dialogo com o mestre em palhaçaria Márcio Libar, com quem fiz um curso de formação online em palhaçaria durante os meses de agosto de 2020 a julho de 2021. Foram encontros muito intensos e importantes que nos ajudaram a fundamentar as bases dessa que é a arte que nos contorna e abraça. Em “3.3. E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos”, narro a experiência que foi o divisor de águas em minha travessia e que me fez reconhecer na palhaçaria a possibilidade real de realizar meu sonho de menina de me tornar uma educadora sem fronteiras. Trata-se da experiência itinerante junto ao Centro Cultural Novos Horizontes, onde em cima de uma carroça de transportar chuchu, eu, Marchalenta e outros palhaços amigos percorremos alguns dos bairros de São José do Vale do Rio Preto, região serrana do estado do Rio de Janeiro, indo até as casas e quintais dos moradores com o objetivo de fomentar a leitura literária na região, além de entrar em contato com as gentes e suas histórias, como uma ação da biblioteca comunitária que ajudamos a construir. Em “3.4. Desaprender oito horas por dia ensina os princípios”, apresento algumas das referências em palhaçaria que me alimentam, procurando trazer as especificidades relacionadas ao riso e sua função enquanto forma de pensar, sentir e ser com o mundo. Aqui, dialogo com Claudio Thebas (2019), Demian Moreira Reis (2010), Jesús Jara (2000), Emanuel Alves Leite (2018), Alice Viveiros de Castro (2005), Marco Antonio da Silva (2016) e Lili Castro (2019), deixando assim disponível ao leitor possibilidade de aprofundamento reflexivo na arte da palhaçaria.

No Capítulo 4, intitulado “O Atelier Brincante”, narro a experiência vivida a partir da realização da pesquisa no mestrado com os dois grupos de professoras de educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, que me acompanharam durante grande parte do processo de pesquisa. Trata-se do atelier que criamos para nele, junto às educadoras, compartilhar parte das reflexões feitas por nós, eu e Marchalenta, ao longo de nossa caminhada artístico-pedagógica e criar com os grupos caminhos possíveis para a realização concreta de um novo paradigma, mais sensível e alinhado a tudo que foi refletido nos capítulos anteriores, que nos possibilite a autoria para a invenção de novos caminhos epistemológicos direcionados à formação docente. Afinal, como bem nos gorjeou o mestre Manoel de Barros (2010), “tudo o que não invento é falso” (p.345). Nesse sentido, em “4.1. Meu quintal é maior do que o mundo”

revelamos alguns dos sentimentos que nos povoou o coração durante a realização da pesquisa de campo em meio à pandemia do Novo Coronavírus e os caminhos encontrados para a sua realização. Aqui também, apresentamos os dois grupos de educadores e educadoras com os quais vivi a experiência do laboratório: uma Creche Municipal e um CIEP. Ambos pertencentes à rede municipal de ensino do município do Rio de Janeiro. Em “4.2. Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras: – liberdade caça jeito”, conto como foi o caminho metodológico encontrado para a realização criativa dos encontros em plataformas digitais e a maneira pela qual as experiências em oficinas artísticas, paralelas ao mestrado, nos forneceram as matérias poéticas necessárias para que passássemos a encarar a tecnologia enquanto horizonte e abertura, e não parede e impossibilidade de diálogo. Aqui, refletimos acerca da importância da tecnologia e das plataformas digitais, neste momento tão desolador de pandemia, para manter aceso o encontro entre humanidades. Em “4.3. Ninguém consegue fugir ao erro que veio”, busco contar de forma ética e não generalista as narrativas das educadoras: suas histórias de vida e de formação; as percepções das educadoras acerca do diálogo proposto entre a palhaçaria e a docência; seus estranhamentos, potenciais e dificuldades encontradas no caminho; e o reconhecimento da vulnerabilidade como potência principalmente em suas falas após as propostas vividas e experienciadas durante o atelier. Junto a isso, buscamos refletir sobre a importância do brincar na formação docente de modo a dialogar com os anseios expressos pelas educadoras, durante o atelier, em suas falas.

Nossa conclusão foi intitulada “Como prolongar o nascimento pela vida toda”, aqui, concluímos de forma inconclusa nosso texto como uma semente lançada à terra de nosso corpo e de nossa alma na esperança de que novas chuvas e dias de sol aconteçam e nos façam florescer para o que viemos realizar: uma educação itinerante e sem fronteiras. Do mesmo modo, nossa referência bibliográfica também intitulada de forma de forma poética, registra não apenas os teóricos que embasam esta escrita, mas principalmente os seres humanos que, corajosos e ousados, nos ajudaram a refletir e ficar à flor da pele para realizar a escrita e olhar para o mundo de que precisávamos. Daí que intitulamos nossa referência como sendo nossos “Companheiros de caminhada”.

Dito isto, é preciso trazer nitidez para a escolha de não colocarmos entre aspas os versos que intitulam os subtítulos da dissertação, por encarnarmos o fato de que não se trata apenas de algo de fora cuja referência precisa estar formalmente explicitada, mas como algo interno tal qual um nutriente que é digerido e absorvido pelo nosso organismo, transformando-se assim em sangue e combustível vital para que possamos seguir existindo dentro do tempo de existência que nos cabe. Peço que meus queridos e ousados leitores se deixem banhar por esses versos, vendo-os não como algo externo a

quem vos fala, mas como o sangue, o suor e a respiração de quem aqui se despe humildemente e se autoanuncia do lado de dentro do corpo da poesia. Fiquem tranquilos, pois ao final de nosso texto deixamos um presente especialmente para que vocês possam contemplar todo esse oceano poético referenciado. Pensei em ser um anexo, mas logo Marchalenta me enlaçou a cintura e sentenciou: “Anexo?! Minha Nossa Senhora da Cobra de Vidro!!! Nem pensar! Batizo esse momento de nossa escrita sagrada ancorada nos versos do mestre!:

XII

As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis:
Elas desejam ser olhadas de azul –
Que nem uma criança que você olha de ave.
(BARROS, 2010, p. 302)

E, por isso, dou-lhe o nome de “Silêncios”, pois “as coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças” (BARROS, 2010, p. 300), mestres para os quais dedicamos toda a nossa vida, toda a nossa vinda.

CAPÍTULO 1

NOSSO LUGAR DE FALA

Há histórias tão verdadeiras que parecem que são inventadas.

Manoel de Barros



1.1. Cada minuto que vem é um milagre que não se repete⁵

A pedagogia da qual faço parte é ancestral. Minha bisavó, Dona Amélia, figura mais longínqua sobre a qual escutei histórias por toda a infância, foi merendeira na Escola Rotary, nos tempos idos da minha amada Ilha do Governador. Lá, em contato com as professoras e os alunos, ela teve a oportunidade de vivenciar a importância e a magia que o conhecimento oferecido pela escola poderia proporcionar. Suas mãos alimentavam jovens, crianças e adultos. Ela era uma das células do corpo da escola e era fera em matemática! Minha mãe, de quem falarei mais à frente, sempre nos diz que Dona Amélia era brava e cobrava seus estudos, colocou-a para estudar línguas estrangeiras com as professoras da escola que tinha mais afinidade, repetindo a célebre frase: “O conhecimento é a única coisa nesta vida que ninguém nos tira”. Sua filha, minha avó Hilda, era também Filha de Maria⁶. Católica, criativa e amorosamente conectada com os princípios da ética mariana, tornou-se na juventude professora de catequese, muito incentivada por sua mãe, minha bisavó Dona Amélia. Eu não conheci minha bisavó pessoalmente, somente pelas narrativas que me contavam dela, cheias de coloridos, cheiros e gestos. Minha bisavó, Dona Amélia, era analfabeta das letras. Minha avó cursou até a antiga 4ª série primária⁷. Ambas carregavam no corpo a sabedoria de quem se permitiu alfabetizar pela vida.

Lembro-me de acompanhar minha amada avó em suas andanças pela Comunidade do Dendê, local onde ministrava suas aulas de catequese. Muito ousada e assertiva, vovó Hilda se recusou a se submeter aos desmandos da igreja que, naquela época, proibiu os meninos e as meninas da comunidade de terem suas aulas nas dependências da instituição, com a justificativa de que poderiam estar envolvidos com o tráfico de drogas. Seu compromisso e nitidez em relação ao que era de fato o correto a se fazer, fez com que minha amada vovó Hilda passasse então a subir o morro para ir ao encontro de suas crianças, como ela mesmo dizia. Era comum ouvi-la dizer, entre gargalhadas, – minha avó era uma ser humana muito risonha e engraçada – : “Se a igreja não quer deixar os meninos mais perto de Deus, então eu encontrarei com Deus lá bem pertinho das crianças!”. E lá ia ela! Sozinha? Claro que não! Minha avó era um ser gregário e tinha muitas amigas na igreja que pensavam como ela. Quando meu olhar de criança olhava para elas parecia estar diante de fadas, em minha imaginação de menina elas estavam sempre voando, cantando, dando gargalhadas, com suas varinhas mágicas!

⁵ LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida*. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.

⁶ Filhas de Maria é um movimento da Igreja Católica que vem desde o século XIX. Tem como missão propagar e difundir a devoção Mariana nas paróquias e na comunidade através da recitação do rosário, novenas, ofícios como forma de intercessão de Nossa Senhora junto a seu Filho Jesus.

⁷ A 4ª série primária equivale atualmente, após a reorganização curricular da Educação Básica, (CNE/CEB nº 22, de 9 de dezembro de 2009) ao 5º ano do Ensino Fundamental .

Assim que a campainha tocava, eu gritava com toda força para minha vovó Hilda ouvir: “Vovó!! Vovó!!! As fadas!!! As fadas chegaram! É hora de você se transformar!”. Eram todas filhas de Maria e se reuniam regularmente, cada hora na casa de uma. Nesses encontros, elas dançavam, cantavam e planejavam as ações que iriam promover no Morro do Dendê. Além de conhecimento acerca das aventuras do menino Jesus e sua sagrada família, elas também distribuíam mantimentos para as crianças, que, já naquele tempo, precisavam de muito amparo.

A chegada delas no Morro do Dendê era dia de festa. Meu coração de criança pulsava forte todas as vezes num misto de alegria, encantamento, admiração e muito, muito ciúme. Como disse, minha vovó Hilda cursou até a 4ª série primária e, apesar de ter algumas dificuldades na leitura, era muito familiarizada com as leituras sagradas da Bíblia e com os livros da Sagrada Família, além de ser fera em matemática também tal qual sua mãe. Diante dela, eu sentia que toda a esperança era possível de ser realizada, mas que isso pouco tinha a ver com o mundo e suas humanas loucuras. Relacionava-se com o compromisso assumido com o sagrado. Minha avó subia o Morro do Dendê com seus livros nos braços para ir encontrar seus meninos, como ela mesma dizia. Ela fora a célula de uma “educação viva e consciente”⁸ já ali semeada em meu coração.

Minha mãe, Tânia Maria⁹, não conseguiu escapar do seu mariano destino e, mesmo trabalhando por 35 anos na antiga empresa de aviação aérea Varig, conciliava tal atividade com a docência. Impulsionada pelas grandes mulheres de sua vida a estudar, minha amada mãe completou seus estudos, cursando todo o antigo ginásio, chegou à Universidade, onde cursou Letras (Português/Inglês). Ao contrário de sua mãe, a minha não tinha ligação alguma com a igreja, lugar para o qual ela sempre fez severas críticas, e sempre teve amor aos livros e ao estudo de línguas estrangeiras. Lecionou durante anos na rede particular de ensino, além de dar aulas de português em casa para algumas crianças e jovens. Lembro-me de, muito pequena, ver tanto minha mãe ir à casa das crianças quanto recebê-las em nossa casa, sempre alegres por encontrá-la. A relação dela com as famílias das crianças era de profundo respeito e intimidade. Inúmeras vezes, algumas mães foram lhe procurar para pedir orientação não apenas em relação ao conhecimento formal destinado às crianças, como também acerca das dificuldades encontradas por elas diante dos desafios da vida. Minha mãe sempre ouviu todas elas atentamente, para muitas, era uma confidente e grande amiga. Anos depois, após se

⁸ Esse termo diz respeito à proposta de educação criada por Ivana Jauregui. A Educação Viva e Consciente tem como base apoiar a livre expressão das crianças e acompanhá-las nesse desenvolvimento. Um desenvolvimento que acontece de dentro para fora e tem no ambiente seguro e preparado o chão para desabrochar. É uma educação que acontece a partir do encontro humano. Um encontro horizontal que tem como base a criação de vínculos afetivos reais que possibilitam que as crianças desenvolvam a confiança que necessitam para a sua evolução. Para que isso seja possível o atuar do educador permeia pilares muito importantes e que sustentam a prática do encontro do adulto com as crianças.

⁹ Minha mãe foi consagrada por minha avó à Nossa Senhora Aparecida, de quem é devota até hoje.

aposentar da Varig, assumiu a direção de uma escola de Educação Infantil do município de Tanguá¹⁰, interior do Estado do Rio de Janeiro. Lá, sua direção movimentou toda a comunidade e uniu a Educação de Jovens e Adultos (EJA), composta por seus alunos do turno da noite, pais e mães das crianças que faziam parte da escola nos outros turnos, à Educação Infantil. A dedicação dela, a maneira pela qual abraçou a comunidade e foi abraçada por ela foi algo que sempre me comoveu. Foi observando minha mãe que passei a ter muito carinho e desejo de lecionar na Educação de Jovens e Adultos. Além de diretora, ela lecionou na EJA de sua escola como alfabetizadora das famílias das crianças. Foram eles seus grandes parceiros, escudeiros e anjos durante todo o período em que esteve com eles. Findo o ciclo dentro de seu coração, minha mãe saiu da direção da escola com a tranquilidade de alguém que cumpriu sua missão.

Minha casa é feita de mulheres. Mulheres fortes, sonhadoras e realizadoras. Olhar para trás é acessar meu mariano destino, pois mesmo não carregando o nome de Maria, trago-o em meu sangue e coração. Um destino que me inunda de educação por todos os poros. Tentei sair algumas vezes, mas ao tentar a vida perdeu o sentido. Hoje, sigo honrando meu clã à medida que busco tornar mais consciente essa necessidade ontológica de ser professora e me deixar conduzir para perto das crianças e suas famílias, assim como das educadoras e dos educadores, com o desejo genuíno de com eles e elas criar o mundo que nossos corações tanto sonham: um mundo com mais beleza, mais inteireza e mais olhos de ver.

1.2. Uma palavra abriu o roupão para mim. Ela deseja que eu a seja¹¹

O desejo pelo magistério nasceu quando, aos 14 anos, assisti a um documentário sobre os médicos sem fronteiras¹². Vi seus olhos brilharem em meio a tanta miséria. Como conseguiam aquilo? Percebi que seu foco não era a miséria ou a fome, mas a vida que pulsava nos olhos das crianças, “apesar de”. Eu tinha 14 anos e, até aquele momento, não sabia se voltava com tudo para o *ballet* ou se fazia o Curso Normal. Eu era jovem e desejava viver por uma grande causa. Diante do documentário, chorei

¹⁰ Tanguá é uma cidade do Estado do Rio de Janeiro. Os habitantes se chamam tanguaenses. O município se estende por 145,5 km² e contava com 34 309 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 235,8 habitantes por km² no território do município. Vizinho dos municípios de Itaboraí, Rio Bonito e Saquarema, Tanguá se situa a 9 km a Sul-Oeste de Rio Bonito, a maior cidade nos arredores. Situado a 38 metros de altitude, de Tanguá tem as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 22° 43' 56" Sul, Longitude: 42° 42' 45" Oeste.

¹¹ BARROS, Manoel. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010, p. 347.

¹² Médicos Sem Fronteiras (MSF) é uma organização humanitária internacional que leva cuidados de saúde a pessoas afetadas por graves crises humanitárias. Também é missão da MSF chamar a atenção para as dificuldades enfrentadas pelos pacientes atendidos em seus projetos. Podemos ter acesso a suas ações através do site <https://www.msf.org.br/>.

descontroladamente. Algo havia acontecido ali. Dias depois, decidida, comuniquei a minha mãe: “Serei uma professora sem fronteiras!”.

No Curso Normal, o encantamento foi aos poucos se tornando estranhamento. Muitas eram as preocupações das professoras e dos professores em nos tornar excelentes profissionais, mas eram poucos os que realmente viviam na prática o que diziam. Tínhamos que ouvir as crianças, mas nem sempre éramos ouvidas, por exemplo. Como infelizmente as hierarquias, por vezes, normatizam as relações tudo parecia estar na mais perfeita ordem. Foi assim que me deparei com minha primeira crise na carreira. Todos sabíamos da importância da alfabetização num país como o nosso, mas eu olhava para frente e não via intimidade de alguns dos professores e professoras com nossa casa, nossa língua. Poucos eram os que escreviam de fato e compartilhavam conosco, o que nos inspirava muito, mas geralmente tais professores eram considerados pela escola ingênuos, carinhosos demais, solícitos demais, características que não pareciam ser tão interessantes para a formação de um bom professor.

Foi assim que ao final do Curso Normal eu decidi fazer Letras e honrar o que meu coração me dizia. Cursei Letras (Português/Literaturas) na Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Para quem não sabe, eu amo poesia. Para mim, a vida é feita de palavras aladas dançantes em vento. Fui buscar na formação em Letras a intimidade que me faltava em relação à língua portuguesa. Língua essa que era justamente o núcleo do processo de alfabetização das crianças. Nesse momento, percebi que também ali haviam pessoas com muitas certezas a respeito da vida e suas nuances, que estavam tentando com muito empenho formatar meu olhar e minhas palavras para que eu visse exatamente o que viam e como viam, e registrasse tudo o que diziam usando cores que não eram eu. Antes de cair em nova crise, a poesia me enlaçou e me fez enxergar que, naquele mesmo lugar, outras pessoas interpretavam-na com o corpo e sonhavam em construir reflexões capazes de nos fazer semeadores de uma educação poética. Na própria faculdade de Letras, eu conheci o professor e grande amigo Manuel Antônio de Castro, com quem pude, a partir do diálogo entre filosofia e poesia, aprofundar meus estudos na questão da educação poética. Em paralelo, fui arrebatada pelo Laboratório de Arte-Educação, o querido LAE, coordenado pela professora Ignez Calfa, da Faculdade de Dança da UFRJ: um espaço-tempo de criação onde tive a oportunidade de, a partir dos conhecimentos relacionados à corporeidade e à dança contemporânea, resgatar as palavras que pululavam em meu corpo. Foi ali, com o querido LAE, que mergulhei na Dança e comecei a perceber que para me tornar uma professora sem fronteiras, primeiro eu teria que reconhecer as palavras que me habitam. Meu corpo foi o grande mestre de minha formação. Cada vez que eu supunha não conseguir realizar um movimento, lá vinha ele me levando para ser o que ainda não me sabia. A experiência com a dança me

fez sentir potencialmente humana e disponível para assim me exercer. Foi sendo dança que aprendi a olhar com mais profundidade o olhar do outro e desejar que seu corpo florescesse tanto quanto o meu. Eu dançava as palavras que sempre pulsaram em meu coração. Aos poucos fui percebendo uma mudança significativa em minha sala de aula e, à medida que me tornava mais consciente de meu próprio corpo, os corpos das crianças passaram a não mais me incomodar com seus sons, cheiros, alturas e gestos. Passei a acolher os corpos das crianças e suas necessárias manifestações. Aos poucos fui reconhecendo a legitimidade de cada um daqueles corpos e suas histórias, porque reconhecia a mim mesma.

Nessa época, eu lecionava na EJA. No início de minha carreira, eu não me imaginava na Educação Infantil, por isso, durante a faculdade, me abri para experimentar o magistério nos diferentes segmentos e descobri nesse processo que gostava de ser com as gentes. Que uma das grandezas da educação é ajudar no parto e regar com amor todo o crescimento do qual participamos, inclusive os nossos. Na EJA, eu pude começar a forjar a educação que vim exercer. Eram homens e mulheres, entre 58 e 73 anos, com um sonho em comum: aprender a ler e a escrever. Eu não sabia como faria aquilo, mas tinha intimidade com nossa casa, nossa língua. Aprendi com eles que alfabetização e letramento estão ligados a profunda amorosidade declarada em relação àquilo que somos. É o nosso olhar que lemos diante das palavras – isso eu aprendi com eles.

Nessa mesma época, conheci a poesia de Manoel de Barros e, ao olhar em volta, pude sentir que de fato só havia infâncias. Foi então que decidi voltar para as crianças. Precisava aprender com elas a “raspar a tinta com que haviam me pintado os sentidos” (PESSOA, 2007, p. 84) . Precisava estar de fato com os mestres. Junto com as crianças veio também o teatro, metáfora mais linda que pode existir de vida. Em sendo teatro pude, tal qual as crianças, ser outros e sentir a magia de criar outras tantas de mim. O teatro, com sua disciplina e liberdade, me fez perceber o quanto de mim está nas pessoas e vice-versa. Em seu reino encantado iniciei o aprendizado do não julgamento, pois era o meu corpo o caminho pelo qual diversas histórias podiam ter voz. Foi a experiência vivida no teatro que me trouxe o carinho necessário para a lida diária com o ser humano. Depois do teatro definitivamente não eram mais colegas ou alunos diante de mim, mas um microcosmos sincero da humanidade que, em meu fazer, eu deveria honrar e respeitar. Com a chegada do teatro, uma grande iluminura se deu a ver: criação. Somos seres de criação e não apenas de procedimentos e relações vazias de sentido. Temos de tomar as rédeas de nossa formação e criar a nossa própria pedagogia em diálogo com as infâncias com as quais comungamos nossos dias.

Desse processo de desconstrução de mim, com desmoronamentos de paradigmas, *tsunamis* de desconcertos e muito, muito incômodo descobri dentro da

mulher, da professora, e principalmente da ser humana, que sou Marchalenta. Foi na serra, nos meio das parreiras de chuchu, a partir da necessidade itinerante de uma biblioteca comunitária no bairro do Morro Grande, em São José do Vale do Rio Preto que nasceu Marchalenta, minha palhaça. A partir daí minha prática pedagógica se transformou e, hoje, busco com a presente pesquisa criar e realizar um espaço-tempo onde a formação docente seja prática fundada no direito à alegria. No desafio de ser palhaça sou convocada a olhar para todas as infâncias com as quais me deparo. É com Marchalenta pulsando na pele de minha alma que tenho experienciado ser uma professora sem fronteiras. Sendo Marchalenta, a escola se torna apenas um dos lugares mágicos onde a educação pode acontecer, mas existem tantos outros. Com ela venho experienciando o desemparedamento¹³ de minha própria existência.

Durante meus anos de magistério, os maiores desafios e até mesmo dificuldades não estavam localizados na relação estabelecida entre mim e as crianças ou entre mim e suas famílias, mas principalmente em relação aos meus colegas de profissão – professores, coordenações e direções. A resistência, nem sempre saudável, promovia, em algumas das escolas pelas quais passei, um entrave para que projetos fossem realizados e os direitos das crianças garantidos. Como bem afirma José Pacheco, “o maior amigo de um professor é o outro professor, mas o maior inimigo também” (*Pioneiro Geral*, 24/04/2019). Diante disso, percebi, depois de muita dor, que a transformação depende de pares que consigam sonhar, ousar e principalmente se aprofundar nessa profissão, em sua história, suas raízes, seus sentidos para que de fato exerça um sentido na vida das pessoas envolvidas com ela. Para mim, uma profissão, seja ela qual for, e a decisão por ela, é a nossa maneira de estar e ser com o mundo, com a vida, com nós mesmos. Eu sou educadora 24h, o que não significa que eu transforme minha casa em uma escola. Pelo contrário! Sou educadora a cada segundo de minha vida por ser o compromisso ético e diário com a eterna novidade do divino, com a aprendizagem de ser humana e com a comunhão que o existir exige de nós. Da observação do desânimo de alguns colegas e da alegria de outros que, assim como eu, vivem o que dizem para as crianças, renasceu a vontade de querer estar de voltar à Universidade, mais madura e com o desejo de fazer do meu caminho artístico-pedagógico a minha pesquisa para, quem sabe, inspirar outros colegas de profissão a descobrirem em suas experiências os núcleos de uma pedagogia autoral e criativa.

No final de 2018, por intermédio de uma amiga querida, professora do Centro de Referência em Educação Infantil de Realengo, do Colégio Pedro II, no qual lecionei

¹³ Termo trazido pela pesquisadora Léa Tiriba (2018) ao tratar da configuração emparedada da escola, que favorece ao afastamento das crianças e seus educadores dos ambientes naturais.

durante os anos de 2017 a 2019 como professora substituta, tive a oportunidade de fazer uma oficina de teatro de máscaras com a dupla de diretores do grupo paulista Morpheus, Verônica Gerchman e João Araújo, organizada pela professora Adrienne Ogêda, destinada à formação de professores. Aquilo me intrigou, pois, como eu havia me afastado da universidade justamente por acreditar que seria impossível fazer da minha narrativa uma pesquisa, vi ali tudo o que eu acreditava: educadores lançados não apenas na apreciação estética, mas na experiência poética, que é a arte. Guardei aquele nome no meu coração e segui. No ano seguinte, entrei em contato com a professora Adrienne e me lancei no FRESTAS – Formação e Resignificação do Educador: Saberes, Troca, Arte e Sentido –, grupo de pesquisa que estuda as relações entre arte e formação de professores assim como o lugar do corpo nessa mesma formação. Retornar à universidade por meio do FRESTAS foi iniciar o processo de enraizamento do que eu, até então havia experienciado e criado enquanto docente e artista, e mais ainda desdobrar essa experiência em pesquisa, extensão e ensino.

Cursar o mestrado diz da necessidade que passei a sentir de revisitar minha história, minha prática docente, meus caminhos em arte e tecer de forma mais consciente uma possibilidade de formação docente que, de fato, garanta em suas ações os direitos das crianças principalmente no que diz respeito às brincadeiras e às interações (BRASIL, 2010, p. 27). Minha trajetória me fez perceber que, em alguns casos, são nossas concepções de docência que nos impedem de realizar o que deveríamos realizar ao lado das crianças: aprendizagem. Muitas ainda são as cartilhas que desautorizam o educador em seu fazer, acomodando-o à tristeza e à apatia, resultando assim na retirada dos direitos fundamentais das crianças e dos adultos. É preciso deixar claro aqui que, mesmo tendo uma pesquisa direcionada à formação docente, meu compromisso maior é com as crianças. Acredito que a partir do momento que cuidamos de nosso ser educador, unidos por uma pedagogia da escuta e do olho no olho entre nós adultos, podemos nos fortalecer e nos forjar enquanto lugares reais de aprendizagem para as crianças independentemente do local ou da circunstância em que estivermos, pois estaremos alertas para nossa própria potência criativa e, conseqüentemente, atentas às crianças.

É justamente em relação a esses sentimentos desajustados em nós que talvez a arte da palhaçaria possa nos lançar iluminuras. Não seria mais fácil assumirmos a incapacidade de diálogo, oriunda de nossos sistemas de ensino, para então o recriarmos entre nós? Sim! Muitas já foram as conquistas, não me nego a reconhecer, mas é ainda insuficiente e a vida de nossas crianças exige de nós que sejamos capazes de realizar o que conquistamos, colocando em prática no miúdo de nossas relações, de nosso cotidiano.

Atualmente, minha pesquisa está sendo realizada com foco na formação continuada de professores em honra à vida de todas as crianças que caminharam comigo até aqui. Foram elas que me transformaram na educadora que sou, atenta à sensibilidade e com os ouvidos escorregados por todo o corpo. Diante disso, proponho em minha pesquisa o diálogo entre a arte da palhaçaria e a formação docente. Dentre tantas questões, algumas delas pululam em meu coração: O que o palhaço teria a nos ensinar? Ou melhor: o que a arte da palhaçaria teria a nos aprender? De que modo a existência criativa e autêntica do palhaço pode ajudar educadores e educadoras a ressignificarem sua própria existência? Que experiência é essa que o palhaço encena que nos faz dignificar a vulnerabilidade de existir sem nos rotular e estigmatizar por nossas mais profundas mazelas? Por que à docência coube apenas o discurso, muitas vezes vazio de sentido, transformado em aulas, e não em encontro entre humanidades? Por que nos contentamos em ver extirpada de nós nossa capacidade criativa de existir? Até quando abortaremos nossas experiências e colocaremos a vida de nossas crianças, Terra sagrada em instante de nascente, em risco?

1.3. O que resta de grandezas para nós são os desconheceres¹⁴

De acordo com Walter Benjamin (1987), principalmente após o advento das Grandes Guerras, ao ser humano coube herdar a decadência da experiência. Dentre muitos dos fatores apontados pelo autor, está o fato de não mais sermos capazes de nos realizarmos enquanto seres de narrativa, faculdade primordial à sobrevivência e criação de cultura, que foi sendo substituída pela informação, desde o século passado. Hoje é ainda mais evidente tal decadência, quando nos deparamos, em pleno século XXI, com a deformação da informação, tornada desinformação e/ou falsa informação, a saber, as *fake news*¹⁵. Se antes a palavra do narrador inaugurava e enraizava os valores culturais essenciais de um determinado grupo, hoje, é cotidianamente esvaziada de sentido para dar lugar ao niilismo institucionalizado, que, em nosso país, vem tendo consequências catastróficas.

¹⁴ BARROS, Manoel. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010, p. 363.

¹⁵ Em entrevista à *Revista PucMinas*, o professor Ivan Paganotti, um dos maiores especialistas do país nesse tema, afirmou que “um estudo recente, divulgado pelos pesquisadores Hunt Allcott (Universidade de Nova York) e Matthew Gentzkow (Universidade de Stanford) publicado no *Journal of Economics Perspectives* diz que elas significam todas as informações difundidas por meios de comunicação que se disfarçam de veículos jornalísticos e que difundem informação comprovadamente incorreta para enganar seu público. Assim, vale pensar que *fake news* não se trata de qualquer boato espalhado por rede social, visto que são um fenômeno mais específico: são sites que pretendem enganar seus leitores publicando propositadamente informações incorretas como se fossem verdade”. Tratando-se, portanto, de um fenômeno diretamente ligado ao surgimento das redes sociais. Disponível em: <http://www.revista.pucminas.br/materia/fenomeno-noticias-falsas/>

Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte da narrativa está em evitar explicações. [...] o extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação (BENJAMIN, 1987, p. 203).

Nesse sentido, a informação estaria ligada ao imediatismo dos fatos, e não necessariamente ao conhecimento que deveria embasá-los. Ainda sim, de acordo com o pensador, ao conhecimento movimentado pela informação falta a experiência de quem a pronuncia, pois, em geral, a informação informa sobre alguma coisa, mas não a partir da própria coisa em si. Ou seja, nem sempre na informação temos a narrativa dos personagens apresentados, antes, é feito um recorte cujos objetivos irão depender das intenções de quem a produz. Por outro lado, a narrativa traz em seu corpo comunicativo a palavra-corpo de quem a profere e do qual ela não pode ser simplesmente separada. De acordo com Benjamin (1987), “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes” (p. 201). Com isso, outra questão surge: Então, o que seria afinal a experiência?

Larrosa (2020), em seu texto “Notas sobre a experiência e o saber sobre a experiência”, afirma: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, não o que toca” (p. 18) e de alguma forma esclarece as afirmações feitas anteriormente. Ou seja, a experiência passa necessariamente pelo corpo e seus sentidos com o desdobramento de criação e recriação de novos sentidos possíveis, ou, como diria nosso mestre Paulo Freire (1979), de inéditos viáveis. Daí a importância de fazermos tal reflexão quando nos debruçamos no tema da formação docente. É fundamental nos perguntarmos qual o lugar da experiência, ou seja, da ação narrativa na formação docente, pois é justamente a partir dela que poderemos erguer uma formação favorável à emancipação.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, Resolução CNE CP Nº2, de 20/12/2019), no Art. 5, a formação docente tem como um de seus fundamentos “o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área de Educação”, assegurando assim que a experiência dos docentes em formação seja um dos pilares

para que o currículo-base possa ser realizado. Ou seja, está previsto por lei que a voz dos professores e professoras, encarnação das experiências vividas, é indispensável durante seu processo de formação, pois é a partir dela que ele poderá promover uma efetiva reflexão sobre sua prática pedagógica. É nesse sentido que o silenciamento dos docentes em formação é, para além de um equívoco, o descumprimento da lei que o rege. Daí ser necessário que nos debruçamos cuidadosamente a respeito desse núcleo para formação docente que é a experiência.

Diante disso, a presente pesquisa se pretende encarnada, isto é, ser o registro reflexivo da minha própria experiência junto aos meus pares educadores. O que busco registrar em palavras são os corpos, com seus cheiros, seus gestos, suas angústias e alegrias diante da desafiadora tarefa de sermos professoras. Para tanto, o diálogo com a obra de Paulo Freire é inevitável visto ser ele um dos maiores mestres da experiência pedagógica libertadora. A atualidade de Freire se faz presente principalmente em função do fato de ainda precisarmos, tal qual o mestre, aprender os caminhos que nos conduzirão à assunção, à emancipação e, conseqüentemente, à transformação que liberta, retirando-nos da curiosidade ingênua a respeito da vida para nos conduzir à curiosidade epistemológica, cujo objetivo deverá ser o exercício ético de nosso ser no mundo à medida que conseguimos, de forma crítica e reflexiva, alinhar o que pensamos, sentimos, fazemos e dizemos. Só então será possível realizar uma ensinagem aprendente¹⁶ que promova a experiência profunda de assumir-se.

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu eu [...]. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos [...]. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado (FREIRE, 1996, p. 46-47).

Tal processo de assunção foi iniciado em minha trajetória quando encontrei no teatro o sentido poético de existir em comunhão com outras existências. Por mais estranho que possa parecer, não foi a formação docente que me proporcionou refletir sobre a minha prática de forma narrativa, encarnada e crítica, mas a arte. Em geral, as formações pelas quais passei traziam fórmulas prontas em formas de palestras,

¹⁶ Termo presente na obra de Alicia Fernández, especialmente em *Os idiomas do aprendente* (2001), em que a pesquisadora trata da importância de uma formação psicopedagógica centrada na capacidade sensível que cada educador deve desenvolver para não apenas ensinar o que quer que seja às crianças, mas principalmente se deixar ensinar por elas a respeito de seus mundos e universos particulares, cotidianamente ignorados pela escola.

congressos e seminários infinitos, onde o tempo para a profundidade exigida pela escuta era, quase sempre, substituída por um falatório conceitual sem fim. Foi dentro do universo artístico que pude reconhecer algumas faces das humanidades que me habitam e, assim, criar personagens, histórias e contextos que, fora do palco, eu via acontecer na minha sala de aula, nas histórias confidenciais pelas crianças e seus familiares. Foi com a formação artística que pude perceber o quão prepotente estava sendo meu percurso docente e, só então, promover a mudança em mim mesma. O teatro me fez olhar para as famílias de meus aprendizes e ter compaixão por eles, não por caridade, mas principalmente por sentir no corpo que sou como eles. Foi com o teatro que comecei a compreender as palavras de Freire (1996) ao afirmar que “ensinar exige consciência do inacabamento” (p.55). Inacabamento de ser a possibilidade do inédito viável ao lado de tantos outros e, por isso mesmo, a potência de criação e recriação de nosso destino, de nossa História, das concepções que aprendemos a ter de nós mesmos ao longo do caminho. Em consonância com as afirmações do mestre, também eu:

Gosto de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável, que sou ou serei docente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a sua inveja da sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente por que a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na *problematização* e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 1996, p. 58).

Problematização que, em Freire, é método, ou seja, caminho, travessia, percurso, errância, que nos faz atentar para as questões que nos movimentam a existência e do qual fazemos uso em nossa pesquisa. É de fundamental importância problematizarmos a formação docente no sentido de torná-la mais condizente com os valores que precisam semear neste século. A competição exacerbada, a promoção do desequilíbrio ambiental e social são valores de uma sociedade cuja prática educativa concentra-se na adaptação e desumanização, bases para haver a manutenção do *status quo*. O que, no entanto, parece não mais corresponder aos anseios humanos quando indagados de seu futuro planetário, pois é justamente por intermédio de tais valores que estamos promovendo a destruição paulatina e metódica do planeta. Como seres de educação, cabe a nós, professores, tomar as rédeas de nossa formação com base nos valores de cooperação, de liberdade, de respeito, de integração, de comunhão tão necessários ao nosso tempo.

Em sua obra, *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2011), Edgar Morin reflete acerca dos valores fundamentais e urgentes a serem praticados na

educação, a partir da questão: o que é conhecer quando falamos em ser humano? Tendo essa como sua questão central, Morin nos alerta para as ilusões do conhecimento que nos fez confundir racionalidade com racionalização da realidade. De acordo com ele,

a verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanismo; sabe que a mente humana não pode ser onisciente, que a realidade comporta mistérios. Negocia com a irracionalidade, o obscuro, o irracionalizável. É não só crítica, mas autocrítica. Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências (MORIN, 2011, p. 23).

Nesse sentido, paradigmas e modelos com bases explicativas e deterministas estão assim associadas ao determinismo de convicções e crenças que, “quando reinam em uma sociedade, impõem a todos e a cada um a força imperativa do sagrado, a força normalizadora do dogma e a força proibitiva do tabu” (MORIN, 2011, p. 26). Diante disso, de acordo com o pensador, é necessária a reforma paradigmática e não apenas programática do pensamento, com o objetivo de “utilizar os conhecimentos existentes, superar as antinomias decorrentes do progresso nos conhecimentos especializados e identificar a falsa racionalidade” (MORIN, 2011, p. 37).

Para Morin, faz-se necessário que nos indaguemos acerca da condição humana, o que implica questionar sobre nossa posição no mundo. Tal questionamento nos exige estar atentos para o fato de que, neste momento histórico mundial, intensificado com a pandemia do novo coronavírus,

é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bioanatômico (MORIN, 2011, p. 43).

Desse modo, a educação deve basear-se na unidualidade originária do que no ser humano é humano, ou seja, ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural. Essa unidualidade humana é a potência da unidade e da diversidade em comunhão, atravessamento, como numa espiral em dança no corpo do universo, onde uma não existe sem a outra, nem se sobrepõe à outra, mas andam juntas, em parceria. É nesse sentido que Morin (2011) afirma que “todo desenvolvimento humano verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2011, p. 49).

Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre o enraizamento como cidadãos da Terra (MORIN, 2011, p. 54).

Aqui, a palavra destino não nos remete a algo inexorável e previamente definido para nós, antes nos aponta a nossa capacidade criativa e criadora de sermos a manifestação e escrita da realidade que desejamos encenar. Tal escrita, porém, nos coloca frente a frente com a necessidade de assumirmos que os passos dados pelo destino humano e sua condição enquanto materialização de um mundo também humano se tornou condição da era planetária. Daí a importância de edificarmos uma formação humana, no caso de minha pesquisa, uma formação docente, capaz de realizar em seu bojo as reflexões necessárias para o reconhecimento de que somos não apenas cidadãos, mas filhos da Terra, ou seja, que somos responsáveis pela herança ancestral que deixaremos para nossas crianças e jovens. Que tipo de ancestralidade nós desejamos ser? Essa é uma questão que não nos pode fugir de vista.

Nesse sentido, Morin (2011), nos aponta a antropoética, ou seja, a ética propriamente humana, como um caminho fundamental para que a educação redimensione suas bases a partir da cadências de três pilares essenciais: indivíduo-sociedade-espécie. De acordo com ele, essa seria a base para a aprendizagem da ética do futuro.

A antropoética instrui-nos a assumir a missão antropológica do milênio:

- trabalhar para a humanização da humanidade;
- efetuar dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida e guiar a vida;
- alcançar a unidade planetária na diversidade;
- respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo;
- desenvolver a ética da solidariedade;
- desenvolver a ética da compreensão;
- ensinar a ética do gênero humano.

A antropoética compreende, assim, a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária. Compreende, por conseguinte, como toda a ética, aspiração e vontade, mas também aposta no incerto. Ela é consciência individual, além da individualidade (MORIN, 2011, p. 93-94).

Em diálogo, Paulo Freire nos anuncia: esperar. Ao tornar o substantivo “esperança” em verbo, o educador nos alertou para a necessidade ética da ação. Ou seja, é preciso que a formação docente seja ativa, autora e criadora de sua prática pedagógica. É preciso que a docência seja um profundo laboratório cujas teorias sejam verbos nascidos de experiências gestantes, ou seja, capazes de gerar vida. Nesse sentido, a formação docente precisa romper com os estigmas perversamente atribuídos ao magistério, sair de uma vez por todas da vitimização que nos aliena e assumir nossas fragilidades, nossas vulnerabilidades, nossa humanidade, de modo a decidir pelos valores da humildade, amorosidade, tolerância e alegria como seus pilares.

A capacidade de decisão da educadora ou do educador é absolutamente necessária a seu trabalho formador. É testemunhando sua habilitação para decidir que a educadora ensina a difícil virtude da decisão. Difícil na medida em que decidir é romper para optar. Ninguém decide a não ser por uma coisa contra a outra, por um ponto contra o outro, por uma pessoa contra a outra. Por isso é que toda a opção que se segue à decisão exige uma criteriosa avaliação do ato de comparar [...]. É a avaliação, com todas as implicações que ela engendra, que me ajuda, finalmente, a optar. Decisão é ruptura nem sempre fácil de ser vivida. Mas não é possível existir sem romper por mais difícil que nos seja romper (FREIRE, 2016, p. 127-128).

Ao decidir pelo teatro e, posteriormente, pela palhaçaria, decidi romper com o sentimento de impotência que me paralisava, a cada vez que o desrespeito batia à porta da minha sala de aula, e dizer sim ao potencial criativo presente na vulnerabilidade de ser educadora, ser humana, ser uma filha da Terra.

1.4. A Criança Eterna acompanha-me sempre. A direção do meu olhar é seu dedo apontando¹⁷.

Encontrar os caminhos para a realização da pesquisa foi um processo de reconhecimento de meu próprio movimento, da dança que me enlaça e me faz ser o corpo que sou, da necessidade de me permitir a travessia na medida em que caminho nela, com ela, a partir dela. Foi assim que de início, quando ainda projetava a pesquisa, pensei se tratar de uma pesquisa-ação, pois eu estaria totalmente envolvida com o processo, principalmente, em relação ao campo. Mas foi justamente a partir das reflexões expressas anteriormente e do processo de realização da pesquisa no campo que percebi se tratar de uma pesquisa encarnada, uma pesquisa com voz própria, uma pesquisa narrativa, fundada na experiência. Pois, “se pensamos uma metodologia que

¹⁷ PESSOA, Fernando. *Obra Poética II*. Poesia de Alberto Caeiro. Porto Alegre: L&PM, 2007, p. 49.

vai sendo esculpida no desenvolvimento mesmo da pesquisa, ao longo de seu acontecer e caminhar, então estamos falando de uma metodologia singular” (GUEDES; RIBEIRO, 2019, p. 27).

Com o advento da pandemia, provocada pelo Novo Coronavírus, que nos obrigou ao distanciamento social, a necessidade de revisitar e narrar minha trajetória pulsou ainda mais forte. Diante da iminência presente da morte, proclamar a vida se tornou urgente. Talvez por isso as redes sociais tenham ocupado um lugar tão importante na vida de muitos de nós, pois não era mais um mero canal de futilidades ou informações acerca das misérias humanas, mas principalmente o único e possível lugar, nesse momento, onde o encontro e a aproximação poderiam se dar. Assumir o lugar de fala implica reconhecer a responsabilidade de estarmos e sermos vivos, "sublinhando um caminhar que é deslocamento, invenção, sensibilidade, atenção, possibilidade de reconfiguração do caminho e revisão dos passos” (GUEDES; RIBEIRO, 2019, p. 27). É possível que seja esse um dos maiores desafios reflexivos desta pandemia. Com isso, mesmo que eu estivesse ali participando da pesquisa enquanto alguém que além de proponente das reflexões era também alguém que delas participava ativamente, precisei assumir para mim mesma que minha pesquisa tem como núcleo pulsante a minha trajetória docente, meu descobrimento enquanto artista e a maneira como esses lugares dialogaram e dialogam em meu processo de formação. A presença da morte de tantos compatriotas me fez refletir profundamente acerca da responsabilidade que é estar viva neste momento histórico, com a oportunidade nas mãos de auxiliar na denúncia dessa lógica de mundo em ruínas, o qual ainda insiste em se apresentar como uma opção para nós e no anúncio de novos mundos possíveis, onde a assunção de nossas vozes finalmente poderá apontar caminhos que nos permitam erguer a realidade que os utópicos e os sonhadores vêm cantando há tanto tempo.

Foi a pandemia e sua pedagogia do caos ou, como nos disse Boaventura de Souza Santos (2020), a cruel pedagogia do vírus que me fizeram assumir narrativamente minha pesquisa. Foi-se o tempo em que nossas histórias não eram bem vistas, não eram respeitadas enquanto conteúdo significativo para o desenvolvimento de nossas pesquisas. Sou professora, educadora popular e artista, ou seja, sou a necessidade ontológica de escutar, narrar e compartilhar histórias sejam as minhas, as de meus familiares, meus colegas, minhas crianças e suas sagradas famílias. Junto ao FRESTAS saboreio “o gosto de uma pesquisa viva, o amargo de seus caminhos ruminados tantas e tantas vezes, o desafio da nudez do nosso estar sendo nos desvios que perfazem as rotas, redesenham as trilhas” (GUEDES; RIBEIRO, 2019, p. 29). A arte de uma educadora popular palhaça me exige uma pesquisa onde a narrativa, com a voz em primeira pessoa, possa fazer brotar nas páginas palavras-sangue, palavras-corpo, palavras-gestos,

palavras-sentimento-sensações de quem fez da experiência seu sentido. O que busco ao assumir narrativamente minha pesquisa é a coerência de alguém que pretende registrar não apenas dados, mas principalmente o silêncio respiratório do que em mim permanece vivo.

Dito isso, a minha grande referência para pensar a pesquisa narrativa são os escritos e reflexões trazidos por D. Jean Clandinin e E. Michael Connelly, em sua obra *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa* (2015). Nela, os pesquisadores esclarecem os caminhos a serem percorridos pelo pesquisador narrativo, o que para mim foi muito importante no que diz respeito à trajetória que eu estava criando em minha pesquisa. De acordo com eles, o trabalho com a pesquisa narrativa nasce dos escritos de John Dewey por trazer reflexões acerca da natureza da experiência. É Dewey quem transforma o termo “experiência”, comum em nosso cotidiano como educadores, em um termo destinado à pesquisa, “que nos permite um melhor entendimento da vida no campo da Educação” (CONNELLY; CLANDININ, 2015, p. 30). Para ele, a experiência é pessoal e social. O foco está na relação que se coloca entre o ser indivíduo e suas formas de interação, que o tornam um ser social, possibilitando assim que haja mundificação, ou seja, materialização de uma realidade oriunda desse par nuclear que compõe a experiência.

Como podemos perceber, a experiência é um termo chave na pesquisa narrativa e aponta para a continuidade e para o inacabamento presentes nas narrativas vividas. Nesse sentido, dentro da área educacional, a pesquisa narrativa nasce de uma escrita fundada nas histórias sobre vidas educacionais, pois, como nos mostram os estudiosos, a educação e os estudos em educação são formas de experiência, isto é, tentativas de “compreender a vida nas salas de aula, a vida nas escolas e a vida em outras paisagens educacionais” (CONNELLY; CLANDININ, 2015, p. 48).

A pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver; do contar; do reviver e recontar as histórias de suas experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social (CONNELLY; CLANDININ, 2015, p. 51).

Para tanto, é preciso estar claro ao pesquisador narrativo, conforme nos apresentam os pesquisadores, os dois critérios para se pensar a experiência, trazidos por Dewey: a vida nas fronteiras entre a continuidade e a interação. A diferença entre ambas estaria na relação estabelecida entre a temporalidade e o contexto respectivamente. Tais fronteiras nos sinalizam uma possibilidade de pesquisa em educação focada no

processo, e não no resultado apenas. Assim, em comparação com a narrativa dominante na pesquisa, a pesquisa narrativa apresenta alguns pontos de tensão no que diz respeito, principalmente, em relação às especificações de: pessoas envolvidas; ações realizadas; certezas oriundas a partir das hipóteses levantadas, assim como a própria temporalidade e o contexto. Esses pontos de tensão são justamente os pontos que causam estranheza quando nos deparamos com uma pesquisa narrativa e que devem ser observadas pelo pesquisador narrativo, ao longo de suas reflexões, com o objetivo de ter nítidas as possíveis incompreensões oriundas daí.

É nesse sentido que a temporalidade, na pesquisa narrativa, não será apenas o desafio de localizar como certo as coisas no tempo, mas o registro de algo acontecido ao longo do tempo em que foi realizada a pesquisa. Do mesmo modo, o contexto na pesquisa narrativa faz toda a diferença e, nesse caso, não se trata apenas do contexto educacional, mas individual de cada ser humano envolvido com a pesquisa. A compreensão e concepção de ação, dentro da pesquisa narrativa, também se torna um outro ponto de tensão em relação à narrativa dominante, pois aqui a concebemos como um símbolo narrativo, passível de uma interpretação que amplie seu sentido e entendimento (CONNELLY; CLANDININ, 2015, p. 64). Isso ficará mais claro quando, no Capítulo 4, eu narrar a maneira pela qual a pandemia da Covid 19 e os desmandos governamentais foram determinantes para que alguns dos educadores abandonassem a pesquisa e de que forma eu interpretei esse acontecimento, no sentido de compreendê-lo como parte do todo maior de experiência pela qual todas nós estávamos e, ainda agora, estamos vivendo sem que isso prejudicasse o andamento da pesquisa. Outra tensão apontada pelos pesquisadores diz respeito à noção de certeza. De acordo com eles, o pensamento narrativo caminha de mãos dadas com a incerteza, com a provisoriedade acerca do sentido e significado de um determinado evento. Nesse sentido, “a atitude de uma perspectiva narrativa é a de fazer o melhor, considerando as circunstâncias, consciente de que há outras possibilidades de interpretação” (CONNELLY; CLANDININ, 2015, p. 65). A narrativa dominante, em contraponto a essa ideia, traz a noção de causalidade. Do mesmo modo, em uma pesquisa narrativa, a pessoa em contexto é o que interessa e, portanto, o contexto aqui não pode ser universalizado.

Diante disso, o grande desafio de realizarmos uma pesquisa narrativa, como nos apresenta Clandinin e Connelly (2015), está no reducionismo formalista imposto pela narrativa dominante, pela qual “[...] a memória profissional tem sido reduzida, através do racionalismo técnico, a um conjunto de regras formuladas que devem estar escritas em um livro” (CONNELLY; CLANDININ, 2015, p. 69). Trata-se de uma noção despersonalizada e desencarnada, que insiste em conceber a vida de forma dicotômica, onde corpo e mente estão dissociados. Uni-los é um dos desafios do pensamento

narrativo. Colocar o corpo em diálogo com a mente é enfraquecer a certeza racionalista, que nos trouxe à pandemia. Faz-se urgente desencarcerarmos a mente e permitir que ela se perceba corpo com o corpo. Para as autoras, não há uma lógica científica que fundamente o racionalismo técnico visto que a própria ciência se baseia na experiência para o levantamento e construção de suas hipóteses. A própria ciência, em sua natureza primeira, não trata de certezas, mas de possibilidades. O racionalismo técnico presente na ciência transformou a experiência e suas nuances em meros experimentos, reduzindo assim as relações humanas com os outros seres e com a própria realidade. É por isso que “o interesse do racionalismo técnico pela Educação é ameaçador não porque ignora a experiência, mas porque a considera um impedimento para a “verdadeira” educação habilitadora” (CONNELLY; CLANDININ, 2015, p. 71). Muitos desses racionalistas estão agora formando professores para a pedagogia do niilismo, com o objetivo de dar continuidade ao colapso humano-planetário da sociedade da qual fazemos parte, ainda que desejemos não enxergar.

Foi justamente por conta de todas essas reflexões que eu percebi a importância de realizar e assumir minha pesquisa como sendo narrativa, ou seja, como materialização de uma metodologia que entrelaça teoria e prática e, por isso, pode não ser compreendida por pesquisadores de orientação formalista ou pela narrativa dominante. Em uma pesquisa narrativa, a teoria é apresentada “ao longo de toda a dissertação, do início ao fim, na tentativa de criar uma ligação entre teoria e prática incorporada à pesquisa” (CONNELLY; CLANDININ, 2015, 75). Outro fator que me fez perceber meu caminho enquanto pesquisadora foi me deparar com a possibilidade de criação e literalidade próprias à escrita da pesquisa narrativa. De acordo com Clandinin e Connelly, na pesquisa narrativa o resultado é literário, ou seja, “o pesquisador narrativo não prescreve usos e aplicações gerais, mas cria textos que, quando bem escritos, oferecem ao leitor um lugar para imaginar os seus próprios usos e aplicações” (CONNELLY; CLANDININ, 2015, p. 76).

Para tanto, é preciso que o pesquisador narrativo tenha discernimento quanto: ao lugar das pessoas na pesquisa; e ao seu próprio lugar e fazer. Sendo assim, as pessoas são vistas como histórias encarnadas, isto é, histórias que trazem em suas contações sangue, lágrimas e silêncios; “são vidas compostas que constituem e são constituídas por narrativas sociais e culturais” (CONNELLY; CLANDININ, 2015, p. 77). Ao pesquisador narrativo, cabe o desafio de reconstrução dessas narrativas “alertas para as possíveis tensões entre essas narrativas e a pesquisa narrativa que desenvolvem” (CONNELLY; CLANDININ, 2015, p. 80), debruçando-se assim sobre a questão da experiência. Nesse sentido, os termos utilizados na pesquisa narrativa são: pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de

lugar. “O pesquisador narrativo conta as histórias lembradas de si mesmo, sobre épocas antigas, assim como histórias atuais. Todas essas histórias fornecem roteiros possíveis para nossos futuros” (CONNELLY; CLANDININ, 2015, p. 96). Futuros esses fundados e fundantes de um diálogo que se caracteriza por partilhar os escritos, neste caso, da pesquisa, com sua comunidade responsiva, ou seja, pessoas que nos auxiliem, com suas leituras, novas possibilidades de recontagens. Pois, na pesquisa narrativa, o pesquisador é o contador de suas próprias histórias e das histórias com as quais ele é atravessado em sua experiência, através das diferentes vivências ofertadas e criadas ao longo do processo de estar vivo.

Nesse sentido, perceber-me como pesquisadora narrativa é assim agir de forma coerente com minha trajetória e experiência na arte, em especial, na arte da palhaçaria, pois:

O contar sobre nós mesmos, o encontro de nós mesmos no passado por meio da pesquisa deixa claro que, como pesquisadores, nós também somos parte da atividade. Nós colaboramos para construir o mundo em que nos encontramos. Não somos meros pesquisadores objetivos [...], somos cúmplices do mundo que estudamos. Para estar nesse mundo, precisamos nos refazer, assim como oferecer à pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor. [...]. Esse confrontar de nós próprios em nosso passado narrativo torna-nos vulneráveis como pesquisadores, pois transforma histórias secretas em histórias públicas (CONNELLY; CLANDININ, 2015, p. 97-98).

Somada a essas vulnerabilidades, temos ainda o fato de que a experiência narrativa do pesquisador, nessas condições, realiza-se sempre de forma dual, pois “é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência” (CONNELLY; CLANDININ, 2015, p. 120). O que para uma educadora palhaça faz todo sentido. Afinal, o que seriam o palhaço e o educador se não a encarnação da vulnerabilidade?

Por conseguinte, caminharemos no próximo capítulo rumo às reflexões acerca das especificidades da formação docente e da maneira pela qual nosso lugar de fala se revela em nossos sentimentos, pensamentos e ações quando diante de tais questões.

CAPÍTULO 2

A FORMAÇÃO DOCENTE

Melhor jeito que achei para me conhecer foi fazendo o contrário.

Manoel de Barros



2.1. Senhor Deus dos desgraçados! Dizei-me vós, Senhor Deus! Se é loucura, se é verdade tanto horror perante os céus¹⁸.

Castro Alves diante do absurdo da colonização, que inventou de forma perversa o tráfico negreiro, traz imagens em seus versos de uma das mais indignantes violências cometidas durante as expedições portuguesas. Em um de seus versos, o que mais me arrepia a alma, o poeta descreve a imagem de uma mãe negra amamentando seu filho enquanto era chicoteada. Junto ao leite, o sangue daquela mulher tornava-se assim alimento e maligna herança para seu descendente¹⁹. Essa herança genocida a qual nossos antepassados foram submetidos ainda se apresenta como uma ferida aberta nas veias da sociedade brasileira, que ainda hoje sofre as consequências, desdobramentos e insistentes renovações dos chicotes, dos navios e dos algozes. A diferença hoje é que, passado alguns séculos, já somos capazes de olhar para esse absurdo, observar cada detalhe, prestar bem atenção ao que ainda nos causa dor e honrar nossos antepassados, dando respostas histórico-existenciais diferentes.

Não à toa refletir acerca da formação docente me causa angústia e esperança. Angústia porque implica olhar para essas feridas abertas de nossa história ainda por cicatrizar e esperança por presenciar cotidianamente a boa nova encarnada nos olhares e dizeres das crianças com as quais convivo. Tocar e olhar para o que nos causa dor é desconfortável. Entregar-se à dor, escutar o que ela tem a nos dizer, envolve nos deixarmos morrer. Significa que algo em nós já não nos pertence mais e precisa dar espaço para que algo novo surja, seja a pele renovada após uma queda, um filho após o parto ou a humildade nascida diante das miudezas da vida após a morte de um pai amado e amigo. A grande sabedoria da dor, no entanto, está na dignidade essencialmente necessária quando ela surge. O contrário disso é o sofrimento, que acompanhado da indignidade nos causa medo, trauma e confusão.

O Brasil é um país que nasceu do sofrimento. Nossas mães e pais foram um misto de rainhas e reis depostos de seus tronos aliciados como escravos; monarcas covardes fugidos de Napoleão e filhos da Terra destituídos de sua sagrada morada. Pensar a formação docente sem considerar a formação de nosso sofrido povo brasileiro é continuar empreendendo a lógica colonial, que desde seu início fez uso do que hoje conhecemos como “cancelamento”. O cancelamento não começou com as redes sociais, na verdade, esse termo não passa de uma atualização epocal da lógica que

¹⁸ ALVES, Castro. *O navio negreiro*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf>

¹⁹ Estrofe do poema citado no texto: “Negras mulheres, suspendendo às tetas / Magras crianças, cujas bocas pretas / Rega o sangue das mães: / Outras moças, mas nuas e espantadas, / No turbilhão de espectros arrastadas, / Em ânsia e mágoa vãs!” (Parte IV, disponível no site do Domínio Público).

insiste em escravizar o outro e suas diferenças, com o objetivo de dominar através da homogeneização da vida. Quando alguém é cancelado, parte da vida se esvai. Por isso, afirmo desde já que minha escrita carrega em seu bojo a dor profunda de me perceber célula desse corpo maior que é o Brasil. Sim! Eu disse dor, pois passado o sofrimento de meus ancestrais, cabe a mim neste tempo presente voltar-me para as feridas ainda abertas, olhar para as possíveis cicatrizes, e cuidar delas; escutar as histórias que elas contam em marcas-lágrima e seguir rumo à criação de novos “Brasis” possíveis.

Nós, brasileiros, nesse quadro, somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo. Essa massa de nativos oriundos da mestiçagem viveu por séculos sem consciência de si, afundada na ninguendade. Assim foi até se definir como uma nova identidade étnico-nacional, a de brasileiros. Um povo, até hoje, em ser, na dura busca de seu destino (RIBEIRO, 1995, p. 453).

Esse destino, contudo, anunciado por Darcy Ribeiro em sua obra *O povo brasileiro* (1995), não pode ser visto por nós hoje, principalmente após o acontecimento da pandemia, como a homogeneização dos povos que compõem aquilo que denominamos Brasil, pois, como nos mostra o antropólogo em sua pesquisa, o povo brasileiro na realidade é composto por vários outros povos, com origens e identidades muito distintas, determinantes de nossa formação enquanto seres em estado de existir em face do mundo. A multiplicidade étnica presente na configuração social de nosso país exige de nós, educadores, um mergulho profundo em nossas raízes e o compromisso com a desconstrução paulatina dos conceitos e procedimentos criados pela ideologia e, no caso da educação, pela pedagogia colonial, responsável por grande parte da fragmentação e silenciamento vivido ainda hoje pelos povos originários e pelos conterrâneos afro-brasileiros.

Como sabemos, pois muito de nós foi ou é do chão da escola e conhece a realidade das instituições públicas e particulares de nosso país, em especial do Estado do Rio de Janeiro, onde residimos²⁰, a brutalidade colonial, tornada estrutura em nossa sociedade, fez emergir uma escola sem consciência do corpo maior a que pertence: a Educação, que no caso do Brasil se apresenta multifacetada. Explico: de um lado, temos instituições que se encontram no coração de diversas comunidades com ancestralidade afro-indígena, em situação ética, moral, social e humana absolutamente precarizada; e de outro, práticas e ações pedagógicas que, mesmo com todos os avanços ocorridos nos

²⁰ Refiro-me aqui aos leitores iniciais desta pesquisa: membros da banca, professoras que participaram do processo de campo e do grupo de pesquisa FRESTAS, primeiros leitores desta escrita.

territórios do pensamento e do discurso, não foram capazes de emancipar a maior parte dos meninos e meninas que são submetidos aos seus procedimentos durante os anos escolares que lhes são impostos. Como se não bastasse, temos ainda uma diferenciação entre tipos de escolas – particulares, públicas, filantrópicas – que pouco se comunicam ou ajudam. Esses desajustes acontecem em função de inúmeros fatores, mas aqui pretendo apenas assumir um deles, pois considero urgente para que possamos compreender a importância de criarmos uma formação docente capaz de romper com essa lógica.

Trata-se da reprodução colonialista a qual a escola se presta à medida que não consegue acolher e se identificar com a sua comunidade que, em sua maioria, deriva de descendentes diretos de seres humanos aliciados pelo processo escravista ocorrido em nosso país. Não considerar esse fato é empreender o silenciamento de nossa gente e colaborar com os equívocos educacionais ainda hoje cometidos. Por isso, afirmo que minha escrita se pretende decolonial à medida que busca assumir nossa condição e responsabilidade enquanto docente de um país em convulsão social como é o Brasil. Mais ainda, afirmo-me como uma educadora artista Latino Americana, por assumir o compromisso com a busca por uma autonomia cultural, política e econômica em relação à Europa e aos Estados Unidos com o objetivo de redimensionar as mazelas históricas às quais nossos povos originários e africanos foram submetidos.

Como afirma Luiz Rufino, em *Pedagogia das encruzilhadas* (2019), “a agenda política/educativa investida pelo colonialismo praticou e continua a praticar, ao longo dos séculos, desvios ontológicos e epistemicídios” (p. 75) que promove a anulação da diversidade da vida. Em um país como o Brasil, composto por diferentes cosmovisões, que poderiam ser encaradas como possibilidade de criação de novos mundos possíveis, os desvios descritos por Rufino nos confinam ao desencantamento do mundo. Diante disso, uma das muitas questões que nos surge é: de que forma o espectro colonial se dá e fundamenta a formação docente no Brasil? E de que forma podemos promover uma ruptura com essa lógica e bugar esse sistema? Responder a essas perguntas talvez nos dê alguns indícios para compreendermos tamanha desvalorização vivida pela classe docente, acentuada ainda mais em tempos de pandemia, e inaugurar caminhos onde a diversidade seja metáfora para a autoria docente em sua formação.

Para a lógica colonialista há apenas um pequeno grupo de iluminados, reconhecidos como os verdadeiros humanos, capazes de humanizar todos os outros gentios que encontram pela frente. Foi assim que, por exemplo, durante a Idade Média, foram empreendidas as Cruzadas e, no século XVI, com violência semelhante, a busca por novas terras de além mar pelos europeus, desesperados com a fome e a peste. Em ambos os casos, havia a convicção de que os lugares e “pessoas” conquistados

passariam a ser posse de quem os havia conquistado. Inicia-se aqui o genocídio estrutural da Idade Moderna, que culminará nas duas grandes guerras mundiais. Tais eventos têm uma concepção em comum: a de que apenas a um grupo seletivo pertence o conhecimento acerca do mundo e suas manifestações; onde qualquer coisa que se diga ou faça de diferente precisa ser definitivamente extirpado.

Como afirma Ailton Krenak (2019), “esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história” (p. 11). Esse pedagogicídio foi trazido para dentro da Educação como proposta de manutenção dessa lógica. Num primeiro momento, com a promessa moderna do progresso, temos o desafio destinado ao professorado, herdeiro dos inquisidores da Companhia de Jesus, em domesticar a classe trabalhadora, herdeira direta da escravidão, para mantê-la sem acesso aos bens de consumo, por um lado; para que fossem erguidos os pilares dos privilégios da classe dominante, por outro. Aqui, faz-se necessário destacar o epistemicídio cometido e enraizado por esse professorado catequizador que a língua e a cultura dos colonizadores fossem as armas poderosas para a manutenção da colonização e seu projeto escravista. No entanto, sabemos, que à medida que o processo de democratização, que trouxe à tona as questões dos direitos sociais como direito constitucional pertencente a toda gente brasileira, foi se desenvolvendo e exigindo que a escola, até então pertencente às elites, fosse aberta à toda comunidade brasileira, o valor do professorado muda de interpretação. Se antes ele era o grande guardião dos privilégios oriundos do conhecimento, hoje ele é o traidor. Como um Robin Hood, tira dos ricos para dar aos pobres. Todo o empenho em desestabilizar e fragmentar a classe docente vem do projeto, já anunciado por Darcy Ribeiro (1995), em impedir que a população de ancestralidade afro-indígena possa exercer de forma determinante novos rumos para o país, visto que são a maioria nas instituições, principalmente, de educação pública.

Essa crise projetada pela classe dominante é herdeira da concepção colonial que forjou o conceito de humanidade. Daí que todos aqueles não reconhecidos como parte desse "clube" podem ser simplesmente excluídos do jogo (KRENAK, 2020, p. 70). Diante disso, é fundamental que eu me questione, como educadora que sou, acerca da natureza mesma desse conceito para que assim os caminhos de ruptura desejados sejam possíveis de realização. Em diálogo com Krenak e após tais reflexões, também eu trago à mesa a questão: “somos mesmo uma humanidade?” (2019, p. 12), pois “como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser?” (KRENAK, 2019, p. 14). Mergulhar nessas questões exige de nós, educadoras e educadores, muita coragem e humildade para nos questionarmos:

essa alienação foi promovida por nós? Se não foi, qual seria então a nossa responsabilidade diante da consciência dessa mesma alienação? A assunção desse desvio ético e epistemológico para o entendimento de nossa práxis pedagógica é vital para que possamos redesenhar os caminhos de uma formação realmente atenta e condizente com a docência insurgente do século XXI. Uma docência alinhada aos valores de cooperação, amorosidade, compaixão, diálogo, compreensão, diversidade, sensibilidade, com a consciência desperta para a urgência de reconfiguração das nossas concepções acerca do mundo, da vida e, conseqüentemente, da nossa práxis, mais fiéis aos desafios planetários que, atualmente, nos encontramos. Para isso, portanto, precisamos acolher essa condição altamente vulnerável de nossa sociedade brasileira não apenas como algo a nos lamentar, mas principalmente como potência a ser transvista, como bem nos entou Manoel de Barros. No Capítulo 3, aprofundarei esses possíveis caminhos de potência a partir de nossa vulnerabilidade, tendo como fundamento a arte, mais especificamente a arte da palhaçaria e, assim, seguir de forma coerente em minha pesquisa. Afinal, “arte não tem pensa: o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo” (BARROS, 2010, 350).

Paulo Freire conseguiu transver a docência, denunciou a armadilha na qual, ainda hoje, caímos e deixou em nossas mãos o convite para emprendermos uma educação libertadora. Em sua obra *Pedagogia do oprimido* (1984), na qual reflete acerca de sua trajetória enquanto educador brasileiro, no período em que esteve exilado, Freire denuncia justamente o paradigma da opressão presente no fazer pedagógico. Para o educador, a educação bancária, por exemplo, um de seus maiores conceitos, nasce da colonialidade presente no discurso e prática pedagógica, na qual o aluno é visto apenas como um ser aculturado a ser forjado pelo “mestre”. Para mim, contudo, o que mais interessa dessa obra é compreender como se dá, a partir das observações de Freire, a relação entre oprimido-opressor para num primeiro momento entender o sentido dado à formação docente e, num segundo momento, apontar ou, como nos reivindicou o mestre, anunciar caminhos mais criativos e criadores capazes de romper com essa lógica.

De acordo com Freire (1984), um dos grandes nós da relação estabelecida entre oprimido e opressor acontece quando, em função de sistemáticas e violentas ações oriundas do projeto opressor, o oprimido adere a sua lógica e passa a oprimir outros oprimidos, acreditando que realmente está em situação diferente deles. Essa falsa sensação é para a lógica do opressor um 7 a 1²¹, ou seja, torna-se um reforço e uma reiteração do que se pretende oprimir, pois parte do esforço de violência que poderia

²¹ O dia 8 de julho de 2014 ficou negativamente marcado na memória do torcedor brasileiro. Em partida válida pelas semifinais da Copa do Mundo, a Seleção Brasileira foi eliminada da competição após a derrota, com placar de 7 a 1, pela Alemanha.

surgir apenas de uma pequena parcela da população, a qual pertence a classe dominante, pode assim ficar a cargo da crença limitante dos oprimidos em se acreditarem opressores de seus pares. Pensemos um exemplo mais prático para que isso fique mais claro. Com a pandemia, além de todas as mazelas governamentais, temos um sistema educacional que prevê, isto é, projeta cada vez mais uma educação fragmentada e sem corpo. Temos de um lado escolas públicas e de outro lado escolas particulares, por exemplo, cujo conflito se dá por nenhuma delas perceber que, em verdade, são oprimidas por quem projetou essa cisão. Cegas, ambas permanecem em disputa para ver, em plena pandemia, qual respeita mais a vida dos estudantes ou não. De um lado, escolas particulares defendem que a saúde mental das crianças precisa ser o foco da educação e que por isso as escolas precisam retornar presencialmente ainda que estejamos batendo recordes de morte em função da transmissão descontrolada no país pelo novo coronavírus. De outro, as escolas públicas defendem ou tentam defender que só é possível o retorno presencial, se houver vacinação em massa da comunidade escolar, pois muitos de seus membros têm comorbidades entre outras questões tão relevantes quanto. Sem o objetivo de querer julgar ou condenar qualquer uma delas, até porque sou educadora e não juíza, preciso reconhecer que há uma armadilha nessas posturas, anunciadas há tempos por Freire. Enquanto uma e outra perdem tempo tentando afirmar suas convicções, sem um diálogo que se faça emancipatório para ambas, à educação restou apenas a UTI sem garantia de respiradores. Hoje, em plena pandemia, onde as veias ficaram não apenas abertas, mas expostas para que todos possam ver, o discurso do opressor vem vencendo mais uma vez através da ilusão dos oprimidos em serem eles mesmos os opressores uns dos outros. Pois, o que são as redes públicas e particulares de ensino se não oprimidos se acreditando opressores entre si? E, quando falo da rede particular, não estou falando das grandes corporações, pois essas nem sei se realmente podem ser consideradas escolas, mas das pequenas instituições que parecem não conseguir, assim como acontece com as instituições públicas, enxergar sua real condição. Paulo Freire nos alerta acerca dessa ilusão de emancipação e liberdade, pregadas por ambas as posições:

Somente na medida em que se descubram hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo (FREIRE, 1984, p. 20).

Essa contradição na qual podemos nos ver enovelados enquanto oprimidos faz com que acreditemos que a garantia de nossos direitos está relacionada a ser tal qual o

opressor e assim poder participar do clube da humanidade, questionado por Krenak (2010). Por isso, nós educadoras e educadores, precisamos urgentemente nos questionar acerca de nossas referências humanitárias, pois do contrário seremos cúmplice de um projeto educacional que deseduca a nós e aos estudantes à medida que transforma a possibilidade de uma consciência libertadora em consciência “hospedeira” da consciência opressora, que como vermes corroem nossa energia vital até nos fazer fenecer. Nesse sentido, ainda em forma de denúncia, Freire nos alerta que, no entanto, “reconhecer-se neste nível, contrário ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição” (1984, p. 21), pois é necessário que o pólo oprimido da relação se permita sair da aberração que é a sua identificação com o opressor. Do contrário, e é o que ainda podemos ver na área da educação, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. Dentro dessa lógica não há diálogo possível enquanto não for realmente empreendida a ruptura com a consciência opressora por parte do oprimido.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem faz. Ninguém tem a liberdade para ser livre, pelo contrário, luta-se por ela por que não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. É condição indispensável aos movimentos de busca em que estão inseridos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 1984, p. 21).

Tal inconclusão dá assim a cada um de nós a possibilidade de nos transvermos com fins de superarmos a situação opressora incorporada à medida que, reconhecendo as engrenagens que fazem funcionar sua estrutura, sejamos capazes de assumir o risco da responsabilidade pela nossa existência, exigido pela liberdade. Diante disso, um dos anúncios trazidos pelo mestre para que possamos realizar a edificação de novos mundos possíveis está justamente numa prática pedagógica enraizada na práxis, ou seja, em nossa reflexão e ação no mundo. De acordo com Freire, “sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido-opressor” (1984, p. 25). Pois, uma pedagogia libertadora deve estar de mãos dadas com os esfarrapados do mundo. São eles que “libertando-se, podem libertar os opressores” (1984, p. 28) visto que esses enquanto classe que oprime, não libertam e nem se libertam.

Essa situação, que por vezes nos parece um beco sem saída, é para a arte da palhaçaria a matéria prima cuja poesia está em minha capacidade de utopia, ou seja, de ser capaz de, mesmo diante de um nó histórico-existencial, que nos vem sufocando há tempos, encenado socialmente também por mim, em minhas relações principalmente

com meus colegas de profissão, encontrar frestas que me façam perceber o verdadeiro tamanho do Minotauro²² e concluir: poxa, sabe que ele nem era tão grande assim! – “Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil. Fiquei emocionado e chorei. Sou fraco para elogios” (BARROS, 2010, p. 403).

2.2. O universo não é uma ideia minha. A minha ideia de universo é que é uma ideia minha²³.

Depois de anos oprimindo meus pares oprimidos, agora consciente de que faço parte desse time – e que dor é reconhecer isso –, decidi há alguns anos romper com a lógica opressora de forma paulatina e metódica. Para isso, me deixei atravessar pela poesia, pelo teatro e pela palhaçaria, pois percebi que a área pedagógica hegemônica e dominante, tanto nas instituições quanto nos cursos de formação pelos quais passei, pouco tinha para me dizer de diferente. Minha paixão pela literatura nunca me permitiu ser um ser normal “que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra o pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser outros” (BARROS, 2010, p. 374). Justamente por isso comecei a perceber que a ideia que eu tinha das coisas eram minhas apenas e não das coisas em si. Isso parece muito óbvio, mas, se observarmos bem, um dos grandes impeditivos de um diálogo é provavelmente esse. Cada um com sua ideia na cabeça esquecido da coisa que o possibilitou pensar. Foi assim que comecei a refletir acerca do sentido da formação docente, que é no fundo o questionamento sobre minha própria razão de existir. Afinal, o que significa isso? Aqui, refiro-me especificamente à formação continuada visto ser esta escrita uma reflexão sobre minha trajetória. Em minha caminhada como docente em contínua formação, vi muitas vezes a confusão epistemológica entre informação, formatação e formação; como artista, consegui perceber com maior nitidez uma transformação em curso na maneira com a qual me relacionava até então com as gentes, os outros seres e com o mundo. Comecei a me questionar sobre o sentido da formação, pois buscava um sentido para a decisão de ser educadora. Para mim sempre esteve nítido que indagar a respeito dos rumos que eu mesma estava dando para minha formação poderia me impulsionar de forma vital a realizar, aos poucos, a pedagogia que sentia gestar em meu corpo.

²² O Minotauro ou “Touro de Minos” é uma criatura da mitologia grega com corpo de homem, cabeça e cauda de touro que habitava o labirinto do rei de Creta, Minos. Reza a lenda que esse labirinto foi construído por Dédalo, arquiteto grego, com o intuito de proteger a população dessa feroz criatura.

²³ PESSOA, Fernando. “Poemas Inconjuntos”. In: *Poemas Completos de Alberto Caeiro*. Lisboa: Presença, 1994, p. 135.

Nesse sentido, podemos afirmar que a informação objetiva algo neutro na emissão, ou seja, a subjetividade do emissor, aqui, não deve aparecer, pois seu foco está na mensagem e no receptor. Ainda que haja muito questionamento acerca da neutralidade das informações, principalmente em função das escolhas feitas em relação aos eventos a serem informados, o fato é que o objetivo é dizer de forma distanciada apenas uma informação sem que seja possível a responsabilização de quem o falou sobre o fato informado. De todo modo, fiquemos com essa imagem e nos perguntemos: seria possível uma práxis pedagógica fundamentada apenas na informação? Quais as consequências a longo prazo de uma prática realizada aqui? – Guardemos essas questões no coração! O importante não é somente responder às perguntas, mas nos deixar arrastar por elas, pois só “quem se encosta em ser concha é que pode saber das origens do som” (BARROS, 2010, p. 375).

Sigamos rumo à formatação. O foco aqui está na mensagem, que não passa de mera prescrição. O objetivo da formatação é que tanto emissor quanto receptor sejam distraídos de sua existência por mensagens sem sentido algum. Isso fica claro quando, ainda hoje, conduzimos nossos jovens a se prepararem para o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – ao invés de se prepararem para se responsabilizar por suas vidas, conteúdos vivos em diálogo com a Terra. Não à toa, as mesmas questões surgem como mantras: seria possível uma práxis pedagógica fundada apenas na formatação? Quais as consequências sócio-humanas e ambientais de uma prática realizada aqui? – Não seria a pandemia o desaguar desses caminhos?

Tanto na informação quanto na formatação há o posicionamento comum de não envolvimento por parte do emissor e do receptor deles com eles mesmos; entre si; e com o teor e o sentido da mensagem. Podemos afirmar assim que tratam-se de posicionamentos muito favoráveis à manutenção da lógica colonialista e opressora da qual falamos a pouco. A falsa sensação de que emissor e receptor não estão envolvidos com as decisões e escolhas de como e por quê são recolhidas e selecionadas as mensagens podem gerar um processo educacional nocivo à vida, onde dizer pode estar totalmente dissociado de agir, pensar e ser. Na contramão dessa lógica, está para mim a formação, pois, se nos lançarmos a pensar acerca da formação docente, precisamos ter em mente que “a educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos” (FREIRE, 1979, p. 17).

Diante disso, brinquemos um pouco com essa palavra a fim de perceber que, quando estamos realmente atentos, “as palavras continuam com seus deslimites” (BARROS, 2010, p. 373). Desse modo, podemos colocá-la de um lado enquanto

“fôrma-ação” e, de outro, “fórma-ação”²⁴. A primeira, não precisaremos repetir, pois nos remete à informação e à formatação, já a segunda nos aponta caminhos reflexivos distintos e fundamentais para refletirmos sobre a docência, nela temos a palavra “forma”, compondo seu sentido. Mas o que seria isto: a forma? Etimologicamente, “forma” vem da palavra grega *morphe* e pode ser interpretada, de acordo com o Dicionário de Poética e Pensamento, criado pelo professor emérito da Faculdade de Letras, da UFRJ, querido amigo e eterno mestre, Manuel Antônio de Castro²⁵, da seguinte maneira:

A isto o que cada próprio é os gregos denominaram *morphe*. Esta palavra indica, portanto, um vir de dentro para fora e nunca um impor limites a partir de algo externo e fixo. *Morphe* diz eclosão do que é, desvelamento enquanto verdade de realização. *Morphe* é presença. Para o grego e para cada sendo, nunca pode haver *morphe* sem *telos*, isto é, sem eclosão ou desvelamento em sua plenitude de realização. Isso é o consumir, enquanto pensamento, a presença. Jamais *morphe* é forma funcional e causal, isto é, o que cumpre uma finalidade como a forma de ser do utensílio. A forma imposta de fora e para algo de fora (<http://www.dicpoetica.lettras.ufrj.br/index.php/Morphe>).

Ou seja, o vocábulo “forma” nos aponta para toda possibilidade de realização presente, desde a semente, do que vivo está. É assim que, desde a sua mais tenra semente, a uma laranjeira cabe dar laranjas e não melancias. Por mais óbvio que isso possa parecer, ainda não está claro para o processo formador docente o que seria próprio de um educador em estado de semente e o que dele precisa eclodir para que haja, como o verbete nos indicou, o “desvelamento em sua plenitude de realização”. Ora, se ao educador cabe o desenvolvimento do pensamento reflexivo entre o mundo humano-social encarnado por nossas crianças e jovens e na sua relação com o mundo propriamente dito, cabe à sua formação a nitidez acerca desse mesmo mundo de modo a exercer o discernimento em relação à realidade aparentemente imposta, inexorável e pronta, disposta no discurso hegemônico acerca desse mundo, e a realidade sonhada utopicamente como possibilidade de criação de novos mundos possíveis. Essa capacidade de discernimento é necessária para que o educador consiga realizar de forma humanizadora sua práxis. No entanto, faz-se necessário que ele ressignifique seu entendimento acerca do sentido e concepção de sua formação não apenas como

²⁴ Aqui as acentuações sugeridas tanto em “fôrma-ação” quanto em “fórma-ação” foram postas apenas com o objetivo de enfatizar a diferenciação que se pretendeu fazer.

²⁵ Manuel Antônio de Castro é titular de Poética da Faculdade de Letras, da UFRJ, onde cursei Letras (Português/Literaturas). Sob sua orientação, durante toda a minha graduação, participei das pesquisas realizadas na área de Poética, focadas no diálogo entre poesia e pensamento, com estudos voltados para a filosofia e as especificidades da obra de arte. Junto ao NIEP, ajudei a organizar e por em ação o Dicionário de Poética e Pensamento, disponível em http://www.dicpoetica.lettras.ufrj.br/index.php/Dicion%C3%A1rio_de_Po%C3%A9tica_e_Pensamento

processo formativo imposto por secretarias de educação por exemplo, mas como um profundo processo formador que o acompanhará pela vida inteira e por cada inteiro de vida, presente no miúdo de suas experiências.

Daí que um dos primeiros discernimentos que precisamos ter, enquanto educadores e seres de inconclusão, é o de que esse estado de semente necessita permanecer verbalmente vivo em nós. Isto é, torna-se fundamental que estejamos preparados para nossa condição de perpétuo aprendiz e, conseqüentemente, da assunção de que a aprendizagem, para além de um compromisso profissional, será nossa maneira de ser e estar com o mundo, em diálogo com ele e com todos os seres da Terra. É preciso que nos enxerguemos passíveis de desformatações, desprogramações e desmoronamentos paradigmáticos para que a pulsação da semente possa ser novamente sentida em nossa pele, nossos gestos, nosso olhar e ser capaz de forjar novas realidades.

A formação de professores, então, é um momento de educar com o corpo inteiro, de vivenciar experiências em que razão e emoção estão imbricadas, em uníssono, como a criança quando brinca que, ao mesmo tempo em que fantasia, vive uma realidade a fim de compreendê-la, experimentá-la, processá-la em seu interior (GUEDES; RIBEIRO, 2020, p. 8).

É dessa maneira, com a mesma seriedade que tem uma criança ao brincar, que à formação deve-se lançar o educador, ou seja, ao educador cabe estar consciente de seu compromisso existencial com a aprendizagem, pois assim poderemos parir²⁶ uma profissão docente criativa e criadora. A formação docente nos exige a assunção da responsabilidade pela decisão que fazemos diariamente, quando escolhemos pela educação. Decisão que nos convoca a sermos autores de nosso processo formador, principalmente, quando o caminho não nos parece favorável à irrupção do que em nós se faz gesto e corpo inteiro. Nesse sentido, a brincadeira do educador não pode ser empreendida isoladamente, pois a natureza de sua ação educativa é genuinamente coletiva. Somos educadores e não ilhas, somos seres de comunicação, “logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca” (FREIRE, 1979, p. 14). É preciso, portanto, que o processo formador docente se dê em coletivo, entre seus pares, onde suas narrativas possam ser compartilhadas em um ambiente de segurança, favorável à exposição da vulnerabilidade experienciada por cada um dos envolvidos em suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

De acordo com Nóvoa (1992), “a ausência de um projeto coletivo, [...]”,

²⁶ Refiro-me aqui à maiêutica socrática, que nos aponta os caminhos dialógicos de nos permitir engravidar, gestar e parir a nós mesmos, coletivamente, à medida que nos lançamos a pensar, ou seja, alinhar pensamento, sentimento e ação, as questões que nos atravessam a existência.

dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de um funcionário do que de um profissional autônomo” (p. 11). A isso, soma-se algumas das pseudo-concepções que acompanham essa ausência como: a crença de que de portas fechadas poderemos empreender a emancipação via conhecimento ou de que há de fato uma hierarquia a ser cegamente “respeitada” dentro do ambiente escolar, que desconsidera o fato de que todos, em um ambiente educativo, são sim educadores, cada qual com a responsabilidade que lhe cabe. Nesse sentido, é preciso que a formação docente reflita acerca do sentido e significado da aprendizagem para a docência, tendo como foco algumas questões, tais como: Como o professor aprende? Por que aprende? Para quê aprende? E o que aprende?, pois “o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina” (PACHECO, 2014, p. 43). Eu defendo aqui que a docência é aprendida em diálogo e coletivamente, a partir de seu corpo e memória, enquanto possibilidades de exercício da mudança que tanto desejamos empreender em nossa prática pedagógica visto que “a maior insanidade é continuar fazendo sempre a mesma coisa e esperar resultados diferentes” (EINSTEIN, 2014, APUD PACHECO, p. 51).

Dessa forma, Nóvoa (1992) alerta para o fato de que os centros formadores da profissão docente não apenas formam como forjam a profissão e os sentidos de sua realização. Sendo assim, é preciso dar atenção às tensões que atravessam o processo de formação no sentido de refletir acerca da linha tênue entre a profissionalização e a proletarização da profissão, que faz com que, desde nossa formação inicial, renunciemos de forma paulatina e violenta nosso poder criador para nos mantermos a serviço de uma lógica educativa que, como dito anteriormente, está ligada à colonialidade, à dicotomização, à racionalização e, por isso mesmo, à desumanização. Sendo assim,

é útil questionar as regras de acesso às escolas de formação de professores e de recrutamento dos docentes, que são duplamente inadequados: favorecem a entrada de indivíduos que jamais pensaram ser professores e que não se realizam nesta profissão e excluem as organizações escolares e corpos docentes deste processo, dificultando um trabalho coletivo e participado (NÓVOA, 1992, p. 24).

Tais regras devem ser revistas assim à luz da denúncia feita por Paulo Freire (1984) de modo que consigamos reconhecer a estrutura opressora que, a longo prazo, nos joga uns contra os outros.

Nesse sentido, ainda em diálogo com o Nóvoa, a formação de professores deve se desdobrar a partir de três processos conscientes de desenvolvimento: o pessoal, o profissional e o organizacional. Em acordo com ele, também eu acredito e considero

fundamental que a formação docente considere que somos gente e que parte do que nos compõe enquanto gente é o fato de sermos educadores. Assim como, acredito também que somos nós, educadores e educadoras, os produtores e criadores dessa profissão e que, portanto, a nós nos cabe tomar as rédeas e forjar o sentido para nossa formação. Como educadora, porto em minha existência, escrita nas nuances da vida a partir de minhas experiências, os saberes de que necessito aprender e compartilhar. Saberes que me convidam ao exercício do que sinto ser eu em meu processo de estar sendo contínua e vagorosamente. Saberes capazes de me conduzir à consciência da diversidade que enceno, ao lado de tantas outras existentes, por me perceber múltipla e repleta de infinitas possibilidades de me ser, com capacidade suficiente de me autogerir junto a meus pares educadores, de modo a criar uma espaço-temporalidade favorável a nosso desabrochar em comunhão com a diversidade da vida. Pois,

definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando, não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos (KRENAK, 2020, p. 16).

A formação docente que ensejo sonhar aqui é, assim, uma constelação de possibilidades diversas, visto que “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2004, p. 29) de que, de repente, ao contrário do que alguns pensam, não somos um, somos muitos. Somos muitos sonhos e possibilidades de interpretação de um universo comungado, mas não igual para cada um de nós. Um universo que nos coloca um diante do outro para cooperarmos com o infinito mistério de sermos uma multiplicidade viva, sendo um dos muitos “dentros” da vida. Mas isso nada tem a ver com relativizar a realidade, que para mim seria o mesmo que me manter dentro de uma postura colonialista. Seria, antes, a afirmação da comunhão e do diálogo como realidades realizadas e realizáveis por uma diversidade, consciente de seus tons, cheiros e gestos únicos. Ou seja, um universo composto não apenas por realidades diversas, mas por diversidades radicais²⁷.

²⁷ Me refiro à palavra “radical”, evocando seu sentido etimológico. De acordo com o verbete “Raiz”, do Dicionário de Poética e Pensamento, disponível em <http://www.dicpoetica.letas.ufrj.br/index.php/Raiz>, radical diz “a palavra de onde outras derivadas se formam; origem, princípio”.

2.3. Arre, estou farto de semideuses! Onde é que há gente no mundo?²⁸

Coisa que não acaba no mundo é gente besta e pau seco

Manoel de Barros, 2010, p. 294.

Como falar em diversidade na formação docente, se as propostas que chegam até nós, em geral, não nos permitem nascer de fato para a eterna novidade do mundo? Como nos forjar seres capazes de viver, isto é, sentir e pensar nossa própria aprendizagem, matéria poética de nossa existência, se a nós educadores e educadoras, em geral, é oferecido mais do mesmo? A pandemia, nesse sentido, foi determinantemente cruel em revelar o descompasso vivido entre o que dizemos que conquistamos e o que realmente realizamos enquanto seres de educação. Aulas intermináveis sem possibilidade de troca efetiva e diálogo formam que tipo de educador? Eu acredito que em uma formação docente continuada, não cabe mais o oferecimento de aulas/palestras/seminários, como se o educando posto ali fosse um mero iniciante, mas a consciência de que os tais mestres e doutores encontrarão, em verdade, seus colegas de profissão e que, portanto, lhes devem respeito e reverência, a partir de uma escuta que se permita acolhedora e seja capaz de compartilhar a vulnerabilidade presente no fato de sermos todos e todas educadores num país como o Brasil em meio a uma pandemia, que parece não ter fim. É nesse sentido que “o saber universitário podia, por esse viés, sair de sua Torre de Babel, fazer sentido para o cidadão comum e ser para ele um saber de uso cotidiano” (JOSSO, 2007, p. 432). É justamente aqui, no desejo genuíno de estar perto das pessoas, que, para mim, se justifica potencialmente a narrativa como um caminho de construção de conhecimento em pesquisa para a formação docente visto que, a partir dela, podemos não apenas compartilhar nosso entendimento acerca do mundo, como coletivamente criar as condições necessárias para que esse mesmo mundo se desforme²⁹ enquanto humanidade

²⁸ PESSOA, Fernando. “Poema em Linha Recta”. In: *Poesias de Álvaro de Campos*. Lisboa: Ática, 1944, p. 312.

²⁹ O sentido do que pretendo expressar ao decidir pela palavra “desformar” é melhor entendível se observarmos seu comportamento na fonte, onde me inspirei: “Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano): A expressão reta não sonha. Não use o traço acostumado. A força de um artista vem das suas derrotas. Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro. Arte não tem pensa: O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo. Isto seja: Deus deu a forma. Os artistas desformam. É preciso desformar o mundo: Tirar da natureza as naturalidades. Fazer cavalo verde, por exemplo. Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall. Agora é só puxar o alarme do silêncio que eu saio por aí a desformar. Até já inventei mulher de 7 peitos para fazer vaginação comigo” (BARROS, 2010, p. 349-350).

(KRENAK, 2020) para se transformar em diversidade, pois “não é somente a concepção do saber recortado em disciplinas que data do século XIX, mas também toda a concepção das carreiras dos pesquisadores, de seus itinerários de formação e das modalidades de reconhecimento do valor de seus trabalhos” (JOSSO, 2007, p. 433).

Nesse ponto, as reflexões trazidas por bell hooks (2013), em sua obra *Ensinando a transgredir – A educação como prática da liberdade*, são fundamentais para que pensemos a aprendizagem da liberdade enquanto exercício e direito à escuta, ao diálogo e à autonomia na formação do professor para que assim, tendo vivido no corpo suas ideias, palavras e ação enquanto seus próprios caminhos de liberdade, o educador possa construir com seus estudantes os caminhos possíveis para uma aprendizagem libertadora para eles também.

Para tanto, hooks (2013) faz uma análise acerca do posicionamento ainda hoje adotado pelos centros de formação oficiais, as universidades, e, mesmo tendo como foco a experiência do racismo e do feminismo negro, que não é o caso de minha pesquisa, ainda sim descreve de forma dolorosa, mas necessária, a maneira pela qual a universidade opta por manter-se no discurso dominante em detrimento do ensino comprometido com a liberdade, ainda que se debata a questão dentro da própria universidade. Quero deixar nítido, com essas reflexões, que o objetivo aqui não é apenas fazer crítica ou julgamentos ao posicionamento pedagógico e formativo hegemônico ainda dominante no ensino superior, mas principalmente refletir acerca do impacto de sua posição e funcionamento não somente na minha vida de educadora, que pode dialogar com o sentimento de muitos colegas, mas principalmente de como impacta a formação docente à medida que chega até nossas crianças e jovens de forma avassaladora, mas nem sempre acolhedora e garantidora de seus direitos.

Sendo assim, uma das primeiras afirmações que surgem para mim, em minha pesquisa e experiência, é a de que em uma formação docente não poderia haver a aprendizagem da obediência à autoridade, confundida por alguns com autoritarismo. Quantos professores abandonam ou nem se aproximam da universidade por saberem de antemão que não serão acolhidos na realidade que são? O esforço de algumas formações universitárias em fazer do ensino remoto uma réplica do ensino presencial, seja na graduação ou na pós-graduação, por exemplo, em meio a uma pandemia onde vários dos nossos não tiveram acesso à dignidade da morte, não seria assim um equívoco metodológico com consequências humanas e planetárias sérias para a formação educacional oferecida às crianças e jovens a partir daqui? Que qualidade de professores eu formo quando ofereço-lhes formações indiferentes às suas histórias e existências? Como exigir deles posterior capacidade ao diálogo ou à empatia em relação às diferenças que comporão suas turmas ou grupos, se a eles foi delegada a indiferença?

Volto aqui a dizer que tais reflexões não se desejam absolutas, condenatórias ou passíveis de serem confundidas com julgamento. Não. Apenas venho tentando exercer a coerência ética, que exige de nós a assunção da responsabilidade de sermos ainda hoje, em pleno século XXI, mesmo em meio a uma pandemia de consequências humanitárias catastróficas, células para a manutenção de um sistema que, como já dito anteriormente, reforça a lógica colonizadora dominante do opressor. Tais reflexões são assim um “raspar as tintas com que me pintaram os sentidos” (PESSOA, 2007, p. 84) até que eu perceba o quanto de tinta intoxicou meu sangue para então poder deixá-lo circular apenas sangue-eu e mais nada. Nesse sentido, a afirmação de hooks (2013) dialoga diretamente com meu coração, ao afirmar que:

A reflexão crítica sobre minha experiência como aluna em salas de aula tediosas me habilitou a imaginar não somente que a sala de aula poderia ser empolgante, mas também que esse entusiasmo poderia coexistir com uma atividade intelectual e/ou acadêmica séria e até promovê-la (HOOKS, 2013, p. 17).

Daí minha necessidade em desenvolver uma pesquisa junto ao FRESTAS, grupo de pesquisa que busca justamente ressignificar as formas de ensinagem, tendo como foco a aprendizagem realizada em coletivo, construída nele e a partir dele. Lugar de diálogo e escuta onde pude ver reverberado o sentimento de que “o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia” (HOOKS, 2013, p. 21). Diante disso, é fundamental que sejamos capazes de criar uma formação docente que fundamente suas ações na promoção de novas práticas pedagógicas de modo a recriar até mesmo suas epistemologias. Faz-se urgente a necessidade de mudarmos as práticas de ensino, lançando-as no foco da aprendizagem e sua genuína acontecência comunitária. Não é possível a um educador em formação inicial ou continuada, como é o foco de minha pesquisa, estar sozinho em suas reflexões, conclusões e desconclusões. Aprender é fazer parte de uma comunidade, de uma aldeia. Essa ideia vem expressa de forma nítida no provérbio africano que diz que “é preciso de uma aldeia inteira para se educar uma criança”. O contrário disso são apenas aulas *fast food* com pouco ou nenhum conteúdo nutritivo.

Desse modo, conceber o ambiente educativo destinado à formação docente como um espaço comunitário “aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado” (HOOKS, 2013, p. 18) sem fronteiras e para além delas. Nesse sentido, como afirma hooks (2013), “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar” (p. 25), que para mim diz da maneira pela qual eu mesma, enquanto professora formadora, enxergo e realizo minha própria

liberdade à medida que torno consciente meu próprio jeito de aprender, tornando-me íntima de mim mesma e de meus processos.

Aqui é preciso trazer a nitidez de que, quando tratamos a liberdade em diálogo com os diferentes pensadores, concebemo-la a partir de três pilares fundamentais: limite, amorosidade e respeito. Para mim, a partir de minha experiência, trocas e leituras, esta é a trindade da liberdade: limite, que me fazer perceber a finitude tanto minha quanto do outro, capaz de nos permitir o contorno necessário ao encontro entre humanidades; amorosidade, que não permite a transformação do limite em limitação e/ou coerção por ser justamente o exercício e a consciência de que “jamais serás quem tu não és” (LIBAR, 2020); e respeito, que nos convida ao diálogo fundado na observação ativa e na escuta atenta a mim mesma e ao próximo.

Sendo assim, a formação docente deve ter o compromisso com o processo de autoatualização a ser vivido por cada um de nós e que nos proporcione bem-estar, ou seja, desejosos pelo encontro seja entre nós educadores, com nossas crianças e jovens ou até mesmo com nossas leituras, companheiras para a reflexão acerca de nossa prática. O encontro a ser promovido em uma formação docente, seja ela inicial ou continuada, deveria ser o encontro de nós com nós mesmos em primeira instância para então sermos convidados ao reconhecimento das diferentes referências na área. Assim como confessa bell hooks (2013), também eu, não apenas Bianka Barbosa, “mas um animal humano que a natureza produziu” (PESSOA, 2007, p. 85), tive uma maioria de professores que “não me despertou o desejo de imitar seu estilo de ensino” (HOOKS, 2013, p. 30) fosse durante a formação de professores em nível médio ou mesmo na universidade. Em tal estilo faltava espaço para o acolhimento da expressão de seus educandos e isso quase sempre me entediou.

Uma formação docente forjada para ser o exercício da liberdade e da alegria precisa edificar seus pilares no fato de existência de que nós educadores não somos educadores porque sabemos, mas justamente porque nos disponibilizamos a aprender com o aprender, a conhecer com o conhecer e ser sendo o que somos, a saber, desejo de profundo encontro com o humano presente em cada um de nós. Talvez seja esse o mistério que me mantém na educação até hoje, apesar dos pesares: o fascínio com o fato de carregar em meu corpo, ao lado de todos os outros, humanidades tão distintas e, ao mesmo tempo, tão próximas.

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorcem a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade. O

clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante das salas de aulas, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias – que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta (HOOKS, 2013, p. 45).

Ainda que duras, as palavras de bell hooks ecoam em meu coração, me fazendo lembrar a primeira vez que a li e das lágrimas que brotaram de minha alma por reconhecer, entre tantos equívocos, a potência que pode ser tornar a formação docente em espaços oficiais, se alinhada aos valores humano-planetários de nossa era. Para tanto, conforme nos sinaliza a educadora, é necessário que o compromisso seja assumido por todos os que estão envolvidos e se sentem pertencentes à educação. “Temos de afirmar nossa solidariedade por meio da crença num espírito de abertura intelectual que celebre a diversidade, acolha a divergência e se regozije com a dedicação coletiva à verdade” (HOOKS, 2013, p. 50).

Em minha trajetória, eu encontrei em alguns coletivos esse compromisso e não à toa decidi torná-la pesquisa e ação no mundo. O coração bate forte só de pensar que sou formada humana e profissionalmente pelos grupos: Poética e Pensamento, da UFRJ, liderado por Manuel Antônio de Castro; Laboratório de Arte-Educação, da Faculdade de Dança, da UFRJ, liderado Maria Ignez de Souza Calfa; Projeto de Letramento da COPPE/UFRJ, fundado pela educadora Fátima Bacelar; Centro de Referência em Educação Infantil, do Colégio Pedro II, dirigido por Cristiane Oliveira; Espaço Cria, escola de educação infantil que tive o privilégio de lecionar durante esse momento tão desafiador da pandemia, concebidos e realizados por Mariana Carvalho e Lívia Diniz; Teatro Circense Andança, sob a direção de Laércio Motta; Trupe In-Ventada, concebida por mim e um grupo de grandes amigos. Além, é claro do grupo de pesquisa FRESTAS/UNIRIO, sob orientação de Adrianne Ogêda Guedes e minhas queridas: Edilane, Michele, Vitória, Isabella e Carol Cony.

A reflexão crítica acerca da formação docente deve contemplar também e principalmente os lugares onde nossas almas puderam se exercer plenamente em corpo, gestos e sentimentos. Os espaços citados acima semearam em mim, ao longo de minha trajetória enquanto docente e artista, o desejo de polinizar o direito de sermos o que somos fazendo o que viemos à Terra para fazer. É, nesse sentido, que faço minhas as palavras de hooks (2013):

Todos nós, na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural,

É nesse sentido que para mudarmos os paradigmas até então adotados na formação docente, assim como realizarmos de fato uma revisão com fins a uma recriação epistemológica, que nos oriente de forma ética e coerente, precisaremos reconhecer, enquanto seres de educação que somos, que é preciso que educadores e educadoras tenham o direito à aprendizagem de suas vozes, suas histórias e narrativas, de modo a haver a construção de um espaço-temporalidade contextual seguro e acolhedor para que eles “deem voz a seus medos, onde falem sobre o que estão fazendo, como estão fazendo e por quê” (HOOKS, 2013, p. 54), fazendo da aula um encontro entre gentes. Encontro esse onde o direito ao exercício democrático seja garantia e fundamento, isto é, onde todos sintam a responsabilidade de contribuir e assumam as consequências de seus atos sem vitimizações ou apontar de dedos. Trata-se, como defende hooks, na construção de uma pedagogia transformadora, que para mim está diretamente ligada aos fundamentos de uma formação docente para e da nova era.

Nesse sentido, em diálogo com o que estamos tratando, Francisco Imbernón (2011) reforça a minha defesa de que “os professores devem analisar e interiorizar a situação de incerteza e complexidade que caracteriza sua profissão e devem renunciar a qualquer forma de dogmatismo e de síntese pré-fabricada” (p. 83). De acordo com ele, a pesquisa destinada à formação docente deve se fundamentar na capacidade do educador e da educadora de formular questões válidas sobre sua própria prática – e eu acrescentaria a isso: sobre sua própria vida – e fixar-se em objetivos que tentem responder a tais questões. Isso significa que precisamos conceber a formação docente como a criação e emancipação de comunidades de aprendizagem docente, onde os educadores e educadoras possam trabalhar juntos, se reconhecerem nos olhos e de fato realizar uma dinâmica de coletividade. Pois se não vivemos no corpo o que acreditamos, como poderemos garantir ou até mesmo exigir tais decisões e posturas de nossas crianças e jovens? Ser o que dizemos, eis a ética que deveria pautar o currículo de nossa formação docente.

A mudança deve, portanto, partir do educador e da educadora despertados para sua própria trajetória, pois “os professores só mudam suas crenças e atitudes de maneira significativa quando percebem que o novo programa ou a prática que lhes são oferecidas repercutirão na aprendizagem de seus alunos” (IMBERNÓN, 2011, p. 81). Nesse sentido, ninguém melhor do que eles para criarem os currículos de sua formação docente, com bases mais significativas e condizentes com suas reais necessidades. Sem dúvida é importantíssimo estudarmos em nossa formação a história da educação, por exemplo, e a maneira pela qual chegamos até aqui. Mas por quê, em geral, paramos nas

observações do passado? Dissociar a história do passado, por exemplo, e trazê-la como um estudo de ações no presente histórico, considerando nosso protagonismo e responsabilidade na construção desse mesmo presente, não seria também interessante?

Muitas iniciativas educacionais transformadoras estão agora acontecendo em território nacional e, mesmo que elas nem sempre estejam vinculadas ao sistema público de ensino, podem nos dar indícios de como realmente estamos não somente em relação à educação como um todo, como nos apresentar concepções mais expandidas de formação docente, que consideram, por exemplo, a dimensão espiritual da existência humana ou da importância da arte e do artista no contato com os diferentes aprendizes, sejam eles adultos ou crianças. Muito me assusta o silêncio e desconhecimento de alguns integrantes da academia em relação ao trabalho realizado por Tião Rocha, no sertão de Minas Gerais, por exemplo. Que tipo de educação brasileira desejamos de fato, se não olharmos para o Brasil que está acontecendo hoje, a despeito de tantos equívocos? Parte dessas iniciativas pode ser vista no documentário *Quando sinto que já sei* (2014). O filme percorreu o país mostrando diversos projetos com propostas educacionais inovadoras, baseadas na participação e na autonomia de cada pequeno ser humano. São depoimentos de crianças, pais, professores, educadores, diretores e pessoas das mais diversas áreas, todas com o mesmo desejo: romper com o modelo convencional de escola.

Tais iniciativas realizam, de certa forma, o que Imbernón (2011) diz ao afirmar que se faz necessário um processo de constante autoavaliação que oriente o trabalho docente durante sua formação. Nesse sentido, faz-se urgente abandonar “o conceito obsoleto de que a formação é atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (IMBERNÓN, 2011, p. 51). Na verdade, construir teorias diversas e afinadas intimamente com sua comunidade de aprendizagem, em diálogo com as diretrizes nacionais de ensino. Teorias com raízes firmes no chão dos diferentes ambientes educacionais, ou seja, capazes de trazer em seu movimento, gesto, cheiro as gargalhadas e sonhos das crianças e o desejo de mudar o mundo presente no coração de muitos de nossos jovens, silenciados pelos estigmas que lhe são impostos.

Diante disso, temos que “ser um profissional da educação significará participar na emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (IMBERNÓN, 2011, p. 29).

2.4. Eu penso em renovar o homem usando borboletas³⁰

*O rio que fazia a volta atrás de nossa casa
era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa.
Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz
por trás de sua casa se chama enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia a volta atrás de casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.*

Manoel de Barros, *Livro das Ignorâncias*, 2010, p. 303.

Para renovar os homens usando borboletas, precisaremos humildemente renunciar à prepotência de tentar explicar o que entendemos e percebemos, com o objetivo de impô-los ao outro, para acolher o que o outro entende e percebe. Precisaremos deixar que as diferentes cobras de vidro se manifestem em voz, imaginação, utopia e realidade para os que assim as concebem dando a volta atrás de suas casas. O respeito ao território do outro diz de uma formação docente que, mesmo sendo capaz de reconhecer a importância da “enseada”, decide por primar e priorizar o mergulho misterioso na cobra de vidro. Todo mergulho é realizado via corpo. Haveria outra possibilidade? Talvez. Mas ainda sim, mesmo as possíveis abstrações passariam por ele. E é justamente acerca do corpo que trataremos agora.

Pensar a formação docente implica mergulhar no corpo e suas possibilidades. A trajetória humana e seu entendimento a respeito do corpo revela a maneira pela qual o ser humano vem construindo sua autoimagem na tentativa de desvelar o mistério de existir. A intenção aqui não é fazer um apanhado histórico sobre o corpo, mas refletir a maneira pela qual nosso entendimento ou desentendimento em relação a ele impacta nossa formação docente e, conseqüentemente, a qualidade de nossa prática pedagógica. Demonizado durante toda a Idade Média, o corpo – não apenas humano como também o corpo da Terra – foi interpretado pelo medievo como algo que deveria ser domesticado e castigado tal qual qualquer força selvagem presente na natureza. A interpretação medieval do corpo, que vai na contramão da antiguidade clássica, onde esse mesmo corpo é não só reverenciado como divinizado, deixa uma herança fragmentada para a modernidade. A maneira pela qual o medievo lê e traduz os clássicos gregos, por exemplo, é responsável pela heresia da separatividade que até hoje vemos ser ensinada nos bancos escolares, quando fazemos nossos aprendizes, e aqui me

³⁰ BARROS, Manoel. “Retrato do artista quando coisa”. In: *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010, p. 374.

refiro principalmente aos docentes em formação inicial, acreditar que mente e corpo são dissociáveis e incompatíveis. Ou seja, para que um funcione é necessário amortecer o outro. Parte da educação moderna se pautou nessa lógica sem lógica, onde de um lado está o corpo do outro a mente, assim como de um lado está a cultura e do outro a natureza. A consequência catastrófica desse pensamento que mais parece uma negação do próprio pensar nos vêm conduzindo paulatinamente rumo à extinção.

Nesse sentido, faz-se urgente que a educação, ou seja, nós educadoras e educadores, tenhamos a coragem e sejamos capazes de buscar novas epistemologias, isto é, novas formas de conhecer o conhecimento que contemplem o fato de existência de que somos corpo. Tal reflexão é fundamental para a formação docente, pois é preciso que haja nitidez no que estamos realmente realizando quando dizemos, por exemplo, que somos um corpo docente. Ora, se observarmos nosso próprio corpo, com a atenção e amorosidade de que ele necessita, veremos que mais do que um conjunto coabitado de diferentes sistemas, trata-se de um cosmos em perfeita harmonia com as funções que internamente cada átomo, cada célula, cada órgão exercem para que consigamos existir. Essa harmonia está diretamente ligada ao fato de que, a despeito do entendimento e interpretações humanas, o cérebro, por exemplo, tido como um órgão nobre, não sobrepõe ou se impõe ao pâncreas, ao contrário, há um diálogo bioquímico estabelecido entre eles onde um se torna assim fundamental ao outro. Do mesmo modo, não vemos o coração brigar imperiosamente para tomar o território do corpo, apossando-se dele com o objetivo de expulsar o cérebro e seu comando racional dali. Se nosso corpo funcionasse como nós em sociedade funcionamos, não haveria espécie humana na Terra. Na verdade, a maneira como estruturamos e concebemos nossa sociedade revela nossa inabilidade e falta de intimidade com nosso maior companheiro de existência: o corpo.

Nesse sentido, eu defendo em minha existência, agora registrada em forma de pesquisa, uma educação que tenha como mestre o corpo. Para tanto, foi nos estudos relacionados à educação estética que vislumbrei os primeiros passos para empreender as mudanças epistemológicas que buscava. Foi nos escritos de Duarte Jr. (2000), em estudos junto ao grupo de pesquisa FRESTAS, que comecei a ter contato com essa nova possibilidade de teorizar sobre uma educação que, em verdade, eu já vivia em paralelo à formação docente. Duarte Jr. (2000) define a educação estética da seguinte maneira:

[...] a educação estética refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre ele refletirmos (DUARTE

De acordo com ele, para que haja esse desenvolvimento acurado dos sentidos é necessário que a significação possível, por exemplo, quando estamos diante de uma obra de arte, seja fruto da experiência estimulada e anteriormente vivida com aquela determinada linguagem, precisando ser sobretudo sensível antes de ser intelectual, Ou seja, para que um corpo dance é fundamental que, em primeiro lugar, a esse mesmo corpo seja dada a oportunidade de reconhecimento de seu próprio movimento e da maneira pela qual esse movimento empreende e realiza-se enquanto dança única e intransferível nesse mesmo corpo. Ao defendermos essa possibilidade como caminhos curriculares possíveis para a formação docente continuada, não estamos querendo que o docente se torne um artista, mas que reconheça de forma íntima seu processo criativo e maneira pela qual sua criatividade encontra caminhos para se expressar para assim torná-la potência existencial e pedagógica.

O estudioso destaca como a arquitetura das escolas educa os sentidos de forma perversa, comparando-a à delegacias, presídios e hospícios. Para ele, a preservação do ambiente de aprendizagem é tarefa de uma educação do sensível, consciente de que mesmo sendo a beleza um valor inerente ao ser humano, ainda sim precisa ser despertada e cultivada. Nesse sentido, Duarte Jr. afirma ao citar Hillman que “o despertar para a natureza depende da atitude que um observador leva para um lugar e não somente do lugar para onde vai o observador” (2000, p. 196), o que me fez lembrar do ditado busdista que diz: você encontrará no fundo da caverna exatamente o que você mesmo levou. Em seus estudos, o educador afirma a necessidade de um renascimento sensível do ser humano. Um renascimento para a sensibilidade. Tal ideia parte da consciência de ser o planeta um ser vivo.

Com isso, a educação do sensível “precisa remeter a uma mudança de atitude, a um enriquecimento da vida, a ser vivida, pois, de maneira mais plena e consciente, com as diversas manifestações do ser humano presentes e atuando de forma conjunta” (DUARTE JR., 2000, p. 199). Aqui a natureza passa a ser entendida como uma parceira, e não mais como algo a ser dominado ou meramente instrumentalizado. Sendo assim, a intuição seria assim fundamental para percebermos que há, quando falamos de corpo e seus caminhos de sensibilidade, uma ligação entre a sensibilidade ecológica e uma ecologia do espírito, ou seja, uma capacidade de ordem genuinamente corporal de captar o mundo ou certas particularidades próprias de quem está sentindo, de forma integrativa, “sem a dissecação analítica implicada no exercício de uma razão especializada” (DUARTE JR., 2000, p. 200), o que torna todo e qualquer ser humano apto a se envolver com um processo de educação estética.

Em sua origem etimológica, vinda do latim *cum nascere*, conhecimento, conhecer, nos diz de “um nascer com”, ou seja, implica uma forma de convivência, de comunhão. É nesse sentido que Duarte Jr. (2000) reconhece na transdisciplinaridade a possibilidade de realização efetiva da educação do sensível, pois todo o conhecimento, compreendido como registro e reflexão fundados na experiência sensível se torna não apenas relevante como urgente para a compreensão renovada da vida e suas diversidade de manifestação. Desse modo, concordamos com o educador quando afirma que “o fundamental é que se aprenda a aprender [...] se relacionar de maneira mais íntegra e plena com o mundo ao redor” (DUARTE JR., 2000, p. 210) à medida que ampliamos a visão para além do foco das especialidades. Com isso,

[...] uma educação do sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores e educadoras cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fontes primeiras dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo (DUARTE JR., 2000, p. 213).

Em diálogo com as ideias de Duarte Jr., em sua obra *Estética e Educação*, Gabriel Perissè (2014) afirma que “a educação estética consiste em nos alfabetizar para avencas e Proust” (p. 29), ao citar Manoel de Barros. Nela, o estudioso irá se debruçar em pensar a importância do contato do aprendiz com a obra de arte. A obra de arte é o resultado de um encontro que, de acordo com o autor, pode ser com o objeto, com o material, um encontro do artista com sua dimensão humana, o que torna sua obra efetivamente arte à medida que se atemporaliza por tocar seres humanos independentemente do contexto histórico em que estiver inserido. O autor afirma que, no caso da literatura, por exemplo, “ela nos permite, a todos, vislumbrar a condição humana, com suas contradições e loucuras – nossas contradições e nossas loucuras”. Daí que devemos estar atentos não apenas à sua materialidade linguística, mas principalmente o que e como os livros nos contam nossas próprias histórias e o impacto que tais construções produzem em nós. “[...] a literatura [...] oferece a chance de pensarmos o sentido da vida” (PERISSÈ, 2014, p. 34).

No ambiente educacional, no entanto, é preciso estarmos atentos para não nos deixarmos seduzir pela didatização da arte, tornando-a apenas instrumento e não um fim em si mesma. É preciso que nos deixemos atravessar e descobrir “na trama de um romance, nas imagens de um poema, na força expressiva de uma escultura, num quadro, numa sinfonia, uma percepção reveladora do ser humano” (PERISSÈ, 2014, p. 36). De acordo com o estudioso, a experiência proporcionada pela obra de arte pode nos levar a uma nova compreensão de nós mesmos, de forma lúdica à medida que se apresenta

passível de uma experiência interpretativa que supera qualquer “ismo” limitante, “pode até despertar em mim o artista que eu não acreditava ser” (PERISSÈ, 2014, p. 37).

A arte educa, influenciando nossa maneira de sentir e pensar, de imaginar e avaliar. Influência forte, sutil e renovadora. Para o bem ou para o mal, não saímos incólumes de uma experiência estética verdadeira. Os artistas são educadores perturbadores, levam-nos ao extremo de nós mesmos. Educadores provocadores, desestabilizadores (PERISSÈ, 2014, p. 38).

Para Perissè, o conhecimento oferecido pela arte faz com que tenhamos a possibilidade de nascer com aquilo que conhecemos, sempre de forma inaugural à medida que amplia nossa visão da realidade que somos em comunhão com todas as outras. Com isso, a formação estética resultaria das relações que continuamente estabelecemos com obras de arte de diferentes naturezas. Aqui, é preciso dizer que tal relação não implica apenas na busca por uma satisfação do gosto ou de que nos agrada simplesmente, mas a consciência do que, por exemplo, nos afasta da obra de determinado autor/artista.

Para tanto, a formação docente precisa de educadores formadores que de fato tenham a experiência com o fazer artístico para que, dessa forma, possa exercer de forma ética e coerente o que deseja propor para seus aprendizes. Pois, “a arte é formativa [...] quando forma e transforma a nós próprios. Quando nos faz intuir, sentir, captar de modo denso e profundo algo que de outro modo teríamos grande dificuldade para descobrir” (PERISSÈ, 2014, p. 52). Sendo assim, de acordo com Perissè, teríamos dois tipos de encontro estético:

[...] o empático e o analítico – redundam na absorção da arte, na transformação da arte em carne, em gesto, em conduta. Nós somos aquilo que absorvemos [...] e absorvemos aquilo que somos. E nada impede que esses dois tipos de encontros se unam e se articulam num só. A cada passo da análise, momentos de empatia. E a empatia estimulando novos passos de análise (PERISSÈ, 2014, p. 52).

Nessa perspectiva, deixar-se formar pela arte não implica explicá-la, pois “a formação estética do professor consiste em que ele veja melhor o que está vendo, ouça melhor o que está ouvindo, saboreie melhor o que está saboreando” (PERISSÈ, 2014, p. 53). Dessa forma, o professor se torna um ser humano inspirador para seus aprendizes, pois, como esse mesmo professor encontrou as portas de seu processo criativo, saberá indicar os caminhos possíveis para que seus aprendizes reconheçam suas próprias portas. Aqui, o educador e a educadora são entendidos como instrumentos da beleza cuja sensibilidade alargada, encarnada e assumida torna-o um buscador de si mesmo e

de sua potência pedagógica à medida que a faz reflexo e desdobramento de sua conexão com o sentido da vida.

Eis como formaremos esteticamente: alargando a nossa sensibilidade, optando por uma visão visionária, por uma visão clarividente, cuidando do sentimento não destituído de pensamento, abrindo roteiros não rotineiros em nossas observações e avaliações [...]. A formação estética é trajeto pessoal, carregado de solidão e solidariedade (PERISSÈ, 2014, p. 56).

Tal visão visionária caracteriza-se por, em primeiro lugar, reavaliarmos o modo como ensinamos a arte para então pensar o próprio ato de ensinar e aprender como ato e processo criativo, criador e artístico. É preciso que o professor formador, pensando aqui na formação para e com a docência, seja a encarnação da experiência artística que pretende promover. Sendo assim, a formação docente fundamentada na experiência artística teria o foco no aprender com a arte, ou seja, na possibilidade de realização criativa de sua existência. Tal qual um ator – manifestação criativa e criadora de um ser humano capaz de nos fazer crer que a imaginação é realidade de fato –, ao educador e à educadora caberia o desafio de fazer de seus encontros formativos o palco, onde todas as vozes fossem ouvidas. Pois,

a arte de ensinar é a arte do encontro [...]. A aula poética inventa a verdade. Não se pode mentir em poesia, porque tudo o que se inventa, esteticamente falando, é verdade [...]. A aula é encontro se houver espírito de infância, criação de situações que detém o tempo. Quando nos encontramos numa situação criadora, lúdica, o tempo não passa. Paramos de envelhecer. Deixamos de ser adultos adulterados e reencontramos a alegria de pensar, imaginar, fabular (PERISSÈ, 2014, p. 87).

É nesse sentido que a experiência artística pode promover na formação docente continuada a abertura de novas possibilidades, distantes das falsas alternativas da depressão e da alienação, pois o primeiro passo é o reconhecimento de si mesmo enquanto ser vulnerável e existencialmente inconcluso. Para mim, e é essa a minha defesa com esta pesquisa, a arte é um dos grandes caminhos para que realizemos um processo de humanização mais integrativo, diverso, concreto e eticamente coerente com as necessidades planetárias dos tempos atuais, por compreender a experiência estética como uma experiência de liberdade e emancipação.

CAPÍTULO 3

PALHAÇARIA: NÚCLEO DA MINHA PEDAGOGIA

*Ô raia o sol, suspende a lua!
Olha os palhaços no meio da rua!
Tombei, tombei, tornei tombar!
A brincadeira já vai começar!*



3.1. Tem mais presença em mim o que me falta³¹

Seis anos antes de me gestar, minha mãe conta que sonhou com dois bebês. Ela sentiu em seu coração que éramos eu e minha irmã. Amante das artes plásticas, ela nos desenhou em nanquim. Dos traços amorosos de minha mãe eu me anunciava. Fui concebida de dentro de sua pintura. Quando nasci de fato, minha mãe olhou para mim e teve a sensação de estar diante de uma princesa tão branca quanto a neve, tal qual lhe contou minha avó durante toda a sua infância. Das memórias sagradas da infância de minha mãe, repleta de literatura e encantamento, nasceu meu nome: Bianka.

Passados alguns anos, não muitos, minha mãe percebeu o quanto eu gostava de dançar. E lá fomos nós para o balé. Ao contrário do que muitos pensam, o balé foi mágico em meu caminho... me aproximou da música clássica, que passou a tocar na minha casa para a minha alegria. Eu olhava para as bailarinas e desejava voar como elas. Os pés doíam às vezes, mas era tão bom rodopiar no ar, trazer as pernas próximas à cabeça ou simplesmente observar a dança tão delicada que minhas mãos realizavam. Na adolescência, a dança fez parte de quase todos os momentos. Eu detestava Educação Física, mas como alternativa às aulas enfadonhas cheias de bolas vindas de todos os lados, eu sempre preferia participar do festival de dança, organizado pelos mesmos professores. Chegado o início da vida adulta, decidi pelo magistério. Desde então a brincadeira, as cantigas de roda, as cirandas e tudo que envolve a cultura popular passou a fazer parte do meu dia a dia. Ao optar por fazer Letras, descobri na poesia meu ser no mundo e foi com o corpo, grande amigo e companheiro, que através dela cheguei ao teatro.

No teatro, a vida fez muito mais sentido e minha prática pedagógica atravessada por novas cores, tornou-se mais próxima das crianças, de suas famílias e de meus colegas, às vezes tão machucados pelas injúrias da profissão. Do teatro mergulhei na arte do palhaço... que aventura rumo ao início, onde eu fora apenas uma pintura sonhada pelo coração de minha sagrada mãe! Marchalenta, meu ser mais profundo e nome de minha palhaça, encena o despir de meu ser social para a caminhada de mãos dadas com a diversidade plantada dentro dos meus olhos. Na minha história, a arte é o fio mais brilhante com o qual teço minha existência nesta Terra. Foram tantos os momentos em que pensei em desistir... de mãos dadas com ela o caminho amanhece a cada passo: é preciso desmoronar de vez em quando para nascermos de fato. E não é que, depois de assumir meus infinitos e infindáveis desmoronamentos, me percebi sendo gestada, nascida e parida para palhaça dentro de mim mesma?

³¹ BARROS, Manoel. “Livro sobre nada”. In: *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010, p. 345.

Tudo começou quando, lá na infância, durante muitas aulas de matemática, as borboletas vinham me visitar pela janela da sala de aula. Eu estudava numa escola que ficava de frente pra Baía de Guanabara e tinha muitas árvores em seu terreno. Era tão bom ir para lá... E o que mais me encantava? Conversar com as borboletas! Foram anos de recuperação em matemática por causa disso, mas nunca me arrependi... Elas tinham tantas coisas para me contar em seu silêncio que eu praticamente nem ouvia a voz da professora. Quando chegava em casa a alegria era tanta que minha mãe, ao invés de me pôr de castigo ou ralar comigo por conta de tantas insignificâncias, me regava ainda mais com livros e histórias. Meu pai, que sempre foi muito engraçado, ao ouvir o que eu tinha aprendido com as borboletas na escola, dizia me acarinhando: “Mas é uma pateta mesmo! A pateta mais pateta do papai!”. Eu não entendia muito aquele apelido, mas sempre senti tanto amor vindo de meu pai que nem me incomodava.

Até que um dia na escola, durante uma aula de Educação Física, anos mais tarde, a professora, sem saber o que faria com a turma, simplesmente deu a bola e intimou que todos jogassem futebol. Foi uma loucura, pois sempre em toda turma tem aqueles seres monstruosos querendo vencer e impor sua força e brutalidade aos outros... E eu sempre fui baixinha... Pra piorar a situação me colocaram no gol. Minha cabeça me dizia que aquilo era para me sacanear, mas meu coração estava tranquilo e disposto a não fazer nada. Minha sorte é que eu sempre tive bons amigos e, durante a partida, alguns dos meninos ficaram no gol comigo... uma bagunça! No que a bola vinha na minha direção, eu corria em direção oposta. Se alguma brutamontes ameaçasse me pegar ou chutar a bola para me machucar, eu me escondia atrás dos meninos, que sempre me protegiam. Nessas horas, elas gritavam com muita raiva e em coro: “Mas é uma songamonga mesmo!”. Aquilo me feria um pouco, mas eu sempre tinha em mente as palavras sábias de minha avó: “Filha, lembre-se sempre que seu nome é você e nem todos sabem disso, por isso dizem ofensas que no fundo revelam a elas mesmas!”.

Os anos foram passando e, curiosamente, eu fui convocada pela vida a ser professora. No magistério descobrir que não aguento ser apenas um ser que marca frequências, reprova alunos, impede as crianças de brincar, tem que ser sempre sisudo para ser levado a sério... Aff!!! Percebi que também precisava ser outras, tal qual o mestre, meu amado Manoel de Barros... Precisava continuar minha conversa com as borboletas. Foi aí que nasceram em mim a poesia e o teatro, artes que me reconduziram às minhas amadas palavras aladas da infância. Em estado verbal de poesia e teatro comecei a me dar conta da riqueza daqueles momentos descritos acima. Quantos elementos! Quantas cores! Quantas outras de mim já estavam ali, latentes, esperando o momento certo para desabrochar.

No desejo de sentir meu cheiro, me afastei do mar e rumei para a serra, lugar onde algo de muito mágico aconteceu: conheci seres tão patetas quanto eu. Pessoas

encantadas e dispostas ao desencontro de ser, com as quais pude continuar o desafio de raspar as tintas com que haviam me pintado os sentidos³². Comecei a sentir a necessidade de revisitar minha história, minhas dores e conflitos, principalmente, e transformá-los em potência criativa, contrariando todos os códigos psicossociais que nos dizem todos os dias que são justamente essas coisas que nos adoecem. Quanta bobagem! Pois foi na beleza encontrada na dor que minha patetice de infância começou a tomar contornos de borboleta. Como são potentes as perdas de quem amamos, as distâncias que não desejamos, os fracassos que não esperamos, as decepções que quase nos aborta o caminho. Foi então que descobri: meu cheiro sempre teve aroma de palhaça!

Ser palhaça... Quando pequena olhava para aquele nariz vermelho e me perguntava: “Como consegue sorrir se seu nariz está sangrando?!”. Hoje procuro reencontrar essa intuição de infância, que já me dizia o que era verdadeiramente sorrir. Hoje meu sorrir resguarda e revela o que sou de mais íntimo com as borboletas: Marchalenta, luz interna vista por meu pai após uma longa conversa dentro de nossas eternas madrugadas:

– Pai, você é o maior palhaço da minha vida. Você foi a minha maior dor! Não é maravilhoso!

– É, filha, você realmente é diferente... nunca regulou muito bem... tem a quem puxar! – apontando para si mesmo.

– Mas, pai, sou uma palhaça sem nome... ainda não consigo ouvir...

– Hahaha... natural! Você sempre foi devagar... lerda mesmo, sabe?! Minha eterna Pateta! Olha aí: Pateta!

– Não! Pateta já existe... Sei lá! É outra palavra que pulsa em mim... Mas não consigo ouvir! Me ajuda, pai!

Foi quando meu pai, com seu sonho de astronauta, me levou para ver as estrelas. Ficamos em silêncio durante tanto tempo que quase me esqueci do que havíamos falado antes. Ele me olhou profundamente e, como de costume, contou uma piada enigmática. Para mim, sempre, todas as piadas são enigmáticas. Quase nunca as entendo e, quando entendo e começo a rir, ninguém sabe mais o motivo da minha risada.

– Hahahaha... Eu sabia! Escute, filha, – colocando as mãos em meu coração – ele pulsa: Marchalenta! Marchalenta! Marchalenta!

Agora só posso dizer que já não consigo mais não ser o que sou... E eu sou, entre tantas outras coisas, Marchalenta: palhaça-poeta nascida para plantar a demora nos olhos das gentes. Como sou grata aos coros violentos da infância! Às sábias e generosas dores... O que seriam dos palhaços e dos poetas sem elas?

³² Essa sabedoria eu aprendi com meu amado Fernando Pessoa, companheiro desde a adolescência, com quem confidencio meus mais íntimos segredos. Esse é um verso de um de seus heterônimos, meu favorito, Alberto Caieiro, que escreveu a obra *O guardador de rebanhos*.

No alto das montanhas,
cheias de árvores e rios,
as borboletas estão por toda a parte.

RESPEITÁVEL, PÚBLICO!

Que tal dar uma paradinha para nos conhecer melhor?



Clicando neste QR Code, você terá acesso ao Canal ***Birutices da Marchalenta***, no Youtube. São produções realizadas durante a pandemia como uma tentativa de nos lembrar de que a vida ainda estava pulsando mesmo diante de um momento tão difícil. Entre, dê seu joinha e aproveite para se inscrever no canal! Lembre-se de compartilhar com seus amigos!

3.2. Que difícil ser próprio e não ver senão o visível³³

Jamais serás quem tu não és!

Márcio Libar



Chegamos. De fora, um imenso útero de possibilidades se abre à nossa frente, é a lona do circo que se deu a ver para nós. Entramos. Lá está o picadeiro e todo o seu mistério. O apresentador surge com roupa de gala para anunciar o magnífico espetáculo. Não demora muito, trapezistas, equilibristas e belíssimas dançarinas se apresentam, com seus corpos perfeitos, seus gestos precisos, desafiando a vida e seus limites de morte. São imortais, pensamos em silêncio. Rodopios no vazio, andanças na corda bamba... A perfeição de não cair diante de nossos olhos. Os aplausos surgem como catarse num misto de admiração e inveja. Mais que isso, talvez, só o globo da morte. Motoqueiros que absolutamente controlam suas máquinas mortíferas, sem temer ou cogitar o medo. Olhamos para eles e sentimos o que naquele momento lhes parecia indiferente. Fechamos os olhos diante das perigosas e ousadas manobras. São imortais, sentimos com o coração acelerado, num misto de admiração e inveja.

³³ PESSOA, Fernando. *Obra poética II*. Poemas de Alberto Caeiro. Porto Alegre: L&PM, 2007, pp. 65-66.

De repente, ao final de tais espetáculos grandiosos, eis que surge um sujeito estranho no meio do picadeiro. Parece não saber ao certo o que faz ali e onde está. Tropeça numa pedra que somente ele está vendo. Rimos dele. Ele nos olha e não entende. Ri de volta. Ao tirar uma banana de seu paletó, seu chapéu cai. Inicia-se a confusão. Cai banana, pega chapéu, cai chapéu, pega banana num sem fim que nos consome o riso. Quem será esse tolo que agora toma o picadeiro depois daquela sucessão de semi-deuses? Esse, caros senhores, é o palhaço. Ou melhor dizendo, a face mais luminosa de nossa humanidade. Por isso rimos, não dele, mas de nós mesmos.

O palhaço é uma das figuras mais antigas da história da humanidade. Há quem diga que o desenvolvimento humano só foi possível realmente porque haviam pessoas capazes de rir de si mesmas. Afinal de contas, seria muito triste imaginar uma “evolução” séria e rígida, sem a boniteza da bobagem entre nós. A palavra palhaço vem do latim *paglia*, *palhate*, que significa palha, isto é, a roupa usada pelos artistas equestres no circo. O palhaço era literalmente aquele que caía do cavalo. Sendo assim, podemos dizer que o palhaço é aquele que cai e, ao cair, chama o erro para dançar e seu incômodo mais profundo. Trata-se de uma dança da generosidade, da autogenerosidade, da compaixão, da autocompaixão. O palhaço é aquele ser humano que olha para a própria vida e percebe que tudo deu errado; nada conseguiu realizar; mas aceitou sua vulnerabilidade e riu. Tornou-se assim espelho e passou a se ver no outro. Ficou triste não por conta de sua condição, mas por perceber que entre ele e o outro tem uma névoa. Ser palhaço é a decisão brincante e consciente de retirar a névoa que existe entre ele e o outro. Rir, ou seja, transformar o próprio caos em cosmos. Diante disso, temos que o palhaço não é uma personagem tal qual podemos ver no teatro, pois para ele não importa ser alguém ou alguma coisa, mas tornar-se o que se deseja ser.

O palhaço nasce da dor, da aceitação da perda. Quando aceitamos a dor, começamos a nos levantar. A arte do palhaço, no entanto, não é a de quem cai, mas de quem aceitou a queda e decidiu se levantar. Quem é o palhaço afinal? O palhaço é o que brinca. O palhaço é um brincante. O que o palhaço representa é a própria brincadeira, o coração da alegria, por isso não existe limite para o palhaço. O palhaço é a criança antes do surgimento da dor. O palhaço aceitou seu erro e pediu perdão. O palhaço é assim o profissional do riso, isto é, aquilo que nos faz perceber a besta fera que somos e nos transcende por isso (LIBAR, 2020). O riso nasce para que consigamos lidar com o fato de existência que é a finitude justamente porque nos permite tocar efemeramente o infinito. Nesse sentido, a palhaçaria, sabedoria do palhaço, é justamente tudo aquilo que nele pode se tornar riso: corpo, voz, figurino.

A palhaçaria é a nobre arte de ser verdadeiro, ou seja, ser de verdade, sem representações, sem máscaras. Não à toa o nariz do palhaço é a menor máscara do mundo e, dentre muitas interpretações, pode ser vista como um coração pulsante cheio de ser humano envolta. Na arte do palhaço, a vulnerabilidade é potência e a brincadeira seu código de existência.

Diante disso, afirmo, fundamentada na besteiorológica, que Paulo Freire está bem próximo do arquétipo do palhaço e a educação popular ligada, em poesia e utopia, à arte da palhaçaria. Afirmo isso, pois narrar minha trajetória significa me assumir enquanto educadora popular, pertencente à Latino-América, ou seja, um imenso grupo formado a partir da dor, do caos e da infâmia da colonização, mas que, ao mesmo tempo, soube promover a esperança como projeto concreto de mundo, como foi dito no Capítulo 2. Reconhecer isso nos conduz à dor de sermos capazes de ver quantos de nós ainda hoje estão abandonados e jogados muito além das margens do que se afirma ser sociedade. É assim que, poeticamente, vejo a Educação Popular como essa possibilidade palhacesca de nos reconduzir não ao reconhecimento do outro como outro, mas do outro como parte de mim, de meus gestos e sonhos de mundos possíveis. Em sua obra, *Que fazer – Teoria e prática em educação popular*, Freire afirma, ao responder a Adriano Nogueira acerca da natureza definidora da Educação Popular, que:

[...] essa é uma forma de conhecimento pela via do corpo. E o intelectual pode se enriquecer com essa forma de conhecimento. Vê a intimidade que existe entre (por exemplo) um favelado e os limites de sua alegria. E essas pessoas vão transando com os limites de sua existência e vão aprendendo e vão resistindo e vão realizando um saber corporal. É a água que não chega na casa, é o quarto que tá faltando em espaço, é o corpo que aprende em suas faltas. Eis aí uma forma de conhecimento direta (FREIRE; NOGUEIRA, p. 24).

O desafio está justamente na presença da névoa, pois a intelectualidade que deseja promover tanto a educação popular quanto a educação escolar deve estar atenta para o fato de que a vulnerabilidade é potência, e não algo a ser combatido ou superado. E mais do que isso, deve estar consciente de que seu maior desafio será a escuta das gentes. Pois, se o palhaço é o profissional do riso, o educador é o profissional da escuta atenta e sensível para seus próprios preconceitos e pré-julgamentos quando diante da comunidade com a qual deseja construir junto inéditos viáveis. É dessa forma que, tanto um quanto outro, palhaço e educador, devem estar atentos não às mazelas identificadas socialmente, mas o que nelas são pontos de luz. Explico: aprendi com Tião Rocha, educador brasileiro e discípulo de Freire, fundador do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, que ao educador

cabe o desafio de estar atento ao lado cheio do copo, e não ao que no copo nos parece carente de ser preenchido. Essa também é a lógica do palhaço, que como já não tem mais nada a perder pode concentrar seu olhar no florir, e não apenas na efemeridade da flor.

[...] o horizonte do que o palhaço escuta é a tragédia da vida, a sua realidade mais extensa de miséria e impotência, de pequenez e arrogância, de pobreza e desencontro que se mostra sempre como uma repetição insensata. O palhaço é um realista, mas não um pessimista. [...]. Palhaços têm uma espécie de função social, pois eles condensam e sintetizam a possibilidade dada pela linguagem e pela coabitação humana de imaginar e viver, a partir do mundo dado, um outro mundo possível (THEBAS; DUNKER, 2019, p. 30-31).

Ser essa escuta escorregada pelo corpo faz do palhaço um mestre das emoções, pois ele as reconhece e as acolhe, aprendendo e treinando com elas a rir de si mesmo. No exercício palhacesco, o palhaço chama o erro para dançar com ele na busca de se adequar a seu próprio erro, tesouro irrevogável, que o faz a cada novo erro descobrir que o erro é seu e assumi-lo. Trata-se da dança do arrependimento, da generosidade consigo mesmo. O palhaço é a capacidade do perdão: “Olha, não foi problema seu. Eu não queria lhe fazer sofrer e sofri ao perceber. Não espero que me perdoe, mas estou aqui em estado de perdão para me curar com você” (LIBAR, 2020).

O palhaço é o profissional do riso, mas temos que distinguir as qualidades de riso oriunda de suas diferentes manifestações. Assim, temos que o riso do humor busca expor o outro ao ridículo e relaciona-se com a inteligência; o riso da comédia está diretamente ligado ao intestino, à reprodução, remontando à escatologias ligadas ao sexo, à fome, às fezes, à urina. A Comédia Dell’Arte está cheia desse humor primitivo; o riso da graça é o das emoções, lugar onde o palhaço habita de forma lírica e poética. O riso nasce para que consigamos lidar com o fato de existência que é a finitude. O palhaço surge na cena para que as pessoas possam rir dele, pois como ele está na esfera das emoções conseguiu transcender a selvageria que nos conduziria facilmente à reatividade.

Nesse sentido, na arte da palhaçaria a vulnerabilidade é a noção exata do meu fim. E é justamente pelo riso que tenho a possibilidade de tocar o infinito. É por isso que a palhaçaria exige disciplina e treino contínuo, com o objetivo de fortalecimento da musculatura do coração necessária para nos manter, enquanto palhaços, distantes das energias da guerra, da competição e do resultado para dar lugar aos nobres sentimentos de gratidão, compaixão, empatia, generosidade e autocompaixão. A vulnerabilidade encarnada no palhaço revela o núcleo de sua brincadeira: brincar de

fazer de verdade. Ao palhaço não cabe a mentira ou a dissimulação, mas o que nele se apresenta em forma de nariz: um coração exposto com uma pessoa em volta.

Na sabedoria do palhaço está aceitação da perda, da morte enquanto acolhimento e percepção do erro e da imperfeição como potências constitutivas da vulnerabilidade. Daí que podemos dizer que o palhaço é um brincante e pertence a essa linhagem ancestral, pois é na brincadeira que ele encontra os códigos para exercer sua existência. Nesse sentido, o riso do palhaço é graça, irrupção de iluminuras, pois para ele não há morte, afinal só ri quem está vivo. Rir é estar diante de alguém que nos apresentou ou reapresentou a vida e seu sentido. Isso é ser palhaço. Ele é a metáfora da força potente de vida que carregamos no peito, por isso desafia a morte. Uma caixa pode cair em sua cabeça que ele cambaleia, mas não morre. Ele bebe a água e ela vaza pela sua barriga.

O palhaço é a revelação de si mesmo, a revelação do que dentro dele se faz vivo, se materializa enquanto vida. O que acontece numa cena de palhaçaria diz respeito ao tempo da vida, e não ao tempo do espetáculo. Nesse sentido, para ele deboche é golpe baixo. Ele só faz as pessoas rirem dele mesmo. O palhaço não ri das pessoas. A vulnerabilidade na arte da palhaçaria nos revela que ser quem somos é muito poderoso ainda que cheio de imperfeições, pois é justamente por intermédio dela que somos capazes de comover as pessoas pelo simples fato de estarmos sendo verdadeiros conosco.

Caminhando contrário ao palhaço está o homem social, que empreende a negação da frustração, fingindo uma perfeição que só é capaz de lhe causar ainda mais frustração. Enquanto que para esse a lógica é do “penso logo existo”, para a palhaçaria a sabedoria está no “sinto logo sou”. Dentro dessa perspectiva, ao ser humano não cabe ser melhor, nem pior, nem igual a ninguém, pois é justamente a cor, o gesto e cheiro de sua vulnerabilidade que lhe fará um ser único. Por isso mesmo, a ideia de palhaço como a alegria da criançada é uma invenção mercadológica dos EUA. Na tradição da palhaçaria, o palhaço e sua aparição não é destinado às crianças. O palhaço é na verdade a assunção da perda de todas as condições previamente esperadas e exigidas socialmente.

Ainda sim, no olhar de um palhaço você nunca poderá ver mágoa, ressentimento, culpa, pois ele não julga. Apenas aceita a queda e decide se levantar, núcleo de sua aprendizagem, a mesma que experienciamos na primeira infância. Aprendizado na arte da palhaçaria é aprender a cair e levantar até perdermos a força e deixarmos que alguém venha para nos ajudar a estar de pé novamente. Nesse sentido, o mestre Márcio Libar (2020), nos sinaliza os três pilares fundantes de um palhaço:

1. Vulnerabilidade é potência;

2. O outro não existe, sou eu mesma revelada;
3. Jamais serás quem tu não és.

Ao nos olharmos no espelho, podemos perceber o quanto somos mal diagramados. Diante disso, ficamos socialmente buscando ser quem não somos para sermos aceitos. O preço que pagamos é a perda da autenticidade. Quantos de nós educadores e educadoras precisam ou, em algum momento de sua trajetória, precisaram abrir mão de seus valores para se manter apenas sobrevivendo em pseudo-escolas? Eu já vivi muito essa situação e como dói. Lutar pelo direito ao exercício de nossa autenticidade é um ato de coragem. Aprendi com a arte da palhaçaria que um ser criativo deve ser corajoso mesmo que riam de nós. As máscaras sociais que criamos para nos defender revelam, na verdade, nosso medo de não sermos bons o suficiente; medo de não sermos amados; medo de não pertencermos a um grupo. Tais medos são capazes de nos paralisar a tal ponto que, em estado de depressão ou euforia, passamos a temer mais a eles do que a própria morte. O que seria a recusa do uso de máscara em plena pandemia, por exemplo?

Com isso, o exercício eterno do palhaço está no detalhamento das emoções, pois onde há manifestação de emoção há fumaça e onde há fumaça há fogo. Quanto mais detalhamos as emoções que estamos sentindo, mais somos capazes de reconhecer a nós mesmos e como se dá a nossa vulnerabilidade. A partir de minha experiência enquanto palhaça posso afirmar que a tristeza, por exemplo, pode ser interpretada como um processo de falta de conexão de mim comigo mesma que pode me gerar profunda insegurança e apatia diante da vida. Por outro lado, o amor pode ser interpretado como a presença do divino em nós que nos reconduz a um estado de esperança e revitalização das possibilidades de ser. De acordo com o mestre Libar (2020), o problema em si não existe, o que existe é a falta de conexão, presença da névoa. Retirá-la é o ofício do palhaço, capacidade e coragem de conexão com a experiência presente quando no encontro com o outro, promovendo assim “um encontro de eus, um encontro deus” (LIBAR, 2020).

Nesse encontro, não há espaço para criança ferida dentro do coração de um palhaço. Um palhaço não aflora enquanto nossa criança interior estiver ferida. Pois, ser palhaço é fazer um acordo de paz com o aleatório, com o que não controlamos. É a assunção da responsabilidade. É a decisão pela maturidade e pela responsabilidade com a própria vida. Sendo assim, o palhaço não tem pena de si mesmo. Ele se responsabiliza pelo que é, transcendendo à autopiedade de modo a olhar para sua trajetória como uma trajetória heróica, que o impele a renascer inúmeras vezes. Nesse sentido, a palhaçaria não me leva a lugar algum que não seja a mim mesma. Por isso, dizemos que o palhaço não é um personagem.

É justamente a noção da finitude que nos lança para a conexão com o infinito. Por isso, é justamente na vulnerabilidade sendo ela, com ela e a partir dela que podemos reconhecer a sacralidade de nossa existência. Trata-se de olharmos nos olhos de nosso corpo e nos permitirmos encontrar nosso próprio vocabulário, questionando-nos: como nosso corpo demonstra a nossa verdade? Ao palhaço cabe ser bom em fazer os gestos da vida, ou seja, os erros na palhaçaria são erros possíveis e não gracinhas. Nos gestos do palhaço, podemos observar sua alma apontando para um determinado lugar e seu corpo indo para outro. Sendo assim, o treinamento para ser palhaço implica reconhecer os mecanismos de um corpo burro. Para tanto, é preciso que eu reconheça em mim mesma quais são os procedimentos besteirológicos de minha palhaça e a lógica pela qual ela funciona e se expressa, ancoradas nas perguntas fundamentais: quem eu sou?; como eu estou?; onde estou?; o que estou fazendo aqui?

De acordo com Libar (2020), a arte da palhaçaria se aproxima mais da música do que do teatro, pois para que um músico de fato musique é necessário que doe seu corpo ao instrumento para que consiga realizar a si mesmo. Enquanto que no teatro, o ator doa seu corpo para representar e/ou apresentar uma história que não é necessariamente a sua. O ator age. O palhaço ouve, sente para então agir a partir de seu próprio ridículo. Desse modo, ir no próprio ridículo é falar verdades sem cientificidade, pois o fundamento é a experiência.

A poética do palhaço revela sua identidade. Trata da manifestação de alguém que realmente aceitou existir e está disposto a se apropriar do que se é à medida que empreende a corajosa descoberta de sua própria linguagem, de sua própria estética. A palhaçaria é assim a arte da relação que começa dentro de mim e transborda rumo ao encontro com o outro. É nesse sentido que afirmo que a única coisa que eu sei fazer bem na vida é brincar, ouvir o coração das pessoas, ser educadora, ser Marchalenta, ímpeto que nasceu em mim e se renova a cada dia como necessidade ontológica de me ser humana. Educação. Essa é a única coisa que sei fazer na vida, logo não estou pronta. Eis o núcleo potente e criativo da vulnerabilidade que encarno e assumo. O que é preciso para ser palhaço? Ser pesquisador de nossa própria história. Eita nós que eu tô é no caminho certo!

É assim que, a partir daqui, após essa breve reflexão, trarei a experiência que tive ao ajudar na criação de um dos projetos desenvolvidos pelo CCNH – Centro Cultural Novos Horizontes, localizado em São José do Vale do Rio Preto, região serrana do estado do Rio de Janeiro. Lá, iniciei minha ação pedagógica itinerante através da palhaçaria, o que me fez despertar para a urgência de uma formação que se deseje refletir, planejar, transformar ao lado das pessoas, com elas, e não para elas.

Foi essa experiência que me fez despertar para a possibilidade de desenvolvimento de uma pesquisa em educação, com foco na formação docente, a partir da arte e da alegria e assim me perceber fazendo parte da linhagem freireana que nos afirma que: “a alegria não se dá apenas no encontro com o achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1992, p. 26).

3.3. E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos³⁴

*Mandei fazer uma casa de farinha
bem maneirinha que o vento possa levar
Ô passa sol, ô passa chuva, ô passa o vento
só não passa o movimento do cirandeiro a rodar...³⁵*



³⁴ PESSOA, Fernando. *Obra poética II*. Poemas de Alberto Caeiro. Porto Alegre: L&PM, 2007, pp. 83-86.

³⁵ Cantiga popular reconhecida como Ciranda, intitulada “Cirandeiro”, que pode ser ouvida, entre tantas vozes, nas vozes dos mestres Edu Lobo e Luiz Gonzaga.

O Centro Cultural Novos Horizontes nasceu do coração de Michel Cabral Pacheco, inicialmente, como o Projeto Novos Horizontes, em outubro de 2010. Devido à localização, tornava-se difícil o acesso dos moradores às bibliotecas e centros culturais situados na região central da cidade. Sendo assim, o Projeto Novos Horizontes, diante da necessidade de promover um maior estímulo à leitura e a atividades culturais na comunidade rural de Morro Grande, buscou facilitar o acesso dos moradores da região aos livros e a atividades artísticas e culturais, ofertando no seio da própria comunidade livros, oficinas, apresentações e palestras sobre as mais diversas temáticas e abordagens.

A biblioteca funcionava às segundas-feiras de 14h às 18h, terças-feiras das 13h às 17h, quartas-feiras das 13h às 15h, quintas-feiras das 13h às 17h e 19h às 21h e sextas-feiras das 13h às 15h, mas precisou interromper suas atividades devido à pandemia causada pelo Novo Coronavírus. Em três anos de existência, conseguiu organizar e disponibilizar um acervo com 4.754 obras (livros, revistas, gibis, CDs) catalogadas. No atual espaço da Biblioteca são disponibilizadas, ainda, aulas de violão e piano, rodas de leitura, mostras culturais periódicas para toda a comunidade, e, durante os eventos comemorativos são oferecidas também apresentações de dança, teatro, shows e oficinas. Tivemos a possibilidade de manter as atividades em funcionamento, principalmente, pois nos primeiros 5 anos fomos contemplados com o edital oferecido pela Biblioteca Nacional, o que garantiu a ida dos educadores e artistas que não eram de São José assim como de garantir a compra de livros de literatura infantil e juvenil. É importante dizer que a Biblioteca Comunitária Novos Horizontes é uma instituição sem fins lucrativos cujo principal objetivo é disseminar a cultura e o conhecimento. Desta maneira, tudo o que ali é ofertado, o é de forma integralmente gratuita.

Dentre as atividades propostas pelo CCNH está a Itinerância de Palhaços e Palhaças, isto é, uma ação em que nós educadores vamos ao encontro da comunidade, indo até suas casas para distribuir livros, divulgar as ações da biblioteca e promover, nos diferentes quintais, contação de histórias, recitação de poesia, cirandas e brincadeiras. Como parte de nós havia acabado de iniciar os estudos em teatro e na arte do palhaço, vimos que seria uma oportunidade de, ao mesmo tempo, nos exercer enquanto artistas, e fomentar a educação via leitura literária que desejávamos semear.

Foi a partir dessa ação no CCNH que nasceu a Trupe In-Ventada, composta por mim e Marchalenta; Michel Cabral - Palhaço Gasolina; Matheus Stutzel - Palhaço Graveto; Karina Siess - Palhaça Coriza; Rafaela Samagaio - Palhaça Coralina e Cleonice Fernandes - Palhaça Mariola. Nos conhecemos no teatro, onde iniciamos uma

amizade que duraria pela vida afora e juntos criamos e realizamos grande parte das ações promovidas durante as Itinerâncias.

No início, não tínhamos noção ainda de como seria o impacto de nossa amizade e de nossa ação artístico-pedagógica em nossas vidas e na vida do projeto. A foto abaixo corresponde ao primeiro dia em que nos unimos para ser em alegria e comunhão. E à medida que a experiência nos proporcionava o arrebatamento, nossos palhaços e palhaças iam aos poucos se dando a ver junto às cores de nossos corações. Na foto abaixo, os leitores podem ver a Trupe In-Ventada e seus palhaços e palhaças ainda em estado de semente.



Da esquerda para direita: Rafaela Samagaio, Karina Siess, Matheus Stutzel, Michel Cabral, Cleo Fernandes e Euzinha.

Em cima de uma carroça de chuchu, devidamente preparada, com fitas coloridas e caixas com livros, seis palhaços e palhaças educadores tornam-se assim um dos elos mais poéticos entre a comunidade e a biblioteca. No início, as pessoas ficaram com medo, pois não entendiam muito bem o que aquelas pessoas estranhas e coloridas estavam fazendo ali. Com o tempo, a comunidade abraçou a itinerância e seus palhaços atrapalhados, recebendo-nos com água, muitas histórias, abraços e brincadeiras. Em nossas rodas brincantes, adultos e crianças se reuniam para relembrar as brincadeiras de infância e aprender outras tantas novas.



Espetáculo “A Mala”, que criamos para apresentar à comunidade do Morro Grande, em São José do Vale do Rio Preto, no ano de 2014.

Nosso objetivo não era apenas levar leitura e promover cultura, mas principalmente descobrir ao lado da comunidade o que era deles, quem eram eles, suas potências e fragilidades. Foram muitos relatos aos pés dos ouvidos, alguns choros, muita gargalhada. O desafio maior para nós não era a comunidade, mas a maneira pela qual nos preparávamos para estar com ela. Por isso, sempre antes de sairmos para mais uma itinerância nos olhávamos de mãos dadas, respirando junto o sagrado ar de São José, conectando-nos com o propósito que nos fazia realizar aquilo de forma voluntária e, por isso mesmo, comprometida com as pessoas, com a vida, com nós mesmos.



A Trupe In-Ventada

As imagens colocadas ao longo da pesquisa revelam alguns dos registros feitos durante esses anos da palhaçaria itinerante realizada nos quintais, nas ruas e nas praças dos diferentes bairros de São José. Através delas temos a narrativa que nos dá esperança para continuar na construção de novos mundos possíveis. Pois, como afirma o educador Moacir Gadotti:

Educar para um outro mundo possível (no plural) é, antes de mais nada, visibilizar o que foi escondido para oprimir, é dar voz aos que não são escutados [...]. Educar para outros mundos possíveis é educar para conscientizar, para desalienar, para desfeticizar. O fetichismo da ideologia neoliberal é o fetiche da lógica burguesa e capitalista que consegue solidificar-se a ponto de fazer crer que o mundo é naturalmente imutável. O fetichismo transforma as relações humanas em fenômenos estáticos, como se fossem impossíveis de serem modificadas. Fetichizados, somos incapazes de agir porque o fetiche rompe com a capacidade de fazer. Fetichizados apenas repetimos o já feito, o já dito, o que já existe. Educar para outros mundos possíveis é educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia. Assim fazendo, estamos assumindo a história como possibilidade e não como fatalidade. Por isso, educar para outros mundos possíveis é também educar para a ruptura, para a rebeldia, para a recusa, para dizer “não”, para gritar, para sonhar com outros mundos possíveis. Denunciando e anunciando (GADOTTI, p. 26).

Foi essa experiência que me fez enxergar a arte da palhaçaria como um caminho possível para emprendermos mais transformações na formação docente. Acredito, com o corpo todo, que a arte é uma das possibilidades de criação de mundos possíveis à medida que, ao mergulhar na história das gentes, olhar para essas narrativas de dor com a alegria e o respeito necessários à emancipação humana, podemos empreender a edificação não mais de uma sociedade apenas, mas de uma irmandade entre nós humanos e todos os seres da Terra como afirmação da vida.

3.4. Desaprender oito horas por dia ensina os princípios³⁶



Foco de luz, Oleg Popov

³⁶ BARROS, Manoel. “Livro da Ignoranças”, In: *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010, p. 299.

Desde criança, mesmo sem entender piadas, sempre gostei de fazer minhas amadas meninas, mãe, irmã e avó, rirem de mim, fosse imitando algum personagem de suas preferências ou alguma celebridade. Era comum ver a Bianka menina criar vozes: masculinas, de bruxas, de ratos, de fadas ao contar ou simplesmente relatar uma história. Me sentia feliz ao ver que conseguia fazê-las se sentirem bem ao meu lado, rindo de mim, do que eu estava fazendo. Nesses momentos, minha mãe dizia que eu parecia com meu pai.

Quando eu tinha cinco anos de idade, meus pais se separaram. Até aquele momento, se vocês pegarem minhas fotos, verão que os olhos acompanhavam em sorriso meus lábios. A presença de meu pai sempre foi amor em mim. Com sua saída e desdobramentos dolorosos ao longo de nossa história, fui me tornando uma criança mais desconfiada, ensimesmada e descolorida. Somente na intimidade com minhas meninas e amigos mais próximos eu me permitia alegria semelhante à que vivia antes de meu pai ir embora. Mesmo com ele se esforçando para estar por perto, dentro da medida do seu possível, passei parte da infância e adolescência com a sensação de que meu pai havia se afastado de mim. Essa sensação de não pertencimento fez eu me tornar uma jovem séria, excessivamente responsável e antecipadamente madura. Não que isso fosse de fato um problema, afinal foram essas experiências que me trouxeram até aqui. Mas confesso que nem sempre foi fluído. Foram noites e noites chorando escondida, para não preocupar minha mãe, com saudade profunda do meu pai. Meus avós foram fundamentais para que eu não endurecesse meu coração em relação à vida. Meu armário variava entre o marrom, o cinza, o preto e o branco desde sua partida. E ainda que eu no fundo do coração admirasse as outras cores, não conseguia vesti-las. Passados alguns muitos anos, eu e meu amado pai, agora amadurecidos, pudemos entrar em estado de perdão e nos reconhecemos um nos olhos do outro. E adivinhem só o que foi que encontrei nos olhos dele?

As madrugadas passaram a ser infinitas. Nosso refúgio no meio de tantos “tem que fazer”. Nelas, conversamos sobre nossa história, nosso maior tema. Meu pai, sempre sincero e sem pudores, me confessou seus sentimentos e arrependimentos e sonhos não realizados. Com a maturidade que convém a uma mulher, olhava para ele como ser humano e não mais como o meu herói, ainda que o fosse dentro de meu coração. Foi olhando para meu pai e enxergando-o como ele se apresentava para mim que pude recomeçar a aprender a olhar e enxergar a mim mesma. E sabem a pergunta deixada no ar no parágrafo anterior? Pois é. Os olhos de meu pai eram feitos de gargalhadas, piadas e muitas muitas cores, com diferentes tons e texturas. Descobri que meu pai era tão tonto quanto eu. Também ele acreditava em amor, em compaixão,

em amizade e lealdade, mesmo que nem sempre soubesse exercer tais valores plenamente. Foram muitas as madrugadas em que os olhos de meu pai se deixavam vulnerabilizar junto a sua voz, que sempre me alertava: “Não espere chegar a minha idade para aprender, minha filha! Aprenda agora! Afinal, se você acordar amanhã o que terá a sua frente senão o agora, o hoje? Realize-se!”.

Batucávamos a noite toda. Descobri a seu lado de onde veio minha paixão por samba, por música, por rir. E como ríamos juntos. De tudo meu pai fazia piada, o que nem sempre agradava quem estava à sua volta. Certa vez, fomos à padaria. Tinha um vizinho valentão lá que meu pai não gostava muito. Ele foi muito bom de briga na juventude, mas dizia que àquela altura havia aprendido a bater de outra forma. O fato é que o valentão começou a importunar a moça do caixa. Meu pai viu aquela cena e ficou muito incomodado. O valentão era mais novo que ele. Nesse momento, meu pai já beirava os 70 anos, o que lhe garantiu a integridade. Foi então que ele pegou nosso pão e fomos para a fila. Percebi seu movimento, mas quase não acreditei quando falou: “Então, meu rapaz, eu sou novo por aqui e gostaria de lhe fazer uma pergunta. Quem mora em Niterói é?”. E o rapaz respondeu não dando muita bola. Meu pai continuou: “Quem mora em São Gonçalo é?!”. E o rapaz respondeu já com um leve sorriso no rosto. “Quem mora no Rio de Janeiro?”. A essa altura a fila já estava um pouco maior e as moças do caixa, que já conheciam as gracinhas de meu pai, já estavam às gargalhadas. “E quem mora em Maricá?!”, perguntou meu pai ao rapaz que respondeu com muita convicção: “Maricaense”. Ao que meu pai respondeu com a ingenuidade própria de um bom velhinho: “Jura, meu filho? Eu jurava que quem nascia em Maricá era mariquinha. Acho que não ando muito bem de cabeça! Obrigado por me ensinar tanto!”. A fila inteira soltou aquela gargalhada. O valentão ficou desconcertado, mas pareceu preferir acreditar que o vovô estava ficando gagá. Lembro de ficar olhando para ele nessas situações num misto de admiração e preocupação com a reação das pessoas. Ficava impressionada com sua capacidade de tornar uma situação mais tensa em algo mais leve, pelo menos quando eu estava ao seu lado.

Ao iniciar no teatro e, em seguida, na palhaçaria, meu pai vibrou e me ajudou com as cenas e as possibilidades de piada. Como contei, foi ele quem batizou Marchalenta. Esse renascimento trouxe de volta as cores presentes na primeira infância para minha vida adulta e me fez perceber que minha avó sempre teve razão, quando me dizia ao pé do ouvido enquanto eu a abraçava em seu colo: “Minha filha, seus pais não se separaram. Pais não se separam nunca, pois existem porque você existe. Foi apenas a mulher e o homem que precisaram seguir seus caminhos. Você,

seu pai e sua mãe serão sempre uma sagrada trindade”.

Meu pai foi o grande palhaço da minha vida. De forma consciente Marchalenta nasce como a encarnação dessa trindade sem cisões, carregada apenas de memórias banhadas em lágrimas e risos. Foi com ele que aprendi que alegria e euforia são coisas diferentes, pois enquanto uma anda de mãos dadas com a tristeza, a outra tenta esquecê-la. No fundo dos olhos de meu amado pai tinha uma tristeza profunda: a de não ter tido a coragem de crescer com suas filhas; e com a mesma intensidade, a alegria de saber que apesar disso a vida lhe dava uma nova chance. Marchalenta é uma declaração de amor a meu amado pai, a tudo o que ele me deixou de legado. E esse tudo tem nome: chama-se riso.

O riso é a semente que na arte da palhaçaria todo palhaço deverá aprender a cultivar. Mas não se trata de qualquer riso. Como já dissemos, ao palhaço não cabe rir do outro, com deboche ou escárnio, pois a comicidade do palhaço está fundamentada em uma outra qualidade ética. O riso na palhaçaria é sempre um rir com, um rir junto e de preferência um rir do palhaço, de suas falhas, de seus erros, de sua vulnerabilidade. O riso na arte da palhaçaria não é mero entretenimento, mas reconhecimento do que de nós se espelha naquela figura tão tonta e estranha. O palhaço, como afirma Castro (2005), “é um sacerdote da besteira, das inutilidades, da bobeira. Tudo o que não tem importância lhe interessa” (p.16).

Aristóteles disse que o homem é o único animal que ri e Millôr Fernandes completou: “o homem é o único animal que ri e é rindo que ele mostra o animal que é”. Em sua obra *O elogio da bobagem* (2005), Alice Viveiros de Castro afirma que quando Aristóteles diz isso “está chamando a atenção para o quanto a capacidade de rir nos aproxima dos deuses. Se o homem ri é porque está ligado ao espírito e à razão, capacidades próprias do humano” (p. 21). Talvez por isso fosse perigoso ao projeto civilizatório da Idade Média que tais ideias chegassem até mais pessoas. Não é à toa que temos apenas o registro da obra *Poética*, de Aristóteles, mas apenas uma ínfima parte da *Comédia*. O que nos restou foi uma interpretação enviesada e envenenada por um projeto civilizatório que pretendia aniquilar a alegria como possibilidade de existência na Terra, bem como sua materialização: o riso.

De todo modo, tanto a figura do palhaço quanto o riso estão presentes em todas as culturas e uma de suas mais antigas aparições se faz presente nos rituais sagrados, como elementos para espantar o medo, principalmente, o medo da morte.

pergunta que liberta? O riso ao apontar o ridículo do outro e de si mesmo foi a resposta do homem para esse desafio desde o início dos tempos. Medo da chuva? Do trovão? Das doenças? Da morte? Vamos rir dos nossos medos. A morte vai continuar matando, mas não vamos deixar que o medo dela nos mate em vida (CASTRO, 2005, p. 22).

Mesmo sem nunca ter estudado a arte da palhaçaria, meu pai de alguma forma sabia disso e só por isso “enfrentava” os valentões que apareciam em sua vida. Diante de um palhaço, essas figuras dos grandalhões grosseiros e amedrontadores são tão expostas na fragilidade tonta e excêntrica do palhaço que começamos a perder o medo delas e rimos. De acordo com Castro (2005), o palhaço “não descobre as leis do universo, mas nos faz viver com mais felicidade. [...]. Enquanto milhões se dedicam às nobres tarefas de matar, se apossar de territórios vizinhos e acumular riquezas, o palhaço empenha-se em provocar o riso de seus semelhantes” (p.16).

Nesse sentido, o riso pressupõe uma relação de cumplicidade e conhecimento entre o palhaço e seu público. E a quem se destina o palhaço? Ao ser humano. Diversidade complexa e encarnada no seio da Terra. É ao ser humano, com todas as suas contradições, que se dirige a arte da palhaçaria. Contudo, é preciso nos mantermos alinhados ao pensamento que nos alerta acerca da diversidade e multiplicidade próprias do que chamamos humano para não cairmos na falácia conceitual de concebermos nossa existência como sendo o clube hegemônico dos escolhidos. É com base nessa percepção multidimensional do palhaço que Lili de Castro (2019), em sua obra *Palhaços - multiplicidade, performance e hibridismos*, irá defender a ideia de que o palhaço, especificamente brasileiro, precisa ser considerado em suas características de multiplicidade, amplitude e miscigenação.

De acordo com Castro (2019), o palhaço é, num só tempo, "particular e universal: cada artista parte de um tipo genérico para desenvolver uma criação pessoal e única, que se dá a partir do seu próprio corpo, de sua personalidade e suas qualidades específicas” (p.20). Para a pesquisadora e palhaça, não podemos pensar a figura do palhaço a partir de uma lógica genealógica, ou seja, não há um palhaço padrão ou inicial que teria dado origem a todos os outros, mas uma multiplicidade de seres que encontraram na arte de fazer rir um caminho de existência. Com isso, a partir das contribuições feitas por Deleuze e Guattari, Castro (2019) afirma que a lógica do rizoma, justamente por ser uma antigenealogia, estaria mais afinada à lógica do palhaço e suas aparições ao longo da história da humanidade, pois, de acordo com ela, “esse tipo de pensamento é construído por conexões e agenciamentos múltiplos, não sendo determinado por uma estrutura causal ou sequencial” (CASTRO, 2019, p.

22). Daí que é interessante observarmos quais são as cores da palhaçaria realizada no Brasil, afinal de contas somos brasileiras. De como nossa cultura popular dialoga com a arte da palhaçaria e de que maneira a presença do feminino abre frestas para que novos paradigmas surjam nessa arte milenar.

O palhaço pode ser estudado a partir de um modelo rizomático, já que sua origem não possui uma centralidade robusta e imutável, pelo contrário: a cada vez que o arquétipo é recuperado, surgem novas mutações e possibilidades, gerando uma infinidade de múltiplos singulares. Há uma aliança entre os diversos tipos de palhaços existentes, eles comungam de algo, mas não são a mesma coisa. Nenhum palhaço é igual ao outro (CASTRO, 2005, p. 22).

Nesse sentido, a palhaçaria realizada no Brasil tem sua especificidade no uso da palavra cantada e brincante, própria de nossas festas populares. Os palhaços dos folguedos, por exemplo: Mateus, Bastiões, Biricos, Velhos, entre outros, cantam e falam besteiras durante toda a festividade. A malícia desses palhaços aparece de forma contundente na figura do palhaço instrumentista e cantador. De acordo com Castro (2005), as festas populares são fundamentais para a formação da comicidade brasileira. Tratam-se de “exímios improvisadores, cantadores, safados, conquistadores, dançarinos cheios de requebrados e trejeitos, bons de pernadas e cabeçadas, de língua solta e sem freios” (p. 121), que tem na chula³⁷ sua música típica. Apesar de os palhaços europeus também terem a música como parte do corpo arquetípico da palhaçaria, não há registro de proximidade entre essa e a nossa chula de palhaço. Inclusive uma das chulas que eu, Marchalenta, adoro cantarolar para as gentes e é nossa... é a que diz assim:

Ô raia o sol, suspende a lua
olha os palhaços no meio da rua
Tombei, tombei, tornei tombar
a brincadeira já vai começar!

Cantar e brincar é o que mais gosto de fazer na vida, por isso, quando me perguntam que tipo de palhaça eu sou, vou logo respondendo: “Sou uma palhaça brincante!”. É através das brincadeiras que invento, pois para mim mais importa

³⁷ De acordo com Alice Viveiro de Castro (2005), “a música típica do palhaço é a chula, cançoneta de melodias simples, com perguntas e respostas, cantadas pelos palhaços nos desfiles de propagandas” (p. 108).

brincar do que necessariamente apresentar alguma coisa. Quando vou me encontrar nos quintais das pessoas ou nas praças, convido as gentes a brincar comigo de ciranda, de poesia, de ser de verdade. A ideia não é voltarmos a ser crianças, mas estar como elas: disponíveis ao espanto do encontro. Junto a isso, sou de rua. Logo não sei lidar muito com protocolos e predefinições, prefiro carregar em meu coração cartas na manga para oferecer às gentes. Tem coisa mais linda do que oferecermos o que carregamos em nossos corações? Às vezes, acontece apenas o silêncio longo dentro de um abraço de alguém que, apesar de euzinha nunca ter visto mais colorida, minha alma reconheceu. E assim vou seguindo em desparadeiro rumo ao nada, até porque “idiotas de estrada passarinho cuida” (BARROS, 2010, p. 293).

Para dentro disso, somos mulheres. Mulheres palhaças e educadoras, o que diz muito para uma sociedade ainda enraizada do patriarcado para se compreender e existir. Como não seria de se espantar, também a arte da palhaçaria foi proibida às mulheres durante muito tempo. Muitos dos registros que temos hoje a respeito do tema nos apontam que grande parte das palhaças criavam a partir dos arquétipos masculinos, sem poderem de fato assumirem seus próprios temas e dilemas em suas criações. Apesar de a palhaçaria não ter nascido no circo, foi nele que essa arte se edificou e se propagou de modo mais sistemático. Nele, à mulher é dado o lugar já comum do estigma seja da feiura, da beleza ou do mistério, como podemos observar nas figuras da mulher-barbada, da acróbata ou da cigana. Todas elas enquadradas em predefinições que mais comunicam inconscientemente no imaginário popular o lugar que cabe ao feminino dentro dessa lógica.

No cenário brasileiro, é somente em 1980 que começam a surgir as primeiras palhaças em consonância com o fato de que os conhecimentos circenses passam a não mais pertencer às famílias de circo, mas se tornam possibilidade de formação em escolas abertas a estudantes de origens diversas. Como afirma Castro (2019), é na virada do século XX que “a palhaça se firma como um novo tipo cômico no panorama circense e teatral” (p. 83). Muitas começaram a criar uma palhaçaria específica destinada às questões de gênero, centrando sua dramaturgia aos temas ligados ao universo feminino e feminista, criando assim um tipo de performance específico conhecida como palhaçaria feminina. Uma das precursoras da palhaçaria feminina é a atriz e palhaça Angela de Castro, que, em entrevista à *Revista Anjos do Picadeiro* (2007), afirmou ser importante entendermos que:

[...] o trabalho da palhaça não é uma técnica, mas um ‘estado’. Um estado de liberdade e imaginação, de criatividade, de inspiração, ,

um estado de graça. Um estado que nos transporta a uma outra zona e nos libera da censura, do julgamento e, dessa forma, podemos ter acesso ao novo, ao revolucionário, ao subversivo [...].

Novo, revolucionário e subversivo exercício que venho empreendendo também enquanto educadora. Daí que ser a comunhão da palhaçaria e da docência me fizeram criar, especificamente para esta pesquisa, mas que pretendo levar como realização mais madura e sistemática para a vida, o que inicialmente eu nomeei de “Laboratório de Profas. Palhaças”, mas após a sugestão do poeta Tiago Ribeiro renomeei de “Atelier brincante”.

O Atelier foi justamente o desdobramento de toda a minha trajetória como professora-palhaça na pesquisa, onde o empenho foi o de promover a reflexão através do riso e do brincar a fim de despertar parte de nosso ser docente brincante, adormecido pela excessiva seriedade exigida pelos protocolos pedagógicos, ainda hoje hegemônicos. Assim como Larrosa (2000), em sua obra *Pedagogia Profana - danças, piruetas e mascaradas*, também eu:

Gostaria de falar do riso como componente do pensamento sério. [...]. De um pensamento que simultaneamente crê e não crê, que, ao mesmo tempo, se respeita e se zomba de si mesmo. De um pensamento tenso, aberto, dinâmico, paradoxal, que não se fixa em nenhum conteúdo e que não pretende nenhuma culminância. De um pensamento móvel, leve, que sabe também que não deve se tomar, a si mesmo, demasiadamente a sério, sob pena de se solidificar e se deter, por coincidir excessivamente consigo mesmo. De um pensamento que sabe levar dignamente, no mais alto de si, como uma coroa, um chapéu de guizos (p. 170).

CAPÍTULO 4

O ATELIER BRINCANTE

Sê o que o ouvido nunca esquece.

Repete-te para sempre.

Em todos os corações.

Em todos os mundos.

Cecília Meireles



4.1. Meu quintal é maior do que o mundo³⁸

Ao ingressar no mestrado, eu não imaginava o que iria acontecer. Concomitante ao anúncio do ano letivo na universidade, vinham notícias longínquas de que a China passava por uma situação difícil devido ao Novo Coronavírus. Em casa, as notícias vinham desencontradas e pouco demos atenção de que se tratava de algo possível de acometer outras regiões do planeta. Para a surpresa de toda a humanidade, o Novo Coronavírus causou a maior epidemia já registrada nos últimos séculos. Para completar o cenário catastrófico pelo qual ainda agora estamos passando, soma-se a isso que nosso país foi assolado por uma legião de negacionistas metódicos, presentes no comando geral da nação, que viram neste momento a oportunidade de morte que haviam prometido em campanha.

O ano de 2020, início de meu mestrado, foi assim marcado por incertezas e inseguranças principalmente em relação não apenas de minha vida, mas da vida de meus grandes amores. Foi um ano extremamente difícil para mim, pois, somado ao luto humanitário e o medo, eu havia acabado de me despedir de meu amado pai, falecido em novembro de 2019 em função de um infarto fulminante. Administrar esses sentimentos não foi fácil e o que mais me amedrontou foi a indignidade destinada à morte por nossos assassinos governantes. Perdi pessoas amadas e vi muitos amigos chorando por não poder velar seus entes queridos. Sabe lá deus o que é isso? Fiquei por um triz de desistir, achei sinceramente que não iria suportar tanta tristeza. Não poder ir à rua, não olhar nos olhos de minha mãe e irmã me desesperou em muitos momentos. O que me ancorou foi o amor e a esperança inabalável de meu companheiro, que me lembrava todos os dias o porquê de eu ter escolhido vir neste momento da Terra.

Iniciar o mestrado em meio a uma pandemia me fez perceber o quanto realmente estamos todos perdidos em conceitos, paradigmas e orientações epistemológicas que não fazem mais sentido algum. Demoramos para iniciar o semestre e assim que iniciamos, surgiu a pergunta: como realizaríamos a pesquisa de campo, se não poderíamos mais nos encontrar presencialmente? Seria necessário mudar os rumos da pesquisa?

A essa altura as redes sociais começaram a se tornar o lugar possível para que o encontro acontecesse. Mesmo antes de começar as aulas do mestrado, tanto o grupo de pesquisa do qual faço parte quanto diversos artistas das artes cênicas começaram a se movimentar para realizar os encontros necessários para haver a manutenção de seus

³⁸ BARROS, Manoel. *Memórias inventadas*. As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008, p. 47.

coletivos. Percebi que os profissionais da educação estavam assustados e resistentes às novas plataformas e possibilidades, tentando de forma muitas vezes atrapalhada replicar o que era vivido presencialmente no encontro feito de forma remota. Em contrapartida, os artistas com os quais tive acesso, desde o início da pandemia, ousavam recriar suas formas de realizar suas oficinas, tendo como foco as possibilidades oferecidas pela própria circunstância remota. Foi assim que, enquanto de um lado eu vivia as exigências infrutíferas de uma escola que confundia tela com sala de aula, de outro a tela se transformava num portal de possibilidades brincantes, com as quais pude me manter sã e aberta aos lampejos de vida e esperança que a vida estava me revelando.

Tal experiência, principalmente com os artistas, em sua maioria palhaços profissionais, me fez perceber que não seria necessário mudar a pesquisa e que eu poderia continuar com a ideia de formar um laboratório de profas. e profes. palhaços, agora renomeado “Atelier brincante”, com o objetivo de refletir com eles acerca da contribuição e importância da arte da palhaçaria na formação docente continuada. Foi assim que, de mãos dadas ao coletivo de pesquisa FRESTAS, pude encontrar no próprio grupo o que procurava: educadores e educadoras interessadas no assunto. Àquela altura, eu não tinha mais esperança de continuar na escola onde iniciei o ano de 2020, ficando assim sem um grupo definido para realizar a pesquisa. Foi com o FRESTAS que encontrei os caminhos e o encorajamento necessário para dar início e continuidade à pesquisa.

Foi assim que, após o envio de um vídeo-convite brincante, iniciei os encontros com o grupo de educadores e educadoras de uma Creche Municipal, situada na zona sul do Rio de Janeiro; e de um CIEP, situado em Irajá, também no Rio de Janeiro. Os encontros foram iniciados em setembro de 2020, quinzenalmente, dentro de horários favoráveis principalmente aos grupos. Foram no total dezessete encontros com cada um deles. Escolhi a plataforma Zoom para realizar os encontros, por me sentir mais familiarizada com as ferramentas oferecidas e utilizadas em oficinas artísticas.

Sendo assim, minha pesquisa é composta pelas/os seguintes educadoras/es: Grupo da Creche - 9 Professoras de Educação Infantil (PEI), 2 Professoras Adjuntas de Educação Infantil (PAEI), 12 Agentes de Educação Infantil (AEI), 1 Professora Articuladora (PA), 1 Diretora Geral e 1 Diretora Adjunta; enquanto no CIEP são 18 professoras/es das turmas regulares (5 turmas de Educação Infantil, 2 de 1º ano, 3 de 2º ano, 2 de 3º ano, 2 de 4º ano, 2 de 5º ano e 2 de Projeto – Carioquinha e 4º ano Carioca), 8 Professoras/es que atuam com disciplinas específicas (3 de Educação Física, 2 de Artes – Música e Artes Plásticas –, 1 de Inglês e 2 de Ensino Religioso – Católico e Evangélico), 1 Professora da Sala de Leitura, 1 Professora da Sala de Recursos, 1

Agente de Apoio à Educação Especial (AAEE), 1 Agente Educador, 3 Diretoras (1 Geral e 2 Adjuntas) e 1 Coordenadora Pedagógica.

O encontro não foi feito de forma impositiva. Meu objetivo era que a participação fosse realizada pelos educadores e educadoras que realmente estivessem interessados no tema da pesquisa. No auge da pandemia, enquanto as escolas não foram autorizadas a retornar com suas atividades de forma presencial, a participação dos grupos foi ativa e constante, mas à medida que o tema do retorno começou a surgir muitos dos educadores começaram a se preocupar e realmente terem que se preparar para retornar, mesmo contra a vontade da maioria, afastando-se assim dos encontros. Mesmo diante dessa conjuntura excepcional, a contribuição desses educadores foi de fundamental importância para que eu percebesse a relevância do tema que desenvolvo com a pesquisa principalmente em relação à necessidade reconhecida por muitos de termos uma formação docente mais brincante.

4.2. Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras: –

liberdade caça jeito³⁹

*A criança que fui chora na estrada.
Deixei-a ali quando vim ser quem sou;
Mas hoje, vendo que o que sou é nada,
Quero ir buscar quem fui onde ficou.*

Fernando Pessoa

Ao conceber o Atelier Brincante, eu imaginei encontros onde pudessem, a partir da minha experiência com a cultura popular, através de cirandas, brincadeiras cantadas e jogos especificamente cênicos, promover reflexões que partissem do corpo. A ideia era brincar, brincar, brincar para só então sentar, pensar e conversar. Eu não sabia como faria isso no ambiente remoto, mas sempre tive uma boa imaginação. Foi então que, principalmente depois de participar de algumas oficinas de palhaçaria online com palhaços profissionais, eu percebi que o desafio era na verdade ativar meus olhos de ver para ser capaz de transver a tela. O grande aprendizado que tive nesse período foi o de que precisamos estar abertos às possibilidades que a vida nos coloca e lidar com os fatos da realidade de forma criadora e criativa. Foi assim que a tela passou a ser uma grande aventura entre educadores e educadoras que desejavam se encontrar para brincar.

Durante os encontros, eu procurei explorar com elas e eles as possibilidades

³⁹ BARROS, Manoel. “Matéria de poesia”. In: *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010, pp. 156-157.

estéticas e poéticas da tela de modo a nos mostrar caminhos possíveis inclusive quando fossem elaborar algo para as crianças. Ainda que não fosse esse o foco da pesquisa, alguns dos educadores traziam essa preocupação e viam em nossos encontros e propostas caminhos criativos e leves em meio a tanta tristeza. Pensado intencionalmente para ser brincante, os encontros tiveram a seguinte estrutura:

1. Após a chegada de todos na plataforma, era pedido que cada um abrisse o microfone para juntos “explodirmos a internet”. Nesse momento, eu propunha que cantássemos algumas cirandas ou brincadeiras para iniciar nosso aquecimento e chegada. Foi interessante reviver e transformar com eles os incômodos gerados normalmente em outros ambientes, como a microfonia gerada, quando vários microfones são ligados ao mesmo tempo. Meu objetivo era refletir com eles a importância de renunciarmos ao controle das coisas, da vida e de nós mesmos em alguns momentos e percebermos beleza e graça mesmo em meio a um profundo caos;
2. Uma brincadeira proposta e que fez tanto o grupo da creche quanto do CIEP pedir bis foi a brincadeira com o fósforo. Nela, uma pessoa irá contar alguma coisa para o grupo, pode ser qualquer coisa, inclusive alguma invenção, mas sua história só será contada enquanto a chama estiver acesa. No apagar do fogo, a história precisa ser interrompida independentemente do que desejávamos ou não contar. Esse exercício é muito interessante, pois quando realizado repetidas vezes faz a pessoa aos poucos perceber que há um diálogo a ser estabelecido também com a chama e que existe algo em seu narrar que se faz realmente essencial. Não se trata necessariamente de um exercício de concisão, mas genuinamente de entrega e humildade, pois pode ser que não consigamos completar nosso texto a tempo. A reflexão trazida por alguns educadores tanto do CIEP quanto da Creche diante dessa brincadeira foi: o que de fato se faz essencial em nossas vidas diante da efemeridade de nossa existência? Profundidade que dialoga diretamente com a arte da palhaçaria e sua contribuição para a formação docente;
3. Outra brincadeira foi “Olha o que eu sei fazer!”. Nela, dois educadores ou educadoras são colocados em destaque para que possam jogar em dupla, os outros observam atentamente. O primeiro anuncia: “Geralda, olha o que eu sei fazer!”. E o segundo, após olhar atentamente, responde: “Legal! Olha o que eu sei fazer!”. O jogo continua até que as possibilidades pareçam impossíveis de serem concebidas. Meu objetivo com essa brincadeira é que o educador e a educadora tenham a oportunidade de experienciar risos e gargalhadas frutos do não saber mais o que fazer. Se deparar com o não saber o que fazer para um

educador, nem sempre é confortável, no entanto, pode ser encarado e encarnado de forma brincante;

4. Brincadeira da massinha imaginária. Com movimentos que simulavam o amassar, eu propus aos grupos que recebessem de mim, via tela e de forma mágica, parte da massinha que tinha em minhas mãos. Eu dizia o nome da pessoa, ela estendia as mãos na tela e eu a entregava sua respectiva massinha. Simples! A partir daí, ela tinha que criar um objeto e, sem falar, nos contar que objeto era aquele. Meu objetivo com essa brincadeira foi realizar o reconhecimento com cada um deles de que a nossa imaginação e criatividade pode fazer de nossa existência, mesmo no meio de uma pandemia sem fim, e em ambiente remoto, algo cujo encantamento depende apenas de sermos olhos de ver. Inúmeras foram as formas inventadas: colheres, copos, passarinhos, vassouras, lápis entre outros;
5. Brincando com objetos da casa. Nessa brincadeira, cada educador e educadora teve que escolher um objeto de sua casa, qualquer um. A brincadeira consistiu em terem que ressignificar a função e utilização desse objeto de modo que sua significação originária não fosse mais percebida. Foi assim que controles remotos se transformaram em microfones; lápis, em batom; vassoura, em parceiro de dança; estojo, em telefone e por aí vai. Meu objetivo com essa brincadeira é, junto com os educadores e educadoras, perceber a polissemia presente nas diferentes formas ao nosso redor e que podem engrandecer não apenas nossa prática pedagógica, mas principalmente nosso olhar para a vida;
6. Brincando de gromelô. Para essa brincadeira, eu trouxe a leitura do poema “Língua de brincar”, de Manoel de Barros, para ambientar ambos os grupos. Nessa brincadeira, cada pessoa tinha um tempo para contar alguma coisa que quisesse, mas em língua inventada. Ou seja, caberia aos educadores e educadoras brincar de reposicionar os fonemas de nossa amada língua portuguesa a fim de que se tornasse algo incompreensível. Para que o jogo funcionasse era preciso que o participante estivesse convicto do que estava falando, ainda que nenhum de nós estivesse entendendo absolutamente nada do que era dito. Meu objetivo com esse jogo era refletir com eles a importância de darmos mais importância ao que oferecemos em palavras enquanto educadores e educadoras do que ao como, pois quantas vezes nos preocupamos com os recursos que usaremos na expectativa de atrair o interesse de nossas crianças para tal atividade sem nos atentar para o fato de que de repente aquilo é vazio de sentido para ela;
7. Brincando de gromelô palestrante. Essa brincadeira é realizada em dupla.

Coloquei assim dois educadores em destaque na tela para que iniciassem o jogo. Um foi o gromelô palestrante e o outro seu tradutor. Confusão instaurada, foi dada a largada para o riso! As traduções, atentas e divertidas, trouxeram desde o desejo por plano de carreira até escatologias envolvendo fezes e flatulências. A diversão foi geral. Meu objetivo era refletir com eles acerca da distância muitas vezes estabelecida entre o que é dito, seja por nós educadores ou por nossos aprendizes, e o que realmente é entendido do que é dito; e o impacto dessa distância ao pensarmos não apenas nossa formação, mas formação de nossas crianças. O riso do palestrante foi por vezes incontrolável, pois o conteúdo interno do que ele estava dizendo, ainda que nenhum de nós estivesse entendendo, não condizia com o conteúdo proferido pelo tradutor;

8. Box de ideias. Nessa brincadeira, também realizada em dupla, temos um tema para ser debatido. Um dos participantes deve defender o tema e o outro discursar contra. No meio do jogo, é dado um sinal para que os jogadores invertam suas posições. O desafio é que nenhum dos dois pode usar os mesmos argumentos. Meu objetivo com essa brincadeira foi refletir com os grupos a importância de nós, educadores e educadoras, nos permitirmos um olhar mais expandido de modo que diante de um conflito consigamos enxergar e acolher os diferentes pontos de vistas de modo a auxiliar os envolvidos na resolução do impasse. Seja esse impasse entre adultos, entre crianças ou mesmo na relação adulto-criança;
9. A internet parou. Releitura que inventei para a brincadeira de estátua em ambiente remoto. Ao final da canção, acompanhada de palmas ou de um pandeiro, os educadores e educadoras deveriam parar em posições pouco normais e/ou convencionais. Meu objetivo com essa brincadeira foi o de refletir com elas acerca das possibilidades trazida em movimento por seus corpos, sedentos por novas aventuras. A canção foi: Peneira / peneira / peneira passar / peneira / peneira / quando a peneira parar!

A entrega dos educadores durante as brincadeiras foi comovente e me fez perceber que realmente ser humano é um ser de encontros. Não há possibilidade de criação possível sem que haja interação e integração entre os pares educadores. Ficou nítido para mim que a palhaçaria, com seu conteúdo ético-brincante se faz assim fundamental de ser realizada enquanto possibilidade de formação docente continuada. Como afirma Ostetto & Leite (2012):

[...] tem crescido nas instâncias formadoras o debate sobre a necessidade de trazer uma outra dimensão para a formação de professores: uma abordagem que vise ampliar os olhares, escutas e movimentos sensíveis, despertar linguagens adormecidas, acionar

esferas diferenciadas de conhecimento, mexer com o corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia (p. 12).

Diante de tal afirmação, percebemos que a palhaçaria se apresenta como a irrupção de novos caminhos possíveis para se conceber e realizar a formação docente.

4.3. Ninguém consegue fugir do erro que veio⁴⁰



O sapo não lava o pé

Nossos encontros se deram de quinze em quinze dias, entre agosto de 2020 a fevereiro de 2021. Computadores e celulares a postos e lá fomos nós. O convite era para reconhecermos na nossa forma de brincar a potência de nossa prática docente. O que nos interessava nos encontros era a criação de um espaço-tempo onde as educadoras e os educadores se sentissem à vontade para, a partir do corpo, refletirem a respeito do seu próprio caminho de aprendizagem, tendo como questões centrais: O que eu aprendo ou tenho aprendido? e Como eu aprendo?

– Gente, eu vou escrever no chat uma ciranda. É possível que algumas de vocês conheçam. Esse será nosso aquecimento! Primeiro a gente canta para se familiarizar com ela, depois a gente dança e explode a internet, mas vamos por parte que nem Jack Estripador. Tentem me acompanhar!⁴¹

*Eu tava na beira da praia ouvindo a ciranda e o seu cirandar
o mar estava tão belo e um peixe amarelo eu vi navegar.
Não era peixe não era
Era Iemanjá a rainha
Dançando a ciranda ciranda
na beira do mar.*

Empenhadas no desafio, as educadoras levantaram, afastaram suas cadeiras e se

⁴⁰ BARROS, Manoel. “Livro da Ignorâncias”. In: *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010, p. 374.

⁴¹ Os diálogos registrados a partir daqui são fruto dos encontros realizados com o Atelier. Tratam-se de registros feitos em diários de bordo, onde, a partir da fala de cada educador e educadora, eu refletia sobre a importância desta pesquisa e de suas ações para a formação docente.

dispuseram a cantar já de pé. Algumas disseram não conhecer a ciranda e acharam diferente, estranha, mas divertida. Quando começou a dança, aí a coisa ficou realmente animada.

– Meninas, vamos imaginar que estamos numa roda de mãos dadas. Para dar corpo à nossa roda primeiro eu gostaria de lhes pedir que colocassem a mão direita sobre a mão esquerda da frente do seu corpo. Tem algo de muito importante que eu quero compartilhar com vocês, que aprendi no Vale do Jequitinhonha! Com a mão direita, nós iremos abraçar o coração ofertado para nós, que se encontra na palma das mãos estendidas ao nosso lado. Com a mão esquerda, nós ofertamos nosso coração para o abraço que quer nos acolher. É assim a pulsação da roda. Uma pulsação que evoca com os pés o coração da Terra. Começamos então batendo com o pé direito bem forte no chão sem deixar que nossas mãos se desatem. Sim. Estamos na ambiência da imaginação. Sei que não fazemos mais parte do território da infância, mas um dia estivemos lá. Nós vamos conseguir essa façanha! Hei! Hei! Hei! Hei!

Depois de repetirmos a ciranda umas três vezes, nos sentamos para deixar que nosso corpo em voz nos dissesse o que desejava dizer.

– As músicas todas que você canta... eu nunca ouvi antes... onde é que você encontrou essas músicas? Com esses palavreados difíceis... é muito estranho pra mim essas cirandas... é difícil até de entender! – revelou Cabelos de nuvem⁴².

– A sensação que eu tenho é que apesar de a gente ser cobrada para trabalhar com o brincar, parece que o brincar não é pra gente em nossas formações... até que ponto aquele adulto que está nos formando entende que é brincando que a gente vai conseguir garantir o brincar? – perguntou Coração gigante.

– E ainda tem a questão de ser difícil da gente conseguir se permitir... é mais fácil se permitir com uma criança do que na presença de um adulto. – afirmou Sonho nos olhos.

– Isso acontece porque o adulto é maldoso, minha filha... ele vai te recriminar. – disse Cabelos de nuvem novamente.

– A criança é sincera... eu tinha uma professora no Normal que falava que eu ficava diferente quando eu dava aula pras crianças, naquele momento de estágio, e quando eu ia apresentar seminário pra turma... ela falava... você é completamente diferente... você se trava quando está ali, lidando com um adulto... você fica com medo do julgamento... você fica com medo do que vai ser falado... É esse aprender a brincar

⁴² Nomes inventados por Marchalenta para as educadoras e educadores que participaram dos encontros de modo a respeitar suas identidades secretas! O combinado com os grupos foi que tanto as imagens quanto suas identidades não seriam usadas na pesquisa de modo a expor os educadores e as educadoras, garantindo assim que se sentissem à vontade para se permitirem expressar.

que a gente precisa na faculdade... no Normal... mas ao mesmo tempo não tem... porque talvez entre nessa questão... Como é que vou ensinar a brincar se a pessoa é adulta? Sendo que na verdade, em nossa formação, a gente precisa. – concluiu Sonho nos olhos.

Ninguém ensina o que não sabe. Mas também ninguém, numa perspectiva democrática, deveria ensinar o que sabe sem, de um lado, saber o que já sabem e em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabe (FREIRE, 1992, p. 67).

– A impressão que eu tenho é que essas cantigas que vem lá do Norte e do Nordeste não conseguem chegar na cidade grande que nem o Rio... parece que alguma coisa não deixa que elas entrem na escola... que façam parte da nossa formação... é o que eu sinto... fica parecendo coisa distante... coisa de outro mundo... – refletiu Coração gigante.

Enquanto elas falavam, eu as ouvia atentamente e a cada fala eu ficava mais convicta de que oferecer uma formação brincante para as educadoras e educadores se fazia urgente. Em uma de nossas conversas sobre a prática, eu lhes perguntei a respeito do repertório de brincadeiras que elas costumavam oferecer às crianças visto que as cirandas, em sua maioria eram desconhecidas de muitas. Foi quase unânime a utilização de canções comercialmente vendidas para o público infantil como Xuxa e Galinha Pintadinha. Como muitas das educadoras não tinham outras referências, buscavam no comércio industrial destinado à infância as alternativas possíveis. Como afirma Ostetto & Leite (2012), “pensar o gosto e repertório das crianças é problematizar o gosto e o repertório dos adultos” (p. 57) de modo a aproximar esses mesmos adultos, por vezes adulterados, do repertório poético e musical de seu próprio povo.

As aprendizagens nascidas do brincar anunciam em estado verbal de presença as possibilidades de semeadura do futuro. O brincar é uma função transcendente do humano, pois transborda os limites dados pelas condições de tempo e espaço cotidianos. O Brasil, rico em sua diversidade cultural, torna-se assim, para muitos educadores e educadoras, uma entidade desconhecida e desencarnada. Isso ocorre, como já dito, devido ao colonialismo cultural presente em muitas das formações docentes oficiais oferecidas, fundamentadas apenas e ainda no discurso pedagógico hegemônico.

É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação. [...]. É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utiliza sua personalidade integral: é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (WINNICOTT, 1975, p. 89).

Por isso, junto aos educadores e educadores, lancei a pergunta: onde está o Brasil e sua raiz brincante dentro da nossa formação docente? O exercício e encarnação da cidadania começa pelo chão que pisamos e pelo reconhecimento das diversas línguas que coabitam num país como o Brasil. Nos perguntamos inúmeras vezes: onde se encontram nossas danças, nossos cantos, nossos mitos, nossas lendas, nossas artes?

– Gente, a ideia é a seguinte... agora que a gente já deu uma remexida no corpo, eu vou cantarolar algumas vezes uma canção e à medida que vocês forem se apropriando dela, podem ligar os microfones e cantarolar junto. Vamos entregar a internet para deus e confiar! Bora lá então!

*Quem quer comprar?
Quem quer comprar?
Quem quer comprar o que eu trouxe para vender?
Para vender eu trouxe coisa bonitinha
farofa, cocadinha e um azeite de dendê!*

Sim. Uma canção sem sentido algum e com movimentos livres para acompanhá-la que não necessariamente precisavam ter a ver com o que estava sendo dito. Esse brincar de nada foi acompanhado de um dos filmes de Charlie Chaplin, *O circo*; e do documentário *Tarja Branca*⁴³ pedido para ser assistido previamente pelo grupo. A ideia era que refletíssemos sobre o brincar na escola a partir da aparente dissemelhança entre a narrativa do filme e nossa realidade pedagógica diária.

– Mesmo me sentindo uma pessoa brincalhona, eu tenho dificuldade de brincar... e assim... eu tenho os meus bichos, mas brincar com bichos... assim... não é aquela brincadeira que eles interagem, mas não intelectualmente como interage uma criança... eu não tenho filhos, mas brotou um monte de afilhados na minha vida... eu tenho uma afilhadinha, Lis... a garota é um monstro... eu tenho medo de brincar com ela... eu acho que ela vai me comer... porque sei lá... é de uma genialidade que eu não acompanho ela... eu tenho dificuldade de brincar com a Lis... como é difícil a gente sentar no chão para brincar com uma criança... de faz de conta, de fazer comidinha... e eu me lembro que quando eu era criança eu brincava disso... eu brinquei até muito velha... com onze ou doze anos, eu ainda brincava de boneca... eu adorava brincar de boneca... e de repente num estalar de dedos, eu me perdi... no outro dia, a gente comprou uma corda para pular e eu descobri que eu não sei mais pular corda... e eu

⁴³ O documentário investiga as memórias infantis dos adultos e reflete sobre a importância do brincar em diferentes fases da vida e os impactos dessa escolha na vida social. Foi lançado em 2014 e dirigido por Cacao Rhoden.

pensei... gente que horror!... e fiquei com essa pergunta... em que lugar da nossa vida a gente se perdeu? Em que momento da nossa vida a gente deixou de ser criança de uma maneira tão abrupta?... é como se o corpo nem tivesse a memória dessas brincadeiras, dessas ações... a gente vira pra criança hoje e diz: não corre que você vai se machucar! Parece que o adulto confunde freio com disciplina... onde foi que nos perdemos? Hoje começo a compreender que ser brincalhona não é ser brincante... – nos revelou Transparência.

– Ouvindo a galera falando, me remeteu à minha graduação... à minha monografia sobre a importância do brincar... aí com a Maria Luiza... eu só tenho a Maria Luiza... eu tento recuperar esse aspecto do brincar... e tento fazer uma equiparação com meus alunos adolescentes... eu falo com eles, né... eu trabalho com esporte na escola... no aquecimento ou no exercício educativo, eu vou com eles através da brincadeira e como eles se retraem... eu observo as bagagens que os alunos têm... muitos não sabem brincar... não sabem brincar de garrafão... por isso é que no início dos treinos eu tento trazer a ludicidade... até pra quebrar um gelo... então... eu sempre falo isso pros meus colegas... como a mochila dessa molecada tá vazia... então assim... isso é preocupante... quem me conhece sabe que eu gosto muito de resgatar essas práticas populares... mas quando a gente olha pro moleque do ensino médio, todo retraído sem querer brincar, preocupa né... – compartilhou Amoroso.

O que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como uma visão direta das coisas e, depois como um veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética (DRUMMOND, 1974).

– Eu acho que isso que você tá falando e que Transparência também disse... acho que a gente tá ficando tão adulto já desde muito cedo... muitos de nós nem sabe por quê... nos perdemos sem saber exatamente o momento... e isso tá piorando em relação aos mais jovens... né... muito de nós ainda teve esse momento de brincadeira, mas muitos de nossos jovens não estão tendo... e se pra gente hoje mais velhos é difícil voltar pro tempo de brincar, de imaginar... imagina para eles que nunca aprenderam ou não tiveram essa possibilidade? – disse Sapiência.

– Ontem, eu estava assistindo com meu esposo o documentário e depois o filme... e ele rememorou um monte coisa, de brincadeiras, de várias situações da vida dele... daí... eu sempre fui muito privada de estar com outras pessoas, com o coletivo... de ficar correndo, ficar subindo... sou filha única... fui criada numa caixinha... eu tinha tudo... saia um brinquedo novo meu pai comprava... mas eu

sempre fui muito carente de estar com outras criança, de estar na rua, de estar subindo em árvore... eu não tenho nenhuma história assim... de estar na rua, de brincar com bola... e eu acho que isso também influencia muito a nossa prática... – relatou Sinceridade.

A entrega com que esses educadores e educadoras estiveram durante todos os momentos do Atelier foi me fazendo perceber que é urgente nos escutarmos, uns aos outros. Ambas as equipes demonstraram ter um laço de confiança e amizade que lhes permitiu contar e revelar, em muitos momentos, coisas profundamente íntimas e reflexões nem sempre fáceis de trazer à tona em um grupo de trabalho. Essa especificidade apresentada durante os encontros com os dois grupos de educadores e educadoras, tanto do CIEP quanto da Creche, me fizeram pensar que existem outros espaços educacionais os quais os docentes simplesmente nem se conhecem, nunca se escutaram de verdade, com os olhos e ouvidos escorregados por todo o corpo. Reclamam de uma realidade que diariamente eles mesmos movimentam, ainda que sem terem consciência disso⁴⁴. Escutando os grupos de professores e professoras, participantes desta pesquisa, pude reforçar a ideia de que realmente a educação só é possível no coletivo. Nesse sentido, é preciso que tenhamos clareza de que coletivo não é meramente um amontoado de pessoas tentando se autoafirmar em suas pseudo-certezas, mas, pelo contrário, o encontro entre gentes que se reconhecem nos olhos, nas palavras, nos gestos, no silêncio. Escuta fundamental tanto para a docência quanto para a palhaçaria. Foi escutando as narrativas dos docentes que minha esperança, mesmo no meio de uma pandemia sem fim, se acendeu novamente e senti a sensação de que não estamos sozinhos, pois temos uns aos outros.

Nesse sentido – e de certa forma os registros acima espelham isso –, toda escuta se alicerça no diálogo, mas não necessariamente no debate. Ao promover o Atelier, meu objetivo era o de criarmos um espaço-tempo disponível ao diálogo, mas não ao debate. Na obra *O palhaço e o psicanalista - como escutar os outros pode transformar vidas* (2019), Cláudio Thebas, em seu artigo, nos apresenta a etimologia de ambas as palavras, o que muito nos ajudou a embasar e estruturar a dinâmica do Atelier e, mais do que isso, compreender a fusão que realmente pode existir entre palhaçaria e docência.

O prefixo grego *dia*, presente em “diálogo”, remete a “atravessar”.

⁴⁴ Mesmo sabendo que ao tocar nessa questão eu posso ser mal interpretada, principalmente no que diz respeito à responsabilização do professor, ainda assim prefiro acreditar que toda e qualquer mudança só é possível diante do ato de humildade que me fará perceber o quanto sou, enquanto educadora, responsável sim pelo mundo em que estou não apenas inserida, mas do qual sou sua célula criadora. E digo isso consciente de que estou respaldada por todo o legado deixado principalmente por nosso mestre Paulo Freire, educador que assumiu em vida sua responsabilidade e nos convocou para assumirmos a nossa.

Como em diâmetro. A linha ou medida que atravessa o círculo. *Logos*, do grego, “conhecimento” ou “significado”, mas também “discurso” e “razão”. Assim, dia-logo quer dizer o “significado que atravessa”. Dialogar é, portanto, empenhar-se para que o significado do que o outro diz e do que o outro sente chegue até você. [...]. Uma variante importante do diálogo é o debate. Do francês antigo, *debatre*, significa “lutar”. Junção do prefixo *de*, ou seja, “completamente”, com *batre*, “bater, golpear”. Como em *embrater*, “bater contra, cravar”. A etimologia da palavra diz tudo. Debater é lutar, golpear, bater completamente. Esse modelo de conversa supõe, portanto, que o outro é um adversário, um oponente que precisa ser derrotado (p. 74-76).

Assim como o palhaço diante de um público, também cabe ao educador promover o diálogo com seus estudantes, caso contrário, a aprendizagem a qual eles têm direito não poderá ser garantida. Do mesmo modo, se empreendemos apenas seminários, palestras e formações cujo foco seja no debate corremos o risco de o diálogo efetivamente não acontecer. Ou seja, estaremos tão presos às nossas certezas e conceitos que não abriremos espaço para o silêncio e o acolhimento próprios de uma experiência que se dá no tempo presente de sua acontecência como acontece no caso do diálogo. Para mim, Marchalenta, dialogar é o mesmo que frutas experimentadas no pé. Nada se compara à sensação de abraçar uma mangueira, subir em seu tronco, deitar-se sobre ele e saborear a vida que dele se oferta em fruto para nós. Dialogar é comer manga na mangueira; colher limão no limoeiro; aipim na roça. Debate é supermercado. Não curto muito. Por isso, nosso Atelier foi pulsado a partir do coração do diálogo, sentido, vivido e experienciado por todos nós em nossos encontros. Dialogar é escutar pela primeira vez, olha pela primeira vez, sentir pela primeira vez, ainda que aquela história já tenhamos ouvido, lido ou sentido por diversas vezes.

– Eu trouxe uma foto... uma foto que me marcou... e o encontro passado foi a questão da experiência... a questão da gente ver pela primeira vez... e essas fotos, sempre que eu olho, é como se eu estivesse olhando para as coisas sempre pela primeira vez...olha... são três fotos da creche... quem tirou essa foto não fui eu... essa foto me faz um link muito forte com essa questão que a gente está vivendo agora... desse vínculo remoto... eu tava contando uma história... e são muitas crianças... você não consegue ver o que está acontecendo com todas as crianças... XX tirou uma sequência de fotos desse momento... das crianças interagindo... que é uma sequência linda de interação, de conexão... eles começam olhando um pro outro... e aos pouco vão se aproximando... e aí na história tem música e o ápice é quando eles pegam as mãos e jogam pro alto... mas isso, meninas, com um sorriso, com a conexão... é uma das fotos mais marcantes de todo esse tempo que eu estou na educação infantil... eu vejo sempre muitas coisas... muitos elementos... e assim... na foto... se eles tivessem sido podados

naquele momento... impedidos de interagir porque a história estava acontecendo... nós não teríamos esse registro de tanta riqueza, tanta beleza, tanta potência... e eu fiquei assim... o que me toca? – revelou Imensidão.

*Marchalenta vai entrar na olaria do povo
Marchalenta vai entrar na olaria do povo
Ela desce com o vaso velho e quebrado
E sobre com o vaso novo!*

– Tem vezes que a turma tá uma bagunça... daí eu não gosto de chamar a atenção deles pelo grito, sabe? De vez em quando sai, mas eu não gosto... daí eu começo a falar espanhol a falar inglês... e vou deixando eles traduzirem o que eles quiserem... meio gromelô mesmo... eu acho divertido de fazer... como foi hoje assim... e tem essa coisa do improviso também, né, no gromelô... eu falei... ah eu quero traduzir... não sei o que a pessoa vai falar, mas eu quero brincar de traduzir... daí me veio logo as piadas escatológicas que eu acho muito engraçado... eu adoro essas coisas de ficar um pouco exposta, um pouco pressionada... aí meu deus o que eu vou dizer, sabe... foi muito divertido... eu me diverti bastante... – disse Alegria após brincarmos de gromelô.

– Bianka, volta e meia eu entro no quadrado, né... embora eu goste muito de arte, de música... e com essa brincadeira eu pensei logo nas crianças... na aprendizagem... aí eu pensei assim... todo mundo que pode participar dessa brincadeira na sala de aula... ele vai se sentir muito valorizado... porque ele vai poder falar o pensamento dele... e mesmo que ele invente uma sílaba, uma frase diferente... mas ele está assim participando e ninguém está questionando se ele está falando de um jeito que se entenda ou não... mas o importante é que ele está participando, tá falando... aí eu fico pensando de planejar um momento em que ele se sinta valorizado, ouvido, igual o que acontece quando brincamos de gromelô... – revelou Apaixonada.

– Eu não sabia que essa brincadeira tinha um nome... gromelô... agora vai ficar na cabeça... uma coisa que eu sempre gostei de fazer foi estudar idiomas... não pelo idioma em si, mas por essa coisa dos fonemas que a gente não tem na nossa língua e tem na língua dos outros... eu tenho um certo prazer de ficar tentando imitar aquelas coisas, as melodias... e também por conta da minha formação em música... é... eu sou professora de música... aí eu tenho essa curiosidade de ficar ouvindo assim as melodias, né... cada idioma tem o seu cantar... eu sempre gostei de fazer isso desde pequena... ficar imitando palavras que soavam de um jeito, com uma certa melodia, mas não significavam nada... é por isso que eu gosto de trabalhar com as crianças... porque eu

posso soltar um lado que no meio dos adultos é bem mais difícil... – contou Melodia.

– Eu achei interessante a sua fala sobre verbalizar sonhos... às vezes é tão difícil... eu sou professora da EJA, em Belford Roxo, que é um lugar bem esquecido do mundo... porque a gente vê muitas mazelas lá... eu sou professora de matemática... eu já deixei de dar aula de matemática para conversar com meus alunos... eu acho que ganho muito mais... nós ganhamos... é uma das coisas que sempre me impressionou muito em conversas com eles é a dificuldades deles de sonhar... não é um ou outro... a maioria tem dificuldade de sonhar... tem dificuldade de verbalizar seus sonhos... sabe?... e eu acho isso muito triste... porque qual vai ser o futuro desses jovens? Quando eu escolhi a educação... eu escolhi com o sonho de mudar o mundo... eu achei que ia transformar... bem Paulo Freire... eu vou ser assim... e tal... quando na verdade a gente sabe que se alcançamos um aluno, a gente já ganhou o mundo...as impressões digitais das pessoas vão se colando em nós... e eu fico pensando assim... hoje é meu objetivo de vida tentar levar essas brincadeiras para a EJA... pra ver se eu consigo que eles falem... pra sei lá... ver se eles se veem uma perspectiva diferente... a gente hoje enquanto agentes da alegria e do brincar... porque hoje eu me vejo assim... eu quero ser uma agente do riso... eu quero ser uma agente do brincar... ainda que eu não consiga ser tão brincante quanto eu gostaria... mas brincar com um pouco mais de leveza... vamos trabalhar essa verbalização de que é possível sonhar... é preciso sonhar... – disse Esperança.

Na percepção dialética, o futuro com que sonhamos não é inexorável. Temos de fazê-lo, de produzi-lo, ou não virá da forma como mais ou menos queríamos. É bem verdade que temos de fazê-lo não arbitrariamente, mas com os materiais, com o concreto de que dispomos e mais com o projeto, com o sonho por que lutamos (FREIRE, 1992, p. 57).

Nesse sentido, e junto a tudo que foi vivido e experienciado com os educadores e as educadoras tanto da Creche quanto do CIEP, também eu, tal qual o mestre, “não sou esperançoso por pura teimosia, mas por um imperativo existencial e histórico” (FREIRE, 1992, p. 5). Em sua obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, o mestre Paulo Freire nos alerta para o fato de ser a esperança uma necessidade ontológica que precisa ancorar-se na prática para tornar-se concreta. É por isso que a esperança para o educador não é apenas substantivo, mas verbo, pois relaciona-se com o movimento incessante e incansável da vida. O contrário disso, que seria a inação e o imobilismo, caracterizariam assim a desesperança e o desespero. O Atelier, assim como toda a minha trajetória, espelha assim essa máxima do mestre: itinerância sem fim pela realização do esperar, do sonho e da utopia de termos, nós

educadores e educadoras, a formação docente destinada à concretude da alegria.

Escutar esses docentes, experienciar com eles parte do que venho encarnando em minha caminhada como professora e palhaça me fez perceber entre tantas outras coisas que realmente “quando as aves falam com as pedras e as rãs com as águas - é de poesia que estão falando” (BARROS, 2010, p. 292). E por tudo isso podemos deixar registrado em nossos corações que “a escuta também é a arte de nos tornarmos outros para nós mesmos, e deixar que o outro se torne um habitante de nós” (THEBAS; DUNKER, 2019, 67). Afinal,

Ninguém chega a parte alguma só [...]. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, das ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões; uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse (FREIRE, 1992, p. 16).

COMO PROLONGAR O NASCIMENTO PELA VIDA TODA⁴⁵

*Esta ciranda não é minha só
ela é de todos nós.
A melodia principal quem dita
é a primeira.
Para dançar ciranda,
juntamos mão com mão.
Fazemos uma roda,
cantando uma canção.*

Lia de Itamaracá



Senhoras e Senhores! Respeitável Público!

A prosa tá muito boa, mas já é hora de a gente encerrar. Já falamos um monte sobre coisas importantes e não tão importantes assim e o que fica em minha alma, coração-corpo, é a vontade de sair desembestada por aí, na minha carroça de chuchu para ir ao encontro das gentes. De tudo o que falamos, o que mais importa é o amor com que tecemos cada substantivo, cada adjetivo, cada verbo, todas as vírgulas. Minha

⁴⁵ LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.

escrita, assim como minha existência vem da necessidade sagrada de estar e ser nua dentro do corpo da vida. Quem me vê vestida, tá cego, cego!

Cada palavra aqui tecida e proferida tem relevância não por se tratar apenas de uma pesquisa acadêmica do modo hegemônico como muitos poderiam conceber, mas justamente por se tratar de uma pesquisa acadêmica, fundada epistemologicamente na sensibilidade poética e encarnada por nós como o registro sincero de uma ser humana comprometida com sua própria existência. Pois, o que nos interessa é justamente o que nós, humanamente, vivemos, sentimos e somos. E isso, senhoras e senhores, por mais que alguns desavisados insistam em dizer o contrário, tem uma relevância danada.

Dito isso, concludo de forma inconclusa meu texto como semente lançada à terra de meu corpo e de minha alma na esperança de que novas chuvas e dias de sol aconteçam e me façam florescer para o que vim realizar: uma educação sem fronteiras.

COMPANHEIROS DE CAMINHADA

ANDRADE, Carlos Drummond de. “A educação do ser poético”. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 20/07/1974.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I – Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Parecer CNE/CEB nº 22, de 9 de dezembro de 2009. Diretrizes operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação, Brasília – DF:9 dez. 2009b.

CASTRO, Alice Viveiros de. *O elogio da bobagem*. Rio de Janeiro: Família Bastos, 2005.

CASTRO, Lili. *Palhaços – Multiplicidade, performance e hibridismo*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP Nº1*, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia/Licenciaturas.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 2000. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

DUNKER, Christian & THEBAS, Cláudio. *O palhaço e o psicanalista – Como escutar os outros pode transformar vidas*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

EISNER, Elliot E. “O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?”. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>

FERNANDES, Florestan & JÚNIOR, Caio Prado. *Clássicos sobre a revolução brasileira*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

- _____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2020.
- GOMES, Maria Angélica. “Um olhar sobre o corpo do palhaço”. In: *Revista Anjos do Picadeiro 10*. Rio de Janeiro: Teatro de Anônimo, p. 35-45.
- GUEDES, Adriane Ogêda (orgs.). *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.
- _____; BARBOSA, Bianka; SILVA, Edilane Oliveira da; FERREIRA, Michelle Dantas. “Formação Docente com Arte: por uma Pedagogia da Coragem”. In: CHALHUB, Tania; RIBEIRO, Tiago da Silva (Orgs.). *Reflexões de um mundo em pandemia [livro eletrônico]: educação, comunicação e acessibilidade*. Rio de Janeiro: Ayvu Editora, 2020.
- JARA, Jesus. *El clown, un navegante de las emociones*. Sevilha: Proexdra, s/d.
- JOSSO, Marie-Christine. “A transformação de si a partir da narrativa de histórias de vida” *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXXX, n.3 (63), p. 413-438, set/dez. 2007.
- KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.
- _____. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- _____. *Pedagogia Profana*. Dança, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LIBAR, Márcio. *A nobre arte do palhaço*. Rio de Janeiro: 2007.
- LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.
- _____. *Perto do coração selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998b.
- _____. *Um sopro de vida*. Rio de Janeiro: Rocco, 1978.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- NÓVOA, Antônio. “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133.
- OSTETTO, Luciana & LEITE, Maria Isabel. *Arte, infância e formação de professores*. Autoria e transgressão. Campinas: Papirus, 2012.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processo de criação*. Petrópolis: Vozes, 1991.

- PACHECO, José. *Dicionário de valores*. São Paulo: Edições SM, 2012.
- _____. “Novas histórias do tempo da velha escola”. *Ecohabitare*, 2020. Disponível em: <https://ecohabitare.com.br/novas-historias-do-tempo-da-velha-escola-clxxvii/>
- _____. “Educador português avalia papel do professor”. In: *Pioneiro Geral*. 24 de abril de 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/pioneiro/geral/noticia/2019/04/educador-portugues-avalia-papel-do-professor-10933180.html#:~:text=Apercebemo%2Dnos%20de%20que%20o,N%C3%A3o%20existe%20um%20modelo%20ideal>
- PESSOA, Fernando. *Obra Poética II*. Poemas de Alberto Caeiro. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- PERISÈ, Gabriel. *Estética e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- REIS, Demian Moreira. *Os caçadores de risos: o mundo maravilhoso da palhaçaria*. Tese de Doutorado, UFBA, 2010.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- RUFINO, Luiz & SIMAS, Luiz Antonio. *Encantamento: sobre política de vida*. Rio de Janeiro: Morula, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A cruel pedagogia do vírus*. Portugal: Almedina, 2020.
- SILVA, Marco Antonio da. *Por uma pedagogia do palhaço: riso, corpo jogador, transgressão e inversão*. Dissertação de Mestrado, USP, 2016.
- SCHAEFFER, Kátia. “Infâncias cariocas: uma experiência de formação em conexão com o corpo, a natureza e o empoderamento político”. In: *RevistAleph*. Dezembro 2017, Ano XV, Número 29.
- TIRIBA, Lea. *Educação Infantil como direito e alegria*. São Paulo: Paz e Terra: 2018.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

SILÊNCIOS



1. BARROS, Manoel. “Retrato do artista quando coisa”. In: *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010, pp. 362-363.

Levei o Rosa na beira dos pássaros que fica no meio da Ilha Linguística.
Rosa gostava muito de frases em que entrassem pássaros.
E fez uma na hora:
A tarde está verde no olho das garças.
E completou com Job:
Sabedoria se tira das coisas que não existem.
A tarde verde no olho das garças não existia mas era fonte do ser.
Era poesia.
Era o néctar do ser.
Rosa gostava muito do corpo fônico das palavras
Veja a palavra bunda, Manoel,
Ela tem um bonito corpo fônico além do propriamente.
Apresentei-lhe a palavra gravanha.
Por instinto linguístico acho que gravanha seria um lugar entrançado de espinhos e bem empenhado de filhotes de gravatá por baixo.
E era.
O que resta das grandezas para nós são os desconheceres⁴⁶ – completou.
Para enxergar as coisas sem feitio é preciso não saber nada.
É preciso entrar em estado de árvore.
É preciso entrar em estado de palavra.
Só quem está em estado de palavra pode enxergar as coisas sem feitio.

2. PESSOA, Fernando. *Obra Poética II*. Poesia de Alberto Caeiro. Porto Alegre: L&PM, 2007, p. 49.

VIII

Num meio-dia de fim de Primavera
Tive um sonho como uma fotografia.
Vi Jesus Cristo descer à terra.
Veio pela encosta de um monte
Tornado outra vez menino,
A correr e a rolar-se pela erva
E a arrancar flores para as deitar fora
E a rir de modo a ouvir-se de longe.

Tinha fugido do céu.
Era nosso demais para fingir

⁴⁶ Os versos destacados em negritos são os escolhidos para incorporar os nomes de nossos subcapítulos.

De segunda pessoa da Trindade.
No céu era tudo falso, tudo em desacordo
Com flores e árvores e pedras.
No céu tinha que estar sempre sério
E de vez em quando de se tornar outra vez homem
E subir para a cruz, e estar sempre a morrer
Com uma coroa toda à roda de espinhos
E os pés espetados por um prego com cabeça,
E até com um trapo à roda da cintura
Como os pretos nas ilustrações.
Nem sequer o deixavam ter pai e mãe
Como as outras crianças.
O seu pai era duas pessoas —
Um velho chamado José, que era carpinteiro,
E que não era pai dele;
E o outro pai era uma pomba estúpida,
A única pomba feia do mundo
Porque não era do mundo nem era pomba.
E a sua mãe não tinha amado antes de o ter.

Não era mulher: era uma mala
Em que ele tinha vindo do céu.
E queriam que ele, que só nascera da mãe,
E nunca tivera pai para amar com respeito,
Pregasse a bondade e a justiça!

Um dia que Deus estava a dormir
E o Espírito Santo andava a voar,
Ele foi à caixa dos milagres e roubou três.
Com o primeiro fez que ninguém soubesse que ele tinha fugido.
Com o segundo criou-se eternamente humano e menino.
Com o terceiro criou um Cristo eternamente na cruz
E deixou-o pregado na cruz que há no céu
E serve de modelo às outras.
Depois fugiu para o Sol
E desceu pelo primeiro raio que apanhou.
Hoje vive na minha aldeia comigo.
É uma criança bonita de riso e natural.
Limpa o nariz ao braço direito,
Chapinha nas poças de água,
Colhe as flores e gosta delas e esquece-as.
Atira pedras aos burros,
Rouba a fruta dos pomares
E foge a chorar e a gritar dos cães.
E, porque sabe que elas não gostam
E que toda a gente acha graça,
Corre atrás das raparigas
Que vão em ranchos pelas estradas
Com as bilhas às cabeças
E levanta-lhes as saias.

A mim ensinou-me tudo.
Ensinou-me a olhar para as coisas.
Aponta-me todas as coisas que há nas flores.
Mostra-me como as pedras são engraçadas

Quando a gente as tem na mão
E olha devagar para elas.

Diz-me muito mal de Deus.
Diz que ele é um velho estúpido e doente,
Sempre a escarrar no chão
E a dizer indecências.
A Virgem Maria leva as tardes da eternidade a fazer meia.
E o Espírito Santo coça-se com o bico
E empoleira-se nas cadeiras e suja-as.
Tudo no céu é estúpido como a Igreja Católica.
Diz-me que Deus não percebe nada
Das coisas que criou —
«Se é que ele as criou, do que duvido.» —
«Ele diz, por exemplo, que os seres cantam a sua glória,
Mas os seres não cantam nada.
Se cantassem seriam cantores.
Os seres existem e mais nada,
E por isso se chamam seres.»
E depois, cansado de dizer mal de Deus,
O Menino Jesus adormece nos meus braços
E eu levo-o ao colo para casa.

.....

Ele mora comigo na minha casa a meio do outeiro.
Ele é a Eterna Criança, o deus que faltava.
Ele é o humano que é natural,
Ele é o divino que sorri e que brinca.
E por isso é que eu sei com toda a certeza
Que ele é o Menino Jesus verdadeiro.

E a criança tão humana que é divina
É esta minha quotidiana vida de poeta,
E é porque ele anda sempre comigo que eu sou poeta sempre.
E que o meu mínimo olhar
Me enche de sensação,
E o mais pequeno som, seja do que for,
Parece falar comigo.

A Criança Nova que habita onde vivo
Dá-me uma mão a mim
E a outra a tudo que existe
E assim vamos os três pelo caminho que houver,
Saltando e cantando e rindo
E gozando o nosso segredo comum
Que é o de saber por toda a parte
Que não há mistério no mundo
E que tudo vale a pena.

A Criança Eterna acompanha-me sempre.
A direcção do meu olhar é o seu dedo apontando.
O meu ouvido atento alegremente a todos os sons
São as cócegas que ele me faz, brincando, nas orelhas.

Damo-nos tão bem um com o outro
Na companhia de tudo
Que nunca pensamos um no outro,
Mas vivemos juntos e dois
Com um acordo íntimo
Como a mão direita e a esquerda.

Ao anoitecer brincamos as cinco pedrinhas
No degrau da porta de casa,
Graves como convém a um deus e a um poeta,
E como se cada pedra
Fosse todo um universo
E fosse por isso um grande perigo para ela
Deixá-la cair no chão.

Depois eu conto-lhe histórias das coisas só dos homens
E ele sorri, porque tudo é incrível.
Ri dos reis e dos que não são reis,
E tem pena de ouvir falar das guerras,
E dos comércios, e dos navios
Que ficam fumo no ar dos altos mares.
Porque ele sabe que tudo isso falta àquela verdade
Que uma flor tem ao florescer
E que anda com a luz do Sol
A variar os montes e os vales
E a fazer doer aos olhos os muros caiados.

Depois ele adormece e eu deito-o.
Levo-o ao colo para dentro de casa
E deito-o, despindo-o lentamente
E como seguindo um ritual muito limpo
E todo materno até ele estar nu.

Ele dorme dentro da minha alma
E às vezes acorda de noite
E brinca com os meus sonhos.
Vira uns de pernas para o ar,
Põe uns em cima dos outros
E bate as palmas sozinho
Sorrindo para o meu sono.

.....

Quando eu morrer, filhinho,
Seja eu a criança, o mais pequeno.
Pega-me tu ao colo
E leva-me para dentro da tua casa.
Despe o meu ser cansado e humano
E deita-me na tua cama.
E conta-me histórias, caso eu acorde,
Para eu tornar a adormecer.
E dá-me sonhos teus para eu brincar
Até que nasça qualquer dia
Que tu sabes qual é.

.....

Esta é a história do meu Menino Jesus.
Por que razão que se perceba
Não há-de ser ela mais verdadeira
Que tudo quanto os filósofos pensam
E tudo quanto as religiões ensinam?

3. ALVES, Castro. *O navio negreiro*. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf>

IV

Era um sonho dantesco... o tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho.
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...
Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs!
E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais ...
Se o velho arqueja, se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...
Presas nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!

Um de raiva delira, outro enlouquece,
Outro, que martírios embrutece,
Cantando, geme e ri!
No entanto o capitão manda a manobra,
E após fitando o céu que se desdobra,
Tão puro sobre o mar,
Diz do fumo entre os densos nevoeiros:
"Vibrai rijo o chicote, marinheiros!
Fazei-os mais dançar!..."
E ri-se a orquestra irônica, estridente. . .
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais...
Qual um sonho dantesco as sombras voam!...
Gritos, ais, maldições, preces ressoam!
E ri-se Satanás!...

V

Senhor Deus dos desgraçados!

Dizei-me vós, Senhor Deus!

Se é loucura... se é verdade

Tanto horror perante os céus?!

Ó mar, por que não apagas

Co'a esponja de tuas vagas

De teu manto este borrão?...

Astros! noites! tempestades!

Rolai das imensidades!

Varrei os mares, tufão!

Quem são estes desgraçados

Que não encontram em vós

Mais que o rir calmo da turba

Que excita a fúria do algoz?

Quem são? Se a estrela se cala,

Se a vaga à pressa resvala

Como um cúmplice fugaz,
Perante a noite confusa...
Dize-o tu, severa Musa,
Musa libérrima, audaz!...
São os filhos do deserto,
Onde a terra esposa a luz.
Onde vive em campo aberto
A tribo dos homens nus...
São os guerreiros ousados
Que com os tigres mosqueados
Combatem na solidão.
Ontem simples, fortes, bravos.
Hoje míseros escravos,
Sem luz, sem ar, sem razão. . .
São mulheres desgraçadas,
Como Agar o foi também.
Que sedentas, alquebradas,
De longe... bem longe vêm...
Trazendo com túbios passos,
Filhos e algemas nos braços,
N'alma — lágrimas e fel...
Como Agar sofrendo tanto,
Que nem o leite de pranto
Têm que dar para Ismael.
Lá nas areias infindas,
Das palmeiras no país,
Nasceram crianças lindas,
Viveram moças gentis...
Passa um dia a caravana,
Quando a virgem na cabana
Cisma da noite nos véus ...
... Adeus, ó choça do monte,

... Adeus, palmeiras da fonte!...
... Adeus, amores... adeus!...
Depois, o areal extenso...
Depois, o oceano de pó.
Depois no horizonte imenso
Desertos... desertos só...
E a fome, o cansaço, a sede...
Ai! quanto infeliz que cede,
E cai p'ra não mais s'erguer!...
Vaga um lugar na cadeia,
Mas o chacal sobre a areia
Acha um corpo que roer.
Ontem a Serra Leoa,
A guerra, a caça ao leão,
O sono dormido à toa
Sob as tendas d'amplidão!
Hoje... o porão negro, fundo,
Infecto, apertado, imundo,
Tendo a peste por jaguar...
E o sono sempre cortado
Pelo arranco de um finado,
E o baque de um corpo ao mar...
Ontem plena liberdade,
A vontade por poder...
Hoje... cúm'lo de maldade,
Nem são livres p'ra morrer. .
Prende-os a mesma corrente
— Férrea, lúgubre serpente —
Nas roscas da escravidão.
E assim zombando da morte,
Dança a lúgubre coorte
Ao som do açoute... Irrisão!...

Senhor Deus dos desgraçados!

Dizei-me vós, Senhor Deus,

Se eu deliro... ou se é verdade

Tanto horror perante os céus?!...

Ó mar, por que não apagas

Co'a esponja de tuas vagas

Do teu manto este borrão?

Astros! noites! tempestades!

Rolai das imensidades!

Varrei os mares, tufão! ...

4. PESSOA, Fernando. “Poemas Inconjuntos”. In: *Poemas Completos de Alberto Caeiro*. Lisboa: Presença, 1994, p. 135.

No dia brancamente nublado entristeço quase a medo

E ponho-me a meditar nos problemas que finjo...

Se o homem fosse, como deveria ser,

Não um animal doente, mas o mais perfeito dos animais,

Animal directo e não indirecto,

Devia ser outra a sua forma de encontrar um sentido às coisas,

Outra e verdadeira.

Devia haver adquirido um *sentido* do «conjunto»;

Um sentido, como ver e ouvir, do «total» das coisas

E não, como temos, um *pensamento* do «conjunto»;

E não, como temos, uma *ideia* do «total» das coisas.

E assim — veríamos — não teríamos noção de *conjunto* ou de *total*,

Porque o *sentido* de «total» ou de «conjunto» não seria de um «total» ou de um «conjunto»

Mas da verdadeira Natureza talvez nem todo nem partes.

O único mistério do Universo é o mais e não o menos.

Percebemos demais as coisas — eis o erro e a dúvida.

O que existe transcende para baixo o que julgamos que existe.

A Realidade é apenas real e não pensada.

O Universo não é uma ideia minha.

A minha ideia do Universo é que é uma ideia minha.

A noite não anoitece pelos meus olhos.

A minha ideia da noite é que anoitece por meus olhos.

Fora de eu pensar e de haver quaisquer pensamentos

A noite anoitece concretamente

E o fulgor das estrelas existe como se tivesse peso.

Assim como falham as palavras quando queremos exprimir qualquer pensamento,

Assim falham os pensamentos quando queremos pensar qualquer realidade.

Mas, como a essência do pensamento não é ser dita, mas ser pensada,

Assim é a essência da realidade o existir, não o ser pensada.

Assim tudo o que existe, simplesmente existe.

O resto é uma espécie de sono que temos,
Uma velhice que nos acompanha desde a infância da doença.
O espelho reflecte certo; não erra porque não pensa.
Pensar é essencialmente errar.
Errar é essencialmente estar cego e surdo.
Estas verdades não são perfeitas porque são ditas,
E antes de ditas, pensadas:
Mas no fundo o que está certo é elas negarem-se a si próprias
Na negação oposta de afirmarem qualquer coisa.
A única afirmação é ser.
E ser o oposto é o que não queria de mim...

5. PESSOA, Fernando. “Poema em Linha Recta”. In: *Poesias de Álvaro de Campos*.
Lisboa: Ática, 1944, p. 312.

Nunca conheci quem tivesse levado porrada.
Todos os meus conhecidos têm sido campeões em tudo.

E eu, tantas vezes reles, tantas vezes porco, tantas vezes vil,
Eu tantas vezes irresponsavelmente parasita,
Indesculpavelmente sujo,
Eu, que tantas vezes não tenho tido paciência para tomar banho,
Eu, que tantas vezes tenho sido ridículo, absurdo,
Que tenho enrolado os pés publicamente nos tapetes das etiquetas,
Que tenho sido grotesco, mesquinho, submisso e arrogante,
Que tenho sofrido enxovalhos e calado,
Que quando não tenho calado, tenho sido mais ridículo ainda;
Eu, que tenho sido cómico às criadas de hotel,
Eu, que tenho sentido o piscar de olhos dos moços de fretes,
Eu, que tenho feito vergonhas financeiras, pedido emprestado sem pagar,
Eu, que, quando a hora do soco surgiu, me tenho agachado,
Para fora da possibilidade do soco;
Eu, que tenho sofrido a angústia das pequenas coisas ridículas,
Eu verifico que não tenho par nisto tudo neste mundo.

Toda a gente que eu conheço e que fala comigo
Nunca teve um acto ridículo, nunca sofreu enxovalho,
Nunca foi senão príncipe — todos eles príncipes — na vida...

Quem me dera ouvir de alguém a voz humana
Que confessasse não um pecado, mas uma infâmia;
Que contasse, não uma violência, mas uma cobardia!
Não, são todos o Ideal, se os oiço e me falam.
Quem há neste largo mundo que me confesse que uma vez foi vil?
Ó príncipes, meus irmãos,

**Arre, estou farto de semideuses!
Onde é que há gente no mundo?**

Então sou só eu que é vil e erróneo nesta terra?

Poderão as mulheres não os terem amado,
Podem ter sido traídos — mas ridículos nunca!
E eu, que tenho sido ridículo sem ter sido traído,

Como posso eu falar com os meus superiores sem titubear?
Eu, que tenho sido vil, literalmente vil,
Vil no sentido mesquinho e infame da vileza.

6. BARROS, Manoel. “Retrato do artista quando coisa”. In: *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010, p. 374.

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras me aceitam como eu sou — eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio. que compra pão
às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar os homens usando borboletas.

7. PESSOA, Fernando. *Obra poética II*. Poemas de Alberto Caetano. Porto Alegre: L&PM, 2007, pp. 65-66.

XXVI

Às vezes, em dias de luz perfeita e exacta,
Em que as coisas têm toda a realidade que podem ter,
Pergunto a mim próprio devagar
Porque sequer atribuo eu
Beleza às coisas.

Uma flor acaso tem beleza?
Tem beleza acaso um fruto?
Não: têm cor e forma
E existência apenas.
A beleza é o nome de qualquer coisa que não existe
Que eu dou às coisas em troca do agrado que me dão.
Não significa nada.
Então porque digo eu das coisas: são belas?

Sim, mesmo a mim, que vivo só de viver,
Invisíveis, vêm ter comigo as mentiras dos homens
Perante as coisas,
Perante as coisas que simplesmente existem.

Que difícil ser próprio e não ver senão o visível!

8. PESSOA, Fernando. *Obra poética II*. Poemas de Alberto Caetano. Porto Alegre: L&PM, 2007, pp. 83-86.

Deste modo ou daquele modo,
Conforme calha ou não calha,
Podendo às vezes dizer o que penso,
E outras vezes dizendo-o mal e com misturas,
Vou escrevendo os meus versos sem querer,
Como se escrever não fosse uma cousa feita de gestos,
Como se escrever fosse uma cousa que me acontecesse
Como dar-me o sol de fora.

Procuro dizer o que sinto
Sem pensar em que o sinto.
Procuro encostar as palavras à ideia
E não precisar dum corredor
Do pensamento para as palavras.
Nem sempre consigo sentir o que sei que devo sentir.
O meu pensamento só muito devagar atravessa o rio a nado
Porque lhe pesa o fato que os homens o fizeram usar.

Procuro despir-me do que aprendi,
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram,
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu, não Alberto Caeiro,
Mas um animal humano que a Natureza produziu.

E assim escrevo, querendo sentir a Natureza, nem sequer como um homem,
Mas como quem sente a Natureza, e mais nada.
E assim escrevo, ora bem, ora mal,
Ora acertando com o que quero dizer, ora errando,
Caindo aqui, levantando-me acolá,
Mas indo sempre no meu caminho como um cego teimoso.

Ainda assim, sou alguém.
Sou o Descobridor da Natureza.
Sou o Argonauta das sensações verdadeiras.
Trago ao Universo um novo Universo
Porque trago ao Universo ele-próprio.

Isto sinto e isto escrevo
Perfeitamente sabedor e sem que não veja
Que são cinco horas do amanhecer
E que o sol, que ainda não mostrou a cabeça
Por cima do muro do horizonte,
Ainda assim já se lhe vêem as pontas dos dedos

Agarrando o cimo do muro
Do horizonte cheio de montes baixos.

9. BARROS, Manoel. "Livro da Ignorãças", In: *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010, p. 299.

I

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
- b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
- c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelhas têm devoção por túmulos
- d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação
- e) Que um rio que flui entre 2 jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre dois lagartos
- f) Como pegar na voz de um peixe
- g) Qual o lado da noite que umedece primeiro

etc

etc

etc

Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios.

10. BARROS, Manoel. *Memórias inventadas*. As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008, p. 47.

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras
fatigadas de informar.

Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.

Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.

Meu quintal é maior do que o mundo.

Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato
de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.

11. BARROS, Manoel. “Matéria de poesia”. In: *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010, pp. 156-157.

Assim falou Gidian (ou Gedeão)
que assistia nos becos:

“Poeta Quintiliano me nomeou Principal
Sou lobisomem particular
Eurico me criou desde criança
pra lobisomem
Me inventei

Fui procurar dentro do mato um preto Germano
Agostinho, que operava com ervas
Mandou botar as unhas no vinagre vinte dias
Aprendi grande

Só as dúvidas santificam
O chão têm altares e lagartos

Remexa o senhor mesmo com um pedacinho de arame
os seus destroços
Aparecem bogalhos

Quem anda no trilho é trem de ferro
Sou água que corre entre pedras:
– liberdade caça jeito

Procuro com meus rios os passarinhos
Eu falo desmendado

Me representa que o mundo
é como bosta de onça, tem de tudo:
– cabelos de capivara
casca de tatu...

Gosto é de santo e boi
Saber o que tem da pessoa na máscara
é que são!
Só o guarda me escreve

Palavras fazem misérias
inclusive músicas!

Eu sou quando e depois
Entro em águas...”