



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAFAEL LINS TENORIO

UM AUTORRETRATO DA EXPERIÊNCIA NO EDUCAR

Recife

2019

RAFAEL LINS TENORIO

UM AUTORRETRATO DA EXPERIÊNCIA NO EDUCAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador (a): Rui Gomes de Mattos de Mesquita

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecário Bruno Márcio Gouveia, CRB-4/1788

T312a	Tenorio, Rafael Lins Um autorretrato na experiência do educar / Rafael Lins Tenorio. – 2019. 65 f. Orientação de: Rui Gomes de Matos de Mesquita. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019. Inclui referências. 1. Educação popular. 2. Decolonialidade. 3. Subjetividade. I. Mesquita, Rui Gomes de Matos de (orientação). II. Título. 370 (22. ed.)	UFPE (CE 2024-085)
-------	--	--------------------

RAFAEL LINS TENORIO

UM AUTORRETRATO DA EXPERIÊNCIA NO EDUCAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Aprovado em: 30/08/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rui Gomes de Mattos de Mesquita (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Gustavo Gilson Souza de Oliveira (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a. Dr^a Júlia Figueiredo Benzaquen (Examinadora Externa)

Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

RESUMO

Este texto busca - a partir da vivência do escritor em um projeto de Extensão da UFPE que trabalhava, orientado pela Educação Popular, com crianças nas temáticas de saúde, alimentação e cidadania - produzir reflexões no campo da filosofia da educação, no sentido de pensar como o processo educativo forma o educador e a educadora, numa perspectiva de agentes de transformação social. O trabalho se deu ao longo do ano de 2018, no bairro do Engenho do Meio, na cidade de Recife. Através de um contato direto e participativo, e em diálogo com os pensamentos decoloniais, pós-coloniais e pós-estruturalistas, o pesquisador debruçou-se reflexivamente sobre a sua própria experiência para produzir um pensamento epistemológico das práticas e metodologias educativas. As contribuições deste trabalho se dão no já citado nível da filosofia da educação, estimulando a abertura de novas possibilidades de práticas e olhares teóricos acerca da implicação das educadoras e educadores no processo educativo, bem como os impactos do ser educador na construção de subjetividades para aquele e aquela que educam. É um trabalho afetivo, situado e implicado e que convida quem o lê a assumir a mesma postura em sua leitura.

Palavras-chave: educação; decolonialidade; subjetividades; formação; mandinga; relação

ABSTRACT

This text seeks - based on the writer's experience in an Extension project at UFPE who worked, guided by Popular Education, with children in the themes of health, food and citizenship - to produce reflections in the field of philosophy of education, in the sense of thinking about how the educational process forms the educator, from the perspective of agents of social transformation. The work took place throughout 2018, in the neighborhood of Engenho do Meio, in the city of Recife. Through direct and participatory contact, and in dialogue with decolonial, postcolonial and post-structuralist thoughts, the researcher reflexively focused on his own experience to produce an epistemological thought of educational practices and methodologies. The contributions of this work take place at the aforementioned level of the philosophy of education, stimulating the opening of new possibilities of practices and theoretical views about the involvement of educators in the educational process, as well as the impacts of being an educator in the construction of subjectivities for the one who educates. It is an affective work, situated and implicated and that invites those who read it to assume the same posture in their reading.

Keywords: education; decoloniality; subjectivities; formation; mandinga; relationship

SUMÁRIO

1 <u>SOBRE O CAMINHAR.....</u>	07
2 <u>PRÓLOGO.....</u>	09
3 <u>PRIMEIRO ATO: DOIS GALOS E UM GALLO.....</u>	11
4 <u>INTRODUZINDO O TRABALHO.....</u>	16
5 <u>ANCESTRALIDADE, RASTROS, RELAÇÃO.....</u>	20
6 <u>DIA 1.....</u>	27
7 <u>LEMBRANÇAS.....</u>	29
8 <u>DANDO CONTINUIDADE.....</u>	32
9 <u>COMO CONTINUAR?.....</u>	36
10 <u>UMA AMIZADE, UM AFETO.....</u>	37
11 <u>UMA ESCRITA DE MIM.....</u>	46
12 <u>AUDÁCIA.....</u>	49
13 <u>O SEGUNDO SEMESTRE.....</u>	52
14 <u>AS CRIANÇAS, ESSES SERES ESTRANHOS.....</u>	56
15 <u>CONCLUSÃO?.....</u>	61
<u>REFERÊNCIAS.....</u>	64

1 SOBRE O CAMINHAR

Sejam bem-vindas! Este é um trabalho com o qual estive envolvido por um tempo considerável e que me afetou de diversas formas, tantas vezes provocando em mim os mais diferentes sentimentos. Agora está pronto, lançado no mundo, e cabe a mim a difícil tarefa de introduzi-lo a vocês, fazer as devidas apresentações. Tenho que admitir que me dá um certo medo, desenvolvi um carinho pelas palavras todas que se seguem e agora, neste momento final que curiosamente é o começo do texto, sinto o peso de tentar fazer jus, o receio de não ser o bastante. O coração acelera, porque de certa forma me passa a sensação de começar de novo, e todo começo traz consigo uma ansiedade. Mas sigo em frente, na esperança de conseguir apresentar minimamente alguns elementos que ajudem a você, leitora, numa imersão agradável pelos caminhos que vai trilhar.

Esse é um texto de errância. Por isso, peço que deixe momentaneamente os pesos que carrega e caminhe comigo. Errar pede isso, que estejamos leves, carregando o básico, o que podemos sustentar com nossos pés. Pede também abertura aos encontros, de forma que possamos ir deixando coisas para trás na medida em que nos deparamos com as novidades que porventura vamos encontrando, poder trazê-las consigo nos caminhos de volta, ou mesmo deixá-las em um outro lugar. A errante sabe de onde parte, e isso é tudo. Precisamos confiar. Na vida e em quem segue ao nosso lado. Confiar em nossa intuição e nos sinais que percebemos ao longo do processo.

Sem nunca abandonar sua raiz - que por sua vez torna-se *rizoma*, a errante carrega consigo a potência política da recusa de tudo que é totalizante, do pensamento único que reduz as relações a meios de disseminação para um projeto centralizador. No seu seguir - despida - , se abre para o *diverso*, para os encontros, permite a emergência de espaços em que o contato com a outra se dá em uma energia genuína de *camaradagem*. Edouard Glissant fala disso, da *errância*, e em suas palavras nos diz o seguinte:

[sobre a errância] Se ela contraria as intolerâncias territoriais, (...) é porque, na poética da Relação, o errante, que já não é o viajante, nem o descobridor, nem o conquistador, procura conhecer a totalidade do mundo e sabe já que nunca conseguirá fazê-lo - e que é aí que reside a beleza

ameaçada do mundo. O errante recusa o estatuto universal, generalizante, que reduz o mundo a uma evidência transparente, atribuindo-lhe um sentido e uma finalidade pressupostos. Mergulha nas opacidades da parte do mundo a que acede. (...) O pensamento da errância concebe a totalidade, mas renuncia de bom grado à pretensão de a comandar ou de a possuir. (Glissant, 2011, 29)

Esse é um texto de errância. Digo isso pois foi essa a energia que me guiou ao longo deste trabalho, e que reflete nos rumos que ele tomou. A princípio havia um desejo de relatar uma prática minha de educação pretensamente libertária, descolonizadora, em uma escola municipal. Fiz parte durante quatro anos de uma rádio comunitária e estava prestes a iniciar uma atividade nessa escola, enquanto educador e membro da rádio. Meu intuito era desenvolver um relato que servisse de inspiração para outras militantes que realizassem trabalhos parecidos. Um exemplo que desse alguns nortes para essas educadoras.

Porém o caminho me trouxe coisas muito diferentes, a própria prática na escola seguiu outros rumos, me mostrou outras possibilidades. Fui também me transformando ao longo do processo, em meio às leituras que fiz, às conversas que participei, às interações na escola com as estudantes e outras educadoras, acima de tudo à vida que viveu através de mim. Fui aos poucos percebendo que o que verdadeiramente me tocava era como tudo isso me mobilizava, me deslocava enquanto educador que está imerso na vida em estado de abertura. Pude perceber que, em meio a esses movimentos, eu me tornava esses vínculos, essas relações. Quis então me contar, contar essa trajetória, esse *caminho*, e através dessa narrativa convidar outras educadoras a olhar pra dentro de si, perceber o quanto estão abertas à afetação em suas trajetórias, em suas práticas.

É um texto de errância, e peço que tenham isso em mente ao transitar pelas linhas tortas que atravessam minha escrita. Há aqui uma opção estética que pretende ser coerente com a proposta política de vaguear. Busquei retratar na forma os processos de descontinuidade que me parecem próprios dos caminhos de formação que se propõem conectados com os imponderáveis da vida. É um texto que se pretende vivo, que reflete em si a minha poética. É um texto de filosofia e de magia. Acima de tudo é um texto de errância, por isso peço que caminhem comigo.

2 PRÓLOGO

“Seres em busca de união, perfeito sim e não, homem, mulher, pedra, riacho, alma e razão”¹. _Quais caminhos devo percorrer? Tomo meu café e tento pensar em teoria. No terceiro volume de sua História da sexualidade (1984), Michel Foucault reflete a respeito dos sonhos, dos códigos de interpretação dos sonhos. Dentre outras coisas, os sonhos premonitórios. Trinta e três anos depois o professor Alexandre Simão tece teias entre teorias e seus próprios delírios. Nos diz coisas que eu entendo da seguinte forma: Muito do futuro já se apresenta nos sonhos, já está acontecido na realidade do sonhado. Do lado de cá simulamos originalidade, mas muitos de nossos próximos passos já foram dados nos campos do inconsciente - individual e coletivo - e de realidades outras. Somos como que impelidos a realizar esses passos no mundo do concreto. Para almejarmos liberdade é necessário a entrega ao não-linear, saber ler a louca estética dos sonhos, descobrir para onde já fomos e então ir - de olhos abertos - e talvez aí resida a liberdade.

Santo Agostinho localiza passado e futuro na alma, que distende sua atenção da lembrança à expectativa e vice-versa, enquanto segue atualizando o presente. Só há tempo na alma, esta soberana, suma criação divina que persiste. Será possível pensar o contrário? Pensar a alma no tempo, passado e futuro formando o ser, que segue lutando para existir? “E onde queres chegar, afinal?” - você pergunta. Veremos! Linha a linha vou tentando descobrir este texto.

Ora de olhar pra trás.

Em 2012 me disseram: a nossa frente há um projeto, se chama Paideia². Vens? Eu fui. Por três anos persisti. O território era o Coque. No que tínhamos de mais careta, íamos de segunda a sexta dar aulas. Matemática, biologia, português,

¹ Da música “Fluir”, de Alzira Espíndola

² O Projeto Paideia funcionou como um pré-vestibular localizado no Coque, em Recife. Para além das aulas, buscamos pôr em prática ações pedagógicas que tivessem um caráter emancipador, crítico. Dentre essas ações, se destacaram nossas duas idas (em 2013 e 2014) para um mutirão de trabalho em um espaço agroecológico denominado Sítio Ágatha, em Tracunhaém.

história e por aí vai. Mas era também isso chão necessário a nós, coisa de quem não se sente ainda seguro com alturas, pássaro novo. No que fomos sinceras, foi contato, olhos nos olhos, afeto, professoras e alunas em estado de amizade. Nem sempre é fácil, nem sempre dá. Fomos também revolução, e aí meus olhos brilham. O sítio Ágatha sempre me cheirou a transformação, a boa política, coisa forte e verdadeira. Apresentar esse espaço, essa coletividade, às alunas e professoras do Paideia. Se fiz algo certo nessa vida, essa é ainda minha melhor aposta.

No ano de 2015 quis contar essa história. Precisava me graduar em Ciências Sociais, alguma história tinha que ser contada. Criei a narrativa dessas vivências no Sítio e alguns autores me deram as palavras que ajudaram a dar sentido e coerência a este processo, as perguntas que tentei responder. Paulo Freire (1983, 2009) já me acompanhava de outros momentos. Me ensinava que a desigualdade produzida pela sociedade de classes gera uma consequência fundamental ao campo da educação: Ao oprimido não é permitido ser. Sua autenticidade enquanto classe é negada pois no contexto do capitalismo há um desequilíbrio entre os saberes socialmente produzidos. Aos que possuem a riqueza material é conferida também a legitimidade de seus saberes, ou seja, sua cultura é vista enquanto superior, sua verdade é mais verdadeira. Isso pois a dominação no sentido material é acompanhada por esse processo paralelo. O oprimido passa a ver o mundo e a si mesmo com os olhos do opressor, sua verdade é mentirosa, sua cultura carece de sofisticação, seu saber é burro e suas cores, opacas.

A partir desse quadro ele propõe uma pedagogia que se define a partir do engajamento e de um profundo cuidado. Nessa perspectiva o educador é um sujeito que a partir de sua prática procura transformar o social. Porém isso não basta, a questão não é o que fazer, e sim o como. Uma pedagogia voltada ao oprimido, para Freire, não envolve ensinar coisas a esse sujeito, possibilitando que a partir de mais conhecimento ele possa ter maior capacidade de intervir em sua realidade. Isso somente reforçaria a desigualdade, desqualificando ainda mais o saber deste. Uma educação que caminha para a emancipação tem por base não o ensino, mas o diálogo. Partindo da realidade concreta do educando, busca-se na cultura do oprimido as respostas às questões levantadas. É um processo educativo pautado pelas situações concretas do dia-a-dia, mas que permite, segundo Freire, extrapolá-las, rumo a uma percepção crítica de mundo.

Uma relação afetiva. É uma teoria que me cativou, de alguma forma me lembrava minha avó, indicava um caminho que vibrava em ressonância com minhas disposições. Sempre elegemos teorias que nos lembram nossos avós, que nos acolhem como nossos avós. Ou nos provocam como nossos irmãos/irmãs. E assim vamos atualizando nossa história. E não era só Paulo Freire, era Normando³ dizendo: é este o caminho, segue! , eram as ruas da Várzea, as pessoas, era meu primeiro alumbramento. Carrego comigo.

3 PRIMEIRO ATO: DOIS GALOS E UM GALLO

“Aprendo contigo mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar”⁴. Opa! Isso é alguma coisa. Meu coração bateu, meu sangue pulsou, de alguma forma eu sabia que estava diante de um encontro com meu destino. Fui em frente. Já tinha ouvido falar de Sílvio Gallo como um educador - anarquista - quando me deparei com esse artigo. E esse texto me deu os próximos caminhos, pôs a roda pra girar, ela sempre gira. Descobri que Gallo era amigo em palavras de Deleuze e que neste artigo, junto a um livro chamado Deleuze e a Educação (2008), ele inventa uma teoria deleuziana da educação. Bem legal. E o que diz? Bem...

A tradição ocidental no que diz respeito ao pensar a educação descende em sua genealogia do pensamento platônico, do aprender enquanto reconhecimento. Aprendemos o que nossa alma - eterna - já sabia, mas esqueceu ao encarnar no mundo material. Aprender é então um processo mental de ascender por fim às ideias puras, eternas. O conhecimento já existe, precisamos alcançá-lo através do exercício da filosofia. Seguindo adiante, podemos pensar que se o conhecimento é um e o aprendemos pela mente, há uma relação direta entre ensino e aprendizado. Deve-se ensinar a verdade, deve-se aprender a verdade. Seja ela ideal, tal como para os gregos, seja ela científica, na tradição europeia dos últimos séculos. Em suma, a educação é um processo que se pode controlar.

³ Meu orientador à época de um projeto de extensão que participei, chamado Pontes de Cultura, no qual atuamos como articuladores dos empreendimentos culturais do bairro da Várzea, propondo pontes – a partir dos pressupostos da educação popular – entre eles e também com a Universidade.

⁴ Do romance: *Uma aprendizagem ou o Livro dos prazeres*, de Clarisse Lispector. Citação tirada do artigo: *As Múltiplas Dimensões do Aprender...* de Sílvio Gallo (2012).

Gallo, com Deleuze, vai sugerir um caminho alternativo. Aprender não é uma função natural da mente, mas uma resposta frente a problemas. Somos levadas a pensar ao lidar com problemas e aprendemos com nossos pensamentos. As respostas a um problema são diversas, assim como o modo como nossa mente lida com elas. Toda relação - seja com situações, seja com pessoas - emite signos. Essencialmente é emitindo e recebendo signos que aprendemos. Alguns desses signos nos são claros, conseguimos remontar a linha que nos levou a uma reflexão, a um aprendizado, enquanto que outros - menos lineares - vão constituindo morada em nós, criando laços impensáveis com outros signos, às vezes ao longo de anos, de forma que ao final, o conhecimento nos surge como revelação.

Olhando por outra perspectiva, ensinar é emitir signos, alguns de forma intencional, outros não, que serão - ou não - apreendidos pelas educandas a partir de suas próprias disposições e seus processos anteriores. As pedagogias tentarão domesticar esse processo mas no máximo lograrão êxito parcial. A pretensão de controle tenderá ao fracasso, o que cada aluna fará com o que ensinamos, o que e como aprenderão, em última instância está fora de qualquer alcance. Para os autores, nunca aprendemos *como*, e sim *com* alguém. O aprender é um processo acima de tudo sensorial, se dá a partir do corpo. Eles trazem a metáfora da piscina: ao fim, não importa toda a teoria, precisamos entrar em contato com os signos que a água emite ao nosso corpo, estar imersos, sentir intensamente, daí é possível aprender a nadar, somente no contato. Aprender é então um processo que exige abertura, imersão, estar presente de corpo e alma.

Ensinar a nadar é propor a piscina.

Ensinar a nadar é estar por perto - um olhar atento, amigo
Como quem acredita
no outro, no corpo do outro
Na força da carne

Como quem sabe que ao fim morreremos todos sós.

Eu tinha então minha primeira pergunta. Na verdade a pergunta mais óbvia possível. Na verdade a questão não é ter as perguntas, mas entender o que quero saber com elas. “O que aprenderam afinal?” era uma. “Como se deu esse processo?” era a outra. Coisa besta. Mas à luz de Gallo, esta primeira ganha outra

dimensão, me tornei um caçador de signos. Neste sentido só poderia entender a aprendizagem compreendendo que para cada educanda houve um sítio Ágatha específico, buscando os aspectos individuais, únicos, de cada experiência. Por isso em diálogo com certos aspectos - fixos - das intencionalidades minhas, enquanto proponente da vivência, e do sítio enquanto espaço também de formação. Entendendo acima de tudo que esta busca era somente exercício. Muita coisa jamais viria à tona para mim, pois é assim que tem que ser.

Quanto à segunda pergunta, dialoguei com Jacques Rancière, que em seu livro intitulado *O Mestre Ignorante* (2011), reflete a partir da experiência de Joseph Jacotot, um educador francês que em 1818 assumiu um cargo de professor em meio período nos Países-Baixos. Ao se deparar com a dificuldade de não saber falar flamenco enquanto que os alunos não falavam francês, ele, na busca por um elo em comum que permitisse a comunicação, solicitou que lessem uma edição bilíngue (flamenco e francês) do livro: *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, e que traduzissem a parte em francês e tecessem comentários a respeito da leitura nessa língua. O papel dele foi o de supervisionar o esforço dos alunos na leitura.

Após um tempo, ele percebeu que estavam falando e escrevendo em francês muito bem, bem acima de suas expectativas. Isso o deixou intrigado, pôs em questão uma convicção comum, a da função explicadora do mestre. “Como eles podem ter aprendido, se nada expliquei?”, pode ter pensado Jacotot. Animado por essa experiência, passa a fazer experimentos de ensinar o que não sabe. Dá aulas de piano e pintura, ensina direito não em francês, mas em holandês, que ainda desconhece. O incrível é que todas essas tentativas dão certo, os alunos seguem aprendendo a contrassenso de tudo que se poderia esperar.

A partir disso, Rancière assim reflete: por que um livro, objeto escrito por uma inteligência e que carrega ideias, mensagens, para ser compreendido por outra inteligência, a da aluna, precisa ser explicado por um terceiro elemento, a mestra? De onde vem este privilégio da palavra falada sobre as letras escritas, que faz ser necessário uma explicadora para explicar a explicação? Para além, de onde surge a legitimidade desta mestra para avaliar a compreensão do livro por parte da aluna? Segundo Rancière, viria do fato de que ela já fez esse caminho, tem conhecimento da distância a ser percorrida e age no sentido de guiar a estudante por tais estradas, encurtando-lhe as distâncias. Porém, como essa afirmação pode seguir fazendo

sentido à luz de que o aprendizado mais importante e profundo de nossas vidas, a apreensão de nossa língua materna se deu sem nenhuma explicação? Observação, experimento, tentativa e erro, é assim que aprendemos os códigos de nossa língua. Nestes primeiros momentos de nossas vidas, é a curiosidade, acima de tudo, nossa guia que nos acompanha enquanto desbravamos o mundo, é a autonomia nossa potência criadora. Por que então essa nossa capacidade é depois desprezada? Por que passamos a ser vistas como incapazes de guiar-nos a nós mesmas nos caminhos do conhecimento?

Para o autor, a necessidade da mestra explicadora é o mito fundante da pedagogia, que produz uma desigualdade e uma distância impossível de ser superada, entre as que sabem e as que não sabem. É afinal, uma questão de poder. É a mestra que necessita da aprendiz - e não o contrário - para existir enquanto tal. De alguma forma isso me lembra a crítica decolonial da modernidade, de que esta só existe a partir da criação de uma outra na relação, a colônia, o não-moderno que, ao ser periferia, funda a Europa como centro do mundo. Mas isso é outra discussão, deixemos para adiante.

Qual a conclusão que podemos chegar então? A de que não deve haver mestras? Não. A crítica não está localizada na existência da mestra num sentido geral, mas num tipo específico, a que explica. Segundo Rancière, há duas faculdades envolvidas no ato de aprender: a inteligência e a vontade. A educação terá um caráter embrutecedor sempre que a mestra ligar sua inteligência à da aprendiz, alienando-a de sua capacidade de aprender por si própria. Por outro lado, a mestra ignorante será aquela que atrela somente sua vontade à da aluna, pondo-a em uma situação em que esta possa sair por conta própria, estimulando-a a buscar respostas, ou seja, ocupando ainda um lugar fundamental no processo educativo, porém não como o ser que conhece, mas o que instiga e confia.

Daí vem o suporte para a segunda pergunta que mencionei antes, sobre o processo. Rancière me deu o espelho para pensar nossa ação enquanto educadoras do Paideia. Neste sentido, nossa ação foi embrutecedora ou emancipadora? Ao pensar o mutirão do sítio Ágatha enquanto livro pude observar como se deu essa leitura que propomos, o quanto fomos explicadoras e o quanto permitimos o contato direto das inteligências das educandas com as que escreviam e reescreviam os processos do mutirão, o quanto puderam vivenciar o mais diretamente possível os

signos lá presentes, falando em termos de Gallo e Deleuze. E essa é uma questão e tanto, pois sua relevância política é profunda. Há muito em jogo, por isso temos que levar sempre muito a sério nossas questões.

Entra no palco o narrador, que cumprimenta a plateia e começa a falar:

Narrador: Agora nossa história dará um salto de dois anos. O cenário é ainda Recife, a 4ª pior cidade do mundo, porém alguns elementos mudam. O herói desta história está então envolvido com uma rádio comunitária, a rádio Aconchego. Faz mestrado em educação e tenta conciliar essas duas atividades. Por uma questão prática mas, acima de tudo, porque faz bastante sentido. Está prestes a iniciar uma atividade de educação a partir da rádio, junto a alunas do 5º ano da Escola Municipal Engenho do Meio, nas cercanias. Novas questões habitam em sua cabeça, envolvendo elementos como ancestralidade , raízes , nutrição. Educar seria estimular reconexões? Nosso esforço nas próximas páginas será atualizar essa história que vamos contando e mostrar como esses autores que trouxemos seguem presentes, porém agora à luz de novas perspectivas.

...

Interlúdio

...

4 INTRODUZINDO O TRABALHO

Me parece que há um equívoco fundamental no processo de leitura/ escrita. Somos levados a acreditar, ou melhor, a perceber o texto como fruto de um processo contínuo. Como se a autora desse conta, em uma única tirada, de iniciar e concluir um livro, por exemplo, num fluxo ininterrupto de coerência entre projeto, produção/trabalho, resultado. Não lemos as páginas apagadas, os parágrafos corrigidos, as palavras trocadas. Não sabemos em que ponto a escritora foi dormir, interrompendo a escrita, quantos dias, semanas ou meses se passaram até que retornasse ao manuscrito. Não temos como saber quanta coisa aconteceu nesses intervalos. O quanto de sua vida se torceu, que pessoas se atravessaram em seu caminho, as possíveis colisões Nada disso sabemos, temos somente o livro, um eu lírico estável, coerente como uma escala tonal.

Em certo nível, o que uma pessoa escreve no fundo diz respeito somente ao seu dia, como acordou, como estavam seu corpo e seus afetos. Hoje estou de ressaca, mas você não vai saber onde começou aqui a parte produzida por este estado e onde terminou. Ou onde terminará, se eu assumir que neste exato momento não há mais nada escrito neste texto. Agora há. Quando foi? Difícil saber. O texto é chapado no tempo, dando a impressão de que primeira e última palavra surgem em simultâneo, é um fetiche que o desloca do mundo da temporalidade e lhe confere um certo tipo de aura, de poder. No texto não se expressa sua própria história. A leitora se desloca da primeira à última página, o livro simplesmente está.

Será possível subverter essa lógica? Como produzir um texto que não esconda suas vergonhas? Que expresse em si a vida de sua autora, não como um todo biográfico, mas em trôpega topografia profundamente intrincada ao processo mesmo de produção? É desafiador. Mas afinal, o que vale a pena e não o é? Seguimos adiante.

Como afirmado antes, estou envolvido com um projeto político no campo da comunicação popular. Faço parte da rádio Aconchego. Por fazer parte, quero dizer que produzo conteúdo, garanto a programação, integro projetos educativos, proponho atividades, participo das deliberações, respondo por ela em espaços outros e contribuo para a manutenção material, em termos de equipamentos, gestão do espaço e sobrevivência financeira. É bastante coisa, e é óbvio que não faço nada

disso sozinho. Quando digo que estou envolvido, quero dizer que estou bastante envolvido, que a partir de meu trabalho desenvolvo também uma segurança ontológica, uma posição a partir da qual fincar meus pés no mundo social. A rádio acaba sendo de alguma forma casa e as pessoas do coletivo, um misto de amigas e família. O que quero que vocês percebam aqui é que estou bastante comprometido com o destino deste projeto coletivo, o que é uma informação importante para compreender a pesquisa que estou estruturando.

Definimos a rádio Aconchego como uma rádio comunitária, o que segundo a ABRAÇO-RS (Associação Brasileira de Radiodifusão Comunitária no Rio Grande do Sul), é caracterizada como

[...] uma pequena estação de rádio, que dará condições à comunidade de ter um canal de comunicação inteiramente dedicado a ela, abrindo oportunidade para a divulgação de suas ideias, manifestações culturais, tradições e hábitos sociais.(ABRAÇO RS)

É mais ou menos isso que buscamos pôr em prática em nosso projeto. Acreditamos na importância de uma ferramenta comunicativa, tal como uma rádio, servindo a uma comunidade, permitindo a circulação de discursos outros que não os hegemônicos difundidos pelos principais meios de comunicação. É uma proposta simples, mas acho que há alguns problemas que precisam ser pensados com mais cuidado, em termos de definições. Principalmente o termo *comunidade*, o qual precisa de um mínimo trato para não pairar no vazio e no fetiche. Quanto a isso, não pretendo aqui fazer uma análise exegética ou uma genealogia, apenas trazer como, enquanto coletivo, entendemos o termo em nossa prática.

A rádio fica localizada no prédio do Serviço Integrado de Saúde (SIS), na intercessão entre os bairros do Engenho do Meio, Roda de Fogo e Sítio das Palmeiras. O SIS é um centro de práticas integrativas em saúde, extensão universitária e projetos sociais. Um projeto de iniciativa da Universidade Federal de Pernambuco, da Prefeitura de Recife e da sociedade civil. Lá atualmente funciona uma unidade do NAPI(Núcleo de Apoio às Práticas Integrativas em saúde) da Prefeitura, aulas e atividades de extensão da UFPE, uma biblioteca popular, um projeto autônomo de artesanato, um grupo de capoeira angola, uma feira de produtos orgânicos, um Fórum de Usuárias, a Rádio Aconchego, dentre outros.

Poderia dizer então que o primeiro nível de comunidade com o qual trabalhamos é a das gestoras, trabalhadoras, proponentes de atividades e usuárias do SIS. Há uma espécie de identidade coletiva que é construída pelos grupos que lá circulam. Por outro lado, trabalhamos também com uma comunidade imaginária. A partir de uma base territorial - os bairros do entorno - pensamos em termos de uma comunidade geopoliticamente constituída. Para este trabalho, penso articular esses dois níveis a uma terceira. Formada não pelo território ou pela fala, mas por outra coisa, uma memória, possivelmente esquecida ou disfarçada, mas que talvez persista e influencie muito mais do que imaginamos. Conectada com modos de vida que não são os do capital, que são o outro do presente e da cidade (tempo e espaço), um passado presente, um campo que é cidade, um preto e vermelho que constitui o branco hegemônico. Quem é o outro do sujeito urbano, o daemon(demônio) que ele traz consigo, e que insiste em sabotar o projeto “cidade”, o projeto “futuro”?

Aí reside minha aposta. E minha busca.

Vamos ser claros. Agora no mês de maio de 2018 estarei iniciando uma atividade na escola municipal Engenho do Meio. É um projeto de extensão que agrega duas professoras da UFPE (Márcia, da área de odontologia e Jailma, de nutrição), algumas alunas da universidade, a rádio Aconchego e a escola. A proposta é realizar semanalmente atividades com uma turma do quinto ano, em três eixos: saúde, comunicação e memória. Já havia uma atividade de extensão na escola no ano de 2017. Segundo as professoras, foram ações educativas que buscavam discutir saúde bucal e alimentação a partir dos princípios da educação popular (dialogicidade, amorosidade, busca pelos contextos de vida, troca de saberes, etc.).

Já ao fim do ano, levaram as alunas ao SIS, momento para o qual a rádio Aconchego foi convidada. As estudantes conheceram a rádio, interagimos, foi bem legal. Para este ano, as professoras queriam seguir na parceria com a escola, porém com uma ação que englobasse a dimensão comunitária das alunas, para além do espaço escolar. Nesse sentido, concluíram que seria interessante a participação da rádio, local a partir do qual eu já vinha desenvolvendo atividades de educação

social/popular, um grande interesse pessoal. Tinha também que realizar uma pesquisa para o mestrado, então de certa forma tudo confluiu.

Há aqui um certo encontro de energias, que se atraíram, isso é o grande ponto. Guarde isso em mente, é sobre isso que estou falando, mais do que qualquer outra coisa. Parto do princípio de que o que acontecerá desse encontro é algo que já é, porque muitos movimentos já foram feitos, alguns eu percebo, outros ainda não. Daqui pra frente vou descobrindo e realizando essa história. Quero descobrir que energias as alunas estão emanando, qual a parte delas nisso, aos poucos vou compartilhando aqui, na medida que as relações forem se revelando.

Iremos construir a atividade ao longo do processo, mas temos uma ideia geral do que queremos. Sempre de forma conectada com os três eixos que pensamos, a proposta para o primeiro semestre passa por estimular conexões entre as alunas e o SIS, propondo reflexões sobre autocuidado, integralidade do ser, essas coisas, mas com um foco especial na alimentação, o que pomos para dentro. A feira de orgânicos é então um espaço estratégico nesse sentido.

Para o segundo semestre, a ponte que pretendemos construir é entre as alunas e os serviços primários de saúde, estimulando um maior conhecimento a respeito do SUS. Para além, através de Agentes de Saúde parceiras, conectadas com a prática de educadoras populares e conhecedoras do território, buscaremos junto às alunas as chamadas “agentes do cuidado”, pessoas da comunidade que possuem práticas e sabedorias de cura e cuidado não reconhecidas como legítimas pelo conhecimento médico oficial. Por exemplo: rezadeiras, curandeiras, conhecedoras de ervas, etc.. Essa é uma ideia geral. O plano é que as atividades sejam mediadas por práticas de comunicação comunitária, propondo às alunas vivenciarem esse processo a partir do lugar de comunicadoras, produzindo conteúdo para a rádio, além de outros formatos, tais como as artes visuais por exemplo.

Após os pactos, é hora de discutir os termos! Aliado à experiente prática das professoras no campo da educação popular, senti que era esta a oportunidade de propor algumas de minhas fantasias no campo da educação. É a partir delas que instigarei e observarei o processo junto às alunas e também é esse o debate que quero trazer aqui. Por outro lado, espero trabalhar a partir da abertura, de forma que se as coisas derem certo muitos outros elementos inesperados pintarão essas páginas de cores profundas e irreverentes. Mas não há jogo sem apostas, então trago aqui as minhas.

5 ANCESTRALIDADES, RASTROS, RELAÇÃO

É para trás que devem voltar-se os olhos de minhas alunas. Assim penso e assim quero propor. Porque olhar pra trás é olhar pra dentro e olhar pra dentro é olhar pra fora. É difícil aprender o que não já está, o que não já se sabe. Olhar pra dentro e ouvir atentamente, porque é baixinho que o passado fala, o passado mesmo, que não é o instituído, o gritado. Fala no tom de nossos órgãos, uma vibração leve mas contundente, vital. Vive na voz, no corpo de quem veio antes, nossas mães e avós, nossos pais e avôs. Dessas ancestrais vem o fluxo de energia que nos conecta com a vida, assim disse Lao Tsé dois mil e quinhentos anos atrás.

Nelas podemos encontrar também a História no que mais nos diz respeito, no que tocou e toca as gerações anteriores. Para Cusicanqui (2010), o tempo é um elemento que se estrutura para além do linear, tendo o passado uma presença marcante nos processos do presente. Há uma projeção das ações do passado sobre o cotidiano, numa perspectiva cíclica e fluida do tempo. Eu aposto nessa memória, quero estimular essa busca pelos fios soltos que nos conectam ao mundo não como nós vivemos, mas como nossos pais e mães, avôs e avós viveram.

Quero que elas busquem essas histórias de vida. (-Mãe, como era tal coisa no seu tempo de juventude? E o bairro, mudou muito? -Vô, você veio do campo, como era a vida? -Por que veio pra cidade, o que houve? -Vó, fala mais sobre as pessoas de nossa família. Alguém fazia rezas? -Pai, você sempre gostou de dançar? Me conta essa história!) Muitas atividades envolverão a ida à comunidade (no sentido de território), buscar experiências e aprendizados para além dos muros e das formas da escola, lidar com o outro, com o diverso, estranhamentos. Porém, para isso confio na importância de primeiro concretizar essa conexão com quem veio antes. Não de forma aleatória, mas em diálogo com as propostas das atividades. Ir ao mundo, mas com os pés no chão, com raízes. Que podem ser rizomas, mas ainda assim raízes. Dessa forma, acredito poder estimular o fortalecimento do lugar a partir do qual pode-se constituir a relação.

Edouard Glissant trata disso, vou tentar expor em poucas palavras e ao longo desse trabalho retorno ao tema sempre que necessário. Para ele existem dois tipos de cultura: atávica e compósita. O primeiro tipo parte de uma narrativa de fundação,

que define uma espécie de direito sagrado de seu povo a um território, a um lugar de destaque no mundo a uma centralidade e superioridade de sua língua e seu modo de ser e ver. Já o segundo, que ele chama também de culturas crioulas tem seu marco em nosso momento histórico nos processos recentes de colonização (últimos 5, 6 séculos), nascendo das misturas em geral violentas - de raças, cosmovisões e línguas nesses territórios invadidos. Ele trata mais especificamente dos territórios da América, observando atentamente o que representou o sequestro das populações africanas e sua integração nesses locais de além-mar.

São três abismos que marcam essa travessia. Primeiramente a barca, em cujo ventre se inauguram os violentos horrores desta nova vida. Corpos - com e sem vida, saudáveis e enfermos, inteiros ou quebrados - que se amontoam nesses interiores. Em segundo lugar, as profundezas do mar nas quais foram tragadas incontáveis vidas agrilhoadas, incriminadora carga lançada a qualquer sinal de perseguição ao negreiro e que preenche de melancolia a visão do azul marinho, um “rio sem meio”, um “sempre em frente”. Segue então a barca rumo à terra invertida, o outro lado, oposto a tudo o que era familiar, despejando em suas praias sujeitos despojados de quase tudo: geografia, família, laços e até as palavras dadas por seus deuses.

Daí que para os que chegam deu-se início o terceiro abismo, o mundo novo que se abre, a vida aberta para uma reconstituição de si a partir de retalhos, rastros. Para Glissant, neste ponto não é mais possível para esses indivíduos a autoimagem enquanto estrutura fechada, somente a identidade construída na *relação*. A vivência comum do abismo é o que conecta, cria um laço e uma nova experiência de coletivo, sendo a errância marca fundamental neste processo, um encontro de linguagens que não podem mais restringir-se a si mesmas, que se encontram e constroem o novo. Ele diz:

Assim, o desenraizamento pode contribuir para a identidade e o exílio torna-se proveitoso, quando são vividos não como uma expansão de território (um nomadismo em flecha) mas como uma procura do Outro (por nomadismo circular). O imaginário da totalidade permite esses desvios, que afastam do totalitário. A errância não provém de uma renúncia nem de uma frustração em relação a uma situação de origem que se tivesse deteriorado (desterritorializado) não é um ato determinado de recusa, nem uma pulsão incontável de abandono. Por vezes, é abordando os problemas do Outro que nos encontramos a nós mesmos; (...) O pensamento da errância é uma poética, que subentende que a certo

momento ela se diz. O dito da errância é o da Relação. (Glissant, 2011, 27-28)

Por não terem tal autocentramento, essas culturas têm o potencial de uma abertura ao outro, à relação com o diferente, algo necessário no atual contexto global, que ele chama de caos-mundo, um estado de conexão entre os povos, principalmente a partir do desenvolvimento das tecnologias de transporte e de informação, no qual não se pode mais desconsiderar a profunda influência mútua que as culturas exercem umas sobre as outras. Ele não desconsidera o grande risco de standardização cultural que esse processo representa, a partir de uma hegemonia econômica e cultural, principalmente das potências ocidentais de língua inglesa, porém enxerga um outro processo ocorrendo em paralelo, uma potência para a abertura e para o *diverso*.

Para o autor, tal caos-mundo é um fator central de imprevisibilidade dos acontecimentos, pois a quantidade de interações e a variedade de perspectivas em diálogo são imensas, de forma que nenhum pensamento de sistema, que parte de uma cultura específica e busca uma explicação totalizante pode dar conta de compreender tal dinâmica. Somente um pensamento que parta da *relação*, que se perceba não como centro, mas como parte da humanidade, que rejeite o próprio conceito de centro, que compreenda a própria língua e os próprios sistemas de pensamentos como parciais pode produzir um campo que dê conta, na *relação*, dos problemas concretos do mundo.

Como eu disse anteriormente, para o autor a própria noção de território, como espaço que pertence por direito a um povo, é um conceito que diz respeito mais às culturas atávicas do que às crioulas, porém ele ressalta a importância do *lugar*. Estar aberto ao outro não significa me negar, muito pelo contrário. Somente a partir do meu local, da vitalidade de minha cultura, posso estar em *relação*, percebendo, a partir de minha perspectiva, todas as outras possibilidades de construção de mundo.

É para ele uma relação entre o Mesmo, enquanto perspectiva autocentrada e totalizante do mundo, e o Diverso, abertura e diversidade. É no diverso a minha aposta pedagógica, mas no contexto da colonização precisamos reestabelecer conexões, estruturar o *Lugar*.

Para não sucumbir, essa é a nossa urgência. Pensando em nossa situação concreta da atividade na escola, significa a busca por estimular nas educandas essas conexões, como dito anteriormente, com as narrativas familiares e locais, com as situações do dia-a-dia que estimulam suas formações enquanto sujeitos sociais, no sentido não da sociedade globalizada, mas das marcas específicas de suas histórias e ancestralidades, com o que Glissant chama de *sopro do lugar*.

Porém, esse estímulo carrega sempre uma tensão que parte da preocupação de não agir no sentido da lógica totalizante. Como construir essas conexões em um processo de profunda abertura, que permita que esse local não se cristalice como estrutura fechada? Como educar para o reconhecimento do lugar como um espaço que se constrói a partir da relação, de forma que sejamos capazes de não somente ver os outros tantos locais coexistentes ou aceitá-los, mas de percebê-los como fundamentais na constituição de nossa própria identidade?

Um outro marco que me influencia fortemente são os chamados Estudos Decoloniais, um universo de reflexões e práticas que, segundo Restrepo e Rojas (2010), buscam questionar a produção de conhecimento na América Latina tendo em conta os processos de colonialidade vividos por nós. Em suma, o que nos trazem é que a partir do século XV iniciou-se no mundo um momento que se chama colonialismo. Nos séculos seguintes, algumas nações da Europa ocuparam os territórios na América, África, Ásia e Oceania, destruindo civilizações, provocando genocídios, escravizando povos, roubando recursos naturais, etc.

Esse processo se baseia num interesse econômico e se legitima a partir de uma ideia construída de que há uma superioridade do povo europeu em relação aos demais. Para além, uma superioridade da raça branca frente aos povos de outras cores de pele. A esta suposta superioridade deu-se o nome de modernidade, marco do desenvolvimento cultural, político, tecnológico e moral da civilização europeia. Ao resto do mundo restaria a barbárie.

Dentro desse processo, a invenção da América (em nosso caso), é simultaneamente a invenção da Europa: ao pôr a outra enquanto periferia, posso então me situar ao centro. Eu disse antes que o processo de colonização é legitimado pela suposta superioridade, mas na verdade são duas coisas que surgem simultaneamente e são profundamente atreladas, não há uma sem a outra.

Neste mesmo processo, à ciência dá-se o status de única produtora de conhecimento legítimo, enquanto que outros saberes são rebaixados, viram meros objetos a serem estudados. A produção de corpos bárbaros acompanha a produção de saberes selvagens, ingênuos, naturais. É assim que são vistos os conhecimentos que não seguem o padrão europeu, que não possuem a marca do homem branco em sua estrutura, como que uma assinatura, um atestado de qualidade. Mesmo após o fim do colonialismo como sistema político, segue vigente esse sistema de diferenciação cultural, ao qual se dá o nome de *colonialidade*.

Nesta perspectiva, a prática educacional na visão decolonial surge como um elemento que busca pôr em evidência não só saberes, mas também modos de vida dos povos, promovendo reconexões que possibilitem o resgate da memória ancestral e a elaboração de novas práticas de resistência e existência. Estou falando aqui de uma educação que se situa politicamente no contexto da luta contra a estrutura colonial, a partir da afirmação da outra, da possibilidade de existência do diverso. A partir do diálogo com essa outra, não somente em termos intelectuais, também a partir do corpo e suas manifestações, dos afetos, das expressões.

É sobre não tornar a outra objeto. É sobre um profundo respeito. Acima de tudo é sobre não tornar a si mesma objeto. É sobre perceber-nos em nosso próprio lugar, entender nossos afetos e motivações. O colonialismo é também um pensamento de sistema, nos termos que Glissant traz, que se impõe sobre outros, e nesse sentido eu preciso me ver imerso nesse processo - no que diz respeito ao que trato aqui - quando ocupo este lugar de educador.

A imagem da cidade reflete meu espírito, eu sou o amontoado de prédios e avenidas, a dança das motos que se esforçam por seguir ziguezagueando entre os carros em vias preestabelecidas, às vezes subindo em calçadas e ameaçando pedestres que se espremem entre o asfalto e o sol nas estreitas calçadas esburacadas e sem marquises de Recife.

Eu sou as periferias e os ônibus cansados que à noite levam suas moradoras cansadas de volta para suas casas. Os morros, com suas casas aglutinadas e famílias próximas, suas festas tradicionais, bares e igrejas, comércios e conversas. As agentes de saúde que percorrem a pé todos esses territórios e conhecem todas essas famílias e suas próprias famílias também. A policial imersa em profundas situações de conflito, cumprindo seu maldito dever.

Sou o rio que corta a cidade, com a fina faixa de mangue que resiste, e que vem dos interiores com suas pequenas cidades nas quais a vida pulsante é tantas vezes menosprezada frente ao poder simbólico das capitais. Sou o constante conflito entre as grandes propriedades rurais e os modos de vida camponeses, indígenas, quilombolas, andarilhos.

Eu sou tudo isso e muito mais. Sou as bicicletas que se arriscam na contramão. Uma profusão de imagens que refletem em meu pesar e em minha poética. E é certo que não posso deixar de ser tudo isso quando estou numa sala de aula, numa rádio, numa rua ou em qualquer outro lugar em que um ser humano eduque outros.

Para além disso, sou também minha história, os lugares e pessoas que marcaram minha trajetória, os espaços que ocupo. Sou um educador que escreve, e não posso deixar de sê-lo enquanto escrevo, tampouco enquanto educo. Atualizar em minha prática uma separação entre essas instâncias representaria abrir mão da potência que representa essa condição, sucumbir a uma lógica totalizante que garante que as coisas estejam em seu devido lugar, perder de vista a luz do luar.

Ser o educador que sou implica também um tipo de escrita, de relato, que dialogue de forma coerente com minha existência. Quem é meu outro, que escreve este texto? Como cuidá-lo? Como cuidar de ser autêntico no que vivo e no que escrevo, onde reside este compromisso? Sobre isso as autoras Cheron Moretti e Telmo Adams falam a seguinte frase:

A busca pelo desvelamento de uma imagem distorcida sobre o que somos (latino-americanos), as implicações sobre as características e os elementos que nos identificam, recai sobre uma educação e uma pesquisa distinta das tradicionais e das concepções bancárias sobre a produção do conhecimento (Adams e Moretti, 2011, 05).

Sou um escritor, não porque escrevo, mas porque escrevo o que vivo, mesmo fora do que vivo. Porque busco retratar as existências como algo interno, porque vivo no que escrevo. Talvez esse seja um caminho para uma educadora num mundo colonizado, um caminho de autenticidade e compromisso, permitir-se estar na *relação*, implicar-se como um lugar de experiência para o processo de vislumbrar um outro mundo possível já presente nas realidades do cotidiano. E contar essa história, tornar visível - não necessariamente através de palavras - as histórias de

nossos povos, vivendo essas histórias, sendo essas histórias. Glissant, tratando desse intenso processo de escrita a partir de nossa realidade, traz algumas palavras que me ajudam a compreender melhor esse processo:

Uma das primeiras dificuldades que encontra um escritor diz respeito à maneira pela qual ele dá conta do real. Ora, o realismo, teoria e técnica da reprodução literal ou total, não está inscrito no reflexo cultural dos povos africanos ou americanos. Seguidamente me constranjo à leitura de obras que dão conta de realidade miserável de nossos países, e isto porque tenho a impressão de me encontrar em um sucedâneo, por sua vez miserável, de Balzac ou de Zola. O realismo ocidental não é uma técnica rasa, sem profundidade, mas se torna quando é adotado sem crítica por nossos escritores. A miséria de nossos países não é apenas presente mas patente. Ela comporta uma dimensão de história (de história não evidente) da qual apenas o realismo não dá conta. É por isso que as obras de que falo se aprofundam frequentemente na folclorização simplificada que anula seu esforço de investigação. (Glissant, 1981)

Na escrita deste trabalho há uma busca. Glissant chama de Literatura Nacional a urgência de nomear-se diante do mundo. Aqui no sul este ato se dá a partir de processos com tons desconexos. A coerência enquanto forma não dá conta dos processos ao sul do rio Bravo. É vital ser oral, fala viva. Para ele a escrita é manifestação da cultura atávica, do mesmo. É o dom de Deus, que confere ao sujeito sentado o poder de narrar, é prova da eleição divina de um povo que pode então contar o mundo a partir de si. A fala por sua vez é errância, se expande. Diz respeito ao diverso. Ele suspeita que é em conexão com o oral que podemos constituir nossa literatura. Há um lugar em si, em mim, que é intensa conexão, que pulsa a América, as Américas que sou. Vibrações em 11 dimensões⁵ que se condensam em um ponto. Minha aposta enquanto ciência é buscar essa conexão interna, expô-la. É preciso vibrar nessas 11 dimensões, é disso que trata a imensa responsabilidade que é escrever e educar em ressonância com nossa história.

Como educar para uma Literatura Nacional? Como educar de forma a desvelar essa capa colonial e possibilitar que tantas e diversas narrativas se encontrem nesse ato? Como ser uma educadora-escritora que expresse a partir de si o múltiplo e o encontro? Essas são algumas inquietações que me levam - me levaram - a olhar para essa prática que inicio - iniciei - na escola como um processo de um educador que, escrevendo a própria história, busca revelar-se para além das amarras da

⁵ Trago aqui uma vaga referência à teoria da Supercordas, ou Teoria M.

colonialidade, que busca descobrir dentro de si a capacidade de estar inteiramente presente, ser um sujeito capaz de abertura que, educando, se produz como educador. Início nesse ponto o relato dos encontros com as alunas da escola. A partir disso poderemos descobrir juntas do que realmente trata essa história.

6 DIA 1:

Hoje iniciamos o trabalho na escola. Me encontrei às 14h, na escola, com Jailma, Márcia, três alunas e um aluno de odontologia. Havia conversado com Márcia na semana anterior, tínhamos noção de que este primeiro momento seria aproximação, conhecer as alunas, começar um contato, não fizemos nenhum planejamento mais fechado da atividade do dia. Conheci a diretora, figura simpática, comprometida, que aparentemente aposta no projeto. Se orgulha de a escola ser diferenciada, fala disso abertamente com as alunas. Seu sonho é uma escola sem muros, diluída na comunidade, assim ela disse. Gostei. Falei para ela que o projeto poderia realizar um pouquinho esse sonho. Penso agora que talvez diluir não seja a palavra, mas dissolver. De forma que o *modus operandi* escolar não se perpetue, com sua estrutura disciplinar, hierárquica, racionalista, hegemônica, etc. Dissolver a escola, a partir da emergência de formas outras de educação no processo. Só um pouquinho, é o que podemos fazer. Como levar as alunas à rua sem levar junto a escola? Só assim para abrir espaço, espaço para o novo, que ao mesmo tempo é velho, muito velho.

Nos apresentamos à turma, no momento 19 alunas do 5º ano, cerca de 11 anos de idade na média. A diretora fez a devida introdução, de forma animada nos apresentando como uma ótima novidade. Ressaltou à turma que elas tinham sido escolhidas para a atividade pelo entusiasmo demonstrado pela leitura e pela evolução demonstrada desde o início do ano, de forma que seria uma troca. Depois de anunciar que estaríamos lá para propor uma atividade, perguntou com entusiasmo quem topava participar sem nem saber ainda o que era. Todas levantaram a mão. A professora Érika também estava em sala e acompanhará o processo ao longo do ano.

Não vou entrar em muitos detalhes aqui, comentamos um pouco as possibilidades, trazendo sempre o elemento da rádio como centro. Elas não escutam rádio, mas quando perguntei se tinham interesse em fazer programas, mostraram bastante entusiasmo. Fizemos uma rodada de apresentação perguntando nome e o que gostam, de forma bem aberta. Surgiu bastante coisa, como jogar, dormir, dançar, tocar piano, flauta, lutar, família, etc. Falamos sobre fazer passeios na comunidade, de conhecer o SIS e os serviços de saúde, perguntamos o que elas gostariam de fazer, sobre o que poderiam fazer programa na rádio, bastante coisa surgiu. Perguntei se elas conheciam as histórias de vida de seus pais, da família, perguntei também quem têm parentes que moram ou moravam no campo, no que muitas afirmaram que sim. Uma grande sondagem. Ao fim, Jailma pediu que colocássemos a mão no peito e perguntássemos ao nosso coração o que ele quer dessa atividade. Algumas já tinham uma resposta, muitas não. Tudo bem, vamos ouvindo, daqui pra próxima semana ele pode nos dizer algo.

Foi tudo de forma bem aberta, acho que deliberadamente não planejada. Enxergo nisso uma potência. Não chegamos com uma série de atividades já prontas, decidimos só planejar depois de conhecê-las melhor. O interessante é que temos um conjunto heterogêneo de propostas, que não se conectam por um único fio temático, algo que ficou claro neste primeiro encontro. Não tínhamos uma proposta coesa, mas uma série de possibilidades, nenhuma fechada. Sinto que vale a pena tentar manter esta maneira de estar.

Sílvio Gallo traz que uma das bases da pedagogia ocidental reside no controle dos processos de ensino-aprendizagem, garantindo uma espécie de previsibilidade do processo. Controle, acho que essa é a palavra-chave. E de alguma forma sinto que abrimos mão disso um pouco neste encontro. Abrir para as possibilidades, não saber exatamente onde queremos chegar, ir construindo no processo, produzir signos.

Para o próximo encontro a tônica ainda é construir essa aproximação. Seguir com as apresentações e tentar entender quais universos temáticos brotam dos interesses das alunas, buscando interseções com os elementos que temos em mente. Ir construindo a atividade aos poucos, sem pressa. Dialogando com essa intenção, trago aqui as palavras do educador Jorge Larrosa, quando diz que para se viver a legítima experiência, é necessário

(...) parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larossa, 2002)

Ele está tratando do saber da experiência, aquele saber que vem não do processo positivo de se informar, opinar, construir, trabalhar, transformar, mas a partir da receptividade, da passividade, que não é inércia, mas o deixar o mundo e a vida me acontecerem, me fragilizar, me permitir ser afetado e transformado pelo que me acontece. Esse é um saber precioso e único, pois provém de minha entrega na experiência do mundo. É um saber conectado com o sentir, com quem eu sou, como me conecto com a realidade.

Da mesma forma, acho que podemos pensar o educar a partir da experiência, um educar que parte de si e de uma abertura, uma entrega ao que se passa, ao que acontece. Um educar frágil, que abre mão do poder afirmativo e se entrega às possibilidades do processo. Um educar que flerta com a morte e com o desastre. Um educar no qual posso ser eu mesmo transformado e até mesmo aniquilado. Posso me tornar outro, pois isso é o que é a experiência, um caminho no qual podemos ver a entrada, mas não a saída.

7 LEMBRANÇAS

Tivemos aqui um hiato. Esta agora é a escritura da impressão que os encontros seguintes deixaram em mim. Escrevo em julho, fim de julho. Na iminência do segundo semestre, de recomeçar. É preciso entender o que acontece, é preciso entender essa sensação de que nada acontece. De alguma forma sinto que todo esse trabalho trata de promover aberturas. Com um propósito, descolonizar. Descolonizar a outra, será isso? Se observar bem, você verá que não é disso que se trata, é de mim, um educador colonizado, um sujeito político colonizado, um humano. Me constituindo em relação com a outra.

Talvez seja o momento de realizar uma digressão. Talvez seja o momento de tentar entender um pouco o que tanto me atrai na escola, me faz estar presente,

enquanto militante de rádio, enquanto educador popular e também em outras esferas de minha ação social/política. Adiantando um pouco a questão, pergunto: que feridas venho tentando curar?

É curioso que eu me lembro de meu primeiro dia na escola. É uma de minhas pouquíssimas lembranças da primeira infância. É uma lembrança enevoadada, mas com alguns elementos marcados. Há um choro e uma promessa. É claro que o choro é meu e a promessa de minha mãe, respondendo ao choro e dizendo: “vou ficar aqui na janela, não se preocupe”. Eu me distraí e ela foi embora, quando olhei só havia a janela vazia, aceitei. Segue a vida, não pretendo fazer uma digressão tão longa, mas acho importante trazer este marco. Não lembro do meu segundo dia na escola, nem do segundo ano, do terceiro - somente do choro e da promessa. Devem ser importantes, fica então registrado.

Há uma segunda transição importante para esta história. Em 2003, após estudar 8 anos em uma escola pequena no bairro de Jardim Atlântico, em Olinda, fui fazer a 8ª série no colégio Atual, uma escola maior que vendia a si mesma como o ensino do futuro, focado no vestibular, conectado com os novos tempos, com a tecnologia, professores modernos, um ambiente jovem, descolado, etc..

A minha vivência anterior não tinha me preparado para esta nova realidade, me deparei com um ambiente com diferenciações sociais mais claras no qual eu gozava de pouco respeito por parte das outras alunas. Acho que foi a primeira vez que me senti menor, excluído, inseguro. Foi a primeira vez que me deram apelidos depreciativos, que riram de mim e não riram de minhas piadas. Daí em diante, até o fim do ensino médio, estudei em colégios grandes nos quais sofri sistematicamente processos de bullying, em maior ou menor grau.

Para entender um pouco minha relação com a escola, é importante saber que até a sétima série era algo como a extensão de minha casa. A presença constante de minha mãe, a casa de minha avó próxima, um ambiente escolar sem tantas projeções e expectativas quanto à vida adulta, onde me sentia acolhido e protegido. Não tinha uma vida social de amizades fora do ambiente familiar, na rua, então a escola era onde construía meus laços, onde tinha meus amigos e amigas. A recordação desse tempo vive em mim como a imagem do paraíso perdido, da inocência. É uma imagem forte. Há um conflito em mim entre uma escola-casa idealizada e a escola-mundo. Uma passagem da infância para a adolescência, um caminhar ao mundo adulto.

Por outro lado, há a questão do saber. No colégio Atual tive acesso à filosofia. E isso foi sem dúvida uma grande questão. Com o professor Érico a filosofia não era história dos grandes pensadores, palavras distantes. Para ele filosofia consistia em nos instigar. A olhar ao redor, a não aceitar, a ser bravos, raivosos, exigentes. Em sua paixão pela presença cotidiana nos apaixonava. Me acertou como uma lança. Como gesticulava! Alterava o tom de sua voz, que afinava ao narrar situações suas em que questionava algo. Me ensinou com o corpo, com os gestos, a voz. E havia Renato e Pablo, colegas que num quarto de hotel me ensinaram coisas sobre a vida e o *hardcore*, sobre o idealismo. Me ensinaram que a Igreja era hipócrita e a mídia manipulava os pensamentos. Obrigado.

Tive grandes professoras, com as quais vivi relações apaixonadas. Por outro lado, conheci a perversidade do sistema escolar, o autoritarismo, a ausência de sentido daquilo tudo, a forma como o saber se torna algo mecânico, repetitivo, desconectado da realidade e das paixões. Ódio por tudo isso, pelo que poderia ser. Faltei mais da metade das aulas em meu último ano. Tinha algumas boas amizades, jogávamos dominó num barzinho próximo ou simplesmente ficávamos perambulando na escola. São lembranças boas também, de certa forma completamente relacionadas com a escola. Como se o gazejar fizesse parte e fosse na verdade uma das delícias do escolarizar-se.

Dito tudo isso, acho que por hora basta. Me parece que daqui é importante perceber essa dupla relação: escola-casa/escola-mundo e saber-deleite/saber-prisão. É como se ainda houvesse um jovem ferido em mim, que busca no mesmo espaço que o feriu uma cura. Vou à escola ainda em busca deste lugar-afeto. Sei dos conflitos, já os vivi e sofri, aprendi algumas coisas desde então. Há um sentimento de retorno que motiva meu desejo de transformação naquele espaço. Um desejo de vínculo que é cura.

Na terapia comunitária falamos que através do sofrimento desenvolvemos competências, quem viveu a falta pode entender a importância da presença. Não é necessariamente regra, mas faz sentido. É no meu vazio que posso tocar o vazio da outra, é o meu desejo por um saber-deleite que pode estimular o desejo de outra pessoa. Essa é um pouco de minha subjetividade nesse processo. Podemos agora seguir aos outros encontros do 1º semestre.

8 DANDO CONTINUIDADE

Para o **segundo encontro**, após um hiato de vinte e um dias entre greve, assembleias e paralisações das professoras do município de Recife, a tônica foi seguir sem uma proposta muito fechada. Foi mais um espaço de escuta, onde reforçamos a proposta da oficina, enfocando a rádio, questionamos as alunas sobre a escola, sobre a comunidade, sobre as expectativas. Márcia fez uma rodada perguntando às elas quais elementos de suas comunidades deveriam ser mostrados na rádio. Muitos elementos ligados a violência surgiram, uma tendência a olhar depreciativamente para seus lugares.

Me questiono o quanto isso reflete um olhar negativo sobre o próprio lugar ou somente reflexo da tendência da mídia hegemônica em focar nas desgraças, de forma que para elas a rádio seria então um espaço para a denúncia, nunca para a apologia. Questionei então o grupo, perguntando se só tinha coisa ruim na comunidade. Trouxeram que a escola é uma coisa boa. Instiguei um pouco mais: “E a casa de vocês, não fica na comunidade? A família, o amigos? Tem praça?”, de forma que outros elementos foram surgindo. Achei importante reforçar que essas coisas boas também podem estar na rádio.

Ainda neste encontro solicitamos novamente que dissessem temas que se interessassem para fazer um programa. Aproveitamos essas informações para, após, em reunião da equipe, definir o caminho da atividade ao longo do semestre. Tínhamos mais quatro encontros. Dentre os temas que surgiram, escolhemos a questão da alimentação/culinária para dar um enfoque. Fecharíamos o semestre com uma oficina de alimentação criativa, sendo os três encontros anteriores um processo de ampliar a sensibilidade ao redor do tema, estimulando a conexão com a experiência de casa das estudantes e integrando elementos de comunicação.

No **terceiro encontro** realizamos uma atividade de estímulo à percepção sonora/afetiva. Primeiramente pedi que fechassem os olhos e percebessem os sons ao redor. Para mim foi surpreendente como se entregaram, realmente prestando atenção, observando sons dentro da sala e de fora, brincando de identificar. Fiquei feliz por perceber que elas entraram no clima e segui para a segunda etapa. Separamos algumas folhas de papel ofício em seis quadrantes iguais divididos com

caneta, cada aluna recebeu uma folha. Trouxemos no computador seis sons diferente (efeitos sonoros baixados na internet), um de trânsito, outro de suspense, outro mais engraçado e por aí segue. A proposta foi tocar um de cada vez e dar um tempo para elas desenharem em um quadrante, com lápis de cor, uma imagem do sentimento que o som provocasse. Surgiram belos mosaicos de cores e sentires.

Pedi então que se juntassem em trios e mostrassem os desenhos às colegas, conversando entre si sobre como foi. Me parece que em muitos momentos pedir que formem grupos pequenos e conversem sobre a atividade é mais estimulante que formar o grande grupo, que acaba por criar um ambiente mais constrangido. Saber o conteúdo dessas pequenas conversas realmente não me interessou tanto no momento, senti que era algo delas. É como se em certos momentos fosse necessário confiança no processo e um certo respeito à privacidade das alunas.

Apesar disso, dei uma volta entre os grupos e conversei um pouco com elas, querendo sim saber um pouquinho como estava sendo, então o que falei não é de todo verdade, mas também não deixa de ser. No começo do encontro, Rafaela, uma das alunas da UFPE, colou no quadro um cartaz de papel com um desenho que ela fez de uma menina pulando corda com um fone de ouvido e o dizer: "Quando a música toca, o que você sente?". Pode parecer um detalhe, mas aparentemente mobilizou muito a turma, com um poder que só coisas pequenas e bonitas possuem. Ao fim, uma das alunas me entregou como um presente uma réplica que ela fez da imagem.

Me questionando qual o sentido dessa atividade, percebo que houve ali uma riqueza. O primeiro exercício foi uma espécie de convite à meditação. O ato simples de observar os sons ao redor como um estímulo de estar presente, passiva. Silenciar e observar, perceber onde estamos, o que se passa. Viver o silêncio como oportunidade de abrir espaço dentro e permitir a emergência da experiência no sentido que traz Larrosa.

Em seguida, ouvir os efeitos sonoros e dar uma resposta que brota do interior, da relação do próprio afeto com o estímulo, associar com formas e cores esses dois mundos, de dentro e de fora. E então mostrar, não como forma de buscar sínteses, simplesmente pelo deleite de compartilhar.

Chegamos então ao **Quarto encontro**, que teve a cara e a simplicidade da

professora Jailma. Acredito que uma das potências do nosso processo está na busca por permitir que a variedade de temperamentos e disposições das educadoras possa se mostrar, sem busca por sínteses. É tentar entender e deixar que cada uma de nós tenha o seu lugar e possa realizar suas buscas, suas magias, suas obsessões. É como se vários entendimentos diferentes do que é o processo fossem se desenvolvendo e buscando seu espaço e nessa relação vamos descobrindo o que é o projeto. Não sei quais das minhas obsessões vão se realizar, quais não. Nenhuma das promessas está garantida. Glissant diz o seguinte:

Viver a totalidade-mundo a partir do lugar que é o nosso é estabelecer relação e não consagrar exclusão. (...) Os grandes livros épicos fundadores da humanidade são livros que dão segurança à comunidade quanto ao seu próprio destino e que, conseqüentemente, tendem, não em si mesmos, mas através do uso que deles será feito, a excluir o outro dessa comunidade. (...) Tenho a impressão de que uma literatura épica nova, contemporânea, começará a despontar a partir do momento em que a totalidade-mundo começar a ser concebida como comunidade nova. Mas temos de considerar que este épico de uma literatura contemporânea será transmitido, ao contrário dos grandes livros fundadores das comunidades atávicas, através de uma fala multilíngue dentro mesmo da língua na qual for elaborado. (Glissant, 2013, 68-69)

Há aqui uma provocação. Ele fala de uma multiliguagem dentro mesmo de uma língua singular. Pensando a educação, me questiono: como propor um projeto de educação que seja menos projeção que relação? É ainda a pergunta que fiz antes, no caso: como educar para uma literatura nacional? Como pensar uma educação que seja voltada ao lugar, ao descobrimento do lugar, até mesmo à apologia do lugar, mas um lugar feito não de território, mas de relação, na relação. Um lugar que só faz sentido porque todos os outros lugares existem. Como fechar abrindo? Sendo o educar na verdade educar(se), essa questão se volta para nós. Como a partir de um projeto permitir a manifestação do diverso? Glissant fala do mundo enquanto que eu falo de nós oito.

Voltando para o encontro, como disse o foco foi na simplicidade. Sentamos todas em roda no chão e proseamos sobre comida. O que a gente mais gosta de comer, quem cozinha e o que, quem já foi num sítio, já viu alguma coisa ser plantada, colhida, que alimentos são saudáveis ou não, de onde vem o pão, de que é feita a tapioca... Por ser despretensioso, foi um papo animado. Pudemos falar de nossas casas e famílias, saber quem ajuda o tio na barraca de pastel, nosso

dia-a-dia a partir do que comemos, do que cozinhamos, do que colhemos. Permeados pela fala amorosa e atenta de Jailma. Ao fim pedimos duas atividades para casa. A primeira, que fizessem um diário com o que comem ao longo do dia, enquanto que na segunda propomos que entrevistassem como repórteres alguém mais velho de casa, perguntando o que comia quando era criança e do que brincava.

No início do **quinto encontro** fizemos uma roda de conversa na qual a turma trouxe o que realizaram das atividades propostas. Algumas fizeram o diário, outras a entrevista. Teve quem gravou, quem fez vídeo e pôs no youtube, a participação foi legal. Ouvimos os relatos, perguntamos como foi, algumas fizeram por escrito e leram outras mostraram o áudio. Menos da metade delas efetivamente fizeram, mas eu não esperava diferente, achei que valeu a pena.

Dividimos a turma então em grupos de 4, 5 pessoas e propusemos que cada equipe entrevistasse alguém da escola, na temática da alimentação. O que comia quando era criança, o que enxerga de diferente hoje, do que brincava, e alguma ou outra pergunta que o grupo formulasse. Com o meu grupo entrevistamos uma das diretoras da escola e depois a professora. Elas ficaram bem empolgadas.

Me dá a impressão que esse tipo de atividade de alguma forma fortalece os laços. No geral toda a turma se animou bastante com a proposta, não queriam parar. Finalizamos com uma brincadeira de roda e nos despedimos com a promessa de que eu iria editar as entrevistas em formato de um programa de rádio e passar para a turma no encontro seguinte.

Antes de ir embora recebemos muito abraços, para mim foi um momento muito forte, sentir um afeto muito genuíno dessas crianças, como se preenchesse algo. Foi quando fui percebendo que estávamos todas criando uma relação realmente carinhosa, as educadoras e as crianças. No segundo dia dois deles pediram para ser meus amigos, recebi alguns presentes (dois desenhos, umas figurinhas...). Isso traz uma força, eu diria política, para o projeto, porque há uma felicidade recíproca.

Parando pra pensar, é curioso que minhas práticas anteriores no campo da educação no universo escolar sempre foram com adolescentes. Há algo de amedrontador no lidar com crianças para mim, como se me faltasse uma linguagem. Como se eu tivesse um receio de que tudo que estou teorizando aqui tenha um

porém, uma limitação, pois é de crianças de que e com quem estou tratando, minha proposta no campo da educação perdesse um pouco o sentido nesse universo.

Mas há algo mais também. Eu trouxe aqui a adolescência como um lugar também de sofrimento para mim, mas de alguma forma um sofrimento controlável, racionalizável, acima de tudo dizível. Enquanto que o lugar da criança pode ser de saúde, do bem-estar ideal, mas também de sofrimentos esquecidos, de difícil enunciação, portanto não-domesticados. Este é um lugar que pode ser difícil acessar. Divagações, vamos ao **sexto encontro**, pois o tempo urge!

Fechamos o semestre com a oficina de culinária criativa, na qual fizemos pizzas de inhame e suco de limão com capim santo. Toda a turma participou, foi uma grande confraternização. Não dei conta de trazer o programa editado, ficou a dívida para agosto. Finalizamos com alegria, em roda, falando das férias iminentes e do retorno das oficinas ao voltarem as aulas. Minha sensação é de que esse primeiro processo foi um grande acolhimento, uma expansão do campo e da sensibilidade, um criar laços, de forma que no segundo semestre possamos interagir mais com elementos da comunidade para além da escola, tendo a rádio e o SIS como espaços de apoio.

9 COMO CONTINUAR?

Será que vocês percebem o quanto estão sendo enganados, meus senhores? Será que vocês percebem o quanto estão sendo enganadas, minhas senhoras? Respiro fundo e continuo. Respire comigo, vamos manter a calma. Isso tudo é como uma dança, então o segredo é não se afobar, a música é longa, temos tempo. Sinta meu corpo, com um toque indico o próximo movimento. Respire comigo e dance. Você quer dançar comigo? , pergunto. O coração batendo forte, nervoso. Será que um dia você pode me amar? Com paixão. Com desejo - Amar com paixão e desejo. Me amar intensamente com paixão e desejo. Respiro fundo e escrevo. Apaixonadamente eu escrevo, sonhando que um dia você pode me amar. Com paixão e com desejo.

Paixão, desejo e militância. O segundo semestre de 2018 mexeu muito com muita gente. Afetou meu trabalho com a escola, meu desejo de trabalho. Bolsonaro eleito presidente do Brasil, como lidar com isso? Como seguir um processo desses, com crianças, num ritmo lento, abestalhado, despretensioso, ao passo em que vejo o mundo ao redor ruir e o coração pedia mais que tudo choro? É preciso estar atento e forte, não temos tempo de temer a morte. Me toca a pergunta de Adorno: “É possível educar após Auschwitz?”

10 UMA AMIZADE, UM AFETO

Foi por intuição que pedi para que ele me orientasse. No dicionário, orientar possui, dentre outras, duas definições: dar um rumo e Reconhecer aptidões de uma pessoa e incentivá-la a alcançar seu propósito. A primeira é mais fechada, pede pouco de relação, no sentido de conhecimento de si e da outra. O rumo pode estar pronto, um caminho a um lugar já definido, uma ação técnica de quem dá e sabe.

Na segunda, percebo uma ação que se dá a partir de um senso de responsabilidade com o desenvolvimento da outra, respeitando suas pulsões, seu caminho e sua autonomia, mas ainda assim uma ação voltada para, na qual a pessoa que orienta não precisa necessariamente transformar-se para o ato se consumir. Porém, orientar pode ser um ato de *camaradagem* e é sobre essa forma que quero falar aqui.

Nos últimos tempos, Rui - meu orientador nesse trabalho - tem refletido sobre a *camaradagem* como um elemento para pensar a educação. Em sua busca por uma educação que integre a pulsação da vida enquanto parte elementar de sua prática, tem provocado algumas discussões e trazido elementos que considero revigorantes – vitais no contexto sociopolítico em que nos encontramos.

Em seu ensaio chamado “Da mediação à articulação pedagógica” (2017), ele parte da crítica de um modelo hegemônico no campo da educação, tanto no espectro político da direita quanto da esquerda, que se baseia no paradigma da *mediação*. Em síntese, esse paradigma parte da percepção da outra enquanto um ser com alguma carência que será suprida mediante a ação de alguém ou de um

grupo mais capacitado. Estou tratando aqui de educação, então poderemos pensar aqui essa ação como pedagógica.

Muitas pedagogias - dentro da tradição eurocentrada, é importante frisar - foram pensadas como um projeto de emancipação, seja numa perspectiva liberal ou popular. Parte-se de um vislumbre do lugar que se quer chegar, uma projeção, cabendo à pedagoga a função de preparar os sujeitos, os povos, as comunidades, os grupos para este fim, uma função mediadora. Há aqui uma percepção da outra como momentaneamente incapaz de vivenciar a autonomia posto haver algumas etapas ainda não superadas (formação de consciência crítica, senso de coletividade ou pertencimento, capacidade de pensar e agir por conta própria, etc.), necessárias para este propósito.

Enquanto educador, ao agir dessa forma, mesmo dotado de uma boa intenção (e quem não está, não é mesmo?), acabo por tutelar a outra, condicionar sua capacidade a um regime de moral, de racionalidade e afetividade que parte de mim, de meu grupo, minha sensibilidade. Para Rui a *mediação* é uma estrutura básica do processo colonial, esse regime de tutela de um povo para o outro e que se reproduz internamente nas relações.

Educar fora dessa lógica envolveria aceitar que os espaços educativos possam ser em si ricos de substância criadora, abrir mão do desejo de encaminhar os saberes e desejos presentes a um lugar ou saber específico, edificante. Permitir que a base do processo não seja um projeto civilizatório, mas o próprio encontro e o que dele surgir. Construir espaços preenchidos de vida e legitimar as vidas que preenchem o espaço como potência de sonho e criação de mundos. O estar em relação de que trata Glissant, ou mesmo a abertura à experiência, nos termos de Larrosa. Rui nomeia esse processo de *Articulação Pedagógica (AP)*. Em suas palavras, ela seria:

Uma educação que não vampirize as energias daquela e que, tornando positiva sua energia difusa, se descuide da necessidade de produzir sínteses, ou seja, de unificar conceitualmente o mundo a partir de si. Que aprenda portanto, com Leminski, a vencer distraída. Uma educação sabedora de que a vida - descontínua, habitada pela morte -, como nos alerta Pessoa, não é precisa. (...) a AP, não podendo ser confinada em espaços estritamente diferenciados de construção de saber, só ganha efetividade - adquirindo aí, ao sabor da vida, contornos imprevisíveis -, a partir de ambientes narrativos cujas fronteiras, sendo fluídas, não se enquadram em uma topografia conceitualmente identificável do social (seus campos, esferas, setores, etc.). Sendo assim, é no próprio

movimento de deslocamento e ultrapassagem dessas fronteiras e do tipo de sociabilidade estabelecida entre os seres que aí circulam e (desa)habitam, que emerge o conhecimento. (Mesquita, 2017, 68)

É um processo de errância, de pensar o espaço pedagógico como um lugar no qual o narrar sobrepõe-se ao desejo de síntese, onde a confluência das narrativas pode dar-se numa dança que parte do *díverso*, impedindo e diluindo toda tentativa de centralização e homogeneização. O ato de não desejar tem um papel fundamental neste processo, sendo o que ele chama de uma preciosa tecnologia para que não nos deixemos capturar pelo mundo que nos oprime. Lutar contra o ego desejante é permitir que o diverso possa emergir dos espaços a partir de uma conexão com o chão que pisamos, com a vida que vivemos, ser capaz de observar e se conectar com as múltiplas possibilidades de experiências e de troca presentes.

Para o budismo, a dinâmica entre desejo, apego e aversão é a estrutura fundamental da produção do sofrimento. Por não compreendermos a natureza impermanente das coisas, nos apegamos ao que nos traz bem-estar e sofremos pelo medo de perder. Ao mesmo tempo sentimos aversão ao que não nos faz bem - também uma condição transitória - e por isso vivemos na projeção de um futuro que desejamos avidamente, nos desconectando assim das situações concretas que vivenciamos.

A meditação, para além dos clichês ocidentais de calma e serenidade, é na verdade uma tecnologia de produção de conexão com o momento presente. A partir dela, seja através do trabalho de percepção - pelos sentidos - do ambiente, da observação (das sensações no corpo, da respiração, da produção dos pensamentos e sentimentos), da conexão energética com os elementos (água, ar, fogo, terra e éter) constitutivos de nosso corpo, emoções e pensamentos, dentre outros, nos afastamos da ansiedade e podemos estabelecer uma conexão mais limpa com o aqui e agora, estar aptas a perceber as diversas camadas que constituem o presente.

Me parece que é disso que trata também a *Articulação Pedagógica*, sendo ela uma forma de possibilitar que os grupos possam vivenciar as múltiplas camadas de histórias e possibilidades de troca que o espaço proporciona, sem a afetação e distorção provocadas pela ansiedade de se ter um lugar a se chegar, abrandando a

narrativa única que apaga as diversas histórias que estão por ser contadas e se abrindo para novas formas de relação. Assim Rui fala:

Mandingueira, a AP chama a observar o chão onde se pisa porque sabe que se pensa a partir dos pés. Sabedores disso, os mandingueiros vamos inventando chãos a pisar e, nesse inventar, desafiando as fronteiras que estruturam o social (com suas lógicas e práticas sociais sedimentadas), é que podemos nos inventar, nos abrir para outros padrões de sociabilidade. A AP nos convida, sem que disso queiramos ter controle, a inventar/descobrir regimes de conhecimento e campos de percepção (ainda) não vislumbrados. (Mesquita, 2017, 60)

O objetivo então é pensar a partir do pés, o que me traz duas imagens que considero representativas neste sentido. A primeira é o Arcano XII do tarô de Marselha, chamado “O Enforcado”, representado por uma pessoa de ponta cabeça, pendurada a uma árvore por um pé, enquanto que a outra perna se dobra transversal à primeira formando um 4 e os braços se põem para trás. É uma carta que convida à passividade, a uma introspecção reflexiva, a olhar as coisas a partir de um outro ponto de vista. Que pede um distanciamento das vontades e do desejo de criação e transformação das coisas externas. Segundo Alejandro Jodorowsky e Narianne Costa, se “O Enforcado” falasse, ele diria o seguinte:

Estou nessa posição porque quero. Fui eu quem cortou os galhos. Libertei minhas mãos do desejo de segurar, de me apropriar, de reter. Sem abandonar o mundo, eu me retirei dele. Comigo, você poderá encontrar a vontade de entrar no estado em que não existe mais vontade. Em que as palavras, as emoções, as relações, os desejos, as necessidades já não o prendem mais. Para me desligar, cortei todos os vínculos exceto aquele que me liga à Consciência. (...) Atravesso a dor para encontrar a força do sacrifício. Pouco a pouco me desfaço do que poderíamos chamar de ‘eu’. Entro em mim mesmo incessantemente, como em uma floresta encantada. Nada possuo, nada conheço, nada sei, nada quero, nada posso. No entanto, universos inteiros me atravessam, vêm me encher com seus turbilhões, depois vão embora. Sou o céu infinito que deixa passar as nuvens. O que me resta? Um único olhar, sem objeto, consciente de si mesmo, fazendo de si mesmo a derradeira e última realidade. Então estouro em pura luz. Então me torno eixo de uma dança total, a água benta onde vem beber os sedentos. (...) Sou apenas um coração que bate, que impulsiona a beleza em direção aos confins da criação. Torno-me a doçura aprazível em toda dor, a incessante gratidão, a porta que conduz as vítimas ao êxtase, o caminho inclinado pelo qual se desliza para cima. A luz viva que circula na escuridão do sangue. (Costa e Jodorowsky, 2004, 214-215)

A segunda imagem é a da capoeirista que, sem tirar os olhos de sua parceira de roda, se põe sustentada ao chão por suas mãos e pela cabeça, ao passo que as pernas se movem numa suave e decidida dança. A cabeça e os braços - o pensar e

o fazer - se tornam base, conectados à terra, permitindo às pernas - o caminhar - ser ar, vento, comunicação. Enquanto que “O Enforcado” se amarra numa árvore e permite que a gravidade lhe dê a postura necessária para a verdadeira entrega, a capoeirista está verdadeiramente plantada e dialoga com seus pés, são eles que lhe permitem o encontro. É a errância que parte do *sopro do lugar*.

Foi com esse passo invertido da capoeira que Rui dialogou para desenvolver suas reflexões. Desenvolver junto, pois foi enquanto falava de sua busca para seu amigo e compadre Joab Jó - mestre de capoeira - que este lhe apresentou a *mandinga*, elemento que passou a nortear essas ideias. A partir desse ponto o texto passa a praticamente ser escrito a duas mãos, posto que para Rui as ideias de Joab não lhe dão dados e informações úteis, se tornam na verdade parte constitutiva de seu pensamento.

Foi então a partir dessa prosa de compadres que puderam entender que a AP (Articulação Pedagógica), imbuída da energia da *mandinga*, trata acima de tudo de um abestalhamento da prática pedagógica, a conexão com algo que não se entende e sequer se tenta entender. É perceber no campo da educação os elementos que não se pode ponderar, não se pode controlar por estarem em outro lugar, distantes dos caminhos e das necessidades de taxionomia que carrega a razão.

E trabalhar sobretudo com esses elementos, viver esses elementos como partes centrais de todo encontro, por que assim o é. Trata-se de simplesmente reconhecer essa potência, não como algo a ser produzido, mas como algo que é, reconhecer e abrir espaço. Assim fala Joab sobre a *mandinga*:

Aí a *mandinga* se manifesta de uma maneira muito... a *mandinga* se manifesta de uma maneira muito abestalhada. Muito, muito Com uma vitalidade tremenda, tá entendendo? Como uma coisa que não tem muito o que traduzir, não tem muito o que resgatar, nem o que preservar. A gente resgata entre aspas e preserva entre aspas as tradições, os nuances, né? Os rituais e tal, mas a *mandinga* ela é como se fosse um coração batendo... tuco, tuco, tuco, tuco, tuco, tuco... É como, pronto, esse vento que tá dando aqui olha e a árvore [gesto inclinando com a mão indica a árvore inclinando, RM]... Porque parece besteira... Qual é a tradução disso? Qual é a tradição disso? Não tem tradução nem tradição. Qual é o aprendizado disso? Qual é o ensinamento para que isso possa acontecer? Não tem... E a gente é isso. Não é que a gente também é isso. A gente é isso. Só que tem alguma coisa que eu não sei o que deu na cabeça da gente, que a gente se reconhece como ser humano hoje... (Jó *apud* Mesquita, 2017, 79)

Uma conexão de presença em um jogo - no caso a capoeira - que não possui centro, lugar a se chegar, somente a roda, que começa antes de começar e não termina quando termina, que não esta inseria na vida, mas é a própria vida, sem começo nem fim. Ao mesmo tempo em que cabe à mestra funções importantes na guiança do grupo, ensinar o jogo, contar histórias, conectar as energias ancestrais; são na verdade essas energias mesmas que *animam* - dão alma - ao jogo, são as músicas que ensinam, são o toque dos instrumentos e das vozes que preenchem de energia a vida daquele momento.

Acima de tudo são dois no centro, fazendo seu jogo, sua conversa, a presença da *mandinga* pulsando no coração de cada uma. Isso é o que garante a imprevisibilidade do momento, a falta - presente - de um sentido único. A conexão é com o pulsar, que é a energia da roda mas que se manifesta de formas várias nas pessoas presentes. E como cada uma desenvolve isso, apreende isso, exerce isso, bem... É algo que é fora, não da roda ou da capoeira, porque essas são manifestações mesmas da vida, mas fora da linguagem da razão, dos caminhos pedagogizáveis.

Ressalto aqui que a questão não trata de preservar a *mandinga*, garantir sua sobrevivência através de uma ação positiva, pois dessa forma estaríamos novamente objetificando-a, fetichizando sua existência, assim como tanto se faz com muitos elementos da chamada cultura popular, que são dessa forma deslocados dos processos da vida, das transformações que são o substrato mesmo da vida. A *mandinga* não se preserva; por não ter um começo, não tem como acabar, por ser o próprio movimento da vida, identifica-se com a morte, é a presença da morte em cada respiração. Educar com a *mandinga* é educar para a morte, é *rir com* a morte.

Tem uma coisa que sempre me impressiona quando vejo imagens, leio sobre ou penso na pirâmides do Egito: o quão longe pode-se ir, a quantidade de esforço e recursos que pode-se mobilizar no intuito de preservar-se um poder frente à inevitabilidade da morte. Quando vejo os monumentos, a impressão que me dá é a de que o intuito ali não é garantir a continuidade da vida, mas do poder diante do imponderável.

Assumo um risco grande aqui de estar olhando para outros povos e outro tempos com um olhar leigo muito específico de minha civilização, mas é essa a

sensação que me passa. A partir disso, acabo pensando nas pirâmides que erguemos em nosso tempo, em nossa desesperada luta por controle, em nossos projetos políticos pedagogizantes que, por não saberem lidar com a morte, não dão conta da vida.

“Dar conta da vida” é aqui garantir um movimento que, por sua ausência de projeto, escape das armadilhas engendradas pela disputa do poder. Claro que há disputa e peleja quando falo da mandinga, da capoeira, da vida. Os embates estão por todo lado, a colonização não se trata somente de um esquema de pensamento, mas de todo um aparato opressivo, de violência econômica, moral, física, militar, policial.

Uma violência que tem como vítimas prioritárias cores, classes econômicas, etnias, gêneros e expressões de sexualidade específicas, e que torna o ato de sobreviver com dignidade uma luta constante, uma luta constante de *poderes*. Porém, quando falo aqui de disputa do poder quero tratar de um desejo e esforço por unicidade na formação das subjetividades e modos de vida. Para Joab, não é disso que trata a *mandinga*, sua essência - se é que se pode usar esse termo nesse contexto - nega fundamentalmente esse esforço de definir o *todo*, desestrutura qualquer pretensão de *verdade*. Em suas palavras, ele diz o seguinte:

A mandinga não é uma atitude política, ela não é uma ação política... Ela não é isso e a ação política ela está ligada ao condicionamento e nesse caso, para mim, é uma coisa ruim, o condicionamento político. Aí quando a gente diz "Angola", "Regional" e tal a gente tá falando de ação política. A gente não está falando do coração da capoeira de jeito nenhum... Mas no sentido da mandinga, como a mandinga lida com esse aprendizado que é o condicionamento no jogo da capoeira, por exemplo... É uma coisa muito melindrosa mesmo... A mandinga, ela, ela... As coisas ficam no seu devido lugar, não tem problema nenhum das coisas estarem em seu devido lugar... "As coisas em seu devido lugar", o "devido lugar" não sou eu quem digo, não é você quem diz, né? Mas a gente pode enxergar as coisas em seu devido lugar, e a gente também pode modificar as coisas de seu devido lugar... Mas... Mesmo eu com o poder de modificar aquilo, eu não estaria sendo sincero comigo em dizer que o devido lugar é aquele ali que eu peguei e botei aqui. Eu posso apenas relatar um fato e dizer "não, eu peguei desse lugar aqui e botei aqui". Mas alguém diz, "e o devido lugar daquela coisa é realmente ali?". Aí eu digo "não, aí é outra conversa" (Jó *apud* Mesquita, 2017, 86).

Neste sentido, abrir mão dessa disputa é não permitir sermos capturadas por uma ordem moral que normatiza as relações, que decide desde acima - onde as

coisas devem estar. Ao agir de forma a não me projetar no mundo, abro espaço para uma conexão mais genuína com as múltiplas facetas da realidade, posso então perceber esses espaços de disputa e “jogar com as fronteiras relacionais desses lugares”, mantendo um elemento de descontinuidade que é a própria vitalidade da ação e vibrar.

Propor a AP significa então vibrar com a *mandinga* e ser capaz de perceber os movimentos e presenças ancestrais que há incontáveis gerações pulsam e guiam as relações. Dessa forma, partimos do entendimento de que, por trás de uma certa capa homogeneizadora projetada pela cultura ocidental, dessa sensação de sociedade unificada produzida por um discurso do *mesmo* - que afasta e fetichiza a outra como algo distante, a ser *compreendida* -, há uma enorme quantidade de tradições que coexistem no tecido do social e imprimem sua marca constantemente em nossas vidas.

Cabe, então, olhar para além da presença ofuscante do Poder e perceber as diversas camadas do real, os *sussurros* dos povos ocultados, que gritam na vida cotidiana dos sujeitos - povos - que resistem. Se conectar com essas tradições não com o intuito de assimilá-las no interior de um projeto emancipatório, mas a partir de vínculos concretos de *camaradagem* que permitam a circulação das falas e dos corpos. Trabalhar dessa forma com a abertura, com a *relação*, tomar a multiplicidade de línguas presentes - no sentido que trata Glissant - não como processo, mas como potência política realizada. Tocando nesse ponto, Rui diz o seguinte:

A questão de fundo que assumo, com Clastres (idem, p. 16), é a de dar consequência à decisão "de levar enfim a sério o homem das sociedades primitivas". E isso se dá, penso eu, reconhecendo no homem e na mulher de tradição, hoje, sua "maturidade coletiva", enquanto povo/comunidade/fio de história cuja vida tem muito a nos ensinar - e não ser desenvolvida como potencial desde nossa ótica. Reconhecer a existência desse pessoal, ir ao encontro de suas formas descontínuas, múltiplas e tradicionais de vida, não completamente capturadas pelos dispositivos governamentais, é um primeiro e fundamental passo para que possamos construir ambientes de camaradagem, de encontros sinceros, capazes de abrir mundos. Porque abertos a relações não assimilacionistas com o outro, podemos estranhar - olhar à distância - nossas próprias movimentações entre fronteiras e práticas sociais (o que implica em indagar nosso egocentrismo). Tornar aí disponíveis, como horizontes históricos distintos que se entrecruzam, energias difusas e fios de história de um pessoal que é bem mais antigo do que a invenção do ocidente, bem anterior à própria

colonização. Sua sabedoria ancestral conserva inercialmente - desde uma trajetória anterior às relações como o ocidente - tecnologias desenvolvidas independente de nossas disciplinas científicas e filosofias. Trata-se, enfim, de um passo fundamental para que possamos vislumbrar/imaginar outras formas de ser e estar no mundo. (Mesquita, 2017, 83)

É então conectar-se com o passado, os diversos passados que, como diz Cuzicanqui, não estão presentes somente como ecos, mas coexistem em uma realidade e uma espacialidade que é pluritemporal. São diversos tempos que compõem o presente, precisamos estar atentas a eles, permitir ambientes em que possam interagir, se mostrar desavergonhadamente. Vivenciar as tradições não como algo a ser compreendido ou preservado, mas como forças ativas do presente, para além de territórios específicos, de manifestações específicas, de imagens marcantes.

São camadas de realidade, níveis de vibração que definem muitos dos caminhos que tomamos na vida. Me vincular com elas, enquanto educador, é propor espaços em que possamos estar em *relação* a partir de vínculos de *camaradagem*. A camarada é aquela que quer estar junta pelo simples prazer de estar, sem querer necessariamente chegar em algum lugar. Não negando a possibilidade de empreender algo, propor algo juntas, seguir a algum ponto, mas entendendo que o maior deleite é a presença, e que é dela que surgem possibilidades de agir, de pensar, de sentir. Foi assim que Rui me orientou até esse ponto, em nossos encontros pessoais e grupos de conversa, pude sentir na pele a potência que isso carrega, e penso que é o tipo de vínculo que nós, *mandingueiras*, devemos propor para os espaços de educação.

Educar em estado de *camaradagem* envolve um tipo de presença no qual a educadora se compromete com a errância, se desloca junto com as demais, percebendo que o ponto do qual parte - por ausência de um lugar fixo a se chegar - é móvel, podendo e devendo ser afetado pelas presenças das outras subjetividades e energias presentes em suas múltiplas camadas. É sobre ser *caminho*, não para a outra, mas para si mesma e ter a coragem de caminhar.

A partir dessa compreensão pude perceber que este trabalho não trata das educandas, da outra, mas de mim e de meus deslocamentos como educador, entendendo que ao falar de mim carrego as histórias das pessoas com quem interagi

e que me constituem. Não sou de forma isolada, somente enquanto ser em *relação*. Compreendo então o valor político implicado nisso, a importância de me por como sujeito -atravessado por outros - de meu relato, me expor como uma pessoa que, educando outras e refletindo sobre o processo, faz uma imersão em sua própria história, em suas camadas e percepções de mundo, em sua *escrita*

11 UMA ESCRITA DE MIM.

Eu escrevo como quem fala. Trazendo novamente Glissant, a escrita que busca transcender o sujeito, que aspira à imortalidade e à universalidade é marca da colonização. Essas marcas estão em mim, profundas. Saber quais os meus propósitos na vida, reconhecer os meus, viver meus laços e afetos... Labuta constante. Para que norte bate um coração no sul? Não posso escrever assim, aprofundar essas marcas em meu corpo. Como muitas das pessoas que conheço, gosto de falar alto e rir. Me expor e chorar, ser quente, gritar. Beber e dançar. Para me manter vivo, preciso ser oral. Sobre a oralidade, Glissant fala:

A oralidade, o movimento do corpo se manifesta na repetição, na redundância, na preponderância do ritmo, na renovação das assonâncias, e tudo isso se dá bem longe do pensamento da transcendência, e da segurança que o pensamento da transcendência continha, bem como dos exageros sectários que esse pensamento desencadeia como que naturalmente. (Glissant, 2013, 42)

Preciso expor aqui minha poética, impregnada de relações, do meu lugar. Falar de Rio Doce, bairro suburbano de Olinda, de minha avó Ademir, vovó. Foi lá e com ela que aprendi a educar. Este texto trata de formação, vivo de educar e ser educado, não somente como um movimento natural da vida, mas como um sentido, um propósito, um eros. Estou imerso na pergunta: “como se forma uma formadora?” Por isso sigo contando a minha história. Por amor a todas as outras conto a minha.

É o sopro do lugar do qual Glissant fala, reconhecer a minha língua em *relação*. Me contar não como um absoluto, mas como parte interdependente da *totalidade*, do *caos-mundo*. É saber que neste momento histórico defender minha língua, minha vida, é defender todas as outras como parte vital de minha expressão. Não há *outro*, mas o reconhecimento de *todos os outros*. Na potência da minha fala, do meu *lugar*, da minha *sangha*.

Sempre fui uma criança doce. Filho de Fernanda e Arnaldo, neto de Ademir, Fernando, Guiomar e Julião. Filho também de Socorro, Sidinho e Cícero. Vivi intensamente minha infância na casa de minha avó. Visitá-la e estar com meu avô, minhas primas, minhas tias. Meus primos nos fins-de-ano. Cervejas conversa almoço. Chiclete pipoca correr árvore. Falar disso é alegria e saudade. Amo o meu amor por essas pessoas.

Amo as tardes que passei a sós com minha avó. Com ela eu lia a Bíblia e via filmes. Assim como é minha mãe com minha sobrinha, era minha amiga, minha mais preciosa amiga. Assim ela me ensinou várias coisas, ao meu lado, assim ela se tornou minha vida.

Larrosa (1998) me ajuda a pensar a *formação*. Se formar é encontrar a possibilidade de *narrar*. Ao analisar o romance *Paraíso*, de José Lezana, ele percebe como o caminho que segue o protagonista - José Cemí - parte de um primeiro círculo, o da infância, que traz as marcas fundamentais, os elementos familiares - num sentido mesmo de família e do que é íntimo, afetivo, habitual, o que marca e segue - e caminha a um intermediário, ligado a um encontro com a outra, nas palavras dele o círculo da amizade, do caos, das aproximações e repulsões, das tentações, dos sonhos. Me parece o espaço de pulsar, de descobrir e sangrar, rumo ao terceiro, que ele traz como o da infinitude do conhecimento, dos mitos, dos arquétipos, do mais afastado. Talvez o que chamamos de maturidade, quando esta está para além da aquietação frente às expectativas de uma sociedade burocratizada, quando se é capaz de ver e ser.

São três círculos excêntricos, um contido dentro do outro, sendo o interno o da infância, mas com um ponto de contato entre todos. Mas chegar ao terceiro não é suficiente, é necessário a partir do terceiro encontrar este lugar de confluência, onde se respira para contar o lugar de onde se sopra. Aí temos a narradora, que se põe como o devir de si, um entregar-se à imprevisibilidade, ao incerto, mesmo que com as rédeas nas mãos. Pulsa em mim este como o “sujeito” da educação, o caminho/rastro da educação, a beleza na educação. Para Larrosa há neste encontro um quê de eternidade que somente a imagem poética pode tocar. Em suas palavras:

Quando esse último círculo confluir no ponto mágico da convergência, e quando esse ponto tiver sido magnetizado pela imagem poética, o relato terá sido cumprido. O essencial, então, é o ponto magnético da confluência. Mas esse ponto é inalcançável fora da instantânea iluminação

da imagem poética. Só a poesia pode permitir aos mortais acercar-se a esse instantâneo que é, ao mesmo tempo, o eterno. (...) Mas, para chegar ao momento da confluência de todos os círculos, é preciso percorrer o caminho de José Cemí, é preciso contar a novela, é preciso atravessar esse contínuo temporal que nos permite, em sua transfiguração pela imagem, tocar por um instante a eternidade. (Larrosa, 1998, 79-80)

Minha avó me ensinava sem sermão e sem moral. Eu era pequeno e ela grande, era hipertensa e fazia um almoço insosso, mas se esforçava para preencher de delícia. Era natural estar lá. Gallo fala dos signos que se revelam muito depois, que se conectam de formas impensáveis, uma teia difusa que se constrói a partir das lembranças de experiências e que é matéria-prima dos aprendizados.

Hoje me percebo como um caldeirão cozinhando em fogo lento, os ingredientes reagindo entre si em ritmos muito diferentes, alguns que já estão a muito tempo na mistura, pacientemente esperando o acréscimo de outros para então transmutarem-se, produzindo novos sabores, novos cheiros. Lentamente queima o fogo e meche-se a colher, o segredo é nunca parar o calor ou o movimento. Uma parte do preparado gruda no fundo, junto ao fogo, mas não há problema, podemos raspar o tacho, revirar a mistura, permitir outras interações. Acrescentar temperos e ver que imponderáveis surgem, é só manter o calor e o movimento, sem cessar, sempre mexendo e aquecendo, sem pressa, sem nenhuma pressa.

Em 2018 eu estava num seminário que tratava de educação num contexto de pós-colonialidades, culturas populares e diversidades étnicas. Uma das falas me mobilizou a pensar no que me formou um educador. Lembrei de minha avó, de como ela lia a bíblia comigo. Sem tentar me educar, líamos juntas histórias da bíblia, os contos de Abraão, de José do Egito, de Jonas e a baleia Saíamos de casa, passávamos no “Armazém Educado”, onde ela comprava pão e bombons pra mim, íamos numa pequena locadora próxima, onde alugávamos filmes bíblicos, como o de Daniel na Cova dos Leões e Davi e Golias. Ela fazia pipoca e assistíamos juntas.

Ali aprendi a ser juntas no amor, a ser grande e pequeno, a dar o que se tem a dar em profundo estado de amizade, sem sermão e sem moral. Hoje percebo que essa convivência foi fundamental para minha formação de educador e que foram meus deslocamentos que me permitiram olhar para este processo como tão importante quanto os livros que li, as palavras que ouvi, as técnicas que aprendi. Foram meus deslocamentos que me permitiram *lembrar*.

Pensando nessas coisas, tracei naquele momento uma linha que conectava essa criança que eu era com quem eu sou hoje e fez sentido. Pude então *contar*. Conectar uma narrativa sobre quem eu sou enquanto sujeito que educa. Algumas pessoas no seminário, professoras universitárias, nomeavam a si mesmas como “academia”. Diziam coisas como: “Nós, academia, temos que repensar nossas práticas.” Numa perspectiva crítica, com olhares pós e decoloniais, mas ainda assim algo me incomodava. Pensava: “Não somos a academia! Estamos nela mas somos muito mais, somos muitas outras coisas.” Tive então o pensamento que talvez defina melhor as questões todas de que trata esse texto: Quando a gente entra na academia deixa de ter avó? Uma pessoa muito querida que estava comigo complementou de forma importante essa questão, ao falar: “Talvez o momento em que nos tornamos academia seja quando nossa avó não entende mais o que a gente escreve.”

Acredito que esse questionamento que fiz é o coração do texto pois vejo nele a força de uma imagem. A imagem poética que brota da confluência dos círculos de que fala Larrosa. Ao tratar do livro de Lezama, ele constrói a ideia dentro do processo de uma vida, mas estou inclinado a pensar aqui esses elementos como estruturantes do processo de *formação* em que acessamos, mesmo que de forma menor ou temporária, o círculo da maturidade e podemos conectar em uma narrativa quem nós somos.

Porém esse lugar não é estável, tampouco a história. Falo aqui de tempos menores, ciclos que vão se construindo na relação, a partir da qual vamos nos constituindo, criando imagens poéticas, que emergem, se fragmentam e deixam rastros. O mais importante aqui é contar.

12 AUDÁCIA

E lidar com o perigo. Otto Bollnow, um educador alemão existencialista - dentre várias outras coisas - falou sobre *audácia* e *fracasso*. Em seu livro, chamado “Pedagogia e Filosofia da Existência: Um ensaio sobre formas instáveis da educação” (1971), ele disserta sobre o que seria, em seu entendimento, uma pedagogia que poderia dar resposta à crise que ele observava na Europa no pós Segunda Guerra Mundial. Em suas palavras:

A experiência de tanta fraqueza humana, vileza e indignidade, experiência sentida em nossa própria carne nos anos passados, a terrível visão de tantos abismos na natureza humana, tantas interrogações, perplexidade da situação humana na sua totalidade! Diante dessa dura realidade humana, a antiga confiança no bom núcleo do homem deveria parecer ao educador de hoje como uma ilusão. A pressuposição da existência de um bom núcleo inato no homem, o qual só bastava libertar dos entulhos, para que seguisse espontaneamente o seu desenvolvimento, conforme uma lei própria imanente, lhe parecia utópica. Segui-la, formentá-la seria uma levianidade, para não dizer, irresponsabilidade. (...) Foi à vista desses abismos que o educador de após-guerra de 1945 sentiu-se incapacitado de assumir o entusiasmo correspondente ao das décadas passadas. Quantas tentativas de educação bem intencionadas, animadas de dedicação sincera não fracassaram irremediavelmente! (Bollnow, 1971, 17-18)

A partir disso ele dialoga com a filosofia existencialista e tenta encontrar pontes com o fazer pedagógico. Nessa proposta a ideia de *crise* assume um papel fundamental, pois consiste no momento em que a situação de vida põe a pessoa em um lugar de ter que assumir uma postura, sair do torpor cotidiano e tomar uma decisão, pois o repertório comum de soluções não dá conta do processo vivido. Ao evitar fugir deve-se pôr-se em risco, encarar o problema como um sujeito que escolhe e assumir uma posição.

Nesse movimento surge então a existência, como um momento de se fincar na vida a partir de um lugar de autenticidade, porém sem nenhuma garantia completa de êxito. Como pode então a educadora ajudar a estudante a viver este momento, respeitando sua autonomia e liberdade, compreendendo-o como fundamental para o crescimento desta? É uma pergunta fundamental de seu trabalho, à qual ele dedica a maior parte do livro. Porém não vou me alongar neste ponto pois não é o que mais me interessa para este texto. No fim do livro há um curto capítulo, chamado “Audácia e fracasso na educação”, no qual ele trata da crise quando esta é vivenciada pela educadora.

Observando e simplificando a história da pedagogia na modernidade europeia, Bollnow observa dois entendimentos clássicos da função da pedagoga. Na primeira, ligada aos ideais da Revolução Francesa, esta seria uma artesã, que molda segundo técnicas eficazes e reproduzíveis a estudante, guiando-a a um lugar de conhecimento já estabelecido. Na segunda perspectiva, fruto do Romantismo alemão, a educadora seria uma jardineira, que garantiria um crescimento autônomo

e seguro das estudantes, segundo suas aptidões e caminhos naturais. Uma semente que precisa somente de solo fértil e cuidados para desenvolver-se em planta.

Para o autor, tanto numa quanto na outra perspectiva a responsabilidade do fracasso - o artesanato ficar mal formado, a semente não vingar - recai sobre a educadora, que não exerceu corretamente seu ofício. Porém, numa perspectiva existencial a possibilidade do fracasso é inerente ao ato de educar. Aí reside o que ele chama de *audácia* na educação. Compreender que a educanda, enquanto outra na relação, é livre e responsável pelos caminhos que toma, aceitando a possibilidade do fracasso e, ainda assim, mantendo a entrega e o engajamento no processo, assumindo o risco que este representa para a sua existência como educadora. Assim ele diz, referindo-se às duas formas de educação antes descritas e comparando-as com a perspectiva existencial:

(...)ambas desconhecem, já na sua pressuposição fundamental, a verdadeira essência da educação, que se baseia no fato de um ser livre defrontar um outro ser livre na forma de exigência. A educação deve aqui a priori incluir na sua pressuposição básica essa liberdade, que se subtrai por princípio a todo cálculo de previsão. Reconhecer esta liberdade de outra pessoa, porém, significa simultaneamente afirmar o momento de audácia na educação; pois ali existe, pela natureza das coisas, a possibilidade de surgir dessa liberdade da pessoa do outro um comportamento que se volta contra o meu intento educativo, que o rejeite e o aniquile. () Esta possibilidade de fracasso constitui a dificuldade e muitas vezes o aspecto trágico da profissão do educador; pois este fracasso é diferente do insucesso sofrido em qualquer outra profissão. Nas outras profissões trata-se, na maioria dos casos, no fracasso perante determinadas tarefas objetivas; o respectivo homem fracassado pode-se dirigir a outras tarefas. O âmago do seu ser não é atingido pelo insucesso. O educador, porém, fracassa no seu mais íntimo cerne, porque sucumbe na dimensão existencial, à qual se dedicou com todas as suas forças. (Bollnow, 1971, 208)

Ao tratar de uma suposta dimensão existencial da educadora, o autor refere-se a um profundo nível de entrega e responsabilidade moral na relação com a outra, entendendo esta como um sujeito de liberdade. É necessária implicação, no sentido de se pôr por inteira na relação e expor o que há de mais íntimo em sua alma, seus sentimentos e convicções, ao mesmo tempo em que confia nesta outra, pondo-se a si mesma em risco, pois toda confiança e entrega, quando genuínas, são um ato de coragem.

Bollnow escreve essas coisas pensando em como seria uma forma apropriada de educar. Uma ação voltada à outra, num sentido de uma conduta ideal do ofício. Mas em minha leitura vejo em suas palavras um elemento essencial para a formação mesmo da educadora. Ser um sujeito da educação, passível e aberto, disponível, em estado de vulnerabilidade.

Precisamos pensar no que se passa à educadora no ato mesmo de educar. Lidar com o imprevisível, com o fracasso, perder o controle, quais as belezas resultantes dessa prática? Quais as implicações políticas? Precisamos nos olhar carinhosamente, nos conectar com os riscos vivenciados, com a potência desses riscos. Superar os jargões retóricos e pensar atentamente qual o nosso lugar de aprendizado no ato de educar outras pessoas, onde nos afetamos, o que nos atravessa. Olhando o cenário político atual, me parece algo importante inclusive para nosso fortalecimento enquanto classe, enquanto categoria, enquanto grupo político. Recuperar nosso eros não enquanto seres de sacrifício, mas sujeitos de relação, de audácia e entrega, de história e magia.

13 O SEGUNDO SEMESTRE

Tive menos interação com as crianças no segundo semestre das oficinas. Pouco antes de nos encontrarmos para os planejamentos a professora Márcia conversou comigo, amorosamente expôs sua preocupação com relação a suas alunas. De verdade para ela eram elas os sujeitos educandos nesse processo. Dentro de um curso com fortes tendências conservadoras, ela tenta manter um grupo de estudantes em sua esfera de influência, na busca por formar profissionais com genuíno compromisso e conexão com uma saúde pública e coletiva, politicamente engajadas com uma prática política de educação popular. Era fundamental que assumissem maior protagonismo no processo, e para tal eu precisava diminuir minha participação direta. Não foi uma imposição, chegamos a um acordo quanto a isso, fazia total sentido.

Assim ficou decidido no planejamento, dividiríamos a turma das alunas da sala em três grupos, de acordo com as temáticas de interesse surgidas no primeiro semestre, a saber: alimentação, música e cultura de paz. Cada um desses grupos ficaria sob a responsabilidade de uma equipe de estudantes de odontologia. O

primeiro quem assumiu foi Vanessa, o segundo Rafaela e João, enquanto que o terceiro Júlia, Fabí, e Andreza. O meu papel seria o de garantir uma espécie de tutoria para as equipas, prestando assistências quando necessário e, no fim do semestre, mediar um momento na rádio com cada uma desses grupos, gravando três programas que seriam apresentados na escola. Fiquei bem satisfeito com essa função, tanto por ter outras demandas na rádio que estavam consumindo meu tempo, quanto por querer experimentar esse lugar, ver o quanto poderia auxiliar no desenvolvimento de outras educadoras com minha experiência.

Desta forma, o semestre transcorreu sem grandes interferências minhas. Auxiliei Vanessa na estruturação de suas oficinas, dando um suporte pedagógico, e participei de um encontro da oficina de cultura de paz, quando se sentiram um pouco perdidas dentro do processo, mas nada que interferisse profundamente. Posso comentar mais profundamente sobre as vivências na rádio.

Cada grupo esteve lá uma vez, com exceção do de Cultura de Paz, que precisou retornar. Foram dinâmicas simples, sem muita preparação. Em geral as atividades do encontro anterior eram direcionadas para preparar a vivência, mas as crianças esqueciam rápido o que foi proposto, ou então por timidez não se dispunham a interagir tanto. Uma exceção foi o grupo de alimentação que, talvez por eu ter participado mais do planejamento e por isso dado um certo enfoque para este momento, tinha um plano mais bem definido. O que fizemos com esse grupo foi estimular as crianças a entrevistarem as agricultoras que vendem na feira de orgânicos do SIS, gravando as entrevistas para a rádio.

Nos encontramos no pátio do SIS e as dividimos em duplas, pedindo que cada uma delas formulassem três perguntas. Cada dupla entrevistou uma agricultora. As questões ficaram bem simples, acredito que caso tivéssemos um processo anterior de imersão ou contato teríamos perguntas mais profundas ou diversificadas. A timidez também foi um elemento importante, assim como a presença de nós, educadoras, que de certa forma as inibíamos. Após a realização das entrevistas, subimos na rádio para experimentar ao vivo, falar um pouco sobre como foi a experiência, pô-las para entrevistarem-se entre si, acima de tudo brincar com o espaço.

Esse momento na rádio de certa forma foi parecido nos três grupos. O que eu fazia era improvisar uma interação no momento, a partir da temática do grupo. Primeiramente as acolhia no espaço, conversando um pouco sobre o que é uma

rádio, perguntando quais elementos chamavam mais a atenção delas no espaço. Dava a esse momento um tempo e uma tranquilidade que eu acho necessários para estabilizar nossa energia no local e estimular a curiosidade sobre a estrutura da rádio, permitir uma interação com a parte material da coisa. Em seguida definíamos papéis, quem apresenta, se vai ter música, quais serão, quem será entrevistado, sobre o que iríamos falar, etc., sempre tentando associar com o que elas recordavam das atividades do semestre.

Ao fim, sinto que o principal não eram as temáticas, mas a brincadeira. Lembro que quando eu era criança costumava pegar o gravador de fitas da minha avó e, junto com minha prima, gravar um programa de rádio. Imitava os trejeitos típicos, fingíamos assuntos e inventávamos entrevistas. Dessa forma fui criando uma certa intimidade com essa linguagem. Ao fim do semestre, editei tudo o que gravamos na rádio no formato de um programa e fizemos uma apresentação no pátio da escola para as alunas de outras turmas.

Primeiramente algumas das crianças que participaram ficaram no palco, com microfone e cenário arrumado, e fizeram um programa ao vivo, com impressionante desenvoltura. Fizemos então as devidas apresentações do projeto, mas nada muito longo, era o momento das crianças. Em seguida passamos o programa, que tocou na caixa de som, com grande algazarra do público! Após esse momento, fomos para a sala de aula, onde tinha um bolo nos esperando, com refrigerante. Foi surpresa para nós. Prepararam balõezinhos com papéis dentro, com recados e agradecimentos escritos pelas alunas. Confraternizamos e nos despedimos com muitos abraços, foi bem bonito.

Não sou um educador infantil, desconheço muitos elementos dessa pedagogia, mas simpatizo muito com a ideia de deixar a criança explorar, brincar, inventar. Provocá-la e ver como ela responde, sorrir junto. Dar tempo, não apressar os processos, prestar atenção, estar presente. A essa altura do ano, sinto que já tínhamos um vínculo, certos assuntos pessoais vinham a tona com maior facilidade, havia graxa na relação.

Em uma reunião de avaliação do projeto com a diretora e a professora Érica, foi-nos dito da importância que nossa prática teve sobre as alunas. Citaram casos de algumas que eram muito introspectivas e mudaram bastante a forma de se expressar. Também que foi positivo em termos da qualidade das relações em sala de aula. Um elemento que me chamou a atenção foi quando eu questionei o que na

prática tinha mudado e a resposta foi que elas observavam um desenvolvimento de *autonomia* nas alunas. Achei muito interessante pois era um dos elementos que considerávamos de grande importância. Não posso garantir ou ponderar o quanto essas mudanças são reais ou mesmo o quanto influenciemos nelas. Tampouco que outros elementos podem ter decorrido dessa prática, invisíveis ao nosso olhar.

Posso dizer que a avaliação formal feita pelas profissionais da escola diretamente envolvidas foi bastante positiva, havendo o convite para prosseguirmos no ano seguinte. O que isso significa eu realmente não sei. Acima de tudo, o que me tocou foi a resposta afetuosa das alunas, um vínculo que se expressa no abraço, no carinho, no brincar e no sorrir. Juntas.

Isso me deixa feliz, perceber essa conexão e confiança, esse carinho. Foi tudo bem inusitado, eu acho. O que eu visualizava enquanto educação popular, a participação comunitária da rádio... Em meu imaginário nada disso passava por vincular-me dessa forma a um grupo restrito de crianças. De fato, haviam mediações complicadas de fazer para mim entre nossa práxis política enquanto rádio Aconchego e educação infantil.

Como já disse, muitas vezes tinha a impressão de que não tínhamos ideia de para onde estávamos indo. E realmente não sei onde chegamos. Mas tenho algumas apostas. Acredito de fato na potência do vínculo criado. Entre nós enquanto indivíduos, mas também enquanto representação de elementos maiores. Seja a universidade, seja a saúde pública, o SIS ou a Rádio.

Como já disse antes, a tônica de nossa prática foi o não fechamento, uma negação proposital da obsessão por sínteses. Claro que havia elementos norteadores do coletivo, uma compreensão política mais ou menos afinada do que representam a saúde, a educação e a comunicação públicas, uma experiência do ano anterior, uma intencionalidade que os próprios espaços do SIS, da rádio e da Escola - a partir de sua gestão - definem, etc.

Ao mesmo tempo pude ver amadurecendo gradualmente nas educadoras a compreensão prática do que representava estar ali, do que significa no concreto ouvir a outra e construir uma educação que parta dessas demandas. Acima de tudo pude perceber como dentro de nosso coletivo de educadoras pudemos ir trançando um caminho que era múltiplo, sem um ponto de chegada, que se espalhava de

acordo com o nosso caminhar. “Mas qual a potência disso?” Você pode perguntar. Como esse desordenamento poderia ser benéfico, afinal?

14 AS CRIANÇAS, ESSES SERES ESTRANHOS

Nesse momento quero defender uma ética. Notem que falo de uma ética. Não falo da ética enquanto forma última de guiar nossa ação em termos de certo e errado, mas de uma forma. Ao mesmo tempo quero defendê-la fervorosamente. E quero explicar porque ela é fundamental para entender o caminho que segui nesse trabalho. Você vai perceber que, a partir desse ponto, as alunas da escola praticamente saem de cena enquanto sujeitos de minha escrita.

Vou ser bem sincero e honesto. Passamos um ano letivo nos relacionando, mediadas por um projeto educativo, com essas crianças, interagimos fortemente, propusemos práticas, criamos laços. Mas ao fim não estou realmente interessado em saber quais foram, para elas, as consequências desse vínculo. Não sei, não quero saber e, de certa forma, tenho raiva de quem sabe.

Qual o ponto então? Seguimos. Há um lindo texto de Larossa, chamado “O enigma da infância” (1998), no qual ele vai pensar exatamente uma ética subjacente ao trato com essas criaturas. A infância tem sido objeto de diversos olhares ávidos por conhecimento e, por consequência, desejo de poder. Seja a partir da psicologia, da sociologia, da biologia, da publicidade, das artes, da pedagogia e da psicologia bem intencionados, das ciências positivas ou críticas, do campo jurídico, da assistência social, etc. Fatiamos a criança em contextos, desejos, disposições, comportamentos, éticas, projetos. Fatiamos a criança, e quem já cortou uma cebola sabe como um triscado de faca amolada dói no dedo. Espero que todas vocês já tenham cortado uma cebola, um alho.

A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas. (Larossa, 1998, 184)

Vocês se lembram de que foram crianças, minhas queridas? Vocês já subiram montanhas, entraram em florestas catando folhas e pedras para encontrar, enfeitar e, enfim, abraçar essa criança? Vocês sabem em que momento exato deixaram de ser crianças? Qual o momento exato em que vocês deixaram de ser crianças? Colo, estamos sempre precisando de colo. Eu estou sempre precisando de colo. Minhas queridas, queria poder abraçar cada uma de vocês. E dizer que está tudo bem, que estamos juntas em nosso medo, que o mundo é REALMENTE muito grande. Que as pessoas são realmente muito grandes e que é difícil sim encarar o mundo. Queria poder abraçar cada uma de vocês, minhas queridas. Com toda minha ciência, com todo o meu coração, batendo com o seu, tão forte, tão juntos.

Não obstante, e ao mesmo tempo, a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer forma de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem nossa língua (Larrosa, 1998, 184).

Aonde estão os nossos fantasmas? Que lugar é esse que pulsa em nós uma fonte tão intensa de desejos que em nossa racionalidade adulta não queremos admitir? Que intenso querer é esse, do qual muitas vezes nos envergonhamos, ocultamos elegantemente da vista dos nossos iguais? É cansativo, não é verdade? Eu sei. Permeia nossas relações, todas elas, essa sombra, esse oculto. Que alegria é essa nas pequenas recompensas, nas pequenas recompensas? Esse lugar dentro da gente que não sabe da morte que nos espera?

Um outro. Estou aprendendo a me ver assim também, como o outro de mim, que me escapa e que escapa às inúmeras tentativas de controle, de domesticação, apaziguamento, caminho. Que segue pedindo, e pedindo, e pedindo. Aprendendo a repousar nele, sem oferecer respostas, ser. Nenhuma resposta, deixar vibrar no corpo. Sorrir pra essa criança e protegê-la com o que pode oferecer meu corpo já formado, em gana e cultura. Às vezes chorar, sem buscar respostas, deixar vibrar. Que respostas dar? Será nele o amor que posso dar? E chorar, e chorar.

A infância como um outro não é o objeto (ou o objetivo) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo; não é o ponto de fixação do poder, mas aquilo que marca sua linha de declínio, seu limite exterior, sua absoluta impotência: não é o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que permanece ausente

e não abrangível, brilhando sempre fora de seus limites. Assim, a alteridade da infância não significa que as crianças ainda resistam a serem plenamente capturáveis por nossos saberes, nossa prática e nossas instituições; nem sequer significa que essa apropriação talvez nunca poderá realizar-se completamente. A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. (Larrosa, 1998, 185)

Mas chega. Na verdade, não há mim, só há outro e o outro do outro, pé direito e esquerdo. Ao trabalhar com crianças, educando crianças, mobilizo essa questão fundamental, que trata exatamente de lidar com essa alteridade radical que representam esses seres que surgem como novidade num universo cultural já constituído. Uma tensão entre o compromisso ético de propor experiências que sejam de alguma forma edificantes e que contribuam para a ampliação de possibilidades de relação com o mundo desses sujeitos, que permitam (re)conexões com o universo do local, das narrativas familiares, do bem-viver, e ao mesmo tempo a necessidade também ética de salvaguardar essa novidade enquanto tal, de permitir a pulsação do coração da natureza que renova e se fortalece nesse movimento.

E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder. (Larrosa, 1998, 185-186)

Acho essencial reafirmar e defender aqui que educar é um ato que forma a educadora e que precisamos encarar esse processo como fundamental enquanto um movimento político no campo da descolonização. Nesse sentido, essa tensão me leva ao encontro dessa capacidade geradora que me permite criar e recriar-me, amolecer meu desejo de projeto, encarar o mundo como potência de estrada. Desenvolver uma prática constituída por *rastros*, nos termos de que trata Glissant, ao buscar conexões que partam da *relação*, permitindo a coexistência de diversos mundos que produzem a *experiência* e fazendo a escolha de dialogar diretamente

com o imprevisível do processo educativo, de forma a colher frutos que permitam me (re)descobrir e me (re)inventar enquanto sujeito que educa e que vive.

Educar crianças instigou em mim essa disposição, ao encará-las como uma outra presente tive que me deslocar de meu desejo militante, de minhas pretensões pedagógicas cristalizadas e dialogar com a novidade, descobrir linguagens que me permitissem não guiá-las a um ponto, mas descobrir o que poderia ser gerado a partir daquela relação. Um esforço de tradução, de *crioulização*. Dessa forma essa interação me ensinou sobre minha capacidade de educar para o diverso.

Recordar a alteridade que sou, os assombros que carrego de minha história, meus *alumbramentos*. Lembrar da criança que fui e que carrego comigo, perceber nesses encontros elementos importantes de minha formação, de minhas motivações, minha *história*. Neste período histórico em que impera o racional como ordem hegemônica, educar crianças a partir dessa perspectiva me ensinou a lidar com os seres não-científicos que pulsam em cada uma de nós, livres para transitar entre os múltiplos universos presentes nas subjetividades e grupos.

Estar em constante estado de tensão, promovendo aberturas internas a cada passo, construindo e reconstruindo minha identidade, relembando meus vínculos e produzindo a cadeia de acontecimentos e afetos que me levaram a este lugar. Dentro do enorme esforço de descolonização e bem-viver, do qual todo o campo da educação é apenas uma pequena parte, esses elementos me parecem importantes para a produção coerente do sujeito que educa. Um sujeito capaz de se perceber para além das instituições formadoras consagradas no modelo colonial (Escola, Universidade, Cursos, Meios de Comunicação), e que, se pondo vulnerável no processo educativo, percebe-se como ser de história que pode, enfim, narrar-se e simultaneamente permitir a emergência das diversas narrativas, incorporando-as também como constitutivas de si.

Uma imagem do outro é uma contradição. Mas talvez nos reste uma imagem do encontro com o outro. Nesse sentido, não seria uma imagem *da* infância, mas uma imagem *a partir do* encontro com a infância. E isso na medida em que esse encontro não é nem apropriação, nem um mero reconhecimento em que se encontra aquele que já sabe e que já tem, mas um autêntico cara a cara com o enigma, uma verdadeira experiência, um encontro com o estranho e com o desconhecido, o qual não pode ser reconhecido nem apropriado. (...) o sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto que outro e está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito

da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida. Se o reconhecimento e a apropriação podem produzir imagens da infância segundo o modelo da verdade positiva, a experiência do encontro só pode ser transmutada numa imagem poética, isso é, numa imagem que contenha a verdade inquieta e tremulante de uma aproximação singular ao enigma. Nesse sentido, talvez seja correto o que diz Peter Handke: ...nada daquilo que está, constantemente citando a infância é verdade; só o é aquilo que, reencontrando-a, a conta . (Larrosa, 1998, 197)

Nos últimos tempos tive o prazer de conversar com pais e mães que me contaram o quanto estavam aprendendo com a filha recém-chegada. Porém, o interessante disso é que não relatavam como se esta fosse objeto da prática de ser mães e que ensinava pela repetição que aprimora o ofício, tampouco como um conjunto novo de responsabilidades que gera um amadurecimento. Para elas, essas crianças são sujeitos de conhecimento, trazem consigo uma sabedoria, um entendimento de relação com um mundo que as permite efetivamente ser mestras de seus pais e mães. Mas para isso é necessário que estas estejam abertas, atentas. É preciso acreditar nessa possibilidade, se por passiva na relação.

Observando esses relatos pude perceber como essas relações novas e intensas proporcionaram a essas pessoas reconexões importantes, com seus passados, suas histórias, seus lugares, suas famílias. Lhes ensinaram formas novas de estar no mundo, de acessar camadas de suas realidades. Em muitas tradições as crianças são reverenciadas pois são as ancestrais que retornam, e por isso devem ser tratadas com grande cuidado e respeito, por terem muito a lhes ensinar. Nesse sentido a novidade carrega consigo simultaneamente o antigo, numa perspectiva cíclica de temporalidade.

Tratando da infância, Larrosa está preocupado com não impedirmos essa capacidade de novidade na chegada da outra e também com a oportunidade de encarar os desafios que essa relação nos propõe. Lidar com crianças no projeto me trouxe reflexões parecidas, que me fizeram ler Larossa a partir deste lugar. Reforçou meu entendimento da *experiência* como um processo de passividade que permite a abertura, a contemplação, o aprendizado vivo da presença.

Reforçou também minha conexão com a *mandinga*, uma energia abestalhada, viva enquanto natureza pulsante, com a qual podemos gerar conexões genuínas de *camaradagem*, bater papo, contar histórias, *relembrar*. Quebrou em certa medida

meu desejo de grandes feitos e me permitiu uma conexão com um ritmo outro, na prática e também na escrita, poder parar, olhar para uma árvore, tocar numa árvore, ser árvore antes da próxima linha. Um desejo de pausa. Respire.

15 CONCLUSÃO?

É difícil concluir. Como disse no começo, esse é um trabalho de errância, e há sempre um outro lugar a se chegar. Quando olho pra frente visualizo vários caminhos possíveis e uma força me impele a seguir. Seguir para onde não sei onde, o que é realmente um espetáculo. Mas nesse ponto, que é na verdade uma vírgula, encerro esse retrato que pude mostrar a vocês. Me sinto sinceramente grato por termos chegado a esse ponto, espero que a leitura tenha sido agradável.

Esse foi um relato honesto de um educador que é também um estudante de si, de sua prática. É o relato de duas crianças que brincam despreocupadas, indiferentes às estruturas e exigências do mundo adulto, é o relato desse sorriso espontâneo. É o relato das mulheres do Brasil, que são as mulheres do mundo, que são o mundo e suas incontáveis eras. É o simples relato de um jovem que sonha e caminha, e que nesse caminhar tem o privilégio de encontrar gente, conhecer gentes e suas histórias.

Espero realmente que a leitura tenha sido agradável. Embora simples, acredito que essas palavras escritas tenham algo a contribuir em nosso trabalho de construir mundos sonhados. Nós, educadoras-que-sonham, temos um trabalho enorme pela frente, de grande responsabilidade com a outra e com nós mesmas e, por isso, temos o hábito de sempre nos debruçarmos sobre nossa prática, questionando os limites de nossas ações, evitando reproduzir uma educação embrutecedora que tantas vezes vivenciamos nas escolas e em diversos outros lugares.

Queremos fazer parte da transformação do mundo, produzir relações mais éticas, solidárias e por vezes, em nossa intensidade, flertamos com o autoritarismo em nossas ações. É um ofício perigoso, pois comprometemos nossa subjetividade na relação com a outra, dificilmente deixamos de nos afetar com os caminhos seguidos.

Quero finalizar esse texto com uma provocação a todas nós, pois vivemos em tempos históricos que pedem urgência em nossas ações. A capacidade de

devastação dos meios básicos de sobrevivência dos povos da Terra por parte das forças do Capital chegou a um nível em que o debate atual envolve a sobrevivência mesma do planeta como um lugar habitável. Vemos uma direita escancarada, que flerta com o fascismo, no poder em diversos países do centro e da América Latina, incluindo o Brasil. Os povos dos rios e das florestas estão sentindo na pele esse avanço acelerado de um processo que na verdade nunca cessou, a destruição das matas, a grilagem de terras, a poluição de rios, o extermínio e/ou expulsão de povos.

Nas cidades observamos o encarceramento em massa e extermínio das juventudes negras e periféricas, o desemprego e precarização do trabalho generalizados, ao passo que as populações do campo se vêm cada vez mais acudadas pelo agronegócio, que envenena suas terras e a comida de todos nós. Um conservadorismo que ocupa cada vez mais esferas de poder e capilaridade na sociedade e que busca limitar a autonomia das mulheres sobre seus corpos e suas escolhas, marginalizar corpos e modos de vida dissidentes. São muitos os desafios com que nos defrontamos, todos urgentes e viscerais.

Nos questionamos então o que fazer frente a tudo isso, como responder a essa sensação sufocante de ausência de saída. Não tenho uma resposta para estas questões, uma resposta que dê conta dessa quantidade de problemáticas macrossociais, acredito que ninguém tenha. O que acredito é que precisamos estar juntas, nos fortalecer a partir do encontro, sempre mais e mais. Sermos cada vez mais capazes de nos olhar nas diferenças, não a partir da tolerância, mas no amor que brota do diverso.

Talvez seja um momento em que gerar questões seja mais importante que respostas, por mais que o contexto nos impila a reagir. Estarmos dispostas, enquanto educadoras, a integrar dentro de si a descolonização que queremos para as nossas, termos a paciência de vaguear em meio a nossa prática, nos (re)descobrir cada vez mais nesse processo.

Como encontrar dentro de nós um lugar de passividade em meio a um mundo que desmorona? Parece difícil, contraintuitivo, até mesmo irresponsável. Porém me parece que produzir campos de resistência pede uma temporalidade outra, que não a da ciência, do Capital, de modo que a busca por resultados seja substituída pelo ritmo lento, abastalhado do encontro genuíno. Termos a calma de nos perceber, a

nós mesmas e às outras, carinhosamente, como quem não quer chegar a lugar nenhum, e talvez assim caminhar.

Um caminho que não é metafórico. Como disse na introdução desse texto, a errante é aquela que a cada passo vai deixando coisas pra trás e abrindo espaço. Quando olho ao redor, vejo pessoas queridas adoecendo, presas a lógicas de vida que reduzem seus horizontes e sua potência criativa a um discurso de sedentarização e “responsabilidade” que restringe a vida a um conjunto de atribuições práticas, rotineiras, que subtraem as cores de suas pulsões na vida, seja no trabalho, no lazer, nas relações, na militância.

Sonho um mundo em que nós, educadoras, possamos nos deslocar despreziosamente, e nesse vagar redescobrir o quanto o mundo é vasto e rico de possibilidades de encontro. Nos nutrir com o *diverso* a partir do olhar da criança. Nos reconectar com o prazer de estar juntas, acreditar na possibilidade de espanto e de novidade. Ser também nômades e nesse movimento percebermos que há um elemento de magia que guia nossos passos. Precisamos nos conhecer, saber o que andamos fazendo por aí, a partir de uma circularidade que é pra fora, mas também pra dentro. Nutridas dessa forma, sonho que poderemos expandir essa energia para os espaços em que atuamos, ser essa pulsação constante que instiga as outras à abertura, à errância, à errância...

REFERÊNCIAS

ABRAÇO RS. Associação Brasileira de Radiodifusão Comunitária no Rio Grande do Sul. Disponível em www.abraçors.org.br/quem_somos. Acesso em 5 de maio de 2016.

BOLLNOW, Otto Friedrich. **Pedagogia e filosofia da existência: um ensaio sobre formas instáveis da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

CUSICANQUI, Silvia; SANTOS, Boaventura. Conversas del mundo. In: SANTOS, Boaventura. **Revueltas: de indignación y otras conversas**. Bolívia: Stigma. 2015, p. 85-124

_____. Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GALLO, Silvio. **As múltiplas dimensões do aprender**. Congresso de Educação básica: aprendizagem e currículo. Santa Catarina: Florianópolis, 2012. Disponível em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf>

_____. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da Diversidade**. Juis de Fora. UFJF. 2005.

_____. **Poética da Relação**. Porto. Porto Editora. 2011.

JODOROWSKY, Alejandro; COSTA, Marianne. **O Caminho do Tarot**. Editora Chave. 2016

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. 2002.

MESQUITA, Rui. **Da Mediação à Articulação Pedagógica: uma contribuição desde a mandinga para a descolonização da educação.** Argentina: 2017, no prelo.

Moretti, C. Z. & Adams, T. (2011). **Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul.** *Educação & Realidade*, 2, 447-463.

PERUZZO, Cicília Maria Krohling. **Comunicação nos Movimentos Populares: A participação na construção da cidadania.** Petrópolis: Vozes, 1998a.

_____. **Participação nas rádios comunitárias no Brasil.** In: Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. 1998b. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/peruzzo-cicilia-radio-comunitaria-br.pdf>>. Acesso em: 25 de junho de 2016

_____. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. **Revista PCLA Pensamento Comunicacional Latino Americano.** São Bernardo do Campo: Cátedra Unesco-Umesp, v.4,n.1, p.1-9, 2002. Disponível em: <www.metodista.br/unesco/pcla>.

_____. **Direito a comunicação comunitária, participação popular e cidadania.** Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, ano II, n.3, jul//dic. 2005. São Paulo: ALAIC. p.18-41.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante.** Belo Horizonte. Autêntica. 2011.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos.** Colombia:Popayán: Universidad del Cuenca, 2010.