Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Edna Olímpia da Cunha

Por um devir quilombo na escola pública: resistir com infâncias na filosofia

Rio de Janeiro
2023

Edna Olímpia da Cunha

Por um devir quilombo na escola pública: resistir com infâncias na filosofia

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a), ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração Infância, Juventude e Educação.

Orientador: Walter Omar Kohan

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

C972 Cunha, Edna Olímpia da
Por um devir quilombo na escola pública: resistir com infâncias na filosofia/ Edna Olímpia da Cunha. – 2023.
215 f.

Orientador: Walter Omar Kohan

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação - Teses. 2. Filosofia - Estudo e ensino - Teses. 3.Infância - Teses. I. Kohan, Walter Omar. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

ml CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Edna Olímpia da Cunha

Por um devir quilombo na escola pública: resistir com infâncias na filosofia

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a), ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração Infância, Juventude e Educação.

Aprovada em: 31 de maio de 2023

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. Walter Omar Kohan (Orientador)

Faculdade de Educação da UERJ

_____

Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento

Universidade de Brasília

_____

Profª. Drª. Rosimeri de Oliveira Dias

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

_____

Profª. Drª. Anelice Astrid Ribetto

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

_____

Profª. Drª.Maria Reilta Dantas Cirino

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

À Dona Amara, minha mãe (*in memorian*).

A Seu Edson Francisco, meu pai (*in memorian*).

AGRADECIMENTOS

À vida, a Deus, aos Orixás.

Às que, aos que vieram antes, ancestrais que abriram caminhos, resistiram, insistiram nos sonhos...

Ao encantado que protegia e aparecia para minha mãe misteriosamente...

Às infâncias de todas as idades das escolas que, dia após dia, renovam e sustentam o convite ao mais digno e bonito da vida.

À minha família, Andréa, Greyce, João, Júlio, Jeferson e Pipico pelo amor, apoio e incentivo em todos os momentos.

Às escolas Joaquim da Silva Peçanha, CEMEA Mato Escuro, Luiz Gomes e João Flávio e suas professoras e professores que abriram as portas da sala de aula ao desconhecido, às partilhas e acolheram um projeto em parceria com a universidade.

Às gestoras Rosilana, Cláudia, Rosemary e Soraya pela dedicação e defesa da escola pública.

À Uerj, primeira universidade pública a adotar o sistema de cotas raciais e sociais.

A Oswaldo Luiz (*in memorian*) e à Malena (*in memorian*), inspirações eternas.

A Walter Kohan, meu orientador, pelas errâncias, viagens, partilhas, pela confiança no projeto de pesquisa e pela liberdade para pensar e escrever. Gratidão por tudo!

Ao Nefi pelos estudos, perguntas e o colorido das muitas emoções...

À querida dona Júlia, pela sabedoria, por tudo que nos ensina sempre.

Ao professor Uã Flor, pela escuta, generosidade, preciosas sugestões de leitura e acolhida à minha escrita.

À Margarete, Kariny, e Douglas, professores, sonhadores vibrantes, pela abertura ao projeto e paixão contagiante pela escola pública.

À Vanise, pelo tempo das lindas experiências infantis e inesquecíveis na “casinha da fisolofia”.

A Eduardo Jorge, Rosemary, Dayse, Heitor, `Bruno, Álvaro, Adriano, Simone e Soninha, companheiros e companheiras de luta da EJA, pela leveza e infinitas partilhas.

À Pati, filha zelosa de Oxum, pela proteção e carinho.

À Márcia, Dea, Gisele, Luzia, duas Donas Marias, Seu Carlos, Carminha, Mônica, Jorgete, seu Adriano, seu Léo e Bianca pelo tempero do afeto todos os dias na escola.

A Edu, Cláudia, Carol e Débora pelo apoio, amigos de uma vida, pelo cuidado, amor...por não terem soltado a minha mão quando parecia quase impossível dar mais um passo.

A Ocimar, tão lindo e querido, que me ajudou com as transcrições.

À Felipe, um doce de menino, o mago da tecnologia, que me ajudou a formatar o texto.

Às nefianas e nefianos espalhados por tantos cantos do mundo, em especial à Mariate, Oscar e Ale, presenças mágicas, ternas.

À Maria Reilta pela companhia afetuosa de tanto tempo de caminhada.

À Rosimeri Dias, pela leitura atenta ao texto de qualificação, acolhida às ideias e sugestões de leitura.

À Anelice Ribetto, por ter aceitado gentilmente o convite à leitura dessas linhas.

À Cláudia Cruz e sua Renatinha e suas histórias fazendo aquilombamentos nas escolas de Duque de Caxias.

À Lara pelo convite ao samba.

À Daniel pelo sabor de um peixinho com limão.

À Rômulo Silva, pela estudos compartilhados durante a pandemia, que abriram mundos.

À Cosma, pelas preces, orações e delicadeza infinitas.

À Day, pelo Bê, presença alegre, cheia de vida.

Às afilhadas Mel, Yasmin e Mariana, pelo frescor dos sorrisos, da alegria festiva.

Ao sol, à lua, ao mar, aos rios, ao céu, à terra, ao ar, à chuva, às árvores, às plantas, aos bichos, ao tempo, ao vento, às estrelas...

Vai buscar essa saudade, sonho meu
Com a sua liberdade, sonho meu...

Dona Ivone Lara

Sonhei que estava sonhando um sonho sonhado
O sonho de um sonho
Magnetizado
As mentes abertas
Sem bicos calados
Juventude alerta
Os seres alados
Sonho meu
Eu sonhava que sonhava
Sonhei...

Martinho da Vila, Rodolpho, Graúna

RESUMO

CUNHA, Edna Olímpia. *Por um devir quilombo na escola pública:* resistir com infâncias na filosofia. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

A filosofia na educação, através do Nefi/Uerj, chegou à periferia e encontrou não uma escola das teorias, mas uma escola concreta, em sua materialidade pulsante, com as vidas que lá habitam, com os modos de existência que lá se desenham, suas vivências, práticas, valores, crenças e histórias, vozes. A aproximação de diferentes mundos provocou deslocamentos, desafios e muitas perguntas que exigiram a abertura a aportes teóricos ainda não estudados e suas implicações em nossos processos de formação na experiência educativa. Chegamos a uma encruzilhada. A filosofia virou filosofia em pretuguês, na linguagem das infâncias da escola, como diria Lélia Gonzalez. Qual seria a relação entre a insistência nas rodas de fisolofia com uma "resistência contínua" de um vir a ser quilombo, nos termos em que Beatriz Nascimento defende? Estaríamos fazendo aquilombamentos entre universidade e escolas públicas de periferia? Que mapas foram se desenhando que nos ajudam a pensar os sentidos da relação entre universidade e escola pública que podem afirmar vidas que resistem? Esta escrita busca recuperar e retomar estudos que se estendem ao longo de mais de uma década de participação no projeto de pesquisa e extensão "Em Caxias, a filosofia en-caixa?" na escola municipal Joaquim da Silva Peçanha, em Duque de Caxias e, mais recentemente, em três escolas públicas no Município de São João da Barra, em parceria com o Nefi/Uerj, através do projeto "São João da Barra es-barra na filosofia?" O que se tenta fazer nesta escrita é ampliar o convite feito pelas crianças, a uma professora, num dia, numa sala de aula. Um convite a pensar, vivenciar os aquilombamentos enquanto dispositivos de resistência que não estão presos a um passado histórico, mas em devir, nos instigando a confluir, alinhavando sonhos, encantos, cardiografias, metamorfoses na educação, na filosofia, na vida.

Palavras-chave: Escola. Infância. Aquilombamento. Filosofia. Resistência.

.

RESUMEN

CUNHA, Edna Olímpia. *Por un devenir quilombo en la escuela pública*: resistiendo con las infâncias en la filosofía. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

La filosofía en la educación através de NEFI/UERJ, llegó a la periferia y há encontrado no una escuela de teorías, sino una escuela concreta, en su materialidad palpitante, con las vidas que allí habitan, con los modos de existencia que allí se diseñan, sus experiencias, prácticas, valores, creencias e historias, voces. La proximidad de mundos distintos provocó desplazamientos, desafíos y muchos cuestionamientos que demandaron la apertura a aportes teóricos aún no estudiados y sus implicaciones en nuestros procesos de formación en la experiencia educativa. Llegamos a una encrucijada. La filosofía se hizo filosofía en pretugués, en la lengua de la infancia en la escuela, como diría Lélia González. ¿Cuál sería la relación entre la insistencia en los círculos de filosofía con una "resistencia continua" de um devenir quilombo, en los términos que defiende Beatriz Nascimento? ¿Estaríamos haciendo aquilombamentos entre la universidad y las escuelas públicas de la periferia? ¿Qué mapas se han dibujado entre filosofía y fisolofía que nos ayuden a pensar los sentidos de la relación entre universidad y escuela pública en la periferia, que puedan afirmar vidas que resisten? Esta escrita busca recuperar y retomar estudios que se extienden a lo largo de más de una década de participación en el proyecto de investigación y extensión "En Caxias, ¿la filosofía en-caja?, en la Escuela Municipal Joaquim da Silva Peçanha, en Duque de Caxias y, más recentemente, en tres escuelas públicas del Municipio de São João da Barra, en alianza con Nefi/Uerj, a través del proyecto "São João es-barra na filosofia?". Lo que tratamos de hacer en este escrito es ampliar la invitación que nos hicieron niñas y niños, un día, en una aula de una escuela pública. Una invitación a pensar, a vivir los aquilombamientos como dispositivos de resistencia que no están atados a un pasado histórico, sino em devenir, instigándonos a converger, armando sueños, encantamientos, cardiografías, metamorfosis en la educación, en la filosofía y en la vida.

Palabras-clave: Escuela. Infancia. Aquilombamento. Filosofia. Resistencia.

ABSTRACT

CUNHA, Edna Olímpia. *For a becoming quilombo in public school*: resisting with childhoods in philosophy. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Philosophy in education, through Nefi/Uerj, has arrived in the periphery and it has found not a school of theories, but a real, concrete school, in its pulsating materiality, with the lives that live there, with the ways of existence that live there, with their experiences, practices, values, beliefs and stories, voices. The come along of different worlds caused displacements, challenges and many questions that require the openning of theoretical approaches not yet studied and their implications in our formation processes in the educational experience. Philosophy became *philsolophy i*n *pretuguês* in the school childhood language as Lélia Gonzalez would say. What would be the relationship between the insistence in the rounds of philosophy with a "continuous resistance" of becoming a quilombo, in the terms Beatriz Nascimento defends? Would we be making *aquilombamentos* between universities and public schools? Which maps were being drawn that help us to think about the senses of the relationship between university and public school that can affirm lives that resist? This writing aims to recover and retake studies that have taken place for over a decade of participacion in the research and extension project Em Caxias, a filosofia en-caixa? at the Municipal School Joaquim da Silva Peçanha, in the peripherical region in the state of Rio de Janeiro and, more recently, in three public schools in the county of São João da Barra, in partnership with Nefi/Uerj, through the project named São João da Barra es-barra na filosofia. What we try to do in this writing is to enlarge the invitation made by the children, to a teacher, a day, in a classroom. An invitation to think, to experience the aquilombamentos while a device of resistance that are not tied to a historical past, but in the process to becoming, instiganting us to converge, tacking dreams, enchantments, cardiographies, metamorphoses in Education, Philosophy and life.

Keywords: School. Childhood. Aquilombamento. Philosophy. Resistance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Experiência: Pintado Perguntas.....70
FIGURAS 2, 3, 4 – Experiência: O que é ver? Turma 702 – Fotos do arquivo da professora Kariny.....72
FIGURAS 5 e 6 – Experiências na Escola João Flávio, Cajueiro, São João da Barra, 15 de agosto de 2022 91
FIGURAS 7 e 8 – Experiências na Escola João Flávio, Cajueiro, São João da Barra, 15 de agosto de 2022 92
FIGURA 9 – Desenho de Miguel – Experiência: O coração Pensa? 96
FIGURA 10 – Experiência: Qual pergunta te move?.....118
FIGURA 11 – Texto de Grazielle.....129
FIGURA 12 - Experiência com escrita de cartas - turmas de sétimo ano - E. Joaquim Peçanha……160

SUMÁRIO

COMEÇANDO A TRANÇAR 21

Onde e quando nasce uma escola? 25

Por onde caminhei... conversa vai, conversa vem. 28

1 UM EMARANHADO DAS VOZES 47

1.1 **Versos, reversos e transgressões** 51

1.2 **O que acontece na roda? Trançados de Naiara** 53

1.3 **Quem não arrisca não petisca** 54

2 FILOSOFAR SONHANDO, SONHAR FISOLOFANDO 57

2.1 "**Nunca me sonharam**" 58

2.2 **Dona Júlia: sonhar a infância em comunidade** 61

2.3 **E por falar em saudade... ancestralidade**. 68

2.4 **Kariny e uma escola dos sonhos** 69

3 DAS METAMORFOSES: CRUZANDO CAMINHOS 76

3.1 **Renan: "Mas eu quero mesmo é ser professor"** 78

3.2 **Guardar metamorfoses: uma arte?** 80

3.3 **Trans-formações sem forma**? 85

4 **O MENINO É O VELHO, O VELHO É O MENINO** 88

4.1 **Miguel: um coração conectivo** 89

4.2 "**Não separes teu coração da tua língua"** 94

4.3 **No coração do teatro, uma fisolofia**. 96

4.4 **Cardiografia: uma viagem?** 97

5 QUANDO AS INFÂNCIAS DA FAVELA PERGUNTAM, TODO O QUILOMBO PERGUNTA COM ELAS 100

5.1 **Margarete: o encantamento de perguntar e escutar** 102

5.2. **Perguntar: uma estesia com o mundo?** 106

5.3 **Perguntar: corpo, fragilidade, bolhas de sabão.** 107

5.4 **Pergunta-corpo, corpo-pergunta**. 111

5.5. **Perguntas que contam histórias, histórias que perguntam** 113

5.6 **Insistir em perguntar: três vezes e uma vida**. 116

6 **DAS ESCREVIVÊNCIAS: ENTRE ELAS UMA TRAVESSIA** 120
6.1 **Escreviver à deriva com Maria Reilta**. 121
6.2 **Escreviver em travessia com Grazielle** 125
6.3 **Escreviver nua com Caroliva**..... 144
7 AQUILOMBAR CARTAS, GUARDADOS E MEMÓRIAS 152
7.1 **“Chegou uma carta para você”** 154
7.2 **“Pensei que as cartas não deveriam ser escritas só por mim”.** 159
MAIS ALGUNS FIOS PARA TRANÇADOS INFINITOS... 165
REFERÊNCIAS 168
ANEXOS 173

COMEÇANDO A TRANÇAR

"O amor ilumina seu próprio caminho, nunca se perde ao voltar para casa"[1]

"O quilombo nunca foi discriminatório, tem sido assim..."
(Beatriz do Nascimento)[2]

Até onde um convite infantil pode levar nos levar? Que mapas foram se desenhando entre filosofia e *fisolofia*[3] que nos ajudam a pensar os sentidos da relação entre universidade e escola pública de periferia que podem afirmar vidas que resistem? Essa escrita busca recuperar e retomar estudos iniciados quando ingressei no curso de mestrado, no Nefi/Uerj, em 2012, e que se estenderam ao longo de uma década de participação no projeto de pesquisa e extensão "Em Caxias, a filosofia en-caixa?", na escola municipal Joaquim da Silva Peçanha, em Duque de Caxias, e mais recentemente em três escolas públicas no Município de São João da Barra, em parceria com o NEFI/UERJ.

Minha caminhada como professora é toda uma vida dedicada às escolas de periferia, de favela, em contato permanente com suas gentes, suas histórias de vida. Ouvir essas histórias e compor com elas sempre me encantou. Nunca consegui me afastar da sala de aula. Por quê? Acredito que estar em sala de aula na periferia tem sido uma paixão, quem sabe meu quilombo...

Foram os meninos e as meninas favela, na escola, que me convidaram a participar do referido projeto de filosofia. Estar aqui é uma insistência partilhada com eles e com elas. Insistir e resistir são verbos que dizem muito das gentes da periferia. São verbos que combinam com as infâncias. A Filosofia virou fisolofia em pretuguês[4], como diria Lélia Gonzalez (2020, p. 199). Qual seria a relação entre essa insistência nas rodas de fisolofia com uma resistência

[1] Odo nyera ne fie Kwan: símbolo do amor, da devoção e da fidelidade. Do livro Adinkra: sabedoria em símbolos africanos. (2022, p.52).

[2] 2022, p.131

[3] O modo como algumas crianças e adolescentes, mais velhos e mais velhas, mudando a posição das sílabas, pronunciam a palavra e nos perguntam quando chegamos à escola: "Tia, vai ter fisolofia hoje?"

[4] Conceito criado pela professora e filósofa Lélia Gonzalez referindo-se à africanização do português falado no Brasil que nas páginas seguintes será desdobrado neste estudo.

continua (NASCIMENTO, 2022) de um vir a ser quilombo, nos termos em que Beatriz Nascimento defende? Mas o que sabemos sobre quilombo? Quantos/as de nós ouvimos falar, lemos algum escrito de Beatriz, de Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, entre outras, em nosso percurso formativo? Por que as contribuições dessas pensadoras, mulheres negras, foram invisibilizadas por tanto tempo? O que poderiam contribuir para pensar as questões que atravessam a educação, a escola pública e os modos de vida de suas gentes? Mergulhei nessas inquietações...Fui afetada por elas e tudo foi remexido como numa ventania, numa tempestade de Oyá!

Movida por essas questões e tantas outras. O que tento fazer nessa escrita é ampliar o convite que me foi feito pela garotada num dia, numa sala de aula, de escola pública de periferia. Um convite a aquilombar, a resistir vivendo, mapeando sonhos, encantos, metamorfoses, festejando a vida com colorido das chitas, na kizomba do quilombo favela. E justamente porque somos um povo que celebra a vida, também não podemos deixar de pensar no que a ameaça, avilta e entristece.

Ingressei no curso de doutorado em 2019, embora desde 2010 tenha participado incessantemente das atividades no NEFI/UERJ. Em março de 2020, o mundo enfrentou uma reviravolta com a pandemia. Foram praticamente dois anos em confinamento. Suportamos um excesso de exposição à tela. Todos os planos tiveram que ser repensados. Sem aulas, sem o trabalho com a garotada da escola, sem as condições mínimas para que nosso contato não represente uma ameaça às nossas vidas. Uma situação-limite para quem experiencia a pesquisa no conviver de perto, no corpo a corpo, desde os movimentos dos encontros.

Com a vacina, as aulas presenciais voltaram parcialmente no segundo semestre de 2021. Foram exaustivas as reuniões remotas, assembleias organizadas pelo sindicato. Foi preciso defender uma greve pela vida. A prefeitura de Duque de Caxias pressionava pela volta das aulas presenciais, no momento de agravamento da pandemia. Muitas vidas se foram. Interrupções, fragilidades, nossa capacidade de resistência sendo colocada à prova dia após dia. Como continuar a pesquisa? O que escrever? Como não perder o ritmo de um estudo em meio a tanta turbulência? Por que continuar? São perguntas que buscavam encontrar um sentido possível no meio do caos. Acho que tentei escreviver, como uma criança que busca um refúgio nas histórias para entrar na intimidade aberta da vida (FERRARO, 2022). “As crianças são as mais próximas da vida” e ‘pensar é acolher”, é um pedido de acolhimento da vida” (Ibid, p.23), nos ensina o professor Giuseppe Ferraro. Essa escrita é um modo de acolher a vida, em tempos que ela foi tão fortemente aviltada.

Em nossos estudos, Walter Kohan sempre defendeu uma filosofia, uma escrita não separada da vida que se vive: “Isso porque há sempre, atravessando uma escrita, uma vida sendo afirmada [...] (2013, p.7)”. Mas quais são as vidas que têm sido afirmadas?

Essa escrita é atravessada pelo encontro, pelo contato de muitas vidas. Uma pesquisa é também uma relação com a escrita, disso não podemos escapar, é algo que, para os cânones acadêmicos, ainda é incontornável. Durante o percurso no projeto esse foi um dos desafios mais difíceis e interessantes: manter um ritmo de escrita, tentar transformar a palavra num ato de resistência. Os fios de pensamento que vou trançando vêm de uma tessitura numa longa caminhada. Conforme destaquei, desde 2010 tem sido um trabalho de estudo e pesquisa incessante, mesmo nos dois anos de pandemia.

Desmonte é palavra que pode resumir os últimos seis anos de quem é um/a professor/a numa instituição pública. Em Duque de Caxias, além do atraso dos salários, os/as professores/as sofreram e sofrem perseguição política, ataques ao sindicato e perda de direitos. Perdemos o direito de licença para estudos, uma das conquistas mais importantes do sindicato para a categoria.

Considero necessário registrar esses acontecimentos porque eles são indicativos da atmosfera quase irrespirável para um/a professor/a que insiste em continuar estudando, lendo e escrevendo como dimensões irrenunciáveis da prática docente. O que se torna um/a professor/a se as contingências políticas o impossibilitam de estudar, de pensar a sua prática, sua experiência? Insistir numa vida de professora, numa vida de estudante talvez seja por si só, mais do que em qualquer outro tempo, um exercício de resistência.

Entre estilhaços e quebraduras, foi recolhendo um pedacinho aqui, outro acolá, juntando, montando e desmontando que escrevo, que penso na pesquisa como uma exposição, uma entrega ao desconhecido. Pesquisar é, num certo sentido, montar e desmontar, como num jogo ao sabor das infâncias, só que dessa vez no sentido afirmativo de tentar vivenciar uma dimensão da infância do pensamento pois Walter Kohan, nessa inspiradora passagem, nos lembra que

> quando se entra na filosofia, lê-se sempre no seu frontispício: ‘**Tudo pode ser de outra maneira’. Se não for assim, não há o que pensar.** Por fim, e ainda mais perto desse exercício, a infância é marca da própria escrita em filosofia, que se antecipa ao escrever, que se escreve antes de saber e para saber. (2015, p. 217, grifo nosso)

Certamente na academia existem muitos e muitos modos de se pensar a pesquisa em educação, a infância. Entre eles, conflitos os mais diversos, disputas de narrativas. Durante muito tempo vi a academia e a escola como mundos separados, quase incomunicáveis. Como uma estudante oriunda de classe popular, fui a primeira da minha geração a chegar à

universidade pública, aos dezoito anos, ingressando no curso de Letras, na UERJ. Fazemos nossos cursos, concluímos uma graduação, conseguimos uma certificação e vamos para escola dar nossas aulas. De vez em quando as secretarias organizam cursos de "atualização" e ficamos por aí, cada uma no seu quadrado. Durante esse percurso de escola pública, até então quando a universidade se aproximava da escola, não raro era para lançar um olhar verticalizado, julgando e avaliando as práticas docentes numa tentativa de "corrigi-las". Desconstruir esse tipo de relação é um trabalho exigente. Testemunhei muitos momentos de embate, de uma recusa dos/das professores/as de se colocarem, de dizerem o que pensavam, trazerem suas narrativas, por medo de serem criticados e silenciados. Muito conteúdo e quase nenhuma escuta.

Acredito que o projeto de filosofia, com a chegada da universidade, através do NEFI, e a acolhida por nossa escola, trouxe elementos importantes que desafiam essa lógica. Foi, quem sabe, uma outra aposta, um modo de a própria Filosofia em sua forma institucionalizada, dentro da academia, se colocar em questão em desafio às imagens hegemônicas de pensamento que ela mesma constrói. Assim como também para ao/as que habitam a escola, com sua prática, com seu cotidiano multifacetado e complexo.

Renato Noguera destaca que

> O cânone filosófico "hegemônico" funciona dentro de dispositivos que operam buscando que a área de conhecimento seja "homogênea". Ora, isso quer dizer que a "filosofia profissional" tem rechaçado pesquisas que advindas de territórios epistêmicos que não sejam ocidentais, recusando o que podemos denominar dos "sotaques" da filosofia. (2013, p.6)

Iniciava-se uma caminhada com muitas vozes, "sotaques" diversos, quem sabe um sonho sonhado junto... Rachar o espelho de Narciso e tentar aproximar-se, talvez, do espelho de Oxum[5] que, ao mesmo tempo que reflete nossa imagem, evoca nossa ancestralidade, nos põe em alerta às armadilhas, nos possibilita outros olhares.

Escutar também os tambores dos Ibejis[6], que acompanheirados, conseguiram enganar a morte. Olhares e escutas plurais para evocar a beleza, o esplendor da escola da vida, do encontro de muitas vidas.

Assim, busquei num primeiro momento rememorar, relembrar através do emaranhado de vozes os olhares múltiplos que foram surgindo a partir do encontro da academia com a escola pública de periferia. Quais são os ecos dessas vozes hoje, passada mais de uma década desde o início do projeto de pesquisa e extensão do projeto "Em Caxias, a filosofia em-caixa?"?

---

[5] Fonte oral: Curso Escrevivência e Educação Literária ministrado pela Professora Conceição Evaristo em outubro de 2022, na Universidade de São Paulo, USP.

[6] "Os ibejis, orixás gêmeos, viviam para se divertir...Os ibejis são poderosos, mas o que eles gostam mesmo é de brincar" (PRANDI, 2001, p. 375-377)

A partir de então, fui puxando alguns fios que estavam soltos, escritos em cadernos de campo e em publicações, que pudessem ser trançados com o que foi tomando relevo nos encontros nas escolas envolvidas no projeto com na universidade. Nesse trançado, as sessões que compõem o texto não seguem uma sequência linear. Ao contrário, são fragmentárias. É uma escrita como uma colcha de retalhos, como as que minha mãe costurava, juntando, aquilombando muitos pedacinhos coloridos...

Tecendo e trançando, num segundo momento busquei pensar uma das dimensões que considero mais potentes do desdobrar do projeto de extensão nas escolas: a relação entre filosofar, sonhar e as infâncias da periferia nas escolas. Estaríamos nós aquilombando sonhos? Sonhar também seria uma resistência quilomba? Porque essa dimensão se fez tão presente, tão recorrente em muitas situações, encontros e experiências até aqui?

Num terceiro momento, em alinhavo com os sonhos, fui de ponto a ponto pelas metamorfoses, pelas (trans)formações a partir de uma experiência com uma turma de sétimo ano que afetou muito todo o grupo e dá muito o que pensar nos desdobramentos do projeto de extensão para a formação de professores/as. Formação ou trans-formações quilombas? Tornar-se professor/a poderia tornar-se uma arte quilomba menina? Onde ela começaria?

Tecendo mais um pouco, vamos ao coração de mais uma experiência na escola, aquilombando as contribuições das crianças na roda de fisolofia com as de um velho ancestral egípcio. Embarcamos numa cardiografia, numa viagem surpreendente evocando o coração como lugar da memória. Onde situar o velho e o novo quando as infâncias desafiam as fronteiras do *Chronos*?

Alinhavando mais alguns fios, tentamos pensar na dimensão das perguntas, no ato de perguntar com ou sem palavras como uma potência dos aquilombamentos da fisolofia, dos desdobramentos do projeto nas escolas de periferia. Que histórias contam as perguntas? Que perguntam nascem com as histórias?

Chegamos, sem finalizar, aos aquilombamentos nas escritas que foram e são atravessadas pela experiência de aproximação entre academia e escola pública de periferia. Estaríamos experienciando a invenção de um sujeito coletivo, de uma escrevivência? São fragmentos, alinhavos, convites para pensar...

Onde e quando nasce uma escola?

A Filosofia na educação chegou à periferia e encontrou não uma escola das teorias, mas uma escola concreta, em sua materialidade pulsante, com as vidas que lá habitam, modos de existência que lá se desenham, suas vivências, práticas, valores, crenças. Nossos/as estudantes

são, em sua grande maioria, moradores/as de favelas[7]. Foram muitos desafios, muitos obstáculos até aqui, temos motivo para chorar e, sobretudo, para sorrir. Antes de qualquer coisa, temos bons motivos para não parar insistir com a vida, na vida. Em todo esse tempo convivendo com as gentes da favela, talvez seja esse o mais bonito, o mais instigante dos convites: insistir na vida, festejá-la, mesmo nos momentos em que ela é mais desafiada.

Com Walter Kohan, aprendi a ver essa força vital conectiva como uma potência das infâncias, que independe da idade cronológica[8]. Isso sempre me encantou:

> Não me refiro, claro está, apenas a uma etapa cronológica da vida humana, mas antes que qualquer outra coisa, a essa condição que nos habita – às vezes de forma mais perceptível, às vezes quase imperceptível – desde que habitamos o mundo. Essa condição que, também devemos dizê-lo desde o começo, não nos abandona, mesmo na forma do silêncio ou de uma presença imperceptível [...] (KOHAN, 2015, p.217)

Não faltam os olhares que julgam e acusam, que defendem pesquisas distantes do mundo da escola concreta, que não souberam disfarçar o incômodo com os movimentos que foram se abrindo a outros modos de pensar e viver, a outras epistemologias, durante o caminhar do projeto em parceria com o Nefi/Uerj.

O (des) encontro de mundos com realidades diferentes deu e continua dando muito o que pensar. Tentamos "furar" um pouco nossas bolhas, estar em contato, aproximar, inventar um lugar. Não nos faltaram companheiras e companheiros nessa travessia, sobretudo as infâncias de todas as idades da escola, assim como também pessoas sensíveis de diferentes lugares do Brasil e do mundo, dedicadas a estudar os atravessamentos da filosofia na educação desde a força vital das infâncias.

Também não podemos esquecer que pesquisadores e pesquisadoras lançam seus olhares, suas avaliações de um lado e, do outro, também são olhados, pensados. Mas a visibilidade desses olhares nem sempre encontra a mesma abertura, nem sempre ocorre de um modo simétrico, em equilíbrio de forças. Tradicionalmente, a universidade transformou a escola e seus atores em objetos de pesquisa (COLLINS, 2020), mas somos sujeitos e temos o que dizer, o que escrever a partir de nossas vivências. Em quais, em quantas pesquisas sobre educação podemos encontrar escolas falando e escrevendo por si mesmas, escolas narradas por ela mesmas? Talvez essa seja uma das potências do projeto de filosofia que se abriu a uma "fisolofia". Essa é uma questão que me mobiliza, me instiga.

---

[7] Beira Mar, Dois Irmãos, Vila Operária e Parque das Missões.

[8] "É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do 'seu' lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados". (KOHAN, 2014, p.10)

Acredito que esse caminhar entre academia e escola pública periférica seja, quem sabe, também uma convocação urgente, corajosa, para enfrentar um pensamento colonial que sempre se alimentou da produção de desigualdades, excluindo, silenciando, violentando.

Quem sabe estejamos ensaiando durante essa longa caminhada um "composto escola", com o colorido de vozes, de existências diversas, de reconhecimento de "sabenças vivas" por muito tempo não escutadas desconsideradas. Para Givânia Maria Silva[9], uma pesquisadora quilombola de Conceição das Crioulas, isso seria fazer rasgos no sistema:

> É assim que a gente vai rasgando o sistema, é desse jeito. Senão somos taxadas de tudo, de louca e ninguém vai acreditar na gente. Vamos rasgar de outro jeito, o nosso povo sempre rasgou mata, sempre rasgou casa grande, sempre rasgou fazenda, sempre rasgou sistema opressor, construiu aldeia, quilombo, terreiro, como espaço de liberdade. Construiu assentamento, acampamento, transformou o rio em um território, as palmeiras em outro território, as flores em outro. **Essa beleza toda é desprezada pelas escolas de estado.** (2022, p. 103, grifo nosso**)**

As palavras de Givânia lembram muito o que disse uma criança certa vez, numa roda, que a beleza do mundo estava aí, no diverso. Nesses movimentos, as infâncias talvez se distanciem de uma imagem de "ausência de fala" - tal como indica a etimologia da palavra infante - e se aproximem muito mais de uma abertura ao diverso.

Penso que a insistência do convite das infâncias - através do projeto de pesquisa e extensão em nossa escola de periferia - pode se tornar uma tentativa, oportunidade de repensar a assimetria dessas relações na pesquisa, nos mundos que foram negados, na "beleza desprezada". Quem sabe seja esse o grande recalque do colonizador: não suportar a beleza, daí tentar desembelezar o mundo, desencantar a vida...

O convite das infâncias vai noutro sentido. Pode ser que até aqui estejam nos convidando a uma busca de aproximação com o diverso de nós mesmas, de nós mesmos, nos termos em que Glissant (1981) nos inspira a pensar, ou seja, pôr em relação, desafiando a "tentação do mesmo"[10].

Giuseppe Ferraro, professor italiano que se dedica ao que ela chama de "filosofia fora dos muros", atento às vidas nas escolas e nas prisões, também nos ajuda, lembrando que

---

[9] FIRMEZA Yuri...[et.al], 2022.

[10]"O Diverso, que não é o caótico nem o estéril, significa o esforço do espírito humano em direção a uma relação transversal, sem transcendência universalista. O Diverso tem necessidade da presença dos povos, não mais como objeto a sublimar, mas como projeto a pôr em relação. O Mesmo requer o Ser, o Diverso estabelece a Relação. [...] Como o Mesmo se eleva no êxtase dos indivíduos, o Diverso se espalha pelo transporte das comunidades. Como o Outro é a tentação do Mesmo, o Todo é a exigência do Diverso". (GLISSANT, 1981, p.190. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cdrom/glissant/index.htm. Acesso em: 25 jan. 2021)

> Não basta reconhecer o outro, o diverso, o diferente, é necessário estabelecer ligações que nos tornem diversos, que nos tornem outros, todos juntos por um mundo que sustente a vida e não seja privado dela. A cultura filosófica se mede pelas ligações que se é capaz de estabelecer entre um e os muitos, entre os indivíduos e a multidão, entre a singularidade e a multiplicidade. (2022, p.199)

De que modo a chegada da academia no território periférico, favelado, se aproximou ou se distanciou dessa metamorfose conectiva descrita pelo professor napolitano? As crianças parecem mostrar essa abertura com mais intensidade. Elas perguntam, elas convidam a perguntar com elas. Partiu delas o convite em 2010, numa sala de aula de aula na periferia para que uma professora pudesse participar das experiências da fisolofia, entrar na roda. Nelas se faz ressoar com beleza e intensidade a afirmação de Beatriz Nascimento que está na epígrafe deste trabalho: "O quilombo nunca foi discriminatório, tem sido assim..."

De lá para cá, a caminhada tem sido contínua, com muitos desafios, impasses, momentos de ânimo e desânimo, mas sobretudo de muita entrega, esperança, gratidão e alegria...

Por onde caminhei... conversa vai, conversa vem.

Quando os pesquisadores chegaram à escola Joaquim da Silva Peçanha em 2007, defendiam a "igualdade das inteligências" como princípio irrenunciável nos nossos exercícios e práticas, tomando por base a contribuição de Rancière e a leitura do livro *O mestre Ignorante*. No time dos pensadores franceses, também nos apoiamos nas contribuições de Foucault, Deleuze, Derrida. Também foram estudadas as contribuições de Matthew Lipman e seu programa de filosofia para crianças, o FpC e sua defesa do pensar crítico, criterioso e cuidadoso (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, 2001) nos primeiros encontros, nas duas escolas que acolheram o convite para participar do projeto de pesquisa e extensão "Em Duque de Caxias, a filosofia em-caixa?": Joaquim da Silva Peçanha, localizada no primeiro distrito do município e Pedro Rodrigues do Carmo, no terceiro distrito. As experiências iniciais do projeto estão detalhadas no livro *A escola pública aposta no pensamento*[11], publicado em 2012. Foi o primeiro livro que reuniu a escrita de pesquisadores/as do Nefi/Uerj e as crianças da escola pública de Duque de Caxias.

Nos estudos de Rancière, esvazia-se a função do professor como explicador, trazendo questões potentes para pensar a assimetria da relação ensinar/aprender. O filósofo francês critica a lógica segundo a qual a igualdade é pensada como uma condição a ser atingida. Ele

[11] KOHAN; OLARIETA (Orgs.), 2012

defende a igualdade como um princípio que não se prova, mas se verifica (RANCIÈRE, 2002). As chamadas "experiências de pensamento" no percurso do projeto foram pensadas a partir desse princípio. No entanto, como se sustenta esse princípio em contextos de profunda desigualdade? Eis um desafio constante que buscamos perseguir, pensar a partir desse lugar entre desde o projeto de pesquisa e extensão.

De que maneira conceitos pensados num contexto europeu conversariam com o mundo periférico, da favela? Como os modos de vida da periferia têm ou não mantido uma relação potente e/ou tensionado conceitos vindos de outros mundos, de outras realidades? Quais perguntas podem ainda surgir no trânsito, no ir e vir desses movimentos?

Recentemente essas questões foram ficando cada vez mais tensas, exigindo grande esforço de compreensão, sobretudo a partir de um longo tempo de convivência no espaço acadêmico, como mulher negra e professora atuando por toda uma vida junto às gentes das favelas.

Em 2019, num curso de extensão na PUC do Rio de Janeiro, campus da Gávea[12], tive a oportunidade de me aproximar ainda mais de leituras do campo dos chamados estudos contra coloniais. Segundo Nego Bispo (2021, p.35), "vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contracolonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios."

No primeiro semestre do doutorado cursei uma disciplina, com as professoras Virgínia Louzada e Lisandra Ogg que também trouxeram algumas questões interessantes dentro desse campo. Estudamos um pouco as terminologias, diferenças entre decolonial e anticolonial[13], entre outras considerações. A esses estudos se somaram as contribuições de pesquisadores estudados no Nefi, sobretudo de Walter Kohan (2004), em sua defesa do conceito de infância não atrelada a uma etapa da vida, mas a um devir, um enigma que atravessou e afeta o professor em sua vida pessoal e profissional. Nas palavras dele:

> Seduzem-me muito as visões, em plural, da infância, os relatos vindos especialmente da memória e da imaginação, com tudo o que podem querer

[12] Escrever Resistências, curso de extensão realizado pela PUC- Rio, no primeiro semestre de 2019.

[13] Segundo Stéfane Souto, "são terminologias conceitualmente diferentes", ainda que partam da questão colonial, do ponto de vista do sujeito colonizado/subalternizado. Enquanto a anticolonialidade pode ser designada como uma tomada de posição crítica frente aos processos de colonização e efeitos da colonialidade, o conceito de decolonialidade está relacionado à teoria crítica latino-americana desenvolvida pelo movimento Modernidade/Colonialidade, que tem como objetivo evidenciar os mecanismos através doas quais a colonialidade se perpetua na atualidade e promover a descolonização – no sentido de libertação – do poder, do saber e do ser". (2020, p.134)

> significar uma e outra. A temática me toca pessoal e profissionalmente: vivo de visões de infância, de relatos da memória e da imaginação. Vivo de imaginar uma infância ainda por vir, de rememorar uma memória infantil do futuro. A infância, devemos dizê-lo claramente desde o início, é um mistério, um enigma, uma pergunta.

Desde 2010, como já mencionado, foi o convite das crianças da periferia na escola que me trouxe até aqui... Nesse caminhar, juntamente com algumas companheiras e companheiros do Nefi, foram fundamentais as contribuições de Beatriz Nascimento, Paulo Freire, Wanderson Flor do Nascimento, Leda Maria Martins, Conceição Evaristo, Renato Noguera, Eduardo Oliveira, Sueli Carneiro, Ailton Krenak, Antônio Bispo, bell hooks, entre outros e outras, para me encorajar a acolher esse lugar de encruzilhada, como lugar de potência, de travessia. O que fazer diante de tudo isso, de vivências, leituras que foram se atravessando, suscitando tanta inquietação, tantas perguntas?

O longo tempo de participação no projeto foi trazendo questões do mundo concreto da periferia, que foram exigindo aberturas a outros aportes teóricos, a outras epistemologias ainda não estudadas nas nossas reuniões do Nefi. Após a minha qualificação no curso de doutorado, estudamos a tese de Sueli Carneiro, filósofa negra: *Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser* publicada recentemente, em 2022, pela editora Zahar. Foi uma indicação de estudos do professor Wanderson Flor. Organizamos seminários para leitura e reflexão sobre sua tese, muitos questionamentos foram surgindo.

Foi a primeira vez, dentro de minha trajetória no grupo, que o racismo foi tratado, pensado, debatido publicamente como uma questão na filosofia. Não foi nada fácil. Foi um momento singular porque compartilhamos relatos, vivências que nos mostram que somos afetados - muitas vezes mais do que poderíamos supor - por marcas de um pensamento colonialista que tem no dispositivo de racialidade um de seus principais sustentáculos.

Como fazer um trabalho com a periferia sem acolher essas questões? Como não me situar como uma mulher negra, professora, nascida e criada na periferia? Como defender uma filosofia como modo de vida sem considerar questões que afetam o modo de vida das existências periféricas implicadas num projeto que começou na região Baixada Fluminense? Como pensar em democracia, em igualdade, em emancipação, sem considerar todas essas dimensões?

Na escola, durante as rodas de filosofia, com os meninos e as meninas de todas as idades, muitas vezes a discriminação, o preconceito racial, a violência, surgem como tema. E não poderia ser diferente, uma vez que nas gentes da favela os efeitos do racismo são sentidos na pele, invariavelmente. No Nefi, foi uma primeira vez que esse tema foi transformado em

assunto de um seminário... uma infância do pensamento nascendo no grupo? Não sei...O que esperam de nós num grupo que defende a não separação entre filosofia e vida? Quais são as vidas que interessam ser pensadas, a partir que que ângulos, de quais referências e interlocuções? bell hooks se pergunta: "a quem eu escuto? ou as palavras de quem valorizo?" (2021, p.75).

Estamos numa encruzilhada, mas como nos lembra bem o filósofo Eduardo Oliveira (2021), é perigoso ficar parado nela, é preciso se pôr a caminho...

Nesse caminhar vão florescendo infâncias...

Estar aqui escrevendo é um modo de sentir aquele sopro de esperança no quanto pode ser potente esse movimento que surge quando academia e escola decidem se aproximar, inventar escola(s). Até que ponto suportamos colocar à prova, a partir do que vivemos, o que afirmamos em nossas escritas, em nossos estudos? Decidi caminhar um pouco mais, dar mais um passo, e eis-me aqui, permanecendo exposta ao embate de forças, tensões e conflitos.

É Derrida quem nos lembra que "quando digo, 'estou aqui', sou responsável perante o outro, o 'aqui estou' significa que sou já presa (*je suis dèja en prie*) de outro ["presa" ("*en proie*") é uma expressão de Lévinas]. É uma relação de tensão, esta hospitalidade é tudo, exceto fácil e serena" (DERRIDA, 2004, p.62)

Essa escrita também é uma insistência errante, inspirada em minha ancestralidade nordestina, negra, indígena, pernambucana. Nesse ponto se encontram o velho e o novo, o ontem e o agora, sem discernir fronteiras, fazendo pontes entre infâncias... E como disse o professor Uã Flor, "a ancestralidade não nos abandona jamais" (FLOR, 2020, p. 63). Uma professora que insiste em estudar, ler e escrever, que depois de mais de duas décadas na sala de aula continua enamorada de seu ofício, da escola pública, da vitalidade das gentes da periferia...alguns diriam que talvez seja louca...Se os acusadores acertaram, essa escrita-insistência talvez seja uma insanidade, uma loucura, um gesto infantil... Uma loucura de quem encontrou alguns bons desvairados e boas loucas pelo caminho e decidiu correr o risco.

Arriscar, rabiscar, rasurar, errar...

Essas coisas de crianças, de seres habitados por uma boa dose de vitalidade infantil sentem alegria em fazer. "Talvez tenha sido pecado apostar na alegria"[14] diz a canção de Caetano - num sistema opressor que nos empurra para as paixões tristes. Se os versos estiverem certos, também assumo o pecado pela aposta nos sorrisos, pela alegria frágil, que não despreza a tristeza, o gosto pela alegria de viver, pelo viço das infâncias da periferia. Sim, a preferia também é um lugar de celebrar, festejar a vida!

E por falar em alegria...

Uma das alegrias frágeis nesse percurso é o reencontro com Paulo Freire, a possibilidade de voltar a ler, de me reencantar com o velho menino professor, que dedicou a vida à educação popular e morreu apaixonado por ela. Estudar Freire acabou se tornando uma exigência em função dos desdobramentos do projeto de extensão na periferia. Em 2016, escrevi um artigo no qual busquei aproximar Freire de uma concepção conectiva das infâncias. Assim como bell hooks (2017), meu encontro com ele é algo para toda uma vida, um enredo de transgressões. A paixão transbordante em seus escritos, não apenas dedicando-se aos constructos teóricos, mas sentindo cheiro de gente, gente de carne e osso e, ainda ao modo dialético, como ele diz, não dicotomizando "teoria" e "práxis". A mesma paixão que fez de sua escrita um testemunho de um professor afetado pelos encontros, pelo que pode nascer quando vidas tocam outras vidas. Com ele também aprendi que escrever é re-escrever, rasurar, re-increvendo-se.

A *Pedagogia do Oprimido*, um dos livros mais citados internacionalmente, mantém uma íntima relação com a leitura de *Os Condenados da Terra*, de (2022), de Fanon. O professor pernambucano precisou reescrever a *Pedagogia do Oprimido* após sua leitura... Nesse movimento, escrever é escreviver, quando a escrita entra na sintonia com a potência do coletivo e se re-escreve...

O livro de Freire ganhou visibilidade acadêmica, mas com o pensamento de Fanon não ocorreu do mesmo modo, não chegou até nós pela academia, mas pela resistência do movimento negro de homens e mulheres[15].

Freire nunca foi um intelectual de gabinete. Transitou pelas encruzilhadas. Sua aproximação com as gentes do povo lhe trouxe consequências. O fez não para ocupar um lugar de centralidade, mesmo em lugar de privilégio social, mas para convidar a fazer da vida matéria de estudo, para convidar a sonhar, filosofar com ela, nela. Talvez seja por isso que Freire seja citado no roll das referências dos estudos decoloniais[16], por não ter caído na armadilha academicista de deixar de lado a dimensão política e o compromisso com as lutas de resistência das populações subalternizadas (TOMELIN, 2021). Reencontrá-lo me ajudou a insistir e, assim

[15] Fanon não atua como um cientista em laboratório tabulando fórmulas sobre processos de docilização, disciplinamento e matabilidade de corpos. Sua escrita nos fustiga e instiga. Um estilo que borra a distinção rígida entre sujeito e objeto, entre emoção e intelecto, derrubando as fronteiras dos jardins da razão. A estilização fanoniana intenta desrecalcar os significados da violência racial, transformar em linguagem parte do trauma e do horror do colonialismo. Dizer o inefável. São palavras que nos fazem sentir. (FLOR DO NASCIIMENTO; PIRES; QUEIROZ, 2022, p.7-28).

[16] A decolonialidade abarca, em sentido amplo, a longa tradição de resistência das populações negras e indígenas e, posteriormente, daqueles que Frantz Fanon nomeou como condenados da terra[...]Um dos riscos envolvidos, sobretudo na tradição acadêmica brasileira, é de o projeto decolonial se tornar apenas mais uma moda acadêmica e menos um projeto de intervenção sobre a realidade (COSTA; TORRES; GROSFOGUEL, 2020, p.9-10)

como a autora do Ensinar a Transgredir, bell hooks, que teve sua vida transformada depois do encontro com Freire, insistir numa educação filosófica, na "fisolofia" que dá vida à vida, é também partilhar, aquilombar transgressões, é recuperar esse tempo infantil da potência dos recomeços, após tempos de desencanto e dissolução...

A filosofia verteu-se em "fisolofia" na dança dos fonemas em pretuguês, pronunciado nas vozes da escola, das gentes da periferia. É a "filosofia" dançante, que me encanta, que me anima a começar mais uma vez... Como disse lindamente nossa aluna Clarice, "então acho que tudo é começo, então o meu presente é um começo..." Confluindo com Clarice, Nego Bispo pensa numa filosofia ancestral do início, meio e início (SANTOS, 2022, p.19). Escutá-lo, ler seus escritos também me afetou muito.

Encontros afetam. Um encontro com Bispo nos saculeja, nos instiga e provoca, ele é brisa poética e ventania brava...Givânia Maria da Silva, em conversa com o filósofo quilombola, diz o seguinte: "Em outras palavras, aprendemos a linguagem colonial exatamente para fazer dela essa ferramenta contra as colonialidades, não para nos entregarmos para ela, mas para poder conhecê-la e fazer o que o Nego Bispo falou agora [...]" (SILVA, 2022, p.77).

A fisolofia em pretuguês se inscreve nessa tensão, nesse desafio a partir do encontro da academia com uma escola pública periférica. Como dar os próximos passos sem colocar em questão uma lógica colonialista que silencia, destrói, mata? Como falar dos encantamentos da vida sem estar atentes ao que a ameaça, ao que desvitaliza o viver? Como fazer de um (re)começo uma infância? Como pensar as infâncias, no plural, desde o território onde elas fazem suas piruetas?

Beatriz Nascimento nos dá uma pista quando comenta sua relação com o movimento negro: "[...] Mas a primeira coisa que eu senti diante do movimento negro foi isso: antes que todos passem, eu não quero passar" (NASCIMENTO, 2022, p. 159). Talvez essa seja uma pista importante. Permitir-se a uma travessia, sem pressa, com outros e outras caminhantes. Beatriz diz que não quer "passar sem que todos passem", evocando um caminhar ainda longo, que não podemos medir, mas podemos sentir... A beleza dessa imagem vai dando sinais, dando a ver no que vale a pena insistir. Isso não podemos provar nos moldes de um experimento científico clássico, com dados objetivos quantificáveis, classificáveis. Mas podemos confiar numa certa intuição, nos afetos que potencializam nossa relação com a vida, na capacidade humana de repensar seus passos, de reparar os erros e inventar mundos menos destrutivos, mais dignos.

Mas que vida defenderemos no encontro/desencontro de tantos modos de existência? Que vida? Que escola? Que pesquisa?

Como mencionei anteriormente, o convite para começar essa caminhada partiu das crianças da periferia dentro da escola. Foi uma abertura, uma sensibilidade delas. Essa imagem me acompanha, sempre me interpela. A infância como um convite que desafia as cercas, confluindo, transfluindo[17]. Qual seria a relação entre as infâncias periféricas e um devir quilombo através na escola pública? Estaríamos nós fazendo aquilombamentos?

Essa escrita também é uma escrita com muitas e muitos companheiros de caminhada. É um escreviver, uma oralitura, entre a palavra proferida e a grafada, uma tentativa de aquilombar (NASCIMENTO, 2019), fazer trançados de vivências. num prenúncio desejante de quizomba. É um desejo de aproximação, de colocar em jogo pensamentos, modos de existências diversos, que foram chegando, trazendo novas perguntas, outras tensões. Escrevo nessa encruzilhada de sensações, na perplexidade do imprevisto. Escrevo em tempos ainda afetados pelos dois anos de pandemia e pelos quatro anos de um desgoverno desastroso.

Escrevo também no amanhecer da esperança de tempos mais serenos, com a eleição do presidente Lula, tempos respiráveis, que possam trazer um novo fôlego. Por isso é necessário continuar perguntando: o que fizemos do mundo e de nós mesmos para que chegássemos do modo que chegamos até aqui? Onde estamos agora?

Abro o livro *Pedagogia da Indignação* (2019, p.75), escrito meses antes de sua partida, e encontro uma carta de Freire em que ele expõe com toda firmeza sua perplexidade e tristeza diante do assassinato do índio Galdino, após dois jovens de classe média terem ateado fogo no seu corpo. Isso foi em 1997, ano da morte Freire. Hoje, passados mais de vinte anos, assistimos aos povos da floresta agonizando, o extermínio do povo Yanomami, cenas terríveis da colonização. Quatro anos de um desgoverno levando a cabo uma necropolítica (MBEMBE, 2018) devastadora, inimiga da vida. Onde habita esse colonizador? Em cada um/uma de nós?

"Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas na mão constatando apenas" (FREIRE, 2005, p. 75), são as palavras de Freire. O que as marcas tão presentes de uma gramática colonialista nos interpela enquanto professores/as, pesquisadores da filosofia na educação? Ainda podemos resistir? Um dos desafios desse estudo é pensar quais seriam os desdobramentos dos estudos partilhados entre

[17] Conceito criado por Nego Bispo, segundo o qual "confluência é a lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual. Por assim dizer, a confluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento pluralista dos povos politeístas. Transfluência é a lei que rege as relações de transformação dos elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se mistura se ajunta". (SANTOS, 2019, p.68).

uma universidade e uma escola pública, através de um projeto de extensão de filosofia e infâncias, que nos ajudam a pensar em modos de resistência definidos por Albán como:

> os dispositivos que grupos humanos implementam como estratégias de visibilização e de interpelação a práticas de racionalização, exclusão e marginalização em busca de definir e ressignificar a vida em condições de dignidade e autodeterminação, enfrentando a biopolítica que controla, domina e mercantiliza os sujeitos e a natureza. (ACHINTE, 2017, p.20)

Essa é uma das questões-chave que busco pensar, um chamado a um devir quilombo, a uma resistência quilomba, a um devir infância nas suas cartografias, nas suas confluências, nos seus desafios. O que significa resistir desde os movimentos desenhados com o projeto de extensão na periferia?

Na nossa escola, crianças, jovens, mais velhos e mais velhas insistem em perguntar, em fisolofar. Em que insistem, por que insistem?

Fabiana Olarieta que fez toda sua pesquisa de doutorado no projeto de extensão *Em Caxias, a filosofia en-caixa?* fez esse registro: "Foi a persistência das crianças que, de alguma maneira, fez com que esse tempo destinado ao filosofar não morresse. O que elas achavam lá? Por que essa resistência a perder suas 'aulas de filosofia'?" (OLARIETA, 2016, p.38)

Seriam apenas "aulas de filosofia"? O que nessa insistência já traz nela mesma uma abertura, um potencial de transformação, de uma resistência quilomba na escola pública? Com essa paleta de cores vamos pintando o colorido de uma fisolofia, seguimos perguntando... Resistir. Insistir. Nesse sentido, são verbos que remetem a uma vivência concreta, evocam muitos afetos, histórias de vida das crianças, jovens, gente da periferia, histórias de gente do povo, de gente que acorda muito cedo e lota os ônibus, trens e metrôs e ainda encontra força para frequentar a escola no ensino noturno, que matricula seus filhos e filhas a cada início de ano. Histórias de professoras, professores e estudantes que correm de uma escola para outra para conseguir ao final do mês um salário que lhes permita viver com alguma dignidade. Histórias das gentes que vivem nas favelas, em seus aquilombamentos. Enfrentam todo tipo de desafio para poder permanecer na escola. E, mesmo com todos os "perrengues", fazem da escola um lugar de acolhida, festivo. Gentes que, entre idas e vindas, ainda ousam segurar nas mãos um fio frágil, trêmulo, um fio de esperança.

É esse *ethos* coletivo que move essa escrita, pois não basta citar nomes, é preciso "citar os aquilombamentos", por isso Nego Bispo não nos deixa esquecer:

> [...] Quando se fala de uma Comuna de Paris, por exemplo, aqui nós temos Palmares, Canudos, Caldeirão do Deserto, Pau de Colher, Contestado, Balaiada, nós temos muita coisa, e a gente acaba não se dando conta**. Às vezes a gente faz isso, a gente cita Abdias Nascimento, que é importante citar. A gente cita Beatriz Nascimento, Conceição Evaristo, mas a gente não cita**

> **as experiências coletivas, a gente cita as pessoas, a gente não cita os quilombos, não cita as grandes caminhadas** (SANTOS, 2022, p.28, grifo nosso)

As infâncias, como abertura ao diverso, talvez sejam um dos mais expressivos chamados ao não esquecimento das muitas histórias que contam de nós, de nossas trajetórias de vida.

Aprendi, ao longo desse caminhar, a ver a infância como potência que afirma uma vida conectiva, não necessariamente relacionada a uma etapa cronológica, mas a um "devir resistência, criação, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre de seu lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados" (KOHAN, 2007, p.94, grifo nosso).

Mas o que é um lugar? Como sair de um lugar se não sabemos, se não buscamos saber onde estamos, por que estamos, o que foi feito para estarmos do modo como estamos? Resistir, criar, perguntar são uma arte das infâncias.

É por essa via que ousei tentar uma aproximação com as contribuições da professora Beatriz Nascimento e seu modo instigante de pensar a formação dos quilombos, como modo de "resistência contínua" não esgotado nas visões de um passado histórico, mas em devir. Para ela, são movimentos ainda vivos nas favelas, manifestação de uma resistência ancestral afro-brasileira. Beatriz dedicou a vida a estudar a formação dos quilombos e as imagens que ela apresenta são de uma vivacidade instigante, enigmática como as infâncias:

> O quilombo do Rio de Janeiro é uma favela, uma manifestação de dança negra - o Black Rio -, um trem da Central, uma escola nova do subúrbio[...] Desde Palmares, no século XVIII, em Pernambuco, tem sido assim. Jamais a favela rejeitou um branco nordestino, um mineiro. E ali a maioria é negra. Mas ela não rejeita porque a favela é o lugar do homem sem-terra. O quilombo da favela é forte porque ela é a união de quem se apodera de um pedaço de terra e divide essa terra com vários outros (NASCIMENTO, 2022, p.130-131**).**

Em diálogo com seu orientador no curso mestrado, Muniz Sodré, Beatriz defende que essa resistência e criação em devires fazem dos quilombos uma expressão de uma "força vital relacionada ao princípio filosófico banto, contido no radical -*ntu*", que não é um princípio de igualdade, mas de autorreconhecimento pela presença do outro. Sendo força, pode se manter, diminuir, transmitir em função da relação(ontológica) de indivíduos com os princípios cósmicos(orixás), com os irmãos de linhagem, com os ancestrais, com os descendentes" (SODRÉ, 2019, p. 130.). É um princípio filosófico de cuidado e cumplicidade. Beatriz destaca ainda que

> Quando, ainda hoje em algumas etnias africanas, o indivíduo enfraquece, morrer significa perda da força vital, e não resultado de enfermidade. *Todo grupo* o dedica cuidados para que ele não se enfraqueça e morra. Aí reside o princípio da cumplicidade [...] A força vital também pode ser entendida como vigor. O que no Ocidente corresponde à saúde física. No meu entender, o princípio ecosófico (Guattari) teria um bom argumento com um estudo mais

> profundo das diversas substâncias que se inter-relacionam numa cadeia de forças humanísticas. (SODRÉ, 2019, p. 130.)

A pesquisadora alagoana lança seus estudos sobre o quilombo com essa vivacidade, desterritorializando-o de uma acontecimento histórico preso a um passado para pensá-lo no movimento de vir a ser, relacionado ao princípio filosófico-ntu (indivíduo em si) e o muntu (a outros indivíduos), que como força vital, assim como o axé, "existe nos animais, minerais, plantas, seres humanos (vivos e mortos), mas não como imanente, pois é preciso o contato de dois seres para sua formação", ou seja, é um princípio conectivo, de relação.

A professora Leda Maria Martins também traz seu axé para inspirar nesse estudo. Diz ela:

> Toda a história de constituição das culturas negras em geral, parece-nos revelar a primazia desses processos de deslocamento, substituição, ressemantização, suturando os vazios e as cavidades originadas pelas perdas. A instituição desse saber alterno, que ainda hoje fermenta várias comunidades negras, modula as estratégias de resistência cultural e social que pulsionavam as revoltas dos escravizados, a atuação efetiva dos quilombolas e de várias outras organizações negras contra o sistema escravocrata. (MARTINS, 2021, p.106-107)

A Filosofia que se verteu em fisolofia em pretuguês no chão da escola pública de periferia talvez esteja desenhando esses processos, esses devires que tanto nos desafiam e instigam a pensar. Se o quilombo ainda está vivo nas favelas, ele seria, então, um devir quilombo?

Beatriz estudou na UFRJ e teve contato com o pensamento de Deleuze e Guattari. Em seu inspirador artigo *Por um território(novo) existencial e físico* (2022) ela discute o conceito de devir minoritário e lança as sementes para pensar a literatura negra como uma literatura menor. Ela não o faz sem apontar para o perigo de transformar o conceito de "minoria" num "bloco monolítico", "num enunciado de estereótipos sem fim", ainda que contribua no sentido de "particularizar as diferentes minorias". Em suas palavras:

> Diferenças múltiplas podem acontecer no seio de uma minoria, de modo que seu espaço é muito maior do que se possa imaginar. Seria necessária uma cartografia para compreender os indivíduos dentro desses blocos chamados minorias – mulheres negras, por exemplo, homossexuais negros e uma grande série de diferenças (NASCIMENTO, 2022 p. 96-97)

Ela segue com suas reflexões e, partindo da leitura de um poema cujo título é "Não basta ser negro", Beatriz escreve:

> Estaríamos falando de um outro sistema de construção vindo de um território de origem africana, não mais de um lugar do passado, mas moderno – **não mais o escravo, mas o aquilombado, num novo esforço de guerra e de estruturação**. **É em Muniz Sodré (1988, p.103) que se encontra um desenho de devir.** 'A *Arkhé* negra não resulta em nenhum "biologismo telúrico' porque se insere na história da quotidianidade do descendente do

> africano nas Américas com um ‘contralugar’[...]concreto de elaboração de identidade grupal e de penetração em espaços intersticiais o bloco dirigente’. A negritude, portanto, não é hegemônica, nem no espaço, nem no tempo. Também não é no *ser*, nem na palavra – negro, sua realização se dá em vários níveis dinâmicos. Em se tratando de *negros brasileiros*, há também um devir branco e um devir ameríndio, passando pelos vários cruzamentos étnicos numa serialização infinita. (ibidem, p.104, grifo nosso)

Somando às contribuições de Beatriz, outro momento importante neste caminhar foi a leitura do livro *Devir Quilomba*, de Mariléa de Almeida, publicado pela editora Elefante, em que ela vai abordar a feminização da ideia de quilombo (ALMEIDA, 2022). Em sua tese, ela desloca o conceito de quilombo de um enfoque masculinista, vinculado à ideia de “guerra, violência e virilidade”, centrado nas figuras históricas de Zumbi dos Palmares, Ganga Zumba e Manoel Congo, para uma perspectiva de um processo de feminização, lembrando que:

> Vale destacar que o processo de feminização não pode ser confundido e identificado com a palavra “mulher”, mas diz respeito à valorização de aspectos culturais atribuídos à cultura feminina, como a ética do cuidado de si, do outro e do espaço onde se vive. Uma vez estabelecida a relação entre os dois termos, enfatizo que o devir quilomba **diz respeito à necessidade de construirmos um vir a ser que se opõe à naturalização do modelo masculinista de fazer política e de viver orientado por violência, individualismo e competição** (ALMEIDA, 2022, p.30, grifo nosso)

Mariléa expande os estudos de Beatriz Nascimento e, com elas, pedi licença para relacionar um devir quilombo a um devir das infâncias da favela na escola. Ousei sonhar com aquilombamentos meninos e meninas de todas as idades na escola de periferia. Como já narrei aqui, foram as crianças da escola, da favela que me convidaram a filosofar com elas. Foi como se dissessem: “Como poderíamos deixar a professora Edna fora dos nossos aquilombamentos?” Essa abertura, esse chamado a estar junto, a partilhar e resistir é o que me acompanha, atravessa todas as imagens que tentei desenhar escrevivendo ou escreviver desenhando...

Se os professores belgas Jan Masschelein e Maarten Simons (2013), referências de estudo no Nefi, mergulharam na etimologia da palavra escola para pensá-la como *scholé*, tempo livre, a partir da Antiguidade Clássica grega, historicamente tão distante de nós, arrisquei fazer uma aproximação do que temos vivenciado no chão da escola - desde os desdobramentos que uma “fisolofia” periférica em pretuguês potencializa e faz pensar - numa possível relação com um devir quilombo menino, menina como modo de uma “resistência contínua” das gentes periféricas. Se, de fato, o quilombo está vivo nas favelas, como defende Beatriz Nascimento, e nossas escolas públicas periféricas são frequentadas pelas gentes da favela, por que o quilombo não estaria vivo também dentro da escola? De que modos essa vivacidade se desenha? Afinal, a escola é gente, já dizia o velho Freire. E aqui estamos tratando de uma escola localizada, um lugar, não de qualquer lugar, qualquer escola, mas da possível criação de um território. Muniz

Sodré, ao pensar a dimensão política de um território e em referência à formação dos quilombos afirma:

> Assim, os espaços que aqui se 'refaziam' tinham ao mesmo tempo motivações míticas e políticas. Veja-se o caso do quilombo: não foi apenas o grande espaço de resistência guerreira. Ao longo da vida brasileira, os quilombos representavam recursos radicais de sobrevivência grupal, como uma forma comunal de vida e de modos próprios de organização. (SODRÉ, 2019, p.65-66)

O que isso pode nos convidar a pensar, no campo da educação, que historicamente temos estudado uma escola, enquanto instituição, sobretudo pelo enfoque de análises eurocêntricas? Quais os sentidos de uma "forma comunal", dos aquilombamentos desde as vivências na escola pública periférica? Givânia Maria da Silva mais uma vez nos provoca:

> [...] nesse sentido eu pergunto se vocês estudaram alguma coisa sobre quilombo na graduação, na educação básica? Levante a mão quem estudou alguma coisa sobre quilombo na educação básica? Parece que não visualizo ninguém. O que já demonstra o quanto nós somos apartados nesse adestramento que o professor e mestre Bispo fala, por isso a gente precisa tomar cuidado e buscar outras fontes (SILVA, 2022, p.77-78).

Assim como Mariléa de Almeida, a doutoranda quilombola também fará a sua defesa de modo a desconstruir a ideia de quilombo ligada a uma perspectiva centrada na figura masculina, reforçando, assim, o modo de pensar o quilombo como um devir resistência, um lugar "do saber de muita gente, não para negros, mas para a liberdade"**.** Mais à frente, em sua análise, ela traz uma contribuição muito importante ao destacar o protagonismo das mulheres:

> Eu trago isso para pensar como essa ideia de olhar quilombo não cabe dentro de uma categoria. Não há uma única categoria, uma única teoria que dê conta de trazer quilombo em sua inteireza, na sua complexidade. É um complexo de complexos. Cada um com sua diversidade, com seu jeito, com seu bioma, com formas de criação, alguns com estratégias de fuga, outros de alianças com povos indígenas, outros com tramas forjadas, inclusive dentro da casa grande. E assim sucessivamente. (Ibidem, p.82)

As considerações da pesquisadora vão ao encontro da defesa que Beatriz Nascimento faz do conceito de quilombo como "resistência contínua', complexa, que está longe de ser um acontecimento apenas do passado, enquadrado na fixidez de um tempo *chronos*. O quilombo é pensado enquanto resistência viva, em sua complexidade, um devir resistência, um devir infância, incapturável, errante, enigmático. E, a partir daí, por que não poderíamos pensar também em um devir menino, menina, com as infâncias de todas as idades da favela?

Ao pensar sobre a noção de devir em Deleuze, Kohan destaca que: "o que libera o devir é um certo nomadismo[...], pode-se ser nômade sem sair do lugar, um certo fugir do controle, da pretensão unificadora, totalizadora; é uma força de resistência[...]" (KOHAN, 2014, p.8-9)

A partir dos estudos do quilombo surge a ideia de aquilombamento enquanto dispositivo de resistência coletiva contra hegemônica para "designar experiências de organização e intervenção social protagonizadas pela população negra na atualidade", segundo Stéfane Souto (2020, p. 134). Ela afirma:

> A prática do aquilombamento é atravessada pelo princípio filosófico africano Sankofa, uma vez que diz respeito a acessar um legado fundado no início da experiência diaspórica, adaptá-lo às condições do presente e, com isso, criar a possibilidade de futuros pluriversais[...]aquilombar-se é o movimento de buscar o quilombo, formar o quilombo, tornar-se quilombo. Ou seja, aquilombar-se é o ato de assumir uma posição de resistência contra hegemônica a partir de um corpo político. (SOUTO, 2020, p.134)

Instigada por esses estudos, busquei ensaiar alguns alinhavos na tentativa de aproximar o conceito de infância, como resistência e criação, com os estudos de um devir quilombo e seus possíveis aquilombamentos desde a escola pública periférica, sobretudo a partir, mas não só, dos desdobramentos do projeto de pesquisa e extensão Em Caxias, a filosofia em caixa? - na escola Joaquim da Silva Peçanha - cujos estudantes são, em sua grande maioria, negros e negras, habitantes das favelas.

Como lidar, pôr em relação conceitos vindos de tradições diferentes, de filósofos estrangeiros e pensadores e pensadoras quilombolas? Eis um desafio: convidá-los/as a aquilombar, a entrar na roda da "fisolofia" em pretuguês da escola de periferia. Entrar nessa roda tem sido uma travessia pela encruzilhada e seus imprevistos...

Nessa caminhada de desafios, que é uma pesquisa em educação, recorro também aos estudos de Leda Maria Martins (2021) na perspectiva do conceito de encruzilhada, enraizado nas manifestações culturais nagô e banto. Para ela essa abordagem

> [...] oferece-nos a possibilidade de interpretação dos trânsitos sistêmicos e epistêmicos que emergem dos processos inter e transculturais nos quais se confrontam e dialogam, nem sempre amistosamente, registro, concepções e sistemas simbólicos diferenciados e diversos[...] É lugar radial de centramento e descentramento, intersecções e desvios, texto e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação. Operadora de linguagens e de discursos, a encruzilhada, como um lugar terceiro, é geratriz de produção sígnica diversificada, e, portanto, de sentidos. (MARTINS, p.34-35).

A encruzilhada é lugar de múltiplas aberturas, onde nos colocamos em movimento. Não para dicotomizar as relações, mas para fazer o pensamento vibrar, ressoar com intensidade quando a isso somos convidados., quando os desafios da pesquisa vão desenhando cartografias inusitadas, imprevistas, não imaginadas. Lugar das intersecções, é onde "reina Èsù Elegbára, senhor das portas e fronteiras, princípio que medeia todos os atos de criação e interpretação do conhecimento" (Ibid, p.32).

A professora mineira ainda destaca que "`Esù, nas narrativas mitológicas, é mais do que uma simples personagem, figura como veículo instaurador da própria narração e não pode ser isolado ou classificado em nenhuma categoria" (Ibid, p. 32-33)

Em que medida esse contato entre academia e escola pública permitiu que a escola fosse narrada por suas próprias vozes, por vozes que historicamente não foram ouvidas num país em que, sabemos, a tão propalada democracia racial nunca existiu? Teríamos aqui alguma chance de causar algumas fissuras no "bloco monolítico", mencionado por Beatriz Nascimento, que solidifica os estereótipos? Se sim, quais as cartografias, os desenhos dessas fissuras?

De um convite, me lancei ao risco.

A sabedoria popular diz que "Quem não arrisca, não petisca", arriscar também é saborear, petiscar, experimentar o tempero de novas interlocuções que surgem com seus saberes, sabenças, enigmas. Não por acaso essas duas palavras, sabor e saber, mantêm a raiz etimológica.

Entre um convite, o sabor e o risco que envolvem, escreve Wanderson Flor:

> Este convite faz uma aposta: de que uma escola descolonial possa ser um espaço de criação e de resistência; de uma resistência criadora, de uma criação resistente. **É um convite que não se torna um imperativo, como se fosse a única possibilidade de abrir um espaço escolar não colonizado,** mas como uma proposta que parece coerente com as imagens críticas que nos têm apresentado os estudos sobre a colonialidade, mas que não pode supor que a única possibilidade de descolonização seja a que aparece por meio dessa afirmação do local e da recusa do global.[...]Por outro lado, poderíamos insistir na busca de outros espaços, para vozes outras, que foram silenciadas nessa narrativa padrão de nossa Modernidade que atravessa as escolas**. Isso implicaria em ouvi-las em outras linguagens e, assim, buscarmos outros espaços para o poético na educação**. (FLOR, 2014, p.13, grifo nosso)

O que tento narrar aqui é um exercício de acolher o sabor do axé desse convite, tentar traduzi-lo em palavras, em perguntas, me permitir gaguejar, saborear, arriscar aproximações ainda não pensadas, como fazem as poetas, os poetas… me permitir sonhar…

Os poetas não se deram muito bem na Filosofia, foram expulsos por Platão. O que poetiza a vida soa como uma ameaça aos sistemas de opressão. Os quilombos surgiram como um modo de recuperar a poesia da vida humilhada pelo sistema escravocrata. Em seus inícios, Gomes (2015, p.16) declara: "Em Pernambuco, no final do século XVII, dizia-se que os quilombos multiplicavam o número de habitantes, pois muitos escapavam "levados pelo amor à liberdade". A poesia da vida busca sempre respirar onde a asfixia desvitaliza, ela desenha suas linhas de fuga, resiste, inventa mundos. Aquilombar seria também uma poética de resistência, de recriar a vida onde ela é ofendida. Por isso, resistimos.

Na região que hoje corresponde ao território da Baixada Fluminense se proliferaram os quilombos que sofreram muitos ataques da corte portuguesa, mas não conseguiam extingui-los. É o que podemos ler neste curioso trecho do livro *Mocambos e Quilombos*:

> No Rio de Janeiro, temos registros dos mocambos que se localizavam no recôncavo da Guanabara, nas margens dos rios Iguaçu e Sarapuí, região atualmente denominada baixada fluminense. As primeiras notícias datam do final do século XVIII, e durante os séculos seguintes as autoridades estavam às voltas com planos para 42nsino42-los. Já em 1808, o famoso intendente de polícia da corte Paulo Fernandes Vieira expediu ordens do capitão-mor da vila de Magé, área vizinha. Em fins de 1823, foi despachada uma portaria autorizando a execução de "um ataque geral em todos os quilombos", nas freguesias da Guia, Inhomerim, Magé e Suruí. Dois anos depois o chefe de polícia da corte informava que o quilombo era "antigo neste lugar", sempre atacado porém ainda não extinguido" (GOMES, 2015, p.106)

A história dos quilombos traz a força da resistência de nossos/as ancestrais. O que a insistência dos nossos estudantes na roda de "fisolofia", na escola, pode ter a ver com reminiscências ancestrais, com os movimentos de uma resistência de um devir quilombo? Um devir resistência do 'miudinho' [18] do cotidiano da periferia… Ousamos pensar em aquilombamentos de um jeito menino, menina… eis um convite.

Em que medida o projeto de extensão, em sua configuração inicial, foi tensionado por essa possível "resistência contínua", quilomba, das infâncias da escola? Quais os encontros/ desencontros entre os modos de vivenciar as experiências no interior do projeto para a academia e para o mundo das gentes da escola? Em alguns momentos, me parece que tomaram sentidos muito diferentes, até mesmo conflitantes**…**

Ensaiamos aqui alguns movimentos que talvez possam nos dar algumas pistas dos desenhos, da melodia, da dança, do ritmo, da arte de uma "fisolofia" do chão da escola pública, uma infância filosófica pronunciada em pretuguês, como diria a filósofa Lélia Gonzales.

Desse modo, tentaremos colocar atenção ao caminhar de tantos e de diferentes passos, nas dimensões que se potencializaram ou perderam força para pensarmos o ato educativo, o nosso lugar de professoras/es e estudantes.

A universidade legitima e reforça algumas narrativas; é o espaço onde se produzem saberes que ganham visibilidade e se tornam hegemônicos, território da língua canônica, embora não apenas dela. A escola pública de periferia, ao contrário, é habitada por estudantes que nunca colocaram os pés numa universidade, que têm apenas como perspectiva mais ousada concluir o ensino fundamental e, em alguns casos, o ensino médio. Como, ao longo da trajetória

de um projeto de extensão se deu essa correlação de forças? Como esses dois territórios conversaram? Em que língua? Essa é uma das inquietações desse estudo.

Na universidade estão os/as especialistas, aqueles e aquelas que têm a palavra de validação, que ocupam o lugar para classificar o que é válido ou não na produção dos conhecimentos (GALLO, 2014). De suas pesquisas surgem conceitos que vão fazer história na mentalidade intelectual de uma determinada época, alguns se tornam modelo, paradigma, impactam vidas para o bem ou para o mal.

Nas escolas públicas de periferia, a configuração é outra bem diferente. Os/as estudantes são em sua maioria negros e negras e filhos e filhas da classe trabalhadora. O quadro docente é marcadamente ocupado por mulheres, por professoras. São dois mundos, dois territórios com traços distintos. O percurso do projeto de filosofia se desenvolve entre essas duas realidades, entre esses dois territórios, com modos de existências muito diversos.

É quase impossível que a aproximação de territórios tão distintos se dê sem conflitos. Pensar os conflitos é muito importante, pois nos permite colocar atenção nos passos que demos até aqui e na continuidade do que pode contribuir para afirmar nossos estudos.

Dar visibilidade e escuta às falas nas rodas de fisolofia, nos cinquenta minutos de encontro é uma das dimensões do projeto, mas não a única. Os encontros produzem ressonâncias, nos afetam em muitos sentidos. Tentei dar atenção a elas, trazê-las para pensar. Estudar tem sido muito mais que uma dedicação a algumas horas da semana destinadas a uma experiência. Estudar tem sido até aqui um modo de vida, correr riscos, saborear os encontros. Esse talvez seja um dos convites mais intensos, mais desafiadores e transformadores durante todo esse tempo. Pensar, dialogar, escutar, ler, escrever, manter um ritmo que começa e recomeça, sem cessar... Essa trama de relações põe em jogo intenções e atenções, palavras, atos, ações e uma multiplicidade complexa de movimentos.

O professor Giuseppe Ferraro lembra que "sustentar é retomar de novo, sempre de novo, e no retomar expressa a liberdade de pensar [...][19]. A palavra, o pensamento, a história de vida de uma criança, de uma/a jovem de periferia, de uma professora/a um/a professor de escola pública, através do projeto, foram capazes até aqui de desestabilizar algumas lógicas que autorizam algumas narrativas e deslegitimam outras?

[19] "Desde então, para mim *epistéme* é o que emerge, o que se tem sobre aquilo que sustenta e que se sustenta. O princípio de toda epistéme, o próprio de todo saber é sustentar[...]A verdade é por isso aquilo que te sustenta, aquilo que te mantém na vida, aquilo que sustenta a nossa existência em nossas escolhas. É evidente que os efeitos são estéticos e políticos, propriamente porque um efeito é também o outro. Sustentar a verdade que nos sustenta. Este é o círculo epistêmico que, penso, poderia ser sustentado em filosofia". (FERRARO, 2012, p.194,195)

Se é inegável que o acesso à educação pública, tanto nas escolas como nas universidades se ampliou nas últimas décadas, também é notório que o acesso das classes populares à universidade não se deu sem embates que ainda expõem desigualdades que atravessam as questões de raça, gênero e classe. Embora as políticas públicas afirmativas tenham um papel de grande importância na democratização ao acesso às universidades, na academia ainda predomina o pensamento eurocêntrico (FLOR, 2020). As referências bibliográficas nas quais nos inspiramos ainda reforçam as epistemologias do norte.

Na escola pública de periferia, quando ouvimos as crianças de todas as idades, parece se abrir uma outra realidade, outros modos de pensar que nos interpelam, extrapolam, transbordam conceitos, aportes teóricos. Pergunto em que medida um projeto de pesquisa e extensão, que apostou na aproximação com uma escola pública de periferia, se abriu a um outro modo de pesquisar que acolha outras lógicas, outros saberes, sentires e fazeres, que possam tensionar um pensamento dominante.

O que se passa entre uma filosofia e uma fisolofia? Qual o lugar das vozes e vidas das periferias nas pesquisas no campo da educação, especificamente na filosofia na educação? Que elementos temos para pensar numa escola filosófica popular a partir de um devir escola-quilombo, a partir das existências que lá habitam?

Na conversa entre a filosofia e a fisolofia, que multiplicidades, que epistemologias surgem e se potencializam ou não? Que aquilombamentos meninos e meninas se desenharam?

Quando a academia chegou à escola, com a proposta de um projeto de filosofia para/com crianças, inspirado em Lipman (1995), uma das dimensões mais importantes das experiências de pensamento, como podemos ler nos textos iniciais do projeto, é justamente a formação do que Lipman denomina de "comunidade de investigação". Naquele momento não havia qualquer menção ao legado freireano, embora no primeiro caderno de estudos do projeto[20] constassem algumas categorias, como a do diálogo, que é basilar no pensamento de Freire, e foi tema de pesquisa da tese da professora Vanise Gomes[21]. As experiências que se concentram inicialmente apenas nas turmas de primeiro segmento, com as crianças menores, se estenderam e se firmaram no segundo segmento e, sobretudo, na EJA, educação de jovens e adultos.

Estudar o legado de Freire se tornou uma necessidade de acordo com a expansão do projeto de filosofia para esse segmento. Outras conversas, novas perguntas que colocaram

---

[20] Cadernos de materiais do Nefi, 2010

[21] *Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros* (2017, disponível no acervo digital do Programa de Pós-graduação em Educação, ProPEd/UERJ)

algumas questões em carne viva com a participação de jovens, estudantes mais velhos/as. Uma tecitura potente de muitas vivências.

Se os desdobramentos dos estudos compartilhados entre uma escola de periferia e uma universidade se afastaram da proposta inicial de Lipman, sobretudo no segmento da EJA, o sentido de comunidade também foi se modificando, e nos convida a pensar seus novos desenhos, com tantas pessoas e suas histórias de vida, de gerações diferentes, de diferentes territórios, países, culturas e línguas, de infâncias de todas as idades.

O nome do grupo de pesquisa mudou. Passou de *Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância* para *Núcleo de Estudos de Filosofia e Infâncias*. Da ideia inicial em que filosofia e infância expõem uma relação de subordinação, passou a uma ideia de conectividade, sem hierarquização. Pode parecer uma mudança sutil, mas ela se inscreve entre uma Filosofia e uma "fisolofia" e seus desdobramentos desafiadores, desde a aproximação de um grupo de pesquisa com a escola pública periférica. Caminha no compasso dos estudos partilhados de duas instituições públicas, universidade e escola. Seguimos no esforço de tentar repensar os nomes desgastados, de inventar e de acolher o que ainda não sabemos como nomear. Um desafio permanente de aquilombar palavra e mundo, pensamento e vida, aproximando-nos de uma "prática testemunhal", como diz Freire (2020 b, p. 36).

A escuta às vozes não canônicas, às vozes de uma escola de periferia afetou, pelo menos em alguma dimensão, os nossos modos de pensar/fazer inventar escola, dialogar, escrever, fazer pesquisa em educação? Pensamos aqui quais seriam as implicações e os entrelaçamentos éticos, estéticos e políticos quando as infâncias enquanto potência afirmativa da vida, desafiam cercas, linhas fronteiriças. Que configurações ainda não pensadas, não instituídas, em devir, vão surgindo?

Em outras palavras, buscamos pensar quais seriam os rastros, os traços riscados e rasurados até aqui que podem nos dar pistas, configurar-se como forças de resistência, aquilombamentos. Para Bhabha,

> [...] toda uma gama de teorias críticas contemporâneas sugere que é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento – que aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e de pensamento. Há mesmo uma convicção crescente de que a experiência afetiva da marginalidade social – como ela emerge em formas culturais não canônicas – transforma nossas estratégias críticas (BHABHA, 2013, p.276).

Nesse sentido, a aproximação da academia com a escola básica periférica talvez seja uma oportunidade de trans-formação, criação ou re-invenção dos modos de se pensar a filosofia, a escola, a universidade e, de um certo modo, recuperar um certo fator freireano, ou seja, a não

separação entre o pedagógico e o político, entre a escola e vida, entre as palavras e o mundo, um fisolofar de um devir-quilombo...

Em tempos de tantos desafios na conjuntura política, recuperamos pela memória, momentos que não nos deixam esquecer de que a vida é também dança e festa. Uma das primeiras imagens que me ocorreu quando comecei a participar das experiências de pensamento na escola foi o modo como o pensamento se movimentava na roda, tal qual uma dança. Foi quando nomeei aquela experiência filosófica de "dança do pensamento" (CUNHA, 2013), comentei com Vanise Gomes, coordenadora do projeto em nossa escola, que tudo aquilo era como uma dança, com as crianças em companhia de estudantes da universidade.

Fisolofar na escola também é um modo de dançar com as palavras, com os pensamentos, com as perguntas, com nossa corporeidade exposta e entregue ao porvir...desprender-se das amarras, soltar, bailar...

Hoje aproximo essa dança de uma palavra muito bonita e infantil, de origem banto: kizomba[22]. Quando as infâncias se encontram surge a quizomba, festiva e dançarina. Nela também há algo de traquinas, sugerido por um jogo de homofonia, quizomba, *que zomba* das nossas ilusões de controle, de uma racionalidade hegemônica que supõe tudo poder enquadrar. Uma das características que considero mais admiráveis na nossa gente de periferia é o gosto de festejar a vida, isso é visível na escola. Fazemos festas coletivas e convidamos. Levamos essa festa para academia, os sabores, o calor dos afetos, o colorido das roupas e toalhas de chita... Convidar talvez o verbo mais importante dessa quizomba. Essa escrita está também em sintonia com essa dimensão. Busquei me aproximar de algumas imagens que surgiram nessa caminhada que podem contribuir, quem sabe, para afirmar um devir-quilombo dos afetos conectivos, uma fisolofia do chão da escola que insiste na vida, na força do encantamento das infâncias: a encruzilhada de línguas, as metamorfoses, a cardiografia do pensamento, os sonhos, as perguntas, a travessia. Os alinhavos que suleiam esse trabalho foram ponto a ponto construídos no corpo a corpo das experiências, no fazer-se presente dos encontros. Surgiram de muitas conversas, escutas, atenção, amor à escola pública. Fomos convidadas e convidamos a pensar e viver os aquilombamentos, a resistir...juntar gentes, fazer quizomba entre filosofia e "fisolofia", com infâncias de todas as idades...

[22] Do quimbundo, *kizomba*, festa, festejo (LOPES, 2012, p.219)

CAPÍTULO 1. UM EMARANHADO DAS VOZES

Durante mais de uma década, uma das singularidades do projeto de pesquisa e extensão "Em Caxias, a filosofia en-caixa? foi aproximar, reunir estudantes e professores dos mais diversos segmentos e de diferentes lugares do Brasil e do mundo. Tentamos, assim, recuperar palavras, frases, afirmações, perguntas, hesitações, gestos, silêncios embaralhados no tempo que ajudem a pensar esses encontros e o que eles podem contribuir para pensar a nossa relação com a educação, especialmente com a escola pública e com nós mesmos. São múltiplas vozes, diversas línguas e modos de vida que têm se encontrado, ao longo desse tempo, para filosofar. O que esses encontros nos dão a pensar entre a Filosofia e a fisolofia? Entre tantos ditos tento recuperar alguns retalhos de memórias que podem nos ajudar a pensar:

> "Acho que isso num pra mim não... eu sou bem pé no chão
>
> Esse espaço aqui é um espaço de resistência...
>
> Ih, eu já falei...a gente perdeu foi tempo com isso....
>
> Caramba! O menino fez a mesma pergunta de Kant sobre o tempo!
>
> Eu quero ficar, tia, eu aprendo melhor conversando...
>
> Tia, só é você que pode falar aqui?
>
> Filosofia com crianças, ah...ficção científica, eu adoooooro ficção científica!!!!
>
> Ilha da fantasia...
>
> A taça vazia/ doce assentia/ em assertiva fantasia...
>
> Estão dizendo por aí que é coisa para inglês ver.
>
> Veio um amigo italiano, você não tem um amigo chinês? Um amigo chinês para aprender kung-fu com ele?
>
> Lá no Japão eu não era uma criança feliz na escola...
>
> Transbordamento... é isso, um transbordamento!
>
> Eh, olha essa do cara... Ele pediu para responder a prova em versos...Fiquei bolado com isso...
>
> Que bom que não vou ter que copiar dever do quadro...
>
> Pergunta se ele é homem ou mulher... cabelo grande, unha pintada...
>
> Eu quero saber o que não sei...
>
> Hoje foi muito massa!
>
> Existe tempo do amor, amizade, falsidade?
>
> Estou sentindo um vazio... sei lá...uma melancolia...
>
> As pessoas falam que suas vidas se transformaram... eu quero saber como é isso...

Aqui você fala isso, mas lá na sala você faz outra coisa, né!

Ah, não quero ir para escola...

Não conseguimos ficar sozinhos com nós mesmos.

Criança não precisa de filosofia.

Mas você precisa ser verdadeiro...

Vou escrever um livro com Platão e com o Walter...

Isso não é um texto filosófico!

Quando uma criança faz uma pergunta, eu tremo...

Eu fiquei, assim, com os poros todos abertos....

O que é uma palavra?

Será que eu consigo me perguntar?

A minha vinda aqui me fez lembrar os meus sonhos... Eu sonhava...

É a primeira vez entro numa faculdade... Meu coração está aberto!

Fui aprendendo a ver o outro como potência e não como falta...

Cara, isso é uma vertigem! Aqui é diferente da aula lá na faculdade!

Quanta criança aqui!!!! A Uerj, este prédio, ah, não...não foi feito para receber criança...

Tia, eu acho que a natureza da criança é sentir a vida!

Preciso voltar para a escola...

Até agora nada me aconteceu na escola... as cozinheiras são minhas amigas...

Queria tanto ter mais tempo para isso...

Essa professora fala muito, ela não para de falar... Com ela isso não vai dar certo...

Você foi a pedra no meu caminho... Trouxe essa pedra para você...

Eu quero saber da avaliação, dos resultados...

A filosofia te ensinou a ficar muda?

De tanto falarem em amor, eu não acredito mais...

Mudar é muito difícil...

Professora, por que não está tendo mais filosofia?

Por que a morte foi existir?

Que bom que você veio!!!! Bem-vinda ao hospício!!!!

Tia, qual é a resposta? Você sabe resposta e não quer falar...

Uma palavra também não é uma charada?

Huumm... acho que a filosofia me fez escutar mais...

Agora vou tirar você do seu silêncio...

A turma não escreve, a professora não escreve...

O que você deseja é desejável?

Afinal, o que estamos fazendo?

> O que é infinito?
>
> Relaxa...Relaxa...
>
> Professora, vamos escrever sobre o nada?
>
> Será que o enigma pode se disfarçar de óbvio?
>
> Estou sem palavras...
>
> A gente precisa escrever sobre isso...
>
> Essa experiência não é filosófica
>
> Ah, agora eu entendi o que você está fazendo aqui no nefi" (CUNHA, 2016, p. 137)

Todas as frases acima são palavras, falas, fragmentos de memória um tanto quanto desconexos que remetem a diversos contextos do meu percurso na pesquisa. Encontros entre universidade e escola partilhados em diversos tempos e espaços. Comentários aqui e ali tanto em momentos formais, como aulas e cursos de formação, como outros. Ditos e escritos que compuseram parte de um texto apresentado na Conferência de Abertura do Colóquio de 2016. Algumas delas anotadas em cadernos de campo; outras recuperadas de memórias. Algumas mais longínquas e outras bem recentes, que, aliás, se atualizam com outras palavras, pois reafirmam posturas, modos de ver, de se relacionar com modos de vida periféricos e não-periféricos, através dos desdobramentos do projeto de pesquisa e extensão com escola pública Joaquim da Silva Peçanha, no município de Duque de Caxias, ao longo de uma década. Recuperar esses fragmentos é um modo de recordar, de sentir o coração pulsando na encruzilhada desses encontros, é evocar o axé das palavras já proferidas e das que ainda vão nascer, pois o axé é "um potencial de transformação e passagem que pode variar, diminuindo ou aumentando" (SODRÉ, 2019, p. 96).

Palavras podem criar mundos, revelar, ocultar. Com elas podemos nos encantar e desencantar, elas podem dar vida ou não. Elas não são neutras. Afetamos e somos afetados por elas de muitas maneiras.

Nei Lopes, em seus estudos sobre a cultura do povo banto, nos ensina que a palavra carrega força vital:

> A noção de força vital fica ainda mais clara(...) a partir dos ngunis, povo banto da África do Sul, sobre a importância entre os africanos, da palavra como símbolo do criador, como energia geradora e criadora de dimensões e realidades novas e através da qual se estabelecem pactos e alianças. Exemplificando, [...] na língua dos ngunis os termos "igama" (nome) e "ilizwi" (som, voz, fala) significam antes de tudo "força. (LOPES, 2022, p.144)

Na teia dessas vozes, se faz ressoar o que estes movimentos têm provocado nas gentes direta ou indiretamente envolvidas nesses encontros. Juntar pedaços, deslocar peças dos lugares,

riscar, rabiscar, correr o risco da exposição. E isso não é apenas uma metáfora num país cujas formas de dominação se recrudesceram nos últimos anos. Sim, neste contexto, arriscar é colocar a vida em risco.

Um corpo negro exposto é risco redobrado. O projeto de pesquisa e extensão provocou também a exposição de corpos da gente periférica: crianças, jovens, mais velhas e mais velhos. Todo esse movimento provocou reações. Quando corpos negros se fazem presentes em lugares que historicamente lhes foi negado, os efeitos não se demoram sentir.

Os disparos contra Marielle Franco, por exemplo, não deixam dúvidas quanto a isso. Eles alvejaram tudo que ela representava: estudante, mulher, negra, lésbica, favelada, periférica. Atentaram, sobretudo, contra aquilo que Jailson de Souza e Silva (SILVA, 2020, p.70) chamou de "força de viver da favela", em sua potência, em seus múltiplos modos de resistir. O filósofo Muniz Sodré diz que essa noção de força de vida, como poder de transformação e de realização está em muitas culturas, pois "variam os filósofos, mudam-se os termos, os modos de nomear, mas a questão da força continua de pé" (SODRÉ, 2019, p.87) Analisando as cosmovisões dos bantos e yorubas, ele destaca o aspecto relacional, a capacidade de afetar e ser afetado. É o que assegura "a existência dinâmica, que permite o acontecer e o devir. É o princípio que torna possível o processo vital "[...] nesse processo, a palavra pronunciada é muito importante porque pressupõe hálito – logo, vida e história do emissor." (SODRÉ, 2019, p.87) "[...] A força vital dos negros, o axé, não tem nada de impossibilidade, nenhuma separação com a realidade vivida. É, antes, algo que se dá num espaço de práticas comunitárias e numa temporalidade de *Arké*" (SODRÉ, 2019, 105).

É justamente essa "força de viver" que inspira esse estudo, na tentativa de pensar essa potência como uma dimensão política das infâncias em território periférico. Quais seriam os trançados dessas linhas de resistência? O que pode nos ajudar a entender como essa trama se faz em enfretamento ao "carrego colonial" (RUFINO, SIMAS, 2019, p. 20), e suas marcas silenciamento e morte?

> O conceito de carrego colonial dá o tom de que as obras coloniais miram o corpo material/imaterial daqueles que são alvo de seu sistema de violência/terror. O assassinato, cárcere, tortura, desmantelo cognitivo de domesticação dos corpos estão atrelados ao desarranjo das memórias e saberes ancestrais. Por isso, a linguagem como plano de instauração do racismo, mas também como rota de fuga daqueles que são submetidos a esse sistema de poder, é um plano a ser explorado para emergência de ações antirracistas/descolonizadas (Ibid, p. 20).

Nos nossos movimentos estamos incessantemente imersos nas tramas e rodeios da linguagem que criam mundos, modos de viver. Nela reproduzimos esquemas, mas também é

nela que, como bem ressaltam Rufino; Simas (2019), também se abrem linhas fuga, fugitividades, O que nesses (des)encontros de tantos corpos, existências e línguas diversas entre uma escola de periferia e universidade têm desafiado (ou não) esse "carrego colonial"? Que brechas como "procedimentos que potencializam a vida" (Ibidem, p. 21), poderiam surgir?

1.1. Versos, reversos e transgressões

Indo e voltando nas águas da memória, no agridoce movimento das mãos de quem escreve como quem faz tranças em cabeleiras meninas, busquei nos estudos de Beatriz Nascimento fios fugitivos para pensar possíveis caminhos, desde suas considerações em torno em um devir-quilombo, a partir da aproximação entre academia e escola de periférica. Em seus estudos, resistir é aquilombar, aquilombar é resistir. O que essa correlação poderia nos ajudar a pensar os sentidos de uma "fisolofia", enquanto um modo próprio de resistência das gentes da periferia desde o projeto "Em Caxias, a filosofia em-caixa em contato com outros mundos?

Numa entrevista[23] em que o mote foi a constatação de que "os professores e os livros de escola ainda não contaram a história dos quilombos", Beatriz afirma

> [...] que o quilombo está vivo, representando a resistência dos negros e dos brancos oprimidos. É uma possibilidade de vida mesmo quando a situação for adversa. Quilombo pode ser um lugar onde as pessoas possam viver mais livremente. No Rio de Janeiro, o quilombo é uma favela, é um movimento como o Black Rio, ou uma nova escola de samba do subúrbio como o "Quilombo dos Palmares". Num outro sentido é uma referência de paz com a natureza. Quatro ou cinco negros reunidos também formam um quilombo. Basta um negro estar com outro negro ou consigo mesmo(...)O quilombo é um avanço, é produzir um momento de paz. Quilombo é um guerreiro quando precisa ser um guerreiro. E também é um recuo se a luta não é necessária. É uma sapiência, uma sabedoria. A continuidade de vida, o ato de criar um momento feliz mesmo quando o inimigo é poderoso, e mesmo quando ele quer matar você. A resistência. Uma possibilidade nos dias da destruição (NASCIMENTO, 2022, p. 129-130)

Além desse pequeno trecho do livro *O negro visto por ele mesmo* (2022), Beatriz traz imagens muito potentes para pensar o que chama de **"resistência continua".** As imagens que ela evoca vão compondo um movimento em espiral. O devir quilombo, enquanto resistência, continua como momento de guerra e de paz, de avanço e de recuo, da partilha com etnias diversas e com o não humano, com a natureza, como uma sabedoria, como festa. Mais à frente ela irá dizer que "o quilombo nunca foi discriminatório" e que "uma escola de samba é um

[23] Entrevista concedida ao Jornalista Caco Barcelos, transcrita sem perguntas e respostas, ao Jornal Movimento, 16 de maio de 1977.

quilombo em festa" (Ibid, p. 131). O modo como ela nos convida a pensar o quilombo é através de um pensamento dançante, movente. A noção de quilombo é desenhada através de movimentos intensivos que se deslocam no espaço/tempo, abrindo fugitividades de resistência, desafiando os arranjos coloniais que fixam, viciam o olhar. Ousando compor com as imagens de Beatriz, penso no quilombo em relação com a imagem da sankofa, o pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico, o ovo do futuro.

No livro dos simbolismos do Adinkra (2022, p.27), ao lado da imagem do pássaro aparece a mensagem em duas línguas:

> So wo werw fi na wo sankofa a yenkyl
>
> Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou para trás. Símbolo da sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro.

Aquilombar talvez seja sankofar a escola, a filosofia, a educação. Qual seria uma possível relação dessas imagens, desse aquilombar defendido por Beatriz, como a insistência da "fisolofia" dos/ das estudantes na escola de periferia enquanto um processo de "resistência contínua", "possibilidade de vida" e como uma potência das infâncias em qualquer idade?

O professor Wanderson Flor, a partir das contribuições de Beatriz Nascimento, lembra de um detalhe muito significativo, uma cena do filme Ori, que para ele é a cena mais bonita e tocante do documentário, momento em que surge uma criança cantando uma cantiga para Nkisi Bamburucena, divindade angolana:

> É neste cenário que temos a coroação do quilombo: a resistência aprendida no passado, passada adiante através do apelo à continuidade, da qual a infância é símbolo. O quilombo, lugar onde ori nos orienta, recebe o antigo e o oferece à recém-chegada, em uma dinâmica de continuação e ruptura: criação. (FLOR, 2020, p.71)

Sou tomada de emoção e agradecimento quando leio esses escritos Penso em como os estudos sobre nossa ancestralidade africana e indígena poderiam e podem contribuir para pensarmos os trançados das gentes periféricas numa escola pública, majoritariamente composta por negros e negras, moradores e moradoras das favelas, e nos caminhos, nas chaves de abertura que esses estudos poderiam oferecer para formação no espaço educativo das universidades e escolas. Sinto gratidão por ser uma professora que, durante uma vida, pude estar lado a lado, convivendo com pessoas com quem tenho aprendido tanto e que tanto têm a me ensinar, mesmo quando elas acreditam que nós, professoras e professores, é que somos únicos os que temos algo a ensiná-las.

As águas da memória me banham, refrescam as recordações de todo esse tempo nas escolas de periferia, dos desafios, dos sorrisos, das alegrias, das feridas, dos festejos, da celebração da vida na vida, da insistência em viver, das insistências encarnadas das crianças,

dos jovens, dos mais velhos e das mais velhas. Como não lembrar daquelas perguntas: “Tia, vai ter “fisolofia” hoje? “A gente vai subir para casinha?”, “Quando a gente vai de novo lá pra sala da ‘fisolofia? E tantas e tantas vezes em que essas vozes insistiram, como se fizessem ressoar um chamado ancestral a continuar aquilombando... Recordações de um tempo que deixou saudade. Penso agora em nossas rodas, como se fossem pequenos quilombos dentro quilombo escola, dentro do quilombo favela, desenhando linhas de resistência em espirais... Chamado ancestral para não sairmos da roda, para não deixar de pensar naquilo que dá sentido, cores, aromas e sabores à nossa vida. A roda da encruza onde reina Ori, onde reinam as infâncias...A roda onde uma força vital faz gingar os pensamentos, as perguntas, as narrativas das histórias de vidas dos/das que foram esquecidos e precisam ser lembrados, do que não se pronunciou e precisa ser enunciado, do que não se escutou e precisa ser escutado, lugar de chegadas e partidas, do ontem e do hoje, do que foi, ainda é e será, lugar de calmaria e de batalhas, lugar do revelado e do oculto, do visível e do invisível, da ferida e da cura, do veneno e do antídoto, do não saber, de sabenças e sabedorias, lugar do desprender e do pertencer, lugar de acolher, lugar de brisa e tempestade, lugar de línguas diversas, lugar de liberdade, lugar de comunidade...

1.2. O que acontece na roda? Trançados de Naiara

Numa noite de uma sexta-feira, no segundo semestre de 2021, aluna da turma de IV etapa da EJA, mulher negra, mãe de duas crianças lindas, durante uma roda de “fisolofia” faz um registro do que ela tinha falado no encontro. Nos minutos finais, ela escreve e lê em voz alta um pouco antes da campainha da escola tocar, anunciando o final de mais um dia de aula:

> A Filosofia é um gesto que dá voz aquele que para a sociedade acaba esquecido como os mais carentes e percebemos que eles têm valor, tem ideias, tem sentimentos, e sentimentos, percebemos isso com a filosofia que nos dá a oportunidade de se expressar (sic)

Grafando a palavra com inicial maiúscula e, sem seguida, escrevendo “filosofia” em minúscula, Naiara se move e faz mover, se coloca nesse entremundo do “fisolofar” e o evoca como “gesto”, quando temos a oportunidade de perceber que se tem, que temos “valor”. Valor daquilo que não tem preço, do que não pode ser quantificável, mas de reconhecimento de potencialidades de vidas que não encontram oportunidade de expressão. Lugar de onde ver, perceber coisas que não percebíamos antes... quando pode surgir um novo rumo, uma “Orí-entação” no sentido de criar uma outra relação com nós mesmos e com o mundo. As palavras, a gestualidade, de Naira chegam com axé, talvez criando um espaço-lugar, pois “a força provém dessa comunidade” ao mesmo tempo em que “sua transmissão implica comunicação de um

cosmos que já inclui passado e futuro" [...] Redefine espaços necessários à continuidade" (SODRÉ, 2019, p.97-99).

Na companhia dessa estudante, me atrevo a pensar que, quem sabe, em nossas rodas de fisolofia, na insistência na continuidade delas por nossas/os estudantes da favela, possamos estar experienciando uma dimensão conectiva de Orí, "ao mais profundo elo com a ancestralidade africana, nas palavras do professor Wanderson Flor, para quem a noção de Orí evoca uma espacialidade de criação, de uma noção do eu implicada no coletivo, na comunidade, daquilo que somos podendo ser, de enraizamento ancestral e de se colocar a caminho, um saber do lugar com o vivido, uma relação com uma identidade não fechada, mas aberta, que se constitui nas nossas partilhas, nas nossas trajetórias, na criação de uma espaço comunitário, de um lugar de resistência, a possibilidade de construção de uma nova história para pessoas marcadas pela opressão. Orí é ser coletivo, solidário, espaço de acolhimento de afetos, onde podemos ser que o somos, o que nos tornamos (FLOR, 2022).

Alan Rosa nos lembra que "a roda é uma forma, por excelência da manifestação africana" (2019, p.83), a roda da dança do pensamento da "fisolofia", onde nossos corpos se movimentam, nossos olhos ficam diante de muitos olhares, nossas perguntas e histórias convocam olhos, novos olhares, novos caminhos onde o que foi perdido pode ser encontrado, o que se desfigurou pode inventar uma recomposição, o que nos foi roubado pode, em alguma dimensão ser restituído, reparado. **Seria a roda um lugar de reparação?** Nesse sentido, talvez possa se constituir numa força contracolonial, pois ao mesmo tempo que faz estremecer a crença em alguns estereótipos, como o olhar preconceituoso lançado sobre as gentes da escola periférica, transgride códigos, desafia a gramática da língua hegemônica, embaralhando seus fonemas, rasurando sua sintaxe, seus modos de ser e abre lugar, frestas nas interdições, criando, como diz Krenak, "lugares onde a vida fica o tempo todo estourando potência" (SILVA, 2020, p. 64), lugar de ancestralidade, de Orí-entação, de aquilombar...

1.3. Quem não arrisca não petisca

O que seria fazer aquilombamentos hoje, na educação, quando uma universidade e uma escola pública decidem estudar juntas a entregar-se ao risco? A história da organização dos quilombos se passa na terra onde o colonizador nunca deixou de ser uma ameaça. Tudo que não corresponde à sua própria imagem, como já disse Caetano Veloso, "Narciso acha feio tudo que não é espelho". A gramática da colonialidade é da inferiorização, da violência que se manifesta das suas mais variadas formas, contra os corpos negros, das pessoas não negras subalternizadas

e tudo que estiver fora do enquadramento branco, patriarcal, hetero, cisgênero. Num mundo em que todo o processo da modernidade se deu atrelado ao racismo, os primeiros alvos dos olhares de interdição são corpos não brancos.

Esse movimento entre escola pública e academia exigiu de nossos corpos uma permanente exposição, estar em contato. Para nós, professoras participantes do projeto de filosofia, foi uma hiperexposição. Toda nossa rotina de trabalho, as nossas aulas os/as nossos/as estudantes, o quotidiano da escola foi aberto para as experiências, os estudos e as pesquisas na universidade, para pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Em todo esse tempo, as gentes da periferia disseram sim a todos e todas que chegavam. Se para outros pesquisadores e pesquisadoras do grupo havia a separação entre lugar de trabalho e lugar de pesquisa, para nós, da escola Joaquim da Silva Peçanha, esses espaços se intercambiaram, se confundiram.

Toda exposição envolve certos riscos, uma hiperexposição mais ainda, sobretudo quando se trata de corpos negros, como já destaquei aqui.

Aquilombar também é correr riscos. As interdições e punições são signos da gramática do colonizador e, em alguns momentos, fica bem claro que uma coisa são os discursos que alardeiam a inclusão, a diversidade, e outra coisa bem diferente é quando essa diversidade se apresenta encarnada, com corpos ocupando espaços de historicamente nunca lhes foi autorizado.

Conceição Evaristo, numa roda de conversa, transcrita no livro Mestres das Periferias, não nos deixa esquecer de que, numa sociedade racializada, as zonas de exclusão e segregação se revelam, muitas vezes, pelo olhar. Ela diz de sua própria experiência enquanto mulher negra numa conversa com Ailton Krenak:

> [...]e isso a gente pode falar por experiência própria, inclusive, nós negros, quantas vezes a gente chega em determinados espaços onde as pessoas não chegam a falar: 'Você não pode entrar', mas só pela maneira como te olham, como você é recebido, já é uma forte marca de interdição. Agora, como a gente vai lidar com a interdição? Ailton, com sua experiência de sujeito indígena, você sabe também do olhar que é dirigido para aqueles que são considerados exóticos. (2020, p.41-42)

A "fisolofia" é também o encontro de corpos, de peles de todas as cores e dos desdobramentos, dos riscos desse contato. O risco de sentir cair por ter terra nossas certezas, o risco de sair da nossa bolha (des) confortável para ver que o mundo é bem mais diverso, múltiplo, do que pensávamos. O risco de ser interpelado/a por outros modos de existência e tentar encontrar, quem sabe, aquilo que nos aproxima muito mais do que nos afasta.

Conseguimos escapar das armadilhas de uma educação ainda presa ao "carrego colonial" que nos ensinou muito mais a esquecer do que a lembrar das nossas próprias histórias? Que nos colocou na mira dos olhares que estigmatizam e reforçam estereótipos? "Como fazer morrer o

colonizador que habita em cada um/uma de nós sem morrer junto com ele?" - pergunta o professor Rômulo Francisco[24]. São tantas camadas de apagamento, séculos de esquecimento de tudo que tentamos lembrar...

A "fisolofia" também pode ser um modo de encontrar frestas, fugivitidades numa realidade por vezes hostil. Assim como a violência que tirou a vida de Marielle, muitas vidas são tiradas na periferia, muitas crianças, jovens negros ficam sob a mira de olhares que matam. Como disse muito bem o rapper Mano Brown em seus versos "No meu país, o preconceito é eficaz. Te cumprimentam na frente, te dão um tiro por trás."[25].

Também é na periferia, na nossa escola pública, que testemunhamos todos os dias a grandiosidade das ínfimas rebeliões, talvez aquilombamentos meninos, o sopro de alguma liberdade, movimentos que regam de vitalidade a aridez do descaso e do abandono e transgridem a gramática hegemônica.

A "fisolofia" pode ser um modo de educar a atenção, o olhar, de reparar mundos diversos no nosso mundo. Como destacou a professora Conceição Evaristo, as interdições podem começar por um olhar, olhares que levantam cercas, constrangem. Reparar em português apresenta dois sentidos potentes: consertar e prestar atenção[26]. Esses dois sentidos apresentam uma correlação, pois para consertar algo ou alguma coisa, não podemos fazê-lo sem atenção. Reparar também é sentir a vida, é imaginar mundos para além daqueles que anunciam "o fim do mundo para nos fazer desistir dos nossos sonhos" (Krenak, 2019, p. 27)**.** Todas as vezes em que uma voz nos lembra da "fisolofia" na escola, sou convocada a pensar nessa insistência no que ela pode nos dar a pensar mesmo quando nosso cansaço parece estar nos vencendo, quando nossas forças quase chegam a um limite, seguimos também resistindo, insistindo em fisolofar, em sonhar...como Nadja, uma aluna da EJA, agora no mundo dos encantados que, certa vez, após uma roda de fisolofia, ela disse: "estar aqui me fez lembrar meus sonhos..." Foi com essa mais velha menina que pela primeira vez pensei que fisolofar pode ser um modo de sonhar...

O que tentaremos no próximo momento é estender o convite da "fisolofia" para aquilombar sonhos, filosofar sonhando, sonhar fisolofando...

---

[24] A Encruza que habito: fugitividades poéticas: curso que propõe tecer e imaginar práticas criativas anti e de(s)coloniais a partir do vivido, por Rômulo Silva e Ma Njana.

[25] Racionais MC's. *Racistas Otários*. São Paulo: Holocausto Urbano, 1990.

[26] FIGUEIREDO, Cândido de. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Biblioteca Nacional de Portugal, 2010, p. 1749.

2 FILOSOFAR SONHANDO, SONHAR FISOLOFANDO

Dona Agda, uma mais velha negra, de oitenta e dois anos, se sentava na frente, numa cadeira próxima à mesa dos/as professores/as e não faltava a uma aula! Era de uma vitalidade contagiante. Seu sonho era "se formar porque ainda ia se candidatar à presidência da república". Dona Agda partiu no último do curso. Trago para cena, essa imagem porque durante o percurso do projeto de filosofia na escola, em muitas situações, a dimensão dos sonhos foi evocada, surgiu em comentários, falas, tanto durante os cinquenta minutos da roda, como em outros momentos. Foi um detalhe que me chamou tanto à atenção que em 2019, no primeiro ano do curso do doutorado, convidei a professora Waldênia Leão, da Universidade de Pernambuco e do NEFI, para escrevermos um artigo[27], que foi publicado numa revista da Colômbia.

Por que nossos/as estudantes, algumas professoras trazem tão forte essa dimensão dos sonhos nos encontros da filosofia? Na escola de periferia, "fisolofar pode ser um modo de sonhar, de aquilombar nossos sonhos? Convidamos Krenak para nos ajudar a pensar:

> É no campo da educação que você começa a fabricar o sujeito, a construir a pessoa. No caso das sociedades tradicionais de oralidade, a pessoa começa a ser construída lá atrás, no sonho, antes de estar na barriga da mãe. Muitas dessas pessoas são sonhadas, e quando a mãe começa a gestar uma criança, a família, o coletivo já sabe que aquele menino ou menina veio, quem está vindo: 'Esse é fulano, esse é ciclano'. Isso não tem nada a ver com reencarnação, tem a ver com coisas muito complexas, mas é a capacidade de entender o fluxo, a longa jornada da experiência humana que interage os que estão vivos com as pessoas ancestrais[...]porque as pessoas podem falar: 'Mas isso é coisa da tradição dos pajés, xamãs e candomblés. Não, em qualquer memória que essas pessoas tenham, a memória profunda é formada por seus ancestrais. (KRENAK, 2020, p.118)

Nas palavras de Krenak há uma desconstrução da ideia de pensar o sonho como algo que se proteja para um futuro. Ele evoca a sabedoria ancestral indígena e traz a dimensão dos sonhos para uma relação com uma memória ancestral. Toda criança que nasce, antes ela foi sonhada. Sonho e nascimento estão em íntima relação. Quando a criança nasce, ela é reconhecida, pois "trata-se de um velho que está vindo", ou seja, o que vem entra numa relação circular, porque de algum modo sempre esteve. É uma relação com a temporalidade da memória ancestral. Para nós, que fomos educados e ensinados a pensar no tempo como uma linha

[27] CUNHA, Edna O.; DE CARVALHO, Waldênia Leão. Filosofar sonhando, sonhar filosofando: um encontro de infâncias?. Praxis. Saber , Tunja, v. 10, n. 23, pág. 61-75, agosto de 2019 . Disponível em <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592019000200061&lng=en&nrm=iso>. acesso em 27 de março de 2022. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9690 .

contínua, a partir de uma lógica eurocêntrica, a imagem dos sonhos desenhada por Krenak é um desafio, talvez por isso ele diga que se trata de "algo complexo".

Ele apresenta a dimensão do vir à existência de um ser humano nesse mundo como a manifestação do sonho. O sonho não é pensado como algo distante, fragmentado, mas numa dinâmica de conexão de existência, a ligação dos pais com a criança, a ligação da criança com os antepassados. Esse modo de pensar os sonhos abala uma lógica colonial individualista que projeta os sonhos, no mais das vezes, como uma realização material. E se tem um discurso capturado pelo capitalismo, certamente é esse, dos sonhos como acumulação de bens materiais, de poder, de acúmulo de privilégios. A realização dos "sonhos" de uns poucos é o "pesadelo" de muitos num mundo de desigualdades. O que significa sonhar para quem vive lutando para sobreviver? Qual a nossa responsabilidade enquanto professores e professoras em descolonizar os sonhos? O que os nossos sonhos nos perguntam sobre a educação, sobre a escola, sobre a nossa relação com a vida? Será que "fisolofar" tem se tornado um modo de aquilombar sonhos coletivos, de entrar em conexão com o que Krenak chamou de "o mais profundo de nossa memória ancestral? Será que o "carrego colonial" feriu, nos desvitalizou tanto que não seríamos mais capazes de trazer os sonhos para a dimensão das nossas conexões mais fecundas, mais bonitas, ancestrais? Sonhar a potência conectiva das infâncias, os elos que vitalizam uma comunidade...sonhar aquilombando, aquilombar sonhando.

2.1. "Nunca me sonharam"

Recordo-me agora de um documentário, exibido nas turmas da EJA na escola, quando nossa roda de "fisolofia" ainda acontecia na casinha, lá perto das árvores, no espaço externo da escola, onde um dia foi a morada do caseiro. O nome do documentário[28] é justamente uma frase dita por um jovem da periferia do Nordeste que, em determinado momento, refletindo sobre sua relação com a escola ele diz: "Nunca me sonharam". A frase me ficou ressoando... Ela parece nos forçar ainda mais e encarar o desafio proposto por Krenak ao trazer o sonho para a dimensão de uma memória ancestral. Quando o jovem diz "Nunca me sonharam, é como se ele se sentisse em desconexão profunda, sozinho. Ele também não projeta os sonhos para um lá na frente; ao contrário, ele se volta para uma memória, que talvez seja muito mais uma antimemória, pois o verbo está indeterminado acompanhado de "nunca", de um tempo de

[28] Documentário lançado em junho de 2017 com a direção de Cacau Rhoden,; a produção de juliana Borges, Luana Lobo, Marcos Nisti, Estela Renner; roteiro de Cacau Rhoden, Tetê Cartaxo, André Finotti e música de Conrado Goys

nenhum tempo. Esse esvaziamento, a sensação de solidão desse jovem me comoveu. Quantos de nossos meninos e meninas de todas as idades chegam à escola, aos bancos da universidade para se sentirem assim, sem integração, sozinhos e sozinhas, sem se sentirem sonhados, sonhadas...Talvez para sonhar seja necessário se sentirem sonhados...quando sonhar é não abandonar, mas acolher, aquilombar...

bell hooks faz uma afirmação que nos dá a pensar: "[...] em meus sonhos eu falava com a língua do meu lugar de origem" (hooks, 2022, p. 205). Ela faz um trançado, põe em relação o sonho com a ideia de lugar e língua. Esse comentário está no livro em que a professora narra a sua volta ao lugar de infância, não mais para uma visita de fim de semana, mas para morar. Indo e voltando nas águas da memória, sua narrativa traz elementos importantes que desenham uma vida em transformação, as marcas deixadas pelo racismo, o entrelugar que passou a habitar quando, enquanto uma mulher negra de origem campesina, começa sua carreira numa universidade composta por pessoas brancas. Ela faz uma reflexão sobre a captura dos sonhos pela ideologia supremacista patriarcal branca, mostrando a relação entre essa captura e o "apagamento do passado no campo". Sonhar sob a perspectiva hegemônica significa o esquecimento das origens, da ancestralidade:

> O apagamento do passado no campo, quando os negros trabalhavam a terra, quando nossa subsistência era tirada do cultivo das plantações, era uma estratégia de negar a existência de qualquer aspecto positivo da vida no Sul supremacista branco. No fim do século XIX, os mitos culturais que fizeram da liberdade sinônimo de materialismo mostravam a vida no campo como algo indigno. Os negros que abraçaram essa versão do sonho americano ardentemente, assim como seus pares brancos, abandonar o passado no campo e procurar a liberdade no Norte industrializado. A vida do negro agricultor era de trabalho árduo, em geral sem uma recompensa material significativa. Os negros que viam no trabalho uma forma de criar raízes em um alicerce espiritual místico – como meus avós maternos e paternos – não tinham visibilidade no levante racial que privilegiava o sucesso material acima de tudo (Ibid, p.106)

Nesse sentido, sonhar significa aceitar, sentir todo o peso do "carrego colonial". A ideia do sonho se dissocia de uma conexão, rompe com um elo ancestral, uma dimensão comunitária, pois para que se "realize" é necessário esquecer, apagar, apagar-se. Rompe com ideia de um começo, de uma infância, de um sentido de pertencimento. Desloca-se de um tempo espiralar para um tempo linear, sob uma ótica materialista de posse, de aquisição. A dimensão onírica do ser torna-se uma versão materialista do ter. Para ter, preciso deixar de ser, tornar-se um artefato. O *ethos*, toda uma dimensão existencial, passa a ser inferiorizada, sem relevância.

Assim como bell hooks, me deixo molhar, ser tocada pelas águas da memória... Recordo de muitos momentos nesse entremundos desde que fui convidada pelas crianças a sentar numa

roda, a roda da “fisolofia” e de como os sonhos foram um assunto recorrente nos encontros, nas conversas com os/as estudantes. As falas, os comentários, escritas, que muitas vezes aconteceram fora dos cinquentas minutos oficiais destinados à roda fazem um trançado da fisolofia com a dimensão dos sonhos, não os sonhos de consumo, de aquisição de bens, mesmo num lugar de periferia onde as pessoas sofrem pela carência material do mínimo. Me refiro a uma dimensão do sonhar que talvez seja um desafio, que traz na pergunta insistente “Vai ter fisolofia hoje? um sonho de comunidade, de aquilombamento. Quem sabe esse tenha sido um sonho da aluna Nadja, que sempre acompanhada de seu filho Hugo, participava de todas os encontros da fisolofia. O inesquecível brilho nos seus olhos quando, após um encontro na Uerj, ela disse emocionada: “vir aqui me fez lembrar meus sonhos”. As suas palavras tocam, fazem ressoar as observações de bell hooks quanto ao apagamento, à negação de ser o que se é para poder se tornar outra coisa.

Quais são os sonhos que - em vez de anular, desvitalizar existências no que elas têm mais singular, mais bonito – potencializam a vida, a partilha, os aquilombamentos? Talvez esse desejo de “fisolofar” seja também um desejo de sonhar, o sonho sonhado nos quilombos ainda vivos, o sonho que sonhamos acordadas, como sonham as infâncias da periferia, para estremecer, incomodar a Casa Grande de seus sonos, sonhos injustos, parafraseando a professora Conceição Evaristo (2017).

Nosso velho professor, menino sonhador, Paulo Freire nos diz:

> O importante, porém, é reconhecer que os quilombos tanto quanto os camponeses das ligas e os Sem Terra de hoje todos em seu tempo, anteontem, ontem e agora **sonharam e sonham o mesmo sonho**, acreditaram a acreditam na necessidade imperiosa da luta na feitura da história como ‘façanha de liberdade. (FREIRE, 2019, p. 69-70, grifo nosso)

Assim como os quilombos estão vivos, a Casa Grande também está. São sonhos que vão em sentidos muito diferentes. Com tantas marcas ainda impressas no nosso modo de viver, nos nossos costumes e crenças, no consciente e no inconsciente, me pergunto em que medida o lado mais potente desse entremundos de universidade e escola periférica, através de um projeto de extensão, pode contribuir para perturbar os **“contrassonhos**” da Casa Grande que, para Freire “são fortes marcas do nosso passado colonial, escravocrata[...] marcas de um passado que insiste em prolongar sua presença em prejuízo da mudança” (Ibid, p. 63). Desafiar os “contrassonhos”, de certo modo, é mexer num vespeiro, porque teríamos que encontrar a coragem necessária para admitir que talvez não estivéramos sendo tão emancipadores quanto pensávamos, que as muitas camadas de esquecimento, negação de outros modos de existência nos tornaram repetidores de fórmulas desgastadas, e que é preciso um esforço muito honesto

para pensar e agir, buscar outros caminhos menos violentos, mais dignos, como nos inspiram os sonhos de Dona Julia a seguir...

2.2. Dona Júlia: sonhar a infância em comunidade

Sonhemos agora com dona Julia, nordestina, aluna da EJA, avó e moradora da favela Dois Irmãos, participante entusiasmada das rodas de filosofia na escola. Umas das características mais marcantes nela é preocupação com sua comunidade. Em 2019, recebemos o convite para assistir a uma peça no teatro do CCBB, Centro Cultural Banco do Brasil, com a escola e alguns estudantes do Nefi. Quando terminou a peça houve uma roda de conversa com o elenco, que cedeu gratuitamente os ingressos e queriam conversar com os/as estudantes. Era a primeira vez, a infância de uma ida ao teatro para a grande maioria...Dona Julia estava emocionada e disse que estava se sentindo como num sonho e que seu sonho era que "toda a sua comunidade da favela, "*os menino pudesse tá ali também"*. Revi muitas vezes essa gravação e me comove sempre... Seu sonho é no plural, envolve o desejo de envolver toda uma comunidade numa experiência partilhada. Ela retoma, de certo modo, uma ligação ancestral, se aproximando do sentido que Krenak nos apresentou. Sonhar para ela é partilhar, partilhar a própria partilha, como diria Nancy (NANCY, 2016).

Seu sonhar é de um sonho de quem não esqueceu seu elo, seu pertencimento a uma comunidade. Num de nossos encontros, ela sempre animada, falante, comentou que foi buscar ajuda de um político do município e ele disse que a única pessoa que o procurava, não para pedir algo para si, mas para os outros, pela melhoria da favela, era ela. Dona Júlia, só pôde voltar a estudar com mais de sessenta anos, movida pelo sonho de saber ler e escrever. Uma mulher, uma mais velha com tanto cuidado com os mais novos que frequentam a mesma escola que ela, sua atenção com os problemas da comunidade... A cabocla Julia, seus sonhos, seu modo de viver, seu modo de "fisolofar", seu jeito de aquilombar. Dona Julia e sua existência, sua infância, perturbando os sonhos injustos da Casa Grande...

Em 2021, ano da comemoração do Centenário de Paulo Freire, recebemos um convite da Secretaria de Educação de Duque de Caxias para participar de um Seminário em comemoração aos 100 anos de Paulo Freire. Aceitamos o convite e decidi estender o convite à Dona Julia, para que pudesse compartilhar um pouco da sua experiência como aluna da EJA. Ela aceitou. A sua fala foi transcrita. Vamos ouvi-la[29]:

[29] Transcrição da fala de Dona Júlia em sua participação no Seminário em Comemoração ao Centenário de Paulo Freire promovida pela Secretaria Municipal de Duque de Caxias, em 22 de outubro de 2021.

> "O meu nome é Julia, uma nordestina que não teve a oportunidade de estudar. Minha mãe teve nome filhos, ficou viúva e eu não tive oportunidade de ir ao colégio. Mas quando eu via na minha cidade, aquelas crianças, com aquele uniforme, aquele grupo escolher, eu perguntava a ela: "eu não posso ir à escola?", ela dizia: "não, porque eu tenho que comprar isso, comprar aquilo e eu não posso". Então o tempo passou, eu fui para um orfanato, também não tive a oportunidade porque era muito longe do orfanato, era em Princesa Isabel e a minha família morava em João Pessoa, aí eu não consegui ficar lá. Porque quando eu entrei naquele orfanato com 8 anos, 7 para 8 anos, eu disse: agora eu vou me tornar uma assistente social, porque na minha cidade assistente social era uma coisa, uma deusa... quando dizia que alguém se formava em assistente social... Então eu passei o tempo, o tempo foi se passando e eu não conseguia, aí fui um dia trabalhar numa casa de uma senhora, tomar conta de uma criança, aí eu perguntei a ela se eu podia estudar à noite (naquele tempo já existia essas escolas à noite), ela disse que não dava não... então ficou assim, com 60 (assim, pra não enrolar muito...) eu com 67/ 65 quando eu fui convidada pela professora Rosilana que agora é nossa diretora, ela trabalhava numa escola que eu trabalho, aí ela me convidou para eu vim pra cá, porque aqui tinha vaga, para eu fazer matrícula aqui. Eu fiquei pensando... "ué, com essa minha idade, 65 anos, como é que eu vou estudar?", mas eu vim, fiz um teste aqui, aí me senti assim... quando a primeira vez que eu botei minha roupa e botei os cadernos, aí eu senti como era aquela menina, que naquele tempo da infância, estava entrando a primeira vez para aprender o ABC... e assim é a minha história, estou com 67 e estou quase indo assim, pra uma faculdade rs... quando o pessoal pergunta assim: "vai fazer faculdade?", aí eu vou contar quantos tempos tem: "67, 68, 69... rs, mas se Deus quiser, eu vou, nem que seja só botar aquela beca, eu vou conseguir. Essa é a minha história, da dona Julia! Moro aqui em Duque de Caxias, na vila Beira Mar, trabalho numa escola Aline Gonçalves. Já consigo ensinar o dever dos meus netos, meus bisnetos, porque agora tem neto que já deu bisneto rs... Eu sou muito feliz, professores maravilhosos, a Edna, todos!!! Também como eu fui alfabetizada para conhecer o Paulo Freire, foi assim uma coisa que eu me interessei, quando eu vejo um livro, eu faço parte da Ação da Cidadania e lá da muitos livros, aí eu fico escolhendo, para ver aquelas poesias assim. Portanto que na minha casa eu ajeitei uma estante e vou fazer um tipo de uma bibliotecazinha. Então é isso, muito obrigado pela oportunidade, quero agradecer a professora Edna que fez esse convite, tô me sentindo aqui, ne rs... um professor maravilhoso que tem me ajudado em tudo na minha vida, é de ciências, o professor Eduardo, tem horas que eu tô deitada no sofá e eu penso assim: "ai, não vou pra escola hoje não", ai eu vejo que tem aula do professor Eduardo, eu troco a roupa e eu saio... meus bisnetos ficam olhando assim e falam: "vó, tu vai estudar?", aí eu digo: "vou", eu tenho uma neta de 7 anos que ela diz assim: "o vó, tu tem dever e tu não fez", ai eu digo: "vou fazer, Laurinha rs". Mas é muito bom, muito bom mesmo, porque a gente, **eu tô tendo infância agora, agora eu tô tendo**, eu brinco de roda com os meus netos, a professora de educação física é muito importante, aquela peteca, queria jogar e hoje eu faço parte da educação física... tudo isso, então eu to sendo alfabetizada mesmo! Muito obrigada a todos aí.

No relato de Dona Julia ela menciona por duas vezes a sensação da infância, de poder aos quase setenta anos vivê-la numa relação sonhada com a escola, com a leitura, com os livros. A mais velha é a criança, a criança é a mais velha, se aproximando da dimensão ancestral do sonho que Krenak apresentou. Ela mais uma vez reforça o sentido de uma ética comprometida

com a comunidade quando, depois de ter sido alfabetizada, começa a organizar uma biblioteca na favela. O sonho de escola, de ler, de escrever é um sonho da partilha, da infância conectiva... Ganha fôlego em suas palavras, em seu modo de viver sonhando, aquilombando, sua "fisolofia" de vida... A cabocla nordestina nos arrasta com sua sensibilidade para a encruza, ainda serve os melhores bolinhos de chuva, ela dá toques nesse tempero que ainda buscamos experimentar. Ela aprendeu o ABC, transgredindo uma gramática oficial. Sua infância conectiva vai trançando, quem sabe, contracolonizando com seus sonhos, com modos cotidianos de praticar política de vida como ressalta Rufino:

> A palavra, os atos de fala, a linguagem, a comunicação e o corpo como núcleo de inscrição, memória e expansão da experiência são elementos-chave para entendermos como a violência colonial opera de forma sofisticada e como as lutas contrárias a esse sistema encontram nesses elementos repertórios inventivos e saídas tática. (RUFINO, 2022, p.72)

Em nossas rodas de conversa, na insistência da "fisolofia", somos convidados incessantemente a estar atentes e esses "repertórios inventivos", sonhadores, que abrem frestas, nos ajudam a cultivar uma abertura, a uma escuta de vozes que dão a ver mundos miúdos e potentes, outros possíveis. São aquelas manhas às quais Paulo Freire se referiu quando da convivência com as camadas populares, reconhecendo nelas uma sabedoria ancestral que muito tem a nos ensinar:

> A lição é sermos ouvintes, falantes, leitores e escritores da múltiplas gramáticas das matas, chãos, águas, céus, espíritos e tempos desses e de outros mundos. Tarefa difícil, sim. Quase inalcançável se nos mantivermos na arrogante pretensa totalitária, mas possível se nos permitirmos ser aprendizes. (ibidem, p.73)

Aprender com vidas como a de Dona Julia significa uma espécie de convocação ao aquilombamento. Seus sonhos tornam-se, então, um devir quilombo na escola, na favela, pois trazem com eles a comunidade, a ligação ancestral. No seu modo de viver é possível ouvir a cadência dos passos que vêm de longe, o ressoar dos batuques que vão driblando a morte, a desesperança que a Casa Grande promoveu e promove. Se a gramática colonial tenta nos cercar de todos os lados, causando asfixia e desencanto, fazendo com que desejemos os sonhos monocromáticos do colonizador, existências como a de Dona Julia seguem em outro sentido, não se rendem, insistem, não renunciam ao colorido da vida, das partilhas. Sentimos o seu axé, sua força vital, sua infância, talvez a manifestação do *inu mimó*, que na tradução do Yorubá significa o coração vazio de intenções meramente individuais, para que prevaleça a força da comunidade (SODRÉ, 2019).

Nas nossas rodas de conversa, no exercício não apenas da oralidade, mas nas ações, gestos e modos de se viver a vida vão sendo trançados. Não consigo separar a vivacidade das

falas de Dona Julia do seu modo de viver. Ela exerce uma autoridade não autorizada, constrange um tipo de autoridade dos que separam palavra e vida que se vive. A autoridade de uma vida que desconstrói estereótipos construídos pelo olhar viciado sobre os povos subalternizados. Ela desobedece a um legado colonial que, na busca de constante novidade, da eterna juventude, desprezou os mais velhos, as mais velhas relegando-os a um lugar de inferiorização e descarte. A "fisolofia" também se tornou um lugar onde se pode aquilombar, sonhar, onde os sonhos nascem não importa em que idade porque são sonhos de infâncias...

Numa de minhas conversas com o professor Wanderson Flor, ele me disse de modo muito acolhedor que, "a ancestralidade nunca nos abandona, sempre encontra um jeito de nos acarinhar". Suas palavras ressoam...Em Dona Julia elas parecem ganhar viço, sentido. Nos sentimos acararinhadas com a firmeza e a ternura de seus passos, seus sonhos. Nos encontramos naquele ponto da encruzilhada onde somos atravessadas/os pelas múltiplas vivências que nos constituem, os processos de intersubjetividade, suas formatações, deformações, mas sobretudo, as nossas transformações. O que os sonhos de dona Júlia revelam e escondem de nossos sonhos? Será que o modo de sonhar dessa mais velha ainda tão menina é capaz de interpelar o que ainda restou da meninice, de um certo devir quilombo em nossos sonhos? Neles talvez possamos sentir o ressoar das heranças de nossa ancestralidade, que resistem em nós, nos aquilombamentos das gentes da favela, da escola de periferia... Aquilombar com dona Julia...a potência da comunidade em seus sonhos. A menina é a velha, a velha é a menina...A dimensão dos sonhos talvez seja onde seja impossível separar uma da outra. Nesse sentido, uma escola quilomba, poderia ser pensada como um chamado da ancestralidade enquanto experiência relacional como um dispositivo de resistência. Flor destaca que

> A ancestralidade é sempre uma experiência relacional, que liga, inclui e se move na perspectiva da multiplicidade – haja vista que somos herdeiros de diversos ancestrais. A memória, espelho da ancestralidade, em uma movimentação vinculante com a palavra, apresenta-se como uma manifestação da história que não cessa de mover-se tanto em direção ao passado quanto ao futuro, com os pés orientados pelo presente. O mundo, a vida, a existência são lidas pela ótica da ancestralidade(...)E o ponto de partida desse processo é a infância que, ao se formar, aparece como signo da perenidade da formação" (FLOR, 2012, p.46 e 47, grifo nosso)

Ancestralidade e infância estão interrelacionadas, não havendo um antes e um depois numa linha sucessiva temporal, uma separação de presente, passado e futuro, como na concepção hegemônica do tempo. A infância é um ponto de partida, é o que permanece não para uma eterna repetição dele, mas para, ao ser perene, ao permanecer como potência, força vital, possibilita outras formas de se experienciar o que vem.

Estudando as cosmovisões dos povos bantos e Iorubá, o professor Wanderson Flor afirma que o processo de subjetivação é contínuo e comunitário, destacando três dimensões, a saber: **a palavra falada publicamente, a noção de comunidade e a ancestralidade.** Aprendemos com ele, com dona Júlia. As inquietações, as perguntas nos acompanham. Quando penso na insistência das nossas crianças, dos jovens, dos mais velhos e das mais velhas, numa escola de periferia, nas rodas a que demos o nome de "experiência de pensamento", começo a pensar que essa insistência pode ter alguma relação com uma certa nostalgia de um encontro com as dimensões de nossa ancestralidade, das memórias que carregamos em nossos corpos, nas nossas histórias, nos nossos sonhos, o *ntu* (força vital), que nos mantém interligados, em movimento, pois

> A história dos ancestrais permanece inscrita nos corpos dos afrodescendentes[...]O corpo é inventado, descoberto e rememorável [...] Lembrar do que é corpo é re-viver o que já fomos, não mais da maneira do mesmo, mas da forma do inusitado e do insólito [...] O corpo é mais que uma memória. É uma trajetória [...] uma ancestralidade. **Por isso é preciso fazer o movimento da volta, mas volta não é retrocesso. É movimento descontínuo e polidirecional. Como a teia de aranha[**...] (OLIVEIRA, 2021, p.122-128, grifo nosso)

Por isso são encontros que nos afetam, porque nos movemos juntos, nos co-movemos nessa "teia de aranha", nesse corpo a corpo. O entrelace dessa força vital, que tem na infância seu começo, é mencionada por Beatriz Nascimento quando estuda os quilombos. Aquilombar seria manter vivos os sonhos ancestrais, sonhar com uma escola, uma universidade, uma educação que, em vez de reforçar o esquecimento, desconsiderar o passado, reforçando lógicas desumanas e excludentes, nos convide a outros olhares, nos sensibilize para outros mundos, saberes e sabenças que nos constituem, que resistem. Aquilombar. Sonhar, pois: "Assim, sonhar e criar mundos é um ato político fundante do filosofar. Fazer falar a linguagem dos desejos em vigília. O filósofo é um vigia dos seus próprios sonhos e um sonhador de mundos alheios" (Ibid, p.131).

Uma das palavras mais recorrentes nos escritos de Paulo Freire é sonho. Ele sonha a educação e convida a sonhar. Os italianos chamaram Freire de menino permanente (KOHAN, 2019) porque talvez tenham visto nele essa potência -*ntu*, força vital que nos mantém interligados/as e, tanto em Freire como em dona Julia, essa força vital conectiva se faz presente de um modo intensivo, insistente e convidativo. Sonhar para eles é uma questão de se perguntar "com quem sonhamos?" (FREIRE, 2017, p.99). Valendo-nos das palavras do próprio Freire, um modo de "acompanheirar". O sonho move-se numa relação com as perguntas. Ele pergunta porque sonha, sonha porque pergunta e se pergunta numa relação com a vida, com o mundo.

Ele critica um certo elitismo dos discursos dos que dizem trabalhar para e não com as classes trabalhadoras, que transformam o sonho em sonho ofertado, fazendo-nos lembrar das promoções, das ofertas do mercado (Ibid, p.104). O sonho vendido, o sonho comprável, troca facilitada em muitas e infinitas prestações, jogo colonialista na fabricação dos eternos endividados, o sonho da exploração, expropriação da Casa Grande.

Sonhar tem que ver com uma certa materialidade, mas nem por isso materialista, consumista, uma vez que não está fora da história, mantendo uma relação inventiva com ela. O sonho acontece na dinâmica de uma imaginação inventiva entre presente, passado e futuro, inventa caminhos, abre frestas, ao mesmo tempo que anuncia, denuncia tudo que nos impede de respirar. Sonhar, para Freire, é estar na fronteira, no entremundos com aberturas a outros mundos possíveis. Sonhar nos coloca frente a frente com as escolhas que fazemos e nos efeitos delas para o mundo. Mais importante do que pensar na realização de um sonho é pensar na sua "origem" (Ibidem, p.99) diz ele, ou seja, pensar no que levou um sonho a ser sonhado, nas forças que têm movimentado nossos sonhos, se elas são para excluir, descartar, repetir uma gramática de dominação ou se são para transgredi-la, desobedecê-la. Para Freire podemos aprender a sonhar, viver uma experiência pedagógico-política na convivência com as gentes do povo e suas táticas de resistências que ele chama de manhas dos oprimidos.

> [...] as manhas se fazem necessárias na luta contra a invasão da cultura dominante. É interessante observar como cultos afro-brasileiros 'aceitaram' assimilar santos e santas da tradição católica por pura defesa. Creio ainda que, no domínio da linguagem, ao nível da sintaxe, da semântica, os oprimidos se afirmam e se defendem manhosamente. Às vezes, dizendo uma coisa, estão afirmando outra – é a forma de defenderem a sua verdade. (Ibidem, p.80-81)

Curiosamente ele usa a palavra manha para se referir às táticas de resistência das gentes do povo. Manha sempre me remete ao mundo da infância das crianças, quando por muitas vezes nós ouvimos: "Essa criança tá com manha", uma espécie de "arte-manha" infantil para driblar uma situação contrária sem provocar enfrentamentos diretos. Como se de alguma maneira as táticas de resistências as quais ele se refere fossem também uma sabença das velhas infâncias que, como destaca o professor Wanderson Flor (2020, p.73), "se faz perene", como se a manha se convertesse na manifestação na nossa ancestralidade, "herança daquela terra vivida, passada, instaurando novas maneira de viver". Traz em si uma dimensão pedagógica, educativa que, nas culturas africanas, mencionadas por Freire, "criam novos modos de ser, de estar entre outras pessoas, as amigas e as hostis".

Manha, as arte-manhas, subvertem a língua oficial, imprimindo suas marcas e inventando novas linguagens e modos de vida. Assim surgiu o pretuguês, que Lélia considera uma "resistência passiva, cuja dinâmica deve ser encarada com mais profundidade"

(GONZALEZ, 2020, p. 198). Ao mesmo tempo em que dá a ver elementos, preserva seus segredos, movimento que cria fugitividades[30] nas tentativas de captura. Traz a potência dos sonhos que se sonham despertos, acordados. Uma arte de sonhar, viver o impossível como se fosse possível para criar outros mundos.

Quem sabe a "fisolofia" seja uma manha, uma arte inventada pelas gentes periféricas da escola, arte de ancestralizar a educação, a escola, a Filosofia. A manha é uma arte da insistência... Uma insistência em sonhar, aquilombar. A cabocla dona Julia parece ser uma mestra dessas arte-manhas, de não fazer uma oposição entre o individual e o coletivo, mas reforçar em seu modo de viver uma relação de contiguidade com seus próprios sonhos e a comunidade. O que nela sonha é um sonhar com. Está em confluência, em transfluência, como diria Nego Bispo, pois "ninguém barra a nossa ancestralidade, a gente conflui" (SILVA, 2020, p.47). Confluir, transfluir é uma potência das infâncias, de um jeito de sonhar...

"Sonho meu, sonho meu, vai buscar quem mora longe sonho meu..." canta Dona Ivone Lara na letra conhecida de um samba (NOVELE, 2015). Ela evoca uma saudade, uma nostalgia de algo que está com ela, nos seus afetos, mas que ao mesmo tempo "mora longe". Lembro da minha avó Ana, por adoção, no tempo de menina, quando morávamos na mesma casa e a ouvia cantarolando essa canção... A imagem dela, uma negra retinta, com um pano amarrado na cabeça, semelhante ao que vemos em algumas fotografias de Carolina Maria de Jesus... meus pensamentos vão longe, voltam para aquela casa da infância, de correr pelo quintal, subir nas árvores...a casinha da "fisolofia" da escola, também perto das árvores, onde durante muito tempo fazíamos nossas rodas, a nossa dança do pensamento, partilhando nossas perguntas, histórias...

Na roda sonhamos, com ela e nela nossos pensamentos, emoções, sentimentos gingam, fazem sonhar. Sonhar também é, de algum modo, esse voltar para casa, para essa casa da infância, casa dos afetos... Quando nos adultizamos por demais, é necessário fazer o que, na canção de Dona Ivone Lara, encontramos algumas pistas: "Vai buscar essa saudade, sonho meu/Com a sua liberdade, sonho meu...". Contra as clausuras de todos os tipos, impostas pelo "carrego colonial", sonhamos, ousamos sonhar...

[30] O professor José Juliano, inspirado na leitura de Moten e Stefano Harney(2013) cria o conceito de fugitivo e fugitividade em referência "às capacidades das pessoas, coletivos e forças de, mesmo sendo consumidas pelo Mundo, manterem uma reserva de vida que escapa desse consumo, de maneira que as vidas fugitivas detêm, cada uma à sua maneira, modos específicos de estarem e não estarem no mundo[...]Contudo a fuga não é uma categoria estável, uma vez que os fugitivos estão sempre em trama de como continuar fugindo de um Mundo que não deixa de persegui-los".(GADELHA, p.21).

2.3. E por falar em saudade... ancestralidade.

Trazemos aqui a bela imagem da infância oferecida por Jorge Larrosa quando diz que "infância é nostalgia de espaços abertos" (2010). Se for assim, podemos escutar, ler o samba de Dona Ivone Lara como um canto de nostalgia, uma memória de casa, da casa-infância, um território em perene abertura, o que em nós acolhe e se permite acolher, aliançar, aquilombar.

Nossos ancestrais, vindos da África em navios, arrancados à força pelo colonizador, quando chegavam aqui, muitos adoeciam e morriam tomados pelo banzo. Para o filósofo Eduardo Oliveira, banzo não é o mesmo que saudade, pois saudade leva à solidariedade, pois é como "uma cola que liga sonhos, tradições, línguas e corpos diferentes". A saudade está relacionada a uma potência de criação, é o "sentimento da ancestralidade" que não tem motivos, tem vínculos, pois sente-se saudade sempre em relação, é re-criação da vida e não sentimento de perda. Está para além de uma lembrança. É saudade que funciona como utopia. É, por excelência, um sentimento de alteridade e de devir. (OLIVEIRA, 2021). Mais ainda:

> A saudade aumentava na mesma proporção que o poder criativo. A arte crescia na medida em que crescia a dor da separação. Talvez isso explique o tom metafísico-territorial da arte afro-brasileira. A arte africana é sempre um corpo que foge. É sempre uma face em diáspora. É sempre uma alegria contida e uma dor camuflada, pois até a dor haveria de ser abafada para que os escravizados africanos pudessem sobreviver...As estratégias de sobrevivência transformaram a dor em arte e saudade em criação. (Ibidem, p.187)

A insistência nas nossas rodas de "fisolofia" por nossas crianças, jovens e mais velhos/as da periferia talvez seja, quem sabe, um trazer mais para perto, para o chão da escola, esse sentido de pertencimento, de comunidade, através dos aquilombamentos meninos, meninas, fazer da roda uma casa da infância, na qual o tempo é também memória, tempo ancestral, pois "a infância é sabia, porque ela é velha como o mundo, e não só..." (FLOR, 2020, p.63). Ancestralidade e infância conversam, traçam intensidades. Não mais a cronologia oficial, que separou o tempo em ´presente, passado e futuro, mas uma outra cosmovisão, um outro modo de habitar a casa terra, tornando-a casa-infância, casa-ancestral.

Flor nos ajuda nessa composição que pode contribuir para pensar os sentidos da "fisolofia" na escola e nossos processos de formação a partir da **relação entre ancestralidade, memória e infância:**

> Quando percebemos a memória como uma instância do coletivo que as pessoas particulares participam e agenciam, podemos ter elementos para perceber que a ancestralidade não é apenas a descendência biológica que uma pessoa tem de uma família consanguínea, mas, sobretudo, o atravessamento de toda a história da formação dos sujeitos**. Assim, podemos entender a**

> **ancestralidade como a história da comunidade...** (FLOR, 2020, p.61, grifo nosso)

Desafiando, portanto, a lógica do pensamento ocidental hegemônico, que capturou a dimensão dos sonhos atrelando-a a um projeto de realização individual e materialista, do ter em detrimento do ser sendo, os sonhos sonhados nesses movimentos entre escola de periferia e universidade parecem se deslocar para um outro campo de forças, muito mais próximo de um sentido de pertencimento a uma comunidade, onde o que foi e o que vem estão - não numa relação de oposição - mas de um *continuum*, banhado pela inventividade das águas da memória, seguiremos, agora, sonhando despertos/as com a professora Kariny...

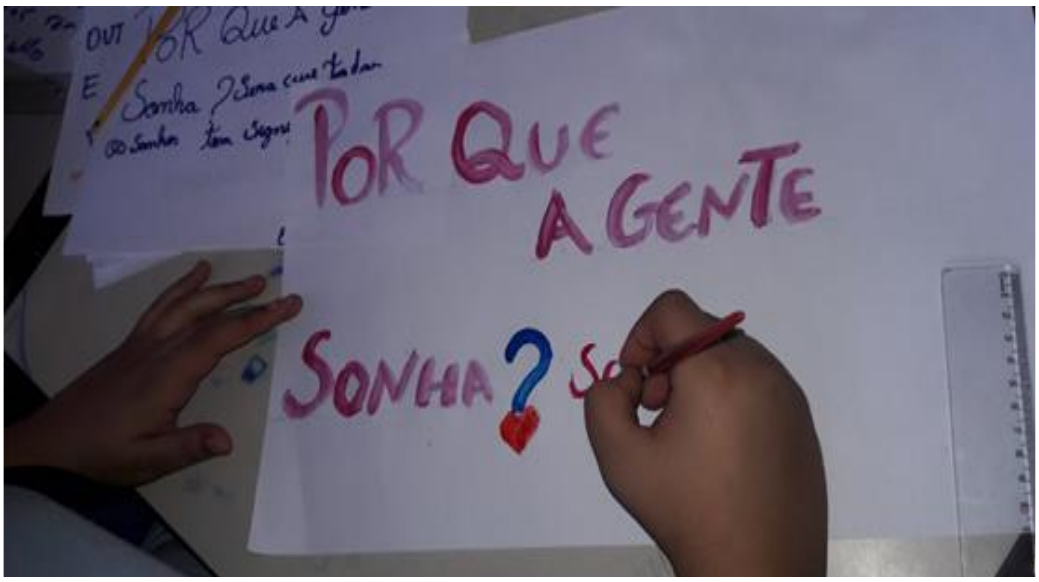


Figura 1 – Experiência: pintando perguntas – arquivo pessoal

2.4. Kariny e uma escola dos sonhos

Em 2021 fomos convidados pelo então secretário de educação do município de São João da Barra, localizado do norte fluminense, há cerca de quatro horas da capital do Rio de Janeiro. Em 2021 e 2022, o Nefi fez formações com docentes e outros profissionais do município. Em 2022 nosso trabalho com a filosofia se concentrou em três escolas: João Flávio, Luiz Gomes e CEMEA Mato Escuro. Foram atendidas várias turmas, da educação infantil até o nono ano do Ensino Fundamental. Foi um trabalho bonito e desafiador, sobretudo depois da saída do secretário que havia feito o convite. Durante esse percurso uma das professoras que mais se envolveram no projeto foi a professora de geografia, Kariny Barreto, uma jovem mulher negra, vibrante, acolhedora, com muita infância.

Ela disse, num dos nossos encontros de formação, que as experiências nas rodas de filosofia a faziam pensar na “escola dos seus sonhos”. Sua fala ficou ressoando e, de algum modo, reforça outros relatos que narrei aqui. Por que essa imagem dos sonhos é tão recorrente nas vivências do projeto? Talvez o sonhar dessa professora se aproxime dos sonhos nossos meninos e meninas de todas as idades da escola de Duque de Caxias, sonhos que se sonham em comunidade, sonhos que evocam um tempo ancestral, uma memória, uma nostalgia de tempos que ainda nos atravessam, nos constituem, que são signos de uma continuidade, sem mesmice, mas em abertura a deslocamentos, brechas, transformações...

Kariny participou de todas as etapas do projeto, desde a primeira formação em fevereiro de 2022 até o encontro de formação na Ilha Grande em novembro de 2023. Desde suas primeiras participações junto ao nosso grupo do NEFI, ela tentou aproximar cada vez mais a sua prática em sala de aula das vivências em nossa roda de filosofia, inventando uma “fisolofia” com seus estudantes do ensino fundamental.

Uma das atividades mais interessantes que ela organizou com a turma foi uma página no Instagram a que ela deu o nome de “Paisagens, vivências e perguntas filosóficas.” A ideia inicial era a de que os/as estudantes, adolescentes, começassem a olhar, a reparar na geografia do território. A escola está localizada do quinto distrito de São João da Barra. Eles mesmos fotografaram com uma câmera de celular e postaram as imagens na página coletiva da turma criada por ela. Os estudantes foram convidados não apenas a olhar, mas a ver, criar uma primeira relação de estranhamento para depois criar uma relação mais próxima com aspectos, detalhes antes nunca notados no próprio bairro onde vivem.

Kariny convidou a turma a experienciar a geografia através da dimensão filosófica com a pergunta, pois além das fotos, os/as estudantes fizeram perguntas às paisagens fotografadas bem como se permitiram ser perguntados por elas. Quando nosso grupo chegou para mais uma semana de trabalho nas escolas, que aconteciam a da quinze dias, a professora e a turma narraram a experiências, contaram como estavam sendo afetados e afetadas e partilharam as inquietações. Sugeri, então, que tentássemos naquele dia fazer algo semelhante, mas dessa vez no espaço da escola, tentando encontrar, reparar em algo que nunca tínhamos percebido.

A turma foi caminhando por toda a área externa da escola, alguns formaram duplas, outros optaram por caminhar sozinhos. Durante quase vinte minutos se movimentavam, iam, voltavam, olhavam para baixo, para cima e assim seguimos até voltarmos para a roda e começamos a conversar, a partilhar perguntas. Em muitas falas se revelava a surpresa por nunca terem visto, notado objetos, detalhes, minúcias daquele espaço que frequentavam quase todo dia, como se tudo aquilo que mencionaram estivessem invisíveis aos olhos.

“Por que vemos algumas coisas e não outras?”

“Qual a diferença entre olhar e ver?”

“Será que as coisas que não vimos veem a gente?”

Figura 2, 3 e 4 – Experiência: O que é ver? – Turma 702 – Foto do arquivo da professora Kariny

Essas perguntas e outros detalhes, anotados no meu caderno de campo, deram o colorido do encontro, da experiência. Apenas um estudante, que disse não estar se sentindo bem, não fez a caminhada pela área externa, mas participou do diálogo quando fizemos a roda para conversar.

A professora Kariny fez uma espécie de cartografia do local através dos olhares dos estudantes, pensando o espaço através das relações que estabelecemos com ele em confluência com a dimensão filosófica da pergunta. Desse modo, como diria Milton Santos (2004), é quando entram em jogo processos do passado e do presente, e o espaço é espaço de todos os tempos, do diverso.

Se há lugar para todos os tempos, podemos evocar o tempo dos sonhos, o tempo de sonhar... Poder experienciar momentos como esse, como os que ela vivenciou nas formações com o nosso grupo, fez a professora pensar numa “escola dos sonhos”, sonho que ela não sonha sozinha, mas conforme a experiência aqui descrita, talvez comece com o convite a outros modos de olhar, descolonizando uma relação com o espaço da escola, do bairro, do nosso corpo em movimento.

Em seus sonhos ela olha para poder ver o que ainda não via. Talvez seja urgente aprender a sonhar e para isso precisamos também aprender a olhar, a ver. Ver também é guardar, mas guardar libertando, como libertam os sonhos...Como se olhássemos para nossos sonhos e eles também nos olhassem e, sobretudo, nos perguntassem qual relação que temos mantido conosco, com nosso espaço da vida, com o viver, o con-viver, que é muito mais bem-viver e muito menos viver bem. Os sonhos vão inventando espaços dentro de um lugar... vão fazendo aquilobamentos entre temporalidades, gentes, modos de vida diversos, abrindo nosso olhar, um

coração. Nas palavras da professora, ela destaca a importância de manter viva a pergunta sobre a escola dos sonhos que ela mencionou:

> eu acho que mais importante do que responder é a gente manter essa pergunta viva! **Onde estão os sonhos?** Onde ficam as escolas dos sonhos? mas eu acredito que está na nossa existência, em como a gente se propõe a existir, esses sonhos, porque os sonhos são contagiosos, eles contagiam e **quando a gente entende a nossa existência como uma existência coletiva, hoje eu percebo a minha existência não mais como minha, mas como uma coisa coletiva, porque eu estou em espaços coletivos a maioria do tempo.** Quando a gente traz o nosso corpo, como você falou, a gente traz, a gente encarna a nossa carne, ela traz vibração, energia do encontro, aquelas energias ali que se cruzam, então quando você verbaliza o sonho, você convida outras pessoas a sonharem esse sonho, de uma forma muito orgânica, não é uma coisa imposta, porque não é assim que acontece... como eu falei, às vezes eu tô fazendo aula e tem um aluno olhando para a porta, eu pergunto "e o que, menino, que cê tá olhando aí? – nada, tia! Eu só tô te olhando", eu só quero ver você, eu só quero te olhar... porque de alguma maneira, em algum momento eu olhei pra ele também e eu percebi aquela pessoa e nós nos percebemos enquanto gente, porque a gente tem vivido tempos muito difíceis, tempos muito líquidos e a gente está no contexto da sociedade capitalista, a gente é massificado, uniformizado e quanto tem alguém, quem quer que seja (uma coisa que eu tenho aprendido nos nossos encontros), quando tem alguém que nos olha nos olhos e fala assim: eu tô olhando para você, a minha atenção agora está direcionada a você... cara, isso é de uma potência!!! É de uma... porque a gente existe a partir do olhar do outro, esse outro está olhando pra mim e está dizendo eu te vejo, pra mim você não é uma multidão", você é uma pessoa e às vezes acontece de quando você cumprimenta uma pessoa, você olha para uma pessoa e você a cumprimenta, essa pessoa me viu e não me viu como quem passa e vê uma paisagem... ela me viu e me reconheceu, então assim, a gente vai acumulando, por isso que eu penso que é uma existência coletiva... a gente e vai acumulando saberes a partir dos encontros.

Kariny traz vários elementos para pensarmos numa escola dos sonhos. Assim como dona Julia, ela evidencia a dimensão coletiva, a força vital dos encontros. Não se trata de um coletivo amorfo, sem rostos. Ao contrário, ela fala de um olhar que é capaz de ver, de reconhecer o outro, de "encarnar uma carne". Uma escola dos sonhos passaria por essa experiência de reconhecimento do outro, de retirá-lo da "massificação". Nesse sentido, a professora parece dialogar muito com Beatriz Nascimento quando alerta para o perigo de até no pensamento que considera as "minoras", as "diferenças", transformá-las em "blocos monolíticos", levando aos "estereótipos intermináveis". Sonhar é experienciar uma dimensão coletiva na qual podemos nos ver também enquanto existência única naquilo que temos de mais próprio. Sonhar é ver, reparar, reconhecer. Seria a busca por essa dimensão que ela perseguiu na experiência filosófica com sua turma de sétimo ano? Mas o que é ver? O que os sonhos ajudam a ver?

O xamã yanomami Davi Kopenawa diz que "quando queremos conhecer as coisas, esforçamo-nos para vê-las no sonho. Esse é o nosso modo de ganhar conhecimento" (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 465). Kariny, em companhia de suas estudantes parece

fazer esse esforço. Ela vê, sente os movimentos do que chamou de "escolas dos sonhos", dentro da instituição escola, onde exerce sua prática de professora de geografia. Em sua atividade com a turma ela sonha a terra, a natureza, o espaço geográfico, os modos como temos nos relacionado com ele. Nesse sentido, o exercício de Kariny nos faz lembrar as palavras de Makota Valdina, para quem não se pode separar a relação da natureza com a ancestralidade[31]. Nossa relação com o espaço é também com o que veio antes, com um legado ao qual estamos conectados, o que nos afeta hoje tem a ver com os que já estiveram aqui e, de certo modo, ainda estão.

Beatriz Nascimento também nos lembra que:

> [...] na raiz de todos os quilombos existe uma procura espacial do homem, que se relaciona com muitas questões discutidas atualmente, como a ecologia. Os quilombos sempre se localizaram em locais muito bonitos em meio à natureza. Geralmente são lugares altos, por questões de defesa, mas de onde também se tem uma visão do infinito, **revelando uma necessidade de espaço vital,** de horizonte, que se atrofiou nas grandes metrópoles. Os quilombos, principalmente os de Minas Gerais, são também locais de concentração de muitos recursos naturais, como fontes de água ou minérios, ou zonas de fertilidade, o que mostra a grande ligação do africano com a terra. É esse espaço, que não é geográfico, mas vital, que os negros procuram reproduzir, mesmo nos centros urbanos[...] Por isso acho que os quilombos surgiram não só como resultado de uma situação negativa de fuga da escravidão, mas como ação positiva para recriar a ligação primordial do homem com a terra. A terra não propriedade, mas como elemento indispensável ao conjunto da vida humana, em seu significado espiritual (2022, p.145, grifo nosso).

O exercício da professora convida a uma biointeração[32] com a natureza, a ler o mundo e permitir também ser lido por ele, olhar e ser olhado, ser afetado por essa dinâmica vivente tão ao sabor dos sonhos de Paulo Freire. Sonham que orientam nossos passos sobre este chão, passos que vêm de longe, da nossa ancestralidade. Sonhos que nos remetem, segundo Muniz Sodré, a uma cosmovisão africana em que

> o espaço – objeto constante de organização e ação simbólica – confunde-se, na concepção do negro, como o 'mundo', isto é, com o Cosmos, com o próprio Universo. Território (casa, aldeia, região) e Cosmos interpenetram-se e completam-se[...]A visão qualitativa e sagrada do espaço gera uma consciência ecológica, no sentido de que o indvíduo se faz simbolicamente parceiro da paisagem [...] Nesse aspecto, negro e indígena entendiam-se de tal maneira que puderam tonar-se eventualmente bons parceiros[...](SODRÉ, 2019, p.64-65)

[31] https://www.youtube.com/watch?v=N9l4diwjRbU. Último acesso em 10 de fevereiro de 2023.

[32] "Assim, como dissemos, a melhor maneira de guardar o peixe é nas águas. E a melhor maneira de guardar os produtos de todas as nossas expressões produtivas é distribuindo entre a vizinhança, ou seja, como tudo que fazemos é produto da nossa energia orgânica esse produto deve ser reintegrado a essa mesma energia". Esta é imagem com a qual Nego Bispo termina o capítulo *"Biointeração" do livro Colonização, Quilombos: modos e significados* (2020, p. 66). No biointerçaõ a relação natureza e comunidade é dada pela partilha, rompendo com a lógica do utilitarismo, da exploração, da destruição.

Para Krenak são ideias que deveriam orientar todo o repertório de quem trabalha com educação (KREKAK, 2022), referindo-se ao papa Francisco quando incluiu em suas recomendações para a educação, a invocação dos ancestrais:

> O papa disse para imensa juventude que o ouve, que é preciso resgatar os vínculos com a ancestralidade(...) O papa dizer que esse é um valor essencial para enfrentar as crises que estamos vivendo hoje me deu uma grande alegria, pois contribuiu para dissolver fronteiras culturais e raciais, e para que a gente possa falar de uma maneira mais respeitosa da diversidade cultural e pluralidade da vida. Essas ideias deveriam orientar todo o repertório de quem trabalha com educação. (Ibid, p.112).

Buscando confluir, biointeragir com a natureza, a professora Kariny e sua turma ensaiam alguns movimentos nesse sentido, apontado por Krenak. É ele quem defende que os sonhos mantêm uma relação com o olhar. Os sonhos são também o lugar da visão, do ver, que se abrem para outras maneiras de enxergar a vida, quando podemos imaginar mundos para além da dureza provocada pelas marcas coloniais, da competitividade e da exploração.

Mudar o olhar, aprender a sonhar uma outra relação com o espaço, como o mundo e nosso corpo-território não são movimentos fáceis, Kariny também considera que os deslocamentos mexem, tocam nas nossas emoções, nos sentimentos, na nossa subjetividade. Todo esse processo de intersubjetividade precisa de atenção, de cuidado, pois vão se tornando perceptíveis os desconfortos, a ilusão do que ela chama de "pseudo segurança", provocada por uma ideia de formação, de educação que "colocou em xeque o que se entende por conhecimento" relacionada a uma pedagogia conteudista de "massificação".

Quando ela começa a vivenciar com a turma a dimensão filosófica da infância nas perguntas, ela diz:

> Em determinada ocasião tivemos uma situação de SILÊNCIO. No início os estudantes se mostraram desconfortáveis, mas conseguiram sair do 'climão' e elaborar perguntas sobre silêncios, incômodos e existencialismo. Em outro dia de prática, conseguimos colocar em pauta a questão do racismo a partir de uma pergunta. A situação foi a seguinte: ao se referir a uma criança preta, um estudante usou as palavras 'moreno' e 'escuro'. Perguntei: ' Por que não usar a palavra preto?' Iniciamos uma discussão interessante.

Esse comentário é um trecho da carta escrita por Kariny, quando fizemos um convite para que as professoras envolvidas no projeto registrassem suas impressões a partir do que estavam vivenciando com suas turmas. Com esses escritos, fizemos uma roda, um momento de formação no qual pensamos esses registos, essas reflexões. Mais uma vez penso que potencializamos a dimensão de uma oralitura em nossas formações, em que a palavra proferida caminha junto com a palavra escrita no registro de nossas escrevivências pedagógicas.

A oralidade e escritas não são, aqui, dimensões em disputa. Sonhamos, inventamos um espaço, uma brecha no cotidiano da escola para reorientar nossos passos nessa caminhada.

Vivemos com Kariny, com sua infância, a escola de seus sonhos, seu convite a sonhar com ela e sua turma numa escola pública num município há muitos quilômetros distantes da capital do Rio de Janeiro. Entre idas e vindas, eram mais de dez horas de viagem a cada quinze dias. Mas, para quem busca aprender a sonhar, as distâncias se encurtam, as conexões, os aquilombamentos se fortalecem entre os/as que estão comprometidos em desafiar as mentiras, a "pseudo segurança" do discurso colonialista e busca "evocar os mundos das cartografias afetivas, capazes de nos transfigurar, afinal a metamorfose é nosso ambiente"[33], o nosso espaço, nossa geografia, nosso território. Sonhar é, também, metamorfosear...Vamos agora a mais um momento no quotidiano da escola pública...cruzando caminhos...

[33] KRENAK, 2022, p.42-43

3 DAS METAMORFOSES: CRUZANDO CAMINHOS

> [...] **Renan**: é, porque a gente não sabe o que vai encontrar pela frente, porque a vida não é planejada como a gente pensa... isso que eu acho
>
> **Duda**: é, tia, a Clarice falou que nossos pais sabem onde a gente quer chegar, mas vai que... por exemplo: eu quero seguir medicina, **mas aí eu vou cruzando os caminhos** e acabo me interessando por outra profissão, ou alguma coisa do tipo... então ele sabe mais ou menos, porque a gente pode, durante o caminho, acabar se interessando por outra coisa... indo por outros caminhos
>
> **Edna**: isso é um desvio?!
>
> **Renan**: então, você tá falando que tem um objetivo, então não é mais ou menos, é o objetivo que você quer! Como é que você vai querer ser uma coisa, mas você não tem certeza se vai querer ser aquela coisa?!
>
> **Duda**: porque eu posso querer medicina, mas no meio do caminho me interessar por desenho e querer seguir só aquilo ali...
>
> **Renan**: porque tipo, o meu mapa era assim, eu queria ser jogador, mas depois que eu cheguei nessa escola e conheci a filosofia, aí eu nem tô ligando mais pra ser jogador, mas eu tô continuando nas escolinhas, nesses negócios..., **mas eu quero mesmo é ser professor... Tipo: o meu mapa era outra coisa, ser jogador, só que eu conheci outra coisa, outra arte, outra matéria e eu tô gostando...**
>
> **Edna**: então você tá fazendo outro mapa dentro do mapa?!
>
> **Renan:** tipo, porque **o mapa, tia, ele não tem só um caminho**. Se você vê uma estrada, você só vê uma estrada?

O trecho acima é parte de uma roda de fisolofia que aconteceu no segundo semestre de 2019, com uma turma de sétimo ano, turma 701, na escola Joaquim da Silva Peçanha, antes da pandemia. Foi o primeiro encontro com a turma depois de uma semana na qual havíamos participado de uma formação na Ilha Grande com o grupo do NEFI, professore/as estudantes brasileiros/as e de outros países. Foram dias intensos e deixamos a ilha com a cabeça fervilhando de ideias. A proposta de exercício, no último dia do encontro da formação, foi a escrita de uma carta. Ao grupo foi sugerido que pensássemos numa criança e escrevêssemos contando da experiência de cada um/a naqueles dias. Foi um momento marcante, com leituras e escritas que afetaram o grupo. Alguns colegas enviaram as cartas pelo nosso grupo do *WhatsApp* e levei-as para serem lidas na escola. Uma das cartas que mais chamaram à atenção da turma foi a do nosso colega Diego, que pela primeira vez estava participando dessa formação.

Depois de alguns momentos observando as cartas, a garotada começou a perguntar se aquilo era uma carta ou um mapa, um mapa de vida. A conversa foi caminhando, pensamos o

que seria a diferença entre um “desvio” e um “atalho” até que Renan, um adolescente muito inquieto e participativo, disse que as experiências de pensamento haviam lhe provocado um “desvio” em seu “mapa de vida”. Antes ele só pensava em ser jogador de futebol, mas agora pensava em ser “professor de filosofia”. Curiosamente, ele usa as palavras “arte” e “matéria”. Essa fala me intrigou bastante, li e reli algumas vezes esse trecho da transcrição e de lá para cá não parei de pensar, de me perguntar. Renan compartilha um desejo, uma mudança no modo de pensar depois que começou a participar das rodas de fisolofia.

Ele parece ver nas experiências um modo de ser professor que tem a ver com “arte” e “matéria”. A fala do estudante reacendeu várias perguntas que me acompanham desde que fui convidada pelas crianças a participar das experiências no projeto. Me nos inícios, quando aquelas crianças que não paravam de perguntar transformaram minhas aulas em algo que eu desconhecia, quando criaram um ritmo que eu tentava acompanhar, me desafiando a pensar no meu papel ali, naquela sala de aula.

Conforme narrei na dissertação de mestrado, meus planos eram transformados pela intensidade com que aquelas crianças habitavam a sala de aula, convertendo os conteúdos, a matéria, em experiência de pergunta. Entrei num conflito muito afirmativo comigo mesma em relação à minha prática. O que significa ser um/uma professor/a? Compartilho com Freire a potência desses diálogos, o quanto nos deslocam, o quanto vão nos reposicionando e nos abrindo ao imprevisível. Ele destaca: “Foi assim que aprendi informalmente, ouvindo e estudando com os estudantes, que não sabia que eram meus professores” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 25).

Como vamos nos tornamos o que somos enquanto professores/as num país diverso, atravessado por diferenças culturais? Muitas perguntas se desdobraram a partir dessas e elas continuam ressoando. Fiz muitas leituras, participei de vários cursos ao longo do meu percurso profissional. Partindo do que encontrei nesses encontros, poderia desenhar uma ou outra imagem do que seria tornar-se uma professora. Não faltam manuais para isso. Explicações, descrições que vão criando modelos nos quais, muitas vezes sem perceber, vamos nos encaixando, reproduzindo.

Desde que comecei a participar desses estudos compartilhados entre a academia e escola, minha prática docente converteu-se em pergunta. A professora Waldênia Leão, da UPE, por ocasião da defesa da dissertação de mestrado, me interpelou: “O que seria a professora Edna se não houvesse o encontro com a filosofia/fisolofia?” Essa pergunta nunca parou de ressoar. De um modo ou de outro sempre volta, sempre voltou em vários contextos ao longo desse tempo todo de estudos compartilhados. Vou tentar acolhê-la, pensá-la, não para respondê-la, mas para

fazê-la ressoar ainda mais... Ao lado da questão de Waldênia, eu colocaria outra pergunta: Como as experiências de fisolofia conversam com a prática, em sala de aula, de um professor/a?

Essa pergunta está diretamente relacionada com uma das dimensões que considero mais importantes para refletir sobre o antes e depois de minha participação no projeto. Cuidar da relação com a palavra falada e escrita em minha prática. Seria esse um modo de experienciar uma "resistência contínua"?

Todo esse tempo de estudos partilhados com a universidade me ajudou a criar um ritmo, a cuidar para que esse ritmo se mantenha. Sabemos que ser um/a professor/a, estar sob o peso da máquina burocrática das instituições, ter uma carga horária excessiva para poder se manter não são as condições que favorecem uma relação com o estudo contínuo e o desafio talvez seja criar as condições quando isso pareça impossível...Habitar o impossível como se fosse possível...Talvez esse seja também um modo de pensar a experiência docente em sua relação com a "fisolofia" como um modo de "resistência contínua." Seria uma arte?

3.1. Renan: "Mas eu quero mesmo é ser professor".

Renan pensa em ser professor como uma arte. A arte está na fisolofia que acontece numa sala de aula ou nos olhos de Renan? Quem sabe o ofício docente seja uma arte de estar em atenção, de escuta, uma arte menina, arte de aquilombar e resistir, arte de quem começa e recomeça. Quem sabe seja uma arte de aprender a ver, a reparar, de se abrir a outras cosmovisões que nos foram negadas nos nossos cursos de formação. Nesse sentido a fala de nosso menino da periferia parece conversar bem com o seguinte comentário feito por Nei Lopes, citando Obenga, a respeito dos povos bantos:

> Entre os bantos – ressalta Theóphile Obenga (1984, p.83) -, afinal, tudo é "arte": arte de falar, de cantar, de cozinhar bem, arte de cumprir bem os rituais, as cerimônias, as festas; arte de tocar bem o tambor, de esculpir bem as imagens dos ancestrais, arte de saber se pentear, maquilar, vestir, andar, rir etc. E é o mesmo Obenga que vê em todos os povos bantos, com algumas pequenas diferenças, concepções estéticas semelhantes, nas quais a ideia de beleza está indissoluvelmente ligada às de bem, vida e verdade. Desse modo, em toda a África banta, é belo o que é bom, vivo e verdadeiro, o que carrega dentro de si uma tradição de ancestralidade, que a cria e a diviniza (LOPES, 2022, p. 152).

Talvez Renan tenha visto na nossa roda alguma dimensão ética atravessada por essa ideia de beleza não separada do que é bom e do que é verdadeiro. O que isso teria que ver com tornar-se um professor? Vamos pensar um pouco mais esse enigma com Freire: "O professor é, é claro, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela pode moldar os alunos. O que

o educador deve fazer quando ensina é possibilitar os alunos a se tornarem eles mesmos" (FREIRE; HORTON, 2011c, p. 178).

Quem sabe seja essa a possibilidade, essa "arte" que Renan viu nas nossas rodas. Quando a educação formata, muito mais do que convida a sair das fôrmas, é difícil encontrar ressonância nas palavras de Freire, que retoma a sentença do poeta grego, Píndaro, abraçada por Nietzsche, como um princípio filosófico: *Torna-te o que tu és.* Assim como o filósofo alemão se inspirou nos velhos mestres gregos, transformando a sentença num modo de colocar a vida à prova, em *ethos*, nos encorajamos a entrar na encruzilhada, buscando outros saberes para fazer ecoar esse princípio num mundo onde o colonialismo, em seu discurso de igualdade, justamente desprezou, tentou e tenta anular o colorido do diverso. O mundo que, de acordo com a tese Sueli Carneiro, construiu "a ideia de fundamento do ser como construção do outro como não ser". Ao analisar o dispositivo de racialidade, ela destaca que o ideal de ser, o "estatuto humano é definido em termos de brancura" e isso irá, por consequência, redefinir todas as demais dimensões humanas e hierarquizá-las de acordo com a sua proximidade ou distanciamento desse padrão" (CARNEIRO, 2022, p.43).

Na fala das crianças, quando identificam a carta como um mapa de vida, é recorrente o que elas expressam como um desejo de ser. Os exemplos dados são em sua maioria ligados a profissões. Trazem também a dimensão das escolhas, tensionando forças as quais podemos controlar e outras que nos escapam ao controle. Até que ponto aquilo que nos tornamos, o que estamos sendo, o que desejamos ser interpela e desafia a construção de uma ideia hegemônica de ser? Nosso menino Renan disse que, depois das nossas rodas de conversa, não pensa mais em "ser um jogador de futebol", mas "um professor de filosofia", por perceber ali no que fazemos na roda uma "arte".

Seria uma arte de uma "resistência contínua", forjada no chão da escola quando juntos colocamos nossa vida à prova e, de repente, nos damos conta de que essas vidas se afastam de um padrão, de uma noção ideal de ser e, ainda assim, são vidas, com suas histórias, com sua complexidade e beleza?

Seria uma arte quilomba de reunir, confluir, fazer comunidade para criar fugitividades?

Seria uma arte, uma poética, tornar-se um/a professor/a pelo que acontece numa roda de fisolofia e nos inspira a ser, a sermos num coletivo, re-inventar mundos?

Seria a arte de acolher, de mostrar abertura ao diverso, como fazem as crianças, como também as infâncias de todas as idades?

Arte de insistir, persistir, confluir, de resistir?

Krenak se achega a nós:

> Nós que persistimos em uma experiência coletiva, não educamos crianças para que elas sejam campeãs em alguma coisa, mas para serem companheiras umas das outras. Não almejamos, por exemplo, que virem chefes. A base da educação é feita em fricção com o cotidiano (...) aquele menino que fui nunca deixa de estar próximo para conversar, para distrair, para aprontar alguma novidade. (KRENAK, 2022, p.115)

Em nossas rodas de fisolofia talvez tenhamos encontrado um espaço onde possamos estar mais atentes - ainda que por alguns minutos - a essa atmosfera que Krenak descreve quando nos sentimos mais próximos de um jeito menino disposto a conversar, para "aprontar alguma novidade". Na educação de seu povo, as crianças não são ensinadas a competir, a buscar sucesso, realizações que se colocam acima de um coletivo. Ele continua:

> As crianças não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedoras, pois para uns vencerem outros precisam perder. Aprendem a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de uma vida em que o indivíduo conta menos que o coletivo. (Ibid, p.117).

Krenak mais uma vez nos ajuda a pensar que - se nosso menino Renan estiver certo, torna-se um professor, uma professora - a partir do que o tem afetado em nossas rodas de fisolofia - é uma arte. Arte tem que ver com a potência das infâncias, com a abertura para conversar e persistir, insistir numa experiência coletiva. Arte de confluir. Arte de aquilombar.

Estenderemos a conversa um pouco mais e, assim como Nietzsche se inspirou nos poetas, nos velhos sábios, convidamos para roda, nossa roda quilombo um mais velho e sua arte de pensar com os/as poetas...Na fisolofia os poetas são bem-vindos. Pois, como nos lembra Beatriz Nascimento, "o quilombo nunca foi discriminatório, tem sido assim..." (NASCIMENTO, 2022, p. 131).

3.2. Guardar metamorfoses: uma arte?

Elias Canetti, no final do livro *A Consciência das Palavras* (2011), dedica suas últimas páginas a pensar os poetas. Ele começa dizendo que um poeta é um "guardião das metamorfoses" (p.315) e segue elencando uma série de movimentos. Penso agora num professor, numa professora que exerce sua prática em escolas de periferia, que dia a dia lida com a realidade repleta de desafios e encantos, metamorfosear talvez se confunda com aquilombar, com uma poética de uma "resistência contínua", que pode se apresentar de modos diversos, plurais.

Consideremos algumas dessas condições ou princípios apresentados pelo escritor judeu búlgaro:

> a) Manter aberta a vida de acesso entre humanos;
> b) Transformar-se em qualquer um, mesmo no mais ínfimo, no mais ingênuo, no mais impotente;

> c) Livrar-se de toda pretensão de sucesso ou de prestígio;
> d) Ser uma paixão por si, justamente pela metamorfose.
> e) Necessidade premente de vivenciar seres humanos de toda espécie, mas especialmente aqueles que são menos considerados;
> f) Criar dentro de si espaços para outros;
> g) Abertura a novos rumos;
> h) Carregar no íntimo um caos.
> i) Esperança.
> j) Fabulação.
> l) Compaixão;
> m) Responsabilidade.

Essas condições ou princípios apontados por Canetti trazem elementos importantes para pensar o que acontece em nossa roda de "fisolofia" e no modo como as crianças do povo Krenak são educadas. Alguns dos princípios descritos por ele parecem desafiar uma lógica hegemônica. Tornar-se um "guardião de metamorfoses" pode, quem sabe, desafiar uma lógica colonial que muitas vezes tenta nos convencer de que "as coisas são como são" e "não adianta fazer nada", que Freire chama de "filosofias fatalistas" (2019, p. 107).

Assim, metamorfosear seria mudar, tentar de novo, não perder a esperança de que podemos nos transformar em outra coisa diferente do que temos sido. Nesse movimento podemos aprender muito com os povos subalternizados, como a resistência contínua dos aquilombamentos, pois o corpo negro é um "corpo-arquivo de uma coletividade, memória, movença" (FLORA, 2020, p. 32). Metamorfosear é desautorizar o discurso fatalista e determinista da fixidez. Metamorfosear como um sonho de liberdade, uma possibilidade, como sonharam nossos ancestrais negros e indígenas quando deram origem aos quilombos.

As metamorfoses criam brechas que, para Beatriz Nascimento, têm um "sentido musical" da palavra:

> A gente pode dizer tudo sobre quilombo, é uma democracia, uma organização social, é isso, é aquilo**, é uma brecha no sistema**. Para mim, desde o momento que, com dezessete anos, comecei a pesquisar Palmares, Zumbi, principalmente, o que foi me chamando a atenção, principalmente, foi a fuga. A fuga quase no sentido musical da palavra [...]em que não necessariamente você precisa fugir para outro espaço, foge dentro daquele espaço, para entrar talvez, vamos dizer, numa légua adiante ou numa dádiva adiante. Eu acho que vocês entendem muito bem isso, porque vocês são artistas. (NASCIMENTO, 2022, p.157, grifo nosso).

Esse trecho é parte de uma entrevista com Vik Birkbeck uma artista inglesa que produziu vários documentários sobre o movimento negro. Curiosamente Beatriz, ao refletir sobre as metamorfoses que o olhar para os quilombos provoca, ela traz a imagem da fuga e, de modo indireto, a da arte, uma vez que ela pensa num "sentido musical" e sugere que Vik entenderia bem o que ela estava dizendo, por ser uma artista.

Nos aquilombamentos das rodas de fisolofia talvez seja para essa dimensão que Renan, nosso menino da escola, tenta nos chamar à atenção. O sentido de uma arte de criar brechas onde transformações acontecem, onde metamorfoses miúdas, meninas vão desenhando cartografias de metamorfoses dentro de uma sala de aula numa escola pública.

O modo como Freire se relacionou com a pesquisa e sua prática também nos inspira, nos convida a pensar que ele se aproximou da ideia de tornar-se professor como uma arte de "guardar metamorfoses", criando suas brechas, e que encontrou no cuidado com o diálogo, com a escuta, com a escrita, um dos pilares da sua pedagogia. Talvez seja isso que ele chame de "rigorosidade". Não em um sentido de métodos, mas no compromisso com o estudo, com a "curiosidade epistemológica", com partilha coletiva (FREIRE, 2020, p. 31). Fez de sua prática o testemunho de uma vida que se trans-forma, que se arrisca e não se con-forma. Sua própria escrita é um sair da forma, é uma constante busca pela conexão com o outro, com "qualquer um, mesmo o mais ínfimo, o mais ingênuo." Vida e pesquisa vão se metamorfoseando, vão "criando espaço dentro de si para outros", rompendo cercas, desafiando limites.

A vida do professor nordestino é experimentação dialógica na palavra constituída em axé, força de vida, sonho, metamorfose menina, afirmação do lugar dos afetos, do desejo de partilha. Fez do ofício docente, mesmo com todo o prestígio que seu legado ainda lhe conferiu, não uma "pretensão de sucesso", mas o exercício de uma paixão, de uma amorosidade pelo que a educação pode ser enquanto potência transformadora. Defendeu uma pedagogia da pergunta, o ato de perguntar não como um mero exercício intelectual, mas como abertura, uma eclosão infantil, um "caos" que anuncia o novo aliado a uma ancestralidade, renovando a esperança de que podemos fabular, contar, compartilhar nossas histórias. E isso implica, de certo modo, a coragem de renunciar a tudo que ofenda à dignidade da vida. Se se tornar um/a professor/a tem mesmo que ver com uma arte de viver, é o que resiste, pois a arte é o que resiste: ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha (DELEUZE, 2013; 2019).

A arte de viver é a arte de resistir.

Por tudo isso, Freire constrange a separação entre educação e vida, pois "isso é uma questão que exige do/a professor/a que seja tanto um artista como um político" (FREIRE, 1986, p 34). Em todo seu percurso, tornar-se professor está relacionado de modo irrevogável a alguém que cuida da relação com o diálogo, com o diverso do mundo, inventando uma certa oralitura, testemunho de uma existência que "tem as palavras em alta consideração", palavras que mantêm uma relação inseparável com a movença do corpo-território no mundo. Palavras que o interpelam, que o encantam...

Proferir a palavra, dialogar, seriam dimensões da metamorfose do “torna-te o que tu és”. Ser é estar sendo, é devir com outros seres, com outras existências humanas e não humanas, fazer do mundo uma comunidade, aquilombamentos na magia dos encontros, da palavra não separada do viver.

Como destaca Leda Maria Martins, comentando a força da palavra na cultura dos Nagô, em diálogo com Muniz Sodré:

> Se a palavra adquire tal poder de ação, é porque ela está impregnada de àse, pronunciada com o hálito – veículo existencial – com a saliva, a temperatura; é a palavra soprada, vivida, acompanhada das modulações, da carga emocional, da história pessoal e do poder daquele que o profere” (SODRÉ, 2021, p.184)

Paulo Freire manteve diálogo com os segmentos subalternizados da população, com sua gramática, com o calor da palavra pronunciada em pretuguês (GONZALEZ, 2020). A sua pedagogia, a sua filosofia e a educação que ele defendeu são afetadas por esse contato, pelo habitar esse entremundos. Seus escritos inauguram uma poética da relação de alguém que habitou o entre, que desafiou cercas e foi inventando pontes, inventando travessias. Grande parte de seus livros foi dedicada à escrita de cartas, a livros falados, que ficaram menos conhecidos. Em seu caminhar, a pesquisa encontrou lugar para atender à “necessidade premente de vivenciar seres humanos de toda espécie, mas especialmente aqueles que são menos considerados”.

Nas metamorfoses freireanas, ele recorda, recupera os interstícios, uma dimensão quase microscópica do que vai fazendo um/a professor ser o que ele/ela é, os detalhes, as conversas, a palavra falada, as escrevivências, uma filosofia da oralitura da educação cada vez mais próxima, quem sabe, de uma “fisolofia”, encarnada em seus encontros, em sua andarilhagem, como podemos ler nessa interessante passagem no livro *Professora sim; Tia, não*: Cartas a quem gosta de ensinar (2019):

> Me lembro, neste instante, de uma conversa que tive em particular com uma angustiada mãe, a seu pedido. Me falou que seu menino de dez anos, como “impossível”, como “brabo”, desobediente, “diabólico”, insuportável. ‘A única saída que tenho’, dizia, ‘é amarrar ele num tronco de árvore no quintal da casa’, concluiu com um certo gosto na cara de quem estivesse naquele instante amarrando o menino. (FREIRE, 2019, p. 114)

Em resposta à mãe, Freire diz:

> Por que você não muda um pouco a forma de castigar? Veja, não lhe digo que acabe de uma vez com o castigo. Pedrinho até que estranharia se, a partir de amanhã, você nada mais fizesse para puni-lo. Digo só que mude o castigo. Escolha alguma forma de fazê-lo sentir que você recusa um certo comportamento dele. Mas, através de uma forma menos violenta. Por outro lado, você precisa ir demonstrando a Pedrinho, primeiro, que você o ama, segundo que ele tem direitos e deveres. Direito, por exemplo, a brincar, mas

> tem o dever de respeitar os outros. Direito de achar o estudo aborrecido, mas também tem o dever de cumprir com suas obrigações[...] (FREIRE, 2019, p. 115).

Passado algum tempo, ele narra que essa mesma mãe retorna à escola para uma reunião e se senta logo na primeira fila da sala. Sua participação foi justamente para "defender a moderação dos castigos, a maior tolerância dos pais, a conversa mais amiúde entre eles e os filhos, mesmo que reconhecesse o quanto isso era difícil, muitas vezes considerando as dificuldades concretas de suas vidas" (Ibidem).

Renan, nosso estudante, manifestou seu desejo de tornar-se professor a partir de suas vivências nas rodas de fisolofia. Talvez tenha sido afetado por essa dimensão sensível que Freire partilha em seus escritos, essa dimensão que nos mantém em atenção, de uma presença presente, que vai nos indicando aquilo que precisa ser cuidado.

Renan vê nisso uma arte, a arte da prática docente, aquilo que vai fazendo de uma professora aquilo que é. Ao estar atento às transformações, também se transforma, entra em metamorfose... Pode ser perturbador para a lógica dominante que uma professora se torne uma "guardiã de metamorfoses", que venha a testemunhar o movimento da vida em meio às investidas das políticas de morte, de desencanto.

Metamorfosear é estar no encante da vida, é uma poética dos encantamentos, de sensibilidade, pois

> Sensibilizado, o Outro deixa de ser apenas um conceito, e me interpela para uma ação de justiça e me convida a uma conduta ética. Sensibilizado posso fazer da vida uma obra de arte, uma construção estética. Edifico uma moral e uma ética baseada na criatividade e na tradição. (OLIVEIRA, 2007, p.259).

Tornar-se um/a guardião/ã de metamorfoses faz de um/a professor/a alguém sensível ao diverso do mundo, à pluralidade das existências em sua potência e fragilidade.

O gesto de pegar uma caneta e um caderninho, de começar a anotar, aquilombrar apontamentos, anotações, registrar, acompanhar um mundo que se movimenta, pode nos ajudar a educar o olhar, a reparar nas metamorfoses meninas do nosso cotidiano, a guardar, não no sentindo de reter, mas de partilhar...Seria um "trabalho com a memória, pois a memória é um mosaico, onde surgem narrativas, criação" (FERREIRA DOS SANTOS, 2021, p. 33-34) pelas miudezas que abrem mundos...

Os pequeninos detalhes solicitam uma espera. As metamorfoses acontecem num ritmo misterioso, sem pressa, às vezes invisíveis aos olhos pouco sensíveis. Não combina com a celeridade da produção, da operacionalidade. Talvez Renan, nosso estudante, tenha tido essa sensibilidade aos detalhes. Na roda de "filosofia" exercitamos uma atenção às miudezas grandiosas da vida. E, nos valendo de Heráclito, é quando podemos viver a arte de esperar o

inesperado (SIMAS, 2019). As metamorfoses vão, ao seu tempo, criando um território próprio, suas espirais... É preciso reparar:

> Não sei se você reparou que, de modo geral, quando alguém é indagado em torno de sua formação profissional, a tendência do perguntado, ao responder, é arrolar as atividades escolares, enfatizando sua formação acadêmica, seu tempo de experiência na profissão. Dificilmente se leva em consideração, como não rigorosa, a experiência existencial maior. A influência, às vezes, quase imperceptível que recebemos desta ou daquela pessoa com quem convivemos, ou deste ou daquele professor ou professora...No fundo, a experiência profissional se dá no corpo da existência maior. Nela se gesta, por ela é influenciada e sobre ela, em certo momento, se volta influentemente. (FREIRE, 2013, p.131).

Freire nos lembra da importância de estar no "corpo da existência", que nosso percurso formativo acontece nessa encruzilhada de relações. Metamorfosear é entrar nessa encruza, se permitir afetar e ser afetado pelos encontros, pelo inesperado. Com isso somos levados a "rever as nossas noções de humanidade" (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 31).

As movenças que temos feito entre academia e escola têm nos convidado a pensar nesse ofício que exercemos, no que temos feito dele, no que ele tem feito de nós e os sentidos do que costumamos atribuir à formação docente e à importância de se pensar a relação com a pesquisa, com nossos estudos. O que significa tornar-se um/a professor/a? Afirmar a beleza, o encante das metamorfoses no interior de uma lógica colonialista com seu projeto de morte? Nosso menino Renan, Beatriz Nascimento e Freire viram nisso uma arte... Seguimos conversando, pensando com mais um momento de escola na periferia...

3.3. Trans-formações sem forma?

Numa conversa entre professoras praticantes do projeto, no momento que chamamos de "pensar a experiência", após os cinquenta minutos da roda de fisolofia[34], encontramos alguns elementos que podem nos ajudar a pensar os sentidos de uma metamorfose. Essa conversa aconteceu no turno da manhã, após o encontro com uma turma de primeiro segmento, nos primeiros anos de minha participação no projeto na escola. Participaram comigo nesse diálogo a professora da turma, Adriana de Oliveira, Julia Ramirez, que era uma das bolsistas do projeto naquele ano e a professoras Vanise de Cássia, na escola Joaquim da Silva Peçanha, em Duque de Caxias.

[34] Trata-se de um registro raro. Foi uma conversa entre professoras praticantes do projeto, gravada e transcrita no ano de 2013, após uma experiência de pensamento com uma turma de quinto ano. Nesse momento, que chamamos de "pensar a experiência", contamos também com a participação da professora regente da turma, professora Adriana.

> **Julia**: Estamos vivendo outro tempo na filosofia. [...]
> **Vanise**: {...] Uma das coisas que o projeto tem como ação é a transformação e a autotransformação. Como a gente pode permitir que aconteça a autotransformação? Acho que a transformação já está acontecendo. A escola tem uma dinâmica que não abre espaço para diferentes momentos. Estamos vivendo isso, talvez, já tenhamos a sensibilidade, o exercício da escuta, se aproximando com leituras que nos tocaram, diálogos, vivendo a tensão do risco do inesperado, creio eu que seja tão mais prazeroso do que no caminho seguro. Mas como podemos pensar de uma forma mais prática e objetiva, como a Adriana que também saiu deslumbrada da experiência, mas não saiu preocupada com a autotransformação, com aquilo que a experiência poderia trazido pra ela de mudança, de aberturas. Mas ela saiu preocupada com o que a filosofia pode mudar no aluno, mas os alunos estão nos convidando a pensar coisas que não são para ela, mas talvez para a gente, professores. O aluno está vivendo, como diz Foucault, o aluno está vivendo o tempo do presente.
> **Edna**: Qual é o tempo dessa percepção[...] em que momento percebemos transformação e autotransformação?
> **Vanise**: Olha só, Edna, a gente não vai conseguir responder assim...
> **Edna**: Não, Vanise, pra mim essa é uma pergunta muito profunda que eu me faço o tempo todo, eu não sei...o que foi transformado em mim? O que está mudando em mim? Acontece aos meus olhos ou aos olhos dos outros? O que há nesse processo, já que é o outro que me traz[...]posso falar de algo novo, de uma surpresa, de estar perdida no caminho, de buscar outros caminhos.... Mas será que isso tudo é um processo de transformação?
> **Julia**: Como determinar e delimitar isso? [...]
> **Vanise**: Então se isso não é autotransformação, no sentido de você dar outra forma, transformação pra mim não é só mudar de forma, e sim também entrar em situação sem forma, não é só mudar de forma na minha cabeça, é uma coisa que vai além da forma.

O que seria uma metamorfose sem formas? Júlia fala de um tempo, Vanise menciona a tensão, o risco, o inesperado, a maior abertura das crianças em comparação com a professora da turma. Mas, e se não somos mais crianças estaríamos mais "fechados" ou menos abertos às metamorfoses? O olhar de Renan se aproximou ao de Freire, a de um poeta, a de uma cosmovisão banto, que não separa a arte do movimento quotidiano do viver. É o olhar do encantamento com a vida. O que nos mantém nele, nesse modo de olhar? O que tudo isso nos dá a pensar? Descolonizar o olhar, o pensamento, a sensibilidade seria uma das metamorfoses mais desafiadoras?

O professor Wanderson Flor, ao comentar as três metamorfoses no discurso do Zaratustra nietzscheano, aponta a necessidade de "produzirmos percepções plurais", uma vez que nessa abordagem ainda se reforça uma perspectiva moderna, projetado para o futuro. Para Nietzsche, a transformação do espírito em camelo, do camelo em leão e do leão em criança, torna-o "espírito resistente", pois "criar é estar livre de um passado que mortifica a potência do hoje". Flor lembra que o conceito linear de tempo é "praticamente estranho ao pensamento africano", que não relaciona às crianças a uma percepção de futuro, mas com o passado e com o presente e isso

> faz com que a própria experiência seja toda projetada para a compreensão de um passado e de um presente que nos faça, hoje, saber quem fomos e quem somos e, a partir desse "somos" fazer outras coisas, potencialmente no porvir. Por isso é fundamental para as crianças conhecerem a história de seus antepassados vivos ou mortos. (FLOR, 2020, p.56)

As crianças não são consideradas filhas de um só casal, mas de toda a comunidade. A experiência infantil é estreitamente vinculada a uma história comunitária**.** Infância tem a ver com um projeto de comunidade e sua história, com seus erros, acertos, em aprendizado constante, pois "ela será sempre nossa e não temos como nos livrar dela". A ruptura com uma concepção linear do tempo na filosofia africana nos convida a pensar sobre outros modos de metamorfose que não signifiquem descartar o passado, mas sim por uma relação potente com infância e ancestralidade, pois aqui "não há um eterno retorno do mesmo, mas um eterno retorno da pirueta, que tem sempre o compromisso com o chão, que vem antes[...] a velhice pode criar, porque ela pode ser infantil{...]Como chamar para a educação esse sujeito-criança que inverte suscetibilidades, desconcerta o pensamento, faz a mais velha ser a mais nova? (idem, p.58-64) Onde, quando começa uma metamorfose quilomba, não linear, em pirueta, espiralada? Na lagarta, na borboleta, no pensamento, no coração? Que tal ouvir o seu coração? É esse o seu convite a partir de agora com mais um momento numa sala aula de escola pública...

4 **O MENINO É O VELHO, O VELHO É O MENINO**

Durante ano de 2021 e 2022, como já mencionado, nos dedicamos a fazer nossas rodas de fisolofia em três escolas no município de São João da Barra. Das três escolas, duas estão localizadas no quinto distrito, uma área rural, e outra mais próxima ao centro: CEMEA Mato Escuro, Luiz Gomes e João Flávio. Um dos critérios para escolha dessas escolas foi justamente a abertura e a participação das gestoras na formação organizada pelo NEFI em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação em agosto de 2021. Conseguimos atender a turmas de crianças e de jovens, da educação infantil até o nono ano. Combinamos que nossos encontros seriam de quinze em quinze dias, quando fazíamos as rodas de filosofia nas turmas com o acompanhamento das professoras regentes. Seguimos com nossos encontros...

No segundo semestre de 2022, ouvi um comentário e li uma publicação do professor Renato Noguera que me deixou muito curiosa. Inspirado nos escritos de um filósofo egípcio, Amenomope, ele afirmou com todas as letras: “O pensamento é um ato cardíaco”. Essa frase não parou de ressoar e tive a ideia de convidar as crianças, os meninos e as meninas da escola para pensá-las junto comigo e com os/as colegas do Nefi participantes do projeto *São João es-barra na filosofia*? Fiquei imaginando qual seria o modo mais interessante de se fazer esse convite? Esse é, muitas vezes, um dos desafios quando abrimos uma roda. Qual o modo mais interessante de convidar nossos/as estudantes/as para começar uma conversa, colocar o pensamento na roda. Pensei daqui, pensei dali e surgiu uma ideia. Fui em busca das batidas de um coração. Pesquisei em sites e encontrei alguns exemplos. Fiquei especialmente emocionada porque tudo isso se passava num momento que o coração da minha mãe estava cada vez mais fraquinho. No último dia de setembro, o coração dela parou...

Gravei o som das batidas de um coração de criança e de um coração de adulto. A rapidez do coração de um bebê é algo impressionante, como um tambor, o tamborzinho dos ibejis que enganaram a morte. Levei os sons e uma caixa amplificadora e nos sentamos em roda, na turma do professor Douglas, com crianças do primeiro ciclo de alfabetização. Era uma manhã de 15 de agosto. Cumprimentamos o professor, as crianças e organizamos nossa rodinha com uma mandala de tecido indiano ao centro. Em volta dela começamos, respiramos fundo, fizemos um rápido alongamento corporal sugerido pela colega Carlineide e, em seguida, pedimos para que a turminha fizesse silêncio e prestasse atenção ao som. Depois de duas ou três repetições, a pedido das crianças, perguntei o que elas pensavam ser aquilo que estavam ouvindo. Os olhares

brilhavam de curiosidade e começaram a falar ao mesmo tempo. Robson pediu para que levantassem o dedo para falar e que tentassem prestar atenção a que cada coleguinha da turma estava dizendo. Foram falando de suas primeiras impressões e muitas imagens foram surgindo após a escuta dos dois sons:

um cavalo correndo
alguém consertando um telhado
alguém pisando no chão
um leão
um elefante
um soldado marchando
um coração

Percebemos que as crianças mencionaram nomes de alguns animais que estavam desenhados na bola de tecido, passando de mão em mão para organizar as falas. O mais inquieto na roda era Miguel, que estava o tempo todo com o braço levantado querendo falar. O mais interessante é que foi a primeira vez que Miguel quis participar, entrar na roda. O professor nos informou que ele tem TEA (Transtorno do Espectro Autista). Era ele quem o tempo todo repetia que sabia o que eram aqueles sons, que se tratava do coração...

4.1. Miguel: um coração conectivo

Depois da insistência de Miguel, pegamos algumas folhas de papel ofício e lápis coloridos e pedimos que cada um desenhasse o que imaginaram ser aquele som. Ficamos bem à vontade, esparrados no chão fazendo nossos desenhos sobre a mandala. Depois de alguns minutos cada uma pegou o seu desenho, voltou para seu lugar na roda. Convidamos as crianças a apresentarem o que tinham desenhado, colocando as folhas no centro da roda para que ficassem visíveis a todos. O desenho que se diferenciou dos demais foi justamente o do menino Miguel. Ele desenhou um coração com várias ramificações, numa delas tinha um cérebro. Um coração rizoma? Ficamos muito curiosos e pedi a ele para falar daquela imagem. Me aproximei dele e o do desenho, ficamos lado a lado e Miguel comentou: “Tia, você não sabe não, isso aqui é que tá tudo conectado! Você não sabe não, você é burra?” - disse ele apontando o dedinho para o desenho. Estava encantada com aquela criança, com o que ele tinha acabado de dizer. Depois de escutarmos Miguel, nosso colega Pedro perguntou: “Vocês acham que o coração pensa?”.

Começaram a falar juntos e ao mesmo tempo de novo e tentamos organizar as falas. Miguel, com o braço levantado estava ansioso, e não parava de falar...

Figuras 5 e 6 – Experiências na Escola João Flávio, Cajueiro, São João da Barra, 15 de agosto de 2022

Figuras 7 e 8 – Experiências na Escola João Flávio, Cajueiro, São João da Barra, 15 de agosto de 2022

O menino na escola. Um filósofo egípcio que viveu há muitos séculos. Eles se aproximam, se aquilombam, desafiando a barreira do tempo. Ontem é hoje, hoje é ontem, o menino é o velho, o velho é o menino. Miguel e Amenomope se encontram, fazem juntos o que o professor Renato Nogueira chamou de "cardiografia do pensamento". Mais uma vez estamos diante de uma experiência em que se fortalece uma cosmovisão africana que nos convida a outro olhar sobre a relação entre a criança e o velho. Wanderson Flor nos ensina:

> Essa relação com a ancestralidade nos apresenta uma criança marcada pela velhice da história. Quem chega depois é sempre o mais velho, na medida em que traz as bagagens acumuladas por quem lhe antecedeu (...) Muitas vezes as crianças são entendidas como a expressão mais plena da ancestralidade(...) E as sábias velhas e as sábias infantis se respeitam e se apoiam. A sabedoria que vai e a sabedoria que chega convivem, entre tensões e florescimentos, apontando para uma continuidade incessante. E, é nesse ponto, que a perenidade da formação fica explícita. (FLOR, 2020, p.62).

O coração de Miguel é um coração conectivo, dos aquilombamentos, um coração pensante, sábio, que retoma e dialoga com a filosofia do coração de Amenomope. O desenho do menino parece evocar uma memória, "expressão mais plena da ancestralidade", desfiando modos hegemônicos de pensar a criança ainda ligados a um pensar no qual "as crianças são folhas em branco que podem ser preenchidas com o que a comunidade quiser' (Ibidem, p.59) A sabedoria infantil do Miguel também descontrói uma imagem dogmática do pensamento que separa a dimensão intelectual da dimensão sensível. O velho filósofo egípcio e a criança nos interpelam sobre o que é pensar? O que é filosofar? A "fisolofia" na escola parece não separar essas dimensões. Será que em nossos encontros, em nossas rodas de experiências, temos desenhados algumas cardiografias que nos ajudam a viver de um modo mais conectivo, em confluência, biointeração, para lembrar mais uma vez dois conceitos do filósofo quilombola Nego Bispo? A sabedoria de uma criança e de um antigo filósofo se aquilombam fortalecendo a ideia de um continuum, a criança é o ancestral.

Leda Maria Martins, estudando a cultura africana, destaca que para o africano em geral e para o banto, em particular, o ancestral é importante porque deixa uma herança espiritual sobre a terra, tendo contribuído para a evolução da comunidade ao longo da sua existência, por isso é venerado (2021, p.187). A relação entre criança e ancestralidade está no pensamento, nos valores, no coração, na cosmovisão africana.

O professor e poeta Tiganá Santana nos ensina que para a cultura Kongo a memória é *ntima,* "coração", e cada pulsação é contínua ao mesmo tempo que ela é sempre a inauguração de alguma coisa que não havia acontecido. Nesse pulsar está a ancestralidade, não como um passado particípio, mas como antecedência manifesta nas "diversas radiações de uma presença

dilatada, complexa, com muitas camadas de cruzamentos, muitas combinações e articulações possíveis" (SANTANA, 2021, p.43).

Desse modo, quem sabe os princípios filosóficos defendidos pelo nosso ancestral egípcio podem nos ajudar a pensar, contribuindo para outros modos de nos relacionarmos com a criança, com as infâncias de todas as idades em nosso percurso formativo. Mas o que ainda sinto é uma influência muito significativa do cognitivismo, que criou a ideia de uma linha reta parar explicar o desenvolvimento humano. A criança separada do velho; o velho da criança. Muito já se falou, se escreveu, mas nas formações no campo da educação ainda é essa a ideia predominante, de que a criança precisa ser "preenchida" de conteúdo, de conhecimento. Segundo essa ótica, o coração de Miguel não estaria em sintonia com o antepassado egípcio, não poderiam compor juntos uma melodia. A nossa roda de fisolofia gira, parece dar pistas de que essa melodia não só é possível, como também convida o coração de cada um de nós a se ajuntar, a se achegar, a se aquilombar nessa sinfonia. Lembremos mais uma vez da expressão *inu mimo*, que em Yorubá significa "o coração vazio de intenções meramente individuais, para que prevaleça a força da comunidade" (SODRÉ, 2019, p. 96). Será essa uma condição possível ou impossível numa cultura onde o narcisismo é dominante? O que faz de um grupo, de uma escola, uma comunidade? Corações que se colocam lado a lado podem apontar para outras *ORI*entações em nossos estudos, em nossas práticas, no nosso modo de viver...

Para os iorubás, "é a cabeça que nos orienta. O *Orí* é a sede do nosso eu, instância do pensamento e das palavras, não se distingue da cabeça que sente, das emoções. A reconstituição de *Orí* se faz num espaço comunitário, com o saber do lugar com o vivido, tornando-se espaço de aquilombamentos, de resistência de pessoas marcadas por opressão (FLOR,2020, p.70-71).

Nego Bispo, em conversa com Joviano Maia, ao refletir sobre as diferenças entre as noções de "público" e "comum", relaciona o sentido de "comum" a uma poética dos aquilombamentos, ao coração, à memória, ao aprender caminhando sem deixar de olhar para trás, à confluência, à transfluência, à biointeração, ao bem-viver, ao circular, à comunidade aberta, à partilha, à casa, à casa comum. Vamos apreciar um pouco sua poesia:

> O comum é mais quilombista[...]O comum é coração, pulsa[...] é fazer-se com colaborativamente [...] O comum é memória, é a cachaça compartilhada no frio da noite, um rio limpo para nadar, uma praça para brincar, ciranda na beira do mar, ar para respirar, água para beber. O comum vive, o público tira selfie[...] O comum cria praia onde não tem mar[...] O comum aprende caminhando sem deixar de olhar para trás[...]O comum é memória. O comum sorri {...] sem fazer machismo, racismo, homofobia, preconceito, o comum quer ser livre de opressão" (SANTOS, 2022, p.47-50).

Mais uma vez temos o sentido de conexão, de interligação, de abertura da sabedoria africana. É quando não mais nos sentimos sozinhos, pois "a ancestralidade não nos abandona jamais" (FLOR, 2020, p. 63). Se tudo está conectado, como no coração do pequeno filósofo Miguel, poderíamos nos orientar também por ele, sentir que pertencemos a essa grande comunidade Terra, onde afetamos e somos afetados nos territórios nos quais transitamos, inventando antídotos para nos proteger das ações destrutivas, de sermos cooptados por projetos violentos de destruição e desencanto do "carrego colonial". Precisamos buscar outras orientações que afirmem a beleza, o mistério da vida. Será isso uma arte de bem viver? Deixemos nos *ori*entar um pouco mais pela sabedoria do velho filósofo egípcio...

4.2. "Não separes teu coração da tua língua"

Segundo Nogueira (2015), a filosofia de Amenomope consiste numa arte de tornar alguém capaz de examinar seu próprio coração e dizer a verdade sobre si. Ele vê nessa arte uma relação com os chamados "exercícios espirituais" nos estudos de Hadot, que se inspira numa filosofia helenista como modo de vida, como arte de viver. Na cardiografia de Amenomope, o coração é a sede do pensamento, das ações e do caráter, é por ele que *ori*entamos nossa vida:

> O termo "coração" tem duas palavras em egípcio antigo, *Haty* [coração em seu aspecto físico] e *Ib* [coração no aspecto espiritual]. Este último aparece na descrição mítico-religiosa que descreve a situação dos humanos após a morte. A narrativa diz que depois de morrer, o coração [Ib] é posto na balança de Maat (deusa da verdade, harmonia e equilíbrio) que coloca a pena de íbis para mensurar se o coração é mais leve para abrir passagem para uma vida justa e feliz. (NOGUEIRA, 2015, p.6).

A filosofia de Amenomope é uma filosofia de vida. Ele defende a serenidade como modo de viver, o *geru maa*. O professor Renato destaca alguns de seus ensinamentos:

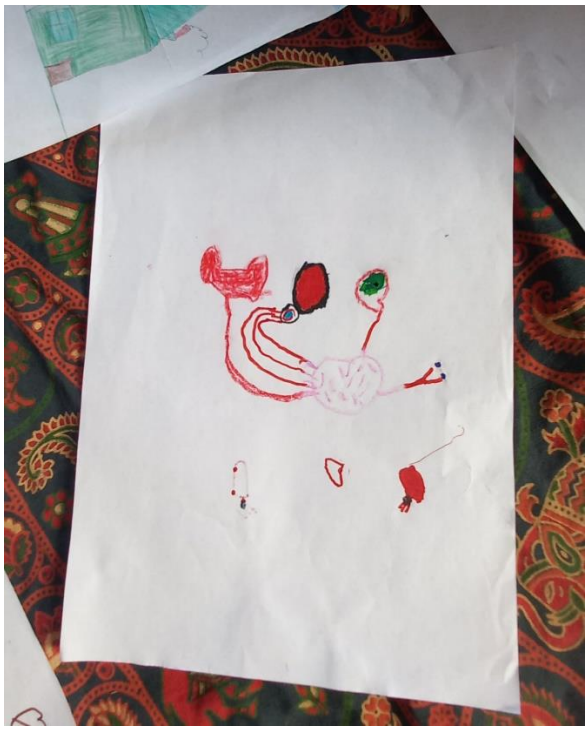
"Não separes teu coração da tua língua".

"Mantém firme teu coração, resoluto teu coração".

"Melhor é o homem cuja palavra (permanece) no ventre, do que aquele que fala para causar dano".

A relação entre língua e coração é destacada nos três ensinamentos, ou seja, a palavra proferida, o que dizemos, nos afeta e afeta com quem convivemos. Não separar a língua do coração significa que nossas palavras não podem sair vazias, elas precisam estar em conexão com vida que se vive. As palavras têm força, carregam energia vital, axé, "potencial de transformação e passagem, [...] a partir da relação entre sujeitos ou entre sujeitos e objetos" (SODRÉ, 2019, p. 96).

Nos nossos encontros, quando nos sentamos na roda, essa dimensão torna-se muito visível, o quanto o uso da palavra diz da vida de cada um, cada uma que está ali, entre olhares. O que entra em jogo, o que entra na encruzilhada são modos de vida atravessados por questões que dizem respeito a todos e todas e, ao mesmo tempo, aquelas específicas, singulares. É como se as palavras abrissem corações. Corações abertos, em conexão com outros, vão criando um sentido de pertencimento a uma comunidade, desenhando uma cardiografia. Talvez por isso é que quem entra na roda se sinta encorajado a falar. Lembremos que na etimologia da palavra coragem existe o mesmo radical da palavra coração. A coragem da palavra vivida é a coragem do coração. Escutar o coração é vivenciar uma dimensão parresiástica[35].



Nas rodas da escola é onde essa dimensão é encarnada com mais complexidade e beleza desde as crianças menores até os/as mais velhos/as. Toda essa intensidade com que se envolvem nos nossos encontros muitas vezes foi vista com uma certa desconfiança, sobretudo por aqueles e aquelas que têm uma definição fechada sobre o que é filosofar. Se seguimos a orientação do velho sábio egípcio, em não separar a língua do coração, o que se passa na roda da fisolofia vai muito além de um mero exercício intelectual e se aproxima muito mais de uma prática de vida, um modo de viver. Se inicialmente o convite a filosofar da academia se inspirou em Lipman[36]

[35] "O dizer-verdadeiro do parresiasta toma os riscos da hostilidade, da guerra, do ódio e da morte" (FOUCAULT, 2011, p.23)

[36] Lipman pensa a infância cronológica e identifica sete tipos de pensamentos a serem instigados em sala de aula através das habilidades de pensamento. São eles: pensamento autônomo; pensamento reflexivo; pensamento

que defende a ideia de um "pensamento de ordem superior", pouco a pouco os movimentos na escola foram abrindo o coração da roda para muitas questões ainda não pensadas e a possibilidade de nos reinventarmos em nossas vivências. Onde está o coração é onde o que estava fechado começa a se abrir. Talvez onde se encruzem as fronteiras entre razão e emoção, onde as dicotomias tão caras ao pensamento hegemônico ocidental são tensionadas, desafiadas.

4.3. No coração do teatro, uma fisolofia.

Remando nas águas da memória, recordo, permito voltar ao coração um momento muito especial quando fomos convidados a assistir uma peça no CCBB, *Quando as pessoas andam em Círculos*[37], em outubro de 2019, para uma roda de conversa com o elenco da peça que, através de uma amiga, Flávia, admiradora do projeto desenvolvido na escola, nos disponibilizou os ingressos. A turma do teatro queria ouvir as vozes da escola pública e suas impressões sobre a peça, cujo tema central eram os diversos tipos de preconceito e seu aspecto destrutivo das relações. Estiveram também presentes alguns de nossos colegas do Nefi. A peça colocava em cena muitos tipos de opressão: de raça, de classe, de gênero... As personagens diziam umas para outras frases preconceituosas, sob o disfarce do sarcasmo, da ironia. Todos eram amigos e inimigos íntimos ao mesmo tempo. Diálogos tensos nos bastidores. Nas festinhas em cena, a imagem era da "galera descolada". E o mais curioso é que não se enxergavam assim, se viam como galera "good vibe" ... A plateia via, mas eles não se viam, não se enxergavam...Cercados, aprisionados no próprio jogo...

Seu Joaquim, um dos mais velhos das turmas da EJA estava atento, concentrado. Ao final do espetáculo, quando se iniciou a roda de conversa com o elenco foi um dos que mais falou. Era visível sua angústia. No dia seguinte, assim que chegou à escola, ele foi até a mim e, com uma certa sofreguidão nas palavras, perguntou se íamos "descer para salinha da fisolofia porque estava precisando muito conversar" ... Disse a ele que sim, que iríamos e ele seguiu para a sala, para o primeiro tempo de aula. Passado o primeiro tempo, fomos para a sala de fisolofia. Já na roda, seu Joaquim começou: "Eu descobri que tenho preconceito com pessoas negras e sou negro também, antes eu não via isso..." Suas palavras são inesquecíveis. Ele estava

crítico; pensamento rigoroso, pensamento radical, pensamento abrangente, pensamento criativo e, por último, pensamento cuidadoso. Nesse sentido e através da prática constante desses pensamentos chega-se ao pensamento de ordem superior[...] (CIRINO, 2016, p. 86).

[37] A peça foi apresentada do teatro do Centro Cultural do Banco do Brasil, localizado no centro do Rio de Janeiro, nas proximidades da Igreja da Candelária. Era outubro de 2019.

emocionado, a roda em silêncio, depois daquela fala corajosa de seu Joaquim. Foi muito forte tudo que se seguiu a esse relato. As palavras daquele pastor evangélico, muitas vezes tão assertivo, fechado em seus próprios valores e crenças religiosas, ressoam ainda hoje e talvez apontem para um modo de fisolofar que toca uma vida, muitas vidas, que torna um coração fechado um coração aberto. Miguel, seu Joaquim parecem estar juntos, aquilombando metamorfoses. Miguel em sua primeira vez na roda junto com sua turminha menina. Seu Joaquim vendo agora o que não via, olhando par si mesmo com seu grupo, se deslocando do ponto fixo das suas crenças, de seus preconceitos. Ambos nos convidando também a pensar o que nos mantém nessa abertura e o que pode fechá-la. Que orientações elas podem oferecer para nosso percurso formativo em educação? Quais são as cardiografias que podem surgir desses encontros?

4.4. Cardiografia: uma viagem?

Cardiografar, para Amenomope, é abrir-se a uma viagem, a viagem das palavras pelo coração e isso exige esforço, atenção, cuidado, "pois não basta que o coração seja inflamado, é preciso tornar-se sereno, o pensar não pode estar separado do sentir" (NOGUEIRA, 2015, p. 7-8). Tornar-se sereno parece evocar uma dimensão do sensível, da afetividade, do cuidado e da atenção. Serenar se distancia da ideia de uma racionalidade fria e indiferente às emoções, aos sentimentos. Talvez serenar seria também uma tática de resistência em contextos de forte hostilidade.

Em referência aos quilombos, Beatriz Nascimento nos lembra: "A guerra está existindo, mas nós estamos cuidando dos filhos, cuidando da plantação […] (2022, p.158). Nisso ela vê também uma tática dos nossos ancestrais, um modo de cuidar, de experienciar momentos de alguma paz, alguma serenidade no meio de uma guerra. Se essa guerra provocada pelo colonizador ainda nos fere e *des*orienta, permanece a resistência, a busca por momentos em que possamos experienciar alguma paz, cuidar para que o coração se torne sereno. Serenar o coração no meio da guerra se tornaria um ato de coragem, um modo de resistência ancestral. A insistência nas rodas de filosofia seria também uma maneira que encontramos, um modo de cuidar do coração, de serenar, de resistir na vida num mundo em guerra? Qual seria a relação entre a cardiografia de Amenomope e o conceito de "paz quilombola" mencionado por Beatriz. Segunda ela, o quilombo é muito mais paz do que guerra:

> Há um conceito dentro do quilombo chamado "paz quilombola". A guerra está, a guerra existe, mas mesmo dentro da guerra, para a guerra, é necessária

> a paz. A paz seria como o espelho, o contraponto da guerra, dentro da própria guerra. Então você tem razão, esse estado de estar guerreiro significa o estado de estar em paz, porque você estando em paz, é aquela coisa mais ou menos do judô, você está esperando o agressor, e claro, você vai derrotar o agressor se você estiver em paz. (NASCIMENTO, 2022, p. 164-165)

O modo como Beatriz pensa a relação entre guerra e paz é instigante, provocativo, e talvez se aproxime da filosofia de Amenomope, da sua cardiografia que defende o *geru maa*, pessoa verdadeiramente serena. Tornar o coração sereno não significaria ignorar, negar a existência da guerra, mas inventar táticas para, dentro dela, encontrar alguma paz, cuidar de tornar o coração sereno. Para Beatriz isso é "derrotar o agressor". Num mundo cheio de marcas do "carrego colonial" em que reproduzimos e reforçamos relações de opressão e desigualdade de modo "natural", derrotar o agressor pode começar pelo colonizador que habita em cada um/a de nós, aquele que nos ilude achando que nos pode nos enclausurar em nossas certezas e convicções.

Seu Joaquim, estudante da EJA, depois de uma roda de conversa no teatro e na escola, se viu racista. Mesmo sendo um homem negro, encontrou dentro de si, de seu coração, um traço opressor... Em sua fala corajosa, ele abre seu coração...Quem sabe aí comece uma metamorfose... Em que momentos isso se torna possível em nossas práticas, no nosso caminhar na educação? Que condições são criadas para isso? São algumas das perguntas que me inquietam e desafiam...

Para Renato Nogueira (2015, p.6), o velho filósofo egípcio traz algumas contribuições que nos instigam a continuar pensando. Em sua cardiografia Amenomope defende cinco exercícios que ele chama de "provisões" para uma vida serena:

> 1) Audição atenta do próprio coração;
> 2) Leitura dos ensinamentos (filosóficos) dos que vivem e viveram atentos ao próprio coração;
> 3) Pesquisa do coração através das palavras (os vestígios do que está no ventre, lugar onde a cólera e o orgulho são gerados) e passa pelo coração fica nas palavras;
> 4) Exame cuidadoso daquilo que dizem as palavras do "homem inflamado";
> 5) Firmeza e caráter resoluto no/do coração.

O professor Renato Noguera vê nessas "provisões" muitos pontos de convergência com os exercícios espirituais propostos por Pierre Hadot que, por sua vez, se inspira na antiguidade grega. Ele detalha, reforça a tese de que muitos conhecimentos que chegaram até nós vêm de épocas longínquas, de nossos antepassados africanos, vozes, herança de nossos "ancestrais esquecidos", como diria Nei Lopes (2022, p.97)[38].

[38] No livro *Bantos, Malê e Identidade Negra,* Nei Lopes faz um mapeamento, uma cartografia primorosa de nossa herança africana, de práticas dos nossos "ancestrais esquecidos", apontando a negação da importância do segmento

A primeira provisão entre as cinco elencadas diz da audiência, de se escutar o próprio coração. É o primeiro órgão a ser formado quando estamos sendo gestados no corpo de uma mulher. A natureza é sábia. É ele o primeiro a sinalizar a chegada de uma nova vida. Seu batuque é um tambor ancestral. O filósofo Eduardo Oliveira nos lembra que:

> A ancestralidade é uma categoria de relação - no que vale o princípio da coletividade - pois não há ancestralidade sem alteridade [...] a ancestralidade é uma categoria de relação, porque ela é um dos modos pelos quais as relações são geridas. *Stritu sensu*, diria mesmo que a ancestralidade é o princípio ela mesma de qualquer relação. Toda relação tem uma anterioridade que não prescinde da alteridade. Chega a ser mesmo condição para que as relações se efetivem. Ela é uma categoria de ligação. A maneira pela qual os parceiros de uma relação interagem dá-se via ancestralidade. Nesse sentido, a ancestralidade é um território sobre o qual se dão as trocas de experiências: sígnicas, materiais, linguísticas etc. (OLIVEIRA, 2021, p.259).

Nosso menino Miguel parece ouvir esse batuque cardíaco ancestral. Desenha um coração, um coração conectado ao nosso, ao do velho filósofo egípcio, ainda que séculos e séculos os separem. Ouvir o coração vai muito além de ouvir um órgão, talvez nos ajude a pensar muito mais naquilo que nos conecta, que nos aproxima, do que o que nos afasta. Quem sabe assim tenhamos mais força para resistir, para aquilombar, criando espaços onde possamos tornar o coração mais sereno em tempos de guerra, um coração mais leve, mais criança...O coração das crianças bate acelerado, elas perguntam, gostam de perguntar. Suas perguntas vêm do coração, suas palavras passam por ele. Podemos falar das crianças, escrever sobre as crianças, mas se nossas palavras não passam pelo coração, nos distanciamos delas, do seu modo conectivo de viver...Um coração criança é abertura ao diverso, é poesia, é "força reinventora de mundos" (KOHAN, 2019, p. 190). O coração das crianças pulsa nas perguntas delas, em seus corações-pergunta, seus corpos-pergunta. Em todas as vezes que permitimos que o coração pulse de verdade no que fazemos, sentimos, vivemos, estamos em sintonia com um chamado ancestral. É quando o menino é o velho, o velho é o menino... Insistir em perguntar como gesto ancestral é perguntar com o coração, é uma política de afetos...

---

banto na formação brasileira, apesar desse segmento, pela interioridade de sua presença e pelo número vultuoso de sua entrada nos portos brasileiros, por mais de 300 anos – além de sua dispersão forçada por quase todo o território nacional, em obediência aos sucessivos ciclos econômicos -, ter sido a que mais influiu na formação da civilização brasileira e de outras nas Américas. Daí veio o epíteto "ancestrais esquecidos", a eles dedicados pelo célebre historiador e antropólogo belga Jan Vansina. (LOPES, 2022, p.9)

5 QUANDO AS INFÂNCIAS DA FAVELA PERGUNTAM, TODO O QUILOMBO PERGUNTA COM ELAS

Uma das características mais potentes e singulares das crianças é o gosto por perguntar. As perguntas não são uma novidade nas salas de aula e somos nós, professoras e professores, a quem foi atribuído o papel de sermos como manejadores delas. Usamos quase que, invariavelmente, as perguntas como instrumento de testagem. Por elas vamos traçando o tramado das avaliações. Perguntamos aos/às nossas estudantes para classificá-los/las entre os/as que sabem e os/as que não sabem. Este é um percurso muito conhecido, muito familiar a todos nós, embora isso não signifique que tenhamos sempre nos sentindo à vontade ao alimentar anos a fio essa lógica. É essa a relação com a pergunta que o projeto de filosofia na escola tem nos convidado a pensar e repensar. Com que outro modo podemos nos relacionar com uma pergunta? As crianças parecem não ter medo de perguntar e quando o fazem não são apenas movidas por uma curiosidade peculiar, o fazem com vontade de partilha, para convocar a presença do outro, seu olhar, sua escuta. A relação das crianças é uma relação com o encantamento de olhar o mundo, do sabor da presença do outro. É encantamento compartilhado. Perguntar infantilmente também é um convite a estar junto. Pensar, cuidar da nossa relação com a pergunta, como olhar de encantamento pelo mundo, pela vida, não seria também uma resistência quilomba?

Ao longo desse caminhar, participei de muitos encontros, de vários cursos de formação, colóquios, jornadas, seminários, entre outros. Pude testemunhar até aqui diversos modos de pensar a escola, a filosofia, a cena pedagógica. Uma dimensão comum, que de certo modo atravessou e atravessa todos esses movimentos é o cuidado com o perguntar. Cuidar de nossa relação com a pergunta seria como "partilhar a própria partilha, na exposição de uns aos outros, de uns com os outros, de uns entre outros" (NANCY, 2016, p.18). Isso faz pensar também numa 'poética da relação", "naquilo que ao permutar com o outro nos/se transforma" (GLISSANT, 2005, p.39). Ele nos provoca: "Como ser a si mesmo sem fechar-se ao outro, e como abrir-se ao outro sem perder-se a si mesmo?" (2021, p.28). Que mundos dentro e fora de nós pode abrir uma pergunta se perguntamos nos perguntando, se fazemos como fazem as crianças, não separando língua e coração. A abertura ao diverso nas crianças está também no modo como se relacionam com as perguntas. Assim, a infância não seria ausência de fala, mas abertura ao diverso. Que mundos se fecham e se abrem entre uma Filosofia e uma fisolofia entre perguntas?

Em dissertação de mestrado narrei as impressões iniciais do encontro com uma turma, na escola Joaquim da Silva Peçanha, que fazia das perguntas seu modo de habitar uma sala de aula. Fui surpreendida por uma turma que perguntava, que não parava de perguntar. Como já narrei aqui, o convite para fisolofia na roda partiu das crianças. Em determinado momento, minha voz de professora pouco se ouvia...as perguntas dançavam na sala de aula ao som das vozes daquelas crianças curiosas...Essa foi a primeira imagem que me ocorreu: a fisolofia como uma dança...Uma aula foi virada ao avesso...

No meu percurso de estudante e de professora até então nunca havia parado para pensar na minha relação com as perguntas e as suas implicações na prática pedagógica. Foram as perguntas daquelas crianças que provocaram um outro movimento, dando a ver a intensidade com que a turma estava se relacionando com o conteúdo apresentado nas aulas. Além de uma atenção ao que estavam estudando, as perguntas das crianças revelam a relação que estabeleciam com o mundo concreto, com a realidade de vida.

Perguntar, como fazem as crianças, não é um mero exercício intelectual, é um exercício vital, de coração, de corpo inteiro, onde a velha dicotomia entre razão e emoção se enfraquece. Elas, por elas mesmas, estavam fazendo algo que tem sido uma constante nos nossos encontros nas escolas, aproximando-se do que Paulo Freire chama de "trazer a vida mesma para dentro de suas salas de aula" (2013, p.248), pois mobiliza os sentimentos, os afetos. Cuidar da relação com as perguntas seria um modo de trazer vida ao que estava desvitalizado, pensar a vida como uma questão filosófica.

Embora naquele momento não houvesse nenhuma aproximação do grupo de pesquisa do NEFI com os estudos de Freire, que só ocorreram mais recentemente, as perguntas das crianças, das infâncias da periferia convocavam a abertura ao diálogo, a uma aula dialogada e menos verticalizada, convidando, aquilombando, incluindo a professora da turma. Esse movimento, nos termos de Freire, se aproxima de um cuidado com a "curiosidade epistemológica", com a "inquietação indagadora." (FREIRE, 2020 B, P. 33-34), mas não só, porque talvez aproxime a corporeidade do gesto de perguntar das crianças do que Eduardo Oliveira nomina como "acontecimento fundante: a ancestralidade como filosofia" (OLIVEIRA, 2021, p.258), ou seja, uma "filosofia que não prescinde do corpo", de suas afecções, distanciando-se, portanto, da ideia de um "mero exercício intelectual", criticado por Freire.

As crianças perguntam incluindo, aquilombando, exigindo a presença do outro, do diverso. Perguntar, do modo como o fazem, seria também aquilombar, pois o "quilombo nunca foi discriminatório, tem sido assim" (NASCIMENTO, 2022, p. 131) ... A minha afilhada Mel, sempre muito perguntadeira, quando faz suas perguntas e estou ocupada com alguma tarefa, ela

se irrita e diz: “Dinda, você não está olhando para mim!” Ela exige presença presente. Perguntar como gesto das infâncias seria uma ética, uma poética da ancestralidade, uma abertura ao diverso, o “mar primordial onde estão as alteridades em relação”, pois

> A ancestralidade é uma categoria de inclusão. Ela inclui tudo que passou e acontece. É uma categoria de inclusão porque ela, por definição, é receptora. **Ela é o mar primordial onde estão as alteridades em relação**. A inclusão é um espaço difuso onde se aloja a diversidade. A ancestralidade é uma ética, por isso tem atitude inclusiva. A ancestralidade também é uma categoria diversa. A diversidade é a expressão máxima da existência. A vida é diversidade[...]A diversidade garante as trocas e por isso mesmo as relações. Sem diversidade não há interação nem inclusão. (OLIVEIRA, 2021, p.259-260, grifo nosso)

Perguntar seria vivenciar a potência da ancestralidade como filosofia, uma “fisolofia em pretuguês”, na periferia, uma fisolofia quilomba, pois a ancestralidade é “uma categoria de relação, ligação, inclusão, diversidade e encantamento. Inscreve-se na trama do que não está totalmente dado, visível, apreensível, mas é, “ao mesmo tempo, enigma-mistério e revelação-profecia, por isso uma “arma política” (Idem, ibidem). Nesses termos, perguntar seria também ancestralizar a escola, a educação. Seria aquilombar, vivenciar o encantamento do mistério, do diverso da vida. Mas quem pode perguntar na escola? Vamos chamar a professora Margarete para a roda e seguir pensando, aquilombando...

5.1. Margarete: o encantamento de perguntar e escutar

Uma das queixas mais frequentes quando participamos de encontros ou reuniões para pensar as situações desafiadoras dentro das escolas gira em torno de uma certa desvitalização de algumas práticas que não contribuem para um envolvimento dos/das estudantes nas atividades escolares. Muitos projetos já foram e são pensados para possibilizar criar métodos e estratégias que teriam como principal alvo “estimular a participação dos alunos/as”. Muitas vezes essas ações acontecem sem uma escuta atenta aos próprios estudantes, do que eles/elas têm a nos dizer.

As experiências dos estudos compartilhados entre escola e universidade têm desafiado um tipo de lógica em que uns pensam e outros são pensados. Na roda da fisolofia todos e todas são convidados a compartilhar suas perguntas. Numa aula mais convencional não é o que costuma acontecer. O ato de perguntar deixa de ser apenas uma prerrogativa do professor e passa a ser o de qualquer um/uma que se senta na roda para pensar, reconfigura os lugares, as posições, os papéis, afetando, assim, os regimes de autorização discursiva.

Perguntar se afasta de um mero instrumento de mensuração de resultados para confrontar a ordem de uma educação das repostas. O ato de perguntar não vem separado de um perguntar-se, colocar-se em pergunta.

A professora Margarete diz do seu encantamento em suas primeiras vivências na roda de fisolofia nas turmas da EJA na escola Joaquim da Silva Peçanha:

> No ano de 2019, tive o meu primeiro contato com o Projeto de Filosofia da E.M Joaquim da Silva Peçanha, na EJA, e fiquei **encantada** com os alunos defendendo suas ideias e tendo a oportunidade de expor suas opiniões, suas dúvidas, seus sentimentos com tanta propriedade. Será que não seria um grande passo para consertar a falta de diálogo e de troca na Escola o Projeto de Filosofia em todas as escolas? Penso que se todos as escolas tivessem o Projeto de Filosofia desde a educação infantil até o ensino médio, os alunos se sentiriam mais autores de sua vida escolar e teríamos seres humanos mais autônomos e felizes. No livro Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire propõe uma explicação da importância e necessidade de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante, que contribua para a sua libertação e sua transformação em sujeito cognoscente e autor da sua própria história através da práxis enquanto unificação entre ação e reflexão. (SOUZA, 2021, p. 990)

Relembrando sua trajetória de estudante e professora, Margarete chama à atenção para a importância do diálogo, da escuta que, segundo ela, ainda estão ausentes da realidade das escolas nas quais ela trabalhou ao longo de 30 anos. Sua abertura a essas dimensões parece ainda receber críticas de outras colegas. Ela destaca sua vivência nas rodas de fisolofia na escola como um acontecimento que veio ao encontro do modo como ela afirma a educação, que nos faz pensar uma escola do encantamento que, para ela, está relacionada à abertura, à escuta, ao diálogo e a todo o movimento pulsante das perguntas que a encantou.

Por diversas vezes, quando comenta sobre como foi afetada pelas rodas de fisolofia na EJA, na escola Joaquim da Silva Peçanha, ela menciona a palavra encantamento e isso me chamou tanto a atenção que a convidei para uma conversa, que foi também uma sugestão preciosa da professora Rosimeri Dias, após a leitura do texto apresentado de março de 2021, no meu exame de qualificação. Busquei Margarete para uma conversa e mais uma vez essa palavra foi recorrente em sua fala. A transcrição da entrevista na íntegra se encontra nos anexos deste trabalho.

> **Margarete**: primeiramente eu gostaria de falar do meu encontro com a filosofia lá na Joaquim Peçanha, eu tentava fazer isso dando aula, mas não tinha esse nome, da escuta... e quando eu cheguei na Joaquim e vi esse projeto de filosofia, os alunos compartilhando as suas falas, sem sentir vergonha, falando das coisas mais intimas, compartilhando com os colegas e a coragem deles, que você não vê num grupo de adolescentes... Eles falavam o que eles sentiam, e eu várias vezes participei das rodas e ficava assim olhando... Eu falei: gente que coisa mais linda! **Isso me encantou** e assim, a culminância disso foi num dia que a gente foi assistir a peça Andando em Círculos, que eu

> vi os alunos colocando toda aquela prática da filosofia ali, quando eles foram abordados, quando perguntaram a eles se eles já tinham se visto em alguma daquelas situações de preconceito, de racismo e eles colocaram, eles se emocionaram **e aquilo ali foi um divisor de águas na minha vida também.** Porque eu também me emocionei, eu chorei com cada fala ali...ali aqueles alunos representaram cada aluno sufocado por uma escola, por professora, **é porque tinha fala também que eu me via ali como professora que não era escutada**... e assim eu tentei, tento fazer na minha pratica o que eu não tive na minha escola, que foi ser escutada...

A professora traz de um modo muito potente a relação entre fisolofar e encantamento, destacando as dimensões do diálogo e da escuta numa vivência parresiástica da coragem. Mas o que o que é encantamento? O que nos mantém numa relação de encante?

O filósofo Eduardo Oliveira diz que "do ponto de vista da cosmovisão africana a filosofia produz encantamento, pois sendo da ordem do acontecimento, não reduz o viver a um discurso" (2021, p.207). As palavras do filósofo e da professora parecem se aproximar neste ponto, naquilo que aponta no sentido de uma materialidade de vida, de uma vivência concreta, se distanciando da ideia de uma entidade metafísica ou de um ente mitológico. Ele defende que o encantamento tem a ver com atitude e alteridade. Parafraseando Freire ele afirma: **"Ninguém se encanta sozinho, ninguém encanta ninguém, encanta-se sempre em coletividade"** (2021, p.260). A professora Margarete traz em sua fala o colorido dessa dimensão da alteridade, do coletivo, quando exprime seu encantamento. Ela pensa e reivindica a expansão do projeto que conheceu na EJA para todos os níveis da escolarização. Nesse sentido, vivenciar um estado de encantamento seria viver a dimensão de uma infância conectiva, de abrir-se a aquilombamentos que resistem a um projeto colonial do desencante. Se um projeto colonial desvitaliza a vida, o encantamento é o que dá vida à vida. E isso se faz, acontece no coletivo.

A fisolofia que encantou a professora Margarete permanece encantadora porque é sábia, é infantil, não exclui ninguém, tem gosto pelos aquilomamentos. Aquilombar é um modo de permanecer em encantamento, de sonhar como dona Júlia e a professora Kariny, de resistir com as infâncias em qualquer idade. Por isso se conversa, se escuta, se vê... Vê escutando, escuta vendo, embaralha os sentidos para sentir mais, para apurar a sensibilidade:

> Isso começou lá, com eu me encantando pela filosofia da Joaquim, sabendo que eu fazia alguma coisa na minha sala e hoje em dia eu tento me aperfeiçoar nisso, nesse escutar, escutar o outro, olhar o outro, conhecer o outro pelo nome, não é o fulano, aquela criança ela tem muito a trocar com você, o saber daquela criança às vezes supera até a nossa expectativa em cada fala... por isso essa paixão que eu tenho de estar dentro de sala de aula, eu sou uma professora que nunca saiu de sala de aula, são 29 anos, quase 30 anos só de rede pública... e assim, porque eu queria estar aqui, onde tem a fala da criança, eu não queria estar afastada, porque tem um mundo acadêmico, mas afastado da realidade, porque às vezes são mundos paralelos.

No percurso de quase três décadas na escola, a professora vê na sala de aula um território onde é possível escutar, ver, perguntar, conhecer o outro. A narrativa emocionada de Margarete reforça de um modo muito significativo e potente o relato da professora Kariny, em suas vivências no projeto de filosofia em São João da Barra. As palavras de ambas conversam com a reflexão de Beatriz Nascimento ao criticar o modo de pensar o "devir minoritário como um bloco monolítico"[39], sem suas especificidades, naquilo que torna cada um/a único/a como já mencionado aqui.

O sentido de encantamento, de uma escola dos sonhos, imagens que as duas professoras trazem em suas narrativas - e reiteradas em vários momentos por participantes do projeto – vão de encontro ao sentido de uma sala de aula como território de encantamento porque é lugar de alteridade, de sensibilidade, um em aberto, um território de afetos, pois "a sensibilidade é ao mesmo tempo sentir, pensar, sonhar, desejar..." (idem, ibidem, p.261). Oliveira destaca ainda que "no território do encantamento cabe tudo: o visível, o invisível, o antigo, o contemporâneo, a violência, a harmonia, festa, o culto, a tristeza, a ilusão, o simulacro [...] (p. 202). O território do encantamento seria outro que não das vidas que ali se colocam em relação? O território do encantamento não segrega, mas acolhe a diversidade de sensações, de emoções, de sentimentos, pois "o território tem marcas próprias, tem sua particular dinâmica de relacionamento com o real (a cultura), capaz de às vezes refazer ou, pelo menos, expor as regras do jogo dominante" (SODRÉ, 2019, p.38).

Ao mesmo tempo em que comenta seu entusiasmo, Margarete fala com certa tristeza do afastamento do mundo acadêmico da dimensão da sala de aula em sua materialidade concreta na escola pública, ao que ela chama de "mundos paralelos". A aproximação da academia e escola pública através dos projetos de pesquisa e extensão tem contribuído para repensar esses "mundos paralelos"? Tem, em alguma dimensão, nos convidando a pensar também na sala de aula como um território na escola pública de periferia? Qual o encantamento necessário para fazer as pontes, aquilombar territórios que, por vezes, parecem tão distantes? Será que permanecer perguntando é um modo de encantar e desafiar distâncias entre mundos? Numa inspiradora passagem de seus escritos, Oliveira nos diz que "a magia é a ancestralidade da filosofia" (2021, p.1180). A professora traz com muita força essa dimensão ancestral da

[39] "Não se busca olhar mais atentamente para as diferenças no seio da própria minoria em particular. Isso fica mais falso quando se vê suas questões do ponto de vista material e econômico. Assim, todos os negros no Brasil estão sendo considerados pobres, carentes, desgraçados, incompetentes e por aí vai...num enunciado de estereótipos sem fim, o que faz remarcar o território dominado, subordinado. Por isso acho que o conceito de minoria merece uma reflexão. Guattari afirma que a minoria pode se querer *definitivamente* minoritária. Teria minhas dúvidas quanto a essa perspectiva de definir". (2020, p.97).

filosofia, das infâncias em que “o encanto não está dissociado do espanto diante do mundo, diante das coisas e seus desencantos” (FREIRE, 2019, p.118).

Seguimos com Margarete, permitindo que suas palavras ressoem com seu convite, sua abertura, sua magia, seus encantes...

5.2. Perguntar: uma estesia com o mundo?

Quando nasce uma pergunta? O que fazemos quando ela surge e se traduz em palavras? Um dos movimentos mais interessantes que temos testemunhado em nosso projeto são os desdobramentos das perguntas e os modos como são compartilhadas mesmo após os cinquenta minutos destinados às rodas de fisolofia. Não sabemos quando uma pergunta pode surgir, por quanto tempo ela nos acompanhará e até onde pode nos levar.

A cena é esta: Pollyana está sentada bem no centro da sala, é uma turma de sétimo ano. Seus olhos brilham e ela interrompe a fala da professora no meio da aula para compartilhar o que a inquieta: uma pergunta! A professora sugere que ela venha até o quadro para escrevê-la:

“Por que as pessoas falam do que elas fazem e não falam do que elas sentem?”

Por alguns instantes toda a turma fica em silêncio, observando o gesto e as palavras de Pollyana escritas no quadro...O assunto da aula momentaneamente é suspenso para dar lugar ao gesto intempestivo da estudante e seu desejo quase que incontrolável de pensá-la. Era uma tarde de 2019, um dia de muito calor... Talvez essa seja uma das dimensões mais potentes de uma educação filosófica, lidar com o tempo, com a intensidade das perguntas e buscar os modos mais interessantes de acolhê-las, de aquilombar nelas e com elas.

Como se cuida das perguntas e quais seriam os modos de não permitir que elas se percam? Quando um projeto de filosofia é tecido numa escola, esta é uma tensão que precisa ser pensada, estudada. Um/a professor/a, em sua formação, geralmente não é preparado para lidar com as perguntas dos/das estudantes do modo como praticamos e vivenciamos nas rodas de fisolofia, em que o perguntar dá movimento ao pensamento, permitindo que se pense o que ainda não foi pensado sem necessariamente exigir uma resposta. Aliás, muitas perguntas que surgem não encontram respostas e, se elas surgem, são provisórias, são frágeis, podem nascer e desvanecer-se como bolhas no ar ou podem habitar o pensamento por muito tempo, ficar ressoando, quem sabe por toda uma vida... Não perguntamos se somos indiferentes, se não estamos sensíveis à vida.

Estesia é o contrário de anestesia. Mignolo lembra que a os significados da palavra *aesthesis,* do grego antigo, giram em torno de ‘sensação’, ‘processo de percepção’ ‘sensação visual’,’ sensação gustativa’ ‘sensação auditiva’ (2014, p.32). ’Perguntar é sentir, sentir com, é aquilombar múltiplas sensações. Não sabemos quando nascerá uma pergunta nesse cruzamento de sentidos, de sensações...

Torna-se um desafio estar em atenção à intensidade do perguntar e ao tempo de uma pergunta, atender ao instante que surge como oportunidade, *kairós,* para acolher algo que parte de nós para ser compartilhado com outro(as).

O tempo de uma pergunta nos aproxima de uma certa poética da fragilidade, de uma certa quebra de linearidade. Convida a suspender a preocupação com os resultados tão esperados na lógica da escolarização, projetada para o futuro. Giuseppe Ferraro destaca que

> a filosofia reclama uma formação que é bem diversa das imagens dos instrumentos de aprendizagem. Pode-se afirmar que não se pode ensinar filosofia, mas se pode, no entanto, ensinar com filosofia. **A formação dos docentes assume o caráter próprio,** como acontece na oficina de artesanato (FERRARO, 2012, p.191).

O tempo de perguntar como infância do pensamento foge da lógica da pressa, da celeridade, talvez seja uma artesania quilomba e menina do tempo...

Nos ciclos iniciais as professoras passam a maior parte do tempo com as crianças, diferente do que acontece em outros segmentos. Elas passam uma longa carga horária semanal com a mesma turma, numa exposição bem maior do que a dos professores do segundo segmento, por exemplo, que ficam num tempo bem mais reduzido de aulas. Desse modo, quais os desdobramentos para a situação educativa de uma artesania menina das perguntas? Que tensões podem surgir e os que elas nos dão a pensar? O que acontece na cena pedagógica quando o pensamento, o tempo das perguntas transborda o próprio limite do tempo cronológico numa sala de aula?

Faz-se necessário criar condições para atender, para cuidar das perguntas, da intensidade de quem pergunta, dos desdobramentos de uma dimensão filosófica que tensiona vários aspectos da lógica de escolarização, inclusive o lugar do professor como o único que sabe e está autorizado a falar, a perguntar, para obter respostas. O que significa cuidar de uma pergunta? Cuidar das perguntas talvez se desdobre num exercício de sensibilidade, uma atenção, uma outra relação com o tempo, um exercício de resistência, de aquilombar escutas. Uma pergunta continua existindo se não há escuta?

5.3. Perguntar: corpo, fragilidade, bolhas de sabão.

Embora a tradição da filosofia ocidental tenha colocado em evidência o sentido da visão, uma das dimensões mais importantes das experiências de pensamento é a escuta.

Pensar provoca ruídos, as perguntam muitas vezes ficam ressoando por muito tempo, podem nos acompanhar por toda uma vida. São elas que talvez nos ensinem a escutar nossas inquietações, nosso silêncio. São elas que podem também indicar o quanto fomos e somos reprimidos, oprimidos. Quais são as perguntas que podem perturbar o "sono injusto da Casa Grande"? Que sons acompanham o nascimento de uma pergunta, que barulhos internos e externos se combinam misteriosamente até que surja uma pergunta? Um coração que acelera, o burburinho das palavras, o sopro na boca de quem vai pronunciá-las, um mundo de sons, a sinfonia do ato de perguntar. Há uma música, uma sinfonia nas perguntas? Se afetamos e somos afetados é porque elas ressoam, permanecem vibrando de um modo diferente de toda a barulheira que costuma nos cercar, a qual nossos ouvidos não estranham mais. O ressoar de uma pergunta tem a ver com um certo silêncio, algo que está se desprendendo para ser outra coisa que ainda não se sabe...talvez se aproxime do mistério da madrugada, entre o anoitecer e o amanhecer, uma zona de penumbra...É como se perguntar abrigasse o som de um chamado, de algo que nos convoca a estar no mais íntimo de nós mesmos e ao mesmo tempo compartilhar a própria solidão...

No dia em que ocorreu a inauguração da sala de filosofia na escola Joaquim da Silva Peçanha, era no inverno de 2013, preparamos uma experiência na qual buscávamos pensar com a garotada e com os/as visitantes que viriam para inauguração quais seriam as diferenças entre ouvir e escutar[40]. Começamos com a brincadeira do telefone sem fio, que foi muito bem acolhida pelo grupo e provocou muitos risos, muita descontração... depois se iniciou o diálogo. Todos e todas estavam muito atentos/as...

Ao final da experiência, um menino se levantou e, mostrando uma certa dificuldade para pronunciar as palavras ou de encontrar palavras para expressar o que estava sentindo, agitava seu corpinho que falava por si mesmo tamanha era sua inquietude. Ele apontava para um livro usado na roda, o qual contava uma história apenas através de imagens. As imagens lembravam a brincadeira que havíamos proposto para iniciar a experiência. Mas eis que um detalhe crucial escapara aos nossos olhos de adultos/as... Era justamente para isso que a criança indicava, apontando a última página do livro e para nós que estávamos sentados em roda.

[40] BRENMAN, Ilan. *Telefone sem fio*. Rio de janeiro: Companhia das Letrinhas, 2008.

A experiência terminou, os/as convidados/as foram embora, a sala fora inaugurada. Permaneceram na sala a professora Maria Reilta, na ocasião como doutoranda no Nefi, a professora Vanise Dutra e eu. Ainda emocionadas e intrigadas com toda a performance daquele corpo de menino conversávamos... Conversamos, relembramos alguns momentos até que começamos a folhear o livro usado na experiência e, num esforço de entender, de nos permitir habitar pela intensidade daquelas crianças, algo nos ocorreu...Percebemos que havia uma diferença muito importante entre a brincadeira do telefone sem fio que fizéramos em roda e a que era contada pelas imagens do livro. Na nossa roda, começamos com alguém dizendo uma frase até chegar na última pessoa, a qual falou em voz alta a frase que chegou aos seus ouvidos, aliás, bem diferente da original...No livro, a imagem começava com uma personagem dizendo algo e terminava com a mesma personagem, que era um cachorro. O menininho apontava insistentemente para a figura do cachorro no livro. Levantava do puff colorido, sentava, fazia gestos com as mãos, desenhando com movimentos de seu corpo de criança uma coreografia dançante de um corpo em pergunta, uma performance indagativa. Perguntar move e faz mover um corpo, é sobretudo nas crianças que isso se torna visível e acontece com muita intensidade.

Leda M. Martins menciona um "corpo-tela",

> um corpo historicamente conotado por meio de uma linguagem pulsante que, em seus circuitos e ressonâncias, inscreve o sujeito enunciador-emissário, seus arredores e ambiências em um determinado circuito de expressão, potência e poder (MARTINS, 2021, p.80).

O nosso menino inquieto nos oferece uma imagem de um corpo-pergunta. Um corpo-pergunta inaugura um tempo dançante, em espiral. Comentei com as professoras Maria Reilta e com Vanise a possibilidade de a criança ter percebido este detalhe: que, embora estivéssemos em roda, nosso exercício criou um desenho linear. Ouvir é linear, escutar não. O ponto inicial não retomou o final, era uma falsa circularidade, um falso círculo, pois era possível identificar o começo e o fim. Estaria aí uma chave para pensar a diferença entre ouvir e escutar, a relação da pergunta com a escuta? No livro, a história começava e terminava no mesmo ponto, na mesma personagem, de modo circular. Aliás, a história parecia não terminar, lembrando uma imagem de começo, meio e começo. Não sabemos se foi exatamente essa diferença percebida por Jonathas, mas toda a inquietação demonstrada por ele contagiou nosso pensamento, nos convidou a ver o que não víamos, a pensar o que não havíamos pensado.

A escuta, muitas vezes, nesses encontros, é ver um corpo-pergunta, um corpo que se inscreve no tempo. Escutar é ver. Ver é escutar. Os sentidos se embaralham, se movimentam. Quando uma pergunta ressoa, ela circula, retornando... Ela vai e volta, como numa dança, como num ritual:

> Aqui numa coreografia de retornos, dançar é inscrever no tempo as temporalidades curvilíneas. A performance ritual, é pois, simultaneamente um riscado, um traço, um retrós, um tempo recorrente e um ato de inscrição, uma afrografia. (MARTINS, 2021, p.81)

O que pode um corpo-pergunta? Que tempo uma pergunta cria? Um tempo espiralar? A insistência das crianças nas perguntas é modo de resistir pela potência da fragilidade dos movimentos transitórios... Seguimos pensando, dançando... frágeis como uma bolha de sabão, para lembrar a imagem com a qual nos presenteou a menina Ângela, em encontros virtuais durante a pandemia organizados pela professora Paula Ramos, da Unesp.

As perguntas faladas na roda circulam como bolhas de sabão na concretude dos espaços da escola, e fora dela. A leveza e fragilidade exposta de uma bolha de sabão contrastam com o peso da máquina burocrática das instituições.

O tempo entre o perguntar e uma pergunta é o instante entre um sopro.

Talvez o tempo da síncopa, entre a sístole e a diástole cardíacas.

Aprender a perguntar como dimensão da(s) infância(s) talvez tenha muito que ver com o encantamento de brincar soprando bolinhas de sabão, com o movimento que elas provocam em nossos corpos, em nosso olhar e na nossa capacidade de encontrar beleza no que é efêmero e frágil, na errância de uma bolha viajando pelo ar... Bárcena nos alerta que "só podemos compartilhar nossa mútua fragilidade. Talvez se trate, então, de pôr em relação a experiência do frágil com o pensamento, com a filosofia [...]" (2012, p.32).

Perguntando, fisolofando, vamos partilhando nossa mútua fragilidade para não esquecer que a vida também é um sopro. Cuidar de uma pergunta seria, num certo sentido, cuidar da nossa própria fragilidade existencial, dos corpos em exposição, de uma vida que se pergunta e de perguntas que interrogam a vida.

A insistência em perguntar talvez seja uma *poiésis* das infâncias com seus gestos de corpo inteiro, seus encantos, seus sonhos, seus aquilombamentos...

O ressoar de uma pergunta é como um batuque que nos acompanha, que nos inquieta, como aconteceu com Pollyana, a tal ponto de tê-la feito mover seu corpo, no meio de uma aula, a convidar a professora e a turma - fora dos cinquenta minutos destinados às rodas semanais da fisolofia - a pensar sua pergunta, a escrevê-la, mobilizar seu corpo, compartilhando, aquilombando sua inquietação.

O que fazer com uma bolha de sabão, com a pergunta soprada, partilhada de um modo tão intempestivo numa sala de aula? A poesia pode nos ajudar a encontrar algumas pistas: "As bolas de sabão que esta criança/Se entretém alargar de uma palhinha/São translucidamente uma

filosofia toda [...]", comenta o poeta Fernando Pessoa[41]. Assim como as bolhas de sabão citadas nos versos, as perguntas "são aquilo que são", no sentido de se desprenderem de uma lógica das finalidades e dos resultados mensuráveis para a liberdade de pensar, de se movimentar, dançar o corpo pensamento num ritmo diferente, inusitado, entre o que não sabemos e desejamos saber, entre a solidão e a partilha, entre o que nasce e o que morre, entre o que se revela e o que se esconde, entre o possível e o impossível... Perguntar é um corpo-pensamento na encruzilhada do viver, dançando, tambolirando...

5.4. Pergunta-corpo, corpo-pergunta.

O instante que inaugura o ato de perguntar está relacionado ao devir da vida, ao devir do mundo. As perguntas das infâncias de todas as idades da escola trazem com elas suas inquietações mais autênticas sobre a relação de cada um/a deles/delas com suas histórias de vida, de modo que o ato de perguntar em nossas experiências com o projeto nos aproxima também de uma ética e de uma estética da existência. Isso significa dizer que perguntas podem narrar histórias e histórias podem fazer nascer perguntas. Perguntar é pensar a vida e dar vida ao pensar, ao existir. Em diálogo com Paulo Freire, Faundez (2017) destaca a importância da cotidianidade no ato de perguntar, ou seja, com o dia a dia, com a realidade das nossas vivências:

> Se aprendêssemos a nos perguntar sobre a nossa própria existência cotidiana, todas as perguntas que exigissem resposta e todo esse processo pergunta-resposta que constitui o caminho do conhecimento, começariam por essas perguntas básicas da nossa vida cotidiana, desses gestos, dessas perguntas corporais que o corpo nos faz [...] (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p.71)

As palavras de Faundez trazem um aspecto importante, que se situa antes da materialização das perguntas em palavras, ou seja, aponta para a dimensão do ato de perguntar na linguagem corporal, enquanto pura corporeidade, movimento sinestésico. Para ele, muitas vezes por valorizarmos apenas o que é falado ou escrito, não damos a devida atenção à linguagem corporal, "aos gestos, ao movimento de olhos, à linguagem de movimento do coração" (Ibidem, p.71)

A observação do professor chileno se aproxima da pergunta de Pollyana, quando ela se pergunta e nos pergunta sobre a separação que parece existir entre o que fazemos e o que sentimos, entre ações e afecções. Perguntar, de acordo com a estudante e Faundez, é experienciar uma estesia com o mundo, com a vida, e isso atravessa todo o corpo, envolve uma linguagem com e sem palavras. E o mais importante: não coloca essas dimensões em disputa,

[41] O guardador de Rebanhos. In: PESSOA, Fernando. *Poemas de Alberto Caeiro*. . Lisboa: Ática, 10 ed.1993, p.51

numa relação de exclusão, mas de contiguidade, talvez de um entrelugar. O que as crianças, que mantêm essa intensidade nos movimentos corporais tão flagrantes, pergunta e nos pergunta ainda mesmo que sem verbalizar, sem expressar por palavras? Que dimensão do pensamento, da filosofia, perdemos quando nos adultizamos e reprimimos nossos próprios corpos fazendo deles distantes, separados de nós mesmos e da nossa relação com a vida?

O filósofo Eduardo Oliveira, ao comentar sobre a cultura afrodescendente, lembra que

> A filosofia é algo que se inventa, mas também que se descobre, mas também que se rememora. O corpo é inventado, descoberto e rememorável. Desta forma, a filosofia é esse acompanhar os processos de descobrimento do corpo. O corpo não se descobre apenas pelo cérebro. Mas também pelas mãos, pela terra, pela água, areia, sol, suor, força, leveza, flexibilidade, velocidade, lentidão etc. o corpo é uma filosofia, mas não está pronto. O corpo é o lugar privilegiado do entre-lugar em qualquer lugar que esteja [...]um corpo se faz nas multiplicidades dos eventos e dos fluxos que o atravessam (OLIVEIRA, 2021, p.27)

Aprender a perguntar requer também que pensemos o lugar dessa corporeidade na educação, nas nossas práticas e na nossa existência mais ampla. É através do corpo, da materialidade da nossa presença que é possível uma estesia com o mundo. Uma pergunta é um corpo que pergunta, uma vida que interroga e se interroga a si mesma no encontro com o diverso. Perguntar como exercício filosófico na escola tem aproximado pensamento e narrativa de vida, percepções e afetos, coloca em movimento dançante o filosofar e a existência.

Nessas "movenças" da fisolofia, o tempo das perguntas move histórias do espaço, do local de onde elas vão surgindo, evocam a energia do ***-ntu***, presente em ***huntu***, que designa espacialidades. É a "qualidade de energia da localização espacial, temporal e do movimento de mudanças" (MARTINS, 2021, p.88). Nesse sentido, nas nossas rodas dançantes da fisolofia não ocorre a separação entre tempo e a espacialidade do perguntar. Essa dimensão, muitas vezes criticada e incompreendida, traz a potência das histórias de vida, da vida das gentes da periferia...vidas atingidas pelo racismo, machismo, extermínio e, sobretudo, pela insistência em resistir, em aquilombar, em festejar, em viver... Aquilombar é uma potência da fisolofia que, como mencionado anteriormente, "inventa, descobre e rememora".

Perguntar é também movimentar memórias, "não mais da maneira do mesmo, mas da forma do inusitado, do insólito" (Oliveira, 2021, p.127). Uma pergunta é um corpo que pergunta com suas histórias, com suas memórias, não um mero exercício de lógica, interpretação, curiosidade.

Perguntar é um corpo exposto, é abertura ao diverso, é relação porque corpo é relação, infância. Um corpo é ancestralidade.

Quando uma pergunta-corpo se move é toda uma ancestralidade que se move com ela, é o mover de um "tempo que é o corpo infantil da terra, é o eterno presente significado pela ancestralidade". (OLIVEIRA, p.121-123).

5.5. Perguntas que contam histórias, histórias que perguntam.

Na roda da fisolofia, como temos buscado pensar até aqui, as perguntas não são apenas um mero exercício intelectual, elas trazem consigo uma potência narrativa, a inscrição de uma corporeidade, em que a vida, a vida que se vive se transforma em assunto filosófico. Assim, perguntar e narrar, perguntar-se e narrar-se mantêm uma estreita relação.

A escola Joaquim da Silva Peçanha está situada na periferia, num município que apresenta um cujo IDH[42] dos mais baixos do estado, de modo que nossos/as estudantes são atravessados por muitas fragilidades, entre elas a ação violenta das polícias e das milícias. Recordo-me de uma turma de quinto ano, no ano de 2013, cuja regente era a professora Adriana Oliveira, que em quase todas as experiências de pensamento as crianças traziam alguma questão em torno da morte.

Leonardo, um menino negro, certa vez, ao final de um de nossos encontros, perguntou: "Por que a morte foi existir?". Depois de um momento de silêncio, perguntei se alguém gostaria de responder à pergunta dele e algumas crianças narraram sobre a experiência de morte de parentes que foram assassinados, como era o caso de Leonardo, que começou a dialogar com a própria pergunta, contando sobre a perda de um primo. Na pergunta de Leonardo, muitas histórias de vida se encontram. Era e é uma questão que atravessava a vida de muitas daquelas crianças. Não era só sobre a morte, como se morria e se morre. Sua pergunta transitou por um movimento de aproximação e de distanciamento, de intimidade e de estranhamento, como se fôssemos nos tornando narrador-observador e narrador-personagem a um só tempo de uma história compartilhada. Leonardo, quando pergunta sobre a morte, em referência ao primo assassinado, retira o acontecimento da banalidade do extermínio nas favelas para estranhá-lo. Sua pergunta parece também uma forma de protesto, talvez não exatamente contra a morte, mas

[42] "Duque de Caxias é também o segundo território com mais favelas no estado. "A localização do município, o mais próximo do Rio de Janeiro, e grande "disponibilidade" de terras "ocupáveis" com as áreas públicas nas margens de rios, mangues, brejos e da Baía de Guanabara, favorecem a ocupação por parte da população de baixa renda, formando favelas. por todo o município" (SIMÕES, 2007, p.228) demonstrando a contradição entre uma economia forte e uma estrutura social precária e desigual. Tal fato é comprovado por seus indicadores sociais, evidenciado por um reduzido IDH que coloca o município em 52º entre os 92 municípios do estado. Ou seja, o fato de possuir um PIB elevado e um IDH relativamente baixo, demonstra que a pujança econômica não produz maior equidade". Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/7_desenvolvimento-regional/duque-de-caxias-seu-retrato-a-partir-dos-indicadores-socio-economicos.pdf

contra o modo como morrem, ou melhor, como são matadas algumas vidas, como a de seu primo. A pergunta do menino de periferia talvez seja possa ser inscrita num movimento de reparação ancestral, pois "a ancestralidade é um resgate do corpo", e

> O corpo é mais que uma memória. Ele é uma trajetória. Uma anterioridade. Uma ancestralidade. Por isso é preciso fazer o movimento da volta, mas volta não é retrocesso. É movimento descontínuo e polidirecional. Como a teia de aranha. Trata-se de inventar enquanto se resgata; trata-se de re-criar enquanto se recupera [...] Trata-se de filosofar desde o corpo, não sobre ele ou contra ele.

A pergunta de Leonardo dialoga com os estudos da filósofa Suely Carneiro[43], em Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser (2022) que, em sua tese de doutorado, analisa as políticas de morte que ficaram conhecidas atualmente através do conceito de necropolítica, de Achille Mbembe (2018), que tem como alvo principal os corpos negros.

Poderíamos pensar a pergunta do estudante de muitos modos. Podemos pensá-la também como um lugar, um lugar em que um menino de escola pública pensa sua vida, como tem sido afetado pelas questões do seu mundo, do seu dia a dia de habitante de uma favela. Nessa turma, durante todo o tempo em que aconteceram as experiências de fisolofia, a necropolítica, muito além de um conceito, tem sido uma experiência concreta daquelas vidas, um resgate da história de opressão sofrida pelos corpos negros e subalternizados. A pergunta-corpo de Leonardo move toda uma história com ela. Resgata para re-criar. Aqui, perguntar se torna ancestralizar.

Em alguns contextos, nós, participantes do projeto, fomos questionadas se isso que fazemos é ou não Filosofia, sobretudo quando nossos encontros foram trazendo essas questões. Recebemos críticas explícitas e veladas, pois em alguns ambientes de grande sofisticação intelectual e escassa sensibilidade são sofisticados também os modos de interdição. Críticas algumas vezes em tom hostil, irônico e depreciativo. Essas vivências de constrangimento me levaram ao encontro do conceito de "racismo recreativo"[44], cunhado por Adilson Moreira

---

[43] Embora a tese da filósofa Sueli Carneiro tenha dezoito anos, foi publicada recentemente pela Zahar editora. É um texto primoroso no qual ela antecipa muitas questões em torno do conceito de necroplítica, cunhado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe.

[44] O racismo recreativo exemplifica uma manifestação atual da marginalização social em democracias liberais: **o racismo sem racistas**. Esse conceito designa uma narrativa na qual os que produzem o racismo se recusam a reconhecer que suas ações ou omissões podem contribuir para a permanência de disparidades sociais em nossa sociedade[..] O racismo recreativo opera como uma pedagogia da subordinação racial[...] segue a lógica tradicional da cordialidade versus hostilidade, que caracteriza as formas de sociabilidade na nossa sociedade: negros podem ter acesso a algum nível de inclusão, desde que não questionem a ordem social baseada no privilégio branco. O racismo recreativo diminui a possibilidade de tensão entre grupos raciais ao afirmar uma cordialidade de caráter assimétrico: ele permite que brancos expressem hostilidade racial, sendo que eles estão certos de que tal

(2020), que se constitui como um projeto de dominação. É uma espécie de necropolítca, mas que tenta "matar" pelas palavras, reforçando estereótipos.

A fisolofia como movimento ancestral dignifica memórias, histórias de vida, desafia esses estigmas colonialistas também mencionados por Beatriz Nascimento em conversa, numa mesa redonda, com Otávio Ianni, que é importante mencionar:

> **Ianni:** É certo que em amplos setores da classe média branca brasileira existe uma mentalidade de colonizador...
> **Nascimento:** Que é também colonizada...
> **Ianni:** [...]. Muitos intelectuais vivem aqui no exílio porque se sentem americanos, franceses ou ingleses...
> **Nascimento:** Como "exilados", comportam-se em relação ao negro de maneira pior do que um alemão ou um americano. Para eles, os negros são engraçadinhos ou folclóricos...[45].

Nunca foi fácil lidar com estereótipos. Muitas vezes são eles que dão no bojo de determinados comentários. Torna-se um esforço cansativo termos que "provar" incessantemente a validade de um trabalho, de nossos estudos e experiências em situações nem sempre amigáveis. A filosofia com crianças foi e é alvo de desconfiança. Isso ficou nítido em algumas disciplinas que cursei no mestrado e em outros contextos. Quando as crianças são de periferia, em sua maioria negras, a hostilidade parece se intensificar. O apoio de Walter Kohan, coordenador do projeto de pesquisa e extensão, na Uerj, e de outros/as pesquisadores/as a um projeto numa escola de periferia não passou incólume. Sou uma professora que não sabe muita coisa. Mas todos esses movimentos têm sinalizado que as questões da escola pública de periferia na pesquisa acadêmica criam tensões, conflitos, trazem elementos que nos têm afetado, mobilizado nossas práticas. É um sentir a partir da própria pele...

Tentar lidar com essa dimensão desafiadora me levou a buscar leituras, a fazer aquilombamentos com estudos que me ajudassem a entender melhor as questões que iam surgindo. Assim, busco me aproximar do que nossos meninas e meninas de todas as idades da escola chamam de "fisolofia" vivida na inscrição dos corpos, no corpo a corpo de nossos encontros. Tomando como inspiração a coragem parresiástica de Leonardo, é possível perceber que o lugar da pergunta foi se tornando um lugar de narrar/perguntar a vida e permitir que a vida nos interrogue também. Insistir em perguntar, sob os efeitos de uma necropolítica, é,

---

comportamento não terá consequências legais. Acusações de racismo são vistas por pessoas brancas como uma violação da prerrogativa que elas acreditam ter de poder humilhar pessoas negras[...] O racismo recreativo está baseado nas noções de *inferiorização social* e de *antipatia social.* (2020, p. 31, 154, grifo nosso)

[45] Mesa Redonda com Beatriz Nascimento, Eduardo de Oliveira e Oliveira e Octávio Ianni. Revista Encontros com a Civilização Brasileira. Darcy Ribeiro, et ali. Rio de janeiro, Civilização Brasileira, 1978, p.202. Curiosamente, na capa da edição dessa revista, aparecem os nomes de alguns pesquisadores conhecidos no meio acadêmico da época, a maioria homens. O nome de Beatriz Nascimento não é mencionado.

sobretudo, insistir na vida em sua dignidade, nas narrativas, nas perguntas, nos corpos com suas memórias, suas histórias.

5.6. Insistir em perguntar: três vezes e uma vida.

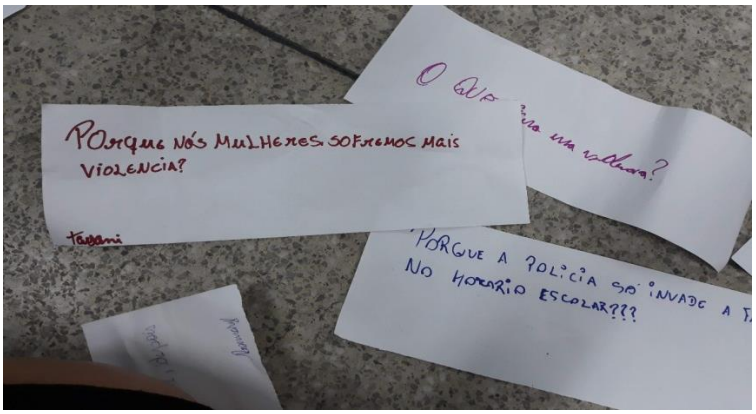
Durante três experiências consecutivas no ano de 2019 na escola Joaquim da Silva Peçanha, um estudante negro da EJA escreveu, insistiu com a mesma pergunta:

"Por que a polícia só invade a favela no horário escolar???"

Moisés escreve, insiste na sua pergunta acompanhada de três signos de interrogação, como se de algum modo ele sentisse a sua vida frágil de jovem morador da periferia. Como se ele soubesse que os disparos feitos pela polícia que "já chega atirando" pudessem, em qualquer momento, também atingi-lo. Ele, que vai todos os dias para escola, quase nunca falta...O corpo negro é mais vulnerável às situações de violência e estigmatização sociorracial. Segundo Jesus (2018, p.8) o estigma pode basear-se em características físicas ou sociais, passageiras ou definitivas, mas pode impedir as pessoas de perceberem nos estigmatizados outros atributos que não os negativamente definidos. Para Silva,

> Ser negro, jovem, morador de favela é portar um kit estigma que gera um risco cotidiano de perder o direito mais fundamental do ser humano, o de sobreviver. Encontrar caminhos para combater esse fenômeno talvez seja a questão mais relevante para a construção de uma vida mais digna e humana nos grandes centros brasileiros atuais. (SILVA, 2005, p.14)

O jovem estudante Moisés parece perceber que nem o uso do uniforme escolar pode livrá-lo da violência policial. Ele é um morador de favela. Com ou sem uniforme de escola, seu corpo é estigmatizado. Ele se pergunta e nos pergunta. E ao fazê-lo, Moisés já não é apenas mais um jovem que pode entrar para as estatísticas de extermínio, ele é um jovem, um estudante que está buscando pensar os conflitos dentro da sua comunidade, dando a ver questões estruturais e intersubjetivas que percorrem gerações.



FOTOGRAFIA 10 – Experiência com a turma da EJA: Qual pergunta te move? - 2019 – arquivo pessoal.

Sua pergunta traz a força de uma narrativa, o situa no lugar da vivência, da memória ancestral. Ele problematiza um presente carregado de passado. Ele deixa de ser aquele que é apenas pensado para pensar por si mesmo. A pergunta recorrente o desloca para fora dos estigmas. Ele pronuncia a sua palavra. Sua pergunta torna-se ao mesmo tempo pronúncia e denúncia (NOGUERA, 2020). O corpo negro de Moisés, naquele momento, não é mais tão somente um alvo passível de violência da polícia. Seu corpo é um corpo sensível ao que se passa, que fala e escreve, que pensa sua vida, seu deslocamento até a escola. A vulnerabilidade do ir i vir dentro do seu próprio território se transforma em matéria de estudo, de pensamento.

O limite imposto pelas práticas de repressão militar à liberdade de circulação na favela é desafiado pela liberdade encontrada no ato de perguntar. Ao insistir na mesma pergunta, ao longo de três encontros, nos faz pensar que talvez Moisés esteja escolhendo caminhar com ela, e não parece desejar fazê-lo sozinho. A liberdade de perguntar ressoa como um convite à partilha, a aquilombar, a uma abertura, a resistir como uma das dimensões da infância do pensamento. Moisés sabe que os corpos negros são alvo primeiro de violência.

O conteúdo da pergunta desse jovem negro e estudante poderia ser pensado por diversas áreas e campos do conhecimento, como a sociologia, a psicologia, a antropologia, entre outras, com a devida apreciação dos/as mais experientes pesquisadores/as, cada um dentro do seu campo de atuação. E todas as contribuições oriundas desses estudos são de relevância inquestionável para todos e todas que atuamos na educação. No entanto, os desdobramentos do projeto de filosolofia em nossa escola reforçado cada vez mais a necessidade de escuta daqueles e daquelas que estão numa condição social de subalternidade, silenciamento e exclusão, sob a condição de estigmas sociais, para que, antes de virarem tema de estudos teóricos, possam falar por si mesmos, a partir da vida que vivem. O que fizeram com os estudos daquelas e daqueles que nos ajudariam a pensar essas questões que atravessam vidas, vidas que sofrem com o racismo. Hoje, após mais de uma década, a tese de Sueli Carneiro foi publicada. Lá encontramos estudos que apontam para a necropolítica. Se defendemos a não separação entre filosofar e viver, o que fazer com as perguntas que contam histórias de vida, de vidas ameaçadas no seu viver? Pode a favela, a periferia perguntar?

Em nossa escola, na educação de jovens e adultos, em decorrência do processo de juvenilização, é possível encontrar três diferentes gerações frequentando a escola, gerações que vivenciam os mesmos estigmas, que sabem bem o que é ser negro/a morador/a de uma favela na periferia. O que sentem, como pensam o território onde habitam, a escola, a relação com vida, com o mundo, que perguntas fazem e desejam compartilhar pode desconstruir nossas

certezas e descontruir paradigmas epistemológicos que, por muito tempo, sustentavam modos de pensar a educação, a escola, a própria Filosofia.

Na favela, há violência, mas existe resistência, há interdição e há deslocamento, vidas que resistem. Quando Moisés torna pública sua pergunta, é também um convite a um outro olhar, a um olhar liberado do preconceito, dos estigmas[46], quem sabe um olhar contracolonial que não faz a separação entre sujeito e objeto, entre os que pensam e os que são pensados, entre os que podem falar e os que devem ouvir. Essa abertura que desafia e desconstrói estereótipos talvez seja uma das contribuições mais significativas dentro desses movimentos que temos feito até aqui, uma vez que processos complexos de intersubjetivação entram em jogo, são tensionados, forçam limites de zonas fronteiriças. Somos confrontados com dimensões que até então não pareciam visíveis.

Perguntar na fisolofia é também um modo de re-inventar a si mesmo na relação com o outro. Surge um outro olhar, não paralisado, mas em deslocamento. Mas como se descoloniza um olhar se estamos imersos numa lógica colonial que, como já dissera Frantz Fanon, o colonizado introjeta o colonizador? O que, em nossas práticas, nos mais diversos níveis da educação, têm contribuído para isso?

A pergunta de Moisés exige tempo para ser pensada...Assim como a pergunta de Leonardo, parece ecoar um canto ancestral que faz uma dobra, uma curva no tempo. A pergunta-canto de um povo marcado pelas lutas, pelo sofrimento, pela perda de território, pelas diásporas que se prolongam há séculos, trazendo consigo as migrações, a fome, as doenças, a morte prematura e violenta, o desprezo e a indiferença do opressor (MARTINS, 2021). A pergunta entre a pronúncia e denúncia desses meninos é história, memória ancestral, é a inscrição do corpo-pergunta, da pergunta-corpo bordando a fisolofia na escola.

O professor Renato Noguera afirma que "a vida é uma grande narrativa e que a narração é também uma maneira de reinventar a realidade" (NOGUERA, 2020, p.55). Pensar a pergunta enquanto lugar de narratividade é correr o risco da exposição, de partilhar com o outro sua

[46] A lógica dos estereótipos está diretamente ligada à lógica dos estigmas. Os estudiosas do tema afirmam que um estigma é uma característica a partir da qual uma pessoa ou um grupo de pessoas sofre desvantagens sistemáticas. Assim, esse termo descreve um processo a partir do qual sentidos negativos são atribuídos a pessoas que possuem caraterísticas socialmente desprezadas. Estimas são responsáveis pela construção de identidades sociais culturalmente desprezadas porque designam pessoas supostamente diferentes e inferiores [...]O racismo é um sistema de exclusão que opera por meio da estigmatização de grupos populacionais que são racializados por possuírem determinadas características fenotípicas em comum{...] Os estudiosos afirmam que a mera existência de estigmas raciais é uma violação da dignidade de minorias raciais porque dificultam a formação do sentimento de valor pessoal.(MOREIRA, 2020, p.62-64).

palavra e seu silêncio, ou seja, a potência do que nos torna vulneráveis e, ao mesmo tempo nos re-inventa.

Habitar a pergunta nesses encontros talvez esteja sinalizando "a insurgência de sensibilidades descolonizadas" (HALL, 2006, 318). A palavra trêmula, insegura de quem começou a pensar o que nunca tinha pensado antes, mas que está experienciando uma dimensão infantil do pensamento... Escutar uma pergunta pode ser também escutar uma história, dar atenção a ela, um convite à escuta do que não foi escutado, um convite a histórias que ainda não foram, mas precisam ser narradas.

Talvez as nossas narrativas não sejam grandes, talvez não seja o exercício mais interessante tentar mensurá-las. O que tem despertado o gosto nos nossos/as estudantes de todas as idades é encontrar esse momento, esse lugar em que possamos narrá-las, esse lugar onde perguntas contam histórias e as histórias nos perguntam. Não para classificá-las, julgá-las, porque essa lógica já sabemos como funciona, mas habitar e hospedar perguntas/histórias para pensar a vida que vivemos, escutar nossos pensamentos, compartilhar, estar nessa tessitura, nesse fiar que "tal como um tecelão/ã que trança diferentes fios, as diversas maneiras que contamos/perguntamos nossas histórias reelaboram o que elas são ou podem vir a ser, inclusive, uma história de amor" (NOGUERA, 2020, p. 22)[47]. Amor ao que resiste, amor aos nossos sonhos, a nossas metamorfoses conectivas, aos nossos aquilombamentos meninos e meninas da escola.

Quem sabe esse caminhar de estudos compartilhados entre uma escola e uma universidade, entre filosofia e *fisolofia*, entre tantas perguntas e tantas histórias, de pessoas de tantos lugares diferentes, esteja insistentemente nos desafiando a inventar uma narrativa frágil, imprecisa, errante como uma bolha de sabão...Quem sabe seja um convite a uma fisolofia co-movente, a aquilombar histórias que ainda não foram ouvidas, que contam, desenham metamorfoses miúdas, quase imperceptíveis, resistentes...entre filosofia e fisolofia... re-criar mundos, re-criar nossas histórias, escreviver. A narrativa dessas histórias desde o interior do projeto de extensão na periferia estaria potencializando o surgimento de um sujeito coletivo, de uma "escrita de nós", de uma escrevivência? É o próximo convite, o próximo alinhavo a que convidamos as leitoras, os leitores a compartilhar, a aquilombar pensamentos...

[47] "A vida nunca está dada, e por isso, tal como um tecelão que trança diferentes fios, as diversas maneiras que contamos nossas histórias reelaboram o que elas são ou podem vir a ser, inclusive uma história de amor". (NOGUERA, p.22, 2020)

6 **DAS ESCREVIVÊNCIAS: ENTRE ELAS UMA TRAVESSIA**

Uma das características mais singulares nos estudos realizados no Nefi são as transformações na relação das/os estudantes desde sua relação com a escrita e a pesquisa. A liberdade para as experimentações, para esgarçar os limites de um modelo hegemônico prevalente na academia tem sido de fundamental importância em nossos estudos. Com experiência de muitos anos acompanhando estudantes da educação básica no ensino de língua materna e, mais tarde, acompanhando graduandos/as e pós-graduandos/as desde o início de minha participação no projeto de extensão, é notória a relação tensa com a escrita. Muitas vezes os processos de validação do conhecimento através da escrita na pesquisa acadêmica se tornam um dispositivo de exclusão e silenciamento marcado pelas relações de poder.

Patrícia Hill Collins destaca que:

> Uma vez que homens brancos da elite controlam as estruturas de validação do conhecimento ocidental, seus interesses permeiam temas, paradigmas e epistemologias do trabalho acadêmico tradicional [...]nenhum acadêmico ou acadêmica está isenta de ideias baseadas em culturas específicas, tampouco em sua localização no interior de opressões intersectadas de raça, gênero, classe, sexualidade e nação. (COLLINS, 2020, p.139 – 143)

As escritas que surgem no Nefi parecem desafiar essa lógica e isso talvez fique mais visível, sobretudo nas pesquisas que nascem desde a participação no projeto de extensão nas escolas de periferia. Que elementos poderiam nos aproximar de uma escrevivência, nos termos defendidos por Conceição Evaristo? Tive a alegria de compartilhar perguntas e experiências num curso ministrado pela professora em outubro de 2022, na USP. O conceito de escrevivência, oriundo do campo da Literatura, se expandiu de tal modo que está sendo estudado em diversas áreas de saber. Evaristo nos contou que até no campo da arquitetura está sendo estudado. Ela acolheu minhas inquietações e trouxe contribuições que me animaram a seguir pensando, sobretudo no que se refere à criação de um sujeito coletivo e a não hierarquização entre escrita e oralidade, conforme destacou ela durante os encontros no curso. Nesse sentido seu pensamento conflui com o da professora Leda Maria Martins. Nesse ponto específico, tento pensar a escrevivência como um modo de criar aquilombamentos na escrita enquanto uma **tecitura vozeada** na pesquisa em educação, um modo de resistência ao modelo hegemônico cientificista e, quem sabe, apontando para o surgimento de outras epistemologias a partir da aproximação da academia com vozes, com modos de existências de grupos considerados em situação de subalternidade. Ocorrem aí as implicações éticas, estéticas e políticas na pesquisa,

na escrita. Nos instantes a seguir busco pensar essa questão em diálogo com as professoras Maria Reilta e Carolina Fonseca, tendo em vista a larga e expressiva participação delas no projeto *Em caxias a filosofia en-caixa?* e Grazielle, estudante da EJA, na escola Joaquim da Silva Peçanha.

6.1. Escreviver à deriva com Maria Reilta.

A expressão à deriva vem do verbo "derivar" que, entre outros sentidos registrados no dicionário[48], significa "desviar do seu curso, mudar a direção ou dirigir-se para outro ponto", de modo que estar à deriva tem que ver com "ser levado ou deixar-se levar". Foi uma expressão usada várias vezes por Maria Reilta numa conversa quando ela tentava descrever a sensação que estava vivendo no percurso de sua escrita durante seu curso de doutorado no Nefi.

Maria Reilta é mulher nordestina, professora da UERN, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte e, durante muito tempo, se dedicou ao curso de metodologia na faculdade de educação. Ela esteve muito presente acompanhando as experiências de pensamento, as rodas de fisolofia com as crianças na escola Joaquim da Silva Peçanha, no projeto de extensão "*Em Caxias, a filosofia en-caixa?",* e na escola Pedro Rodrigues, em Duque de Caxias. Foi e ainda é umas das presenças mais presentes em nossos encontros. A sua experiência de habitar essa fronteira entre academia e escola a afetou, desconstruiu o seu modo de entender a pesquisa. Em muitos de nossos encontros a sua inquietação menina se expressa tanto em palavras, como nos gestos, nos olhares…

Ela, que passou durante tanto tempo familiarizada com a linguagem dos métodos de pesquisa, parecia cada vez mais deslocada, mais desalojada entre os códigos que iam ganhando outros sentidos. Reilta estava à deriva, se permitindo desafiar seus modelos para se lançar ao que ela ainda não conhecia. Embora o momento de uma experiência tão radical de um trabalho de si consigo mesma não nos isente de alguma solidão, ela jamais esteve sozinha. Fez de sua própria solidão uma vivência compartilhada, como se de algum modo ela intuísse que, não importava muito onde sua embarcação à deriva fosse chegar, desde que sentisse que poderia confiar nas companheiras e companheiros de caminhada. Sim, é necessário confiar, fiar (com),

[48] FIGUEIREDO, Cândido de. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Biblioteca Nacional de Portugal, 2010, p.611.

mover-se (com), (com)partilhar. Reilta parece comunicar o que ainda não tem palavras, tentando transmitir "a solidão como se fosse um objeto pequeno" (SKLIAR, 2018, p.250).

Que os ventos soprassem, que o mar se agitasse, que a embarcação fosse frágil, ela se movia, ela se co-movia e nos co-movíamos com ela. Foram muitas experiências, conversas, escritas partilhadas. Seria esse um dos sinais de uma escrevivência menina, de uma escrita de nós?

Deriva, solidão (com)partilhada, co-mover... Aqui não há separação entre escrita e vida, a vida de uma professora nordestina tentando encontrar as suas próprias palavras numa terra estrangeira, habitando sua própria infância, em descompasso com uma língua hegemônica, das metodologias acadêmicas, para encontrar-se consigo mesma:

> Então não reivindico para esse texto o status tradicionalmente consagrado de uma pesquisa e de uma tese. Se submetido aos critérios pré-estabelecidos ele não é. Revela-se e assume-se como um texto que, de forma insegura e tateante, ensaia e arrisca uma escrita, se propõe a pensar sobre a experiência do pensar filosófico a partir do contexto real da própria experiência de pesquisa vivenciada por mim em diferentes espaços geográficos e com muitos sujeitos: crianças, professores/as, alunos/as, companheiros e companheiras de caminhada que, mesmo quando não nomeados/as estão aqui presentes. Suas vozes, seus silêncios ecoam em mim e fazem do processo e exercício dessa escrita uma experiência de autoformação e de transformação. (CIRINO, 2016, p.20).

A professora assume em suas palavras que algo se passou, algo que está entre o não mais e ainda não. Sente a insegurança de quem experiencia o risco, o risco de um pensar filosófico, de uma escrita à deriva, usando "algumas palavras que ainda não tem idioma" (Barros, 2010, p.54). É o impronunciável do silêncio, uma zona indiscernível que ela habita junto com seus/as companheiros/as de estudos. Uma língua menina talvez seja feita dessas síncopas, daquilo que permanece na zona do insondável, de um entre nós que ao mesmo tempo é ponte e abismo, que transborda numa dimensão inapreensível, incapturável. Butler faz uma observação provocativa:

> O relato que faço de mim é parcial, assombrado por algo para o qual não posso conceber uma história definitiva. Não posso explicar exatamente por que surge dessa maneira, e meus esforços de reconstrução narrativa são sempre submetidos à revisão. Há algo em mim e de mim do qual não posso dar um relato. (BUTLER, 2019, p.55)

Para Butler, habitar essa zona de opacidade nos coloca na encruzilhada de um dilema ético, pois se toda tentativa de se relatar a si mesmo, de tornar uma experiência totalmente comunicável para o outro resulta em fracasso, estaríamos, ao que parece, diante de um "fracasso ético". Em outras palavras, se há um vazio, uma falsa transparência irrevogável numa narrativa de si, não poderíamos ser responsabilizados totalmente pelo que somos ou fazemos. Mas a

filósofa vê nesse fosso, nessa transparência aparente, parcial, a possibilidade de reconhecer a relacionalidade que nos vincula à linguagem e ao tu de maneira mais profunda do que antes (p.56). Nesse ponto de específico, encontramos um "eu" que se relata em relação, potencializa a dimensão de uma narrativa que vai se transformando, compondo com o coletivo. Aqui, quem sabe, nos aproximemos de uma escrevivência.

Como mencionei anteriormente, no curso de extensão promovido pela USP, Universidade de São Paulo, durante o mês de outubro de 2022, ministrado pela professora Conceição Evaristo, do qual participei com muito entusiasmo. Ela destacou algumas diferenças entre a escrita de si, nos termos em que Foucault analisa, do que ela cunhou *como escrevivência*. Para ela

> Enquanto aquela reforça a ideia de um sujeito individual, com enfoque para dramas pessoais, esta aponta para a dimensão de um sujeito coletivo, ainda que esteja escrito em primeira pessoa. Representa também uma ruptura com o lugar de subalternidade, trazendo para cena subjetividades que foram negligenciadas, desconsideradas no circuito de autoria branca e falocêntrica. Nesse sentido, desde seu potencial de resistência, podemos pensar numa escrevivência judaica, negra, indígena, entre outras.

Seguindo essa linha, poderíamos pensar numa escrita que surge na encruzilhada dos estudos entre academia e escola, na invenção de um sujeito coletivo, sujeito que ao mesmo que se propõe a narrar uma história em primeira pessoa, consegue perceber a cumplicidade de sua história no emaranhado, no aquilombamento de outras histórias. Escreviver seria também é metamorfosear, sonhar com outros modos de vivenciar a pesquisa em educação. Seria acolher o movimento do "torna-te o que tu és" no movimento coletivo, restituir esse lugar do ser sendo a quem foi negado, a quem foi invisibilizado. Uma escrevivência é uma escrita co-movente, caminhando por pontes e abismos, nos interstícios, à deriva, que não apaga, mas reforça e sustenta a presença do outro, um caminhar acompanhada que talvez nos dê as pistas das condições através das quais "o novo entra no mundo"[49].

É essa dimensão de uma deriva compartilhada na escrita que bell hooks percebe como uma prática transgressora coletiva, pois por aí passam os atravessamentos éticos, estéticos e políticos que desafiam a revisão de modelos de escrita hegemônicos. Ela se questiona radicalmente sobre o lugar negado a escritas fora do cânone, fora da lógica de supremacia

[49] "Estou mais comprometido com o elemento 'estrangeiro" que revela o intersticial, que consiste na superfluidade têxtil de dobras e pregas e que se torna o 'elemento instável de ligação', a atemporalidade indeterminada do intervalar, que tem de participar da criação de condições pelas quais 'o novo entra no mundo'. O elemento estrangeiro 'destrói também as estruturas de referência e a comunicação se sentido original', não simplesmente negando-o, mas negociando a disjunção em que temporalidades culturais sucessivas "são preservadas no mecanismo da história e ao *mesmo tempo* canceladas" (Bhabha, 2013, p.258).

branca, mercantilista e patriarcal. Sua busca por tornar a literatura feminista legível para quem habita os confins além dos muros da academia parece ser um dos princípios éticos fundacionais do feminismo negro defendido pela filósofa. Encontrar uma língua que convide, que aproxime que, como diria Krenak, desafie a perpetuação "desse clube exclusivo da humanidade" (KRENAK, 2020, p.10). É o que reforça hooks:

> Desse ponto de partida, automaticamente pensamos em criar uma teoria que fale com o público o mais amplo possível. Já escrevi em outros textos, e disse em inúmeras palestras e conversas, que minhas decisões sobre o estilo de redação, o fato de eu não usar formatos acadêmicos convencionais, são decisões políticas motivadas pelo desejo de incluir, de alcançar tantos leitores quanto possível no maior número de situações (hooks, 2017, p. 98- 99).

Em sua narrativa, ela relata em detalhes os desdobramentos para sua vida acadêmica na tentativa de romper com certos modelos, da rejeição e desvalorização da sua escrita e toda a angústia daí decorrente, como também da sua alegria ao receber cartas de presidiários que liam seus escritos e neles também nascia um desejo de escrita. Fazer teoria feminista, para hooks, é estar em busca de um movimento ético, estético e político que inaugure uma escrita que seja afirmativa de outras vozes e modos não canônicos de pensar, de expressar uma experiência com o mundo, a escrita inscrita na sua corporeidade, se aproximando muito uma escrevivência defendida por Conceição Evaristo.

Ela assume ao mesmo tempo risco e renúncia. E isso me convida a pensar que essas talvez sejam duas palavras-chave no nosso percurso de estudo no projeto de extensão que temos vivenciado até aqui, uma vez que nos permite habitar essa fronteira potente e fecunda entre a academia e a escola pública de periferia Quem sabe essa língua na qual tentamos comunicar nossas experiências, sendo afetas por realidades de vidas diversas, também seja, em algum sentido, a se pronunciar, aprender a escrever com signos de uma língua menina e conectivo, como a do menino Miguel. De modo, aproximando-se do sentido em que hooks nos convida a pensar, ou seja, um mover, co-mover-se que, ao afirmar a importância do diverso, resiste aos modelos já constituídos e se coloca à deriva criativa, experimental. Assim, é inevitável a pergunta: a que nos convida renunciar uma escrita à deriva, uma escrevivência?

Com a ampliação de vagas nas escolas e nas universidades com as políticas afirmativas, muitos estudantes das classes populares conquistaram uma vaga e tiveram acesso ao mundo acadêmico, mas uma vaga nem sempre garante um lugar. E essa questão passa irremediavelmente pelo modo como essas instituições mantêm uma relação com essa língua popular, com esses modos de expressão que vão se manifestar na escrita muitas vezes tão distantes dos modelos validados.

Beatriz Nascimento, retornando à universidade após dez anos de afastamento escreve num artigo[50]:

> Ao dedicar-me novamente à área acadêmica, sinto-me aprisionada pela forma literária necessária a essa ritualização do conhecimento. Significa dar uma enorme volta à expressão, provocando-me uma rejeição física ao material escrito. (NASCIMENTO, 2022, p.92)

Mais à frente ela expressa uma ambivalência: seu desejo de romper com um modelo único cientificista de escrita como "princípio de colonização, mas a dificuldade de não poder fugir dele totalmente na condição de "aculturada". Ainda assim, como uma poeta, vai abrindo seus espaços. Escreve aqulilombando filosofia e literatura com poemas de sua própria autoria, desenhando suas encruzilhadas.

Nessa encruzilhada é que a escritora Gloria Anzaldúa se situa e para ela "o que nos valida como seres humanos, nos valida como escritoras" (2000, p 96-97). "O que importa são as relações significativas seja conosco, seja com outros". É uma defesa radical, disruptiva, um desafio aos protocolos de autorização que determinam quem pode e quem não pode escrever. A validação não é prescrita por normas e regras elaboradas por alguns para que todos ou outros se enquadrem nelas. A validação é a nossa própria existência enquanto seres humanos. É uma aposta irrestrita, incondicional na capacidade humana de narrar, de contar, de proferir a sua palavra. Ela, assim como a professora Reilta e Beatriz Nascimento, se coloca em deriva, ousando esgarçar limites dos critérios de validação de uma escrita numa língua hegemônica. E o que destacam como algo mais significativo é uma abertura ao diverso, ao mundo enquanto comunidade existencial, e a importância da condição irrenunciável de um mover juntos. Uma escrita co-movente? Uma travessia?

6.2. ESCREVIVER EM TRAVESSIA COM GRAZIELLE.

Era final de mais um ano, dezembro de 2017, talvez não um ano qualquer, pelo menos não para Grazielle. A agitação na escola era grande com todos querendo saber das notas após uma semana exaustiva de provas, sobretudo para os estudantes da EJA que chegam por volta

[50] Por um território(novo) existencial e físico é o título de um artigo escrito par o curso "Espaço-tempo urbano: cidade território e conduta", ministrado pela antropóloga Janice Caiafa na Escola de Comunicação da UFRJ(ECO-UFRJ). Nesse artigo, ela dialoga com Gilles Deleuze e Fèlix Guattari, a partir de uma resenha do livro Kafka: por uma literatura menor. Um dos questionamentos mais interessantes que faz é sobre o cuidado para não converter o devir minoritário num "bloco monolítico, embora tente-se particularizar as diferentes minorias (mulheres, crianças, proletariado e etnias". Sobre a escrita ela complementa: "Essa preocupação se concretiza também no modo de escrever, como escrever de um devir minoritário sobre a própria minoria", numa relação de territorialização/desterritorialização. (NASCIMENTO, 2022, p.96-97)

das seis horas da noite, jantam e depois seguem para suas salas de aula. Nas semanas após as provas de final de ano, costumamos conversar para pensarmos um pouco como foi o ano letivo para vida de cada um/a, recuperando os momentos mais importantes, destacando o que é preciso ser revisto, entre outros detalhes. Enquanto a conversa flui com muitas vozes, ela está em silêncio:

> Segurando um lápis, ela parece completamente alheia a todo o burburinho à sua volta. Parece estar em outro lugar, como se houvera criado um mundo seu, blindado de qualquer incidente que pudesse demovê-la daquele estado de concentração, de si para consigo mesma...Ela, de cabeça baixa, olhando para a folha do caderno, busca uma intimidade com ela, como alguém que parece estar descobrindo seu primeiro amor. Se falássemos alto ou baixo, se sussurrássemos, se gritássemos ou quem sabe o mundo desabasse lá fora, nada a interromperia, nada desviaria seu olhar, suas mãos, seu corpo do que acontecia ali, naquele momento, numa sala de aula numa escola pública... Lá fora era noite, mas alguma coisa parecia amanhecer nela...Ela escrevia, linha a linha percorria a folha de caderno, trançando, desenhando cada palavra como se estivesse cuidando de algo precioso...As palavras para ela talvez tivessem sido até ali pedras, pedras onde ela tantas vezes tropeçou... Ou quem sabe talvez tenham sido espinhos onde ela se feriu...ou uma poção amarga que ela não desejou beber... As palavras, palavras numa folha de papel, fazê-las brotar da ponta de um lápis ou de uma caneta, como numa alquimia do pensamento. Ela, seus pensamentos, suas palavras. O que se passava agora, ali, naquele instante, em torno de uma sinfonia de vozes que ela parecia não ouvir... Algo nela fez um tempo parar para criar um outro tempo. O tempo dela com as palavras, uma a uma desenhadas naquela folha de caderno. A sineta toca. Fim de mais uma noite de aula. A turma vai se despedindo e deixando a sala. Ela permanece, levanta a cabeça, olha para a professora como se estivesse voltando de um lugar desconhecido, de uma sensação que ainda não experimentara. O brilho nos olhos...Era uma noite amanhecendo. Ela vem em direção à mesa da professora e lhe entrega a folha como quem oferece um presente...

Fiz esse registro no meu caderno de campo. A personagem principal da cena narrada é Grazielle, uma jovem negra, estudante da EJA, Educação de Jovens e Adultos, na escola Joaquim da Silva Peçanha. O que se passou naquela noite, numa sala de aula, não é um acontecimento isolado, ele tem relação com a roda de fisolofia. Para conseguir ler o que Grazziele escreveu na folha foi preciso contar com a ajuda da professora Roseni, da turma de alfabetização da EJA. Lá é possível ver a seguinte frase: *"[...] mas o que mudou a minha vida foi a aula de filosofia*".

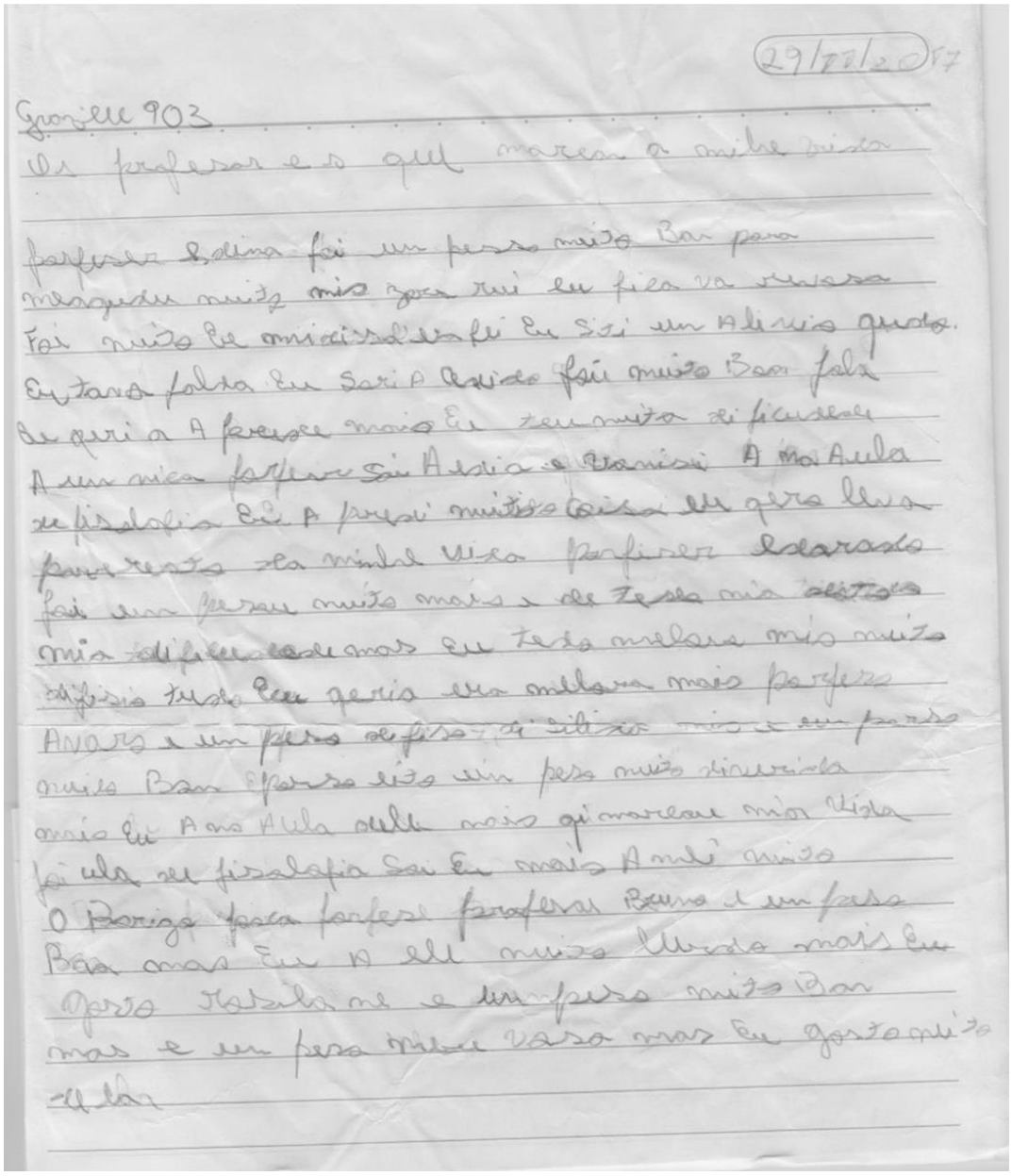


Figura 11 - Escola Joaquim da Silva Peçanha, EJA - Arquivo pessoal

A vida de estudante dessa jovem é uma vida de quem carrega as marcas doloridas de uma relação com a escola, com a escrita. Durante as aulas, ela sempre se esquivou quando lhe perguntavam sobre as atividades. Percebia que ela não gostava de mostrar o caderno e, quando algum exercício de escrita era proposto, ela jamais entregava. Tudo permanecia do mesmo jeito até o dia daquela experiência na sala de fisolofia. A turma já estava na salinha quando cheguei, após a aula terminar em outra classe. Fizemos uma conversa inicial com a turma e o convite daquele dia para iniciar a experiência de pensamento foi que cada um anotasse uma pergunta em tiras de papel que distribuímos para o grupo. Esperamos um tempo e, anotadas as perguntas, compartilhamos, colocando as tiras no chão para que pudessem ficar visíveis no centro da roda.

Eram muitas perguntas e decidimos fazer uma votação para saber qual delas iríamos pensar naquela noite. Uma das perguntas mais votadas foi a seguinte:

"Por que algumas pessoas parecem sentir vergonha de sentir dor?"

Essa pergunta foi como um espinho cravado em Grazielle e durante o diálogo ela, que era sempre tão calada nas rodas, começou a falar e foi ficando cada vez mais emocionada, a fala ficando embargada e ela explodiu num choro que silenciou a todos. A pergunta que tinha como palavras-chave "dor" e "vergonha" a tocou em algum ponto da subjetividade que ela não pôde conter suas palavras e rompeu a barreira de um silêncio cultivado por anos de sua trajetória escolar marcada negativamente em relação à forma como a escola tratou suas dificuldades com a escrita.

Ela nos contou que já bem crescida foi colocada numa turma de crianças especiais em decorrência de suas fragilidades. A pergunta parece tê-la ajudado a enfrentar o medo para se aventurar numa travessia...Na roda de fisoofia ela encontrou um lugar de escuta, de confiança, de acolhida, de aquilombamento. bell hooks (2017, p.114) afirma que "o ato de ouvir coletivamente uns aos outros afirma o valor e a unicidade de cada voz". Temos visto aqui que é muito mais que ouvir, é um escutar, ser escutado e escutar. Nesse sentido também nos aproximamos de uma escrevivência, pois como nos lembra Conceição Evaristo, conforme mencionado anteriormente, a escrita como escrevivência traz a potência do coletivo.

A sensibilidade com que todo o grupo ali presente acolheu seu relato, o transbordar das suas palavras permitiu que ela se arriscasse, desafiasse o medo. Ela precisava recuperar a confiança perdida por anos de rotulações e estigmas que deixaram marcas muito negativas na sua relação com a escrita, na sua relação com a escola e com ela mesma. As rodas de fisolofia são também tessituras de afetos, de fios de emoções, sensações, sentimentos que vão se entrelaçando numa trama do coletivo, que nunca saberemos que desenhos vão surgir, o que vai se desfazer ou não, para que lado soprará o vento e arrastará a embarcação...

Grazzielle se arrisca porque sente que pode confiar em seus companheiros e companheiras de caminhada... Sabe em alguma dimensão intuitiva que sua história pertence a ela, mas não apenas à sua vida, mas às vidas que partilham um lugar numa escola pública. A sua escrevivência é a coragem de grafar suas letras em pretuguês. Como se de longe ela escutasse o ressoar de uma cantiga ancestral, uma voz que se mistura com a nossa, com a dela. Ela escuta e também é escutada. Ela inscreve seu corpo, sua fala, sua voz para escre-viver na relação com o outro. Para Butler (2019, p. 215),

> O outro representa a possibilidade de a história ser desenvolvida em uma nova forma, de os fragmentos serem ligados de alguma maneira, de alguma parte

> da opacidade ser iluminada. O outro presta um testemunho e registra o que não pode ser narrado, agindo como aquele que pode enxergar um fio narrativo, ainda que basicamente aquele cuja prática de escuta encena uma relação receptiva para como si-mesmo que o próprio si-mesmo em apuros por causa de sua autocensura, não oferece a si mesmo. Parece crucial reconhecer não só que a angústia e opacidade do "eu" são atestadas pelo outro, mas que o outro pode se tornar o nome da nossa própria angústia e opacidade [...] (BUTLER, 2019, p. 215)

Esse "outro" não é apenas um outro, tem um rosto, é gente com história, com vida, com perguntas, é corpo, corporeidade. Conceição Evaristo afirma que "a escrita não dá conta do que o corpo diz"[51], escreviver seria perseguir, insistir nessa intraduzibilidade, nessa fratura. Habitamos com Grazielle e Reita até aqui esse lugar de fratura, de deriva... Aqui, ao contrário de hierarquizar a relação escrita e oralidade, pensamento e corpo, a experiência de Grazielle, assim como outras aqui consideradas, não tratam dessas dimensões como exclusivas, mas como alternas. Nesse sentido potencializam a relação escrevivência e oralitura.

A escuta talvez tenha sido um caminho jamais pensado para romper as cercas em sua relação escolar com a escrita. Ela encontrou uma escuta. Escreviver para Grazielle é encontrar uma escuta, é encontrar um lugar, um outro lugar de corpo e voz. **Seu texto é um tecido vozeado.** O que a filosofia, a escola podem abrir quando se propõem a escutar? O que uma experiência tão potente como a de Grazielle nos convida a pensar sobre os desdobramentos éticos, estéticos e políticos do que se passa numa roda de fisolofia?

Seguimos com uma Grazielle, menina enamorada das primeiras palavras que a colocaram em travessia... Durante as aulas, era possível perceber que a jovem podia contar com a ajuda dos/das colegas para fazer as atividades, alguns notavam sua dificuldade e a acolhiam, mas ainda permanecia um distanciamento em relação à professora, pois quando percorria a sala, indo de mesa em mesa para perguntar se tinham dúvidas, se gostaria de perguntar algum detalhe sobre o exercício proposto, percebia que Grazielle se recolhia, muitas vezes quase numa atitude de defesa. A participação de sua turma nas rodas de fisolofia reconfigurou a relação professora e aluna. O percurso escolar dessa jovem faz pensar que ela via na figura docente alguém de quem precisasse se defender, se esquivar. Quando toma a decisão de espontaneamente escrever e compartilha sua palavra, seus pensamentos, sua escrita, ela rompe com uma cadeia de imagens que tinha de si mesma, da escola, de um professor/a. São anos de estigmas, de estereótipos colocados em questão. O gesto de Grazzielle aponta um início, uma rasura dos limites com que sua relação com a escola até então não lhe permitiu desafiar, transgredir..

[51] Fonte oral: Exibido no youtube pelo Instituto de Arte Tear, em 03/09/21. Escrevivência, Oralitura, Conceição Evaristo e Leda Maria Martins, Mediação Lúcia Castelo Branco. Útimo acesso em 18 de outubro de 2022.

Possivelmente se o texto que ela escreveu fosse parar nas mãos de especialistas em alfabetização seria analisado e classificado em alguma das etapas bem conhecidas que tratam de avaliar o quanto mais próximo ou não se está de uma escrita sob um modelo padrão. Algo aconteceu na vida de Grazielle na escola que não só não a levou a se aproximar dessa escrita padrão como a fez silenciar, se recolher. E um dos momentos que mais a afetaram negativamente foi quando a colocaram numa turma de crianças especiais com idade bem diferente da dela que já era uma adolescente. Ela narra esse momento com muita tristeza. Uma das singularidades do projeto de filosofia em nossa escola foi justamente nos convidar a uma atenção a esses momentos de ruptura, reforçando um lugar de mais sensibilidade com essas cintilações que ocorrem ali, diante de nos olhos, mas é preciso ver, é preciso reparar.

Lembrando agora da experiência de alfabetização em Angicos, que levou Paulo Freire à prisão, talvez possamos encontrar um diálogo fecundo entre o modo como o velho professor pensou a palavra escrita e sua relação com os conceitos de oralitura e de escrevivência, cunhados por duas mulheres negras, Leda M. Martins e Conceição Evaristo, cujas contribuições abalam modos hegemônicos de pensar a nossa relação com a palavra. Entrar nessa encruzilhada pode ser um convite para hidratar caminhos no cenário educativo em todos os segmentos, tanto na escola básica quanto na universidade.

As rodas de fisolofia talvez tenham nos ajudado a pensar na urgência, na necessidade de descolonizar o olhar para poder ver, ver o que não víamos, ver de outro modo que possamos suspender alguns julgamentos. Escutar de um modo que não crie entre nós e nos outros um abismo de desigualdade, mas uma escuta e um olhar que aproximem, que possam fazer da escola um lugar onde todas e todos encontrem um lugar, muito mais que uma vaga apenas.

Talvez uma escola atravessada por um devir quilombo, passe por aí, por essas experiências, que podem acontecer a qualquer momento, de modo intempestivo, escapando a todas as nossas tentativas de controle e nos desalojam, nos lançam na deriva. São ventos, brisas, sopros de insurgência que nos fazem pensar na arquitetura de uma **transgressão quilomba do cotidiano de uma escola de periferia.** Aqui ocorre a ruptura com uma certa cadeia de estereótipos, com “um bloco monolítico” a que se refere Beatriz Nascimento quando “não se busca olhar atentamente para as diferenças no seio da própria minoria particular” (2022, p.97).

Esses acontecimentos forçam a pensar também na nossa prática, de se permitir metamorfosear, sonhar com essas pequenas metamorfoses que vão criando aquilombamentos de resistência, hidratando a dureza do cotidiano.

Para Foucault:

> [...] há sempre, com certeza, alguma coisa no corpo social, nas classes, nos grupos, nos próprios indivíduos que escapa, de uma certa maneira, às relações de poder; alguma coisa que não é a matéria primeira mais ou menos dócil e recalcitrante, mas que é o movimento centrífugo, a energia inversa, a escapada. (FOUCAULT, 2012, 244)

A lógica da colonialidade fixa o nosso olhar em determinados modelos, fabrica estigmas e os reforça, mas surgem as "escapadas. Uma das potências da fisolofia na escola tem sido desafiar estereótipos, estigmas, descolonizando nosso olhar, apurando nossa escuta, tornando-os mais sensíveis, quem sabe mais meninos, meninas...Reilta e Grazielle, uma professora nordestina e uma estudante da periferia, cada uma delas a seu modo se aproximam, parecem compartilhar o lugar mais próprio e, ao mesmo tempo, um lugar coletivo, uma territorialidade que é a de experienciar uma dimensão da escrevivência. Estão geograficamente distantes, no entanto, se aproximam em seus deslocamentos. Um movimento transgressor que acontece sem previsões ou cálculos. Me pergunto qual o lugar dessas intensidades intempestivas numa educação ainda tão presa a uma ideia de controle, de mensuração, de classificação. O que esses acontecimentos nos dão a ver e qual a importância deles em nossos processos formativos para pensar a relação com a escola e com a academia?

Reilta, como uma professora e estudante de doutorado naquela ocasião, com uma realidade de vida diferente da nossa Grazielle, jovem negra, estudante da EJA, ambas parecem estar deixando para trás uma maneira de se relacionar com uma linguagem que se esgotou pelo transbordamento do viver, das experiências, do contato. Existe algo próprio em cada uma delas que, tornando-se intraduzível, é ao mesmo tempo um tempo partilhado, coletivo. Elas, ainda que não se conheçam, ainda que nunca tenham se visto, suas existências se tocam pelo que nasce, pelo que se insurge e se rebela contra uma ordem que fixa e legitima limites. Aquilombamentos transgressores de duas mulheres? Seguimos pensando... Talvez essa seja uma das maneiras mais interessantes que essa relação entre escola básica e universidade têm nos convidados a pensar, essa busca por encontrar uma língua, por dizer a sua palavra, por narrar as experiências de quem afeta e é afetado nesses encontros.

Reilta e Graziella trazem com elas as suas histórias de vida, cada uma em busca da própria palavra e de seu modo próprio de dizer nos encontros, no coletivo. A infância dessas mulheres anuncia algo novo, que está começando para cada uma delas, partilham algo em comum com todas as diferenças que atravessam suas existências. Aqui, quem sabe, possamos ousar sonhar com uma temporalidade infantil, uma temporalidade que nos move e nos co-move. Uma escrita co-movente seria aquela que afirma esse lugar dos encontros enquanto lugar de

busca pela própria palavra, no coletivo, por um pensar que afirme o lugar da experiência e da infância em nossa relação com a língua, com a corporeidade.

Uma escrita perde sua potência se cai na armadilha das hierarquias, das classificações, se cede à separação entre quem está e quem não está autorizado a dizer. Ela vai se tornando uma escrevivência à medida que não exclui, não discrimina nem segrega a palavra-experiência do outro porque não se encaixa neste ou naquele modelo, quando busca pontos de aproximação muito mais do que distanciamentos. Ela coloca em questão algumas máscaras de colonialidade. Uma escrita tanto mais se torna co-movente quanto mais limites desafia, quanto mais aquilombamentos seja capaz de afirmar, quanto mais nos convida a desafiar o medo de experienciar uma certa nudez, uma entrega ao que ainda não podemos saber, nomear... Uma escrita é co-movente porque se torna uma escrevivência, por isso é também, como defende, bell hooks, uma decisão política, que vai fazendo conexões impensadas, não legitimadas, fora do cânone.

Ela destaca o papel fundamental da academia nesse movimento quando narra os conflitos que ela enfrentou enquanto professora habitando um espaço que, por sua própria história, também contribuiu para reforçar a lógica colonialista de exclusão, silenciamento e segregação. Vamos ouvi-la:

> "Quando eu escrevi meu primeiro livro, Ain't a Woman, a questão de classe e a sua relação com quem pode ser o público leitor surgiu para mim em relação à minha decisão de não usar notas de rodapé, motivo pelo qual tenho sido duramente criticada. Eu disse às pessoas que minha preocupação era que as notas de rodapé estabelecem uma divisão de classe para os leitores, determinando para quem era o livro. Eu fiquei surpresa ao ver que muitas pessoas acadêmicas ridicularizavam essa ideia. Compartilhei com eles que fui a comunidades negras da classe trabalhadora e também conversei com familiares e amigos para pesquisar se leriam ou não livros com notas de rodapé, e descobri que não. Algumas pessoas nem sabiam o que eram, mas a maior parte delas as via como uma indicação de que o livro era para pessoas educadas na universidade. Essas respostas influenciaram minha decisão. Quando alguns dos amigos mais radicais educados na universidade perdiam a cabeça em relação à ausência de notas de rodapé, eu questionava seriamente como podemos imaginar uma transformação revolucionária da sociedade se uma mudança tão pequena de direção for vista como ameaçadora" (hooks, 2019, p.174)

Por que escrevemos? Para quem escrevemos? Quem são os leitores de nossas publicações? Nossas escritas têm reforçado lógicas de exclusão, de elitismo? Essas são apenas algumas das perguntas que perpassam a narrativa da professora e seu modo de habitar a academia. hooks manifesta uma inquietação profunda com uma possível interlocução do que é produzido na universidade com um público que está fora dos muros acadêmicos. Sua inquietação também nos inquieta, nos convoca a pensar mais uma vez em que medida, ao

reforçar determinados modelos e tentando nos adequar a eles, reforçamos práticas opressivas e discriminatórias. Um detalhe, como as notas de rodapé, o modo como são percebidas por pessoas fora da universidade, nos faz pensar que os distanciamentos também acontecem nesses pontos, em detalhes mínimos, para os quais muitas vezes não atentamos, não nos damos conta, mas que podem dizer muito sobre como uma língua hegemônica reforça desigualdades.

Muitas vezes na própria diagramação dos impressos, dos livros, desde a capa pode ocorrer essa hierarquização. hooks jamais poderia ter chegado a essa conclusão sem seu corpo a corpo, sem se aquilombar com comunidades negras das classes trabalhadoras, sem abrir uma escuta atenta e, a partir dessa experiência, buscar repensar seu caminhar como professora negra dentro de uma universidade.

hooks também parece se aproximar de uma escrevivência e de uma oralitura, ou seja, a não hierarquização entre palavra falada e a palavra escrita. Seu gesto, sua inquietação é uma busca infantil, sua necessidade de pensar com outros e outras fora do espaço da própria academia a torna estrangeira numa língua hegemônica. Ela tenta resistir às máscaras, à pressão por assimilar determinados padrões que garantem "aceitação e a aprovação de quem está no poder" (2019, p.173). Ocupar um espaço de visibilidade e prestígio como o espaço da academia é habitar um mundo de conflitos, de disputas por narrativas, espaço onde poderíamos sempre nos perguntar sobre o que estamos dispostos a ceder e, sobretudo, sobre o que estamos dispostos a recusar se, de fato, desejamos fazer da academia um espaço menos segregador, menos excludente. Essas batalhas passam pela escrita que defendemos, pelos modos de dizer, fazer e afirmar a pesquisa. Passam pela clássica separação entre ensino e pesquisa, entre escrita e oralidade, que ainda é preponderante no pensamento acadêmico. Essa separação, que se traduz também numa hierarquização, tem sido tensionada em nosso percurso, na trajetória do projeto de fisolofia e seus trançados entre academia e escola básica.

hooks declara seu espanto, sua surpresa, ao perceber que a decisão de não publicar textos com notas de rodapé soou como uma ameaça ao cânone acadêmico. Imaginemos, então, o impacto de um projeto que tem apostado em estudar com a escola pública popular, habitada em sua maioria por estudantes negras, por um corpo docente predominantemente de mulheres que não têm intimidade com os códigos da universidade... O que este tipo de aproximação entre territórios distintos ameaça? Que outras epistemologias surgem quando afetamos e somos afetados por esses encontros/desencontros? Por que a academia insiste em separar pesquisa e extensão? Os que defendem e reforçam essa dicotomia dentro de universidade querem preservar o quê? O que a palavra, o pensamento de quem não fala a língua canônica pode ameaçar quem faz dessa língua a própria razão da sua existência?

Quando a ação afirmativa de cotas foi implementada em algumas universidades, como na UERJ, foi alvo de muitas críticas, umas delas seria a de que a os/as cotistas não teriam "base", uma formação que lhes pudesse garantir um desempenho satisfatório na academia. Não são poucos os relatos de discriminação sofridos por estudantes quando de suas primeiras experiências nos cursos de graduação. Com o passar do tempo, todo o discurso de desconfiança, de críticas pessimistas, foi felizmente frustrado. Muitas pesquisas comprovaram justamente o oposto do que esperam os que mais criticaram e atacaram as ações afirmativas das cotas[52]. Durante a nossa trajetória de pesquisa com academia e escola básica também não ocorreu muito diferente. Tentar inventar uma outra língua, outros caminhos, tentar resistir às pressões que se manifestam de tantos modos nunca foi nem será fácil.

São muitas vidas atravessadas, são muitos pensares, sentires e fazeres em jogo, conflitos de narrativas, disputas de poder. Uma das características que observei durante todo esse tempo habitando a fronteira desses dois territórios é que tanto a academia quanto a escola básica têm muito a contribuir uma com a outra. Se renunciamos a esse encontro, renunciamos talvez a uma das mais potentes e bonitas dimensões da infância enquanto abertura ao diverso, ao que ainda não sabemos, ao outro como sujeito que nos interpela, que nos afeta. São esses movimentos que podem fazer nascer uma escrita co-movente, uma escrevivência, uma escrita que não sirva para reforçar esquemas de sujeição, mas que ouse desafiá-los, que não renuncie ao que é irrenunciável, sobretudo quando ocupamos o espaço de uma instituição pública.

Reita, Grazzielle e hooks nos dão algumas pistas, alguns pequenos e potentes sinais - talvez estejam invisíveis aos olhos acostumados a ver grandes e espetaculares eventos – sinais miudinhos para pensar uma escrita co-movente, escrevivente, quilomba. O que podem as resistências miúdas? Talvez possam mais do que imaginamos... O modo como se movimentam essas mulheres em busca de uma outra relação com a escrita torna-se um modo de encontrar-se/desencontrar-se consigo mesmas, com as próprias palavras, de se permitirem ser desafiadas por elas:

> "Eu vivo um pouco esse momento que você viveu, Edna. Você viveu na sua relação com a escrita, com as crianças. Eu vivo com o meu fazer, com a forma como eu aprendi a fazer a pesquisa, que eu considerava uma boa forma. Eu sabia o caminho, o que ler, por onde ir, era confortável. E hoje a relação que eu tenho nesse contexto de pesquisa é uma relação de total liberdade, mas é uma liberdade que ao mesmo tempo exige. Que chegará um determinado

[52] Ferreira, A., Corrêa, R. de S., Paredes, T. D., & Abdalla, M. M. (2020). *Ações afirmativas: análise comparativa de desempenho entre estudantes cotistas e não cotistas em uma universidade pública. Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação*, *36*3, 1297–1314.

> momento, visto que a sua pesquisa está dentro de uma academia, então tem prazo, tem um texto acadêmico a ser escrito.” (CIRINO, 2016, p.192)

Uma transformação de si é, ao mesmo tempo, uma transformação de nós que, nas palavras de Reilta, requer experienciar uma certa “liberdade”. Na narrativa da professora, , ela se percebe num momento de liberdade, mas uma liberdade exigente porque não a permite esquecer dos prazos, dos constrangimentos burocráticos institucionais. Tempo da intensidade que ela vem experienciando em desafio com o tempo do relógio. É como se elas se combinassem numa composição necessária e imprecisa entre o que foi o que está surgindo, que acontece silenciosamente, transformando modos de ver, de sentir, de pesquisar, de estudar, de viver.

Uma escrita co-movente, escrevivente talvez possa ser pensada também com uma escrita que testemunha um curso de vida, de encontros que nos afetam, que abrem para novos modos de pensar o que não pensávamos. Pensar, escrever, trans-formar, resistir, aquilombar sonhos de outros mundos e modos de viver. Passa por aqui, quem sabe, um dos desafios mais interessantes desse caminhar de uma escola e uma universidade quando se unem para estudar juntas. Que riscos estamos dispostos a correr?

Experiência é corpo, escrita é corpo, um corpo que afeta e é afetado, que vai compondo o que poderíamos chamar de escrevivências.

Derrida também nos lembra que “a língua é um corpo, não se lhe pode pedir que renuncie a isso [...] É uma tradição, é uma memória, são nomes próprios.” (2004, p.27) A escrita, assim, seria um modo de recordar, acolher, de escutar as nossas perguntas, de ir fazendo aquilombamentos no tempo, nos encontros, nos lugares. Uma das dimensões mais pontentes desses estudos, dessas experiências compartilhadas entre universidade e escola talvez seja essa, a de inventar um outro modo de nos relacionarmos com a escrita, quando esse exercício nos interpela sobre o que significa estar juntos. A escrita vai se distanciando daquela concepção que reforça a ideia de uma habilidade de “gênios”, vai se aproximando de um modo de pensar a vida e trazer a vida para ser pensada.

Recordando mais uma cena de escola, Bárbara e Alice, duas bolsistas que acompanhavam o projeto em seus inícios na Joaquim da Silva Peçanha, conversavam na sala dos professores, comentando detalhes que nos chamaram à atenção nas experiências com as turmas. Ao ouvir o comentário de uma delas, eu disse: Que interessante essa observação!!!! Vocês poderiam escrever sobre isso. Falávamos sobre escuta e Bárbara disse que o formato de nossas orelhas parecia um ponto de interrogação. Quando falei que seria interessante escrever sobre isso, lembro que elas perguntaram: “A gente pode escrever?” Não deu para esconder a

minha surpresa com a pergunta e respondi com outra pergunta: “E por que não poderiam escrever?” Mais tarde fui entender o motivo daquela pergunta. Acho que não era comum até então que bolsistas escrevessem, publicassem artigos. Isso também foi um desdobramento interessante dos aquilombamentos entre escola e academia. As bolsistas tinham como tarefa acompanhar as experiências na escola para fazer as transcrições dos diálogos, com prazo para entrega. A abertura para que pudessem escrever, publicar textos pensando as questões que lhes atravessavam foi decorrente dessa aproximação com os movimentos da escola. Percebo esses acontecimentos sutis e potentes como a invenção de um devir-quilombo nos atravessando, abrindo frestas, burlando sensivelmente algumas regras, convidando a uma outra relação com a com nós mesmos/as num coletivo.

Cada vez mais se reforça um lugar de escrita que não apenas pode ser ocupado por mestres, doutores, titulados, mas um lugar que qualquer pessoa, sem se preocupar se tem ou não as usuais ‘credenciais’ para isso. A escrita se transforma num lugar, esse lugar se transforma numa escrita. A assinatura de um nome próprio não deveria ser para anular a potência de um coletivo, dos aquilombamentos, de uma pensar/fazer juntos, muito ao contrário disso, pois é essa uma das dimensões mais importantes da escrevivência, conforme mencionei anteriormente.

Para nos ajudar a pensar esses descolamentos, vamos conversar um pouco mais com a noção de escrevivência, de Conceição Evaristo, que afirma novas maneiras de existir que se diferenciam e colocam em tensão as relações de saber/poder que legitimam o cânone.

O conceito de escrevivência dialoga com as contribuições dos estudos da indiana Gayatri Spivak (2010) quando pensa as condições do sujeito subalterno no seu importante ensaio “Pode o subalterno falar?” Para ela, a subalternidade não é uma marca identitária, mas uma posição, a posição daqueles e daquelas que não são ouvidos, que não encontraram uma escuta, de vozes vindas de espaços que historicamente foram silenciados. É o caso, por exemplo, de Maria Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Beatriz Nascimento e de muitas outras vozes que estiveram silenciadas e, somente agora - quando um projeto ocidental de colonialidade se reatualiza com força e os movimentos de resistência recusam-se a se curvar a ele - é que seus escritos se tornaram tema de estudos em vários campos do conhecimento dentro e fora da academia.

Escrevivência, no pensamento de Evaristo, “refere-se ao processo duplo – político e epistemológico – de tomar a escrita como direito, assim como se toma o lugar da vida” (2007). A escrita, nesse sentido, assume a dimensão de um lugar onde a vida é pensada, é problematizada, um lugar para pensar onde estamos, o que nos tornamos, porque vivemos do modo como vivemos. Mais do que um lugar de fala, torna-se um lugar de escuta, de vida.

Para Fernanda R. Miranda, a escrevivência se inscreve no jogo entre escrita e experiência.

> [....] justamente porque se destina a enunciar tessituras de sujeitos que têm sido mantidos em silêncio, e cujas experiências não são vertidas em arquivo – permitindo o sono tranquilo dos 'da casa-grande'. E também gera um espaço de reflexão sobre o fundamento da escrita na organização subjetiva das mulheres negras. (MIRANDA, 2019, p.272).

A autora ainda destaca que Evaristo transforma a escrevivência numa espécie de "revide, ao decantá-lo no texto através de uma estética auto-afirmativa, anunciando-se como contramemória colonial [...]. A escrevivência é uma escrita constituída na "encruzilhada entre o pessoal – biográfico – autoral e o político – comunitário – social". Em diálogo com Antônio Cândido, ela pensa o conceito de "heterobiografia" criado pelo autor em seus estudos sobre a obra do poeta Carlos Drummond de Andrdade, para tensionar o modo como os críticos analisam de modos bem distintos a escrita de homens, autores canônicos, e de mulheres e outras subjetividades historicamente silenciadas, relegando a escrita desses segmentos à exclusão. A lógica hegemônica cria "categorias explicativas de análise" (Ibidem, p.276) para legitimar sua própria produção, ao mesmo tempo que relega outras à invalidação, ao esquecimento. O que sustenta esse discurso e o que ele nos dá ver? Talvez o conceito de escrevivência nos ajude a pensar algumas dimensões importantes dos escritos que vêm surgindo a partir dos estudos compartilhados entre academia e escola pública de periferia desde o projeto de extensão, na medida em que seus desdobramentos vão tensionar cada vez mais relações de saber e poder. À medida que vamos avançando nesses estudos, vamos reconhecendo sua importância para repensar os modos como nos relacionamos com a escrita e o quanto eles ainda carregam os traços do pensamento colonialista. Mesmo sem escuta, sem ocupar os espaços privilegiados que legitimam alguns modos de escrita e interditam outros, essas vozes, de algum modo, foram buscando seus próprios caminhos de expressão, organizando seus aquilombamentos, a despeito de todas as tentativas de silenciamento. São movimentos que têm em comum essa busca por dizer a própria palavra, de encontrar um lugar onde não há lugar, compondo um sujeito coletivo. Os movimentos que temos analisado até aqui, a partir das escritas que vão surgindo nesse caminhar compartilhado entre escola e universidade, talvez estejam nos dando pistas de umas das dimensões mais potentes desse modo de filosofar, fisolofar, que temos afirmado:

> O que eu tenho pontuado é isso: é o direito da escrita e da leitura que o povo pede, que o povo demanda. É um direito de qualquer um, escrevendo ou não segundo as normas cultas da língua. É um direito que as pessoas também querem exercer.[53]

[53] ARAÚJO, Bárbara. *Entrevista com Conceição Evaristo*. In: Blogueiras feministas. [S. I.], 30 set. 2010.

Nas palavras de Conceição Evaristo ecoa o gesto de Grazielle e de outros(as) participantes do projeto na escola e na universidade, que tem que ver com o perder o medo de se arriscar, de se expor e compartilhar o pensamento através da palavra escrita. Trata-se de uma busca insistente e incansável de inventar um lugar do diverso, um lugar de enunciação da própria palavra como um "lugar de vida", de se aproximar de um modo de relação com a escrita que não reforce uma lógica de dominação, mas tensione as dimensões éticas, estéticas e políticas Quem pode escrever? Por que escrever? Quem será lido? Que escritas merecem ganhar visibilidade nas publicações e por quê? Quais são os critérios que validam e invalidam uma escrita? O que eles reforçam? A escrita de uma criança pode ocupar o mesmo lugar de legitimidade da de um adulto na academia? A escrita de um/a professor não titulado/a, de uma criança, de uma/a estudante será considerada tão importante como a de um/a mestre ou de um/a doutor/a? Como essas vozes compõem as pesquisas no campo da educação? Esses dispositivos revelam muito sobre o modo como hierarquizamos o pensamento, como a academia vai legitimando uma relação de saber/poder. Estamos imersos nessa lógica, de um certo modo nós a reproduzimos e, muitas vezes, sem nos darmos conta. A autorização discursiva se dá de maneira prevalente para quem? Que nomes se sobressaem na própria tradição da história da filosofia, bem como em outros campos de produção do conhecimento? Que tantos outros são omitidos, silenciados e esquecidos?

Desenvolver pesquisa em filosofia na educação pode se tornar um campo muito interessante para mudar essa configuração, pois é nas escolas públicas de periferia que encontramos todas essas interseccionalidades, ou seja, lá estudam as filhas e filhos dos trabalhadores/as, lá os/as estudantes são negros e negras em sua maioria, e o número de professoras, mulheres, é bem maior que o de professores. Quando universidade e escola estudam, pesquisam juntas, podem abrir um caminho muito potente para a escuta dessas vozes que estiveram historicamente silenciadas. Escutá-las pode ajudar a pensar nos processos de descolonização da própria academia, ajudá-la a romper com um ciclo narcisista, autorreferenciado, abrindo-se a outras vozes, a outros modos de existências cujas escritas, ainda que não estejam conforme os modelos canônicos, nos convocam a repensar o modo como temos habitado as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade pública. Mas o é escutar? O que significa escutar quando vozes se alteiam sobre outras? O que é uma escuta para os que normalizaram o silenciamento das tantas vozes? Nos valendo das palavras de Ailton Krenak, precisamos nos aproximar das gentes que ficaram "fora desse balaio civilizatório" e

Disponível em: http//blogueirasfeministas.com/2011/11/conceicao-evaristo. Acesso em 10 de março de 2021.

que “podem nos contagiar positivamente com uma percepção diferente da vida”, pois “ou você ouve a voz de todos os outros seres que habitam o planeta junto com você, ou faz guerra contra a vida na Terra” (2020, p.73)

Uma universidade quando se aproxima de uma escola, uma escola quando se aproxima de uma universidade, quando esses territórios atravessados por tantas diferenças, tantas línguas e modos de existências diversos se encontram para pensar, estudar, filosofar talvez possam dar início a um modo mais sensível de habitar o mundo, um modo andarilho de escrever, de estudar, de pensar a educação, quem sabe uma escrita escrevivente, co-movente, inquieta, menina. Paulo Freire destaca a importância dessa dimensão em seus escritos:

> “No fundo, a experiência profissional se dá no corpo da existência maior. Se gesta nela, por ela é influenciada e sobre ela, em certo momento, se volta influentemente. Indagando-me sobre minhas formações como educador, como sujeito que pensa a prática educativa, jamais eu poria de lado, como um tempo inexpressivo, o em que andarilhei por pedaços de Recife, de livraria em livraria, ganhando intimidade com os livros, como o em que visitava seus córregos e seus morros, discutindo com grupos populares seus problemas ou como o em que, durante dez anos, vivi a tensão entre prática e teoria e aprendi a lidar com ela: o tempo do Sesi. Como igualmente, o tempo de meus estudos sistemáticos, não importa feitos em que grau, como estudante ou professor.” (FREIRE, 2013, p.131-132).

A andarilhagem descrita por Freire é um movimento que acontece no que ele chama de “corpo da existência maior”. Este comentário integra a 11ª carta de seu livro de troca de correspondências com sua sobrinha. Ele dedica boa parte desta carta a pensar a sua relação com a linguagem, com a escrita na academia, enquanto professor e estudante. É muito interessante observar que, para Freire, a relação com a escrita vai muito além de uma experiência livresca. Ele cita ao longo da carta autores canônicos no campo da literatura brasileira que o influenciaram, mas, ao mesmo tempo, declara abertamente a importância de seus movimentos na cidade de Recife com suas livrarias, morros e córregos e seu diálogo com grupos populares. Ele traz o testemunho dessas andarilhagens, desses encontros fora dos muros da academia. Escrever torna-se um modo de viver e a vida tornar-se uma escrita, quem sabe um modo de existência que se abre a outras vidas, escutando as palavras das gentes, escre-vivendo com elas.

Escreviver aquilombando, aquilombar escrevivendo parece ser esse seu movimento errante...

Sem hierarquizar pensamentos, ele reforça a ideia de uma escuta que se amplia e intensifica. E a infância, como temos afirmado e experienciado até aqui, talvez seja essa potência que vai se abrindo, que vai convidando, que vai derrubando muros externos e internos, que se insurge contra privilégios e critérios injustos com os quais pactuamos e nos repactuamos muitas vezes sem nos darmos conta. Em nenhum momento Freire cria degraus, rankings

classificatórios para dizer que isso ou aquilo seja mais ou menos importante nessa audiência em suas andarilhagens. Ele se abre em cada passo que dá, em cada encontro que a vida oferece. É como se à medida que essa "existência maior" vai se apresentando, ele se aproximasse de uma outra língua, do pretuguês das gentes do povo, causando fissuras numa sintaxe hegemônica. Será por isso que despertou tanto ódio em seus detratores? Será por isso que muitos estudantes, como eu, passaram por um percurso formativo sem um convite a uma leitura atenta de seus escritos? Será que o mais incomodou e incomoda em seus críticos seria justamente essa possível dimensão da escrevivência freireana que vai se aquilombando, que transgride os códigos canônicos? O que uma escrita, uma oralitura, como a de Freire perturba, coloca em tensão? Não seria justamente essa ordem do discurso que elege e legitima os que podem falar, os que podem escrever, os que devem ser escutados, hierarquizando essas duas dimensões? Não seria essa ousadia infantil, esse desejo de contato, essa rebeldia quilomba a responsável pelas mais duras críticas que recebeu? O que nos parece é que quanto mais uma escrita testemunha uma abertura corpo a corpo, mais andarilha, menina ela se torna. Quanto mais ela derruba cercas, mais ela respira infantilmente...

Ao se afastar da ideia de uma escrita com ranços coloniais, ele tensiona as engessadas dicotomias de inferior/superior, academia/escola, professor/estudante, oralidade/escritura, velho/novo, e por aí vai... Que tipo de relação com a escrita vamos afirmando nessa composição complexa de palavras, gestos, atos quando nos juntamos para estudar, em nossas andarilhagens? Por que as pesquisas acabam se transformando em diálogos com apenas autores canônicos e suas ideias? Se se proliferam discursos em defesa da igualdade, da inclusão, da escuta, do diálogo e tantos outros princípios nos espaços acadêmicos, em tantos campos de pesquisa na filosofia na educação, por que alguns estudos, escritas, publicações ainda dão visibilidade apenas aos que já estão bem visíveis e parecem não dialogar com vozes não canônicas? Sem dúvida, é uma escolha política com implicações e desdobramentos para a educação que se deseja afirmar, para a aproximação ou o distanciamento com os dispositivos de dominação. Assim como à de bell books, a escolha de Paulo Freire parece ter seguido por outro caminho.

A escrita torna-se território de conflito onde alguns nomes vão se fortalecendo, vão ganhando status de autor, ou seja, a validação de uma hierarquia que, de um modo ou de outro, pode acabar reforçando uma lógica colonial de exclusão. Talvez por isso sejam tão acirradas as disputas por uma publicação, por ter um artigo aprovado numa revista, de preferência quallis A. Na academia é sinônimo de prestígio e, em alguns momentos, se torna palco de forte competição. Quem decide sobre os livros, sobre os artigos que vão ser publicados? Quais são os seus critérios, sobretudo numa universidade pública mantida com verbas públicas através de

impostos pagos por pessoas que talvez tenham desejado, mas nunca chegarão a frequentá-la? Todas essas questões precisam ser pensadas, enfrentadas com coragem. Não se pode descolonizar o pensamento mantendo as ações, os tão confortáveis privilégios.

As preocupações de Freire e hooks, o modo como buscam uma aproximação com as vozes não hegemônicas das gentes das classes populares perpassam por essas questões. Num mundo fortemente marcado por disputas narrativas, isso tem consequências. Por que escrevemos? Para quem escrevemos? Não se pode parar de perguntar... Como afirmar outros modos de relação com a escrita sem cedermos a certos códigos, sem colocar todos esses dispositivos na mesa, sem transformá-los em matéria de pensamento, de estudo?

Os critérios de validação criados por um grupo específico acabam definindo sobre a circulação dos enunciados, da palavra que circula e da palavra que é interditada. Sim, a grande circulação de escritos ampliou o acesso à leitura e se podemos ter mais acesso a uma cultura livresca isso não significa exatamente que outras vozes, além das canônicas, encontraram um lugar de enunciação.

Segundo Kohan (2106), Rancière defende a escrita como uma instância democrática, pois não exige a presença de um "pai" ou "dono" para explicá-la. Mas essa mesma escrita é também a escrita de quem encontrou as condições para que sua palavra circulasse. Se a escrita pode circular se desprendendo do controle de um autor, ela mesma se torna um corpus no qual se tornam visíveis as condições de quais enunciações discursivas podem ou não circular.

No caso de nossas pesquisas, nos escritos em educação, é notório quais narrativas se fortalecem e se enfraquecem, as que se tornam válidas ou não. O epistemicídio acontece nesse processo. Se a palavra escrita circula entre nós de um modo em que o acesso vai se tornando cada vez mais amplo através dos inúmeros dispositivos tecnológicos a que podemos acessar, isso não significa necessariamente que essa palavra que circula seja a palavra que afirme outros modos de pensar e viver nesse mundo, diferentes daqueles que se vinculam a um modelo eurocêntrico. Talvez a escrita possa realmente ser considerada em sua instância democrática, na medida em que a escrita daqueles e daquelas que nunca encontraram um lugar de circulação para sua palavra possam encontrá-lo junto àqueles que desde sempre gozaram deste privilégio. Mas essa estrada ainda exige muitos passos...

Conceição Evaristo, ao refletir sobre a escrevivência das mulheres negras traz elementos importantes para repensar o modo como Rancière discute a democratização da escrita a partir da "circulação das palavras sem corpo":

> Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido. A escrevivência das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras

> de quem conhece uma condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra[...] **pode-se dizer que os textos femininos negros, para além de um sentido estético, buscam semantizar um outro movimento, aquele que abriga todas as suas lutas**. Toma-se o lugar da escrita como direito, assim como se toma o lugar da vida. (EVARISTO, p. 205/206, grifo nosso).

A escrevivência de Evaristo estreita fortemente a relação escrita-corpo, corpo-escrita que, assim como as crianças, não separa corporeidade e pensamento. Pensamos com as palavras que se encarnam em nós, a partir das experiências que nos atravessam. Nesse sentido, uma escrevivência é abrigar essas palavras, escutá-las, pensar nelas e com elas. Trava-se uma relação com as palavras que também nos foram expropriadas, que foram esquecidas e precisam ser recuperadas.

Escreviver seria uma é ética, uma estética e uma política de reparação histórica? Seria uma das dimensões de um devir quilombo, uma vez que "abriga todas as nossas lutas"? Essa dimensão não pode ser esquecida, pois surge como um movimento no seio das gentes subalternizadas, como as mulheres negras. É a escrita de quem está buscando as próprias palavras numa sociedade que historicamente silenciou e silencia muitas vozes para que outras pudessem ocupar o centro dos espaços hegemônicos de produção do conhecimento considerado válido. A escrita-corpo defendida por Evaristo vai abrindo espaços de circulação, criando modos de resistência, convocando aos aquilombamentos.

Assim como Grazielle, nossa estudante da EJA - que durante tanto tempo em sua vida escolar experienciou uma condição de inferiorização e rompeu com estereótipos, para encontrar, para dizer a sua própria palavra - Evaristo reivindica esse lugar de palavra não apenas como um lugar de enunciação, mas um lugar de vida, de afirmação de muitas vidas silenciadas, de uma escrita quilomba.

Reilta, Grazielle, Evaristo, três mulheres se arriscando, colocando a palavra em deriva, narrando suas experiências e desafiando limites no interior e no exterior da própria linguagem. Quem sabe uma escrita possa tornar-se menos colonizada quando for capaz de suspender certos espaços de privilégios, quando seja capaz de romper com as ordens classificatórias, quando se des-burocratiza, quando se faça para além das preocupações com resultado, quando não reafirme a hierarquização do pensamento, quando ela se torne uma resistência, mais ainda, quem sabe , uma arte de resistência, não como obra da criação de gênios[54], mas de pessoas

[54] "O mundo ocidental esteve por muito tempo influenciado pela crença de que a arte era produto de um gênio criador. O filósofo Emmanuel Kant em sua 'Crítica do Juízo' expressou que 'o gênio é o talento (dom natural) que dá a arte sua regra. Como o talento e o poder criador que possui o artista ´fosse inato, e pertencente portanto à natureza, se poderia dizer também que o gênio é a qualidade inata do espírito(*ingenium*), pela qual a natureza dá a regra à arte(Kant, 1998, p.23), reconhecendo que a criação é uma determinação da natureza encarnada desse sujeito

comuns, atentas ao se passa no mundo, pequeninos detalhes, atentas ao que se passa umas com as outras, como crianças que se perguntam quando estão aprendendo a escrever as primeiras palavras...Escrita como um lugar de vida, de afirmação não apenas de algumas vidas, de um pensamento único.

bell hooks nos conta de seus enfrentamentos na academia:

> Durante os anos em que busquei a afirmação de uma hierarquia acadêmica elitista masculina e branca (em sua maioria), permiti que meu eu e minha voz pessoal fossem diminuídos em detrimento de um imperialismo cultural simbólico que fingia focar em ser universal para mascarar o som alto e agressivo de uma visão particular do mundo; a de homens brancos elitistas (hooks, 2022, p. 205)

Afirmar uma vida na escrita é torná-la um problema, uma questão filosófica, educativa, de formação, responsabilidade partilhada. Nas palavras de Noguera, "não se trata de afunilar, mas, sim, de abranger e alargar a compreensão de elos" (NOGUERA, 2013, p. 12 e 13). Esse é um dos desafios que os estudos partilhados entre uma universidade e uma escola pública de periferia têm me convidado a pensar.

O que sinto é uma necessidade cada vez maior de ampliar leituras, de dialogar com outros pensamentos que extrapolam o próprio campo canônico da Filosofia. É como se a potência das infâncias fosse cada vez mais rasurando limites, convidando a pensar para além de alguns conceitos já consagrados. Pela complexidade que foi se desenhando, a partir desses movimentos entre escola e academia, é como se fôssemos levados a buscar outras interlocuções, a criar outras zonas de avizinhamento.

E quando algumas ideias começam a se acomodar, surge um acontecimento que convoca palavras que ainda não conseguimos nomear, nos colocando à deriva mais uma vez… Esse algo que transborda em nossas experiências, que se insurge e se rebela é o que nos aproxima de uma vivência menina, em aquilombamento…

Se todas essas inquietações passam também por proferir a palavra, ler, escrever e inventar uma língua contra hegemônica, quais são os desenhos, os sons, os traços ainda não cooptados por uma gramática dominante? O que em nossa relação com a escrita pode pôr em tensão os dispositivos de uma lógica colonialista, nos desnudar? Rasgar as roupas desvitalizadas, de um "mundo velho e canalha fantasiado de novo (KRENAK, 2020) pode se tornar um ensaio

---

excepcionalmente dotado por ela. O fantasma do gênio tem permanecido e se interiorizou em nossas mentes, estabelecendo uma distância imensa entre o sujeito corrente e cotidiano para quem a possibilidade de criar ficou absolutamente negada." (Albán, 2017, p. 86).

interessante de outro(s) modo(s) de escrever, de viver… Convidamos Carolina Fonseca para pensar esta questão…

6.3. ESCREVIVER NUA COM CAROLINA

Numa manhã de inverno, recebi uma mensagem de Carolina Oliveira, a quem chamamos de Carol, que foi bolsista de projeto de filosofia em nossa escola e cursou mestrado no Nefi. Carolina, assim como Reilta, acompanhou durante um bom tempo várias experiências em turmas do primeiro segmento, sempre conversamos muito, e uma das nossas paixões compartilhadas é a escrita, o quanto essa dimensão do projeto nos mobiliza e nos desafia a pensar. Numa das mensagens que ela enviou, escreveu um texto que me tocou profundamente. Após um rápido comentário, abri o anexo e encontrei essas palavras:

> Edna, minha querida.
> Nesse final de semana pensei tanto sobre escrita! Me fiz tantas perguntas acerca dela, inclusive: "por que sou tão envolvida por ela e por quem a escreve?"
> Acabei esboçando uma escrita-livre... apenas "sensamentos" (sensações em pensamentos), rsrs...
> Compartilho contigo! Depois me diga o que você achou das minhas especulações...rsrsr.
> Muitos beijos...
> Carol.
> Escrever é se despir.
> Despir é ficar nu.
> Escrever é ficar nu e se deixar olhar.
> Por que a página em branco causa tanto terror? Por que nos paralisa?
> Porque se despir, ficar nu é constrangedor. Não ficamos nu na frente de qualquer um.
> Quando escrevemos nos despimos para todos e qualquer um.
> Já teve a sensação de estar vendo e ouvindo a pessoa a quem se está lendo? Já teve a sensação de conhecer o escritor intimamente apenas por sua escrita? É porque escrever implica em dar a ver o que estava encoberto. É se revelar. É expor o que está no íntimo. O que tem na escrita de tão envolvente a ponto de nos aproximar ou nos afastar de quem escreve? Por que dizemos que amamos tal pessoa (escritor ou escritora) e temos a sensação de a conhecermos tão intimamente, mesmo sem conhecê-la fisicamente? O que faz nos apaixonarmos pelo outro através de sua escrita? Por que a escrita nos envolve, nos capta, nos move, nos comove? Por que sentimos frio, dor, tristeza, sede de vingança, justiça, ou, calor, paixão, desejo, atração, prazer através do que lemos e por quem lemos?
> Escrever é ficar nu.
> Não sou escritora, não escrevo bem, mas sempre gostei de escrever. Quando escrevo pareço estar me vendo numa sala toda espelhada. Cada ângulo reflete uma parte diferente de mim. Quando escreve sinto que posso ser eu mesma, sem medo de mim. Ao mesmo tempo, sinto-me exposta, com medo do que o outro verá em mim. Afinal, estou nua. Por isso, escrever é estar só e acompanhada ao mesmo tempo: paradoxo.

> Pensava por que razão guardo meus diários da adolescência e pastas com escritas de diferentes fases da minha vida? Por que foi tão difícil me livrar de algumas cartas de amor do passado? Cheguei a seguinte conclusão: não queria me desfazer das cartas de amor, não por causa da pessoa do passado, senão pela minha escrita. Eu estava ali. Exposta e nua. Meu apego, talvez seja um pouco narcisista, era por mim mesma. Era eu na sala de espelhos; vista por diferentes ângulos. Minha escrita revelava o mais íntimo em mim: desejos, aflições, dúvidas, medos, anseios... Era isso! Ao escrever, ao me expor, podia me conhecer mais e melhor. Estava envolvida por minha própria escrita e, quem sabe apaixonada por mim mesma.
> Escrever também é fotografar. Fotografar aquele momento. Será por isso que eu gosto de guardar certas escritas-fotos?
> Escrever é dizer adeus. Dizer adeus às próprias palavras e deixá-las com quem as tiver que ler. É dizer adeus às roupas e revelar a intimidade através da nudez.
> Escrever é se despir.
> *Perdi o medo de mim, adeus. (Adélia Prado)*
> Carolina Fonseca.
> Rio de Janeiro, 31 de julho de 2016.

Daí para frente nossas conversas foram se intensificando. Pensar a escrita como uma vivência da fisolofia foi um desafio compartilhado entre nós, fomos criando uma cumplicidade de inquietações, de sonhos, de encantamento, de perguntas que nos atravessam até hoje. Quando comecei a ler o texto de Carolina lembrei de uma das anotações registradas num caderninho que levava comigo sempre para anotar os pensamentos que iam brotando conforme íamos mergulhando nos estudos, na pesquisa, nas rodas na escola e na universidade. Lá nos inícios, como me faltavam palavras para descrever a intensidade de tudo aquilo que estava vivenciando, criei uma imagem e anotei algo mais ou menos assim, que agora tento resgatar na memória:

Me sinto nua correndo num temporal....

O que vou tentar agora é aquilombar a minha nudez com a de Carolina para continuar buscando elementos que nos ajudem a pensar a singularidade de uma escrita que nasce desse encontro entre uma universidade e uma escola de periferia. Escrever como quem despe o próprio corpo (OLIVEIRA, 2022), como quem se expõe e se deixa olhar, é assim que Carolina vai comunicando a sua relação com a escrita e nos convidando a pensar na potência que essa imagem evoca.

Um corpo nu é corpo exposto, sem proteção, cuja pele está em contato direto com o ambiente externo, como se cada célula, cada poro estivesse entregue, sem defesas, às sensações que poderão surgir. Escrever se despindo é se permitir habitar por sensações, ou "sensamentos," que ainda não conseguimos traduzir em palavras, e essa talvez seja uma das dimensões mais interessantes de uma escrita que se desnuda porque, ao expor as palavras como quem expõe um corpo nu, também se permite atravessar pelo que apenas um corpo exposto pode captar, pode sentir, mas não encontra as palavras para nomear.

Uma escrita nua é também uma escrita que, de certo modo, fracassa em tornar a experiência algo explicável apenas por palavras. É uma escrita que se abre ao entorno, ao mesmo tempo que mergulha naquilo que percebe como mais íntimo, é exposição e intimidade, aproximação e distanciamento, chegada e partida, pessoal e coletiva, uma escrevivência entre...

Uma escrita nua é uma escrita que se pergunta, que assume riscos, que habita os paradoxos, os interstícios, onde nossas palavras ainda não conseguem abarcar, capturar.

Uma escrita nua é escreviver experienciando uma certa sensação de "desespero, ao tentar traduzir o intraduzível, perseguir isso", trazendo mais uma vez as palavras da professora Conceição Evaristo[55]. Escrever como quem se despe talvez seja um exercício de descolonizar a nossa relação com a linguagem, talvez um dos mais radicais, pois nos faz pensar quando chegamos a esse mundo, no momento em que nascemos, um pequeno e frágil corpo se expondo. Rasgar as vestes é como rasgar as palavras que foram nos vestindo e revestindo, palavras cujos sentidos foram se desgastando, palavras que talvez nos tenham sido impostas para que não pudéssemos encontrar as nossas próprias palavras.

Escrever como quem se despe é ir contra uma lógica de acúmulo, de consumo de palavras como quem consome mercadorias. Uma escrita nua é um insulto, uma rebeldia contra o utilitarismo que burocratiza nossa relação com as palavras. Uma escrita nua é uma escrita de quem não se reconhece como escritora, pelo menos segundo uma lógica hegemônica, mas assume seu desejo de escrever, de escre-viver, o assume, ainda que sem autorização, sem um lugar.

A escrita nua de Carolina situa-se na fronteira da linguagem e do mundo, ela se converte num testemunho da nossa própria fragilidade diante dos que nos afeta, das definições que tentam nos congelar numa ideia de identidade paralisante. A nudez de Carol é sua abertura ao mundo, ao modo como ele nos interpela e arranca do lugar de nossas certezas. Sua nudez é a nudez da relação de uma estudante com ela mesma, com as palavras, com a escrita.

Seu gesto de aquilombar, compartilhar, de buscar uma interlocução também nos faz pensar que talvez seja esta a única saída possível, vivenciar o impossível de se cobrir com a nudez do outro. Porque também é assim quando fazemos amor, nos aquecemos com o corpo nu do outro. O que Carolina poderia esperar de mim a não ser a minha própria nudez?

Beatriz Nascimento, ao refletir sobre sua relação com a escrita acadêmica, se desnuda em palavras ao dizer: "Sinto-me sempre escrevendo de mim, mas esse mim contém muitos outros, então escrevo de um coletivo e para coletivização" (2022, p.96). Talvez seja aqui onde

[55] Fonte oral : Exibido no youtube pelo Instituto de Arte Tear, em 03/09/21. Escrevivência, Oralitura , Conceição Evaristo e Leda Maria Martins, Mediação Lúcia Castelo Branco. Acesso em 19 de março de 2022.

as nossas fragilidades conversem, justamente na fronteira entre as palavras que perdemos, que nos foram capturadas, as palavras que ainda não sabemos pronunciar na inscrição dos corpos. Toda a tentativa de enquadrar o que pensamos num limite parece esvanecer como uma fumaça. A nossa relação infantil com a linguagem oferece nada muito além de uma nudez, de uma nudez em aquilombamento.

Por que na escrita muitas vezes precisamos nos vestir, sobrepor uma peça em cima da outra como se quiséssemos nos transformar em um manequim inerte na vitrine de uma loja? O que uma escrita nos dá a pensar sobre uma pesquisa, sobre a situação educativa nessa caminhada de estudos compartilhados entre universidade e escola básica? De que modo pode contribuir para pensar a nossa formação de professores/as que vão lidar continuamente lidar com os encontros, como o diverso do mundo? Quando uma escrita-pesquisa se torna nua?

Compartilhamos também com a professora Rosimeri Dias a sua inquietação expressa na pergunta: "Como apreender essa dimensão expressiva própria das práticas educativas?" Como capturar o que ainda não conseguimos nomear, dimensão misteriosa que nos desnuda e nos empurra para aquela zona indiscernível entre o que dissipa e o que surge?

> Traçar e acompanhar um processo é, no que diz respeito aos modos de escrita, tomar sua palavra em sua força de invenção de outros sentidos, é afirmar o protagonismo coletivo e paradoxal dos processos educativos e sua função política de narrar. Há com isso uma inseparabilidade entre o modo de dizer e o modo de falar. Uma política que transgride o domínio de saber, colocando em discussão o rigor ascético que distingue e separa o fazer e o dizer. Como se dá essa experiência, já que não se trata de buscar uma definição abstrata? Como, na situação educativa, entrar em contato com o que vibra e contagia, que recusa a forma dada? O que se encontra para além e aquém das formas educativas? (DIAS, 2016, p.121)

As palavras da professora parecem dialogar com as de Carolina. Suas perguntas de algum modo revelam a tentativa de compreender acontecimentos da cena educativa que parecem escapar às tentativas de apreensão. Ela destaca o protagonismo coletivo. Num certo sentido, é como se pudéssemos sentir que haverá sempre uma potência nos processos coletivos que nos forçam a assumir uma nudez, uma zona impenetrável, algo para o qual as palavras já aprendidas, usadas e desgastadas se mostram insuficientes para comunicar. Dizendo de outro modo, como comunicar o incomunicável? É essa zona de contato, de fazer o incomunicável tornar-se dizível que move as inquietações da professora. Sentimos que algo se passou, que algo nos tocou, que algo nos fez vibrar, que algo nos contagiou e que todo esse redemoinho desafiou os formatos já consumados, mas em que palavras expressar os "sensamentos"? Em que língua? Quais são seus signos? O nosso próprio corpo? A sua nudez constrangedora? A sua exposição co-movente?

O encontro entre a escola e a universidade também tem sido, antes de qualquer coisa, encontro de corpos que habitam territórios distintos que vão compondo uma cartografia de afetos. Esses anos de estudos compartilhados entre a academia e a escola básica têm fortalecido essa necessidade de entrecruzar várias narrativas, diferentes visões de mundo, que vão inventando, quem sabe, outra língua, ainda não completamente apreensível, que nos interpela, nos interrompe. Carlos Skliar relaciona essa interrupção à linguagem das crianças. Pensemos com ele:

> A interrupção na linguagem das crianças. Uma linguagem perceptiva. Não de conceitos. Como a de alguns bons poetas e bons narradores. Percebem o mundo, entram e saem pelos sentidos isso que os adultos chamamos "informações". Se trata de átomos sonoros, de sonidos como interjeições, de vozes com gente detrás, se trata de uma linguagem que simplesmente acontece. Acompanha o que se faz, o movimento, o gesto. Não é uma planificação utilitária. Porém está longe de um sem sentido. Pode ser um esboço de linguagem que virá. Mas o que virá é a substituição das percepções pelas concepções. Essa é a exigência que qualquer infante deverá acatar. Uma linguagem perceptiva o condenará aos confins da classe a uma multiplicidade de suspeitas. **Existir uma linguagem de percepções quer dizer pronunciar uma linguagem feita com o corpo**. Uma linguagem que passa atravessada, encarnada. E há quem jamais recupera esta possibilidade e se instala na amargura das linguagens de única direção (SKLIAR, 2012, p.75)

Uma pesquisa em educação talvez perca parte de sua força quando perde a dimensão dessa inscrição dos corpos. Que tipo de pensamento se constitui e se legitima se ele é fruto de um diálogo que ocorre sempre entre pares, se não ousamos sair de nossas zonas de conforto? O que ou a quem poderemos temer, sobretudo, senão a nós mesmos, quando nos damos conta da nossa própria nudez? Carolina e a professora Rosimeri parecem não temer a expor a própria insegurança, à falta de respostas, ao chão que estremece debaixo de seus pés...ainda assim elas seguem andarilhando, se perguntam, escrevem, se desnudam. Parece já ser quase impossível para essas duas mulheres separar uma dimensão da outra. Cada uma a seu modo vai inventando um estilo, abrigando pensamentos ou "sensamentos", vai transformando a experiência educativa numa arte infantil, numa linguagem feita de corpo, numa linguagem de resistência, de aquilombamentos.

Vivenciar esse turbilhão de "sensamentos" requer uma entrega, certa disponibilidade. Começamos a entrar em estado de pergunta, buscamos a presença do outro, do outro fora da nossa bolha, do outro em sua nudez, na sua infância, na sua palavra frágil. As roupas protetoras vão ficando para trás, nosso corpopensamento, nossos sensamentos não oferecem portos seguros... Nessa andarilhagem a nudez tem sido uma leal companheira.

As inquietações de Carolina e Rosimeri se atravessam a tal ponto que nesse movimento entre os territórios da escola básica e da academia já não podemos mais separar pensamento,

oralidade, escrita e infância. A separação clássica entre ensino, pesquisa e extensão, o pensamento dogmático de uma Filosofia encastelada, de uma escola isolada em seus desafios, de uma visão cientificista da pesquisa e muitas outras imagens vão sendo remexidas, nossos referenciais vão sendo forçados a uma revisão, vão sendo rasurados...

Talvez seja necessário enfrentar o medo, como diz Carolina, encarar a porção narcisista de cada um/uma de nós que nos mantem preso/a numa determinada imagem. As marcas forjadas numa língua que fabricou estigmas, estereótipos, entre outras clausuras, está numa encruzilhada.

O desgaste de uma lógica que nos vestiu com o "carrego colonial", trajes pesados demais para nossa existência, têm sinalizado que o mundo é muito maior que supúnhamos e precisamos nos abrir a outros modos de pensar e de viver. Trajes, que, de tão pesados, foram aderindo à nossa pele, plastificando nossa epiderme, a tal ponto que nos fizeram pensar que naturalmente sempre estiveram ali, como uma extensão do nosso próprio corpo, de um corpo armadura, rígido, aceitando mais ou menos docilmente as regras mecânicas e mortuárias dos tecidos sociais consolidados. Tempo de chegadas e partidas, tempo de "sensamentos", tempo de se despir entre nós, de se despir de nós mesmas/os, de encontrar nossas próprias perguntas, tempo de nudez, tempo de infância, tempo ancestral.

Outro detalhe bastante interessante na carta de Carolina é quando ela declara que não é escritora, que não escreve bem, mas sempre gostou de escrever. O que essa afirmação dá a pensar sobre o lugar de escrita de mulheres não brancas no espeço acadêmico? A escrita nua de Carolina também tensiona os regimes de autorização discursiva. Quem está autorizado a escrever e quem não está define os lugares de circulação e de visibilidade/escuta da palavra. Pensar, dialogar escrevendo, escrever pensando vão desconstruindo a ideia de que escrever é um dom especial que apenas alguns ou algumas possuem. Carolina mesmo não se reconhecendo como escritora, ela escreve. O lugar discursivo de escritora é um lugar privilegiado, de status do/a autor/a que, muitas vezes, ao criar hierarquias, vai favorecer uma relação de desigualdade. Glória Anzaldúa pergunta:

> Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato – esvazio o lixo, atendo o telefone. Uma voz é recorrente em mim: Quem sou eu uma pobre chincanita do fim do mundo, para pensar que poderia escrever? Como foi que me atrevi a tornar-me escritora enquanto me agachava nas plantações de tomate, curvando-me sob o sol escaldante, entorpecida numa letargia animal pelo calor, mãos inchadas e calejadas, inadequadas para segurar a pena? Como é difícil para nós pensar que podemos escolher tornar-nos escritoras, muito mais sentir e acreditar que podemos! O que temos para contribuir, para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam. Não nos dizem a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós? O homem branco diz: talvez se rasparem o

> moreno de suas faces. Talvez se branquearem seus ossos. Parem de falar em línguas, parem de escrever com a mão esquerda. Não cultivem suas peles coloridas, nem suas línguas de fogo se quiserem prosperar em um mundo destro. (ANZALDÚA, 1981, p.230)

Os adiamentos que Anzaldúa descreve para estar frente a frente com a escrita traduzem a insegurança de alguém que está prestes a ocupar o lugar estranho, não permitido, não autorizado. O lugar da escrita é o lugar do autor, do homem, e do homem branco, e adentrar esse espaço é rasurar uma lógica hegemônica que excluiu tudo que está fora do padrão antropo-falo-ego-logocêntrico que, para Rolnik (2016), define o inconsciente colonial-capitalístico.

Esse inconsciente atravessa a nossa relação com ato de escrever, com os modos como vão se tecendo nossa relação com a escrita. As escrevivências, oralituras de mulheres, professoras, crianças, negros e negras dentro do projeto de extensão, num certo sentido, podem criar fissuras, zonas de erosão, como palavras que germinam na boca aberta de uma criança descalça no meio das massas inquietas (ANZALDÚA, 1981).

Essa imagem é potente para pensar o modo como nossa relação com a escrita vai se abrindo, à medida que vamos dando passagem para essa "criança descalça" circular, se movimentar com liberdade, fazer piruetas. Possivelmente, quanto mais essa criança se movimenta, mais uma escrita vai se afastando de uma lógica colonial, mais vai se abrindo a outras vozes, aquilombando intensidades, diferentes perspectivas e modos de vida que têm muito a comunicar, a compartilhar. Esse é um dos desafios a que me proponho nesse estudo, tentar compreender a infância como potência afirmativa da vida vai fazendo aquilombamentos, desafiando fronteiras, criando movimentos intersubjetivos, rasurando modelos instituídos e desenhando mapas de resistência. Como pensar a ficção do autor numa relação desde as infâncias, deslocando-a de um padrão hegemônico?

Quando Anzaldúa se pergunta sobre uma "permissão" para escrever e Carolina assume seu gosto pela escrita se denominando ao mesmo tempo como "não escritora" estão indiretamente repensando esse lugar de ficção do autor como construção hegemônica centrada na figura do homem. O filósofo Eduardo Oliveira diz que "o escritor é a comunidade" (2021, p.143). Podemos parafraseá-lo dizendo que "as escritoras são a comunidade"**.** Escreviver seria também encontrar modos de criar comunidades, vivenciar a dimensão de uma resistência quilomba das infâncias...Escrever seria, nesse sentido, escreviver.

Seria essa a razão pela qual Anzaldúa descreve vários artifícios travestidos em afazeres cotidianos para adiar o momento de escrever? Será por isso que Carolina se sente numa sala espelhada quando escreve? Do que ambas se aproximam e se distanciam quando montam uma espécie de ritual? Anzaldúa menciona o caráter de uma tomada de decisão, de uma escolha

“difícil”. Somos nós que escolhemos ou a escrita também nos escolhe, nos empurra para ela, nos seduz? Carolina menciona os diários, Anzaldúa escreve uma carta para pensar a sua relação com a escrita...Tanto numa como na outra, deuses se decompõem...E uma comunidade quilomba de resistência aos modelos hegemônicos vai desenhando suas cartografias...A escrita de cartas e diários poderiam nos ajudar a pensar essa questão? Eis o convite ao próximo aquilombamento...

7 AQUILOMBAR CARTAS, GUARDADOS E MEMÓRIAS

A escrita dos diários, a escrita das cartas de amor das quais Carolina não consegue se livrar, desfazer-se delas. Sim, muitos e muitas de nós talvez tenhamos a oportunidade de perguntar por que guardarmos alguns escritos e não outros. O que de nós guardamos quando os guardamos? De tudo que lemos, de tudo que escrevemos, de tudo que estudamos, de tudo que pensamos, de tudo que sentimos, dos nossos encontros, das nossas conversas, o que guardamos? Será que esses escritos se tornam tão especiais porque neles "damos passagem a essa criança descalça circular"? Nesses escritos talvez suspendamos algumas preocupações com os códigos de uma língua oficial para permitir aquilombar nossos afetos, outros modos não canônicos de fazer circular a palavra, a palavra que guardamos, nossas oralituras, escrevivências. A poesia vem ao nosso encontro:

> Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.
> Em cofre não se guarda coisa alguma.
> Em cofre perde-se a coisa à vista.
> Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.
> Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela.
> Por isso melhor se guarda o voo de um pássaro.
> Do que um pássaro sem voo.
> Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica, por isso se declara e declama um poema:
> Para guardá-lo:
> Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:
> Guarde o que quer que guarda um poema:
> Por isso o lance do poema:
> Por guardar-se o que se quer guardar[56].

O dicionário registra alguns sentidos muito interessantes da palavra guardar[57], que pode significar, entre uma multiplicidade de acepções, 'cuidar, olhar, defender-se, proteger-se". Podemos pensar em algumas situações em que esses sentidos poderão funcionar numa justaposição. Em outras palavras, pensar uma relação com a escrita a partir do que guardamos, ou seja, no cruzamento do cuidamos e do que nós defendemos, algo se situa entre o "voo de um pássaro" e um "pássaro sem voo".

---

[56] Disponível em https://www.revistaprosaversoearte.com/guardar-uma-coisa-e-olha-la-fita-la-mira-la-por-admira-la-fernanda-montenegro-recita-poema-do-poeta-antonio-cicero/ Acesso em dezembro de 2020

[57] FIGUEIREDO, Cândido de. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Biblioteca Nacional de Portugal, 2010, p.1009.

Esses escritos, cartas, páginas de diários, anotações dispersas parecem desenhar um mapa de fragmentos, de fugitividades que circulam. Por eles me interesso, debruço-me a pensar. Nesses movimentos talvez possamos encontrar uma chave para pensar um pouco mais sobre como uma escrevivência que vai se aquilombando, inventando brechas. O que guardamos e o modo como o fazemos dirá tanto daquilo que precisamos cuidar como do que precisamos nos defender. Guardar não é reter, tem a ver com o que nos afeta, com corpo em movimento. Pensar também é um modo de guardar, cuidar. Pensamos com o corpo, com as palavras-corpo. Guardar, pensar, escreviver... memória em movimento, pois

> Memória é corpo, memória atravessa corpo. Memória reverbera no corpo, reverbera na palavra, porque a palavra é corpo, isso é muito importante, de modo que o corpo aparece como corpo-território, corpo-palavra, corpo-potência, sempre. A palavra que habita esses corpos tem que responder seja, de alguma maneira, acolhendo ou recusando as marcas que foram trazidas pelo racismo ou pelo patriarcado, indiferente a isso não tem jeito de estar. Para a nossa história, não existe memória sem corpo. O ocidente pode pensar no excesso de virtualização da memória, na memória como um repositório do passado, enquanto para nós a memória está sempre presente no corpo que carregamos, no corpo que habitamos, corpo que vivemos. (FLOR, 2021, p.121-122)

Escreviver também é uma conversa com aquilo que guardamos, com o que nos afetou nossos corpos de tal modo que não encontramos outro meio de expressá-lo que não seja a escrita. O poeta diz ser por isso que publicamos. Por que mesmo publicamos? O que move nossas publicações vem do que realmente nos co-move, de um mover junto? Acompanhamos até aqui a travessia de Grazielle, a escrita despida de Carolina, a escrita de encantamentos de Margarete, arriscamo-nos na deriva com Reilta...

Escreviver é um exercício de pés, não apenas de mãos, mas de inscrição dos corpos com suas memórias, suas histórias pessoais e coletivas. Escrevemos com todo o corpo carregado pelos pés, entre o desequilíbrio e o equilíbrio dado por cada passo, no ritmo, na alternância das batidas do coração, capoeirando. Somos cardíacos. Que relação com a escrita guardamos após tantos anos de escola, de formação acadêmica? A escrita como resistência, se assim ela realmente se torna, precisa se perguntar a que deve renunciar para não reproduzir a velha lógica colonial de que uns podem e outros não podem, da separação entre corpo e pensamento, criando rankings, aderindo a esquemas classificatórios que não fazem outra coisa a não ser reforçar relações de desigualdade e estereótipos. Como descolonizar nossa relação a escrita? Quem pode escrever? Quem pode publicar para ser lido, ser lida? Quem são pessoas que ocupam lugar como editores de revistas e livros?

Umas das contribuições mais fecundas de um projeto que acontece entre escola de periferia e universidade seria justamente pôr em questão esses estigmas. Se todos somos

capazes de filosofar, por que não seríamos todas e todos capazes de escrever? Mas que escrita? O que a experiência educativa permitiu guardar, afetar, aquilombar, resistir, romper os silenciamentos? Muitas vezes onde havia um suposto silêncio, um ruído irrompe e nos força a um outro olhar, a uma outra mirada.

Como não guardar, cuidar da experiência de Grazielle, entre tantas outras, que se liberaram, desobedeceram? Insistir em escrever do modo como essas mulheres professoras, a nossa estudante Grazielle o fazem não seria um ato desobediente? Sustentar uma relação com a escrita, pensando nela e com ela num mundo que não nos deu permissão, como lembra Anzaldúa, é insolência a uma lógica colonial que silencia, exclui e humilha. É ela que também diz que "não podemos deixar que nos rotulem". O que pode uma professora que escreve, que transforma suas anotações, diários, cartas, que cuida de suas escrevivências? Vamos trazer um momento com a garotada da escola que ficou guardado na memória afetiva...

7.1. "Chegou uma carta para você"

Num dia calorento de inverno e de muita agitação, em 2019, quando caminhava nos corredores escola, fui surpreendida pela coordenadora do turno, a professora Andressa, que veio até a mim, sorrindo com uma cara muito feliz, trazendo um envelope na mão: "Chegou uma carta para você!". Andrezza estava tomada pela surpresa, me entregou a carta. Trocamos umas palavras rápidas e segui com o envelope na mão, como uma criança que tinha acabado de receber um presente... Olhei com toda curiosidade desse mundo o envelope comprido, daqueles bem tradicionais. Quem teria enviado? Do que se tratava? Seria o que estava imaginando? A carta vinha de muito longe, de outro país. Atravessou o oceano pelos ares para chegar à nossa escola. Vinha de Portugal. Os remetentes eram nossas amigas e amigos Carol, Mateus, Jéssica e Fabi. Tínhamos compartilhado estudos em São Paulo a convite deles e delas com um grupo de estudantes de arquitetura da USP que pesquisam a relação entre mobilidade urbana e infância.

Estiveram em nossa escola para conhecê-la e participaram de roda de fisolofia com estudantes do sétimo ano e de outras turmas. Segui com a carta e quando entrei na turma 702, partiu dela a ideia de fazer a experiência fora da sala e que fôssemos para a quadra, pois estava muito quente, muito abafado. As salas de aula em nossa escola não são climatizadas e quando o tempo fica seco e quente, torna-se quase insuportável permanecer fechado dentro de quatro paredes, conseguir alguma concentração para ler, escrever, estudar, pensar...

Decidimos ir para um espaço aberto...saíram correndo fazendo a maior festa... Subimos e rampa e fomos tentando nos acomodar em meio àquela agitação toda da garotada. Passados

alguns minutos, para nossa alegria, chegou Daniel, do grupo do Nefi, e se sentou em roda no chão da quadra com a gente. A turma ainda falava sem parar e aos poucos foi se concentrando para que iniciássemos uma conversa. Estava ansiosa para compartilhar a novidade, queria mostrar a carta, que mantive fechada para abrir na presença deles e delas... Quando me preparava para isso, tive um imprevisto e precisei me ausentar por alguns minutos. Discretamente, falei com o Dani para dar seguimento na conversa e ler a carta com a turma. Voltei logo depois e a leitura já tinha acontecido... A experiência ficou gravada no celular, foi transcrita e publica[58]. Eis o conteúdo da carta:

> São Paulo, 13 de maio de 2019
> Olá!
> Que bom receber as cartas e as perguntas de vocês! Para nós foi uma experiência muito importante ter estado nessa roda de filosofia com vocês e ter passado um dia na escola. Essa escola é bem especial, nos sentimos muito acolhidas e com muita vontade de pensar e conversar junto. Ficamos muito agradecidas por nos terem recebido na aula de vocês. Foi uma conversa muito forte e muitas perguntas ficaram dentro de nós mexendo os pensamentos. Talvez a filosofia seja isso, deixar as perguntas mexer os pensamentos.
> Nós gostamos de pensar sobre os lugares e como nos movemos entre eles, pensamos sobre isso há alguns anos. Será que isso já seria filosofar? Como conseguimos saber quando começa a filosofia?
> Falando em mexer, gostaríamos muito de voltar aí. Esperamos que dê para nos encontrarmos de novo para outra roda! Por agora podemos ir mexendo os pensamentos através do movimento das palavras (Será que as palavras guardam pensamentos?).
> Para fechar esta carta, mas querendo que ela fique bem aberta para continuarmos a pensar e a escrever juntas, seguem algumas perguntas que nos habitaram desde a nossa visita e pelas cartas que nos enviaram...
> Como sabemos quando começa a filosofia?
> Como conversar à distância?
> Onde encontro as perguntas? Quando sinto que a pergunta me encontra?
> Por que regressamos a um lugar?
> Até logo!
> Carol, Mateus, Jéssica e Fabi.

Após a leitura, vários assuntos foram surgindo na conversa e partimos inicialmente de quão incomum é receber uma carta hoje em dia. Uma aluna disse que "nas datas havia um enigma", pois, a carta tinha uma data, 13 de maio, e no envelope era 12 de junho e o dia que chegou era 02 de julho. Esse detalhe atiçou a curiosidade... O tempo entre escrever, postar e chegar ao destino foi visto como enigma para alguns deles. No momento da roda não nos detivemos muito a esse detalhe, mas quando li a transcrição da experiência, fiquei pensando na palavra "enigma" que surgiu nas falas da turma. Por que o detalhe das três datas diferentes parecia ter chamado mais à atenção de alguns deles do que propriamente o conteúdo da carta

[58] Exercício de ser criança. In: PINHEIRO; OLVEIRA; BELMONT (Orgs), Tras-cre-ver: filosofias com infâncias: entre a universidade e a escola pública, 2022, p. 145-150.

que trazia como questão principal a ideia de movimento? Lendo e relendo a transcrição, comecei a pensar que na relação entre um tempo de lentitude e um tempo acelerado. Talvez a ideia de enigma tenha surgido porque a carta, do modo tradicional como chegou, se converteu em algo completamente inusitado para uma geração com afinidade com os meios digitais, com a comunicação acelerada via mensagens por celular.

Curiosamente, logo no início do encontro, Daniel, que é de uma geração mais próxima a dos meninos e meninas de nossa turma e muito mais familiarizado com a velocidade vertiginosa do mundo digital do que eu, fez o seguinte comentário quando mencionei que tinha decido não abrir imediatamente a carta para esperar fazê-lo junto com a turma: "Ela fez o que eu nunca faria, ela guardou fechadinha até chegar até aqui, eu nunca teria essa força de vontade(risos)". Pertencemos a gerações diferentes e a chegada da carta assinala de uma maneira muito interessante essas diferenças e o que elas nos dão a pensar.

Escrever e enviar cartas pelos correios, todo o ritual de preparar, escolher uma folha, olhar, reparar na própria letra para ver se estava legível, colocá-la no envelope, colar bem para que ficasse bem fechadinho e não corresse o risco de a folha escapulir dali de dentro e deixar extraviar um segredo... comprar e colar o selo que tinha sempre umas imagens estranhas que eu ficava tentando desvendar...e esperar que ela chegasse, que fosse lida...esperar pela carta que seria enviada, experienciar esse movimento circular da palavra, infantil, grávido de curiosidade, de expectativa...Sim, havia nessa experiência, uma espécie de ritual, de uma preparação para uma espera, para algo que estava por chegar, mas não podíamos saber quando, esperar o inesperado... Com essa celeridade do mundo tecnológico, talvez essa dimensão seja ritual, de enigma, de encantamento, de magia talvez seja abalada. Para Oliveira (2021), o enigma e o encanto por vezes são as duas faces da mesma superfície, pois a "a filosofia não surgiu em contraponto à magia. A magia é a ancestralidade da filosofia" (OLIVEIRA, 2021, p. 216-218). A chegada da carta na escola foi um momento de vivenciar essa dimensão ritual e mágica, quem sabe de um encontro com a ancestralidade da filosofia, pois

> A magia sempre foi contingencial, uma vez que lida como o cotidiano. O homem da magia não é o homem universal. É o homem do presente. É corpo. É o homem do passado. É memória. É território. É lugar. A magia cria e recria, mata e faz nascer [...]A magia é sedução e pragmaticidade. Exige verificação, pois que dizer de um mago que não transforma seu mundo? (Ibidem, p. 221)

Esse momento da chegada da carta e toda a emoção que o envolveu traz com força para o cotidiano da escola a força da magia, do encantamento dos encontros, desses aquilombamentos, dos muitos modos imprevisíveis e enigmáticos nos quais eles se desdobram. Se para o filósofo Eduardo Oliveira, a magia é a ancestralidade da filosofia. Todas as vezes em

que essa dimensão é potencializada, também nos encontramos com essa ancestralidade. Aquilombar é também vivenciar essa dimensão enigmática, mágica, ancestral dos encontros. As cartas também são modos de aquilombar, de tecer relações com o vivido, do encantamento de ainda não saber o que está por vir...

Lembro quando ouvia a voz do rapaz dos correios, seu grito do outro lado do portão ressoando pelo quintal na minha meninice...O coração batia forte. A cada chegada era sempre uma novidade. Era como se fosse sempre a primeira vez... Como não lembrar da imagem de minha mãe, vindo com um envelope aberto na mão, chorando... Foi a primeira vez que percebi, ainda criança, que as cartas também podiam trazer notícias tristes. Minha tia, que passara alguns meses com a gente no Rio de Janeiro, irradiando aquela alegria pernambucana só dela, havia partido...

Continuei gostando de escrevê-las, de esperar por elas com vivacidade, com curiosidade infantil. Algumas, assim como as de Carol com suas cartas de amor, as guardo até hoje... Será que guardamos as cartas ou tentamos guardar a experiência de mistério e encantamento provocadas por elas?

Mas o que o ato de guardar uma carta pode guardar de nós, da nossa relação com o mundo, com as palavras? Talvez muito mais do que papéis envelhecidos, muito mais do que poeira acumulada pelo tempo, as cartas guardem uma relação infantil com a escrita, com o tempo, com a espera do inesperado... A garotada da escola viu um enigma, Flusser também vê um mistério, uma solenidade, uma atmosfera quase religiosas nas cartas:

> A solenidade das cartas, a sua atmosfera religiosa é uma consequência dos mistérios das cartas, esse misterioso lacre com o qual nós entregamos a carta ao orifício das caixas pretas dos correios e a confiança nele que nos levam a confiar nosso segredo. Nós sabemos que, nesse momento, deveríamos de maneira sensata tratar os correios com desconfiança. Nenhum lacre, qualquer que seja, pode manter o segredo hoje em dia. A luz profana do iluminismo público penetra em tudo que está cifrado e lacrado porque a caverna do mistério ganhou fendas. [...]Através das fendas o impessoal penetra em forma de censura no segredo das cartas. A carta não se dirige mais apenas ao outro a quem queremos escrever, mas, contra a nossa vontade, ao gatuno que, todavia, surge sem rosto nas brumas comuns do impessoal. O gatuno sem rosto oculta na carta os rostos daqueles que querem ser reconhecidos reciprocamente: a festividade não é absurda, ela tornou-se paradoxal. (FLUSSER, 2010, p.120)

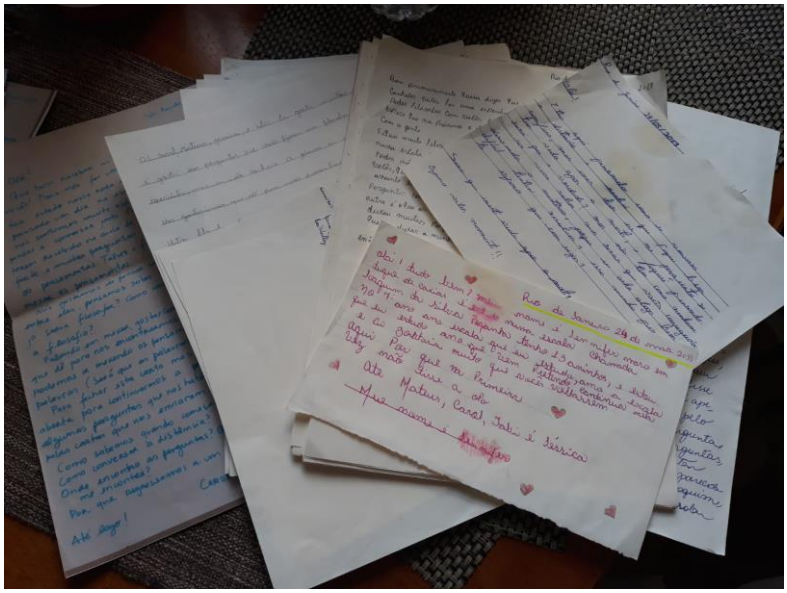


FIGURA 12 - Experiência com escrita de cartas - turmas de sétimo ano - E. Joaquim Peçanha

A solenidade, o mistério, a confiança que Flusser atribui às cartas me faz pensar que, também, nas rodas de fisolofia faladas e escritas, experienciamos de algum modo essas três dimensões em relação à palavra que expomos, que compartilhamos com outro. Uma experiência de filosofia também envolve uma certa solenidade, no sentido de uma travessia, uma passagem, que se dá numa relação de confiança que permita abrigar, compartilhar o mistério, aquilo que não se sabe, mas se deseja saber... O mistério enquanto relação com a alteridade, com o diverso.

A razão explicadora, filha do iluminismo, mencionado por Flusser, não deixa espaço par o segredo, para o encantamento. A escrita das cartas seria um modo de desafiar o mundo esclarecido, seria um modo de guardar, cuidar, de preservar nossa relação com a caverna, de profanar a "luz profana" em nossa relação com o tempo, com os afetos.

Escrever cartas, mais do que atender às características específicas de um gênero, seria compartilhar uma atmosfera das infâncias em nossa relação com a palavra, como o outro, com a escrita.

A carta com três datas diferentes levou cerca de dois meses para chegar a seu destino, à nossa escola. Converteu-se, por assim dizer, num artefato anacrônico, que interrompeu uma noção de celeridade do tempo como sucessão naturalizada. Pensar a nossa relação com a escrita enquanto filosófica requer a recuperação de uma certa dimensão anacrônica, que desobedece à pressa que não nos permite fazer pausa, lentificar. Habitar essa dimensão enigmática do tempo, entre o anacrônico e o que se passa, entre a espera e a chegada do inesperado não seria uma pista, um caminho interessante para pensar a descolonização de uma relação com o tempo, o encantamento como ancestralidade da filosofia, como destacou Oliveira (2021, p.218)? Entre as três datas que chamaram à atenção da garotada estão os intervalos, o tempo que se passou e

não foi marcado, registado nos números. O que se passa nesse tempo, nesse (entre) tempo? Embora alguns dos alunos ali presentes lembrassem bem dos nossos amigos Carol, Mateus e Fabiana, e de que havíamos combinado de nos comunicar através de cartas, foi uma completa novidade para eles receber aquela correspondência, de repente, na escola...Quando perguntei se já tinham enviado ou recebido uma carta daquele jeito, a grande maioria disse que não.

Uma carta chegando, atravessando o cotidiano da escola provocou mais encantamento, curiosidade, do que o próprio conteúdo da carta - que não abandonamos na experiência - e tentamos pensar a pergunta que nossos amigos partilhavam na escrita. Foi esse meu convite inicial que acolheu os diversos movimentos que aconteceram ao longo da experiência...O enigma ao qual alguns estudantes se referiram, num certo sentido, se aproxima do próprio enigma do tempo do pensamento, do tempo da experiência, do tempo da escrita...Partimos de algum lugar, mas não podemos controlar o que virá, os desenhos, os traçados, os mapas de um movimento intensivo... Pensar, movimentar, lentitude, aceleração, filosofia, escrever cartas... O que o aquilombamento dessas palavras, sensações, afetos, mobilizou em nós naquele dia de calor abafado? Pensar, ler, escrever talvez tenham muito de anacrônicos, assim como a chegada de uma carta...

7.2. “Pensei que as cartas não deveriam ser escritas só por mim”.

Escrever cartas foi um exercício potente e constante na vida de Paulo Freire e bell hooks. Alguns de seus livros mais bonitos são uma compilação de cartas entre pessoas da família, educadores com quem ele trabalhou. São cartas que vão desde uma/a destinatária específica até aquelas que não se dirigem necessariamente a uma pessoa definida, como é o caso, por exemplo, do livro Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar:

> São Paulo, 19 de janeiro de l989.
>
> AOS QUE FAZEM A EDUCAÇÃO CONOSCO EM SÃO PAULO
>
> Assim que aceitei o convite que me fez a prefeita Luiza Erundina para assumir a Secretaria de Educação da cidade de São Paulo pensei em escrever aos educadores, tão assiduamente quanto possível, cartas informais que pudessem provocar um diálogo entre nós sobre questões próprias de nossa atividade educativa. Não que tivesse em mente substituir com as cartas os encontros diretos que pretendo realizar com vocês, mas porque pensava em ter nelas um meio a mais de viver a comunicação necessária entre nós. Pensei também que as cartas não deveriam ser escritas só por mim. Educadoras e educadores outros seriam convidados a participar desta experiência que pode constituir-se num momento importante da formação permanente do educador. O fundamental é que as cartas não sejam apenas recebidas e lidas, mas discutidas, estudadas e, sempre que possível, respondidas… (ARQUIVOS PAULO FREIRE, 1996, v. 3).

Por que Paulo Freire escolheu esse tipo de escrita, esse modo de se comunicar com tantas pessoas diferentes, entre elas crianças e adultos? O professor Edgar Coelho (2001), que se dedicou a pesquisar esse tipo de escrita em Freire, destaca que essa é uma das singularidades mais interessantes de seu legado e percebe na troca de correspondências elementos importantes na busca da construção de uma linguagem através do diálogo, da oralidade, uma das categorias que marcam o pensamento freireano...

Escrever dialogando, dialogar escrevendo... Talvez tenhamos nas cartas um dispositivo pedagógico em Freire que dimensiona uma potente filosofia das escrevivências, da invenção de um sujeito coletivo na educação que, segundo a professora Conceição Evaristo, é uma das singularidades do escreviver. Para Coelho (2001), o gesto de escrever cartas alia dimensões distintas, como o "compromisso ético-político" a "uma delicadeza pouco comum no meio acadêmico" e a "razão crítica" aos "desejos, emoções e sentimentos". Escreviver cartas seria um modo de fazer aquilbamentos vivenciando múltiplas dimensões nos processos de formação.

A escrita de cartas seria uma brecha, uma fugitividade, um modo que encontrou para inventar uma "resistência contínua", quilomba, na qual pudesse vivenciar uma dimensão escrevivente. Dentro de fora do espaço da academia. Ao que parece, a escrita de cartas vai se tornando uma escrita co-movente no legado do menino conectivo[59], trans-bordando os moldes de uma linguagem acadêmica e modos de se pensar/viver a educação. Sim, a revolução menina de Freire se manifesta apaixonadamente em sua relação com a escrita, com a oralidade, com os modos denúncia e pronúncia no axé das palavras (KOHAN, 2019). O escrito e o falado parecem não corroborar para um sentido de exclusão, não estão em disputa; mas, sim, reforçam uma relação de contiguidade, de modos alternos de inscrição no mundo, na vida, como defende Leda Maria Martins (2021).

Nosso professor pernambucano encarna o inacabamento da linguagem, seus encantamentos, seu movimento espiralar. Essas são algumas questões importantes, ou seja, em que medida esses gêneros que são considerados "menores" se aproximam mais de um modo de experienciar uma dimensão menina na/da escrita, uma potência conectiva, da resistência contínua dos aquilombamentos? Uma abertura a eles poderia, quem sabe, possa contribuir para aproximar pessoas de histórias de vidas, de mundos diversos, de modo que a hierarquização do pensamento seja interpelada, desafiada, constrangida.

[59]Assim, a revolução mais revolucionária é a mais menina das revoluções. E, sendo menina, educa na meninice, na alegria, na curiosidade, na pergunta, que não tem idade. [...] (KOHAN, 2019, p.188).

O que se faz sentir em Freire, em hooks, é uma busca menina, incansável, de encontro com o outro, de se fazer presente, de estar com, de estar junto pensando, dialogando, desafiando distâncias geográficas e, talvez, sobretudo, as distâncias hierárquicas.

Escrever cartas seria como uma busca incessante dos encontros, de aquilombamentos, na invenção de um sujeito coletivo, de viver a experiência da relação escritor e comunidade. O modo como o faz, escrevendo para crianças, para adultos, para pessoas do povo, fora do círculo acadêmico não seria uma prática de resistência? Quantos, quantas de nós temos experienciado esse modo de pensar, de escrever, de nos relacionarmos com a escrita nos nossos processos de formação? E se escrever cartas se tornasse um exercício educativo, se tornasse um devir-quilombo, um devir-infância em filosofia, uma "fisolofia", ao juntarmos nossas palavras com a palavra do outro, pensamentos, experiências, perguntas... vidas!

Numa defesa de mestrado de Alice Pessanha, uma colega do grupo, a professora Maristela Barrenco, uma das integrantes da banca fez um comentário que me atravessou e veio ao encontro de algumas das inquietações que me acompanham há muito tempo. Ela foi incisiva ao afirmar que a "academia precisa rever sua relação com a escrita" e perguntou: "por que uma tese não poderia ser apresentada sob a forma de cartas?" Sigo perguntando com ela por que alguns modelos são escolhidos em detrimento de outros e que lógica move a persistência nessas escolhas. Como podemos ensaiar outros modos de pensar se estamos ainda tão presos a modelos que sequer paramos para refletir se ainda faz sentido mantê-los do modo como estão, muitas vezes reforçando desigualdades e exclusões.

Descolonizar o pensamento implica descolonizar nossa relação com a escrita, habitar o ato de escrever como um lugar do diverso, de uma resistência quilomba, desobediente.

Durante meu percurso no projeto, nos exercícios que temos partilhado, tem sido recorrente a prática da escrita de cartas como exercício filosófico. Um dos exercícios dos quais me recordo foi quando estávamos numa formação na Ilha Grande e um dos grupos de trabalho nos convidou a escrever uma carta para a criança que fomos. Depois de algum momento de concentração e silêncio, começamos a escrever, depois partilhamos nossos escritos. Foi uma das experiências mais intensas daquele dia. Muitos e muitas fizeram a leitura com voz embargada, sem poder controlar choro, a emoção. Escrevivemos entre e para nós mesmos, para a criança que habitou/habita cada um/a de nós como num jogo dramático, como a escrevivência de um tempo espiralar dilatado, descontínuo.

Assim como Freire fez da escrita de cartas um exercício de pensamento, uma prática educativa, em nossos estudos partilhados entre universidade e escola básica, também temos experienciado esse tipo de escrita, que nos desafia a pensar como um dos modos possíveis de

invenção de uma oralitura escrevivente.. Escrever cartas também pode ser um modo potente e único de cartografar as intensidades que atravessam professores/as e estudantes de diversos níveis, intensidades que talvez não se tornem perceptíveis, não encontrem um lugar de liberdade numa escrita dentro dos modelos canônicos. É para esse detalhe que Coelho nos chama à atenção:

> É impressionante a clareza e, ao mesmo tempo, a singeleza com que Paulo Freire vai da estrutura capitalista ao cotidiano escolar, como mapeia os problemas educacionais mais amplos e concomitantemente os localiza na sala de aula, não lhe escapam as várias interdições que nos impedem de ser, mas também valoriza o sonho, a imaginação, a poesia. Trata com a mesma veemência, a relação política e a relação entre educador e educandos, que para ele são faces da mesma moeda, ou seja, são relações que exigem intervenções democráticas e dialógicas. (COELHO, 2011, p. 24)

A escrita de Freire é como um corpo que dança. Vai das questões do macro ao micro, pondo em relação dimensões éticas, estéticas e políticas, abrindo o pensamento a diferentes temporalidades que passam a habitar sua escrita. A materialidade do mundo, seus acontecimentos, o modo como vão nos afetando enquanto professoras. O que está fora e dentro da sala de aula encontram lugar nas cartas. Pensar as coisas do mundo, da vida, também é assunto, é matéria de estudo, de pensamento. A política, as perguntas, os afetos, o sonho, a imaginação, a poesia, ou seja, a vida, a existência em sua complexidade e boniteza descontínuas atravessam a escrevivência das cartas. Não parece haver uma hierarquização de conteúdos, de pensamentos. Seria a escrita de cartas - da maneira como Freire nos convida a pensar e do modo como a temos experienciado em nossos estudos compartilhados entre academia e escola, uma poética escrevivente? Teríamos então a invenção de um sujeito coletivo, de uma oralitura filosófica, pedagógica?

Nessa interessante, passagem hooks, destaca:

> Há pouco tempo, recebi uma série de cartas de presidiários negros que leram meus livros e queriam me dizer que estão trabalhando para desaprender o sexismo. Numa carta, o escritor se gabou, afetuosamente, de ter transformado meu nome numa "palavra que todos conhecem na penitenciária. (hooks, 2017, p.99)

Assim como hooks, em seu livro Confesiones y Guías, uma das questões centrais abordadas por Maria Zambrano é o comunicar da experiência, "da recuperação de outro tipo de saber não separado da vida, mas transformador dela" (2011, p.22). A filósofa espanhola dedica-se a pensar os chamados "gêneros menores" que ficaram esquecidos e não desfrutam do mesmo prestígio na tradição dos estudos filosóficos. Suas críticas se dirigem a uma filosofia em letra maiúscula, hegemônica, de Platão e Aristóteles, que se preocupou com as verdades de uma razão pura, abstrata e universal até a filosofia moderna que nasce com Descartes. A verdade,

nos termos defendidos pela razão moderna, se sente" humilhada" ante a vida, que é "dispersão e confusão" e a verdade que humilha a vida não sabe "enamorá-la" (Ibidem, p.40).

Leda Maria Martins também nos lembra que:

> No sistema colonial, a ênfase na escritura prolonga essa ilusória dicotomia entre o oral e o escrito, este, sim, tornado instrumento nas práticas de dominação e das desiguais relações de poder e das estratégias de exclusão dos povos que privilegiaram as performances corporais como formas de criação, fixação e expansão do conhecimento[...] A África sempre teve textualidade escrita e textualidade oral, mas sem hierarquia dos modos de inscrição, mesmo nas mais antigas escritas de palavras, como a egípcia [...] Tornando exclusiva a escrita letrada como fonte de conhecimento, seu domínio se supunha, negligenciava e tentava abolir outros sistemas e conteúdos, não considerados pelo colonizador saberes qualitativos , ou sequer um saber. Domínio de poucos, excluía, marginalizava, tornava alheio o que antes era familiar (MARTINS, 2021, p. 33/34).

A professora mineira conversa bem com Zambrano ao detalhar os principais pontos que descrevem a razão colonizadora: sustentar estigmas e humilhar. Como podemos enfrentar esse tipo de lógica se ainda estamos presos a modelos que ajudam a reforçá-la ainda mais?

Quais seriam os modos de se vivenciar a experiência da escrita sem precisar apagar, sem ofender a dignidade de um mundo diverso e suas existências?

A carta enquanto gênero, considerada em sua dimensão pedagógico-filosófica, parece aproximar a experiência educacional de uma linguagem literária, que desafia cada vez mais uma suposta imagem de transparência de uma escrita canônica..

Poderíamos pensar, como já mencionamos anteriormente, no surgimento de uma **oralitura**, materializada no aquilombamento, na encruzilhada entre oral e o escrito. A aproximação com uma filosofia africana pode nos ajudar:

> A filosofia africana leva em conta toda a gama de conhecimentos da performance oral como significativa para inscrição das experiências de temporalidade e para a sua elaboração epistêmica. A palavra oraliturizada se inscreve no corpo e em suas escansões. E produz conhecimento. Ao contrário do pensamento preconceituoso europeu que desqualificava a África como continente pensante. Esse tipo de raciocínio excludente deve-se em muito à falsa dicotomia entre a oralidade e a escrita, que prioriza a linguagem discursiva escrita como modo exclusivo e privilegiado de postulação e expansão do conhecimento [..] (Ibid, p.32)

É necessária uma escuta a outros modos de existência, a outras epistemologias que nos foram negadas em nossa formação. Um dos caminhos interessantes pode ser continuar insistindo na aproximação da academia com a escola popular de periferia, habitada em sua maioria pela gente do povo e por mulheres professoras, vozes historicamente abafadas, silenciadas, como temos pontuado aqui. Terá a aproximação com uma escola de periferia enegrecido, femininizado, meninizado as escritas nefianas em algum sentido? Terá a academia

se permitido e aceitado o convite para se aquilombar? Terá a fisolofia com seu sotaque ancestralizado a Filosofia? Como tem se dado o entrelaçamento dessas vozes, quais são seus desdobramentos éticos, estéticos e políticos para pensar a situação educativa na atualidade? Como tem se esgarçado mais além do possível? Será que suportamos a nudez, a deriva, o conflito, a dissidência, a travessia, os sonhos, as perguntas, as metamorfoses, o perigo, a delicadeza, a singeleza, o risco, o imprevisto, uma resistência quilomba menina de todas as idades na educação, entre filosofia e fisolofia? Quem sabe seja mais um convite para uma festa, uma quizomba...Estão todos e todas convidadas, convidados.

Mais alguns fios para trançados infinitos...

Tantas voltas a vida dá, tantos caminhos cruzados, a partir de uma aproximação: uma universidade pública e uma escola pública de periferia. muitos deslocamentos, afetos mobilizados em mais de uma década de estudos. Inspirada num afazer das ancestrais, recordo uma imagem da minha meninice, momento da tecitura de uma colcha de retalhos na presença de minha mãe. Uma mão de criança pegava um pedacinho de tecido, outra pegava outro e íamos compondo e ouvindo histórias. Um retalho se ajuntava aqui, mais um ali... lado a lado. Nenhum se sobrepunha a outro. Ali todos iam encontrando um lugar para seu colorido. Nossos olhos de criança sorriam ao perceber tantas cores juntas. Essa escrita talvez tenha a ver com isso, com esses trançados, alinhavos provisórios feitos por muitas mãos...

Já se passou mais uma década desde a chegada de um grupo, de uma universidade, que se aproximou de uma escola pública e fez um convite para filosofar.

Como re-inventar, manter um convite aquecido? As infâncias da periferia parecem manter esse fôlego nos momentos em que nossas forças parecem chegar a um limite, numa país como o nosso, com tanta diversidade e muitas feridas coloniais.

Desde que comecei a participar dos estudos no Nefi/Uerj, a não separação entre filosofia e vida foi uma defesa constante.

Essa insistência na vida parece ser uma chama que nunca se apaga nas gentes da periferia. O que fez com que um projeto de pesquisa e extensão, em meio a tantos desafios, conflitos e tensões, pudesse se tornar o que se tornou? Essa é umas das perguntas que me acompanham nesta caminhada. Busquei pensar a relação entre resistência, as infâncias da periferia e a filosofia, que se transformou em fisolofia na pronúncia, no sotaque das gentes da escola.

A fisolofia em pretuguês foi abrindo a roda. Desobedeceu à própria academia em suas diretrizes iniciais. Desafiou fronteiras e posições, hierarquizações naturalizadas, desabrochou encantamentos, despertou sonhos adormecidos, inquietou, transformou. Fez nascer perguntas. Muitas perguntas foram surgindo, e a necessidade de pensar com elas. Entre oralituras e escrevivências, as infâncias foram e vão abrindo caminhos...

À medida que os desdobramentos do projeto de pesquisa e extensão iam trazendo questões cada vez mais complexas também foram exigindo a aproximação de outros aportes teóricos, de outras epistemologias ainda não estudadas no NEFI.

A aproximação com a periferia levou aos estudos da Paulo Freire e, durante pandemia, foi a primeira vez que fizemos um seminário com a leitura da tese de Sueli Carneiro, uma filósofa negra. Surgiram as questões sobre o racismo, sobre o epistemicídio e o modo como somos afetados e afetadas por toda essa lógica.

Todos esses movimentos me levaram a aprofundar estudos que iniciei ainda antes de começar o curso de doutorado. Estaríamos nós fazendo aquilombamentos? Essa pergunta foi vibrando de um modo cada vez mais intenso quando fui ampliando leituras do legado de Beatriz Nascimento e o instigante modo como ela nos convida a pensar a formação dos quilombos como resistência do povo negro ao qual se juntaram também os indígenas e brancos livres.

Em todo o meu percurso formativo na escola e na universidade nunca havia lido, estudado a obra de pesquisadoras negras. A história da produção do conhecimento nas instituições é a história do silenciamento e exclusão de muitas vozes. É a produção de uma história única., como nos lembra Chimamanda N. Adiche: "A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum" (2019, p.27)**.** A aproximação da academia com uma escola pública periférica talvez tenha abalado os alicerces desse sustentáculo hegemônico, patriarcal, sexista e racista de modo irreversível. Surgiu o colorido de outros mundos, de outras histórias, de outros modos de vida.

Abriram-se feridas, mas a ferida pode ser o prenúncio da cura. Nosso país elegeu há quatro anos um fascista que expôs ainda mais a marca de um país mergulhado nas estatísticas de morte e violência.. Qureremos repetir essa história? A narrativa do Mesmo?

Somos sobreviventes, mas não desejamos apenas sobreviver.

O professor Muniz Sodré fala de uma "saudade desrespeitosa" que sentem as classes privilegiadas que é a "saudade de escravo" que marca hierarquicamente as fronteiras, ou seja, " cada macaco no seu galho; eu aqui, o outro ali" que se traduz num "sentimento de existência de um grupo isolado ou fechado em si mesmo, que não ousa confessar seu nome" (2023, p. 241-244). Na única vez em que, ainda muito jovem, pude ver presencialmente Paulo Freire, num encontro na Uerj, em sua fala ele repetiu várias vezes, para um auditório repleto de estudantes, a seguinte frase, como um refrão: "Não se isolem!". Para que prevaleça uma história única as forças de opressão precisam isolar, sabotar e e silenciar, criando os modos mais sutis de fazê-lo quando se sentem ameaçadas em seus privilégios. Foi um golpe que isolou uma presidenta em 2016 para abrir espaço a um projeto de destruição. O que esses acontecimentos exigem de nós, professores e professoras, estudantes?

No contexto da academia, Sodré nos traz a seguinte reflexão:

> Disciplinas são geralmente marcações territoriais ou paredes sem portas, que encerram burocraticamente os departamentos universitários e definem a expediçãp de diplomas. Isso não quer dizer que não produzam conhecimento e sim que a realidade de determinados objetos pode revelar-se resistente à separação dos saberes e às certezas operacionais dos discursos científicos. (2023, p.265)

O caminhar de uma universidade com escola de periferia talvez seja uma das significativas contribuições até aqui para colocar em questão essa lógica que Sodré denuncia em seus meandros, em suas sutilezas. Qual a educação que defendemos? O que fazemos e por que fazemos nossas pesquisas em educação, em filosofia na educação numa universidade pública?

As infâncias na periferia, quando convidaram uma professora a entrar na roda com elas, parecem insistir em desafiar esses emparedamentos, abrindo portas e janelas, brechas respiráveis. As infâncias não se aprisionam a uma cronologia, desenham suas cartografias, tecem sua colcha de retalhos em cada movimento, re-inventam mundos...Como tem feito dona Júlia, nossa menina conectiva da escola.

Aprendi com Beatriz Nascimento que, quem sabe, as infâncias sejam o que em nós, em nossos encontros, nos permite perguntar: O que nos escraviza? Quais são os elos que nos libertam e os que nos acorrentam? Nesse sentido, talvez as infâncias da periferia se aproximem cada vez mais de uma resistência quilomba, que instigou e animou esse estudo, essa escrita...São elas que me animam em sonhar uma escola, uma universidade quilomba…

Walter Kohan, nosso professor, sempre nos lembra que as infâncias gostam de re-inventar mundos...

Ainda temos tanto a perguntar, a estudar, a caminhar, quando percebemos que sim, ainda há tempo de buscar o que nos foi negado e essa talvez seja uma busca de nós mesmos/as, nesse tempo espiralar, dilatado, que faz curvas, que sonha...O tempo de um vir a ser quilombo…

Sonhos ajudam a respirar, e ainda não conseguiram impedir que sonhássemos com mundos menos hostis, mais plurais... Tentamos sonhar fisolofando, fisolofar sonhando, aquilombaando muitas infâncias, buscando fortalecer seu convite às partilhas, aos encontros...

Seguimos alinhavando nossa colcha de retalhos de muitas cores, onde cada pedacinho se ajunta com tantos outros, como no coração conectivo do menino Miguel, num trançado infinito...pois nessa kizomba menina, quilomba, uma andorinha só não faz verão...

REFERÊNCIAS

ACHINTE, Adolfo Alban. *Prácticas creativas de re-existencia:* Más allá del arte... el mundo de lo sensible. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2017.

ADICHE, Chimamanda Ngozi. *O perigo da história única.* São Paulo: Companhia da Letras, 2019.

ALMEIDA, Mariléa. *Devir Quilomba*: antirracismo, afeto e política nas práticas de mulheres quilombolas. São Paulo: Elefante, 2022.

ALMEIDA, Sílvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2021.

ANZALDÚA, Glória. *Falando em línguas:* Uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo. Estudos Feministas, 01/2000.

BÁRCENA, Fernando. Aprender a fragilidade: meditação filosófica sobre uma exceção existencial. In: Kohan, Walter Omar; Xavier, Ingrid Müller (Org). *Filosofar e Aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BAROSSI, Luna. *Poéticas da Escrevivência.* Revista Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 51, p. 22-40, maio/ago. 2017.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. 2.ed. Belo Horizonte; Editora UFMG, 2013.

BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo*: crítica da violência ética. Belo: Autêntica, 2019.

CANNETI, Elias. *A consciência das palavras*. Tradução de márcio Suzuki. São Paulo: companhia da Letras, 2011.

CARNEIRO, Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

CIRINO, Maria Reilta Dantas. *Filosofia com crianças: cenas de experiência em Caicó (RN). Rio de Janeiro (RJ) e La Plata (Argentina).* 1ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.

COELHO, Pereira Edgar. Pedagogia da correspondência: Paulo Freire e a educação por Cartas e Livros. Brasília: Liber Livro, 2011.

COLLINS, Patrícia Hill. *Epistemologia feminista negra*. In: COSTA, Joaze Bernardino; GROFOGUEL, Ramon; TORRES, Nelson Maldonado. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

COSTA, Joaze Bernardino; GROFOGUEL, Ramon; TORRES, Nelson Maldonado. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DERRIDA, Jacques. *Sob a palavra: instantes filosóficos*. Lisboa: Fim de Século edições, 2004.

DELEUZE, Gilles. *Conversações.* São Paulo: Editora 34, 2013.

DIAS, Rosimeri Oliveira. *Fragmentos de diário de campo, escrita e devir texto*. In:: CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice. *Uma outra escrita acadêmica: experiências, invenções.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2016

EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. 3. ed. Rio de Janeiro, 2017.

EVARISTO, Conceição. *Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face*. In: MOREIRA, Nadilza; SCHNEIDER, Liane (Orgs.). *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade, diáspora. João Pessoa*: Ideia: Editora Universitária - UFPB, 2005, p. 201-212.

FANON, Frantz Omar. *Os Condenados da Terra*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FERRARO, Giuseppe. *Crianças em Filosofia*. 1. ed. Rio de Janeiro, NEFI, 2022.

FIRMEZA, Yuri (Org.) (et al] *Composto Escola: comunidades de sabenças vivas.* São Paulo: N-1 edições, 2022.

FLOR DO NASCIIMENTO Wanderson; PIRES. Thula R. de Oliveira; QUEIROZ. Marcos. *A linguagem da revolução*: Ler Frantz Fanon desde o Brasil. In: FRANTZ. Fanon.. *Os condenados da terra*. 2ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. *Entre a educação e a política: a colonialidade.* Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 23: nov/2014-abr/2015, p. 444-458.
_____. *Entre apostas e heranças: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil.* 1 ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.
_____. *Jindengue – Omo kékeré: notas desde alguns olhares africanos sobre a infância*. In: Kohan, Walter Omar; Xavier, Ingrid Müller (Org). Filosofar e Aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
FLUSSER. Vilém. *Há futuro para a escrita?* Tradução de Murilo J. da Costa. São Paulo: Annablume, 2010.
OLIVEIRA, Carolina Fonseca. *Caminhar como modo de vida: da pesquisa à skholè.* Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de janeiro: Graal, 1995.
_____. *A Coragem da verdade*: O governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984). 1. ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
FREIRE. Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a gente*: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho de faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2011c.
FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
FREIRE. Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 8. Ed. Rio de Janeiro/ São Paulo; Paz e Terra, 2017.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.* 5. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
_____. *Professora, sim; tia, não*: Cartas a quem ousa ensinar. 30. ed. Rio de janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020 a
_____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020 b
GADELHA, J. Juliano. *O Sensível Negro: rotas de fuga para performances*. Revista Brasileira de Estudos da Presença, v. 9, 2019.
GALLO, Sílvio. *mínino múltiplo comum*, p. 22. IN: RIBETTO, Anelice. *políticas, poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014**.**
GLISSANT, Édourard. *O Mesmo e o Diverso*. In: Antologia de textos fundadores do comparatismo literário interamericano. Tradução de Normelia Parise. Comentário de Graciela Ortiz. s. d. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cdrom/glissant/index.htm.
GLISSANT, Édouard. *Poética da relação.* Tradução Marcela Vieira, Eduardo Jorge de Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.
GOMES, Flávio dos Santos. Mocambos e Quilombos: Uma história do Campesinato negro no Brasil. 1 ed. São Paulo. Claro Enigma, 2015.
GOMES, Nilma Lino (Org.). 1. ed. *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
GOMES, Vanise de Cássia A. Dutra. *Dialogar, conversar e experienciar o filosofar na escola pública: encontros e desencontros*. Rio de janeiro, NEFI, 2017.

GOMEZ, Pedro Pablo...[et.al.]. *Arte y estética em la encrucijada descolonial II.* 1. ed. Buenos Aires: Del Signo, 2014.
GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.* Organização Flávia Rios, Márcia Lima. 2, ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020
HALL, Stuart. *Da diáspora.* Belo Horizonte: UFMG, 2003
HARNEY, Stefano; MOTEN, Fred. *The general antagonism: an interview with Stevphen Shukaitis.* In: _____. *The Undercommons: fugitive planning & Black studies.* New York: Minor Composition, 2013.
HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
_____. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante, 2019.
_____. *Ensinando Comunidade: Uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.
_____. *Pertencimento: Uma cultura do lugar*. São Paulo: Elefante, 2022.
JESUS, Rodrigo Ednilson de. *Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e inviabilização.* Educação em Revista, v.34, 2018.
KOHAN, Walter Omar; OLARIETA, Fabiana (Org.). *A escola pública aposta no pensamento.* Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
_____ (2015). *Visões de filosofia*: Infância. *Alea: Estudos Neolatinos*, *17*(Alea2015 17(2)), 216–226. https://doi.org/10.1590/1517-106X/172-216.
_____. *Sobre a escrita acadêmica, a política e a amizade*. In: CALLAI, Cristina; RIBBETO, Anelice(Orgs.). *Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções.* Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.
_____. *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*. 1. ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami* . Tradução Beatriz Perrone-Moisés. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*.1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
_____. *Futuro Ancestral*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
LARROSA, Jorge. *Desejo de realidade – Experiência e alteridade na investigação educativa*. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. (Org.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
_____. *Herido de realid y em busca de realidade. Notas sobre los lenguages de la experiencia.* In: CONTRERAS, j.;LARA, N. de Perez(Org). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2010.
LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OACANYAN, Frederick S. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.
LOPES, Nei. *Novo Dicionário Banto do Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
_____. *Bantos, Malês e Identidade Negra.* 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. *Filosofias africanas: uma introdução.* 3. ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2021.
MAGALHÃES, Ana F; SANTOS, José E. dos; SANTANA, Tiganá [et.al...]. *Insumos para ancoragem de memórias negras*. São Paulo: Oralituras, Casa Sueli Carneiro, Fundação Rosa Luxemburgo, 2021.
MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. *Em defesa da escola: uma questão pública.* Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da Memória*: O Reinado do Rosário no Jatobá. 2.ed. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. 1.ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021
MBEMBE, Achille. *Necropolítica*, São Paulo: N-1Edições, 2018.
MENESES. Maria Paula Guttierrez. *Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial.* In: GOMES, Nilma Lino (Org.). 1. ed. *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
MIGNOLO, Walter D. *Histórias Locais/Projetos Globais: saberes subalternos e pensamento liminar*. 1. ed. Belo Horizonte; Editora UFMG, 2020.
MIRANDA, Fernanada R. *Silêncios PrEscritos: estudo de romances de autoras negras (1859 – 2006)*. Rio de Janeiro, Malê, 2019.
MOREIRA, *Adilson. Racismo Recreativo*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
MOURA, Clóvis. *Quilombos: Resistência ao escravismo*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
NANCY, Jean-Luc. *A comunidade inoperada*. Tradução Soraya G. Hoepfner, 1, ed. Rio de Janeiro: &Letras, 2016.
NASCIMENTO, Abdias. *O Quilombismo*: Documentos de uma militância Pan-Africanista. Rio de Janeiro: Perspecticva, 2019.
NASCIMENTO, Beatriz. [1942-1995]; RATTS, Alex (Org.). *Uma história feita por mãos negras: Relações raciais, quilombos e movimentos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
_____. *O negro visto por ele mesmo*. São Paulo: Ubu editora, 2022.
NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos (Org.). *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos.* 2. ed. Rio de Janeiro: Cobogó; Ipeafro, 2022.
NOBILE, Lucas. *Dona Ivone Lara: A primeira-dama do samba.* 1. ed. Rio de Janeiro: Sonora, 2015.
NOGUERA, Renato. *A ética da serenidade: O caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope.* Rev. Ensaios Filosóficos, vol VIII, dez./2013.
_____. *Amenemope, o coração e a filosofia, ou, a cardiografia (do pensamento).* In.: Semna - Estudos de Egiptologia II, p.117. RJ: Seshat - Laboratório de Egiptologia do Museu Nacional, 2015.
_____. *Por que amamos? O que os mitos e a filosofia têm a dizer sobre o amor?* Rio de janeiro: Haper Collins, 2020.
_____. *Denúncias e pronúncias: estudos afroperspectivas sobre infâncias e educação das relações étnico-raciais*. Childhood & Philosophy, Rio de janeiro, v.17, july. 2020, p. 01-22.
OLARIETA. Beatriz Fabiana. *Gestos de escrita*: pesquisar a partir de uma experiência de filosofia na escola. 1. ed. Rio de Janeiro: NEFI, 2016.
OLIVEIRA, Eduardo David. *Filosofia da Ancestralidade*: Corpo e Mito na Filosofia da Educação Brasileira. 1 ed. Vol 3. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2021.
PEREIRA, E. A. D. *Resistência Descolonial: Estratégias e táticas territoriais.* **Terra Livre**, *[S. l.]*, v. 2, n. 43, p. 17–55, 2017. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/615. Acesso em: 27 mar. 2023.
PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos Orixás.* São Paulo: Companhia das Letras.
RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual, 2002.
_____. *Políticas de escrita*. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995.
RATTS, Alex. *Eu sou Atlântica. Sobre a trajetória de vida de Beatriz. Nascimento.* São Paulo: Instituto Kuanza/Imprensa Oficial, 2006
ROLNIK, Suely. *A hora da micropolítica*. São Paulo: N-1 Edições, 2016.
ROSA, Allan da. *Pedagoginga: autonomia e mocambagem*. São Paulo: Pólen, 2019.
SANTOS, Antônio Bispo. *Colonização, Quilombos. modos e significados*. 2 ed. Brasília: Ayó, 2019.

_____... [et al.] Quatro Cantos; Vol 1. São Paulo: N-1, 2022.
SANTOS, Milton. *Por uma Nova Geografia*. .ed. São Paulo, Edusp, 2004.
SKLIAR, Carlos. *La Infancia, la niñez, las interrupciones*. Childhood & Philosophy, Rio de Janeiro, v.8, n. 15, jan./jun. 2012.
SKLIAR, Carlos. infanc*ias del lenguaje, infancias de la niñez, memorias de infancias: después es demasiado tarde.* Childhood & Philosophy, v.14, n., maio-ago, 2018.
SILVA, Jailson de Souza e...[et al.]. *Mestres da periferia: o encontro de Ailton Krenak, Conceição Evaristo, Nêgo Bispo e Marielle Franco (in memorian).* 1 ed. Rio de Janeiro: EDUNIperiferias, 2020.
SILVA, Jailson de Souza e. *Considerações sobre juventude e violência urbana.* Eco- Pós, v.8, n.1, 2005.
SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO. Luiz. *Flecha no tempo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Móruloa, 2019.
SIMAS, Luiz. *Pedrinhas miudinhas: ensaios sobre ruas, aldeias e terreiros*. 2. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
SODRÈ, Muniz. *Pensar Nagô*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
_____. *O terreiro e a cidade: A forma social negro-brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.
_____. O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis, Rio de Janeiro:Vozes, 2023.
SOLTO, Stéfane. Aquilombar-se: insurgências negras na gestão cultural contemporânea. Revista Metamorfose, vol.4, jun de 2020.
SOUZA, Margareth C. A importância da escola na escola. In: GAIVOTA; MARTINS; KOHAN (org.) Afirmar inventar, re-existir: o que pode uma educação filosófica. Textos individuais e estudos coletivos. Rio de Janeiro: NEFI, 2021.
SPIVAK, Chakravorty. Gayatri. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010
HARNEY, Stefano; MOTEN, Fred. The general antagonism: an interview with Stevphen Shukaitis. In: _____. The Undercommons: fugitive planning & Black studies. New York: Minor Composition, 2013,
TOMELIN, Nilton Bruno. *O pensamento de Paulo Freire e a formação de professores na perspectiva decolonial: uma discussão epistemológica e intercultural.* Revista do NESEF, [S.l.], v. 10, n. 2, out. 2021. ISSN 2317-1332. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/nesef/article/view/83211>. Acesso em: 17 mar. 2023. doi:http://dx.doi.org/10.5380/nesef.v10i2.83211.
ZAMBRANO, María. *Confesiones y Guias*, Editorial Eutelequia, Madrid, 2011.

ANEXOS

APÊNDICE A

Transcrição da experiência: O coração pensa?

Data: 15/08/2022

Turma: 1º ciclo

Escola: João Flávio, São João da Barra

Professor: Douglas

Transcritor: Ocimar

Robson: O som das crianças ali fora, o som do coração. Agora eu quero tentar perceber que som é esse, o Pietro ta falando que é do coração, as outras pessoas estão falando que é de martelo, enfim...

Edna: cavalo, um banco... o que será, hein...

Robson: e eu fiquei na dúvida... o que que vocês acham?

Pessoa (não identifiquei quem é): aí tem que ouvir, tentar pensar o que que é e fica ai segurando, não pode falar o que que é...

Robson: tá bom? Vamos tentar escutar... porque não é um som, tem mais sons também. (colocam o som para tocar)

Robson: e aí?

Aluna (1): eu acho que é de um boi andando, rsrs.

Robson: cada uma pensa uma coisa, pensa, depois você acha o que é...

Aluno (2): ah já sei!

Robson: segura...

Pessoa: segura pra você...

(Alunos pedem para colocar de novo.)

Aluno (3): uma pessoa andando na pedra...

Mediadores: xiuuu

Edna: peraí que ele quer adivinhar o que que é...

Robson: hora de escutar... se você sabe, acha que sabe, guarda na sua cabecinha, ta bom? Guarda mesmo para não esquecer

Colocam novamente o som*

Robson: agora tem um outro som, presta atenção, vê se é a mesma coisa, se é diferente...

Aluna (1): nem sei que som...

Robson: agora esse som aqui, esse som é o que?

O outro som foi colocado*

Aluna (1): coração...

Aluno (4): coloca um mais difícil ai!

(Alunos comentam entre si, um deles fala que ouviu um coração...)

Aluna (1): tio, eu sei, eu acho que eu sei...

Robson: vocês acham que sabe?

(Alunos falam ao mesmo tempo e não consigo entender...)

Edna: oh, ele tá dizendo que parecia alguém que estava pisando no chão

Aluno (5): o barulho é meio confuso, né...

Aluno (6): deixa eu ver (em seguida ele pisa no chão) ...

Robson: gente, vamos fazer o seguinte, eu quero escutar todo mundo. Seria legal a gente se escutar, então vamos tentar passar a bola, quem tiver com a bola fala, tá? Quem não estiver com a bola presta bastante atenção no que o colega tá falando.

Vamos começar por você que estava falando... que som você acha que é o primeiro e o segundo? O que será que fez aquele barulho, hein...

Aluno (7): meio confuso...

Robson: confuso?

Pessoa (?): quer ouvir de novo?

Professora: quer ouvir novamente o som?

Aluno: ah, uma última vez

Edna: uma última vez, tá bom?

Robson: o som um, o primeiro som é esse aqui... (põe o som para tocar)

Robson: o que será que é isso?

Aluno: eu já sei!

Robson: quem já sabe o que é levanta a mão, quem quer falar... quer passar a bola para o colega!

Aluna: (ela fala algo que eu não entendo) ...

Robson: você acha que é um macaco?

Robson: joga a bola pra ele, pra gente escutar ele, eu o vi levantando a mão.

Edna: você acha que é o que? Alguém andando?

Ele acha que é alguém que está andando...

Aluno: parece som...parece coração...

Professora: parece coração?

Aluno: não, eu tô falando que esse som é diferente...

Edna: professora é diferente...

Aluna: meio esquisito...

Robson: esquisito?! Vamos passar a bola ao colega para saber o que ele acha também, se é esquisito ou não.

Aluno: se essa música número um, aqui tem... eu acho que é uma pessoa sentando no chão. (Aluno fala algo que eu não entendi)

Robson: calma, a gente vai escutar

(As pessoas falam ao mesmo tempo, não consegui identificar o que estavam falando*)

Robson: vou botar o segundo de novo, o segundo é esse aqui... (colocou o som)

Aluno: agora já aconteceu um pouco mais...

Robson: será que é também...

Aluno: agora já aconteceu mais algumas coisas...

Aluno: é mais barulho de chinelo

Robson: percebeu sons diferentes? Duas coisas diferentes...

O primeiro é um pé? O segundo um coração batendo?

Edna: você já falou que é três coisas... você falou que é um coração batendo, você falou que é um soldado marchando e você falou que é alguém andando... tudo isso nesses sons? Você acha que é tudo isso?

Aluno: eu não falei que era um coração, eu só falei que o nome era esquisito, eu acabei confundindo

Edna: ah entendi

Professora: e você, o que acha?

Aluno: parece um soldado marchando, um coração batendo

Professora: vamos ouvir aqui o coleguinha...

Aluno: tá

Professora: o que você acha que são esses sons que a gente colocou?

Aluno: leão

Professora: leão? Hmm e o segundo som também?

Aluno: elefante

Professora: o segundo é um elefante?

Edna: um elefante, um leão...

Professora: e você o que acha?

Aluno: eu acho que é uma pessoa...

Professora: fazendo o quê?

Aluno: uma pessoa batendo no chão...

Edna: uma pessoa batendo no chão...

Professora: e o segundo som?

Aluno: não lembro...

Professora: não lembra? Quer ouvir de novo o segundo som?

Aluno: esse aí pra mim é um coração...

Professora: o que você acha que é esse segundo som?

É um coração?

Aluno: coração...

Alunos: copiou de novo...

Robson: gente, cada um pode pensar uma coisa...

Professora: certo...

Aluna: elefante...

(Muitas pessoas falando, não entendi muito bem o que...*)

Professora: então o primeiro som é de uma zebra?

Robson: uma zebra?

Aluna: e um elefante...

Professora: você acha que é um elefante?

Aluna: não, eu acho que é uma cabra...

Robson: parece um elefante? O segundo som? Acha que a zebra faz isso aquele barulho? Tem certeza? Tá bom...

Aluna: ah já sei!

Robson: gente, tem que falar quem tá com a bola

Professora: o que você acha que é?

Robson: esse daqui oh... (coloca os sons)

(Alunos falam que parece um coração...)

Edna: olha...

Professora: eles estão olhando a bola e tentando ver o animal que está...foca no som, essa bola é só porque você tá com a vez de falar

Edna: é...

Professora: foca no som, para você dizer o que acha que é esse som aqui!

Aluno: elefante...

Professora: você acha que é um elefante...

Edna: um elefante o que, andando?

Professora: e o segundo som, o que você acha que é?

Edna: coração... primeiro um elefante, segundo um coração, tá...

(Aluno fala algo ao fundo e não escuto...)

Professora: o que você acha?

(Ouço sussurros e não consigo identificar bem... alguma aluna comenta que acha ser uma zebra...)

Edna: eu acho que vocês estão olhando a bolinha e falando os bichinhos que estão na bolinha... mas olha, presta atenção no que a tia Carlineide falou, a bolinha que tá na mão de vocês é só para mostrar quem tá na vez de falar. A pergunta é "que som é esse" que a gente tá escutando ali? Tem dois sons, o primeiro e o segundo... o que você acha que som é esse, de onde vem esse som, é de que?

Aluno: do leão...

Edna: do leão? Então tá... o primeiro é a zebra, o segundo o leão? Então tá...

Robson: vocês acham que o leão faz esse som aqui (coloca o som) ... esse é som de leão? (acho que alguém comenta algo). É som de que então? De que você acha que é esse som? Quem está com a bola que fala...

Robson: quer ir pensando? Pode passar a bola pra ela...

Carlineide: o que você acha que é esse som? O que você acha que é?

Robson: não sabe?

(Ao fundo ouço alguém falar, mas não consigo entender...)

Carlineide: o que você acha que é esse som, querida? Isso é o som de quê? Já ouviu esse som antes?

Robson: não?

Carlineide: e você acha que é o quê? Que pode ser o quê?

(Falam ao fundo, mas não consigo escutar)

Carlineide: pensa...

Ouço sussurros, mas não entendo...*

Carlineide: o som de um elefante o segundo som? Deu certo, Gustavo? Já sabe o segundo som?

Robson: gente, nós escutamos o som, são dois sons, né?

(Algum aluno comenta algo que não consigo entender... o Robson pede para passar a bola...)

Robson: eu acho que a gente pode contar para eles? Será que a gente conta, Edna?

Edna: eu acho que pode... eu acho que a gente pode contar sim!

Robson: e seu eu te falar, falar para vocês que os dois sons vem da marca parte do corpo humano...

(Alguém fala "do corpo humano?")

Robson: vem da mesma parte!

Edna: é, vem da mesma parte do corpo humano!

(Alunos falam: "coração!")

Robson: coração?

Carlineide: e será que o coração...

Edna: coração de porco? Por que só pode ser de porco?

Robson: gente, gente... escuta aqui, ele quer falar!

Edna: é, ele disse que só pode ser um coração de porco... por que que é um coração de porco? E não um coração da girafa, por exemplo? Por que que é um de porco?

Robson: por que não pode ser um coração de menino?

Edna: qual seria a diferença de um coração de porco para um coração de menino?

(Ouço pessoas falando, mas não consigo entender bem o quê...)

Robson: o que que é um coração de porco?

Aluno: coração de porco?

Pedro: é, o que que é? Quando você fala isso, você quer dizer o que? É o coração mesmo de um porco ou é alguma outra coisa?

Edna: você já escutou o coração de um porco?

Aluno: não...

Aluno: a Luciana nunca viu um porco na vida!

Edna: nunca viu um porco na sua vida?

Aluno: eu já vi vários...

Edna: e por que você acha (alunos começam a falar e cortam a Edna) ... peraí, gente! Por que que você acha que esse coração é de um porco então? Se você nunca viu um porco... por que tu achas que é um coração de porco?

(Alunos comentam sobre a Edna ter deitado no chão, ela diz "é... agora eu deitei um pouco para esticar a minha coluna rs")

Aluna: tia, falta aquele ali oh

(Alunos comentam algo que não consigo entender bem...)

Edna: o quê? Tu achas que é o que?

Aluno: nada, nada...

Carlineide: pode falar pra gente ouvir, não tem problemas

Robson: você quer passar a bola? Passa a bola então

Edna: passa a bola..

Aluna: deixa eu falar... você sabe o que é um sps (??)

Edna: o que é um sps? Eu não sei o que que é...

Aluna: nem eu...

Edna: são monstros?

Aluna: são monstros que ficam trancados tipo do mal, do campo... (aluna fala algo que eu não entendi...) aí tem até um porco humano lá...

Edna: gente, mas como é que pode ser porco e humano ao mesmo tempo?

Aluna: ele é sem perna... mas tem duas mãos e um corpo... ele morde

Edna: então o coração dele vai ser um coração de porco ou um coração de humano? Se ele é porco e ele é humano ao mesmo tempo... será que metade do coração dele vai ser humano e metade de porco?

Aluna: eu acho que vai ser os dois misturados, um porco e um humano, parece um humanóide

Edna: ah, então o coração dele é misturado, parece um coração de porco e um coração humano? Caramba, hein... será que esse som aí tá misturado?

Robson: eu quero falar, me passa a bola?

A Edna está falando uma coisa interessante, não tá Edna?

Edna: eu tava falando, ele está dizendo que o porco... que o barulho que ele tava ouvindo era de porco, porque ele tava pensando (o sps, né?) tem um bicho que é um porco e existe...

Aluno: você quer que eu mostre a vocês como é um sps?

Edna: depois, tá?

Edna: então ele estava falando, acho que pode ter um coração que é metade de bicho e metade de homem...

(Aluno fala que em determinado momento vai mostrar o que são os sps Robson: tá, mas agora a Edna está com a bola.)

Edna: então, agora eu fiquei curiosa, né? Porque eu acho que um coração pode ser um coração humano, pode ser de um animal, de bicho... agora eu não sei se um coração pode ser metade de humano, igual ao coração que ele falou aqui...

Será que tem um coração que é metade uma coisa e metade outra? Aluna: eu acho que só se pegar o coração de um bicho, partir no meio e juntar...

(Os alunos comentam entre si e dificultam o entendimento)

Edna: ah, eu lembrei de uma coisa que você está falando... que um homem que o coração dele ficou muito doente, tiraram o coração dele...

Aluno: não, sps não são humanos... eles são monstros...

Edna: mas não é de sps que eu tô falando... eu tô falando de um homem que ficou muito doente (é uma outra história), ele ficou muito doente, os médicos tiraram o coração dele (de homem) e colocaram dentro dele, um coração de porco!

Aluna: ele virou um pouco!

Edna: será? Será que ele virou porco porque ele ganhou um coração de porco?

Aluno: eu já vi uma história que um homem estava doente, mas eles pegavam um coração de porco e de um zumbi... colocaram dentro os dois corações, partiram no meio, juntaram...

(Comentam algo que não consegui entender bem...)

Aluno: Aí colocaram os dois corações juntos e ele virou o homem zumbi (não entendi bem o que ele disse...), porque ele ficou verde, ficou esqueleto e ficou meio torto...

Robson: eu tenho uma pergunta, mas é pra gente pensar juntos... não quero que respondam...Vê o que vocês acham, parece que estamos entendendo que o coração de um porco é diferente de um coração humano, parece que o colega está falando que o coração de um zumbi é diferente de um coração humano... mas será que todos os humanos tem o coração igual? Será que o meu coração é igual ao teu? Será que o teu coração é igual ao dela?

Aluno: poxa, eu acho que sim...

Robson: o que será que muda de um coração para o outro?

Aluna: ele tava doente, daí ele tirou o coração dele e colocou o coracão de um porco...

Aluno: daí é a história que a tia falou...

Edna: é, colocou um coração de porco nele..., mas ele não viveu muito tempo, depois ele morreu, eu acho que não da muito certo colocar o coração de um animal numa uma pessoa

Pedro: vamos lá, pessoal...

Aluno: meu coração é sombrio...

Pedro: pessoal, ele tá dizendo que o coração dele é sombrio!

Edna: seu coração é sombrio?

Aluno: tem ódio...

Pedro: tem ódio?! Então, vamos falar de coração, vocês estão falando de coração, mas estão falando da matéria, ne? Da carne, do coração da pessoa... eu estava pensando em perguntar para vocês: o nosso coração, ele pensa?

Aluno: não!

Pedro: a gente pensa por onde?

Aluno: cérebro!

Pedro: cérebro? Só o cérebro pensa? É só o cérebro que pensa, pessoal? Em pessoal, é só o cérebro que pensa? Ou o coração pensa também?

Aluna: pensa, claro que pensa!

Pedro: eu queria perguntar sobre isso, que tipo de pensamento que o coração pode ter...

Carlineide: e como é que esse coração que pensa, consegue expressar esse pensamento? Como é que ele expressa? Quando a gente pensa com o coração, como é que esse coração consegue falar? Será que o coração consegue falar de alguma maneira?

Edna: sabe, oh Carlineide, eu vou fazer o seguinte, vamos fechar os olhos e ficar quietinhos pra ver se a gente consegue escutar um pensamentozinho do coração?

(Edna pede para que todos fechem os olhos...)

(Alguns alunos comentam algo entre si)

Carlineide: tia Edna, agora que você pensou, a gente vai escolher uma forma de dizer o que o nosso coração pensou!

Aluna: eu não escutei nada...

Carlineide: não acredito não... seu coração não disse nada, você não conseguiu captar nada de lá?

Aluna; eu escutei...

(Houve um corte na gravao*)

Robson: no you tube...

Aluna: eu já vi...

Robson: já viu? Será que o coração ama? Será que a gente ama com o coração ou com o cérebro?

Alunos: coração!

Edna: quando a gente faz isso aqui (ela faz algum gesto...) a gente está querendo dizer o quê?

Alunos: eu te amo

Carlineide: ah é? Quando a gente faz isso é eu te amo? rs

Edna: e por que que a gente faz assim (faz um gesto) com o coração é porque, por exemplo, a gente não faz assim (Edna faz alguns gestos com a mão), por que a gente faz assim para dizer que ama?

Aluna: sei lá rs

Aluno: você sabia que o coração, não é assim?

(Muita gente falando, não dá para entender nada)

Aluno: o coração, ele não é assim, ele é de outra maneira... o coração ele tem tipo um círculo, tem várias linhas circulando-o, ele tem tipo uma chaminé assim...

Edna: gente, mas eu nunca vi isso, então o coração é tipo um círculo com uma chaminé...

(O aluno fala algo que não consigo entender bem)

Edna: ah... que tal se a gente tentasse desenhar um coração diferente?

Aluno: diferente que eu falei....

Edna: diferente desse aqui, porque eu nunca escutei isso na minha vida... porque o coração é um círculo com uma chaminé...Então olha só, a gente vai tentar desenhar um coração diferente, se o coração não fosse assim, como é que seria? Vamos desenhar? Vamos tentar desenhar esse outro coração? Você falou que é um círculo, eu queria que você desenhasse o que você falou! Cada um vai desenhar uma imagem que ache que poderia ser...Uma outra imagem, porque o nosso amigo ali, falou que o coração...A tia Carlineide perguntou: por que quando a gente quer dizer que gosta a gente faz assim para as pessoas (faz um gesto de coração com as mãos) ...aí ele falou: mas isso não é um coração... ele disse que o coração é diferente. Então todo mundo aqui vai tentar desenhar um coração diferente disso daqui! Vamos ver o que cada um desenharia!

(Comentam sobre os acordos para fazerem os desenhos)

Edna: quem está com a bola agora? Aí pergunta o nome da pessoa...

(Rolam comentários e o Robson tenta pedir para continuarem a atividade...)

Robson: fala, o que você desenhou?

Aluna: um coração

Robson: hum, mas você fez como? Fez diferente...

Carlineide: e você acha que é assim o coração?

Edna: era para desenhar um coração diferente, né?

Robson: mas o dele tá diferente... ta azul, marrom... o que é esse azul e marrom?

(Interrompem algum aluno sem a bola que tentou falar)

Edna: Leonardo, vira pra frente pra gente conseguir ver o colega que está lá atrás

Carlineide: por que você fez o coração assim?

(O aluno disse algo que não foi possível ouvir...)

Carlineide: ahh, sim, você acha que o coração tem essas cores? Que cor você acha que tem o coração?

Ahh, ele é vermelho, mas ele pode ser de outra cor se a gente quiser?

(Alunos falam algo que não consegui compreender...)

Edna: você desenhou um coração diferente? Por que que ele é diferente, o seu coração? Não sabe?

Professora: hm, isso aqui é o quê? Uma menina? E o que que tem na mão dela? Ah, um pirulito?! Tem algum desenho diferente que você fez de coração aí? É diferente por quê? O que que você acha o seu coração diferente?

Aluna: tia, o único coração... (um aluno cortou ao falar mais alto que a aluna)

Carlineide: por que você acha que é diferente?

Edna: eu acho que são diferentes porque cada um tem uma cor, tem uns pequenininhos e outros grandes, ne? Tem muita diferença aí!

Edna: o Nicolas? O Nicolas quer falar!

Carlineide: você fez esse desenho por quê? Que inspiração você teve?

(Muita gente falando, não está dando para entender quem falar...)

(Carlineide pede a alguém para falar sobre o próprio desenho, ouço apenas as crianças rindo entre si.)

(O aluno fala e eu não entendo...)

Carlineide: por que você mudou de opinião?

Edna: eu estou curiosa com esse desenho aí...

(O áudio está muito ruim, consigo entender pouca coisa, como o aluno falando que poderia ter desenhado melhor, Edna perguntando o que ele tinha desenhado...)

Aluna: fiz um coração partido...

Robson: coração partido? Mas ai ta parecendo um coração costurado... ele ta partido ou costurado?

(Alunos começam a falar e atrapalham)

Edna: o que é um coração partido?

Quando a aluna ia explicar cortam ela e atrapalham tudo...

Edna: quando o quê?

Aluna: tipo quando a gente não quer mais ser amiga dos outros, aí parte...

Robson: e como será que bate um coração partido?

Aluna: pam, pam... rs... sei lá rs, sei la

Edna: depois eu quero ouvir mais sobre esse coração partido... Agora é o Heitor...Heitor, fala pra gente, foi por causa de você Heitor que todo mundo desenhou... quem lembra o que o Heitor desenhou aqui?

Aluna: euu

Edna: você disse que isso aqui não era um coração (Edna faz o gesto), então a gente perguntou pra ele o que era um coração...Se isso aqui não é um coração, como seria um coração?

(Então cada um foi desenhando à sua maneira um coração! E o Heitor, fala pra gente o que você desenhou...0

(Heitor fala que desenhou algo que eu não entendi...)

Edna: mas você tinha falado pra gente que o coração era um círculo com uma chaminé... você desenhou isso ou desenhou outra coisa?

Heitor: eu falei que tinha uma chaminé...

Edna: ele desenhou um coração com círculo e uma chaminé, dentro de um esqueleto!

Quem são esses aí?

(Heitor fala e eu não consegui entender...)

Edna: agora vamos arrumar, Nicolas... vamos colocar uma folha do lado da outra, ajuda a tia!

E cadê o Leonardo? Vem contar pra gente o que você fez aí!

Pedro: chegou a vez do Leonardo!

Edna: Leonardo, conta pra gente aqui! Olha que bonito, gente, esse coração do Leonardo!

(Depois corrigem informando que na verdade o nome dele era Miguel*)

(O Miguel começa a interagir pedindo que descrevam o que é cada parte do desenho dele...)

Edna: controle remoto? Esse coração tem controle remoto?

Robson: eu não acho que isso aqui é um controle remoto...

Edna: eu não entendi, o coração ele tá aqui? É isso aqui?

Aluno: não, é o cérebro

Edna: ah, isso aqui é o cérebro e aqui o coração? E isso aqui? O que que é?

Aluno: porque tem o cérebro, coração, mão e os olhos... pra chegar

Edna: gente, olha que coisa interessante!!! Olha só que legal o desenho do Miguel... porque todos os corações aí estão sozinhos, o coração do Miguel é o único coração que está com um monte de coisa...

Miguel: não, não é o coração que tá conectado...

Carlineide: é o cérebro que tá enviando informação?

Miguel: não...

Robson: Miguel, o cérebro funciona sem o coração?

Miguel: não!

Miguel: o coração precisa do cérebro...

Robson: o coração precisa do cérebro ou o cérebro precisa do coração?

Miguel: o cérebro precisa do coração...

Robson: então é o coração que manda no cérebro?

Miguel: o cérebro que manda em tudo, mas só o coração que dá sangue!

Edna: gente, que desenho lindo! O Miguel, ele tá falando aqui comigo baixinho: "tá tudo conectado!". O único desenho que trouxe um coração, não só o coração, mas o único desenho...

Olha, aqui o coração ele tá partido e tá sozinho... ali na chaminé ele tá sozinho, mas o único que trouxe um coração que tá todo conectado, que não está separado, foi o que o Miguel desenhou!

Será que o coração, Miguel, me ajuda a entender agora, será que o coração...

(Alunos interrompem com barulho e Edna pede para os alunos ajudarem)

(Muito barulho, não consigo entender nada... houve agitação na sala...)

(Edna comenta com o Miguel que o desenho dele é lindo, ele fala algo com ela mas não consigo entender...)

Edna: gente, eu estou com uma dúvida aqui, me ajuda aqui, Heitor...Por que o único coração que está conectado com outras coisas foi o coração que o Miguel desenhou. Será que o nosso coração é para lembrar a gente que está tudo conectado? Como o coração joga sangue pra gente, será que o coração é para lembrar que tá tudo conectado?

Aluno: não é...

Edna: será que é isso? E o que então?

Miguel: é o órgão mais importante do corpo!

Edna: você acha?

(Miguel fala algo que não consegui entender)

Edna: mas e se o coração da gente parar, o cérebro vai continuar? E aí, como é que fica? Então por que o cérebro é mais importante?

Miguel: porque dá pra gente pensar, até virar cientista?

Edna: você acha que a gente vira cientista só por causa do cérebro?

Miguel: não, é porque a gente usa isso... (não entendi o que ele falou)

Edna: mas você lembra o que o Pedro perguntou? Ele perguntou se o coração pensava também... o coração pensa também ou só o cérebro?

(Miguel fala algo que eu não entendi)

Edna: mas é engraçado, né, porque você colocou tudo juntinho aqui, o cérebro conectado com o coração, o cérebro conectado com pulmão...

(Miguel fala que é o estômago e mostra onde é o pulmão...)

Edna: então tá tudo conectado... tá conectado? Tudo conectado?Então se tá tudo conectado por que uma coisa é mais importante que a outra? O Miguel falou que está tudo conectado, mas para ele o cérebro é mais importante...

Aluno: o mais importante são os olhos

Edna: mais importante que a boca? Ah é?

Aluno: porque sem os olhos a gente não enxerga, pode se machucar...

Aluno: sem os olhos a gente não ia viver, né?

Carlineide: ah, é?

(Começam a falar ao mesmo tempo e não consegui entender)

Edna: ué, se a gente não tivesse o olho a gente não ia viver?

Miguel: você sabia que a boca é mais importante que os olhos? Porque quando a gente come a coisa desce e vai para o estomago...

Edna: mas a gente também come e comer é importante! mas então porque você falou que se a gente não tivesse o olho, o olho é a coisa mais importante?

Miguel: porque sem o olho a gente pode tropeçar numa coisa, bater com a cabeça e morrer...

Carlineide: mesmo sem os olhos é possível a gente aprender a andar e não bater nas coisas? É possível? Para que que servem os nossos olhos?

Edna: a gente podia fazer o seguinte, encerrar agora...

Edna: fala sobre encerrar e cada um deixar uma pergunta na bolinha...

A minha pergunta é: como é que a gente sabe que uma coisa é mais importante que a outra?

Quem mais vai deixar pergunta? Pega a bolinha e fala uma pergunta...

Só uma pergunta, uma curiosidade... eu tô curiosa, quero perguntar...

(Um aluno perguntou, mas não entendi...)

Edna: ah, você ficou com dúvida no desenho do Miguel... será que tudo tá ligado?

Edna: quem quer falar uma curiosidade?

(Não dá para entender nada...muitos falam ao mesmo tempo)

Edna: qual é a sua pergunta?

Aluno: Por que a boca não é conectada com o cérebro?

Edna: Nicolas, você! Ele pergunta por que o coração não é assim? ah, mas a gente té tentando descobrir essa forma do coração, né...Quem mais quer deixar uma pergunta?Mas é uma pergunta.. Não é um comentário, é uma pergunta, tá bom?

Aluna: Por que tudo da gente tem que ser ligado?

Edna: ah, você está curiosa com isso, né? Isso foi uma pergunta?

Robson: se tá tudo conectado, por onde que entra a felicidade ou a tristeza no coração?

Aluna: essa foi difícil...

Edna: por onde entra a felicidade ou a tristeza no coração?... gente...

APÊNDICE B

Transcrição: Entrevista com a professora Kariny Barreto

A entrevista foi realizada através de sala virtual remota

Data: 25/01/23

Transcritor: Ocimar Máximo

Edna: então, vamos conversar aqui agora, um bate papo com a professora Kariny Barreto, da escola CEMEA Mato Escuro, quinto distrito de São João da Barra. Uma manhã do verão de janeiro...É sempre uma alegria conversar com você, Kariny , eu já falei da minha admiração pelo seu trabalho, com a filosofia na escola, da forma como você acolheu o projeto e eu já te falei que não tinha como não escrever com você, porque a minha escrita não é uma escrita sobre, é com. Então não tinha como não escrever com você...

E eu queria conversar um pouquinho sobre um comentário que você fez (dentre muitos interessantes), naquela formação com o grupo das professoras das três escolas envolvidas no projeto São João da Barra es-barra na filosofia? O encontro foi pelo remoto. Lembro que eu não pude ficar até o final, porque eu estava em sala de aula, foi uma formação que pegou uma parte da noite, eu estava com a minha EJA. Você já havia comentado em alguns momentos, puxou esse fio para a gente pensar, você falou assim (a partir do seu entusiasmo, sobre como você estava sendo afetada pelo projeto na escola), você falou: "ah isso daqui é uma escola dos sonhos...isso aqui que eu tô vivendo é uma escola dos sonhos". Você começou falando assim, não sei se você lembra, você abriu a tua fala com isso e eu queria ouvir um pouquinho de você sobre isso, o que é pra você uma escola dos sonhos, porque você relacionou as vivências com filosofia a essa fala, de uma escola dos sonhos? Eu fiquei muito curiosa para saber...

Kariny: ah, eu lembrei agora dessa fala e quando eu falei da escola dos sonhos foi porque eu literalmente sonhei com vocês, eu sonhei com isso antes de acontecer**. Porque eu acredito que todas as coisas se movem, não apenas no plano material, eu acredito que a gente se conectou, a gente se reconheceu e eu sonhei, sonhei dormindo e continuo sonhando acordada rs, com essa escola em que a gente possa ter humanidade, que a gente se trate, apesar e acima de tudo, como gente, como Paulo Freire diz, eu sonho com essa escola de gente.** Escola pra mim sempre foi um espaço de muito sofrimento, desde que eu era pequenininha, eu fui muito polida na escola, eu fiquei muito de castigo, então essa escola era uma escola de sofrimento, de angústia, de mando. Eu mando. Você obedece. Uma escola de controlar os corpos, de docilizar os corpos. Aí, quando eu retorno agora à escola no papel de educadora, em outro lugar, eu penso assim: eu quero uma escola diferente, porque pra mim **a**

educação é um processo espiritual, é um processo de encontro, de encontro em que a gente encontra as almas uns dos outros. Eu sei porque eu fui tocada em pontos muito profundos da minha alma na escola e de maneira negativa e isso gerou muitas consequências... **que eu ainda tô em analise até hoje, para curar alguns traumas lá da infância**, a escola foi um aparelho de repressão pra mim e de violência, então quando eu retorno à escola, eu quero uma escola de encontro, **porque eu sei que cada estudante a gente toca num lugar mais profundo que a gente pode tocar, que é na alma deles, quando a gente olha nos olhos, quando a gente vê as pessoas como gente, então eu sonhei...**

E na minha jornada, eu tô há mais de 10 anos na sala de aula, a gente vê a burocratização, enfim... **os professores cansados, com toda lógica que a gente sabe, de transformar a educação numa coisa aquém do que ela pode ser, porque a gente sabe que ela pode ser uma coisa gigante, profunda**. **A gente vê que a escola hoje é como um lugar de cansaço, onde os alunos não querem estar, estão ali para pegar um papel, concluir uma etapa e os professores, alguns professores nesse lugar.** Aí quando vocês vêm e mostram para mim que há um jeito de fazer uma escola diferente, como fazer uma escola com amor, existe um jeito de fazer uma escola com liberdade, uma escola de perguntar ao invés de ser uma escola de responder... e como eu vi esse processo lindo, eu vi meus estudantes lá de Mato escuro, meus estudantes que tinham até medo de se colocar, falando e perguntando, aquele jogo, aquele estado de jogo, aquela delícia, assim gostosinha, **aquele estado de faísca**, aquilo vai acontecendo... **então eu sonhei, sonhei mesmo, sonhei em sonho dormindo com vocês, com vocês nesse movimento de chegada de algo novo, sonhei e continuo sonhando e vendo que esse sonho ele pode se materializar, a partir de cada um de nós, né...**

Edna: então Kariny, muito interessante isso que você falou, porque isso me lembra uma passagem do Ailton Krenak, em que ele fala que antes de uma criança nascer ela já é sonhada, que existe alguma coisa, numa dimensão que é uma dimensão do sonho, então assim, ele faz uma relação do nascimento, de uma vida que vem a esse mundo com um sonho, ela vem porque ela foi sonhada e eu achei isso muito bonito, o que você está falando... e ao mesmo tempo eu fico me perguntando...eu acho que há muitos modos de sonhar e muitas vezes a gente escuta um discurso sobre o sonho "ah eu vou realizar um sonho", aquela coisa da realização, mas o que você diz parece que desafia um pouco essa ideia, da realização de um sonho como algo que é uma conquista material e você fala muito de um processo, de uma humanização, de se tornar gente, de ser tratado como gente, traz também a tua experiência traumática, né.. que foi a da tua escola. A minha experiencia com a escola já é bem diferente, eu acho que me tornei professora muito por conta da minha relação e da minha admiração pelas minhas professoras e

pelos meus professores, eu gostava de estar na escola, embora eu percebesse, na época não, mas esse olhar de uma mulher adulta, enfim... eu olho para esse passado, rememoro e vejo algumas coisas... o que ficou mais forte assim pra mim são essas memórias da escola, do afeto, das minhas professoras que eram muito exigentes, tinham um cuidado, eram muito rigorosas, mas elas tinham um cuidado, afeto.

Então eu fico pensando assim, nessa escola dos sonhos, onde é que tá essa escola dos sonhos, porque ao mesmo tempo que você fala do projeto, que o projeto de trouxe uma abertura, te fez pensar em coisas que até então você falou que já tinha sonhado, mas ali você estava presentificando, vamos pensar assim...isso também está acontecendo dentro de uma escola, de uma escola que é de uma região, ali também é considerada uma área rural, afastada do centro... então como é que você vê isso? Como é conciliar a tua experiencia tão negativa de escola e o fato de você ter se tornado professora, que é o que me intriga também? O que fez você se tornar uma professora a partir de uma experiência tão traumatizante que você teve da escola e como você vê esse sonhar, que você sempre sonhou, que parece ser bem diferente desse mundo cansado, burocratizado da escola, acontecer dentro de uma escola?

Kariny: interessante quando você cita o Krenak, porque eu penso, quando vocês chegaram, quando eu conheci vocês, o Krenak naquele livro **Ideias para adiar o fim do mundo**, ele traz essa questão de que a gente precisa que o mundo caia e que a gente precisa se unir para cantar e suspender os céus, né... quando o mundo cai sobre as nossas cabeças, o nosso horizonte existencial ele pressiona, aí é necessário que a gente se una para cantar e suspender esses céus e aí quando vocês chegam, vocês chegam num momento de pandemia, o céu tinha caído sobre a gente, estávamos todos ali debaixo dessa coisa que era a pandemia e vocês chegam ainda num período de pandemia, a gente tinha tomado acho que a segunda dose da vacina, estava naquele processo ainda, quando eu encontrei vocês num contexto de pandemia, aí a gente se reencontrou, né... **porque eu acho que todo encontro é um reencontro**, eu já tinha encontrado vocês no sonhos rs, aí eu reencontro vocês, a energia, a mesma energia que movimentou o meu sonho, foi essa energia do encontro, que é essa energia infantil... porque a gente quando se torna, a escola é um lugar de tornar pessoas operacionais, a escola operacional, de tornar as pessoas adultas, antes delas serem adultas, se comportar como deve ser para o mundo do trabalho, então, eu vejo que (ligação falhou)...

Edna: deu uma falhada na ligação, você estava falando das crianças...

Kariny: **eu estava falando que eu vejo ao longo desse tempo as crianças perdendo um pouco da doçura da infantilidade, daquela coisa do encontro, daquela alegria infantil do encontro, que com o tempo eles vão ficando... e quando eu encontro vocês, eu encontro**

um grupo que traz essa alegria, essa doçura infantil ainda, eu falei assim "cara, eu não tô sozinha no mundo, tem um montão de gente aí no mundo que traz consigo essa coisa da brincadeira, do encontro, de ser criança", ser criança mesmo no sentido de testar, de experimentar, eu encontrei e a gente se encontra, a gente se abraça... e isso pra mim é o que move tudo, o que move a escola, o que move os encontros e a escola como esse lugar de encontro... como serão esses encontros no contexto da escola e eu presenciar isso a partir de vocês e vocês fazendo e construindo, **é pra mim um aspecto revolucionário, porque vocês mostram que há como fazer um outro modelo de educação, que a educação não precisa ser essa coisa angustiante, essa coisa cativante, que ela pode ser da alegria, da pergunta, da curiosidade, ne... c**omo eu falei, eu tô atuando no 5º distrito de São Joao da Barra, tô lá no 5º distrito, lá na área rural de São Joao da Barra, então para as crianças a única perspectiva que elas veem é o que elas veem ao redor, e o que eles veem ao redor? É a lógica da produção rural, que é o que alimenta as nossas barrigas, a lógica de produção familiar..., mas eu vejo que o horizonte deles é muito circunscrito ao que eles veem como mundo, o mundo deles é aquilo ali, existem crianças que não conhecem nem o cinema, nunca foram ao cinema, então a escola de Mato Escuro, a escola é um evento rs, eles não faltam à escola, tipo assim, até nas férias, eles não faltam... tipo assim as **festas**, o que há de mais legal é o que acontece na escola, porque a escola em si, por conta da pouca quantidade de experiências que eles podem viver naquele território, eles trazem pra mim a escola como um evento, eles querem estar lá, **às vezes querem estar lá por estar, estar encontrando... mas eles querem estar lá.**

Então nesse espaço da escola, a escola para eles é uma janela pro mundo, uma janela, uma porta, o que for... é uma abertura para o mundo. Quando o projeto chega e traz gente de outros países, foi muito interessante, que quando eu perguntei para eles "qual foi o momento mais legal do projeto?", eles falaram, quando vieram as meninas da Colômbia, então eles estão tendo contato com outras realidades, ou seja, o que que eu penso a partir disso, se uma menina da Colômbia chegou aqui em mato Escuro, eu de Mato Escuro eu posso chegar até a Colômbia, existe outro lugar para além disso aqui e a educação é esse caminho, você me perguntou como que eu me tornei nesse caminho. **Eu segui a historia das mulheres negras nesse Brasil e infelizmente são histórias muito parecidas, de pobreza, de exclusão e aí eu entendi. Enquanto filha de empregada doméstica, eu entendi que a educação era o caminho para eu mudar a minha realidade, então eu pensei: eu vou seguir o caminho da educação, mesmo que a escola seja um lugar péssimo, eu acreditava na educação como um caminho de emancipação pra mim, então de alguma forma eu fui levada, eu fui levada por esse caminho, eu sempre gostei de ciências humanas e eu fui levada, eu sempre gostei**

de ciências humanas, eu fui levada na minha cidade, os cursos disponíveis, eu gostava muito de história, eu queria fazer história...

Edna: falhou de novo aqui o sinal

Kariny: Oi, parou onde?

Edna: você viu na escola, mesmo tendo tido experiencia negativa, você viu na escola, na educação um caminho para a emancipação

Kariny: é, eu via na educação, um caminho para a emancipação e a educação que eu recebi era uma educação escolar, então o espaço era a escola, mas a educação**, eu acreditava na educação e não na escola, sinceramente rs.**

Então eu via na educação esse lugar de emancipação e aí eu percebo... então eu fui por esse caminho, eu preciso acreditar nesse caminho, porque é isso que vai me ajudar a romper, então eu fui com tudo. Minha mãe sempre falava: "eu quero tanto ter uma filha professora", acabou que somos três, lá em casa somos três mulheres professoras rs.

Edna: lá em casa também, tá indo por aí, minha irmã mais nova está terminando história, fazendo curso de história.

Kariny: e foi assim, a educação foi me levando a possibilidades, de estudar numa faculdade pública, porque eu tinha que estudar numa universidade publica, não tinha como pagar enquanto tinha que estudar numa universidade pública. Então havia aqui o curso de professores no Instituto Federal Fuminense, eu fiz e passei também ciências sociais, concomitantemente, porque eu pensava que eu tinha que ir com tudo, o que saísse primeiro eu iria. Eu gostei muito de estar na sala de aula, **não pelo que está no livro, mas pela possibilidade dos encontros, eu comecei a perceber isso primeiro, eu precisava ver aquele estudante ali como gente, para ele me ver também eu precisava vê-lo antes.** Essa ideia de querer professar, eu não tinha que chegar ali professando, no início eu até cheguei, porque os meus modelos ali eram da universidade, mas eu vi que não era aquele caminho**... então como eu ia alcançar esse estudante? Pela via do afeto! É pela via do afeto! Porque quando a gente desenvolve uma relação do afeto positivo, às vezes o estudante ele quer estar perto de você, não pela sua matéria, que você dá aula, pouco importa a sua matéria, a disciplina que você dá aula, ele quer estar com você pelo que ele sente, pela troca humana, pelo abraço, pelo aconchego e o resto ele vai construindo juntos, olhando pro outro com respeito e é isso!**

Edna: então assim, você vai trazendo, ao mesmo tempo que, no início da tua fala, você trouxe uma história, uma memória de trauma da tua escola, você também vai reconfigurando isso, né... com a tua prática como professora, porque **você trouxe aí uma escola do afeto, uma**

escola do se tornar, do ser gente, uma escola do abraço, uma escola que tem sentimento... você falou da festa, que é o lugar da festa, que é o lugar do encontro, então assim, isso me faz pensar, que talvez, Kariny... na nossa formação a gente aprendeu a enxergar um modelo de escola, uma maneira de ver a escola, ou muito do que foi dito da escola talvez se distancie em alguns momentos dessa escola concreta, que talvez não exista a escola, mas as escolas, muitas escolas, um fazer escolas, então todas essas dimensões que você traz, elas estão ali atravessando uma escola, dando esse movimento que a gente faz na escola, uma escola de afeto, uma escola de festa, uma escola também do cansaço, uma escola da burocratização, uma escola dos encontros...

Então o a gente volta para os sonhos e como fica uma escola no meio de tantas escolas, de tantas dimensões que fazem uma escola ser uma escola, uma escola da qual você faz parte, em que você está ali em presença, encarnada nela, no meio de tudo isso, onde ficam os sonhos, a escola dos sonhos?

Kariny: eu acho que ela fica na nossa capacidade de manter a parte da nossa existência, **porque o sonho não se faz sozinho, a gente primeiro sonha**. Eu acho que a nossa existência, potência...

Edna: tá falhando... o sinal de internet, falam sobre a falha...

Kariny: eu acho que mais importante do que responder é a gente manter essa pergunta viva! Onde estão os sonhos, onde ficam as escolas dos sonhos, mas eu acredito que está na nossa existência, em como a gente se propõe a existir, esses sonhos, porque os sonhos são contagiosos, eles contagiam e quando a gente entende a nossa existência como uma existência coletiva, hoje eu percebo a minha existência não mais como minha, mas como uma coisa coletiva, porque eu estou em espaços coletivos a maioria do tempo. Quando a gente traz o nosso corpo, como você falou, a gente traz, a gente encarna a nossa carne, ela traz vibração, energia do encontro, aquelas energias ali que se cruzam, então quando você verbaliza o sonho, você convida outras pessoas a sonharem esse sonho, de uma forma muito orgânica, não é uma coisa imposta, porque não é assim que acontece... como eu falei, às vezes eu tô fazendo aula e tem um aluno olhando para a porta, eu pergunto "e o que, menino, que cê tá olhando aí? – nada, tia! Eu só tô te olhando", eu só quero ver você, eu só quero te olhar... porque de alguma maneira, em algum momento eu olhei pra ele também e eu percebi aquela pessoa e nós nos percebemos enquanto gente, porque a gente tem vivido tempos muito difíceis, tempos muito líquidos e a gente está no contexto da sociedade capitalista, a gente é massificado, uniformizado e quanto tem alguém, quem quer que seja (uma coisa que eu tenho aprendido nos nossos encontros), **quando tem alguém que nos olha nos olhos e fala assim: eu tô olhando para você, a minha**

atenção agora está direcionada a você... cara, isso é de uma potencia!!! É de uma... porque a gente existe a partir do olhar do outro, esse outro está olhando pra mim e está dizendo eu te vejo, pra mim você não é uma multidão”, você é uma pessoa e às vezes acontece de quando você cumprimenta uma pessoa, você olha para uma pessoa e você a cumprimenta, essa pessoa me viu e não me viu como quem passa e vê uma paisagem... ela me viu e me reconheceu, então assim, a gente vai acumulando, por isso que eu penso que é uma existência coletiva... a gente e vai acumulando saberes a partir dos encontros.

Eu tenho um amigo muito bacana da filosofia também que eu aprendi muito com ele sobre isso, ele chegava na sala de aula e ele cumprimentava todos os alunos um por um e eu comecei a fazer isso também, chego na sala “e aí?’, brinco, vou falando com um por um... assim, vou cumprimentando um por um, unitariamente, é uma coisa que parece simples, mas tem uma potência e quando eu não faço eles cobram “professora, você chegou e nem falou com a gente...”.

Quando eu chego e dou bom dia no geral ou boa tarde para todos, eu estou ali num contexto de coletivo, ali nós somos multidão, quando eu chego e cumprimento cada um, eu estou dizendo para aquele outro que eu o vejo com um, que eu o vejo como multidão, mas também o vejo como um... e nisso está a potência dos encontros, quando a gente olha pro outro e diz: **eu te vejo, eu te reconheço... nossa, isso é de uma potencia... porque, como eu disse, a escola foi um lugar ruim para mim, mas também me trouxe muitas experiências, eu consegui separar desde muito cedo o que era escola e o que era educação... e uma professora, dai a importância da representatividade, uma professora negra quando eu entrei com a minha mãe, a minha mãe com o corpo todo desconfortável, aquele contexto de tipo: aquele espaço não é meu, eu não devia estar aqui... ai a minha mãe entra desconfortável e eu entro mais ou menos, então assim uma professora negra me vê, e fala assim, olá, boa tarde! Vem aqui comigo! Ela nos recepcionou, ela nos viu como gente... essa professora, a Guiomar foi depois a minha orientadora na faculdade de geografia e eu fiz questão de falar isso com ela... - professora, eu entrei uma vez numa escola, que era um colégio particular que era onde eu trabalho hoje, para fazer um cursinho de pré-vestibular social, dentro de uma escola particular, com precinho mais acessível, ne... só que, sabe aquela coisa ali, eu nunca entrei numa escola particular, a minha mãe também não, ai a gente chegou meio sem graça ali... ela nos recepcionou como gente, ela nos apresentou a escola, ela nos disse para ficar a vontade, ela nos viu como gente. Eu pensei “nossa!!! Eu sou gente, eu to sendo reconhecida como gente”. E eu falei assim, cara, é isso!**

É isso que eu preciso fazer, é isso que eu preciso de alguma forma fazer, olhar para o estudante e pensar eu te vejo como gente, eu te vejo!

Edna: é lindo isso que você está falando, Kariny, eu to pensando aqui também, estou lembrando de muitas situações na minha vida, uma delas foi de quando eu cheguei no Nefi, e fui recebida com um abraço por um amigo negro, o Oswaldo, já falecido, foi isso que eu senti ali, o abraço do Oswaldo...fazendo a nossa pergunta vibrar, onde se situam esses sonhos, eu acho que uma educação dos sonhos será como eu me senti sonhando com o Oswaldo, é o abraço de alguém que estava ali e não perguntou nem o meu nome, mas ele estava ali e, de alguma maneira, ele fala com atitude: "eu te reconheço, eu te vejo "e eu acho que foi isso que me ajudou, que me fez ficar na academia. Mesmo com toda política de cotas, as políticas afirmativas, a presença do negro, da negra, é muito raro, ainda não é uma coisa que a gente fale "já está ali!', ainda tem muita coisa para se caminhar nisso. Então eu fico pensando também que você fez um trabalho com a sua turma, com a questão do ver, em que os alunos tiveram que fazer fotografias, tiveram que olhar, que reparar na paisagem, lembrei de algumas perguntas que eles fizeram, porque a gente se encontrou e falamos sobre esse trabalho. Lembro que alguns falaram que eles iam percorrer a área externa da escola para tentar ver alguma coisa que ainda não havia sido vista. Alguém perguntou: "quando eu não vejo alguma coisa aquilo existe?" Foram muitas perguntas interessantes e eu estou relembrando tudo isso, porque você falou muito dessa vez e do reconhecer e eu acho assim, que um sonho, você trouxe a dimensão coletiva do sonho, isso coloca em cheque tudo isso que a gente tem do sonho individualizado, capitalista, de realizar algo como uma projeção individual, você fez essa projeção dos sonhos para algo coletivo, para uma dimensão do ver o que a gente não viu, do reconhecer o outro, essa palavra é muito bonita, "você ta aqui, eu te reconheço... "eu fico me perguntando aqui se um escola também pode ensinar a sonhar, se a gente pode aprender a sonhar e talvez esses encontros e tudo isso que você está trazendo, toda essa riqueza de detalhes, toda essa porção de vida que você traz nas suas palavras me faz pensar isso, que não sei se dá para ensinar a sonhar, mas talvez a gente aprenda a sonhar, convide o outro, possa convidar o outro a sonhar e esse convite talvez passe por todas essas dimensões que você está falando... e naquele teu exercício, porque eu acho que você ali fez isso, olha como você relacionou o sonho ao ver e você convidou a tua galerinha, os teus meninos, as tuas meninas, para fazer isso, quando você pede que eles fotografem, não é só fotografar, não é só um olhar, é um olhar que convida a ver e talvez a perguntar o que que é ver, ne... não sei, eu acho que o sonho passa por essa dimensão do que a gente vê...

Kariny: sim, o mais legal que eu achei nessa atividade, porque assim, os estudantes eles começaram a observar a paisagem de uma outra maneira, eles trazem muitos elementos de respeito a natureza, pôr do sol e isso foi uma coisa que me deixou bastante pensativa, porque eu fiz esse exercício, eles traziam pra mim elementos de identificação com a natureza, era o pôr do sol, o mar, eram elementos que cercam eles. Se esse exercício fosse feito na cidade, num ambiente urbano, provavelmente seria um exercício totalmente diferente e eu comecei a perceber o quanto que eles estão cercados dessa riqueza cultural e como isso também reflete nas ações deles, de como eles se relacionam, entre si, comigo também, da valorização, olha que pôr do sol lindo existe esse lugar do sonho... e dois estudantes específicos eles tiraram fotografias que (não deu para entender, falhou muito na hora)... nossa vocês tem um olhar fotográfico, vocês têm um olhar assim que seria importante se vocês conseguissem investir na fotografia de alguma maneira, vocês têm um olhar fotográfico, aí eu percebi uma das estudantes com aquele sorriso tipo assim "será?', tipo assim é pra falar com o outro que às vezes aquele outro, aquilo que ele faz não é nada demais, mas como que **a gente vê o reconhecimento e o reconhecimento é um convite**, quando eu reconheço eu digo assim: "você é bom nisso", porque eu tive muita gente que, de alguma maneira, disse: "você faz isso bem, olha, você leva jeito para essa coisa..." eu tive esse retorno positivo, dessa troca... quando eu falo com essa aluna "caramba, você tem um olhar fotográfico e ela fica – é tia?!"ela confia nisso, você é bom nisso e eu acho que pra mim foi muito assim na minha historia, alguém disse que eu era boa e eu botei fé... porque a gente, **nós que somos mulheres negras, a gente está num lugar de que não presta, de que a gente é escória, de que a gente nasceu para limpar chão, o imaginário social é esse...** e quando alguém diz assim, "você é boa nisso, você tem a letra bonita, você tem..."é uma coisa simples mas é como o outro olha pra gente... **acho que a escola dos sonhos passa por esse lugar do elogio, eu elogio, eu reconheço e verbalizo, você é boa nisso!** Porque para criticar é muito fácil, né? Eu acho que quando a gente consegue criar um ambiente do elogio, de "você é bom nisso", vai criando ali uma coisa de reconhecimento do outro ali naquele lugar de reconhecimento – nossa que coisa legal, que coisa boa! Se alguém está dizendo, será que é? – eu acho que a gente pode colocar nesse lugar a escola dos elogios, de falar o que a gente tem de bom para falar do outro, de mudança de perspectiva, né...

Edna: você acabou fazendo esse exercício de uma forma muito bonita, você começou a tua fala dizendo do trauma e olha só como você, de uma certa forma, também vai navegando, rememorando a tua prática, vai repensando uma série de situações, de momentos que vão fazendo também você ver uma outra escola... vão se abrindo janelas aí pra gente ver e quando você fala também da escola do elogio, de você proferir uma palavra, você está falando de nós,

mulheres negras, quando a gente começa a estudar, por exemplo a cultura africana, eu estou lendo o livro do Nei Lopes que ele vai falar do poder da palavra, como a palavra tem um poder, ela traz força vital...

Então essa escola dos sonhos, ela tem força, Kariny! Ela também passa por essa palavra, por essa palavra que afirme, que elogia, que reconhece, é isso também, eu fico me perguntando como fazer isso naquela correria da vida, o que te faz perceber cada um, a singularidade de cada um, né? Cada existência daquela que está ali e esse exercício que você fez com eles, o que me chamou muito a atenção foi isso, aconteceu algo... ao mesmo tempo que eu preciso ver o outro e esse outro não é só o outro humano, outra paisagem, outro pôr do sol, outro mar, outra chuva, eu preciso ver o outro para poder também me ver.

Lembrei também de uma fala da Makota Valdina, onde vão perguntar para ela sobre o que que é ancestralidade e ela fala assim (até me arrepia), minha ancestralidade é tudo que veio antes de mim, a minha ancestralidade é a minha natureza. Você disse que não esperava que eles fossem fotografar a natureza, foi um exercício em que eles se encontraram nessa dimensão, porque já estava aí, com essa dimensão ancestral, eu fico me perguntando se os nossos sonhos também podem ser sonhados assim, se a gente pode se aproximar, se eles permitem uma aproximação com essa dimensão nossa... como a Makota Valdina fala "com esse ancestral", essa ancestralidade, minha ancestralidade é a natureza, é tudo que estava, está aí...isso mexeu comigo quando eu assisti esse vídeo e eu fiquei pensando: que sonhos são esses que podem fazer a gente se abrir para tantas dimensões que a gente ainda não se deu conta delas, que não nos foram apresentadas por uma única narrativa?...a gente é fruto de uma educação que é feita de uma narrativa, quantas narrativas ainda são necessárias pra gente se sonhar, sonhar com o outro, sonhar escola, sonhar a vida?

Kariny: eu fiquei pensando, quando a gente fala da escola como uma janela pro mundo e como que essa atividade de abrir e pensar pra fora da escola, olha como que isso é interessante, você não está pensando pra dentro, você não está pensando para dentro mais, você não está pensando para as quatro paredes mais... você começa a ampliar, você sai de dentro da sala de aula, você vai pro entorno e desse entorno você recebe gente da Colômbia, aí você já vai pro maior e olha como existem níveis em escala, quando a gente fala dos sonhos, em que escalas a gente vai sonhando, quando a gente vai abrindo as janelas, a partir dos encontros, a partir da fotografia, a partir da palavra, da pergunta, olha como que essa dimensão dos sonhos ela acontece aqui, depois coletivo, depois no espaço da escola e aí o sonho ele se torna maior do que a escola, ele alcança o entorno, aí ele chega no Rio de Janeiro na capital, ele vai pra Colômbia e aí ele vai... pra gente se perceber enquanto cidadão do mundo de alguma maneira.

O que eu vejo muito forte ali, eu sou uma menina do interior do estado do Rio, aqui na minha cidade, que é uma cidade média e eu penso neles aqui no 5º distrito e eu penso nos sonhos...como que a gente sonha e até o sonho ele precisa de substrato, como que a gente sonha com aquilo que a gente não viu ainda?... de alguma maneira, fazendo essas realidades se encontrarem, eu não sonho mais só dentro do 5º distrito, eu sonho com tudo, porque eu sei que tem gente que vem da capital, tem gente que vem de outros lugares e eu sei que se essas pessoas estão aqui, eu também posso chegar em outros lugares, **é mostrar que a gente não está fixo na terra, está e não está... está fixo, mas pode também se movimentar, criar outras possibilidades de mundos possíveis e ver isso na escola como esse espaço de abertura pro mundo... enfiaram a gente na sala de aula e a gente se propôs a abrir.**

Edna: tem um filosofo também do nosso grupo, da Espanha, que ele fala uma coisa muito bonita, ele diz que a infância é uma nostalgia de espaços abertos...acho que você tá falando isso...

Kariny: quem é?

Edna: é o Jorge Larrosa... você está falando isso, essa imagem que ele trouxe tem tudo a ver com isso que você está falando, dessas janelas, desses mundos que se encontram e a partir daí surgem outras possibilidades de mundo...

(Edna se despede dela, diz que fará o possível para ir visitá-la e se propõe e finalizar com uma pergunta.)

Edna: eu quero deixar uma pergunta... você fez uma pergunta agora no final: Será que a gente consegue sonhar com aquilo que a gente não vê?

Kariny: Como que se pode sonhar com o que a gente não viu?

Edna: eu vou fazer uma pergunta a partir da sua pergunta... ou será que são os sonhos que de alguma maneira fazem a gente ver? Quem sonha vê o quê? Quem sonha consegue ver e se ver?

São perguntas que eu gostaria de deixar...

APÊNDICE C

Transcrição de Experiência: Mapa da vida

Escola Joaquim da Silva Peçanha

Turma 701

Data: 16/08/2019

Transcritor: Ocimar

Edna: então, gente, olha só...

Aluna: isso é um desenho ou uma fotografia?

Aluna (outra): eu acho que é os dois, porque pra desenhar primeiro você tem que fotografar na sua cabeça a imagem?

Edna: o que você ta vendo aqui?

Renan: uma paisagem bonita

Clarice: uma ilha, os dois irmãos

Renan: também tem um morro que parece um gigante, quando a gente foi pro passeio a gente viu uma pedra que parecia um gigante, alguém se lembra?

Edna: então, gente, quem oi que falou que parece uma ilha? Foi só a Clarice? Eu trouxe essa imagem aqui, porque essa imagem tem tudo a ver com essa semana que eu fiquei fora, com a tia Vanise, não só eu e a tia Vanise, mas outras pessoas também, vocês já ouviram falar de Ilha Grande?

Aluno: já, um paraíso lá, eu fui no carnaval desse ano

Edna: é só que a gente foi pra lá... você foi pra que, pra curtir o carnaval?

Aluno (o mesmo): foi

Edna: é só que nós não fomos para curtir o carnaval, nós fomos à ilha para fazermos o que nós fazemos aqui, nós fomos convidados a participar de um encontro de filosofia, só que esse encontro não aconteceu no continente, ele aconteceu numa ilha e foram várias pessoas de escola, pessoas de vários lugares do Brasil, de fora do Rio de Janeiro, de outros países, lá tinha muita infância, embora não tivesse criança, porque lá tem uma parte da UERJ, é o CEAD que fica lá na ilha, a filha dessa moça estava lá, foi a única criança que eu vi e eu trouxe pra vocês algumas coisas que mandaram de lá... é uma coisa que tem sabor, mas não é necessariamente de comer kkk

Eu trouxe isso aqui uma carta, essa daqui foi um colega o Diego que escreveu essa daqui pra vocês, eu falei pra ele que iria mostrar a vocês, sso daqui o que vocês acham que é?!

Alunos: mapa do tesouro, tia

Edna: mapa do tesouro?! Hum... gostaram dessa? Mandaram essa aqui também, querem ver as outras? Teve essa daqui também

Aluno: uma pipa?

Edna: eu também a primeira coisa que eu pensei é quando eu olhei essa imagem, eu pensei que era uma pipa...

Renan: parece uma raia

Edna: uma arraia? Um peixe?

Renan: não, raia é um tipo de pipa

Edna: tem coisas escritas também, são as mensagens que mandaram pra vocês, tem muitas coisas escritas aqui, tem várias partes, ela começa aqui e vai seguindo por aqui, ta

É... tem mais, tem muito mais, tem essa daqui também, que eu fiz a cópia, adivinha quem fez essa aqui, ela vem conhecer a gente na terça feira, foi a Priscila, ela trabalha com crianças bem pequenininhas numa creche, a creche da UFF lá em Niterói e ela ta muito, muito curiosa, querendo vir fazer filosofia e pensar cm vocês...

Essa daqui foi a tia Vanise, quem escreveu essa daqui vocês conhecem também, adivinha

Alunos: a Gabi? A Fabi?

Edna: a Fabi, de São Paulo, ela escreveu essa carta e ela escreveu um livro também, da faculdade dela de arquitetura, eu vou trazer um exemplar do livro dela, ela deu pra gente de presente, ela tava lá com a gente também, a gente passou um tempo juntos, filosofou, pensou, brincou...

Tem essa daqui pequenininha, essa vocês não conhecem também, mas vão conhecer... esse daqui é o Henrique, vocês vão conhecê-lo também, a carta dele eu não trouxe, o José também escreveu, eu não trouxe a dele também, vou trazer aos pouco, aos poucos também vocês irão conhece-los.

Ta faltando uma muito legal, mas eu acho que a outra turma levou junto... ah não ta aqui, essa daqui quem escreveu foi a Julia, ela me ligou hoje de tarde e ela trabalha com a Priscila... é essa junto com essa (aponta para a a carta) ela escreveu assim oh...

(alunos: parece uma garrafa) uma garrafa? Ah sim, parece, lá nós não fizemos a experiência da garrafa, fizemos outra e todos choraram, na verdade muitos choraram quando escreveram essa daqui...

Bia: qual foi o sentido de escrever isso ai?

Edna: a Bia ta perguntando qual o sentido de escrever isso daqui, então gente, qual o sentido, pra que a gente escreve uma carta?

Renan: para outra pessoa ler?!

Edna: eu acho Renan, eu concordo com você, eu acho que é uma das coisas

Renan: eu acho que são duas coisas...eu acho que uma carta, ela tem dois objetivos, o primeiro para uma pessoa ler, o segundo para uma pessoa se interessar... tipo um livro a carta, só que um livro com uma página ou duas.

Edna: vocês acham isso também?! E a Brenda perguntou se eles se emocionaram quando estavam escrevendo essa carta... sim, muitas pessoas se emocionaram, por exemplo a Julia, ela não conseguiu escrever na hora, ela só conseguiu escrever depois, porque ela ficou muito emocionada. O exercício era escrever uma carta para uma criança, eram adultos escrevendo uma carta para uma criança, eu queria que vocês me ajudassem a pensar, eu fiquei me perguntando muito também, por que escrever uma carta emocionou e comoveu tantas pessoas, por que você acha que escrever uma carta para uma criança, no caso um adulto escrevendo para uma criança fez tantas pessoas chorarem?!

Me ajuda a pensar nisso, porque eu fiquei pensando... vou mostrar minha carta...

(Alunos pedem para que ela leia, sugerem que seria melhor ela ler a carta antes deles responderem ou nesse caso ajudá-la a responder a pergunta)

Edna: Vou mostrar o que eu escrevi, são várias, qual delas vocês gostariam de ler primeiro.

(Foi decidido ler primeiro a da Júlia e em seguida a da Edna)

Edna: A da Julia é assim, ela mandou assim, olha só a da Julia tem essa imagem e essa imagem aqui... a carta da Julia eu acho que é uma carta que além de escutar, vê se é isso mesmo, qual delas vocês acham que vai exigir que a gente tenha mais que escutar e a outra que ver... essa da Julia por exemplo eu acho que as duas coisas estão juntas, mas as outras eu não sei... o escutar e o ver ao mesmo tempo e outras não, qual delas vocês acham que não da pra você fazer uma coisa sem a outra?!

Aluna: eu acho que quando é alguma coisa escrita, a gente tenta mais escutar... é porque quando a gente lê a gente tenta ler com a nossa própria voz, mas a gente meio que pensa como a outra pessoa que estaria escrevendo, mas eu acho que todas as formas de escutar vem de ler

Edna: por exemplo, eu vou pegar essa carta aqui, eu posso ler pra alguém, com a imagens, mas e se eu só fosse ler pra alguém, seria a mesma coisa, só ler?

Brenda: não

Edna: por quê?

Brenda: porque uma tem as imagens

Edna: também acho, né... então essa daqui a gente tem que observar bem, ela escritas "parabéns, você acabou de encontrar a primeira pista do mistério, me ajude a encontrar as outras?" Ai você passa pra cá, na seta... ai tem o caça palavras e mais coisas, ai a seta vai a pro canto e volta, ai ta escrito assim "agora, vamos em busca de um tesouro escondido na Ilha Grande?", é uma pergunta "vamos em busca do tesouro escondido em Ilha Grande?' que tesouro será esse? Essa é a carta da **Julia**... qual a outra carta que vocês querem ouvir?

Alunos: a da senhora...

Edna: tá, então vamos lá, quere ouvir? Vocês escolheram a minha, tá aqui Cristiano Ronaldo, oi, tudo bem?

Você gostou da caixa cheia de gostosuras que a escola mandou para você? Espero que tenha gostado, saboreado tudinho mesmo, se tiver alguma cosa que não gostou, tudo bem... essa é a segunda cartinha que te escrevo, é tão bom saber que ela vai chegar ai de surpresa, já fico imaginando seus olhos de menino, brilhando de curiosidade... e por falar em curiosidade, eu vou te fazer um convite, tipo um convite de festa de aniversário, quer dizer, não é bem um aniversário, mas tem a ver com festa, não sei bem, acho que tem sim, hum... agora me embolei todo pra explicar, que mistério não é "fala logo tia, fala logo".

Então ta, quero te convidar para conhecer um lugar onde acontecem muitas coisas misteriosas interessantes, como as que os estudantes fazem nessa linha de filosofia que você ainda vai conhecer, estou vendo desse lugar, uma ilha... você sabe como é uma ilha, se não sabe eu te convido a saber. O que acontece por aqui parece uma festa, mas é diferente... ainda não consigo explicar tudo bem explicadinho, talvez você venha e tenha outra ideia bem diferente disso e a gente pode conversar sobre muito por muito tempo depois, sei que você gosta de desenhar e pintar, então gostaria que você fizesse um desenho para convidar os seus amigos da escola, seria um desenho convite, ou um convite desenho, o que vai desenhar não sei... mas eu estou curiosinha... como está a sua mãozinha, já não deve doer tanto, eu espero. Com amor, beijos da tia Edna.

09/08/2019. Ilha Grande.

Brenda: tia, essa carta parece o começo daquela carta, onde você começa falando pra fazer um desenho e como se fosse algo pra ele conhecer a ilha, ali você tá chamando ele pra conhecer a ilha...

Edna: é o Cristiano Ronaldo ele é neto de um aluno nosso da EJA, ele perdeu um dedo, quando levou uma bala perdida, ele tem seis aninhos e eu fiquei muito comovida com o avó dele, ele é aluno daqui, é da noite da turma 901 é uma excelente turma, de lá pra cá ele sempre

me vem a cabeça, eu tenho pensado nele muito, já é a segunda carta que eu escrevo pra ele, é um exercício muito bom escrever carta, escrever para uma criança, tem mais alguma aqui, querem escutar?

A então a carta do Henrique é linda, eu vou trazer a carta dele, ele é um estudante de engenharia, ele escreve poesias, escreve coisas lindas a carta dele foi linda... (pedem a do Diego) olha a do Diego é assim...

(alunos mudam a escolha...)

Essa daqui, vocês querem ler todas?!

E vocês falaram que é um mapa do tesouro, já parou pra pensar em quantas voltas, para chegar em algum lugar (ele para aqui) voltar, dar, girar, levantar, chegar, caminhar, brincar, rodar, cantar, criar, falar, dançar, pensou?

Clarice: eu acho que ele fala sobre a vida

Edna: por que você acha que ele fala sobre a vida?

Clarice: porque às vezes a gente tem um objetivo, ai a gente vai por um caminho, ai depois a gente já ta em outro, as vezes a gente chega no caminho que a gente queria chegar, mas as vezes a gente passa por um caminho totalmente diferente do que a gente faria...

Edna: e que nome que você da a isso, quando você passa por um lugar que você não tinha pensado que iria passar?

Clarice: desvio

Edna: você acha que é um desvio?! E vocês?! A Clarice disse algo muito interessante, ela escutou várias cartas, ne... várias leituras que a gente fez aqui, mas ela disse que essa daqui tem a ver com a vida e alguém no inicio quando eu peguei isso aqui, a pessoa falou que isso não era uma carta mas um mapa, se isso aqui é uma carta, será que existe uma carta mapa?

Clarice: a nossa vida é um mapa

Edna: por quê? Você acha que a nossa vida é um mapa

Clarice: E acho que a gente tem o que a gente quer e a gente sabe o que a gente quer, a gente sabe onde a gente mora, a gente tem um objetivo, então a gente tem como se fosse alguma coisa traçada

Edna: o que você acha disso que a Clarice falou, sobre a nossa vida ser um mapa e ser traçado, mas quem traça? Quem é que faz esse mapa, já tem alguma coisa traçada?

João: é a gente que cria o nosso próprio mapa, a gente que faz o nosso próprio caminho...

Edna: mas isso é diferente do que a Clarice falou, ela falou que tem horas na vida que você vai por um... pensa bem João, se isso que você falou tem a ver com o que a Clarice falou, me corrige se eu estiver errada, Clarice... “as vezes você vai, você sabe onde você mora” porque

aqui ele ta falando das voltas e você falou que isso tem a ver com a vida, ai você falou que as vezes a gente vai pra um lugar que não queria, ai eu perguntei que nome você daria e você falou desvio, então alguém falou que já ta traçado e o João falou (Edna pede pro João repetir)

João: que não, porque a gente faz o nosso próprio mapa da vida e a gente segue o nosso objetivo, se a gente quiser sair de um pro outro a gente sai, se não a gente continua no mesmo

Edna: vocês acham isso, se a gente que decide tudo, se a gente muda, se a gente continua...

Renan: eu acho que a vida é um mapa, mas eu acho que a gente faz o mapa pelo jeito como a gente vai levando a vida, tipo uma competição de futebol, ai você fez uma partida boa e passou para a outra fase, ai ta la no mapa se você passou pra primeira, pra terceira, ai tipo assim, eu queria saber se alguém lê o nosso mapa

Edna: isso é uma pergunta... tu ta concordando com o João, ou com a Clarice?

Renan: acho que com a Clarice, mas eu quero saber se alguém v^^e o nosso mapa...

Edna: alguém enxerga o nosso mapa?

Aluno: eu acho que sim... eu acho que não... (opinião dividida)

Edna: como sim e não?!

Joao: porque ele é nosso, só nosso e eu acho que nós fazemos o nosso caminho e ninguém vê esse nosso caminho... a gente vai fazendo, indo atrás dos nossos objetivos e ninguém tem como saber...

Clarice: mas e se a pessoa te acompanhar e souber teus objetivos, ela vai saber como é seu mapa, mas ela não vai saber seu caminho...

Edna: humm... então perai, o João ta falando que a gente vai fazendo um mapa, mas as pessoas não veem esse mapa... e a Clarice ta falando que se alguém estiver junto da gente ela vai ver esse mapa.

(Edna pergunta o que ela havia dito depois)

Clarice: tipo meu pai, ele mora comigo, ele sabe meus objetivos, ele sabe o que eu quero, eu moro com ele, então ele anda comigo quase todos os dias, ele vai saber o meu caminho traçado e tal, mas ele não vai saber exatamente como eu irei andar, eu to indo por esse lugar, mas vai que eu vá por outro, me distancie, de voltas, da voltas e voltas, ele nunca vai saber o exato...

Edna: tá, então a pessoa sabe o objetivo mas não sabe o caminho, o mapa?!

Clarice: sim, mais ou menos, sim e não

Renan: eu acho assim, que a pessoa pode acompanhar nossa vida, mas eu também acho que tipo assim, cada pessoa tem uma caixa de segredos na sua mente, que não se abre com

ninguém, coisas que ela passou mas ela não fala com ninguém, então assim quando a pessoa não ta com a gente sempre, tipo seu pai, você vai pra casa da sua amiga, seu pai vai contigo?

Clarice: não

Renan: então ele não sabe o que você tá fazendo

Clarice: ele sabe que eu tô indo pra casa da minha amiga, mas ele não sabe o que eu estarei fazendo lá

Renan: então, é isso que eu to falando

Clarice: então, por isso eu falei sim e não

Edna: então o mapa as pessoas conseguem ver ou não conseguem ver o nosso mapa da vida?!

Clarice: consegue tia, mas não por completo

Edna: o que vocês acham?

Renan: tipo assim, tia ou a gente faz o nosso mapa porque todo mapa tem o seu destino, ou...

Edna: tem?! Todo mapa tem o seu destino?!

Renan: tem, pra mim tem

Clarice: todo final de mapa não tem o seu tesouro? Alguns não tem, mas todo final de mapa tem seu local, tipo um x, tem lá o mapa, ai fala que tem um tesouro, ai ele tenta achar o tesouro, vai ter um destino...

Renan: tipo você em um campeonato, ai ta bom, pra você poder ser um jogador profissional você vai em várias estradas, vários lugares pra chegar ao seu objetivo você não vai já criar seu mapa sendo jogador, você vai passar por varias etapas pra se tornar jogador, porque nenhum pirata já chega e vai direto ao tesouro, primeiro ele vai ter que procurar o tesouro dele

Edna: então você ta discordando, porque ela fala que todo mapa tem um começo e tem um fim, você ta falando que não é bem assim, é isso?

Renan: é, porque a gente não sabe o que vai encontrar pela frente, porque a vida não é planejada como a gente pensa... isso que eu acho

Duda: é tia, a Clarice falou que nossos pais sabem onde a gente quer chegar, mas vai que... por exemplo eu quero seguir medicina, mas ai eu vou cruzando os caminhos e acabo me interessando por outra profissão, ou alguma coisa do tipo... então ele sabe mais ou menos, porque a gente pode durante o caminho acabar se interessando por outra coisa... indo por outros caminhos

Edna: isso é um desvio?!

Renan: então, você ta falando que tem um objetivo, então não é mais ou menos, é o objetivo que você quer!

Como é que você vai querer ser uma coisa mas você não tem certeza se vai querer ser aquela coisa?!

Duda: porque eu posso querer medicina mas no meio do caminho me interessar por desenho e querer seguir só aquilo ali...

Renan: porque tipo, o meu mapa era assim, eu queria ser jogador, mas depois que eu cheguei nessa escola e conheci a filosofia, ai eu nem to ligando mais pra ser jogador, mas eu to continuando nas escolinhas, nesse negócios... mas eu quero mesmo é ser professor... tipo o meu mapa, era outra coisa, ser jogador, só que eu conheci outra coisa, outra arte, outra matéria e eu to gostando...

Edna: então você tá fazendo outro mapa dentro do mapa?!

Renan: tipo, porque o mapa tia, ele não tem só um caminho... se você vê uma estrada, você só vê uma estrada?

(Edna passa para Brenda pois alguns alunos começaram a falar após essa fala do Renan)

Brenda: tipo um atalho, tipo assim, as vezes a gente quer sair, chegar mais rápido e evitar o trânsito...

Edna: mas um atalho é a mesma coisa?! Porque parece que o atalho é quando a gente quer chegar mais rápido pra encurtar o caminho

Clarice: mas da sempre no mesmo lugar

Edna: então o atalho... eu realmente não pensei nisso, porque diferente do que o Renan ta falando, ele ta falando de um outro caminho mas que não é pra chegar no mesmo lugar... e o atalho quando a gente pega um atalho... toda vez que eu to indo ali pra casa da minha mãe, toda vez que eu pego o 99 eu sempre falo essa palavra pro rapaz, quando chega lá na Dutra, perto do shopping, ali o Grande Rio, ai eu falo pra ele não ir por onde o aplicativo manda, porque sempre fala pra subir uma rua que vai ali pelo shopping, ai eu falo "não, não vai por ai não, eu vou te ensinar um atalho" fato, o atalho é pra chegar mais rápido, mas é pra chegar no mesmo lugar... eu acho que não é a mesma coisa que o Renan ta falando, é bem diferente... e o atalho é a mesma coisa que o desvio?

Renan: não...

Clarice: eu acho que sim...

Edna: por que com certeza não?

Renan: porque eu quero ver você se desviar de alguma coisa que você quer, o atalho você vai pro mesmo assim pro seu destino, se desviando você vai para outra coisa, é diferente...

Clarice: ta, mas tipo... eu quero chegar em um lugar, eu quero chegar no shopping, só que eu quero ir por um atalho, essa aqui é a rua, mas como eu quero ir por um atalho eu to me desviando da rua, mas eu tô indo pelo atalho pra chegar no mesmo lugar...

Edna: tá, o atalho é diferente do desvio, eu acho que é diferente também, eu acho que o desvio é uma coisa e o atalho é outra... e vocês, vocês acham que o desvio é a mesma coisa que o atalho, eu queria ouvir mais...

O que você acha Brenda?!

Renan: tia, eu discordo... mas só que ela falou assim "tá bom, vou me desviar pra chegar no shopping mais rápido" mas e se no desvio que ela for fazendo ela encontra outra coisa?!

Edna: então você acha que é a mesma coisa?

Renan: tia, e se ela vai pro Caxias Shopping aí tem um desvio, só que nesse desvio, tipo tem casa e é sem saída, aí ela foi fazer um desvio e pá, se encontrou com a parede, ela podia ir reto, que ela ia chegar no caminho que ela queria, não pegar um desvio que ela não sabia...

Clarice: por isso que é o nosso mapa, de qualquer jeito a gente vai chegar aonde a gente quer, mas tem um monte de voltas que a gente da até ali

Renan: então, mas é um desvio e não um atalho...

Edna: eu acho que não é a mesma coisa também, eu não tô conseguindo pensar num exemplo, só tô conseguindo pensar num atalho

Clarice: eu acho que depende da ocasião, do momento da pessoa

Edna: então da um exemplo...

Clarice: porque tipo assim, como ele falou, eu quero ir pro Caxias shopping, eu pego um atalho, aí eu paro noutro lugar, aí eu desisto e vou pra casa, eu desviei porque eu queria pegar um atalho

(Alunos comentam sobre ela ter se embolado no exemplo)

(Edna pede pra Duda falar, ela se estressa com Renan, aí acaba que a Edna percebe que ela estava no celular e pergunta se isso que ela estava fazendo (usar o celular) era um desvio ou atalho...)

Duda: é um desvio

Edna: por quê?

Duda: porque eu não estava prestando atenção

Clarice: tia, mas de qualquer jeito agora ela não volta a prestar atenção na aula de novo, quando ela entrou na sala o objetivo dela, supondo era focar na aula, ai ela se desviou, porque, sei lá, ela mexeu no celular pra aula acabar mais rápido, depois ela não voltou pra aula de qualquer jeito, ela se desviou, pegou um atalho depois ela voltou pra aula

Renan: tia, a Clarice tá falando isso, que ela voltou a focar aqui, mas se dependesse dela ela ia continuar mexendo aqui no telefone dela, você teve que chamar a atenção dela pra ela voltou a focar aqui, ou seja...

Edna: mas isso faz a gente pensar naquilo que vocês falaram la no início "ah o mapa da gente já está traçado", a Clarice tá falando que já está traçado e o João falou que não é assim, que a gente vai fazendo o mapa de acordo com as coisas que a gente vai fazendo... e aí a gente foi falando sobre essa questão do atalho, do desvio. Eu tenho uma pergunta; se o desvio, todo desvio vai depender sempre da nossa escolha se a gente sempre vai poder escolher isso, ou se nem sempre vai acontecer isso, se o desvio vai acontecer não porque a gente escolheu, mas por uma outra coisa, por uma outra razão?!

Aluna: eu acho que nem sempre a gente escolhe

Brenda: professora, e se o nosso mapa não for traçado, se a gente for traçando nosso caminho, vamos supor, você falou que o nosso mapa é traçado, que tem um começo e um fim... sim eu acredito nisso, mas precisa ser traçado a gente não pode ir seguindo do jeito que a gente deve?!

Clarice: mas se você ir seguindo do jeito que achar que deve, você já estará traçando ele, e por você estar seguindo ele, ele já ta traçado

Renan: então por que você está falando assim mais ou menos, porque pra ter o mapa você tem que ter seu destino, mas você não tem seu destino, você ta tipo em dúvida...

Clarice: mas é mais ou menos

Renan: então como é que você vai ter certeza se é mais ou menos Clarice kkk

Clarice: eu entendi o que o João falou e eu apoio o que ele falou, mas e também apoio o que eu falei, pra mim as duas coisas estão certas

Edna: então será que o mapa é uma coisa que uma parte está feita e a outra é a gente que faz?!

APÊNDICE D

Transcrição: Entrevista com a professora Margarete Coelho

Escola Amanda Àlvaro Alberto

Data; 14/02/2022

Transcritor: Ocimar

Edna: Estou aqui na escola Armanda Álvaro Alberto, com a professora Margarete e a gente vai conversar um pouquinho. Por que eu resolvi conversar com você, não sei se posso dizer uma "entrevista" ... Foi inclusive a professora Rosimere Dias que fez uma leitura muito atenta do meu texto de qualificação e ela leu um texto que você escreveu, que está lá, que você me autorizou a compartilhar, um texto que você escreveu para o colóquio de 2020, naquele momento em que você tava muito encantada sobre a filosofia na EJA. É um texto curto, de duas laudas, você traz ali elementos que a professora Rosimere disse que são elementos muito importantes... e uma das coisas que você fala no texto, que você pontua muito é sobre a escuta, que a escola que você frequentou durante muito tempo, que você se tornou uma professora, mas que a escola não escuta as crianças, não escuta os alunos. Eu queria que você falasse um pouquinho disso, o que é a escuta e porque ela é tão importante na escola?

Margarete: primeiramente eu gostaria de falar do meu encontro com a filosofia lá na Joaquim Peçanha, eu tentava fazer isso dando aula, mas não tinha esse nome, da escuta... e quando eu cheguei na Joaquim e vi esse projeto de filosofia, os alunos compartilhando as suas falas sem vergonha, falando das coisas mais intimas, compartilhando com os colegas e a coragem deles, que você não vê num grupo de adolescentes. Eles falavam o que eles sentiam e eu várias vezes participei das rodas e ficava assim olhando, eu falei – gente que coisa mais linda! **Isso me encantou** e assim, a culminância disso foi num dia que a gente foi assistir à peça Andando em Círculos, que eu vi os alunos colocando toda aquela prática da filosofia ali, quando eles foram abordados, quando perguntaram a eles se eles já tinham se visto em alguma daquelas situações de preconceito, de racismo e eles colocaram, eles se emocionaram **e aquilo ali foi um divisor de águas na minha vida também.** Porque eu também me emocionei, eu chorei com cada fala ali...ali aqueles alunos representaram cada aluno sufocado por uma escola, por professora, **é porque tinha fala também que eu me via ali como professora que não era escutada**... e assim eu tentei, tento fazer na minha pratica o que eu não tive na minha escola, que foi ser escutada...

Então, eu fiz um projeto também que também tem uma linha filosófica que é o FAP, que tem esse momento de fala, então eu conhecendo a Edna ela falou – você já faz um

pouquinho de filosofia na sua sala nesse momento... e isso aí, com o passar do tempo, eu trabalhando na Joaquim eu fui trazendo mais elementos para a rede de ideias, né... **e isso foi um encantamento**, surtiu diferença, essa questão da filosofia dentro da escola, nos alunos, a questão de ser mais critico, de olhar a vida, de refletir sobre a vida, de ver, não só olhar... eles veem as coisas, foi isso que me inspirou a fazer aquele texto, **a questão também do professor não ser escutado, a academia ela vive um mundo paralelo ao nosso, eles pesquisam a gente, mas não escutam a gente...** então, foi essa troca com a Edna, ela disse – Margarete, essa tua fala ela precisa ser colocada para a academia, porque tem pessoas que fazem.

Isso começou lá, **com eu me encantando filosofia da Joaquim**, sabendo que eu fazia alguma coisa na minha sala e hoje em dia **eu tento me aperfeiçoar nisso, nesse escutar, escutar o outro, olhar o outro, conhecer o outro pelo nome, não é o fulano, aquela criança ele tem muito a trocar com você, o saber daquela criança às vezes supera até a nossa expectativa em cada fala... por isso essa paixão que eu tenho de estar dentro de sala de aula, eu sou uma professora que nunca saiu de sala de aula, são 29 anos, quase 30 anos só de rede pública... e assim, porque eu queria estar aqui, onde tem a fala da criança, eu não queria estar afastada, porque tem um mundo acadêmico, mas afastado da realidade, porque às vezes são mundos paralelos.**

Edna: isso, Margarete, obrigada pela tua fala, eu tô pensando aqui... o que me chama muito a atenção quando você tá falando, é porque no teu texto você coloca a palavra **encantamento**, essa palavra de uns tempos pra cá, a partir de alguns estudos que eu fiz, essa palavra passou a ressoar pra mim de uma outra maneira, você agora de novo, você volta com isso, você fala desse encantamento, de estar na sala de aula, de poder escutar de novo... você usou a palavra escutar, não é so ouvir, é escutar, não é só olhar, é ver... você falou isso, então... você está há 30 anos na sala de aula, você nunca quis se afastar disso, isso tem a ver com esse encantamento? O que que pode fazer um professor se manter encantado, você me parece uma professora encantada, mas o que que é um encantamento, o que faz a gente se encantar por alguma coisa, por uma escola? O que é um encantamento? Você usou essa palavra três vezes, agora na sua fala e lá na escola e eu fiquei curiosa, queria te ouvir mais...

Margarete: é saber que ali você tem uma missão também, de saber que você está fazendo a diferença para aquele aluno e aquele aluno tá fazendo a diferença na tua vida... então, eu tenho essa paixão pela educação, porque eu tenho essa relação muito próxima com o aluno, de pegar... eu não consigo dar aula sem aconchego, sem carinho, sem abraço, sem olhar no olho... e esses alunos, às vezes, eu tive semana passada um que veio aqui, estudava comigo há 10 anos, eu tive um aluno que veio aqui no dia do casamento, ele casou, deixou a mulher no

local e veio aqui com a certidão me mostrar, um homem já feito e assim, por quê? Porque a gente trocou, eu não fiquei só trocando a matéria com ele, a gente trocou sentimento, trocou emoção, trocou carinho, trocou respeito, porque a minha relação com os alunos é uma relação muito respeitosa com eles e, assim, saber o que me nutri nesse tempo todo de magistério, é esse carinho que eu recebo desse aluno, essa troca que eu tenho deles, esse retorno que eles me dão... às vezes eles falam – "tia, eu senti a sua falta". Hoje eu cheguei mais tarde porque fui na reunião do meu filho, recebi abraço de todo mundo, **essa emoção, essa luta**, porque eu também sou uma professora que luta por essa questão da escola, de manter o patrimônio da escola, a importância desse prédio aqui, que é uma prédio histórico, porque a dona Armanda lutou muito para isso acontecer e eu faço parte desse legado que ela deixou aqui nessa escola, porque ela foi uma mulher à frente do seu tempo... então isso foi fazendo com que a Margarete nunca saísse da sala de aula, porque eu tinha medo de sair dessa realidade, porque o que me nutri é estar aqui, **porque eu acho que separado disso eu ia murchar, porque eu ia ficar só na teoria e eu tenho a teoria e a prática o tempo todo**.

Edna: Ai, nossa! eu fico tão encantada, Margarete de te ouvir... você trabalhou um tempo lá na Joaquim também, eu acho que onde você tá, você tá nesse encantamento, eu acho que é por isso que as pessoas também se encantam tanto, querem estar perto de você.

Eu sinto que pela sua fala, o encantamento vem de um afeto, de uma entrega muito bonita, você tá naquilo que você faz, então eu acho que esse encantamento é isso, eu acho que passa por isso, eu ainda tenho que pesquisar mais, eu ainda tenho que ouvir muitas pessoas ainda, **você traz pra gente pensar numa escola do encantamento e no que faz a gente se manter nesse encantamento.** Então eu fico me perguntando, você tá me ajudando a pensar isso. Uma outra coisa também que eu ia te perguntar, você também voltou a estudar, né? Você agora ta fazendo mestrado na UERJ e eu queria saber se isso tem alguma coisa a ver com esse encantamento e com o teu contato com a filosofia, porque você ficou tão encantada falando da filosofia, eu queria ver se isso tem alguma relação com isso ou não...

Margarete: com certeza, **o contato com a filosofia fez eu resgatar os meus sonhos que estavam adormecidos e o sonho de fazer mestrado estava adormecido...** e alguém escutou esse sonho e fez eu acreditar que eu era capaz, aí hoje em dia fazendo mestrado, **a minha alegria que é estar em sala de aula**..tava lá na coordenação da EJA na Joaquim, agora tô no mestrado também, porque eu tento levar para a sala de aula esse amor pela educação e essa vontade de fazer, isso também eu me inspiro muito na Armanda, ela não esperava ninguém para fazer, ela fazia!

Então, eu tô na escola, eu nunca esperei ninguém, eu chamava, se não vinha eu ia sozinha e fazia, **mas me inspirando em pessoas que fizeram**, então quando eu tive esse contato com a filosofia, tive contato com a Edna, ela veio falar da minha fala – sua fala tem muito potência. Eu já era militante, falava muito no sindicato, nas assembleias, mas quando alguém olhou pra mim, **eu acho importante essa coisa do olhar, olhar e falar – você pode!** Então foi isso, ela pegou minha mão e disse você também pode e essa fala hoje em dia é valorizada, **as pessoas me olham diferente, porque sabem que a minha fala tem verdade, não é uma fala para se mostrar, é uma fala com verdade, com amor, por isso que é importante esse professor estar em sala de aula, para virar pro aluno e falar assim - atua fala é importante, você é importante, independente de qualquer condição financeira, ele é importante, ele é único, então como a Edna me viu como única, você me viu como única, me deu essa oportunidade de falar assim – você é capaz**. Hoje em dia eu estou no mestrado, fiz a minha graduação e as meninas (Margarete refere-se ao estágio docente na graduação de pedagogia) viram essa alegria e falavam assim – eu quero também e eu falava – você pode fazer o mestrado! **Eu nunca quis uma coisa só para mim, eu quero para todo mundo...** eu falo para os meus alunos, isso é uma fala recorrente, eu falo para eles que daqui pode sair um presidente da república, pode sair o que vocês quiserem, um trabalhador... porque eu acredito, não é que eu esteja falando mentira não, **eu acredito no potencial de cada um deles, com as diferenças de inteligências que eles têm... então esse resgate... eu vou falar igual a dona Julia, parece que eu tô no céu quando tô no mestrado rs...** é o momento em que eu me sinto aluna, mas que eu sei o quanto eu posso contribuir com a minha fala, com a minha verdade e o quanto que eu tô aprendendo com esses teóricos todos, para eu embasar todo esse conhecimento prático que eu tenho, mas agora eu sei que alguém já pensou aquilo, já falou aquilo de uma outra forma e eu tô vendo isso.

Então assim, muita gratidão, **era um sonho que estava muito adormecido e uma pessoa olhou pra mim e disse que eu era capaz...**

(Edna se levanta para dar um abraço em Margareth que durante a fala acima estava emocionada e chora...)

Edna: eu que agradeço, a academia, as infâncias, todos nós temos muito para agradecer e para aprender com você, eu acho que um sonho ele nunca morre, ele tá sempre ali, as vezes ele fica quietinho, né... mas vai lá alguém, dá uma cutucadinha nele... eu acho que o sonhar tem muito a ver com infâncias...

Margarete: e tem a ver com a filosofia, **eu acho que aquele trabalho que vocês fazem lá na Joaquim, trabalha a questão dos sonhos deles**... porque às vezes o sonho, ele fica

embargado com um trauma que você tem no passado, com uma fala de alguém que falou que você não é capaz e a partir do momento que você fala, você se liberta, então eu acho **que se eu fosse colocar a filosofia... uma vez eu fiz um cartaz, era como se fosse o seguinte, uma gaiola e os passarinhos fugindo dessa gaiola, eu vejo os alunos desse jeito, nós somos os passarinhos voando, a partir do que é, a gente voa dos nossos traumas, dos nossos medos, a filosofia dá esse espaço.**

Eu quero muito que esse projeto continue, que ele fique em várias escolas, que ele não murche, porque será a libertação de vários passarinhos e eu fui um desses passarinhos, escutando, vendo o amor desses professores, porque tem verdade, quando você vê verdade no outro você confia e é isso!

Edna: é isso, Margarete você tem tanta coisa para pensar, eu fico aqui...

Eu fico me perguntando onde é que tá a filosofia, será que a filosofia tá nos sonhos, será que a filosofia tá na escuta, tá na fala de cada criança, de cada adolescente, mais velho, mais velha (como você lembrou bem da dona Júlia)? onde é que tá a filosofia? nos encontros? você falou: "agora na academia eu tô podendo conversar com autores" ...eu acho que a filosofia também é uma forma de a gente se sentir acompanhada, mas isso também tem um encantamento, quando você se sente acompanhada, o Paulo Freire ele usa um verbo muito bonito, ele fala de acompanheirar-se, você chegou e se acompanheirou e a gente se acompanheirou de você... e isso tem muito a ver com a infância, ne... a infância de qualquer idade, mas sobretudo das crianças, porque elas adoram estar juntas, fazer coisas juntas, elas adoram se acompanheirar... esse acompanheirar que o Paulo Freire fala, um verbo que ficou guardado comigo, a filosofia ajudou a gente a se acompanheirar...

Margarete: eu acho o seguinte, tudo que a gente viveu é uma forma da gente partilhar, então isso não pode morrer com a gente, a gente tem que partilhar... e o professor tem essa oportunidade de partilhar com os alunos, com os outros professores, **então esse sonho ele tem que ser partilhado com todos**, então essa é a importância do professor em sala de aula, quando o professor tá sempre ativo dentro da escola, partilhando as coisas que ele aprende, **não precisa você reter para você, porque quanto mais você divide mais você multiplica tudo aquilo que você ganhou, então eu tenho procurado compartilhar todos esses ensinamentos, colocando para as outras pessoas "olha, é a sala de aula que tem que ta lá no mestrado", o que fizeram comigo, eu quero fazer com as outras pessoas também, eu não quero ser a única, eu quero que todos os professores dessa escola façam mestrado também, tenham a oportunidade que eu estou tendo...**

Edna: um sonho de que todos os professores possam estudar, é isso?

Margarete: isso, mas é tão difícil! É tão difícil, eu tô chegando agora no final da minha carreira, depois de ter me aposentado em uma para realizar esse sonho, **porque não tem como você trabalhar em duas matrículas e viver esse sonho...** porque não tem como você fazer as leituras e isso está sendo negado para os professores, porque agora a gente não tem mais a licença para estudo, então o professor ele vai deixando esse sonho para frente...

Eu tô tendo essa oportunidade porque eu me aposentei numa matrícula, mas **eu quero que esse sonho seja compartilhado** com muitas pessoas e quero que esses alunos venham aqui e falem – professora, eu tô fazendo mestrado, tô sendo trabalhador, **sabendo que a escola é a nossa casa, dele ser acolhido, o aluno só volta num lugar que você é acolhido, você não volta num lugar que você é destratado... e assim, todo aluno que volta, eu falei – minha missão foi cumprida aqui.** Então, toda vez que vem um aluno aqui, eu faço questão que ele entre na sala, que ele volte aqui, que ele fale, lembre dele como aluno. Eu acho que essa é a minha missão aqui, **esse sonho eu quero que ele vá para academia, para a gente fazer formações com os professores, pra gente botar esse encantamento nos olhinhos de cada graduando da Uerj, eu não quero que quando a professora Margareth se aposentar, eu não quero que esse sonho morra com ela, eu quero que esse sonho se multiplique...**

Edna: **e será que alguma coisa é capaz de fazer morrer um sonho? Será?**

Margarete: **eu acho que a falta de liberdade faz...**

Edna: **pode matar um sonho?**

Margarete: pode... a gente viveu um pouquinho disso, né... quase que, se a gente fosse sufocado, muita coisa ia se perder e a gente conseguiu resgatar... **a gente vê a resistência do povo africano... eu sou descendente também, você vê que em algum momento, essas pessoas que foram resistência, família Solano veio aqui na escola, o fato deles estarem aqui, já é um fato de não deixar esse sonho morrer, mas quanto mais a gente cala, mas esse sonho é sufocado e a gente pode morrer...**

Edna: Muito bonito isso que você tá falando, porque é a necessidade de se falar um sonho, para que ele se mantenha vivo também... o Solano Trindade, eu fiquei emocionado com o filho dele, que se chama Liberto... o filho dele é um poeta que viveu aqui em Caxias, quantas pessoas não sabem, né... então assim, o Solano Trindade também foi um homem que sonhava... teve uma coisa que eu anotei aqui... **mas ele disse alguma coisa assim – para o meu pai, todo mundo era gente, gente importante e sempre com muito a dar. Eu acho que essa fala dele resume muito o que você falou, de enxergar o outro como gente, eu acho que isso tem a ver com o encantamento, você enxergar o outro como gente, todo mundo tem a sua importância...** você falou isso agora há pouco, eu acho que isso tem a ver também com o sonho

que se sonha junto, que se sonha compartilhado, que se sonha acompanheirado, **o sonho que faz a gente voltar nos lugares, porque se sentiu ali tratado como alguém que tem a sua importância!** Eu fiquei emocionada quando eu ouvi isso, eu quero encontrar o Liberto para poder conversar novamente... eu me sinto muito feliz por ter chegado aqui justamente no dia que o Liberto estava falando de uma maneira tão linda do pai dele!

Margarete: e também na semana que a escola tá completando 102 anos de resistência! Essa escola é prova viva de resistência, resistência porque é na periferia, a maior parte são negros e pardos que estudam aqui e a escola ta se perpetuando esse tempo todo aqui com esse trabalho, como a Margareth, como a Mariane, como a Jaque... e a gente passando esse projeto ai pra frente com amor.

Edna: essa escola nasceu no mesmo ano de Paulo Freire rs, imagina se ela não ia resistir ? rs

Edna se despede agradecendo, elogia novamente o texto escrito da Margarete.