

PALHAÇARIA E EDUCAÇÃO

As aventuras de um professor-palhaço na escola pública



Felipe Augusto Michelini da Silva

Universidade Estadual Paulista
“Júlio De Mesquita Filho”
Instituto de Artes – Campus São Paulo

FELIPE AUGUSTO MICHELINI DA SILVA

PALHAÇARIA E EDUCAÇÃO:
as aventuras de um professor-palhaço na escola pública

SÃO PAULO

2023

FELIPE AUGUSTO MICHELINI DA SILVA

PALHAÇARIA E EDUCAÇÃO:
as aventuras de um professor-palhaço na escola pública

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, com a área de concentração em Arte e Educação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Linha de pesquisa: Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural.

Orientadora: Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov

SÃO PAULO

2023

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação
do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

S586p Silva, Felipe Augusto Michelini da, 1992-
Palhaçaria e educação : as aventuras de um professor-palhaço na
escola pública / Felipe Augusto Michelini da Silva. - São Paulo, 2023.
236 f. : il. color.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luiza Helena da Silva Christov.
Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Palhaços. 2. Professores de arte - Narrativas pessoais. 3. Arte
na educação. 4. Aprendizagem. I. Christov, Luiza Helena da Silva.
II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 791.33

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

FELIPE AUGUSTO MICHELINI DA SILVA

PALHAÇARIA E EDUCAÇÃO:
as aventuras de um professor-palhaço na escola pública

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Dissertação aprovada em: 29/09/2023

Banca Examinadora

Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov
Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Orientadora

Profa. Dra. Carminda Mendes André
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Profa. Dra. Natália Tazinazzo Figueira de Oliveira
Prefeitura de São Paulo – Secretaria Municipal de Educação

*Dedico este trabalho à cada estudante que passou por minha vida,
À cada docente que luta diariamente pela educação pública,
À minha família,
À Eliane Bruno, minha eterna mestra.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho só existe por uma caminhada coletiva. Nada do que aqui está escrito seria possível sem cada uma das pessoas que andam comigo. Se, como me ensinou minha orientadora, é preciso encontrar as nossas parcerias para caminhar junto, aqui é o momento de agradecer a esse coletivo que me ampara, me acolhe, me dá forças e me enche de alegria. Abraçar e agradecer. As palavras não dão conta, me faltam, para dizer tudo o que sinto e agradeço a cada uma dessas pessoas que me ajudaram a construir essa pesquisa.

Agradeço à minha mãe Regina, ao meu pai Reinaldo, e aos meus irmãos Henrique e Diogo, que com muito amor acolheram minhas angústias e empolgações durante a escrita, que me fizeram continuar quando eu achei que não poderia, que fizeram festa a cada etapa conquistada, que sempre estiveram comigo conversando, cuidando, rindo e me enchendo de amor. Um agradecimento especial também à minha prima Lucilene e às minhas tias Roberta e Márcia, que com suas conversas me acalmaram e me fizeram enxergar a beleza do processo, e por serem minhas parceiras desde que nasci.

À Fabiano, meu companheiro de vida, meu amor, pelas noites de conversa e vinho, pelas orientações e leituras do trabalho, pelo cuidado e carinho quando eu não estava bem e quando estava ótimo, por cada dia me fazendo acreditar que seria possível, por me mostrar as belezas de uma vida sonhada junto.

À minha orientadora Luiza, meu porto seguro, minha outra como identificação, minha amiga, minha conversa que tranquiliza e provoca, minha professora-palhaça, por cada palavra, cada gesto, cada gargalhada, pela confiança e generosidade, e por me ensinar que a educação é uma experiência de amor.

À Carminda e Sumaya, professoras queridas, por acompanharem minha trajetória durante as aulas, na qualificação e na apresentação final, por seus conselhos valiosos e suas referências, e por me ensinarem com sua prática que a universidade pode ser afetiva. E um agradecimento especial à Natália Tazinazzo, minha amiga de grupo de pesquisa, minha companheira de vida e de trabalhos, minha conselheira, minha parceira de mudar o mundo na prefeitura de São Paulo e,

principalmente, minha banca final do processo de mestrado, que trouxe doçura, amor e luta política em suas palavras como leitora desta pesquisa, contribuindo com risos e lágrimas para esse processo tão importante na minha vida. Obrigado.

Às professoras e professores da escola básica que transformaram minha vida, em especial à Edna Boniolo e José Mário Araújo. E às professoras da universidade, que desde a graduação iluminam meu caminho e me ensinam sobre arte e educação, em especial à Rita Bredariolli, minha amiga e mestra querida, e à Eliane Bruno, meu amor, minha eterna professora.

À Mariá Guedes e Emiliano Favacho, meus amores da Cia de Achadouros, por viverem o sonho de mudar o mundo com arte ao meu lado, por me ensinarem sobre teatro e palhaçaria, por serem meu grupo e tornarem o teatro a minha vida.

Às minhas formadoras Cida Almeida e Sue Morrison, por me encantarem com o mundo da palhaçaria e me ensinarem outros modos de ver a vida. E em especial à Vanessa Rosa, minha flor, minha grande amiga e mestra, por cada conversa, ensinamento, risada e alegria compartilhada.

Às amigas de longa data Amanda da Mata e Vitória Coltro, por estarem sempre comigo e me ensinarem que a vida é melhor quando é vivida junto. Às amigas e amigos da Unesp: Ana Lara, Iara Coutinho, Caio Franzolin e Felínio Freitas, por segurarem minha mão dentro e fora da academia, lembrando que a vida é pesquisa também fora dos portões da universidade. À Tejas pelas conversas, conselhos, risos e choros compartilhados.

Às amigas da escola, minhas parceiras de profissão e aliadas, Rosana Oliveira, Michelle Oliveira, Sandra Carbonero, Andreia Jodas, Julie Reis, Tatiane Celisberto e Aline Valentim, que trouxeram aconchego para o dia a dia, alegria para a sala dos professores, risadas para enfrentar a escola, parceria na sala de aula e colo para os momentos difíceis.

À todo o grupo de pesquisa Arte e Formação de Educadores, famoso Rodalíngua, pelas conversas que movimentaram minha escrita, pelos compartilhamentos de pesquisa e ampliação de referências. Em especial à Adriana Friedmann, Josi Lima e Cris Rogério, pelos cafés, áudios e conselhos, e à Juli

Codognoto, minha amiga-irmã de palhaçada, que me orientou, ouviu, aconselhou e contribuiu inclusive com a leitura e revisão de partes do texto.

À minha psicóloga Raonna, por cuidar das minhas sombras, dos meus medos e inseguranças, por me ajudar a pensar a escola, por acreditar no meu trabalho e trazer coragem, por não me deixar desistir e me fazer enxergar, a cada conquista, as belezas deste processo.

À Tay, Domingos e Cecília, por confiarem em mim para orientar seus TCCs e pela troca e aprendizado sobre processos de pesquisa.

À Adriana Siqueira pela identificação imediata, pelo sorriso trocado na aula online, pelo encontro de vidas e principalmente por todo o amor e dedicação que teve ao transpor poeticamente as minhas histórias em imagens, ilustrações, colagens e bordados.

À Lucas Lopes, cujas criações artísticas me causam profunda identificação e admiração, por ceder a utilização da obra que compõe a capa do trabalho e pela delicadeza de suas criações.

À Liliana Junqueira, pela revisão cuidadosa e afetiva das palavras aqui escritas.

À Adriana Bento, pela impressão e encadernação artesanal do trabalho.

E, por fim, à cada estudante que passou por minha vida, por me ensinarem, a cada dia, o que é ser professor, trazendo sentido para minha existência.

Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas.

Manoel de Barros

*A escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executou,
é a senha pela qual eu acesso o mundo.*

Conceição Evaristo

Eu te invento, realidade.

Clarice Lispector

RESUMO

Fundamentada em histórias vividas como professor de artes em escolas públicas da periferia paulistana, esta jornada de pesquisa investiga as relações entre a arte da palhaçaria e a prática docente. A metodologia parte das histórias para revelar conceitos da palhaçaria que nos permitem revisitar a concepção da figura professora e sua atuação no espaço escolar. Ao viajar pelas narrativas, sustentamos a formação de profissionais da educação que, ao trabalharem com conceitos, exercícios, filosofias e práticas das palhaçarias, podem encontrar caminhos para viver a sala de aula com base na escuta, afetividade, vulnerabilidade, alegria, inadequação, coletividade, indisciplina e transgressão. Enaltecemos uma atuação docente firmada em uma ética de transformação, em busca de instantes de vida e de microrrevoluções que rompem com normas disciplinares da sociedade capitalista neoliberal.

Palavras-chave: palhaçaria; educação; formação docente; arte/educação; narrativas autobiográficas; professor-palhaço.

RESUMEN

Fundamentada en historias vividas como profesor de artes en escuelas públicas de la periferia paulistana, esta jornada de investigación analiza las relaciones entre el arte de la payasaría y la práctica docente. La metodología inicia a partir de las historias para exponer conceptos de la payasaría que nos permiten revisar la concepción de la figura del docente y su actuación en el espacio escolar. Al viajar por las narrativas, sustentamos la formación de profesionales de la educación que, al trabajar con conceptos, ejercicios, filosofías y prácticas de la payasaría, pueden encontrar caminos para vivir el aula con base en la escucha, afectividad, vulnerabilidad, alegría, inadecuación, colectividad, indisciplina y transgresión. Enaltecemos una actuación docente firmada en una ética de transformación, en busca de instantes de vida y de microrrevoluciones que rompen con normas disciplinarias de la sociedad capitalista neoliberal.

Palabras clave: payasaría; educación; formación docente; arte/educación; narrativas autobiográficas; profesor-payaso.

ABSTRACT

Based on stories lived as an arts teacher in public schools in the outskirts of São Paulo, this research journey investigates the relationship between the art of clowning and teaching practice. The methodology starts from the stories to reveal concepts of clowning that allow us to revisit the conception of the teacher figure and its performance in the school space. By traveling through the narratives, we support the training of education professionals who, by working with concepts, activities, philosophies and practices of clowning, can find ways to live the classroom based on listening, affectivity, vulnerability, joy, inadequacy, collectivity, indiscipline and transgression. We praise a teaching performance based on an ethic of transformation, in search of moments of life and micro-revolutions that break with disciplinary rules of a neoliberal capitalist society.

Keywords: clowning; education; teacher training; art/education; autobiographical narratives; teacher-clown.

LISTA DE HISTÓRIAS

História abre-caminhos: Mochila	25
O prazer de narrar	38
A roda	42
Salvo pelo palhaço: Sem-cabeça	64
História vulnerável 1: Parabéns	74
História vulnerável 2: Lágrimas	77
Pausa	95
Pequena história de riso 1: Dentes	100
Pequena história de riso 2: Solta o bicho	101
Azul de céu	117
Micro-história brincada: Vence-demanda	126
Conversando com leões	128
Pequena história-presente 1: Barulho	144
Pequena história-presente 2: Chapéu	145
Uma amiga	152
Jabuticabas	154
Afetividade é corpo: Gota d'água	164
O jardim das lagartas	175
Bolinhas coloridas voadoras	185
Diário de um professor-palhaço 1: A não-aula	201
Diário de um professor-palhaço 2: O que surge de um espaço vazio de matérias, mas cheio de possibilidades?	202

SUMÁRIO

Prólogo: Carta a quem me lê	14
1. Introdução	18

PARTE I - DE ONDE PARTIMOS

2. A jornada em busca de transformação	25
3. Que palhaçada é essa?	44
3.1 Saudando as mestras	44
3.1.1 Cida Almeida	44
3.1.2 Sue Morrison	47
3.1.3 Vanessa Rosa	51
3.2 A Rua	55
3.3 Afinal, que palhaçada é essa?	57

PARTE II – POR ONDE PASSAMOS PALHAÇARIA E EDUCAÇÃO: ENCONTRO DE CAMINHOS

4. Erro, vulnerabilidade e inadequação: Aqui pode errar	62
4.1 Inadequação	64
4.2 Vulnerabilidade	74
4.3 Erro e errância	88
Pausa	95
5. O riso e a alegria na prática docente: Aqui pode se divertir	98
6. Infância: Aqui pode brincar	115
6.1 Aprender infâncias	117
6.2 Estado de Infância: Corpos docentes brincantes	125
7. Presença, escuta, encantamento e afetividade: Aqui pode perceber-sentir- tocar-mover junto	143

7.1 Presença	144
7.2 Escuta	152
7.3 Afetividade	164
7.4 Encantamento e transformação	175
8. Indisciplina e transgressão: Aqui pode se rebelar, aqui pode (re)existir	182
8.1 Aula inútil	201
9. Procedimentos para desembrutecer a vida educadora ou brincadeiras para mover as grades da escola: Aqui pode experimentar	208

PARTE III - AONDE CHEGAMOS

10. Considerações finais	215
Epílogo: Carta de você	223
Referências: Aqui pode lembrar e agradecer	224
Anexos	231

CARTA A QUEM ME LÊ

A você que me lê,

Em primeiro lugar: muito obrigado. Obrigado por ter chegado até aqui. Obrigado por ter chegado até mim. E espero que com minha escrita eu possa chegar também até você. O que é a vida senão um encontro de caminhos?

Fico feliz do meu caminho ter se encontrado ao seu.

Iniciamos aqui a nossa jornada. Nossa travessia. Nossa aventura.

Você me lê?

Você me escuta?

Você me sente?

Você vem comigo?

O que será que pode surgir da nossa relação? O que será que sentiremos emergir, de único e especial, que só pode aparecer do nosso encontro aqui e agora? Quais histórias contaremos juntas após essa jornada?

Que bom que você está aqui! Que bom poder ler e ser lido. A gente se sente tão sozinho neste mundo-capital do jeito que está construído. Ainda mais ultimamente. É assim que querem que nos sintamos. Mas você está aqui. Não estamos sozinhas. E é bom lembrar.

O meu desejo com este trabalho, como professor-palhaço, é o desejo do encontro. Um encontro de universos: o seu e o meu. E também o encontro com as estudantes, com a escola pública, com a periferia, com a palhaçaria, com professoras e amigas que cruzaram meu caminho.

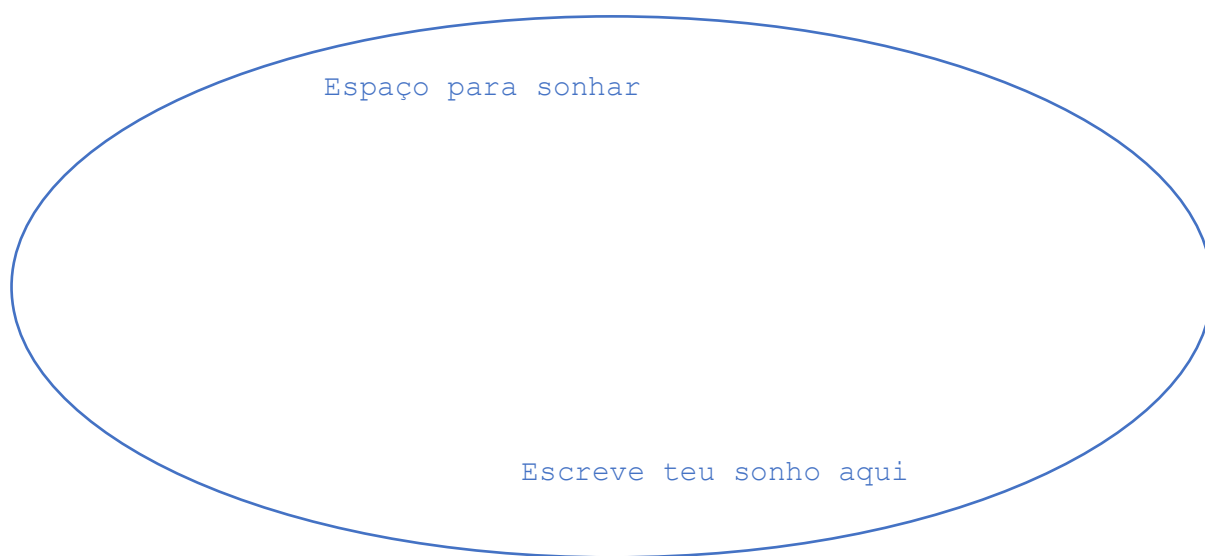
Você, querida pessoa, está pronta para nossa travessia? Se não estiver, melhor. Este trabalho fala mesmo sobre incompletude. E também sobre experimentação e inventividade. E sobre um monte de

coisas que nem sei. Talvez você possa me dizer algumas delas ao final da leitura.

Este trabalho te convida a ser inadequada, a ir contra. Contra a sociedade da produtividade, do controle, da vigilância, contra o desencanto, a colonialidade, os castigos, contra a cópia esvaziada de sentido e a disciplina dos corpos. Você me acompanha?

Devo te dizer: escrevo a você porque tenho um sonho. E meu sonho é que essa escrita seja uma troca com professoras e professores que sonham em mudar o mundo. Que sejamos mútuo fortalecimento.

E você, me conta um sonho teu?



Vamos juntas nessa jornada de transformação?

Compartilho mais um desejo: que as minhas histórias possam encontrar as suas. Que as minhas fabulações, as minhas "memórias inventadas"¹, misturem-se às suas e que juntas possamos repensar a escola pública. Que juntas possamos nos empolgar em mudá-la.

¹ Referência ao termo criado pelo poeta Manoel de Barros (2008) no livro *Memórias inventadas: a infância de Manoel de Barros*.

E espero também que os conceitos e filosofias que aprendi sendo palhaço possam inspirar as suas próprias experiências.

Desde que iniciei minha jornada como educador costumo trocar cartas com estudantes. Ao final de cada ano, escrevo cartas para as turmas, especialmente as que se formarão. Já troquei cartas com minhas professoras, com meus amores, familiares e amigas. E não poderia ser diferente com você.

Envio a você, pessoa leitora, a minha carta-convite.

Prepara teu barco para adentrar as florestas das escolas.

Apronta um foguete para mergulhar nos mares das histórias.

Subverte a lógica do mundo.

Chama tua criança e convida-a para ler de mãos dadas contigo este trabalho.

Vamos?

Dá-me a tua mão.

Aprendi no teatro uma antiga oração que diz:

"Seguro sua mão na minha para que juntas possamos fazer o que não posso fazer sozinho".

Você vem comigo?

Avisto ao longe uma estrada tortuosa e bonita. Os caminhos estão abertos. A escola pública se aproxima. O que será que nos espera?

Vem comigo, com coragem e alegria?

Segura minha mão.

Vamos errantes, coração exposto, afetos à flor da pele?

Vamos?

Então vamos!

Que a palhaçaria nos acompanhe.

Figura 1 – Passo 1 – Caminhada com estudantes:
iniciar coletivamente uma jornada de pesquisa



Registro: Felipe Michelini, 2019. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Figura 2 - Passo 2 – Riscar o voo da
pesquisa-vida no chão da escola



Registro: Felipe Michelini, 2019. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Figura 3 - Passo 3 – Inventar o caminho



Registro: Felipe Michelini, 2019. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

1. INTRODUÇÃO

Nossa jornada iniciou-se em 2013, quando pisei pela primeira vez em uma escola pública como professor de artes. Já a escrita deste trabalho, resultado de todos esses anos de pesquisa, teve início em 2021, um ano desafiador. Em meio à pandemia ocasionada pelo Coronavírus, lutamos para sobreviver ao descaso do governo brasileiro com a saúde pública, a educação e a vida. Enquanto professor de artes na Prefeitura de São Paulo, acompanhei diariamente o descuido com as vidas de estudantes, familiares e funcionárias da escola, em um retorno forçado às aulas presenciais, mesmo sem a vacinação de todas as pessoas e com os altos índices de contaminação². Nesse contexto tão adverso, iniciei minha trajetória de mestrado de forma online. É importante ressaltar essa conjuntura pois ela determina as condições da pesquisa, e me parece ser necessário sublinhar a forma precária pela qual atravessamos a pandemia para que ela não seja esquecida.

Ainda sobre precariedade, julgo importante dizer que a pesquisa foi realizada sem qualquer tipo de bolsa ou auxílio por parte da Prefeitura de São Paulo ou da Universidade. Mesmo após o pedido de uma licença não remunerada negado, segui escrevendo com minha jornada de trabalho completa e sem apoio por parte da escola, da Diretoria de Ensino ou da Secretaria de Educação. Esse fato me faz pensar que a Prefeitura de São Paulo, enquanto instituição, não quer que suas professoras e professores qualifiquem seus trabalhos, pois instaura um sistema que não nos dá espaço para a pausa, para a reflexão sobre nossas práticas, ou condições adequadas para nossos estudos de contínuo aperfeiçoamento.

Sou artista, sou palhaço, sou arte-educador. Sou professor de escolas e espaços públicos periféricos. Quantos desafios. Quantas potências. Quantas inquietações. Quantas experiências. Do que fica, narro-me. E ao narrar-me, narro também estudantes que passam por minha vida a cada ano. E ao narrar-nos, não me

² Em fevereiro de 2021, a prefeitura de São Paulo retomou as aulas presenciais, mesmo com os altos índices de mortes diárias no estado. Conforme dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SEADE (2021), no final de fevereiro o estado de São Paulo contava com cerca de 370 mortes diárias por Covid-19, e ao final de março chegou a 1.209 mortes por dia. **Boletim Coronavírus Completo**. 2021. Disponível em: <https://www.seade.gov.br/coronavirus/>. Acesso em: 19 de agosto de 2021.

sinto tão só. Ao narrar-nos, encontro e construo um novo mundo, um mundo mais coletivo, afetivo e essencialmente imaginário.

Após alguns anos atuando em escolas públicas da cidade de São Paulo, comecei a perceber grande beleza em situações experimentadas em sala de aula. Vivenciei momentos importantes de conexão com estudantes, principalmente quando eu abandonava a imagem pré-concebida do que é ser professor e abria espaço para que o palhaço pudesse guiar minhas ações.

Venho experimentando em minha prática uma forte relação entre ser palhaço e ser professor. Dentre tantas vivências, nasceu em mim uma vontade de contar essas histórias. De narrar os encontros com estudantes de diferentes idades, refletindo sobre as estruturas de escolas públicas periféricas paulistanas e as possibilidades de construção de outras relações em sala de aula. Mergulho aqui no prazer de contar minhas aventuras como pesquisador, minhas odisséias de professor, minhas transformações como palhaço.

As experiências escritas aconteceram entre os anos de 2013 e 2023, em duas escolas estaduais e três escolas municipais da cidade de São Paulo. Elas estão localizadas nas regiões de São Mateus e Sapopemba, na zona leste, e no distrito do Tremembé, na zona norte. Opto por não identificar as escolas para preservar as identidades de estudantes e funcionárias. Durante dez anos de pesquisa, foram contempladas turmas do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Apesar de pertencentes a redes de ensino diferentes (estadual e municipal), é possível verificar que as escolas em que atuei possuem as seguintes características em comum: localizam-se em regiões periféricas da cidade; atendem a uma população de baixa renda que vive muitas vezes em condições de precariedade e vulnerabilidade social; não possuem espaços e materiais adequados para a prática de atividades que contemplem as múltiplas linguagens artísticas; são marcadas pelo excesso de grades em seus corredores e salas de aula; fundamentam seu ensino no que podemos chamar de pedagogia tradicional.

Segundo Saviani (1999, p. 18), na pedagogia tradicional, “a escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos aos quais cabe assimilar os

conhecimentos que lhes são transmitidos”. Há, portanto, nas escolas em que trabalhei, a predominância da educação bancária denunciada por Paulo Freire (2021), em que estudantes são vistas como depósitos de informações, o professor é o agente principal do processo de ensino-aprendizagem e a educação é tida como transmissão de conhecimentos de professores para estudantes. Deparei-me, certamente, com docentes que rompiam com essa lógica de ensino, porém eram minoria frente ao pensamento hegemônico que fundamenta a estrutura escolar. Cabe dizer também que nessas escolas, as séries ainda são separadas por faixa etária, as áreas de conhecimento são fragmentadas, toca-se o sinal para a troca de aulas a cada 45 minutos e as classes possuem em média 30 estudantes.

As histórias da dissertação pertencem a quatro contextos da minha trajetória como docente no ensino público:

1. Enquanto estudante-bolsista do Programa PIBID³ do Instituto de Artes da UNESP, entre os anos de 2014 e 2016, acompanhando e desenvolvendo projetos artísticos em uma escola estadual;
2. Como professor contratado de uma escola estadual em 2013, e professor efetivo de três escolas municipais entre 2017 e 2023, ministrando aulas de artes;
3. Como professor substituto, conhecido na prefeitura de São Paulo como “módulo” ou cargo C.J. (Complementação de Jornada), realizando substituição de docentes de todas as matérias em turmas de Ens. Fund. I e II, entre 2017 e 2023;
4. Enquanto responsável pelo projeto Teatro na Escola, exercido em três escolas municipais. O projeto é realizado pelo Programa Mais Educação São Paulo (Decreto 54.452/13 - Portaria 5.930/13). Nele, eu ministro aulas de teatro para estudantes do 6º ao 9º ano no contraturno escolar desde 2019.

³ Mais informações sobre o programa podem ser encontradas no *Capítulo 2 - A jornada em busca de transformação*.

Dados os contextos, compartilho que a pesquisa se guia pelas seguintes perguntas norteadoras, nossas bússolas de investigação: como a palhaçaria pode nos provocar a lançar olhares para os processos educacionais, a formação docente, as relações de ensino-aprendizagem e a construção de nossas escolas? Onde os caminhos da palhaçaria e da educação se encontram? Quais são as contribuições mútuas entre as duas áreas?

O trabalho está dividido em três partes. Na **Parte I: de onde partimos**, compartilho minha trajetória de formação, evidenciando as minhas motivações de pesquisa, apresentando as metodologias percorridas e referenciando as responsáveis pela minha formação como palhaço. Repleta de histórias e reflexões sobre a escola, a **Parte II: por onde passamos** aborda os elementos de convergência entre palhaçaria e educação que encontrei em minha prática, tais como: a inadequação, a vulnerabilidade, a aceitação do erro, a alegria, o estado de infância, a presença, a escuta, a afetividade, a experiência de transformação, a indisciplina e a transgressão. Por uma questão de organização, eles aparecem separados, mas devem ser entendidos como interligados, já que os conceitos são intimamente conectados entre si e transpassam todos os capítulos e histórias. Por fim, a **Parte III: aonde chegamos** reflete sobre o que foi vivido com a pesquisa e traz as considerações finais do trabalho.

Nesta escrita, as generalizações de substantivos e adjetivos são femininas, enquanto posicionamento político. As professoras, as estudantes, as palhaças. Escolho utilizar artigos e plurais femininos como uma referência às *pessoas* envolvidas nas ações. Pessoa é substantivo feminino, e nele penso caber uma diversidade de gêneros e identidades. Essa foi minha escolha neste momento, ao menos por enquanto.

Tratando-se de uma pesquisa em arte e educação, este pretende ser também um trabalho artístico e poético, entrelaçando a minha escrita a fotos, ilustrações e poesias que complementam as experiências vividas em sala de aula.

Este não é um trabalho solitário. É um trabalho que nasce dos encontros. Que só existe por movências coletivas. Nestes dois anos, participei de Congressos e Seminários que contribuíram para que eu revisitasse meus pensamentos, ouvisse considerações sobre as histórias e encontrasse, em outras pesquisas, movimentos para reformular a escrita. Também tive a oportunidade de ministrar oficinas e realizar

orientações de trabalhos de conclusão (TCC) que foram fundamentais para que eu pudesse, no processo de troca das orientações, aprender sobre como escrever uma dissertação, debater referências e mover pensamentos. E, é importante enaltecer, como cerne desta escrita, os encontros com nosso grupo de pesquisa Arte e Formação de Educadores, que foram o meu chão, meu fundamento, meu movimento e meu conforto.

Na disciplina cursada remotamente no PPGAV/ECA/USP, encontrei Adriana Siqueira, uma grande artista com quem tive uma identificação imediata. Ao entrar em contato com minha pesquisa, Adriana propôs a criação de ilustrações para algumas das histórias contadas. Suas ilustrações integram este trabalho, trazendo seu olhar artístico e poético sobre minhas práticas. Conto também com a parceria do artista Lucas Lopes, que concedeu a utilização da obra da capa⁴.

Almejando uma participação ativa de quem me lê, elaborei um dispositivo de **perguntas** e **indicações de leituras** antes de cada história contada. Com isso experimento estimular relações do repertório da pessoa que lê o trabalho com as minhas vivências. Provocações poéticas que faço a quem embarca comigo nessa viagem.

Dadas as devidas apresentações, sem mais delongas, iniciemos nossa travessia. Olhares atentos, curiosos e corações abertos.

De onde partimos? De uma caminhada anterior. Te conto a seguir como cheguei até aqui.

⁴ A ilustração da capa foi criada pelo artista e professor Lucas Lopes, que gentilmente autorizou a sua composição neste trabalho. LOPES, Lucas. **Onde nascem os circos**. São Paulo, 26 nov. 2017. Instagram: @desenhonario. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Bb8Ze56hdY7/> e no site: <https://cargocollective.com/desenhonario>.

Figura 4 – Pesquisa: Rascunhos



Registro: Felipe Michelini, 2022. São Paulo.
Fonte: acervo pessoal.

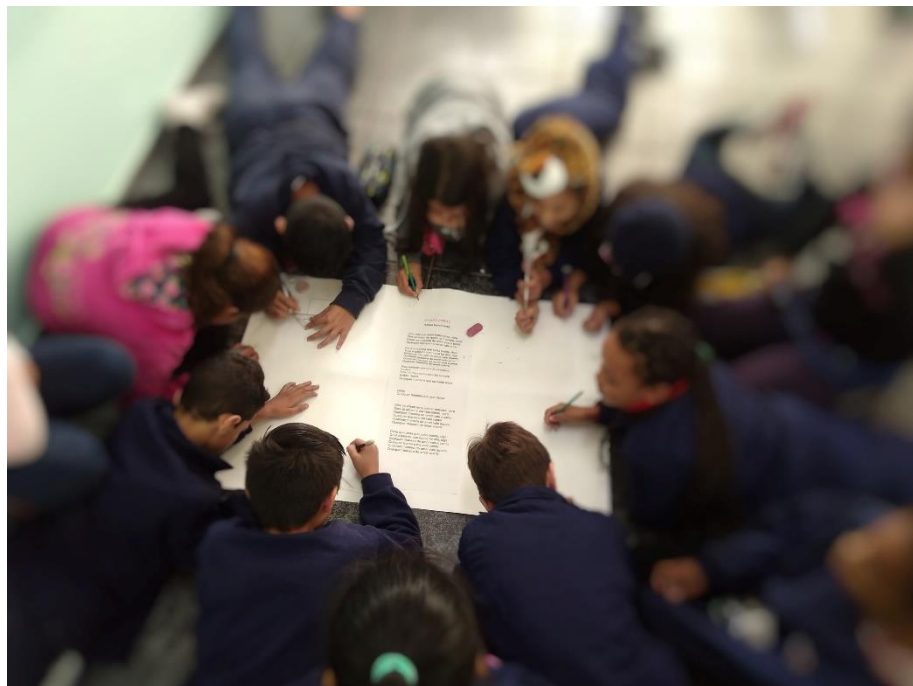
Figura 5

Pesquisa: Observar o mundo



Registro: Felipe Michelini, 2023. São Paulo.
Fonte: acervo pessoal.

Figura 6 – Pesquisa: invenção coletiva



Registro: Felipe Michelini, 2019. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

PARTE I
DE ONDE PARTIMOS

2. A JORNADA EM BUSCA DE TRANSFORMAÇÃO

Indicação: História para ser lida com uma mochila nas mãos.

Pergunta: Quem é você? O que carrega em sua mochila?

História abre-caminhos: Mochila

Estava eu no pátio quando avistei dois meninos sozinhos no corredor. Os dois deviam ter cerca de nove anos e estavam caminhando pela escola. Entrei na sala de artes vazia e convidei-os para entrarem comigo. Os dois vieram. Perguntei o que faziam fora da aula e prontamente me disseram que acabavam de retornar para a escola após alguns dias de suspensão em casa. Foram suspensos pela diretora porque entupiram a privada do banheiro com papel higiênico. Perguntei o motivo de terem feito isso e um dos pequenos me revelou que os dois eram melhores amigos, que faziam tudo juntos, que um teve a ideia de jogar o papel na privada e o outro apoiou.

Eu olhava com atenção para os meninos. Na época eu era um jovem professor em formação. Acho que ainda sou. Trocamos olhares de cumplicidade e uma confiança se instaurou entre nós. Eu escutava atentamente. Na escola esses meninos eram pouco ouvidos.

Um dos pequenos me contou que estava triste porque sua mãe havia falecido há duas semanas e atualmente morava com a avó. O outro abraçou seu ombro enquanto ele falava. Logo entendi o motivo do entupimento da privada. Logo percebi a razão de tamanha revolta. Pude compreender um pouco de suas atitudes na escola. Me senti honrado em participar daquele momento.

Falei para o pequeno que eu sentia muito por tudo o que estava acontecendo, pelo momento difícil de luto que ele estava passando, mas percebi dentro de mim que nada do que eu dissesse amenizaria a dor do menino. O que eu poderia fazer então? Estar ali de corpo inteiro, presente e atento, foi a solução que encontrei. Eu queria poder fazer mais. Mas não sabia o que fazer. E parece que nossas presenças foram mesmo aconchegantes, mais do que qualquer palavra.

Por cerca de vinte minutos conversamos sobre muitos assuntos da vida. Os meninos me contaram sobre as brigas que tiveram na escola, que tinham batido em

outros estudantes e que um ajudava o outro nas brigas. Isso me entristeceu, e eles perceberam. Conversamos sobre a violência tão presente em nosso dia a dia e sobre como era triste que eles resolvessem seus problemas batendo nos outros. Silenciamos.

Eles olhavam para mim como quem lê um livro. Observavam os detalhes das minhas roupas e a mochila grande e pesada que eu carregava. Começaram a fazer perguntas sobre mim: onde eu morava, onde eu estudava, o que eu levava na bolsa. Resolvi então abrir minha mochila e mostrar o que havia dentro dela. Até eu me espantei com a quantidade de coisas que ela abrigava.

Aos poucos fui tirando os objetos e contando as histórias de cada coisa que carregava em minha bagagem: o guarda-chuva, os cadernos, a garrafa de água, a roupa de ensaio, a blusa. E os meninos perguntavam mais e mais. Expliquei que, como eu morava na periferia como eles, e precisava passar o dia todo atravessando a cidade para estudar e trabalhar, eu carregava a casa na mochila. Eles riram com cumplicidade. Entenderam bem minhas questões. Contei da faculdade que cursava, do teatro, da vida. E eles iam complementando minha fala com suas próprias histórias. Eu abria minha mochila e eles as deles. Ao final da nossa conversa disseram que tentariam não bater em mais ninguém para resolver seus problemas. Senti que estavam sendo sinceros. Senti que era possível. Me deram um abraço apertado e voltaram para a sala de aula.

Com a saída dos meninos eu senti uma leveza em meu peito, uma sensação boa que não sei explicar. Uma sensação de ser professor. E me lembrei de tantos professores que tive que me disseram que a vida pessoal não se mistura com a sala de aula. Disseram que o professor está na escola para ensinar a matéria. Que a vida do professor não interessa a ninguém. Aqueles meninos me ensinaram o contrário. Me mostraram que meu caminho seria diferente. Me ensinaram que a escola poderia ser um grande abrir e compartilhar de mochilas. E que a gente se conecta mais por nossas vivências do que pelo conteúdo exigido nas aulas. Uma troca de bagagens. Uma troca de vida. Senti um quentinho no coração.

Ao sair da escola coloquei a mochila nos ombros e quase não consegui levar. Estava mais pesada. Como se os pequenos tivessem deixado, cada um, um novo

Ainda há, em nossas escolas, um imaginário de que as pessoas não devem habitar a sala de aula. Mas o que tenho experimentado em todos estes anos na escola pública é o oposto deste ideal. Por isso essa pesquisa constitui-se como uma tentativa de desconstrução da imagem do que é ser docente, pensando caminhos para conceber professoras-palhaças e professores-palhaços enquanto seres relacionais, que estão em busca de instantes de conexão. Pretendo, assim, enaltecer a criação de uma escola em que a construção do aprendizado nasça da comunhão entre as bagagens, referências e experiências de estudantes, docentes e trabalhadoras da educação.

Por isso, inicio nossa jornada compartilhando minha mochila, assim como aprendi com os pequenos da história anterior.

Ouve esse som?

É o zíper se abrindo.

Quando pequeno, fui uma criança muito inventiva, muito imaginativa. Vivia fantasiado. Se aparecia algum desafio imaginário para resolver, bastava me concentrar e era capaz de usar meus poderes de natureza: poder de vento cortante, de crescimento de árvores, de chuva de folhas, de água de rio. Recebia missões espaciais secretas para serem cumpridas todas as manhãs. Inventava mundos, transpunha universos. Cresci brincando na rua, no quintal de casa e no quintal da minha avó. Nasci e vivo até hoje em uma casa em São Mateus, na periferia da zona leste de São Paulo.

Figura 8 – Eu-menino



Registro: Regina Michelini, 1997. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Quando estava na quinta série, atual sexto ano, pedi para minha mãe para fazer teatro. Uma amiga me convidou para participar de um projeto com ela, e eu fui empolgadíssimo. Desde pequeno eu amava me apresentar nas festas de final de ano da escola. Já sentia meu coração disparar toda vez que subia no palco. Um chamado. E é assim ainda hoje. Ao me apresentar no teatro ou dar aulas de artes, me sinto capaz de viajar e recriar o mundo igual quando era pequeno. Parece que o mundo real somente não basta. Que a vida precisa ser também imaginada, inventada. Talvez por isso tenha escolhido a arte como caminho para seguir. Talvez por isso eu seja também palhaço.

Logo passei a fazer teatro em um colégio particular onde estudava, com 12 anos. As aulas eram conduzidas pelo professor José Mário Araújo, e ao frequentá-las, comecei a me sentir parte do grupo da escola e a desenvolver um senso coletivo que eu nunca tinha vivido. O professor Zé nos ensinava o teatro de grupo e mudou a minha vida. No teatro aprendi que o palco era o meu lugar sagrado e minhas colegas eram minha proteção. Juntas éramos invencíveis. Mais adiante descobri que a sala de aula também seria o meu lugar de conexão com o sagrado e o profano, de comunhão com a vida.

Desde que comecei a fazer teatro, ainda jovem, tive contato com a palhaçaria, através do nosso professor. Foi lá que o Pipi, como chamam meu palhaço, começou a desabrochar. E a sensação de viver a alegria na minha vida e na vida de outras pessoas também foi transformadora para mim.

Decidi que seguiria a profissão de ator e de palhaço porque acreditava que com o teatro nós poderíamos mudar o mundo. As injustiças sociais me indignavam. E após decidir que seria artista, percebi havia apenas um jeito possível para cursar uma graduação em teatro: a universidade pública. Eu não tinha condições de arcar com os custos de uma faculdade particular. Após três anos tentando, ingressei no curso de Licenciatura em Arte-Teatro no Instituto de Artes da UNESP, em 2012.

Confesso que logo quando entrei na universidade eu ainda não entendia muito bem o que significava fazer uma licenciatura em teatro. Ainda me perguntava se seria mesmo professor. Hoje percebo que ser artista e ser professor são caminhos indissociáveis em minha prática, e não me vejo mais sendo apenas um ou outro. Aprendi com minhas professoras da UNESP a ser artista enquanto professor, professor enquanto artista, a ser arte-educador.

Na universidade, no segundo ano do curso, comecei a ter aulas com a professora Eliane Bruno e meu mundo se ampliou. Com ela descobri que estar na sala de aula também era uma forma de transformar e intervir no mundo, assim como eu acreditava fazer com o teatro. E, ao perceber esse meu desejo em ser professor, outra filosofia de vida aflorou dentro de mim: eu gostaria de atuar em espaços públicos, na educação pública. Tive o privilégio de estudar na minha infância e adolescência em um colégio particular, mas foi graças ao ensino público que pude me graduar. Queria estar nos espaços públicos periféricos, como uma forma de retribuição e compromisso com o lugar de onde vim. **Decidi então que a sala de aula seria, para mim, uma extensão do meu trabalho como artista.**

Ainda no segundo ano universitário, parti em busca de uma escola pública para atuar. E, aos 20 anos, me tornei professor de artes em uma escola estadual de uma comunidade próxima à minha casa⁵. Assim que vi estudantes criando arte em minhas aulas, tive certeza do meu caminho, do que dava sentido à minha vida.

No ano seguinte, a professora Eliane me convidou para fazer parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID I.A./UNESP, e com ela trabalhei por três anos ministrando aulas numa escola estadual da zona norte de São Paulo. Certamente este foi um dos processos que mais contribuiu para a minha formação como professor. Ressalto, a seguir, a importância desse Programa, pois ele está sempre em vias de acabar, com ameaças de cortes de bolsas e verbas para sua execução.

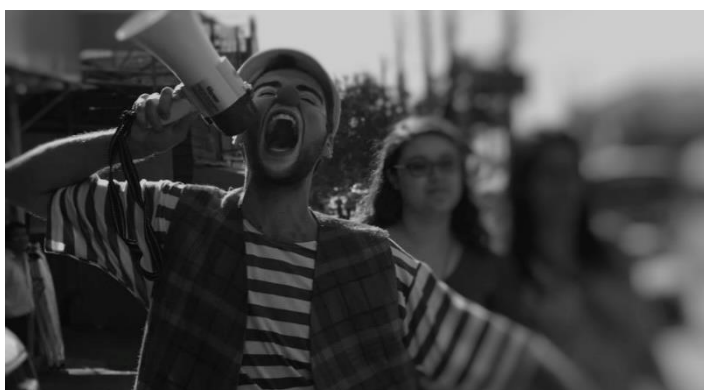
O Programa PIBID foi criado em 2007 e é desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Enquanto estudante de graduação, eu e outros onze colegas dos cursos de licenciatura recebemos bolsas de estudos para realizar projetos em escolas públicas estaduais e municipais, com supervisão de docentes da escola básica e da Universidade, também bolsistas. O Programa permitiu nossa inserção no contexto da educação pública brasileira, proporcionando experiências práticas e reflexões semanais coordenadas pela professora Eliane Bruno.

⁵ Momento em que ocorreu a história *O Prazer de Narrar*, contada no final deste capítulo. A figura 14, na p. 41, corresponde a esse período.

A interação entre as três licenciaturas do Instituto de Artes (música, teatro e artes visuais) demonstrou ser o grande diferencial do projeto desenvolvido na UNESP. Com estudantes das três linguagens, as trocas durante as reuniões de formação eram muito ricas. Neste ponto, o Programa mostrou-se como uma possibilidade de solucionar alguns abismos entre o que encontrávamos em nossa formação e a realidade das escolas. Como elas nos exigiam uma abordagem polivalente nas aulas de artes, o PIBID tornou-se um espaço de trocas e aproximações entre as linguagens, contribuindo não apenas para o aprofundamento dos estudos de cada área artística, mas também para a criação de repertórios de atividades e projetos interdisciplinares entre os cursos. O Programa nos permitia sonhar com uma escola onde profissionais de diversas artes se encontravam e criavam, enquanto artistas-docentes, aulas que integravam múltiplos saberes e manifestações artísticas plurais.

Paralelamente ao meu processo de formação como professor, eu me aprofundava também na minha formação como palhaço, graças ao trabalho de Cida Almeida⁶. Comecei a fazer um curso com ela de pedagogia das máscaras e palhaçaria, e meu mundo foi se expandindo ainda mais. Eu achava tão difícil ser palhaço. E isso me instigava, entre trancos e barrancos, sempre a voltar e tentar mais uma vez. Esse curso originou um grupo de estudos, e do grupo de estudos surgiu o coletivo teatral do qual faço parte, a *Cia de Achadouros*. O trabalho de palhaçaria e intervenção de rua da *Cia de Achadouros* culminou na escrita do meu TCC em 2016 e aprendi, naquela época, que as minhas histórias também poderiam servir de base para a construção de conhecimentos científicos.

Figura 9 – Eu-palhaço em intervenção



Registro: Priscila Machado, 2014. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

⁶ Aprofundado no *subcapítulo 3.1.1*.

Ao contar minhas aventuras como palhaço e como professor para a professora Eliane nos encontros do PIBID, ela me provocava: “Fê, me parece que você encontrou uma forma de ação na vida que não separa uma coisa da outra. Uma forma integral. Eu não consigo ver diferença no seu jeito de ser palhaço, de ser professor, de ser artista, de ser você”⁷. Eu sorria com a fala de Eli, mas não entendia muito bem. Hoje acho que entendo um pouco mais. Ela me ensinava a ser professor-palhaço.

Na graduação, ela me convidou para estar junto com a professora Luiza Christov e o grupo de pesquisa Arte e Formação de Educadores na organização de um encontro com docentes de arte da rede pública em 2014 e 2015. Ao conhecer Luiza, tal qual Eli, foi amor à primeira vista. As duas completavam para mim a experiência do que é ser professora. Por dois anos ministrei oficinas nos encontros. Primeiro comecei com um trabalho de jogos teatrais para a sala de aula⁸. Mas, durante as aulas, percebi que a oficina seria um espaço para que as docentes pudessem trabalhar a si mesmas, mais que para ensinar atividades para usarem em suas aulas. Então, comecei a experimentar jogos que eu tinha vivido com a palhaçaria, trazendo as filosofias palhaças para o trabalho de formação de professoras. O meu mundo se ampliava novamente, o meu campo de atuação se alargava. Entendi que trabalhar com formação docente também poderia ser uma extensão do meu trabalho como palhaço, artista e professor. Também era uma possibilidade de mudar o mundo.

Figura 10 – Eu-partilha conduzindo a oficina Palhaçaria e educação: o erro, o riso e a infância na formação do(a) professor(a)



Registro: Larissa Salles, 2019. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

⁷ Informação verbal de Eliane Bambini Gorgueira Bruno em 2014.

⁸ Essa oficina culminou na publicação do capítulo: MICHELINI, Felipe. *Uma oficina de teatro para professores e professoras da rede pública: narrativas, reflexões e afetos*. In: CHRISTOV, L. H. S.; Bruno, E. B.G.. (Org.). *A voz de professores de artes: encontro entre Universidade e Ensino Fundamental*. 1ed. São Paulo: Editora Porto de Ideias Ltda., 2016, v. 1, p. 80-95.

Em 2017, me tornei professor efetivo de artes da Prefeitura de São Paulo, atuando em uma escola em São Mateus. Sentia necessidade de viver o cotidiano escolar em toda a sua estrutura para experimentar se de fato era possível agir de outras formas além das impostas pelo sistema disciplinar que vivemos. E, como meio de ação, entendi que a palhaçaria me guiaria. Em muitos momentos, **foi o palhaço quem me salvou da escola**, porque fui percebendo que o meu treinamento para ser palhaço também me treinou para ser professor.

Descobri também que não foi possível alterar a estrutura escolar. Que o sistema é muito maior que nós, e que para mudá-lo, talvez seja preciso mudar antes as pessoas que contribuem para seu funcionamento todos os dias: nós, docentes, gestoras e supervisoras. E que essa mudança precisa ser coletiva.

Porém, aprendi que apesar de não ter conseguido mudar o grande, uma escola inteira, eu mudei o mundo no pequeno. E essa é a experiência que compartilho no capítulo 8.

Olhando para minha trajetória aqui escrita, para o que compõe a minha mochila, penso que o meu propósito com essa pesquisa é seguir atuando numa filosofia de vida de transformação do mundo, e não de aceitação do mundo como dado. Partindo dos encontros, dos afetos, das indignações e das lutas contra os sistemas de opressão, penso ser possível mudar sim o mundo, no pequeno.⁹

Figura 11 – Aula: Mudar o mundo no pequeno.



Registro: Felipe Michelini, 2018. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

⁹ Pensamento desenvolvido no capítulo 8.

No texto *Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho*, Paulo Freire (2000) critica a ideologia e a política neoliberal que pretende instaurar a História como determinação, ou seja, nos levando a acreditar que o futuro é impossível de mudar e que a realidade já está determinada. O autor nos provoca a caminhar na direção contrária. Para ele, pensar a História como possibilidade significa conhecer, avaliar, comparar e tomar responsabilidade da criação dos rumos históricos em nosso dia a dia, intervindo no mundo para transformá-lo (2000, p. 126).

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me adaptar, mas para *mudar*. (FREIRE, 2020, p. 74, grifos do autor).

Mudemos. Mudemos coletivamente. Contemos nossas histórias. Repensemos nossos caminhos partindo de nossas práticas. De nossas pesquisas-vida. Firmemos esse passo: “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2020, p.74).

O professor Cássio Hissa, refletindo sobre ciência, arte e vida, nos diz:

Antes de tudo, a arte de viver é a de absorver sabedorias, com a paciência do artesão, no *tempo do cultivar*, no tempo lento do bordar compreensões, no tempo lento de quem espera e, simultaneamente, na rotina de quem fabrica a utopia da presença do mundo em nós e de nós em cada um. (HISSA, 2013, p.18, grifo do autor).

Acho tão bonito que repito, como um carinho, como quem quer gravar na pele, fincar as raízes. Fabricar, com o tempo do cultivo das sabedorias, “a utopia da presença do mundo em nós e de nós em cada um”. Essa frase, a meu ver, nos convoca para uma ação cotidiana almejando que nossas utopias se realizem.

Agora que você já me conhece, que abrimos nossas mochilas, que firmamos o propósito de mudar o mundo no pequeno das relações, pensemos adiante sobre a metodologia fundante desta escrita: embasar-se nas narrativas de vida e nas histórias autobiográficas para repensar a prática docente.

O processo que proponho é: primeiro, parar para refletir sobre as trajetórias, os caminhos escolhidos, os encontros e as situações. No meu caso, especificamente, olhar para as histórias de vida experimentadas dentro da escola pública, buscando

momentos de transformação, transgressão das normas disciplinares, instantes em que uni o ser palhaço ao ser professor, que habitei a escola de outras maneiras.

Em seguida, ao rememorar e escolher as vivências, iniciar um trabalho de escrita, de transformação das narrativas em histórias artísticas a serem compartilhadas. Flertar com a literatura, com o conto, a poesia, buscar formas para narrar as experiências. Escolher palavras, ênfases em sensações, emoções e pensamentos, revisitando as histórias sob as perspectivas do presente.

E então investigar, a partir delas, a presença das estruturas sociais que refletem sobre a escola, o sistema educacional e a figura docente. Levo comigo os ensinamentos escritos em 2016 por minha querida orientadora Luiza: “Veja como é possível falar de si mordendo o universo inteiro”¹⁰.

O autor Ferraroti nos provoca a ler uma sociedade por meio de uma biografia, nos mostrando que podemos identificar as questões do sistema escolar nas narrativas de professoras e professores e repensar a educação partindo das histórias de quem as vive diariamente. “Pois - e frisamos lucidamente a afirmação - o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual” (FERRAROTI, 1988, p. 41).

Uma questão que se impõe sobre nossa metodologia é que os relatos de vida no campo das pesquisas autobiográficas partem sempre da memória. Logo, uma narração do passado tende a ser uma criação, não uma reprodução, é mais uma reinterpretação elaborada pelo indivíduo sobre o que foi vivido do que um relato dos fatos tais quais aconteceram (HUBERMAN, 1992, p. 58).

Por isso, a escrita das histórias aqui apresentadas reflete mais uma invenção do que uma repetição, o que Josso chamou de “invenção de si”. Para a autora, nós nos inventamos por meio dos nossos projetos, concebendo um imaginário de nós mesmas que revisita o passado sob a perspectiva do presente (JOSSO, 2007, p. 434). Criamos, portanto, autorrepresentações que são reinventadas conforme elaboramos e rememoramos as nossas trajetórias.

¹⁰ CHRISTOV, Luiza. Re: urgente HOJE terça feira 09 de agosto. Destinatário: Felipe Michelini. São Paulo, 11 ago. 2016. Mensagem eletrônica.

Como ensinou Conceição Evaristo sobre sua *escrevivência*¹¹, “as histórias são inventadas, mesmo as reais, quando são contadas. Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção” (EVARISTO, 2017, p.10). Neste sentido, escrever as histórias de escola representa mais um ato inventivo, artístico, criativo, do que uma tentativa de reprodução literal dos acontecimentos.

Dentre mistérios e palavras, vivências emocionadas e fragilidades expostas, criamos o caminho de nossa pesquisa. Na busca por sermos pesquisadoras, professoras e artistas, na mesma medida. A história é nossa fonte de saber. Fonte esta que nasce das experiências de encontro com as estudantes da escola pública. Que compartilha saberes forjados na vivência bonita e doída do cotidiano escolar. Fabular é nosso ato de pesquisa, e seguiremos, nas próximas páginas, as pistas apaixonadas, as dúvidas e incertezas de uma prática viva que quer fazer ciência e pesquisa de dentro, vivendo.

¹¹ “Nesse sentido venho afirmando: nada que está narrado em *Becos da memória* é verdade, nada que está narrado em *Becos da memória* é mentira. Ali busquei escrever a ficção como se estivesse escrevendo a realidade vivida, a verdade. Na base, no fundamento da narrativa de *Becos* está uma vivência, que foi minha e dos meus. Escrever *Becos* foi perseguir uma *escrevivência*”. (EVARISTO, 2017, p.10, grifos da autora).

Figura 12 – Aula: Intervir no mundo



Registro: Vinicius Borges, 2016. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Figura 13 – O professor e o estudante: sonhando além dos muros



Registro: Gabrielle Paula, 2018. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Indicação: História para ser lida ao lado de uma grande professora.

Pergunta: Me conta uma história que você viveu na escola, depois de adulta?

O prazer de narrar

Diz a sabedoria popular que a primeira vez é inesquecível. O primeiro mergulho no mar. O primeiro amor. A primeira viagem. A primeira palavra dita. A primeira aula que dei, como professor de artes, em uma escola pública.

Eu tinha 20 anos e estava no segundo ano do curso de Licenciatura em Arte-Teatro. Coloquei em minha cabeça que queria experimentar ser professor, mas com uma condição: havia de ser na escola pública. Afinal, se não fosse o ensino público, a minha graduação não seria possível. Essa seria minha forma de retribuição, minha ação de resistência: lutar, acreditar, viver e criar uma educação pública de qualidade, por onde eu passasse, enquanto eu pudesse.

Em 2013, fiz meu cadastro emergencial e parti para enfrentar o temível-terrível processo de atribuição de aulas em escolas estaduais paulistas. Só quem já viveu sabe. Encontrei, já no final do ano, uma escola com vaga para professor de artes localizada em uma comunidade próxima à minha casa, em São Mateus.

Foram-me atribuídas duas turmas no período noturno. Eu daria aulas para estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Uma mistura de empolgação, medo e curiosidade tomou conta de mim. Será que as estudantes gostariam das aulas? Será que eu saberia dar aulas? Qual projeto artístico eu poderia desenvolver?

Na época, eu havia recebido um presente, uma daquelas surpresas da vida: o encontro com a professora Eliane Bruno. Eli, como eu gostava de chamá-la, foi minha professora de didática na universidade e a pessoa com quem aprendi a ser professor. Ela me ensinava, com sua prática em nossas aulas, todos os dias, a viver uma educação pautada no afeto, na partilha e na comunhão.

Ao conseguir as aulas na escola, fui logo pedir conselhos a Eli. Quando disse que começaria a dar aulas na escola pública, ela ficou incrivelmente empolgada. Pensamos juntas em atividades artísticas possíveis de serem desenvolvidas com

jovens e adultos, e ela me pediu, com um enorme sorriso, que lhe enviasse e-mails após cada aula contando tudo que havia acontecido.

Chegou o dia da primeira aula. Antes de entrar na escola, ainda nervoso, fiz como me ensinaram a fazer com o teatro: parei, me concentrei, fiz uma respiração profunda, e entrei, querendo ser artista, querendo ser professor.

Enquanto esperava o horário da minha aula na sala dos professores, encontrei outra professora de artes. Ao descobrir que ministrariamos a mesma matéria, ela me disse:

- Nossa, você é tão jovem e já está aqui? Você precisa impor respeito para os alunos, viu? Não deixe eles ficarem com gracinha com você. Seja bem bravo em sala, e encha a lousa de texto. O EJA adora copiar texto da lousa! Se você quiser, posso te passar meus conteúdos de história da arte. Você passa o texto, as perguntas, e está ótimo. EJA ama texto na lousa.

Fiquei tão espantado com a fala da professora que a única atitude que consegui tomar foi abrir um sorriso amarelo e balançar a cabeça, afirmativamente. Achei melhor fingir que concordava. Estranhamente me perguntei em qual ano estávamos. A fala da professora me confundiu. Estaríamos em 1826? Ou em 1964? Como pode, ainda hoje, tal pensamento estruturar nossas escolas?

Chegou o meu momento de dar a aula. Subi as escadas observando as grades de ferro que tomavam conta de todos os corredores. Caminhei até a sala, que estava com a pesada porta de ferro fechada. Eu pensava: Por que aceitar que a escola siga aprisionando a vida? Como pode um lugar de formação de pessoas ainda ter a aparência de uma penitenciária?

Respirei fundo mais uma vez. O frio na barriga me fazia lembrar todas as vezes em que eu me preparava para entrar em cena no teatro, aquela incerteza sobre o que poderia acontecer, misturada com uma empolgação imensa e a confiança de estar prestes a viver algo grandioso. Empurrei a porta pesada e, ao entrar, me deparei com a sala vazia. Fiquei confuso. Pensei ter errado o lugar. Foi quando a inspetora apareceu e me disse:

- Ih, professor, não tem aluno não. Eles vão todos embora no intervalo antes da sua aula. Ninguém fica para a aula de artes, não. Quando dá o sinal, eles já descem com as mochilas e vão embora direto do pátio.

Conversando com outras professoras, descobri que as estudantes estavam habituadas a não ficarem para a aula de artes, uma aula considerada menos importante. Fiquei triste, frustrado, mas ainda mais motivado.

Na aula seguinte, cheguei mais cedo na escola. Criei coragem e fui conversar com a turma no intervalo. Estavam em uma roda no meio do pátio, com suas mochilas, prontas para ir embora. Cheguei, me apresentei, e conversei, perguntando o motivo para não ficarem na aula. Disseram-me que estavam cansadas. Já haviam trabalhado o dia inteiro e preferiam ir para casa ao invés de ter aula. Compreendi seu cansaço. O mundo era mesmo cruel. Seria possível mudar esse mundo, ao menos por alguns instantes?

Fiz uma sugestão: pedi que ficassem apenas quinze minutos. Disse que havia preparado uma atividade com muito carinho, que tinha comprado os materiais, e que queria fazer uma proposta artística com a turma. Fizemos um acordo. Elas ficariam os quinze minutos iniciais da aula e, caso quisessem, poderiam ir embora depois, recebendo presença na chamada. Toparam. Jogaram-se no abismo das incertezas junto comigo, agarradas à força de nosso encontro. Quanto tempo é preciso para um grande encontro? Às vezes, apenas quinze minutos.

Ao entrarmos na sala, percebemos um fato interessante: eu era o mais novo da turma. Logo começaram a brincar comigo perguntando se eu não era um aluno disfarçado. E eu entrei na brincadeira. Disse que estava disfarçado porque, na verdade, seria eu quem aprenderia sobre artes com a turma. Aos poucos, fui distribuindo o material que havia comprado e demos início a um trabalho com colagens de recortes de jornais e revistas.

Grande foi a minha surpresa e emoção quando, uma hora e meia depois, a inspetora da escola precisou nos tirar da sala porque o horário de aula já havia terminado, mas nós ainda estávamos finalizando nossas obras de arte. Para minha alegria, todas ficaram na aula até o fim. Não quiseram ir embora. O tempo passou e

nos divertimos tanto que até perdemos a hora de ir para casa. Muito além dos quinze minutos, o que vivemos juntas entrou para minha eternidade.

Ali, eu tive a certeza de que a alegria, a potência de transformação da arte e o afeto podiam ser compartilhados. Ao menos nas nossas aulas pudemos, coletivamente, criar outros mundos. O encontro com as artes de cada pessoa transformou minha vida.

Ao chegar em casa tarde da noite, corri para escrever o e-mail para a professora Eliane, contando tudo que havia acontecido. Com alegria, comecei a narrar os fatos, os causos, as emoções e situações da escola.

Sábua mestra. Eu me empolgava tanto escrevendo os e-mails que mal percebia o que Eli estava fazendo: plantando em mim o prazer de narrar minhas aventuras em sala de aula, de fabular minha existência como professor, de contar as histórias.

Figura 14 – Histórias de professor-palhaço:
Piquenique com minha primeira turma de artes do EJA



Registro: Felipe Michelini, 2013. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Indicação: História para ser lida em voz alta em uma reunião pedagógica.

Pergunta: Me conta a primeira história de escola que vem à sua cabeça?

A roda

A noite estava perfeita, com um clima agradável de primavera. Ao longe avistava-se a fogueira acesa. As chamas flamejantes projetavam sombras engraçadas dos corpos que chegavam, um a um. Pessoas de diferentes partes da cidade aproximavam-se, cumprimentavam-se, e escolhiam seu lugar em uma roda feita de troncos de árvores estrategicamente posicionados próximos à fogueira. O brilho do fogo refletia no olhar de cada ser presente. Uma abriu uma cachaça, o outro trouxe uma torta, a outra soltava gargalhadas que ecoavam noite adentro. A roda de professoras e professores estava feita. Deu-se então a narração. Aos poucos, uma a uma, cada pessoa começou a contar suas histórias. Lado a lado, todas prestavam atenção nos requintes de detalhes. Histórias que revelavam bonitezas, desafios, tristezas, indignações, frustrações, belezas. Histórias de educação. O mais incrível: a história de uma puxava a história da outra, e logo todas tinham uma história para contar. Teve quem dançou, quem riu, quem se emocionou. A roda se instaurou, a sabedoria girou. O fogo selou o encontro firmado. No entrelaçar das histórias, no realçar dos saberes de uma e de outra, juntas inventaram um mundo novo. Uma outra escola.

Figura 15 – A roda



Registro: Felipe Michelinei, 2017. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Figura 16 – As histórias



Registro: Felipe Michelinei, 2018. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

3. QUE PALHAÇADA É ESSA?

3.1 Saudando as mestras

Se, durante este trabalho, revisito minhas experiências em sala de aula em busca dos saberes sobre educação, penso ser preciso também revisitar minha trajetória como palhaço, em busca das filosofias que reverberam em mim, do que frutifica do encontro desse corpo-pensamento-palhaço-professor com as mulheres que me ensinaram.

Convido você agora a conhecer as principais responsáveis por minha formação palhaça. Os saberes destas mestras serão compartilhados no decorrer de nossa viagem por meio de anotações de vivências em oficinas, escritos de conversas e trocas informais, citações de livros e artigos publicados pelas autoras. Neste momento, avistamos ao longe mais três pessoas que se somam à nossa caminhada. Aumenta nossa caravana. Sigamos tendo por perto essas boas companhias.

3.1.1 Cida Almeida

Figura 17 – Cida Almeida



Registro: Yohana Ciotti. Fonte: acervo pessoal.

Cida Almeida¹² é artista das artes cênicas, docente e pesquisadora graduada em Teatro e Filosofia e pós-graduada em Educação. É doutoranda pela UNESP, orientada pela Profa. Dra. Carminda Mendes André. Mulher preta e nordestina, nascida em Salvador/BA em 1962, está em São Paulo desde 1989.

Desde os anos 80, faz parte do universo artístico cultural paulistano e tem sua formação na Escola de Arte Dramática da USP e na Escola de Circo Picadeiro. Mantém um núcleo de estudos e pesquisa da arte cômica - o Grupo de Estudos de Clowns Anônimos (G.E.C.A.) - desde 2001 em São Paulo, e é a fundadora do CLÃ Estúdio das Artes Cômicas, com vistas à formação de pessoas por meio de uma pedagogia das máscaras na constituição de Intérpretes Cômicos e Populares.

Dirige trabalhos que têm como foco o maravilhoso e o fabular, a figura cômica Palhacesca e a máscara Anciã. Seu trabalho gira em torno das práticas e conceitos de presença, memória e devir, princípios que norteiam seu fazer com as Máscaras na construção de processos criativos dentro da figura cômica e do “exterprete popular¹³”.

Meu encontro com Cida deu-se em 2012, num curso de pedagogia das máscaras realizado na SP Escola de Teatro, em São Paulo. Gosto de contar essa história porque ela começa com uma transgressão característica da figura palhaça. Meu amigo, Caio Franzolin, colega da graduação, me contou que sua professora ministrava um curso imperdível de máscaras. Porém, o curso já estava em andamento, não sendo mais possível ingressar. Resolvi, junto com minha amiga Celina Oliveira, ir a uma aula e pedir para que Cida nos deixasse observar seus encontros. Queria estar por perto, nem que fosse para assistir. Assim que chegamos, fomos recebidos por Cida com um sorriso enorme e um grande abraço, nos dizendo em voz alta: “Menino, que assistir o quê, se você quer mesmo ficar aqui, vai ser para fazer. Pode fazer as aulas, entra lá”. Foi assim que comecei meus estudos com ela, encontrando-me com sua generosidade e aprendendo que, para ser palhaço, mais que observar, eu precisava entrar e fazer.

O curso de extensão intitulado *Núcleo de Estudos das Máscaras* era ministrado por Cida Almeida, Sofia Papo e Ivanildo Piccoli, com duração de um ano, em três encontros semanais. Durante as aulas, experimentamos máscaras teatrais europeias,

¹² Biografia escrita pela própria Cida Almeida.

¹³ Você pode encontrar mais sobre a *exterpretação*, conceito criado por Cida, no cap. 6.

passando pelas máscaras neutra, larvária, expressiva, *commedia dell'arte*, bufão e palhaço.

Na época, Cida baseava-se nas pedagogias de Jacques Lecoq e Dario Fo para ministrar seu curso. Ao final de nossa trajetória, ela nos apresentou sua pesquisa sobre o “Artista Fabulador”, na qual propunha que encontrássemos o que gostaríamos de dizer ao mundo, enquanto artistas. A ideia era criar cenas que partissem das nossas inquietações após as vivências com as máscaras experimentadas durante todo o ano.

Essa oficina foi fundamental para minha formação e alguns exercícios que aprendi com Cida fazem parte do meu repertório em sala de aula até hoje. Penso que ela fazia uma releitura das pedagogias europeias em suas aulas. Apesar de apoiar-se no trabalho do francês Jacques Lecoq, ela trazia também referências de palhaços circenses brasileiros, nos provocando a pensar sobre uma palhaçaria nossa, em busca do que ela chamava de intérprete cômico e popular. Reconheço em seu trabalho um movimento antropofágico no qual ela nos ensinava, apesar de sua formação europeia, uma palhaçaria que passava por seu corpo de mulher, preta, nordestina, propondo em suas aulas, além dos exercícios europeus, jogos tradicionais brasileiros, cantos de trabalho, brincadeiras de roda e cantigas. Vale ressaltar também o trabalho inovador de Cida que, naquele momento, começava a experimentar a criação de duas máscaras originais, as quais chamou “máscara da infância” e “máscara do ancião”.

No ano seguinte à oficina, seguimos trabalhando sob sua orientação no grupo G.E.C.A. 3. Desse grupo surgiu o coletivo teatral de que faço parte até hoje, a Cia de Achadouros. Em 2014, criamos nosso primeiro espetáculo de palhaçaria, com direção de Sofia Papo e dramaturgia de Cida. Ainda em 2014, participei do curso de extensão *A Pedagogia das Máscaras na busca de uma identidade ator*, na SP Escola de Teatro, também ministrado por ela.

Dentre seus ensinamentos, ressalto os conceitos de “exterpretação”, a dignidade, a atitude, a presença e a relação, que serão desenvolvidos com mais profundidade nos próximos capítulos.

3.1.2 Sue Morrison

Figura 18 – Sue Morrison



Fonte: <http://canadianclowning.com/>

Sue Morrison¹⁴ é professora e diretora canadense. Seu ensino de palhaçaria e bufonaria é reconhecido internacionalmente. Além de cursos e workshops, ela ministra palestras, realiza consultorias e dirige espetáculos. Já trabalhou com estudantes que atuaram no *Cirque du Soleil*, *Second City*, *Blue Man Group* e *Slava's Snow Show*, orientando também espetáculos solos de palhaças e palhaços de diferentes nacionalidades. Dos seus trabalhos no Brasil, destacam-se o treinamento para o grupo LUME e sua participação no Ecum – Encontro Mundial de Artes Cênicas, em 2004. Atuou também como palhaça, improvisadora e com teatro de bonecos. Estudou com Philippe Gaulier e baseia seu trabalho de formação em palhaçaria nos ensinamentos de seu mestre, Richard Pochinko.

Em seu curso e em seu livro *Clown through Mask: The Pioneering Work of Richard Pochinko as Practised by Sue Morrison*, Sue nos conta que Richard Pochinko estudou com Jacques Lecoq, na França, e ao voltar para o Canadá, começou a investigar um caminho próprio para a palhaçaria que atrelava sua experiência vivida com Lecoq aos saberes indígenas norte-americanos, aprendidos com os ensinamentos de John Smith (2013, p. 26). Assim surgiu o curso *Clown through mask*, palhaçaria através da máscara¹⁵, no qual desenvolveu um trabalho inédito de

¹⁴ Biografia com base nos escritos de Sue em seu site. MORRISON, Sue. THE THEATRE RESOURCE CENTRE. About. Canadá: The Theatre Resource Centre. Disponível em: <http://canadianclowning.com/about/>. Acesso em: 03 set. 2022.

¹⁵ Tradução nossa.

formação. Após a morte de Richard em 1989, Sue assumiu a direção do curso, dando continuidade ao trabalho de seu mentor, experimentando o seu próprio jeito de investigar a pedagogia desenvolvida por Pochinko.

O trabalho realizado por Sue inspira-se principalmente na figura cômica do *Heyoca*, pertencente à etnia Lakota, que faz parte da grande nação Sioux. Penso que qualquer tentativa de definição do que é *Heyoca* inviabilizaria o entendimento do que realmente essa figura representa para o povo Lakota. Isso porque os estudos que encontrei referem-se a ela sempre por uma perspectiva de pessoas não-indígenas, o que me leva a crer que ser *Heyoca* seja muito mais do que podemos definir. Porém, compartilharei aqui algumas observações de antropólogos e pesquisadoras, sublinhando que certamente não alcançaremos a complexidade dessa figura para a comunidade a qual pertence.

Segundo Thomas Lewis, alguém se torna *Heyoca* ao ter visões ou sonhar com um trovão (1974, p. 17). Essa figura está ligada às divindades do trovão, sendo inclusive requisitada para ajudar a comunidade durante tempestades de raios. *Heyocas* são seres mascarados vivendo sempre o contrário, falando, se movendo e reagindo em oposição à maioria. Fazem tudo às avessas e são tidos como xamãs que trazem para sua comunidade ensinamentos através do riso. Segundo a descrição de Joe Whiteface escrita em 1970, nas cerimônias, costumam dançar exageradamente e fora do ritmo, dançando rápido nas canções lentas e devagar nas canções rápidas. Gostam de usar sim para dizer não e não para dizer sim. São muito felizes e aparecem ocasionalmente em pares ou em pequenos grupos (LEWIS, 1974, p. 23). Segundo Lili Castro, “eles montam no cavalo virado para o rabo, dormem de dia e ficam acordados de noite, bailam no sentido oposto durante os rituais, caminham com as mãos, falam de trás para frente, vestem roupas do avesso e outras coisas do gênero” (2019, p.74).

Figura 19 – Ilustração de Heyoca



Heyoka: Pine Ridge, S. D. 1971

Fonte: LEWIS, 1974, p. 20.

Inspirada nos saberes indígenas, Sue realiza exercícios de palhaçaria que concebem o ser palhaça ou palhaço enquanto função social dentro da comunidade, e não apenas como uma personagem que faz apresentações. O princípio central de suas aulas deriva da filosofia indígena norte-americana que diz: ao conhecer todas as direções de nós mesmos, nos resta rir da beleza de nosso próprio ridículo (2013, p.14). Sue nos dizia também que fazer palhaçaria, para ela, não era sobre fazer *gags* ou truques prontos, mas sobre estar em relação, em conexão com o público, sobre se transformar em cena, afetar e ser afetado, mover e ser movido.

Em 2018, tive meu encontro com ela no curso *Clown through mask*, realizado em Toronto, no Canadá, por cinco semanas. Resolvi fazer o curso principalmente por conversas com Vanessa Rosa que, na época, já pesquisava figuras cômicas indígenas e afro-brasileiras. O curso foi transformador para minha forma de conceber a palhaçaria e alguns ensinamentos que aprendi caminharam de encontro à minha prática em sala de aula.

Durante o curso, realizamos exercícios preparatórios e experimentações com cores para desenvolver a criação de seis máscaras, sendo elas: 1 - Norte, 2 - Sul, 3 - Leste, 4 - Oeste, 5 - Abaixo-abaixo e 6 - Acima-acima. Segundo Sue, o curso fundamenta-se na criação de uma mitologia pessoal representada pela experiência

vivida com cada máscara. Ao final de cada processo, nós preparamos um número¹⁶ para ser apresentado para a turma, referente ao sentimento descoberto com a máscara criada. No final do curso, após apresentarmos seis números, escolhemos um deles para repetir em uma apresentação aberta ao público.

Figura 20 – Minhas máscaras: minha mitologia pessoal



Registro: Felipe Michelini, 2018. Toronto. Fonte: acervo pessoal.

Enquanto realizava o curso, eu já era professor efetivo da prefeitura de São Paulo e para mim, foi surpreendente perceber como o que Sue falava se integrava não apenas ao jeito de pensar a palhaçaria, mas também ao que eu já fazia muitas vezes em sala de aula. Muitas memórias vividas com estudantes foram acionadas durante meu trabalho como palhaço, fortalecendo ainda mais a certeza sobre a integralidade entre essas áreas na minha vida.

Ao retornar para o Brasil, dei prosseguimento ao treinamento ensinado por Sue com o *Caminhão das Máscaras*¹⁷, coletivo composto por artistas que também realizaram o curso, guiadas pelo colaborador e discípulo de Sue, Isaac Luy. Durante a pandemia, nos reunimos virtualmente em treinos semanais e por vezes mensais, para experimentar as possibilidades do trabalho também de forma remota.

¹⁶ Número aqui refere-se a uma cena curta de palhaçaria.

¹⁷ O *Caminhão das Máscaras* é o coletivo formado por Felipe Michelini, Emiliano Favacho, Livia Figueira (Tejas), Vanessa Rosa, Laura Franchi, Isaac Luy e Julia Moura.

3.1.3 Vanessa Rosa

Figura 21 – Vanessa Rosa



Registro: Fernando Solidade. Fonte: acervo pessoal.

Vanessa Rosa¹⁸, há 18 anos, entre escolas, cursos e pesquisas de campo, vivencia as artes com foco na linguagem da comédia. Desde 2009, orienta grupos, coordena oficinas e facilita encontros artísticos, propondo práticas pedagógicas teatrais por intermédio de saberes ancestrais. Como atriz, produtora e diretora, durante 13 anos, junto a artistas do bairro do Grajaú/SP, desenvolveu pesquisas, projetos e a gestão de um Galpão Cultural, sendo contemplada por diversas leis de incentivo na área teatral, atuando e dirigindo diversos espetáculos entre o palco e a rua.

Em 2016, criou o *Terreiros do Riso*, seu encanto, cuja prática contempla estudos, criações e vivências artísticas em artes integradas referente às comichidades negras afro-brasileiras em confluência aos saberes indígenas. Une suas vivências artísticas com práticas corporais biointerativas, olhando de modo circular e não fragmentado, a preparação cênica de artistas do riso. Formada em Licenciatura em Arte Teatro pela UNESP-IA, pesquisa sobre Alegria como fundamento-ético e cursa mestrado na UFBA.

Vanessa Rosa brotou em minha vida em 2013, como colega de graduação. Logo nossa amizade foi se enraizando e hoje somos inseparáveis. Percebo em minha trajetória de formação a contribuição fundamental de Vanessa para que eu revisitasse

¹⁸ Biografia escrita pela própria Vanessa.

minhas práticas em palhaçaria e sua bonita habilidade em me instigar a conhecer comichidades indígenas e afro-brasileiras.

Em nossos encontros, práticas e conversas, Vanessa foi me ensinando a refletir sobre a construção europeia e colonizadora do ensino de palhaçaria, provocando-me a questionar uma pedagogia que, muitas vezes, reforçava um “modelo estético e ideológico tido como ‘universal’” (ROSA; NUNES; MATEUS, 2020, p.203).

Sobre sua formação, Vanessa nos diz:

As referências que me chegavam eram, em sua grande maioria, de palhaços homens e cômicos eurocêtricos. Quando as lutas feministas adentraram com força no embate à produção e reprodução machistas e sexistas na área da comichidade, passamos aos poucos a ouvir as vozes palhaças - mas, ainda assim, embasadas por um feminismo branco. (ROSA; NUNES; MATEUS, 2020, p. 204).

Ao fundar o *Terreiros do Riso*, Vanessa firma o chão de sua pesquisa-vida em andamento desde muito tempo, em busca das comichidades brasileiras, em uma confluência, segundo ela, entre comichidades negras e indígenas.

Terreiros do Riso é um espaço de criação e vivências em artes, guiado pela Alegria como fundamento-ético, o riso e as comichidades negras, afro-indígenas e os saberes das favelas. Visa à celebração, o riso em ritualística e rebeldia numa ética do não esquecimento, desenvolvendo diversas atividades relacionadas ao universo do humor, dos afetos e de práticas de saberes ancestrais. A matrigestão é de Vanessa Rosa, artista do riso, educadora, atriz, palhaça e produtora, que tem o Terreiros como seu encanto, e quem guia a jornada, os pensamentos e o fundamento epistemológico e filosófico é Exu.¹⁹

Foi Vanessa quem me ensinou sobre as figuras cômicas de:

1. Mateus, Bastião e Catirina: trio de figuras cômicas presente na manifestação popular Cavalo-Marinho, na Zona da Mata de Pernambuco. Quem brinca dessas figuras pinta a cara de preto com carvão e elas são as responsáveis por cuidar da brincadeira²⁰. Para saber mais, consultar o texto *Mulheres na comichidade negra: que riso que dá?*, de Vanessa Rosa, Odília Nunes e Cibebe Mateus (2020).

¹⁹ Descrição feita por Vanessa no site do Terreiros do Riso. ROSA, Vanessa. TERREIROS DO RISO. Quem somos. Brasil: Terreiros do Riso. Disponível em: <https://www.terreirosdoriso.com.br/>. Acesso em: 06 set. 2022.

²⁰ “Brincadeira é um termo usado em algumas manifestações populares para falar da festa, da função que irão atuar ou celebrar”. (ROSA; NUNES; MATEUS, 2020, p. 201)

2. Hôxwa: figura cômica ritual do povo indígena Krahô, do estado do Tocantins. Segundo o olhar de Ana Carolina Abreu, um dos momentos mais significativos em que essa figura aparece é durante a festa da batata (2018, p. 123).

Conhecido por rir muito, o povo Krahô tem entre suas tarefas cotidianas o plantio, a colheita e o riso. Eles consideram que a alegria é um elemento base de sua sociedade, e os *hôxwas*, para cumprir essa tarefa, usam a força do riso, da doçura e do escárnio. No exercício de suas funções, instauram o avesso, falam o que os outros calam, ensinam o certo ao agir de forma errada, desmistificam o erro, fortalecem a autoestima e unem o grupo através da alegria, do abraço e da conversa, garantindo a sobrevivência de sua cultura milenar. (ABREU, 2018, p. 123)

3. Tongó: figura cômica do povo Guarani Mbyá, que dialoga com os espíritos dos animais, da qual ainda temos poucos registros escritos. Em suas falas, Vanessa compartilha saberes sobre Tongó aprendidos com os ensinamentos de Cristine Takuá, Carlos Papa e Karai Okenda (ROSA; NUNES; MATEUS, 2020, p. 208).

Ela também traz o orixá Exu como fundamento filosófico e epistemológico de seu trabalho, compreendendo a alegria como fundamento-ético. Além disso, ela vem fazendo um importante trabalho de valorização e difusão dessas figuras cômicas brasileiras, promovendo encontros com mestras e mestres dos saberes tradicionais, especialmente nos *Festejos*, festivais que organizou em 2018 e em 2021.

Diante de tantas referências compartilhadas por Vanessa, passo a me questionar sobre a palhaçaria que tenho exercitado e sobre possibilidades de descolonização desses saberes, ampliando a visão de comicidade para além dos padrões hegemônicos europeus. Por outro lado, minha formação é em palhaçaria. Eu sou um homem branco. Não sou *Hôxwa*, não sou *Heyoca*, não sou Mateus ou Bastião. Sou palhaço.

Enaltecendo a multiplicidade de caminhos que as figuras cômicas afro-indígenas²¹ nos mostram, aprendi com minha amiga que chamá-las de palhaço ou dizer que sou uma delas seria seguir contribuindo para o processo de colonização. Vanessa me ensinou a beber das diversas fontes, tomando o cuidado de deixar cada uma em seu lugar. Antônio Bispo dos Santos, o Nêgo Bispo, referindo-se aos povos indígenas presentes no Brasil antes da invasão portuguesa, nos disse: “os colonizadores, ao substituírem as diversas autodenominações desses povos, impondo-os uma denominação generalizada, estavam tentando quebrar as suas

²¹ Termo utilizado por Vanessa Rosa (2020, p.207).

identidades com o intuito de os coisificar/desumanizar.” (SANTOS, 2015, p. 27). Dessa forma, atribuir a denominação de palhaço à essas manifestações e figuras seria impor, mais uma vez, o olhar colonizador europeu sobre uma cultura, instaurando uma visão padronizadora, generalizada e que se pretende universal.

Nesse sentido, caminhamos de encontro ao pensamento de Ana Carolina Abreu:

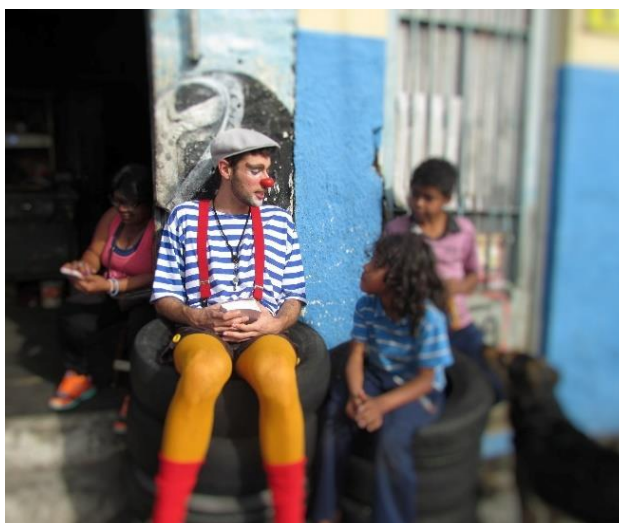
Neste ponto, ressalto a minha escolha em não chamar o Hôxwa de palhaço, nem ao menos de palhaço sagrado ou bufão ritual, como se palhaço fosse à palavra que generalizasse todas as categorias de práticas da comicidade. Refiro-me a ele da forma que é chamado pelo seu povo, ou seja, Hôxwa. Trata-se de não tomar exclusivamente as referências culturais ocidentais como paradigmas para a classificação de outras experiências. (ABREU, 2018, p.125)

Ou seja, palhaço é palhaço, *Hôxwa* é *Hôxwa*, *Heyoca* é *Heyoca*.

Um dos pressupostos do grupo de pesquisa, que aprendi com minha orientadora Luiza, foi o de me aproximar do que quero pesquisar não para dominar ou classificar, mas para me deixar atravessar, balançar, e narrar o que a pesquisa move em mim. Assim, aprender mais sobre a pluralidade de comicidades com Vanessa altera também meu trabalho em cena e na escola, ampliando não apenas o repertório de saberes a compartilhar com estudantes, mas fundamentalmente transformando minha prática como palhaço e como professor-palhaço, inspirado em filosofias de comunidades que me ensinam sobre uma função social e uma ética de vida, e não apenas sobre uma personagem para se apresentar. Logo, sigo sendo palhaço. Mas um palhaço também revisitado por saberes que me balançam, me tombam, me desconcertam, me movimentam, me instigam a não me limitar a reproduzir apenas a palhaçaria europeia, mas a inventar e experimentar também outros modos para ser professor-palhaço.

3.2 A Rua

Figura 22 – Rua



Registro: Patrícia Boníssima, 2016. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Em 2016, escrevi meu TCC²² orientado pela Profa. Dra. Lilian Vilela. Eu tinha como objetivo de pesquisa as ações realizadas por meu grupo de teatro, a *Cia de Achadouros*²³. Essa pesquisa relatava histórias e momentos vividos em intervenções de palhaças e palhaços pelas ruas e praças de São Mateus. Considero a rua uma de minhas mestras porque sinto que, apesar de intensos treinamentos de palhaçaria, foi apenas quando fui para a rua encontrar o público que passei a existir como palhaço.

O trabalho realizado por meu grupo tinha um diferencial fundamental para minha formação: além de apresentar um espetáculo²⁴ de palhaçaria na praça, nós fazíamos intervenções, caminhando por ruas e parques e criando, junto com transeuntes, as cenas de palhaçaria.

Aos poucos fui descobrindo que a palhaçaria era uma facilitadora de relações. Isso porque, ao caminhar pelas ruas de São Mateus como palhaço, percebia uma ponte imediata com quem cruzava nosso caminho, como se houvesse uma permissão para brincar e jogar com quem eu não conhecia. Algum tempo depois, descobri que,

²² MICHELINI, Felipe. **Ser palhaço, ser marginal: Narrativas, inventividades e afetos de um palhaço em São Mateus.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Arte-Teatro) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1tgt5bbibrchQPemuNh5DQ68llwywikas/view?usp=sharing>

²³ Quando surgiu, em 2014, a Cia levava o nome de *A Melhor da Cidade Cia Teatral*, e contava com oito integrantes. Em 2015, o grupo passou uma reformulação, consolidando como pesquisa a palhaçaria e intervenção urbana. A partir de 2018, mudou seu nome para *Cia de Achadouros*, composta exclusivamente por Mariá Guedes, Felipe Michelini e Emiliano Favacho, tendo como marco de transição a criação do espetáculo infantil *Os Lavadores de Histórias*.

²⁴ *O Espetáculo Mais Prestigioso do Século*, com direção de Sofia Papo e dramaturgia de Cida Almeida.

da mesma forma, a minha formação em palhaçaria seria também uma ponte para me relacionar com as estudantes.

Dentre as descobertas que escrevi no TCC, destaco algumas que guiam também minha prática na escola:

1. A busca por uma palhaçaria marginal, investigando movimentos contrários ao pensamento central, ou seja, ao pensamento dominante, assumindo a marginalidade como potência de vida e criação que subverte as normas instituídas e propõe, por alguns momentos, uma existência outra.
2. Alterar o tempo e o espaço. Ao criar fissuras imaginativas no cotidiano das pessoas, como por exemplo quando transformamos uma praça em um SPA²⁵ ou as ruas da cidade num reino comandado por um jovem chamado Mateus²⁶, estabelecemos novas relações com o espaço da rua, rompendo com o fluxo de passagem para torná-la um lugar ocupado, habitado e reinventado. Ao propor as intervenções, também invertíamos a lógica do tempo acelerado da cidade, estabelecendo momentos de pausa e transfiguração do tempo cotidiano para o tempo teatral.
3. Valorizar os momentos de relação, os instantes de conexão com o público, exercitando a escuta, presença, prontidão, generosidade e atentividade, para criar dramaturgias de cenas e números sempre partindo do que o público nos provocava. Para além de uma cena pronta, treinar para ser afetado e criar com base nas situações apresentadas por quem estava na rua, em um jogo coletivo com minhas colegas de cena, o espaço, o público e os objetos que nos cercavam.
4. Ser subversivo, questionar as regras, atitudes, comportamentos, a ordem estabelecida.
5. Ser exposto. Compartilhar o que sente e transformar o que sente a partir do que acontece.

²⁵ Ver MICHELINI, 2016, p. 47.

²⁶ Ver MICHELINI, 2016, p. 70.

3.3 Afinal, que palhaçada é essa?

Com o compartilhamento das quatro bases que me estruturam (Cida, Sue, Vanessa e a Rua), foi possível perceber que a palhaçaria é uma arte múltipla. Partimos, assim, do entendimento de palhaçarias, no plural, como uma prática diversa, que hoje habita diferentes lugares. Há palhaças, palhaços e palhaces atuando no circo, no teatro, na rua, em hospitais, em penitenciárias, na televisão, no cinema, na escola, em espaços de confronto e vulnerabilidade social.

Não pretendo com este trabalho fechar o olhar, ou sequer sistematizar o que é uma professora-palhaça ou um professor-palhaço, não sendo o objetivo desta pesquisa estabelecer uma metodologia única de trabalho da palhaçaria na formação docente e das filosofias da palhaçaria na prática em sala de aula. Partindo das minhas experiências, compartilho aqui uma das inúmeras possibilidades de atuação. Penso que ser palhaça ou palhaço, assim como ser professora ou professor, é algo que se aprende enquanto se faz.

Sobre meu trabalho como professor-palhaço, proponho ações na escola baseadas nas filosofias das palhaçarias. Assim, na maneira como atuo, eu não vou vestido de palhaço, com roupas extravagantes e nariz vermelho. Este também não é um trabalho sobre apresentações como palhaço na escola. O que proponho aqui é uma prática de vida. Treinar para ser palhaço, como já disse, me treinou também para ser professor. Ou seja, vivo a palhaçaria na escola não como um professor que dá aulas vestido de palhaço, mas tendo-a como base para provocar saberes que movimentem minha atuação docente.

É inevitável perceber que a palhaçaria assume também um lugar mercadológico em nosso mundo, utilizada em programas de TV infantis para vender shows e produtos, e sendo símbolo até de uma famosa marca de *fast food*. Essa máscara tem sido utilizada também pelo neoliberalismo para fazer marketing, abrir espaços de comunicação e aceitação de produtos, representar regras e ideologias de consumo. Se, por um lado, isso mostra a potência da palhaçaria em criar relações de empatia com seu público, por outro lado demonstra o tamanho do problema que precisamos enfrentar.

Quando falamos em palhaçaria na escola, corre-se o risco de a figura palhaça cair na areia movediça que serve apenas para reforçar os padrões de submissão e controle de estudantes. Ou seja, há um perigo de que apareça na escola para servir

ao sistema educacional imposto, para fazer estudantes ficarem quietas, acalmar, amortecer ou distrair as crianças enquanto impõem ações autoritárias em sala de aula de maneira mais “doce”. Desta forma, seu uso na escola facilitaria as imposições governamentais de currículo, de superlotação das salas, de desvalorização do repertório de estudantes e de autoritarismo na relação docente-estudante, por exemplo. Uma espécie de instrumento de dominação, um “adoçar” da pílula colonial, para que as estudantes “aprendam melhor” as matérias consideradas mais importantes, como português e matemática, ou para que fiquem quietas numa aula, o que eximiria as professoras de revisitarem suas práticas, reconstruindo assim a estrutura escolar.

Fundamentada nas comichidades brasileiras, Vanessa Rosa afirma que “o riso não deve fazer a gente esquecer. O riso deve fazer a gente lembrar” e que “precisamos atuar numa ética de não-esquecimento”²⁷. Essa sabedoria me faz pensar em uma figura que habite a escola não para anestesiar as estudantes para um sistema educacional opressor, mas que transgrida as regras que não nos contemplam, se revolte e se indigne ao lado das estudantes, que encontre na alegria uma forma de resistência e que invente coletivamente maneiras para recriar um espaço educacional que nos faça mais sentido.

Certa vez, entrei na sala de aula do quinto ano e uma professora gritava para a turma as regras da aula. Aos berros, ela dizia o que estava escrito na lousa:

“NÃO PODE CORRER.
NÃO PODE GRITAR.
NÃO PODE BRINCAR.
NÃO PODE NAMORAR.
NÃO PODE BAGUNÇAR.
NÃO PODE FALAR DURANTE A AULA.
NÃO PODE ...”

A voz da professora ecoa pela escola até hoje. E lembro-me fortemente do olhar entristecido e espantado das crianças. Desde então venho pensando que a escola é o lugar do “não pode”. Em que o que é vivo é proibido. Quero afirmar, por isso, que a terra do encontro da palhaçaria com a educação é a terra às avessas. É o país onde pode. Ao invés de dizer não, diremos sim. Aqui, nesse fazer, nesse espaço,

²⁷ Informação verbal compartilhada por Vanessa Rosa durante a oficina *Comichidade Negras: alegria é fundamento ético*, 2022, em Porangaba. Ação organizada pelo Sítio das Figueiras.

nesse caminho que estamos construindo passo a passo, pode. Essa máxima guiará nosso trabalho daqui em diante. Palhaçaria e educação: AQUI PODE.

Figura 23 – Aula: Aqui pode



Registro: Lilian Gomes, 2019. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Figura 24 – Aula: Aqui pode



Registro: Felipe Michelini, 2019. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

PARTE II

POR ONDE PASSAMOS

PALHAÇARIA E EDUCAÇÃO:
encontro de caminhos

Percorremos estradas,
navegamos mares e rios,
pegamos um trem,
dois metrô e um monotrilho

para chegar até aqui.
Chegamos no cruzo,
no caminho de encontro
entre a palhaçaria e a educação.

Há diversos pontos em que essas estradas
se unem e se desviam,
provocando uma à outra.

Passaremos agora,
em cada parada de nossa viagem,
por uma pousada,
uma rede,
uma esteira,
um furacão,

um mar,
um vulcão em erupção.

Caminharemos por paisagens diversas
que nos permitem observar
e pensar junto
de autoras e autores
sobre os conceitos da palhaçaria
que
nos
revelam
também
sobre nossa profissão docente.

4. ERRO, VULNERABILIDADE E INADEQUAÇÃO

AQUI PODE ERRAR

O palhaço

*Gostava só de lixeiros crianças e árvores
Arrastava na rua por uma corda uma estrela suja.*

Vinha pingando oceano!

Todo estragado de azul.

Manoel de Barros

O vaqueiro Abel: não-entender, não-entender, até se virar menino.

*O vaqueiro José Uéua: jogar nos ares um montão de palavras,
moedal.*

*O vaqueiro Noró: conversaço nos escuros se rodeando o que não
se sabe.*

*O vaqueiro Tadeu: queria era que se achasse para ele o quem das
coisas!*

João Guimarães Rosa

4.1 Inadequação

Indicação: História para ser lida na saída de uma escola.

Pergunta: Você se lembra de algum momento em que se sentiu inadequada?

Salvo pelo palhaço:

Sem-cabeça

Um dia, durante a troca de aulas da escola, eu estava com uma aula vaga. Eu era o professor. Estava andando pelo pátio quando vejo um pequeno menino passar correndo aos prantos, em um choro descontrolado. Já o conhecia. O pequeno estava no quarto ano e já havia se descontrolado inúmeras vezes nas minhas aulas e nas dos outros professores. Também, quando a vida vira copiar lição da lousa, quem não se descontrolaria? Além disso, ele passava por tantos problemas em casa que não sei nem imaginar. Ele se sentia só. E, naquele momento, chorava aos prantos tentando esconder o seu rosto e dizendo que queria ir embora, que queria ir para casa.

Ao ver aquela situação, uma das funcionárias da escola apareceu com seus passos firmes e sua cara fechada, pronta para soltar o grito normatizante que faria estremecer os alicerces mais firmes daquele local. Abriu a boca e quando foi falar, parou. Engoliu o grito no ar. Engasgou na antiga maneira de educar.

Foi interrompida por mim. Vendo aquela situação, corri entre ela e o menino inadequado e parei entre uma e outro, dizendo:

- Deixa que eu cuido dele.

Após o ligeiro engasgo, a mulher prontamente respondeu:

- Mas ele precisa voltar para a sala. Está pensando o que?

E eu disse:

- Pode deixar, você tem muito trabalho para fazer. Eu estou livre nesse momento. Deixa que eu resolvo para você.

Com olhar desconfiado, a moça fitou a mim e o menino dos pés à cabeça. Me olhou com aquele olhar de reprovação que todas nós conhecemos muito bem, aquele olhar que só os professores mais bem formados sabem emitir, aquele olhar que faz

todo aluno gelar quando é pego no flagra. Me senti um aluno. Em seguida, ela deu meia volta e voltou para sua sala, como quem pensa: “quero só ver o que ele vai fazer”.

Enquanto esse momento de cinco segundos que mais pareceram cinco horas ocorria, o pequeno menino saiu chorando pelo pátio da escola e se dirigiu a uma parte externa cheia de árvores, sentando-se em uma escada que lá havia.

Eu cheguei e sentei-me ao seu lado. Meu aluno não queria papo. Me mandou ir embora:

- Sai daqui! Eu quero ir pra casa! Me deixa! - disse o menino, enquanto chorava compulsivamente.

Eu, como professor, como pessoa, não sabia o que fazer. Mas, a essa altura do campeonato, depois de três anos atuando naquela escola, eu sentia um caminho possível de percorrer. Fechei os olhos rapidamente, me conectei comigo. O palhaço precisava entrar em ação. Abri os olhos. Pensei: “O que precisa ser feito? Qual é minha vontade maior ao viver essa situação?”. Depois, o corpo pensou sozinho. Quando eu menos esperava, vi minha mão se dirigindo até a cabeça do menino. Comecei a fazer carinho em sua cabeça, como quem nina um bebê. O choro silenciou imediatamente. Fiquei assustado e comovido. Como pode um ambiente estar tão asséptico à afetividade como a escola? Como podemos continuar permitindo diariamente que esse sistema educacional exista dessa maneira? Produzindo momentos como esse, de choro compulsivo, na vida das nossas crianças e dos nossos professores e professoras?

Apesar do choro silenciado, o menino ainda não queria conversa. E eu estava em busca de alguma conexão. Algum pequeno instante, o pequeno momento de fragilidade, de vulnerabilidade minha e dele que nos conectaria. Tentei puxar outros assuntos, ele não quis conversar. Mostrei as formigas que corriam pela escada. Ele nem ligou. Então aceitei que talvez eu não pudesse fazer nada por ele ali. Talvez precisasse me retirar. Eu disse:

- Vou embora então, tudo bem?

E o menino respondeu:

- Eu quero que você suma!

Naquele instante o palhaço apareceu para me salvar. Assim que o menino proferiu essas palavras, eu peguei a minha blusa, subi o zíper até em cima, escondi minha cabeça dentro dela, e sumi. Eu disse:

- Menino, olha o que você fez! Você fez minha cabeça sumir. Trate de devolver ela agora mesmo!

O menino caiu na gargalhada. Ufa! Deu certo. Um instante de conexão. A última tentativa, entre o relâmpago e o trovão, entre o pânico e a possibilidade. Logo em seguida começamos a brincar. É isso. A brincadeira nos conectou. O palhaço me salvou. Eu aparecia com a cabeça, o menino fazia ela sumir. Eu sumia, e ele fazia a cabeça surgir. E assim ficamos uns bons minutos. Eu apareci com a cabeça e quis conversar. O menino disse que não queria, só queria conversar com o sem-cabeça. Me fez sumir novamente e então conversou. Contou que estava triste, que queria ir para casa, que estava triste com a professora, que sentia que ninguém gostava dele na escola. E assim ficamos conversando, desabafando, nos acalmando, pensando em maneiras de mudar tudo isso.

No final da conversa o pequeno, já mais calmo, quis voltar para a sala de aula, e terminamos dizendo que aquele seria o nosso lugar secreto para conversar quando precisássemos. Ele subiu para a sala. O sinal bateu. E eu, no caminho a pé de volta para casa, chorei. Um choro aliviado. Mas também um choro pelo menino, por mim, por todas que se indignam com esse sistema em que vivemos, por todas que são inadequadas. Depois sorri, por entender a potência de nossa luta. A potência de nossas existências. E que era possível fazer diferente. O mundo já havia mudado um pouco. O do menino. E o meu.

Figura 25 – Salvo pelo palhaço



Ilustração: Adriana Siqueira, 2022. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Figura 26 – Sequência poética: Salvo pelo palhaço



Sequência fotográfica: Felipe Micheline, 2022. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Escolho iniciar nossa reflexão com a constatação do final de nossa história: aquele menino não cabia na escola como ela está construída, não cabia na sala de aula, na violência cotidiana, na cópia desmedida. Era inadequado e precisava de um espaço perto das árvores para respirar. Após uma vivência tão intensa, chorei ao voltar para casa porque o menino dizia também muito sobre mim e sobre tanta gente. E me lembrei de tantas vezes em que a revolta com o sistema disciplinar explodiu e transbordou em forma de raiva, de choro, de vida. Penso que esse pequeno estudante tem a nos ensinar valiosas lições.

Se vamos refletir sobre o encontro dos caminhos da palhaçaria e da educação, sugiro como primeira paragem uma terra dolorosa e necessária: a terra da inadequação. Aprendi em minha formação que a figura palhaça é uma figura que está sempre em contato com o erro, com o não-saber, é desajustada e inadequada. Em minha pesquisa realizada em 2016, propus essa figura enquanto um ser periférico, enquanto uma forma de ser marginal²⁸.

Moro na periferia paulistana desde que nasci e encontro no espaço onde vivo, para além dos estigmas de violência e pobreza, potentes formas de sobrevivência artística contrárias ao sistema dominante. Sem generalizações, entendendo a complexidade contraditória e a multiplicidade de vidas presentes nas periferias de São Paulo, proponho que pensemos a marginalidade e o ser periférico como uma forma de não se encaixar nas normas do centro, ou seja, nos padrões hegemônicos que visam o domínio dos corpos, a opressão da classe trabalhadora e a imposição de uma vida pautada no consumo desenfreado e na mercadoria.

Sugiro, assim, que enquanto professoras-palhaças e professores-palhaços, partamos desse lugar para pensar a nossa prática na escola: da margem, da beirada, do que não se encaixa, do que não se adequa, do que é fora da norma, fora da curva.

No circo, a figura palhaça possui roupas coloridas e exuberantes, maiores ou menores do que o corpo de quem a veste, com um jeito exagerado de expor as emoções, revelando em seu corpo cômico expressões extracotidianas. No teatro, com

²⁸ Para saber mais, consultar o capítulo: *Palhaço: um ser marginal, um ser relacional* in: *Ser palhaço, ser marginal: Narrativas, inventividades e afetos de um palhaço em São Mateus*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Arte-Teatro) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1tgt5bbibrchQPemuNh5DQ68llwywikas/view?usp=sharing>

a sua lógica avessa ao mundo, é uma figura que, ao brincar, expõe o ridículo da existência humana.

Ela pode romper com padrões sociais e criar novas possibilidades de estar no mundo, provocando o riso justamente por seu desajuste. No universo circense, esta personagem assume cenas curtas e explora uma característica de “excêntrica tolice” em suas ações (BOLOGNESI, 2003, p. 61).

Em minha formação como palhaço fui descobrindo nas aulas um espaço para errar, para tentar encontrar quem eu sou, o que sinto e como reajo às situações do mundo, para além do que esperam de mim. Aprendi que a figura palhaça não está preocupada em pertencer, está preocupada em ser e em agir com sinceridade ao que sente, pensa e lhe acontece.

Unindo esses saberes à prática docente, percebi que para ser um professor-palhaço seria profundamente necessário que eu não me adequasse ao sistema educacional. Na história aqui contada, a norma, representada pela funcionária da escola, nos fazia crer que não era permitido que o menino saísse da sala de aula, mesmo em uma crise de choro. O pensamento colonizado que constrói as nossas escolas institui que estudantes devem ficar dentro da sala copiando a matéria, que as aulas fora da sala precisam ser previamente solicitadas ou marcadas, que um estudante não pode extravasar suas emoções e que precisa ser controlado e punido em situações como essa. Nossas escolas ainda seguem os padrões de ensino pautados na vigilância, controle e punição, denunciados por Michel Foucault (2017) em *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*²⁹.

Ser inadequado foi para mim uma possibilidade de existência nestes anos de trabalho. Dar risada com estudantes, burlar regras disciplinadoras, dançar na sala dos professores, gargalhar nos corredores da escola. E, principalmente, exercitar a capacidade de me indignar com as opressões vividas dentro dos espaços educacionais. Indignar-se para intervir, como nos ensina Paulo Freire (2020, p. 75).

Como podemos seguir nossas aulas ignorando que alguém chora dentro da sala? Como podemos aceitar que as burocracias ocupem mais espaço em nossas vidas profissionais do que o tempo para criar e trocar com colegas? Por que seguir

²⁹ Pensamento aprofundado no cap. 8.

ignorando os problemas sociais profundos que nossas estudantes enfrentam, tais como a falta de comida, ausência de espaços de lazer adequados em sua comunidade, a desestruturação familiar, a violência cotidiana, a precariedade de moradia, a criminalidade? Como podemos seguir apartados dos contextos difíceis vividos por tantas pessoas em sala de aula, enchendo a lousa com conteúdos tantas vezes esvaziados de sentido na vida de nossas crianças e jovens?

Aprendemos com a palhaçaria então a ser o avesso, o contrário, o que não se encaixa. Se a norma é mandar o menino que chora compulsivamente se calar e voltar para a sala, sejamos a des-norma. Se a regra é instaurar a ordem, sejamos a des-ordem.

A norma, de um sistema maior que se reproduz também em nossas ações cotidianas, diz que não devemos olhar para as individualidades daquele pequeno, que ele é só mais um na sala de aula, como outras tantas crianças. Quantas vezes eu também não caí e ainda caio nessa? Quantas vezes só queria controlar seus corpos, só queria o silêncio em meio a uma sala cheia? Esse exercício de desconstrução é diário, e em muitos momentos vamos falhar. Mas o meu desejo é que, ao menos, possamos manter acesa a nossa chama de indignação.

Penso que a inadequação é uma tarefa árdua porque requer uma resistência constante a um sistema e projeto de colonialidade que quer eliminar o diferente, o que existe contrário a ele. Afinal, como afirma Luís Ferreira dos Santos, “a busca obstinada de aniquilamento do diverso é uma característica do projeto moderno do imaginário escravagista, um projeto da colonialidade.” (SANTOS, 2020, p. 9).

Vivemos tempos em que a necropolítica (MBEMBE, 2018) segue ditando os corpos que têm direito à vida. Vemos as populações indígenas sendo assassinadas, assim como a população negra e periférica. Estar em sala de aula, dentro da escola pública, na periferia de São Paulo, significa lidar com essas questões cotidianamente. Frequentemente nossas estudantes relatam nas aulas o assassinato de pessoas próximas da família e da comunidade. Que possamos não mais reproduzir falas como as que ouço na sala dos professores, dizendo que isso é normal, que as estudantes merecem tal situação. Que possamos nos revoltar e chorar ao lado de nossas crianças e jovens.

Um dia entrei na sala dos professores e uma professora de Ensino Fundamental I contava que em sua sala de aula havia um menino que gritava muito. Ela o imitava, insinuando que ele era gay, enquanto as outras riam. Aquela violência com o menino me fez recordar de todas as violências que eu havia sofrido na escola em relação às questões de sexualidade. Foi apenas uma das inúmeras situações semelhantes vividas como professor, ouvindo de docentes falas racistas, machistas, lgbtqiap+fóbicas. Também já reproduzi inúmeros preconceitos, pois o sistema em que fomos criados está introjetado em nós, e ora sou oprimido, ora sou opressor. Enquanto professoras, seguimos agindo para instaurar normas opressoras impostas pela colonização e pelo sistema capitalista, reafirmando violências e traumas em nossas crianças e jovens. Por isso, penso ser necessária a nós, trabalhadoras da educação, a experiência de inadequação. Enquanto seguirmos tentando nos encaixar nos padrões coloniais deste sistema de ensino e de uma sociedade neoliberal ancorada no racismo e machismo estruturais, a escola pública seguirá como lugar de violência. Percebi, naquele dia, que além de mudar a sala de aula e a relação que estudantes estabelecem com o espaço escolar, era urgente e fundamental mudarmos a nós mesmas, professoras e professores.

Ainda sobre inadequação, gosto de pensar em mais um conceito da palhaçaria que nos auxilia a revisitar a nossa atuação: a imperfeição. Palhaças e palhaços expõem em cena a imperfeição humana, e talvez por isso causem no público uma aproximação imediata. Na dramaturgia circense, enquanto os números de acrobacia, tecido, trapézio e malabares encantam o público com a virtuosidade e a demonstração de habilidades, a palhaçaria aparece para nos divertir com sua imperfeição, com o tombo, a tentativa de sucesso e o fracasso.

Segundo o filósofo Byung-Chul Han, “o liso é a marca do presente” (2020, p. 7). Iniciando seu estudo com essa afirmação, Han nos apresenta a beleza lisa como a corporificação da sociedade da positividade, em que a negatividade é “posta de lado”. Ou seja, em que a perfeição da positividade tenta anular qualquer resistência, fissura, ranhura, criando uma sensação agradável e eliminando o que é negativo. (2020, p.14).

Em uma sociedade que prega a perfeição e padronização dos corpos e comportamentos, a uniformidade, ao invés da diferença, sejamos então o contrário. Sejamos a própria ranhura. Assumir nossa imperfeição, enquanto professoras e

professores, significa nos colocarmos em relação de aprendizado junto com estudantes, enquanto seres incompletos em permanente processo de formação.

No trabalho que vivi com Sue Morrison, quando tínhamos que realizar exercícios de apresentação sozinhos em frente à turma, Sue nos dizia que queria ver a nossa vulnerabilidade, os momentos em que não sabíamos o que fazer, como reagir ou o que sentir. Nos dizia que “são as falhas que nos tornam interessantes, não as nossas perfeições³⁰” (COBURN; MORRISON, 2012, p. 81, tradução nossa).

Se o sistema disciplinar nos adoece porque nele o diferente do padrão não tem lugar, penso ser nosso dever criar espaços em nossas aulas e fora delas para que possa existir a diversidade, a multiplicidade, o que bell hooks chama de sala de aula multicultural.

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora. (hooks, 2017, p. 63).

Ao abrir espaço para a diversidade em nossas aulas, e mais do que isso, ao fundamentar nossa prática na pluralidade de culturas, histórias e saberes além dos europeus e norte-americanos, podemos expandir caminhos para que estudantes possam existir em suas diferenças, compartilhando seus ensinamentos e validando suas referências como fundamentais para a construção do conhecimento em aula. Podemos também investigar a nossa própria maneira cômica de ser professora-palhaça ou professor-palhaço, enaltecendo a singularidade como meio para uma prática diversa. Ao não nos incluirmos neste sistema educacional que está posto, temos a oportunidade de questioná-lo permanentemente, inventando, junto de nossas estudantes, novas formas para existir dentro do espaço escolar.

Enquanto professoras-palhaças e professores-palhaços, parece ser necessário que flertemos com a figura do louco e da louca. Sallie Nichols, analisando as relações entre Jung e o tarô, escreveu que o louco é esse ser viajante, que “perturba a ordem estabelecida com suas travessuras”, que é um andarilho, em permanente movimento (2007, p. 39). As imagens do louco e do bobo nos remetem a antepassados da palhaçaria europeia. Trago a figura do louco e da louca como inspiração no sentido

³⁰ “It’s the flaws that make us interesting, not our perfections” (COBURN; MORRISON, 2012, p. 81).

de quem não cabe, de quem critica, de quem é classificada pela sociedade como fora da norma, com comportamentos fora do padrão.

Aqui onde eu moro, em São Mateus, a gente usa muito a expressão “meter o louco”, que significa se fazer de desentendido, ou ter atitudes que não são esperadas de você. Qualquer coisa, “mete o louco”. No mesmo sentido, há uma expressão popular *queer* que diz: “faz a louca”. A filosofia da quebrada de meter o louco e a filosofia *queer* de fazer a louca foram fundamentais para minha sobrevivência na escola. Me fazer de desentendido enquanto transgredia algumas regras junto das crianças e adolescentes foi o que tornou o trabalho possível. Não pode sair da sala? Faz a louca e sai. Não pode desenhar com giz no cimento da escola? Mete o louco e desenha. Não pode deitar no chão? Faz a louca e deita. Fazer maluquices na escola nos salva de adoecer no inferno do igual. Ser professora-louca ou professor-louco faz parte da nossa formação em palhaçaria. E acho que esse é um título de honra que condecora a inadequação contra a educação colonizada. Por isso te convido: bora meter o louco na escola? Qualquer coisa, faz a louca.

4.2 Vulnerabilidade

Indicação: História para ser lida enquanto se acende uma vela de aniversário.

Pergunta: Quando foi a última vez que você pediu conselhos a uma criança?

História vulnerável 1: Parabéns

Eu estava no quarto ano da faculdade, ministrando aulas pelo Programa PIBID. Após alguns meses acompanhando a professora de artes e uma classe de 4º ano, percebi que a turma tinha muitos problemas de relacionamento interpessoal. Decidi então, em conjunto com a professora, iniciar um trabalho em que as crianças fossem provocadas a falarem sobre seus sentimentos, a compartilharem seus estados e a expressarem suas emoções por meio de cores, desenhos, danças e músicas. Em roda, as estimulávamos a contar suas emoções e a ouvir as emoções das colegas, mas algumas ainda demonstravam certa resistência.

Instigado sobre como provocar as crianças a se expressarem e a observarem seu estado emocional, comecei a pensar sobre como seria possível, enquanto artista, abordar essas questões. Resolvi experimentar algo que nunca tinha feito na escola.

Decidi criar uma personagem para entrevistar as crianças. Uma personagem cômica chamada Entupido. Entupido era um repórter que aparecia todos os dias na aula e escolhia alguém da turma para entrevistar. O repórter tinha esse nome porque estava sempre com o nariz congestionado de resfriado, sempre entupido.

Levei para a aula uma gravata e uma escova de cabelos. Quando cheguei na escola, expliquei para as crianças a minha proposta de improvisação: eu sairia da sala para chamar um amigo meu, um repórter. As crianças deveriam cantar, todas juntas, uma música de abertura de jornal de TV. O repórter então entraria para apresentar seu programa junto com elas. A empolgação foi geral.

Eu saí da sala e elas começaram a cantar. Fiquei nervoso como todas as vezes em que vou entrar em cena. Coloquei meu figurino: a gravata. Segurei firme no meu microfone: a escova de cabelo. Respirei fundo, e quando as crianças começaram a música eu entrei apresentando o programa. Foi uma alegria, uma diversão para elas, para mim e para a professora. Passei por todas entrevistando uma a uma, perguntando o nome, a idade e principalmente sobre como estavam se sentindo. Enquanto brincávamos de improvisar um jornal, as crianças e eu fomos aprendendo a nomear nossos sentimentos. E, a partir daquele dia, a cada aula o repórter aparecia e escolhia alguém para entrevistar nos primeiros minutos. Assim seguimos por algumas semanas.

Porém, um dia aconteceu uma mudança importante, uma virada na minha vida. Eu terminei um relacionamento, um namoro que eu vivia há quase cinco anos, exatamente no dia anterior à aula com aquela turma. Após uma noite mal dormida e muito sofrimento, fui para a escola na manhã do dia seguinte. Minha cara estava horrível: com olheiras, desanimado, a encarnação do melodrama da ruptura do amor juvenil. Mas fui.

Cheguei atrasado para a aula e entrei na sala, onde as crianças já estavam sentadas no chão em roda com a professora, falando sobre como estavam se sentindo. Quando entrei, elas logo perceberam que eu estava diferente, sem a habitual empolgação. Sentei-me na roda. Eu pedia em meus pensamentos, com todas as minhas forças, para que elas não me perguntassem nada e seguissem sua tarefa. Mas, obviamente, as crianças pararam a aula e falaram, em coro: “como você está se sentindo hoje, professor?”. Em nossa brincadeira diária de entrevistas com o Entupido,

elas nunca tinham me devolvido a pergunta que eu sempre direcionava a elas. Mas justamente naquele dia elas o fizeram. Se eu estivesse em cena como palhaço diria que esse momento foi um presente. E, como professor, digo que realmente foi. Ao ouvir a pergunta das crianças, o tempo se alargou e um turbilhão de pensamentos ocuparam minha cabeça. O que fazer? Mentir? Fingir que estava tudo bem? Dizer que a minha cara passada não era nada?

Aprendi como palhaço a revelar o que estou sentindo e vivendo, porque o público está vendo o que acontece em cena, e esconder seria uma ação injusta. Aprendi a revelar a minha vulnerabilidade, porque é exatamente ela que nos conecta com nosso público. Mas eu deveria compartilhar algo tão pessoal com as crianças? Como elas reagiriam? Decidi arriscar.

Respondi a elas que naquele dia eu não estava bem. E elas, em coro novamente, perguntaram o porquê. Então comecei a contar que eu havia terminado meu relacionamento na noite anterior, que tive uma noite difícil e que ainda estava mal.

Quando dei por mim, estava desabafando sobre o fim do meu namoro em uma roda com trinta crianças de nove anos, sendo aconselhado por elas. Uma cena cômica. Após ouvirem como eu me sentia, as crianças me diziam: “esquece tudo prô”, “segue em frente”, “vai viajar pra algum lugar e arruma outra pessoa”, “é bom que agora você vai poder beijar um monte de gente”. Eu me divertia com a forma encontrada por elas para me ajudar a resolver os meus problemas. Achei bonito como entenderam que, coletivamente, poderíamos nos aconselhar sobre questões pessoais dentro da sala de aula. A aula também era um espaço para isso.

Depois do desabafo, todas vieram me dar um grande abraço coletivo gritando: “abraça o professoóóóor!”. Eu ria sem parar com o jeito como elas lidavam com aquela situação. E, por fim, para me animar, resolveram cantar parabéns para mim. Uma criança começou e todas seguiram na música. A sala foi tomada por um coro de: “parabéns pra você, nessa data querida...”. Eu soltava grandes gargalhadas enquanto dizia: “mas gente, não é meu aniversário!”. Isso não importava. Elas riam e continuavam. O que elas estavam me ensinando é que juntas éramos mais fortes. Que juntas superaríamos qualquer dificuldade.

Indicação: História para ser lida dentro de uma sala de aula lotada.

Pergunta: Quando foi a última vez que você expôs um sentimento para sua turma?

História vulnerável 2: Lágrimas

Em 2018, pela primeira vez, assumi turmas de Ensino Fundamental II, ministrando aulas para os 6ºs e 7ºs anos. Essas aulas foram um desafio para mim enquanto professor da prefeitura, especialmente porque essas turmas não tiveram aula comigo antes daquele ano. Nessa época, entendi que a educação como prática da liberdade ensinada por bell hooks (2017) e Paulo Freire (2001) exigia tempo e uma relação duradoura com cada turma, para criar espaços onde outras formas de agir dentro da sala pudessem ganhar vida na escola.

Eu estava tentando traçar relações com uma das turmas de 7º ano, mas era uma turma difícil, que não sabia se escutar e nem me escutar. Quando eu entrava na sala, não conseguia sequer propor atividades. Era uma turma muito cheia, com muitas estudantes, o que dificultava nossa relação. E, por outro lado, elas simplesmente não queriam ouvir o que eu tinha a dizer. Eu quebrava a cabeça em minha casa buscando estratégias, maneiras de conquistá-las. Buscava auxílio nos livros, mas parecia que nada na minha formação havia me preparado para aquele momento. Entrei muitas vezes na sala de aula e não consegui trabalhar o que queria, e nem descobrir o que elas queriam fazer. Foi um começo de ano difícil. Por outro lado, eu via colegas entrando naquela sala e, aos berros, conseguirem o silêncio. Às vezes passava em frente à classe e via todas quietas copiando lição da lousa. E quando eu entrava na sala para dar aulas, a turma simplesmente não me deixava falar, com conversas em todos os cantos, sem vontade de me ouvir. Eu, na época ainda com muita paciência de investigar outro caminho de educação possível, me recusava a gritar e a impor uma aula que não fosse conquistada pela escuta coletiva. Mas isso levava tempo e exigia muito de mim.

Um dia entrei para dar aula e estava muito empolgado. Havia passado o dia anterior planejando uma atividade sobre uma letra de Rap. Pensei que esse fosse um caminho possível de diálogo, aproximando-me das referências que estavam no dia a dia daquelas jovens. Soou o sinal para a primeira aula e a cada passo no corredor eu ouvia o barulho que vinha da sala, as vozes conversando todas ao mesmo tempo.

Entrei, coloquei meu material sobre a mesa e parei em frente a turma, em silêncio, esperando que elas e eles me ouvissem. O barulho não cessou. E eu, parado em frente a todas, pensava comigo mesmo: “Eu não vou gritar. Eu vou esperar. Em algum momento eles vão me ouvir”. O barulho aumentou. Grupos conversavam por toda a sala sobre diferentes assuntos, algumas estudantes “brincavam” de dar tapas umas nas outras, outras gritavam, outras corriam, outros se xingavam. E eu parado em frente à turma.

Algumas pessoas começaram a se incomodar e a gritar: “Gente, cala a boca, o professor quer falar”. Por alguns instantes a turma me olhava, fazia um brevíssimo silêncio, e voltava a rir e a conversar, todas ao mesmo tempo. E eu parado, diante da sala, sem falar nada. Um turbilhão de pensamentos ocupava minha cabeça. Eu me sentia triste e desrespeitado, ao mesmo tempo em que achava triste que estivessem condicionadas a só ouvirem com gritos, com punição e repressão. E dentro de mim eu repetia: “Eu não vou gritar, eu não vou gritar, eu não vou gritar”. O tempo passava e a turma insistia em ignorar minha presença, vez ou outra notada por alguém que exclamava: “Pessoal, o professor está bravo”, “Ele vai chamar o diretor”, “Para, gente!”. E eu em pé, diante da sala, esperando, sem nada falar.

Em determinado momento um estudante se levantou, veio até mim e disse: “Professor, por que você não faz nada? Dá um grito com eles. Manda eles pra diretoria. Faz alguma coisa. Eles fazem isso com você porque você é muito bonzinho”. Olhei para ele, olhei para a turma, e continuei esperando, sem dizer nada. Ele voltou para o seu lugar e a turma continuou a conversar. Eu fazia um esforço enorme dentro de mim. O tempo passava e quando percebi meus olhos estavam cheios de lágrimas. Mas eu segurei. Me recompus, sem chorar, e segui minha tarefa: esperar que me ouvissem.

Passaram-se quarenta e cinco minutos de aula e a turma não parou de falar. Não me ouviu. E por quarenta e cinco minutos eu permaneci ali, parado, esperando. Soou o sinal de fim de aula. Eu peguei as minhas coisas e saí da sala, sem pronunciar uma palavra sequer. A turma me assistiu ir embora e não fez nada, seguiu conversando. Quando saí da sala me senti arrasado. Triste. Humilhado. Mas não havia espaço para sentir tudo aquilo. Já tinha que entrar na próxima sala para dar mais uma aula, e depois na outra, e na outra. E assim o sistema seguia transformando-nos em máquinas de transmissão de informações, em vigilantes de jovens

amontoadas na sala de aula. Voltei para casa e não sabia o que fazer. E ainda teria mais uma aula com a turma naquela semana.

Com coragem e com receio, retornei para dar aula para elas depois de dois dias. Porém, dessa vez, fui sem me preparar, sem saber o que fazer. Apenas fui, com o objetivo de estar presente. Depois da experiência de me ver parado, sem dizer nada, por quarenta e cinco minutos, todas agiram diferente na aula. Eu entrei e a turma inteira silenciou. Acho que estavam curiosas para saber o que eu diria depois do que fizeram, depois de me verem esperando por tantos minutos, depois do que vivemos juntas. Eu coloquei meu material na mesa, olhei para a turma e disse: “Agora posso falar?”. Todas seguiam em silêncio.

Comecei então dizendo: “Eu estou muito chateado...”. Minha fala foi interrompida pelas lágrimas que começaram a descer pelos olhos, comecei a chorar diante de todas. Acho que a emoção represada da aula anterior resolveu vir à tona naquele momento. Fui palhaço. As lágrimas rolavam uma após a outra. Enquanto chorava, fui com muita sinceridade dizendo que estava chateado porque me sentia desrespeitado, por ter preparado uma aula que a turma nem quis ouvir. Que estava ali porque queria fazer diferente, mas era difícil aceitar que elas não queriam que fosse diferente. Disse que me importava com cada pessoa que estava dentro daquela sala, e por isso eu chorava. Porque queria fazer a aula acontecer e realizar um projeto artístico coletivo. Eu realmente queria outra escola. Surfando no fluxo das emoções, durante o desabafo, dizia que o mundo era terrível justamente porque as pessoas não se ouviam e não se importavam com os sentimentos umas das outras, que não sabíamos viver em comunidade. Que eu odiava a escola como ela era construída, que estava disposto a fazer dela outra coisa, porém não sozinho, dependia também de que elas quisessem. Finalizei secando minhas lágrimas e dizendo que aceitaria se elas não fizessem nada junto comigo, apesar de ser muito difícil para mim. Afinal, elas eram trinta e duas e eu apenas um. Ou faríamos juntas, ou não faríamos nada. Terminei a minha fala com olhos vermelhos, voz embargada e um suspiro profundo. As jovens olhavam para mim sem dizer nada, espantadas, curiosas e entristecidas. Acho que vivemos um sofrimento compartilhado a respeito do que a escola havia se tornado: um lugar com pouca escuta, com pouca sensibilidade. Silêncio. Me olharam por um tempo, sem nada dizer.

Então, uma jovem falou: “Professor, vamos fazer agora a aula que você preparou”. Eu, me recompondo, mas ainda chateado, fiquei em silêncio por mais um tempo. Eu não queria mais. Em seguida, com um pouco de força que ainda me restava, disse que tudo bem. A turma toda topou. Fizemos a aula. Elas gostaram. Nos conectamos. Aos poucos fui me animando novamente. A gente se uniu não pela força, mas pela fragilidade, na minha vulnerabilidade ao expor o que sentia. Não pelo grito, mas pela escuta. E nossa relação mudou para sempre. Desde aquele dia criei um vínculo, estreitei um laço afetivo com aquela turma. Acho que perceberam que eu realmente valorizava cada pessoa ali. Que lhes dava importância. Nunca mais fomos as mesmas. Depois do choro compartilhado, eu podia ouvir e falar, assim como elas. Agora me olhavam e me viam. Agora poderíamos criar um projeto de arte juntas. Dali em diante começamos a construir um espaço para nos ouvirmos. É evidente que nem sempre dava certo, e muitos foram os momentos em que deixaram de me ouvir, e eu de ouvi-las. Mas, desde aquele dia, passamos a, coletivamente, tentar.

Figura 27: Lágrimas

Ilustração e colagem: Adriana Siqueira, 2023. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Expor as nossas fragilidades é sempre um desafio. Mas com alegria, afirmo algo que aprendi com a palhaçaria: é na vulnerabilidade que a gente se conecta.

Em minha trajetória como professor, percebo que, muitas vezes, me conectei com estudantes em momentos em que, ao nos olharmos olhos nos olhos, estabelecemos uma relação afetiva pela vulnerabilidade. Por aquilo que nos faz mais humanos: nossos sentimentos, nossos medos e sonhos, nossas imperfeições e dificuldades.

Existe uma imagem construída pela pedagogia tradicional que propaga que professoras e professores não podem ser vulneráveis em sala de aula. Pelo contrário, devemos demonstrar força e impor respeito através da firmeza de nossas ações. Ainda como resquício da ditadura civil-militar brasileira em nossas escolas, fomos ensinadas que o professor é alguém que deve ser temido, um ser que sabe tudo, inquestionável, que está sempre certo, que não erra. Professor falou e acabou. Professor falou e ponto final.

Ora, se professoras e professores entram em sala cheias de si, onde há espaço para o novo, para o que pode acontecer unicamente pelo encontro com estudantes? Se entro na sala forte e imponente, como vou criar diálogos e trocas sensíveis? Como renovar nossos saberes?

Mas, e se essa figura professora fosse também palhaça? Palhaças e palhaços provocam o riso em seu público ao revelarem as fraquezas e imperfeições humanas. Se uma palhaça precisa atravessar a cena levando um copo de água, é mais provável que tropece e derrame toda a água em si do que conclua sua ação com êxito. Nos palcos, nas ruas e em todos os lugares que habitam, palhaças e palhaços brincam de errar acrobacias, de não conseguir realizar mágicas, de fracassar ao tentar tocar instrumentos, e divertem seu público não pelos grandes feitos que fazem, mas pelas trapalhadas que proliferam ao tentar.

No início de meus estudos em palhaçaria, Cida Almeida nos provocava, durante os exercícios, a revelar quando algo não ia bem, quando não dava certo. Dizia para não fingirmos que a cena estava boa quando não estava. Se alguém errasse um texto, não fizesse o combinado, se você fosse pegar um objeto e ele sem querer caísse, isso precisava ser revelado, não escondido. Nos dizia também que a palhaça e o palhaço não sabem fazer, mas que o público queria vê-las tentando, mesmo sem saber.

Da mesma maneira, Sue nos ensinava que devíamos sempre mostrar ao público o que nos acontecia, revelar nossas emoções e viver transformações diante de quem nos assiste. No início do curso fizemos um exercício fundamental chamado *Present yourself*. O exercício consistia, de maneira geral, em entrar em cena sozinho, parar diante do público, olhar nos olhos de cada pessoa, uma por vez, e estabelecer conexões com cada uma. No decorrer do exercício, Sue nos provocava a deixar que algo nos acontecesse pelo encontro com a outra pessoa, e a revelar o que se passava em nós a partir daquele encontro. Veronica Coburn registrou uma das falas de Sue durante o *Present yourself*:

O que você está sentindo? Nós queremos ver isso? Nós queremos ver a crise. Nós não queremos ver você controlando a crise. Ou tentando esconder a crise. Se você está passando por um momento difícil, se você está achando isso difícil, se esta é uma experiência horrível para você, deixe-nos ver isso. Deixe-nos ver como você está se sentindo vulnerável. Deixe-nos ver sua

confusão, se é isso o que está acontecendo com você. Se essa é a sua verdade. (COBURN; MORRISON, 2012, p. 91, tradução nossa)³¹

Fazer o exercício era uma tarefa desconfortável pois deveríamos estar genuinamente expostas diante da turma, sendo apenas quem somos, e nos conectando com sinceridade com cada pessoa do público. Assistir as colegas de curso realizando essa proposta e ter a oportunidade de fazê-la foi transformador para mim. Era emocionante ver quando alguém em cena compartilhava conosco seu desconforto, ou sua alegria por estar ali, ou seu medo. De certa forma, enquanto assistia, eu me identificava com os sentimentos de quem experimentava o exercício. Cada pessoa que entrava em cena revelava também um pouco de mim.

Unindo os saberes da palhaçaria e da educação, é possível concebermos professoras e professores que, ao invés de impor sua força, demonstram suas fraquezas, que estão em situação de vulnerabilidade justamente porque são porosas para serem atravessadas pelos acontecimentos em sala de aula e a reagir com sinceridade. Como Sue ensinava, “vulnerabilidade é a ferramenta da palhaça e do palhaço”³² (COBURN; MORRISON, 2012, p. 62, tradução nossa). Como seria se nós, docentes, também treinássemos a palhaçaria em nós, e pudéssemos ter espaços de formação para exercitar a nossa vulnerabilidade?

Byung-Chul Han (2020) aborda a erótica do ferimento segundo Roland Barthes para nos apresentar a vulnerabilidade como necessária à experiência. Utiliza-se da imagem do ser sem pele, do desnudado e do ferimento para se referir a um sujeito exposto aos acontecimentos justamente porque é vulnerável.

A *visão* em sentido enfático, contudo, é sempre *visão do outro*, ou seja, *experimental*. Não se pode ver o outro sem se expor a um ferimento. A vista pressupõe a vulnerabilidade. Senão repetiria o igual. Sensibilidade é vulnerabilidade. O ferimento é, seria possível dizer, *o momento da verdade da vista*. Sem ferimento não há *verdade* nem *percepção verdadeira*. Não há verdade no *inferno do igual*. (HAN, 2020, p.52, grifos do autor)

O encontro entre docentes e estudantes pressupõe uma relação de provocação, uma tarefa de embate mútuo de universos e referências, de

³¹ What you're feeling? We want to see that? We wanna see the crisis. We don't want to see you control the crisis. Or try to hide the crisis. If you're having a hard time, if you're finding this difficult, if this is a horrible experience for you then let us see that. Let us see how you're feeling vulnerable. Let us see your confusion if that's what is happening for you. If that's your truth. (COBURN; MORRISON, 2012, p. 91)

³² Vulnerability is the clown's tool. (COBURN; MORRISON, 2012, p. 91, tradução nossa)

movimentação de si partindo da exposição diante da outra pessoa. Segundo Han, “não se pode ver o outro sem se expor a um ferimento”. Dar aula também é se expor a ferimentos. Por isso é uma tarefa tão árdua. Se a figura palhaça expõe suas fragilidades diante de seu público, como seria, enquanto docentes, assumirmos também uma posição de exposição?

Trazendo Rilke como exemplo, Han nos diz que “aprender a ver é, portanto, uma coisa totalmente diversa de um procedimento ativo, consciente. É, ao contrário, um *deixar-acontecer* ou se *expor a um acontecer*.” (Han, 2020, p.52, grifos do autor). O autor me faz pensar que para estar com nossas estudantes, para aprender a vê-las, é preciso deixar-se-acontecer. É necessária uma exposição receptiva ao que vem externo a nós. E, se queremos viver a escola como um espaço de experimentação da vida, precisamos necessariamente reduzir a imposição do jeito antigo de ensinar para abrir espaço para o deixar-se acontecer com o que é diferente de nós. O saber encarnado, que está em nossa carne, pele e sangue, que nos estremece a cada nova experiência, exige uma disposição vulnerável de entrega para que algo nos aconteça.

Bell Hooks nos escreveu que ‘ao nos tornarmos vulneráveis, mostramos aos estudantes que eles podem se arriscar, que podem estar vulneráveis, que podem acreditar que seus pensamentos e suas ideias receberão a consideração e o respeito apropriados’ (2020, p.99). A humanização da imagem da figura docente passa, portanto, pela coragem de arriscar mostrar as nossas vulnerabilidades. Pois, como disse Paulo Freire, “ensinar exige risco” (2020, p. 36). E, para isso, é preciso criar também com as estudantes um espaço de acolhimento ao que vem do outro e ao que vem de nós. Precisamos forjar ambientes em aula em que todas se responsabilizem por respeitar e cuidar do que vem da outra pessoa. E essa é uma tarefa coletiva, que não depende só das professoras e professores, para que não sejamos vistas como as pessoas que revelarão as soluções para todos os problemas vividos na escola, mas que exige o engajamento de todas ali presentes.

Aos poucos, fui aprendendo que, em algumas situações, poderia dividir as minhas emoções com as estudantes, contar as histórias da minha vida para poder ouvir também as suas histórias, expor quando o dia não estava bom, quando passava por algum problema ou fazia uma conquista. Dizer quando algo me afetou, me entristeceu ou me alegrou, quando eu estava bem ou não. É surpreendente a

transformação que acontece quando passamos a compartilhar nossa humanidade com as turmas.

Ser vulnerável faz com que estudantes possam lembrar que ser docente é ser humano. Sempre brinco em sala de aula: professor também dorme, também come, também namora, também vai no banheiro, também se diverte, também beija, também sai para dançar, também fica cansado, também fica irritado, também não quer trabalhar em alguns dias, também fica muito empolgado em outros. Essa fala geralmente causa risadas. Engraçado como precisamos lembrarmo-nos de que somos pessoas dentro da escola.

Com Sue Morrison, trabalhamos nossas emoções sem julgamento, nos permitindo sentir tudo o que for possível dentro da cena. Aprendemos a “surfar”³³ nas emoções diante do público, convidando quem nos assiste a embarcar nessa viagem conosco. Antes de fazer seu curso, eu experimentava nas intervenções e nas apresentações que fazia como palhaço, um estado brincante sempre empolgado, valorizando os sentimentos que eu considerava “bons”, como a alegria, a felicidade e o entusiasmo. Em suas aulas, Sue frequentemente me provocava: “Você não precisa estar sorrindo o tempo todo, você não precisa estar bem o tempo todo”³⁴ (informação verbal). De certa forma, como professor eu também acreditava nisso. Que eu precisava dar uma aula incrível todos os dias, que deveria estar sempre alegre com as crianças, independente da minha vida fora da escola.

No curso, vivi momentos com minhas colegas de turma em que vi palhaças e palhaços com raiva, com medo, com tristeza, com rancor. Enquanto público, chorava e ria durante as apresentações e experimentos. Vivi ali um aprendizado importante: entendi que a palhaçaria não era só sobre fazer rir. Sue nos dizia que palhaçaria era sobre estabelecer comunicação com o público, sobre ver e ser visto, afetar e ser afetado. Como professor, creio ser importante compartilhar as emoções também consideradas difíceis ou classificadas como “ruins” por nossa moral, contando para as turmas quando o dia não vai bem, ou se estou com medo, com raiva ou inseguro diante de alguma proposta de aula. Como Sue nos dizia, esse é um trabalho sobre honestidade, e não sobre ser uma boa ou má pessoa.

³³ Expressão utilizada pela própria Sue.

³⁴ Instrução verbal durante o curso Clown through mask com Sue Morrison em 2018.

Em minhas aulas de teatro na escola, geralmente realizo um exercício em roda em que cada pessoa deve dizer como está se sentindo naquele dia. Esse tem sido um exercício transformador. Uma das principais devolutivas das estudantes no processo de avaliação final é que elas gostam que eu pergunte a elas como estão e que nossas aulas são sempre um lugar onde podem falar. É impressionante como esse não é um espaço construído dentro da escola. Chegamos em aula com nossas matérias prontas e nos esquecemos de saber como as estudantes estão.

bell hooks me instiga a pensar que o compartilhamento das emoções em sala de aula é um ato também político contra um sistema educacional que se pretende impessoal, frio, tecnicista. Dessa forma, podemos exercitar a nossa integralidade, onde o que somos enquanto docentes é um reflexo de todas as instâncias de nossa vida. Convidar os sentimentos de professoras e estudantes para adentrarem a sala de aula nos convoca a aprender por outros sentidos, estabelecendo comunicações e relações de aprendizagem que vão além da palavra, mas que passam por uma experiência sensível.

Choraminger, chorar, lamuriar, todas as demonstrações de intensidade emocional são temidas em sala de aula porque incomodam a hierarquia que nos faria pressupor que a mente deve sempre dominar o corpo e o espírito. Somos provocados a aprender para além dos limites da linguagem, das palavras, onde compartilhamos entendimentos em comum. Somos provocados a aprender com nossos sentidos, com nossos estados sentimentais, e encontrar suas maneiras de saber. Se permitirmos a possibilidade de lágrimas, uma insurreição de conhecimento subjugado pode ocorrer. (hooks, 2020, p.134)

Cida Almeida, em suas aulas de palhaçaria, inventou o conceito da *interpretação*. Ela brincava dizendo que atores e atrizes, pessoas sérias, estudavam a arte de interpretar. Uma interpretação que partia de um movimento interno, para dentro. Já as palhaças e palhaços deveriam *interpretar*. Ou seja, sempre revelar o que sentem e expor ao seu público o que lhes acontece, partindo do que vem de fora, compartilhando seu estado, expandindo suas emoções. Enquanto no teatro realista temos a quarta parede, situação em que quem atua ignora a presença do público para seguir com a ação dramática, Cida nos dizia que na palhaçaria nós sempre dependemos da relação com o público.

Gosto de fazer uma transposição conceitual, brincando de colocar o que aprendi com minha professora também na arte docente. Assim, penso que a docência também pode ser a arte de *interpretar*. De colocar para fora o que se sente, às vezes

de maneira exagerada, às vezes de maneira contida, mas sempre em conexão, partindo da relação com estudantes.

Quando percebemos que a aula não está rolando, temos que ser sinceros, assumir, compartilhar, e tomar um novo rumo que nos interesse. Porque o público sempre percebe se você não acredita quando está em cena. E estudantes também. Elas sabem e sentem quando você acredita ou não na aula que pratica.

Mas é necessário pensar que, para que possamos compartilhar nossas emoções em aula, é preciso também um treinamento para as perceber. Afinal, como vamos compartilhar o que sentimos se não somos capazes de distinguir o que sentimos? A forma que encontrei para trabalhar essa autopercepção foram as aulas de palhaçaria. Cada vez que eu entrava em cena era uma oportunidade de aprender a sentir e revelar minhas emoções diante do público. Por isso penso ser esse um caminho de trabalho também para formação de professoras e professores.

Certa vez, eu estava em cena como palhaço e Cida me disse que sentia que eu tinha desistido no meio da cena, que eu tinha parado de acreditar nas minhas ações antes da cena acabar. E eu também, enquanto fazia, tinha percebido isso. Então ela falou que eu deveria aprender a sabedoria circense do trapézio voador: ir com coragem, passar de um bastão para o outro acreditando que vou conseguir. No trapézio voador, se você desiste no meio do movimento, você cai na rede diante do público. Depois que você soltou um bastão, vai precisar agarrar-se no outro. Por isso é preciso realizar uma ação convicta. Mesmo que não dê certo o planejado, que você caia, você erra convicto. Você se joga. E assim é ser professora-palhaça ou professor-palhaço: você assume o risco, vulnerável, e se joga.

Seguimos então a busca pelos momentos de conexão, de fragilidade, aquele instante em que mestra e aprendiz se lançam no abismo, no incerto, ambas em busca de seus limites, no bonito voo do aprendizado. Investiguemos os momentos de exposição que nos conectarão. Criemos espaço para sermos imperfeitas e trabalharmos a vulnerabilidade nas nossas formações.

4.3 Erro e errância

*Quando nós falamos tagarelando
E escrevemos mal ortografado,
Quando nós cantamos desafinando
E dançamos descompassado,
Quando nós pintamos borrando
E desenhamos enviesado,
Não é porque estamos errando
É porque não fomos colonizados.*

Nêgo Bispo³⁵

O mundo nos pressiona para o constante ato de acertar. Com a ascensão da ideologia neoliberal e a concepção do empresário de si ou do “sujeito empresarial” (DARDOT, LAVAL, 2016, p.322), somos pressionadas a buscar o máximo rendimento e assertividade para ganhar espaço no competitivo mercado de trabalho. Estudantes e docentes tornaram-se vigilantes do acerto no espaço escolar. A pressão por sempre acertar nos provoca ansiedade e o medo de errar nos impede de experimentar.

Interessante pensarmos que o discurso de que “a escola é o lugar para errar” e que “é errando que se aprende” está presente na fala de muitas professoras e professores. Porém, na verdade, não nos permitimos errar na escola. Os erros de estudantes são pouco aceitos, e menos ainda os de professoras e professores. O que tenho visto é uma grande falta de paciência com os processos e tempos de aprendizagem dos sujeitos, assim como a punição e repressão dos erros em sala de aula. Se não é permitido que estudantes errem, nós docentes tampouco nos permitimos errar. A pressão constante do acerto e da produtividade nos limita a seguir condicionadas ao que já sabemos e a continuar com o mesmo formato de aulas que já fazemos há dezenas de anos. Essa pressão revela uma estrutura de rentabilidade imposta pelas demandas burocráticas das Secretarias de Educação, das Diretorias

³⁵ ROSA, Vanessa dos Santos. Saberes Afro-Pindorâmico: Educação e Alegria. Youtube, 12 de junho de 2023. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xolW1mjb8u4>>. Acesso em: 03 de julho de 2023.

de Ensino e da própria gestão escolar. Na escola, quem é que dita o que é certo e errado? Quem estabelece esse padrão?

Percebo um grande alívio quando converso com colegas e lhes digo: “tudo bem, professora também erra”. E o mesmo acontece quando ministro oficinas. Ao trabalhar jogos de palhaçaria com professoras em formação, costumo dizer: “aqui não temos julgamentos, vamos errar, o mais divertido é a gente estar em relação, brincando, mais do que conseguir fazer exatamente o que eu pedi”. As devolutivas ao final das formações revelam que as professoras sentem uma grande libertação ao poder errar durante nossos jogos e brincadeiras, como se deixassem de lado, ao menos por alguns instantes, o peso atribuído à sua profissão.

Aprendi com Cida a fazer, durante as aulas de palhaçaria, o jogo popular do *Mestre mandou*. A instrução é simples: o grupo só pode fazer o que o mestre mandar. Assim, só podem ser feitas as ações quando, antes de dar a ordem, a pessoa mestra disser a frase: “o mestre mandou”. Por exemplo: “O mestre mandou deitar-se no chão”, e todas devem se deitar no chão. Porém, se o mestre disser apenas “deite-se no chão”, quem deitar perde o jogo, porque o mestre não mandou. A confusão está feita. Na brincadeira, ao proferimos ordens rapidamente, ora dizendo “o mestre mandou” e ora não, os erros da regra dominam nossas ações. E Cida, de forma muito sábia, sempre valorizava os erros individuais para toda a turma, nos ensinando a errar com gosto. Errar com verdade e dignidade. Gosto muito de jogar esse jogo com professoras durante as formações que ministro, especialmente por entender que ele trabalha a aceitação do erro e o prazer de errar amparado por um coletivo. Aprendemos a rir de nós quando erramos no jogo. Rimos das professoras brincando de errar, brincando de tentar acertar.

Figura 28 – Formação docente: brincar de errar



Registro: Larissa Salles, 2019. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Analisando o erro na experiência de vida de Paulo Freire, o autor Walter Kohan (2019) nos apresenta as duas possibilidades de sentido para essa palavra. Em primeiro lugar, nos traz o erro como oposto do acerto e enquanto equívoco. Segundo o autor, Paulo Freire nos faz perceber que errar faz parte de um espírito livre atrelado à experimentação de mundo, da não aceitação do mundo como determinado. (KOHAN, 2019, p. 122).

Eu seria um ser tristonho, desestimulado, se me provassem cientificamente que leis históricas ou naturais se encarregariam de superar os desencontros humanos. Se, na maneira como nos movemos no mundo, não houvesse marca nenhuma de liberdade. Fosse tudo determinado, tudo preestabelecido. Um mundo sem erro ou equívoco, sem opção. O erro e o equívoco implicam aventura do espírito. Não se dão onde não há espaço de liberdade. Só há erro quando o sujeito que erra tem consciência do mundo e de si no mundo, com ele e com os outros. Só há erro quando o sujeito que erra pode saber que errou porque sabe que sabe e que não sabe, processo em que, afinal, o erro é uma forma provisória de saber. (FREIRE apud KOHAN, 2019, p. 121).

Foram inúmeros os erros que cometi em sala de aula. Em diversas situações, não soube o que fazer, e segui o caminho errado. Aos poucos, fui compreendendo que, se eu queria que estudantes perdessem o medo de errar em aula, eu também precisaria aceitar e assumir meus erros diante delas. Assim como quando palhaço em cena, se o público está vendo um erro meu, tenho a oportunidade de revelá-lo e reagir a ele.

Já “perdi a linha” com estudantes, gritei em sala de aula e fiz colocações equivocadas. Já propus aulas chatas e desconectadas com o que a turma pedia e, ao reconhecer o erro, alterei o caminho junto com todas. Já deixei de fazer o que precisava ser feito, já fiz mais do que precisava. Já cometi também erros com estudantes que não tiveram conserto. Assumir nossa responsabilidade diante dos equívocos estabelece que nós também, como ensinou Freire, podemos valorizar o erro como “forma provisória de saber”, e que estamos em constante processo de aprender a lecionar. Mas sinto que, apesar de em cena, como palhaço, eu me permitir estar aberto ao erro, na sala de aula e enquanto funcionário da escola, eu tenho muita dificuldade de me permitir errar. É um exercício constante.

Sue Morrison nos dizia que o momento em que uma palhaça sai de cena é um dos mais importantes de um espetáculo. É importante, antes de sair, olhar mais uma vez para o público, criando um momento de esperança de que, mesmo errando, amanhã poderemos voltar e tentar de novo. Penso ser assim também com a professora e o professor, sempre temos a oportunidade de voltar e tentar mais uma vez.

Mas por que é tão difícil para nós, enquanto docentes, aceitarmos que podemos errar? Aprendi com minha orientadora Luiza que temos medo de errar justamente porque não temos o amparo do coletivo na vida. A sociedade neoliberal instaurou a individualidade e a competitividade como pilares para a construção do ser social, e, ao invés do amparo, temos o julgamento coletivo dos erros cometidos. Como professor-palhaço, penso ser fundamental conceber a sala de aula como um coletivo para se amparar e criar o ambiente propício para que possamos trabalhar nossos medos, frustrações, preconceitos, opressões, privilégios e questões. Essa é uma construção que leva tempo, muito tempo, e que é diária. Faz-se necessário aprender a criar um coletivo para cuidar, não para julgar, não apenas na sala de aula, mas também em nossas reuniões e formações pedagógicas.

A forma como nosso sistema educacional está construído provoca nas estudantes uma sensação constante de julgamento. Estamos sempre julgando seus atos e avaliando tudo a todo momento, atribuindo notas a suas atitudes e aplicando provas para testá-las. Como docentes, também nos sentimos constantemente julgadas, com índices de desempenho escolares e avaliações quantitativas no final do

ano que, no caso da Prefeitura de São Paulo, estão atreladas inclusive à nossa remuneração³⁶.

Porém, Walter Kohan apresenta também outro sentido da palavra errar nas experiências de Paulo Freire: “vagar, se deslocar, viajar” (2019, p. 122). Ou seja, o sentido da errância. Propor uma docência fundada na errância nos impele a uma abertura para viver deslocamentos em nossas aulas, viagens, perambulações, movências de certezas e descoberta de novos lugares, como se cada estudante que passa em nossa vida a cada ano fosse um novo lugar para ancorar, trocar, esvaziar um pouco, abastecer um pouco, transgredir e seguir viagem.

Nessa capacidade de errar, nos dois sentidos da palavra, e de transformar um tipo de errar (equivocar-se) em uma outra forma de errar (viajar), mostra-se a fortaleza de uma vida, na ousadia, coragem e desejo de transformação que fazem alguém arriscar até quando tudo parece indicar para ficar quieto. (KOHAN, 2019, p. 122).

Se concebermos, com base nas palhaçarias, uma abordagem errante para nossas propostas educativas, poderemos remeter-nos aos outros conceitos já estudados nesta escrita, como a impermanência, a incerteza, o deslocamento e a abertura para os acontecimentos que nos movimentam.

Compartilhando uma outra perspectiva para o erro, os autores Luiz Rufino e Luiz Antonio Simas nos mostram que o problema do Brasil é justamente que ele tenha dado certo em seu projeto colonial.

O Brasil como estado colonial foi projetado pelos homens do poder para ser excludente, racista, machista, homofóbico, concentrador de renda, inimigo da educação, violento, assassino de sua gente, intolerante, boçal, misógino, castrador, faminto e grosseiro. Somos em parte isso tudo, não? Neste sentido, desconfiemos que nosso problema não é ter dado errado. O Brasil como projeto, até agora, deu certo. (RUFINO, SIMAS, 2020, p. 12)

Mais uma vez pergunto: quem estabelece o que é certo e errado? Se tomarmos como padrão de acerto a estrutura erguida sob as violências e opressões do sistema de poder imposto pela colonização, é realmente urgente que comecemos a dar errado.

Em 2022, substituí um professor em uma aula de 9º ano e as estudantes pediram para fazermos origamis. Um dos jovens da turma costumava não participar das minhas aulas e nem das outras. E, em todas as aproximações que tentei, ele

³⁶ O Prêmio de Desempenho Educacional (PDE), pago anualmente às docentes pela Prefeitura de São Paulo, é condicionado ao desempenho da unidade escolar nas provas impostas no final do ano (prova São Paulo) e à ausência de faltas.

respondia sempre com agressividade e se retirava. Enquanto fazíamos as dobraduras, ele sentou-se no chão em um canto da sala. Aproximei-me e perguntei se ele tentaria fazer o origami junto conosco. Ele então me respondeu: “Professor, eu não sei nem escrever meu nome, não sei fazer nada, quanto mais isso daí”. Fiquei profundamente comovido com sua fala. Esse estudante é um reflexo do nosso sistema de ensino. Ele é mais um de tantos e tantas que se sentem largados. Nós, professoras, já desistimos de ensiná-lo. Desde pequeno, foi abandonado, jogado de um canto a outro. Instituiu-se que ele não faz nada. E ele, estigmatizado pela escola, pelo mundo, por nós, infelizmente aceitou essa posição. Como podemos permitir que esse sistema siga existindo dessa maneira? Desacreditando nossos jovens, impedindo-os de sonhos, fazendo-os acreditarem que não servem para nada? Esse jovem é o erro dentro desse sistema que não contempla a maioria das estudantes. E é urgente que passemos a dar errado junto dele. Porque, enquanto estamos dando certo, seguimos excluindo tantos e favorecendo tão poucos.

Em 2023, eu entrei em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental I e perguntei a um pequeno se ele não iria fazer a lição, quando ele me respondeu: “Professor, eu sou burro. Eu não sei fazer nada, demoro muito para fazer a lição”. Saí da sala arrasado e revoltado. Tem algo de muito terrível em um sistema de ensino que faz uma criança de oito anos acreditar que ela é burra. Isso é inadmissível. Esse e tantos outros meninos e meninas refletem um projeto de escola, que segue um projeto de nação, ancorado na desigualdade e na tentativa de subjugar a população pobre, categorizando o bom e o mal aluno, o jeito certo e o jeito errado de saber, aos moldes coloniais. Infelizmente, esse ainda é o projeto que tem dado certo.

Segundo Rufino e Simas, o projeto colonial representa a destruição, o abuso, a falta de vida, o desencanto.

Ou seja, aqueles que aqui aportaram e trouxeram a guerra, a doença e a promessa constituíram formas de desencantamento (mortandade) assassinando saberes, linguagens, comunidades e rituais. Esse Brasil que deu certo financiou um modo de vida que, para ser adquirido, cobrou a vivacidade de seus seres. (RUFINO, SIMAS, 2020, p.14)

Se o projeto colonial deu certo, se esse projeto de educação que subjuga nossas crianças e jovens deu certo, se essa escola que mede a inteligência de uma estudante pela sua capacidade de fazer uma prova deu certo, então precisamos dar errado. Ser o próprio rasgo, a fissura, a contramão, o incômodo, a alegria e o encanto.

A nossa chance é começar a dar errado, como indivíduos e coletividade, com a maior urgência. Precisamos arvorecer com a delicadeza do jasmineiro e a fortaleza de mil anos das sumaúmas da floresta, agir como a folha da espinheira-santa em suas artimanhas de guerra, nas bordas de espinhos, e cura das doenças quando encantadas pelos caboclos. (RUFINO, SIMAS, 2020, p.13)

Cristiane Paoli Quito escreveu: “quem joga com o palhaço deve ter o prazer de se desvencilhar de valores caros à sociedade, pois ele vai justamente na contramão desses ideais. O seu sucesso é o seu fracasso. Ele vive no erro, mas seu erro pode ser um acerto” (GAULIER, 2016, p. 26). Então, desejo que sejamos professoras-palhaças e professores-palhaços que encontram no erro e no fracasso o seu caminho. Exercitemos o erro em nossas formações e sejamos o fracasso desse sistema disciplinar, assim como tantas de nossas estudantes, justamente porque ele não nos contempla. Sejam o fracasso capitalista, o fracasso da sociedade neoliberal, e não mais um agente do estado a instaurar a ordem e progresso. Que, ao errar o projeto de colonização, possamos construir outras formas de criar nossas escolas, mais pautadas nos saberes comunitários, ancestrais, indígenas, africanos, afro-brasileiros, na experimentação, na escuta, na alegria. Uma escola firmada na vida e não na morte. Na criação e não na cópia. Na vulnerabilidade e não na força. Na errância e não na assertividade. Na inadequação.

PAUSA

Pausa na escrita. Pausa no tempo.

Estou sentado em um banco de madeira na escola. Escrevendo. Na verdade, tentando. O trabalho não parou para que eu escreva esse mestrado. A prefeitura de São Paulo não quer que eu estude. Precisei seguir minha jornada completa de trabalho. Mas como pensar sobre a escola sem um distanciamento, uma pausa para elaborar o que me acontece?

Estou em uma aula de preparação. Na prefeitura chamamos de H.A., hora-atividade. Aula para preparar aulas. Uma conquista histórica. Pego meu notebook, saio para caminhar pela escola. Encontro um banco de madeira vazio na quadra. Sento e começo a escrever. Ou tentar. Estou angustiado. Sinto que não darei conta de escrever tudo o que preciso para o prazo de qualificação. Fico julgando minha escrita. Acho tudo péssimo. Quero apagar tudo. Me sinto ansioso, preocupado. A escrita não flui. Um jovem senta-se ao meu lado. Ele fala pouco nas aulas. Senta-se comigo e não diz nada. Fica ali do meu lado. Sua presença me conforta, me acalma. Ele começa a observar a minha escrita. Acho graça em sua curiosidade.

- *O que você está fazendo? - ele me pergunta.*
- *Escrevendo um trabalho de mestrado. Estou estudando. - respondo ao menino mostrando para ele algumas páginas que escrevi. Seguimos nossa conversa:*
- *E para quando é esse trabalho? - ele investiga.*
- *Eu preciso entregar daqui um mês - respondi aflito.*
- *Ah, um mês? Então está tranquilo. Então dá tempo!*

Dei risada. Um mês parecia tão pouco para mim, e tanto para ele.

Ele permanece comigo. Observando. Nossas presenças são um aconchego. Começo a perguntar sobre o que ele gosta de fazer em casa para se divertir. Ele me conta. Peço para tirar uma foto nossa para registrar aquele momento e ele se empolga. Me pergunta se tenho Instagram, eu digo que sim. Ele começa a me mostrar seu Instagram. Comento suas fotos, brinco com uma foto de almoço em família, digo que queria almoçar com ele também. Ele ri. Seguimos em silêncio. O silêncio mais reconfortante que já vivi. Era sobre estar ali, presente. Ele vai embora, eu agradeço sua companhia. Me emociono e venho escrever essa história. A escrita dessa história flui. Meu coração se acalma. Fé nas histórias. Fé na vivência. Fé na molecada. Fé no menino do tempo. O tempo é muito e pouco, na mesma medida. Foi esse o ensinamento que recebi.

Figura 29 – Eu e o sábio do tempo



Registro: Felipe Michelini, 2022. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.³⁷

³⁷ A publicação da foto no trabalho foi autorizada pelo estudante.

5. O RISO E A ALEGRIA NA PRÁTICA DOCENTE

AQUI PODE SE DIVERTIR

Bocó

*Quando o moço estava a catar caracóis e pedrinhas
na beira do rio até duas horas da tarde, ali
também Nhá Velina Cuê estava. A velha paraguaia
de ver aquele moço a catar caracóis na beira do
rio até duas horas da tarde, balançou a cabeça
de um lado para o outro ao gesto de quem estivesse
com pena do moço, e disse a palavra bocó. O moço
ouviu a palavra bocó e foi para casa correndo
a ver nos seus trinta e dois dicionários que coisa
era ser bocó. Achou cerca de nove expressões que
sugeriam símiles a tonto. E se riu de gostar. E
separou para ele os nove símiles. Tais: Bocó é
sempre alguém acrescentado de criança. Bocó é
uma exceção de árvore. Bocó é um que gosta de
conversar bobagens profundas com as águas. Bocó
é aquele que fala sempre com sotaque das suas
origens. É sempre alguém obscuro de mosca. É
alguém que constrói sua casa com pouco cisco.
É um que descobriu que as tardes fazem parte de
haver beleza nos pássaros. Bocó é aquele que
olhando para o chão enxerga um verme sendo-o.
Bocó é uma espécie de sânie com alvoradas.
Foi o que o moço colheu em seus trinta e dois
dicionários. E ele se estimou.*

Manoel de Barros*Palavras**Gosto de brincar com elas.**Tenho preguiça de ser sério.***Manoel de Barros**

Indicação: História para ser lida em voz alta, enquanto se mostra os dentes.

Pergunta: Quando foi a última vez que você fez alguém gargalhar na escola?

Pequena história de riso 1: Dentes

Acabei de chegar na escola nova. Dirijo-me até a secretaria para me apresentar às coordenadoras, à diretora e às assistentes de direção. Precisava resolver uma questão de horários. Entrei sorrindo na sala da diretora, dizendo que estava muito feliz por trabalhar naquele lugar pois, além de saber que era uma boa escola, sua localização era muito próxima da minha casa.

A diretora olhou para mim. Com ar sério, em tom de bronca, pronunciou as suas primeiras palavras:

- *Não quero que você fique mostrando os dentes para os alunos, não!*

Solto uma sonora risada:

- *Mostrar os dentes? Como assim mostrar os dentes? - Pergunto eu, sem entender, e achando divertida a fala dela.*
- *Eu sou brava e gosto que meus professores sejam bravos. Não é para ficar de sorrisinho pros alunos na sala de aula, não. Tem que ter disciplina. Não é pra ficar mostrando os dentes.*

Com um sorriso amarelo, ainda mostrando os dentes, uso minha tática de sobrevivência: me finjo de desentendido. Meto o louco. Sorrio e balanço a cabeça. Seguimos a conversa e ela me dá as boas-vindas à escola. No caminho de volta para casa, desço pela rua enquanto solto uma grande gargalhada, arreganhando os dentes: já pensou quando ela souber de que se trata a minha pesquisa?

Indicação: História para ser lida depois de pedir que uma estudante te conte uma piada.

Pergunta: Quando foi a última vez que você gargalhou em sala de aula?

Pequena história de riso 2: Solta o bicho

Entro pela primeira vez numa sala de primeiro ano. As crianças pequenas, bem pequenas, as menores da escola, estão sentadas em suas fileiras. É sempre difícil para as turmas dos primeiros anos. Acabam de chegar das escolas de educação infantil, onde há mais parques, mais brinquedos, mais espaços para ficar no chão. E imediatamente precisam se acostumar à vida mercantil: precisam ficar quietas, sentadas, em fileiras, fazendo lição. Elas me olham com curiosidade e graça. Brinco de dar um tropeção. Elas se olham. Acho estranho. Nenhum riso. Olho para elas e as vejo segurando o riso. Algumas com a mão cobrindo a boca, outras se esforçando para não rir. Não entendo. O esforço que fazem é grande.

Um se levanta e vem me perguntar quem eu sou, depois outra vem até mim, depois outra, até que estou rodeado de seis crianças falando todas ao mesmo tempo, curiosas com a minha presença. Peço que se sentem para que eu possa explicar quem sou e o que faremos. Uma se levanta e vem me abraçar para dar “oi”, depois outra e outra. Peço que se sentem novamente. Percebo que não conseguirei fazer nada antes de cumprimentá-las. Digo então que, primeiro, eu vou dizer “oi” para cada uma. Peço que estiquem os seus braços, do seu lugar, porque vou me transformar em um foguete que vai sair cumprimentando todo mundo em um minuto. Começo minha transformação na frente da turma toda. E mais uma vez percebo as crianças se olhando, com as mãos na boca e ombros levantados, segurando o riso. Antes de começar a cumprimentá-las, me vem o estalo à cabeça. Finalmente compreendo. Falo para todas, indignado: “gente, aqui nessa aula pode rir, viu!?”. A sala irrompe em uma gargalhada. Um alívio. O bicho-riso finalmente se solta, livre. Como um foguete, atravesso a sala cumprimentando cada uma. Em meio a sorrisos, risinhos tímidos e gargalhadas, estabelecemos nossa primeira conexão: aqui pode rir.

Figura 30 – Aula: Bocó

Registro: Felipe Michelin, 2019. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Voamos agora, em nossa viagem, no meio de um bando de nuvens que nos fazem cócegas, que nos fazem rir. Um passeio alegre.

À frente, avistamos, nessa mesma paisagem, o vento quente que tenta dissipar as nuvens e nos derrubar, sem sucesso. Esse vento sopra o pensamento pavoroso que está instituído em nossas escolas: o professor e a professora precisam ser figuras sérias para se darem ao respeito em sala de aula. Mas as nuvens, ao verem tamanha seriedade do vento, não conseguem conter seu riso, e começam a gargalhar. Desviando de sua quentura, seguem ridentes, provocando nossa alegria e nos protegendo em seu interior.

Um dia, na sala dos professores, uma professora me disse: “Você que está começando precisa saber: é até legal esse negócio de brincar com as crianças, mas na hora de dar aula você precisa ser sério, falar bravo, senão os alunos não vão te respeitar”. Outra vez, ouvi de outra professora: “Na sala, eu sou Hitler. Precisa ter pulso firme e mostrar aos estudantes quem é que manda, senão eles não te respeitam”. Um outro, ao final de minha aula, proferiu para sua turma: “Agora acabou a gracinha, acabou a brincadeirinha com o professor Felipe. Hora de fazer lição. Chega de brincar”.

E assim ouvi inúmeras vezes, nos corredores das escolas onde trabalhei, nas salas de aula e nas salas dos professores, que a aula precisa ser um momento de seriedade. Que estudantes só querem saber de brincar e não querem saber de aprender. Que para ser respeitado como professor, eu precisaria ser mais “firme”. Que as aulas de artes e educação física são aulas de brincadeiras, e que as outras matérias são “sérias”.

As afirmações acima, tão comuns no ambiente educacional, demonstram um pensamento sobre ser professora ou professor. Explicitam a construção de uma escola, e principalmente de uma imagem sobre a figura docente, que opõe o prazer e a diversão à seriedade de aprender. Erroneamente, consideram o respeito como o contrário da alegria e a brincadeira como adversária do aprendizado. Como nos ensinou bell hooks, “ser inteligente e ser sério são características que os professores valorizam. No entanto, pode acontecer de sermos tão sérios que não deixamos espaço para o humor na sala de aula” (2020, p. 117).

O autor Jorge Larrosa (2010) nos propõe o riso como forma de subversão desse imaginário instituído sobre educação e sobre ser docente, sugerindo que professores e professoras possam rir mais de suas ideias e aceitar mais o riso por parte das estudantes. Entende o riso não como deboche ou fuga da seriedade, mas um riso aliado ao aprendizado e à experiência. Percebemos aqui mais uma possibilidade de conexão da educação com o universo da palhaçaria, que tem o riso entre seus pressupostos fundamentais.

O riso destrói certezas. E especialmente aquela certeza que constitui a consciência enclausurada: a certeza de si. Mas só na perda da certeza, no permanente questionamento da certeza, na distância irônica da certeza, está a possibilidade do devir. O riso permite que o espírito alce voo sobre si mesmo. O chapéu de guizos tem asas (LARROSA, 2010, p. 181).

Refletindo sobre sua experiência como professor-palhaço, o autor Frederico Ferreira narra momentos em que experimentou a palhaçaria enquanto professor, e sobre como encontra no riso uma possibilidade de ação dentro da escola, transgredindo a hierarquia das instituições de ensino. “A figura palhacesca brinca com os assuntos institucionais, esvaziando, por meio do riso e da arte, os conceitos endurecidos, aprisionados, enclausurados e cristalizados pela educação tradicional” (FERREIRA, WUO, 2017, p. 102).

Larrosa (2010) afirma que em pedagogia se ri pouco. “Talvez meu objetivo principal em falar do riso seja a convicção de que o riso está proibido, ou pelo menos bastante ignorado, no campo pedagógico” (p.171). E para esse fato ele aponta, como uma de suas hipóteses, que na pedagogia se moraliza muito, tendo o discurso pedagógico um tom “sério”, “grave” e “patético”. “Quanto mais moral é uma aula, menos riso nela existe” (p.172). A moralidade que se apossa do nosso sistema de ensino estabelece regras de comportamento, mecanismos de controle dos corpos e regulação das subjetividades. O riso, portanto, pode aparecer no pensamento pedagógico enquanto uma ação para dessacralizar o tom professoral, tirando-o do lugar inalcançável e infinitamente superior de quem profere o saber, “o professor”, e de quem deve recebê-lo e venerá-lo passivamente, “o aluno”.

Mas, quando foi que transformamos a escola em uma chatice? No nosso país, desde os primórdios de sua fundação. As escolas surgem no Brasil no século XVI, com o objetivo de educar as classes privilegiadas brasileiras filhas de europeus, e o ensino público inicia-se com a tentativa de catequização dos povos indígenas e a imposição do pensamento europeu pela ação de padres e jesuítas, movimento o qual Luzuriaga denominou de “educação pública religiosa” (SAVIANI, 2014, p. 186).

Podemos analisar que, justamente por seu caráter transgressor, o riso passou pela tentativa de controle da Igreja em diversos períodos, desde a Idade Média até os dias atuais. No entanto, com a proibição do riso, o mesmo encontrou lugar fora dos contextos oficiais, nas praças e festas, sendo incorporado posteriormente até mesmo em alguns ritos considerados sagrados (BAKHTIN, 2010, p.68). Dessa forma, o riso demonstra seu poder de subversão, de questionamento, de zombaria com a norma instituída, apesar de sua tentativa de controle. O pensamento euro cristão monoteísta (SANTOS, 2015, p.37) e o processo de colonização que incutiram a culpa e o sofrimento como forma de redenção dos pecados repercute em nossa educação contemporânea. Ora, se a história do surgimento das escolas públicas no Brasil está atrelada às figuras religiosas, não é de se espantar o tom moralizante e rígido do nosso sistema educacional até hoje, e a pouca ressonância do riso na estrutura de seu pensamento.

Segundo Maria Lúcia de Oliveira, a educação inaugurada pelas escolas europeias na modernidade inibia prazeres em detrimento da imposição da racionalidade, mas permitia um tipo de prazer: o moral.

Um prazer possível seria o desfrute do reconhecimento do estudante pela autoridade escolar. Isso dá prazer moral. Sustentado no rigor disciplinar, pode-se dizer que o interesse da escola liga-se ao aluno bem comportado, obediente, e não propriamente ao estudante criativo.” (OLIVEIRA, 2006, p. 81).

Percebe-se a constância desse pensamento nas nossas escolas, pois grande parte da alegria permitida pela instituição escolar é vivenciada pelos considerados bons-alunos e alunas, ou seja, as pessoas que correspondem aos padrões morais estabelecidos.

Em um salto histórico, podemos constatar a estruturação da moralidade na educação brasileira também com o respaldo legal quando, em 1969, o Decreto-lei 869 incluiu a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades do país, impondo a ideologia do regime militar na grade curricular, durante o período da ditadura. Mais uma vez, o termo “moral” instaura a rigidez e a disciplina como base para a relação de aprendizagem. E hoje, a moralidade segue renovada em nossas instituições educativas públicas, especialmente com a crescente retomada e disseminação do pensamento da extrema direita brasileira e a propagação da ideologia neopentecostal pelas igrejas evangélicas. Muitas vezes, caminhando pelos corredores da escola, ecoa por minha cabeça a crítica de Larrosa: “há momentos em que uma aula se parece com uma igreja, com um tribunal, com uma celebração patriótica ou com uma missa cultural” (2010, p.172).

Os resquícios dessa educação moralizante, que fundamenta a criação das nossas escolas em diferentes momentos históricos, repercutem na instauração de uma figura docente que encontra na coerção dos prazeres e na afirmação de uma postura séria, rígida e autoritária, a base de seu fazer. Quando caímos na cilada da educação moralista, corremos o risco de seguir com as opressões e reforçar os preconceitos ao invés de trabalhar para a sua ruptura. Enquanto a escola for um antro da moralidade, no cerne de sua estrutura reinará o racismo, o machismo e a lgbtqiap+fobia.

Mas aqui, em nossa viagem, temos nos perguntado: e se, ao invés de um professor-jesuíta, um professor-militar ou um professor-pastor, tivermos um professor-palhaço ou uma professora-palhaça?

Ser professora-palhaça significa, dentre tantos atributos, ir de encontro ao riso e à capacidade de rir de si. Podemos rir com nossas estudantes? Podemos rir de nós

mesmas e das nossas matérias? Podemos nos divertir enquanto lecionamos? Podemos dizer e ao mesmo tempo brincar com o que dizemos? Podemos transformar a escola em um lugar mais alegre e prazeroso? Poderia uma professora ou professor ser também bocó?

Aos professores nos falta, talvez irremediavelmente, essa aristocracia de espírito, essa finura de espírito, essa leveza que ainda tinha o pensamento quando não era monopólio dos professores, quando ainda não se havia contaminado dessa austeridade pedagógica, moralizante, solene, dogmática e um tanto caspenta que é própria do tom professoral. Talvez tivéssemos de deixar de ser professores para aprender a formular um pensamento cujo interior ressoe, desembaraçadamente, o riso. (LARROSA, 2010, p.168).

Ao propor o riso como autoironia, Larrosa nos remete a um pensamento que, ao rir de si, coloca em questão o que diz. Torna, assim, a certeza sempre movediça e a investigação do mundo, a pesquisa, a invenção, ou seja, a aula, um espaço de criação de pensamentos brincantes que ressoam o riso como forma de nunca os sacralizar e, portanto, passíveis de questionamentos e construções coletivas.

Durante as aulas de palhaçaria, exercitamos brincar com nossos corpos, atitudes e personalidades, a fim de encontrar experiências que provocam o riso como parte da vivência humana. Há, como base das filosofias que estudei, a certeza de que somos seres ridículos. Quando um público vê palhaças e palhaços em cena, tem a oportunidade de deparar-se com a dimensão risível de nossa existência. Nos atrapalhamos, erramos, tropeçamos, temos lógicas invertidas, cometemos gafes, gargalhamos.

Sue Morrison tem como princípio central de seu trabalho o saber derivado de comunidades indígenas norte-americanas que diz que, ao descobrir as diferentes direções de nós mesmas, podemos rir da beleza do nosso ridículo (COBURN, MORRISON, 2013, p. 14). Assim, durante seu curso, aprendemos a desvelar aspectos da nossa personalidade para que possamos brincar com eles em cena, rir de nossas próprias experiências tragicômicas, enaltecer o nosso jeito engraçado de pensar e de agir. Segundo Cristiane Paoli Quito, quem joga com a palhaçaria “deve aceitar ser ridículo, se divertir com isso, deleitar-se, valendo dessa condição para poder trazer o riso, a gargalhada, a emoção e o encantamento à plateia” (GAULIER, 2016, p. 26). Não seria essa também uma possibilidade de vivência para nós, enquanto docentes? Nesse sentido, o que significaria exercitar o deleitar-se com o ridículo em nossas formações?

Podemos pensar a criação de um corpo docente cômico que ri de si e de suas incompletudes, que brinca, que se diverte consigo mesmo, que se aceita, que sente prazer em estar à margem, que busca um caminho próprio de existência, diverso, e que vive também a alegria em sala de aula. Afinal, se eu não sou capaz de rir e brincar comigo mesma, serei capaz de brincar com as estudantes?

É importante pensar também que o riso ao qual nos referimos não é apenas um riso que alivia, que distrai trabalhadoras e estudantes para que continuem sendo exploradas. Não busco, como professor-palhaço, um riso que amortece, que adoça a pílula, que propõe a facilitação dos conteúdos para melhor apreensão das estudantes. Não quero um riso reforçador, como extensão do pensamento pedagogizante, mas um riso de ruptura, de crítica a um sistema educacional que não nos contempla. Busco o riso e o humor que colocam em questão a própria estrutura escolar, que refletem sobre o próprio rumo que a escola tem tomado e a forma de organização de uma sociedade pautada no trabalho e na produtividade. Pois, como nos ensina Guilherme Corrêa:

O humor e o riso são capazes de ampliar e elevar a práxis pedagógica, porém não para reformá-la e torná-la mais palatável em meio à frieza e tecnocracia burguesas (Gruschka, 2014), mas para contribuir na efetivação de uma práxis pedagógica verdadeiramente criativa e emancipatória. (CORRÊA, 2019, p. 101)

Mas não é apenas a moralidade que nos impede de exercitar o riso, a alegria e o humor com nossas estudantes. bell hooks nos mostra que o contexto social e as relações de opressão também contribuem para a criação de uma figura professora que tem dificuldade em permitir que o humor permeie sua prática. Ao entrar na pós-graduação, ela conta que o ambiente machista demandava que ela fosse ainda mais séria, já que precisava lutar contra uma estrutura que a tentava desvalidar e exigia que ela provasse constantemente sua capacidade de ocupar aquele lugar. “Era importante ser notada como uma pessoa capaz de realizar trabalhos acadêmicos. Quando raça e classe eram adicionadas à equação, para uma mulher negra era ainda mais vital adotar uma *persona* séria.” (hooks, 2020, p.118). Provocado por Bell, percebo, enquanto homem branco, que é socialmente aceito que eu seja um professor engraçado, divertido. Ao observar as estudantes, vejo que aos meninos é mais permitido que brinquem, façam graças e piadas, que façam maluquices e digam bobagens, do que às meninas.

Durante as aulas de mestrado, na disciplina de Seminário de Pesquisa, encontrei-me com a professora Gilvânia Santos. Enquanto eu compartilhava algumas reflexões durante a aula, ela nos contou sobre como era difícil permitir-se ser menos “séria”, enquanto professora negra, ao dar aulas para o ensino fundamental e médio, tendo em vista que inúmeras vezes passou por situações de racismo e desrespeito por parte das estudantes, que proferiram risos e piadas racistas em suas aulas. A quem é permitido agir de forma engraçada dentro da escola? Quais corpos são alvos de riso no ambiente escolar?

Sendo o riso parte do processo de criação de uma figura docente-palhaça, também é necessário que nos perguntemos: nosso riso na escola está ajudando a desmontar as estruturas opressoras de poder ou as está reforçando?

Se, por um lado, podemos perceber a ausência do riso e do humor na construção da figura docente, por outro lado, não podemos afirmar que o riso não esteja presente dentro da escola. Mas, para que se crie uma escola onde seja possível o riso comum, o riso que se ri com e não se ri de, é fundamental que batalhemos para um ambiente educativo em que seja combatido o riso derivado do preconceito.

O riso é um dos elementos estruturais mantenedores do racismo. Segundo Adilson Moreira, o humor racista faz parte de um “projeto de dominação”, conceituado pelo autor como “racismo recreativo”, referindo-se à um tipo de opressão racial que tem como objetivo “legitimar hierarquias raciais presentes na sociedade brasileira de forma que oportunidades sociais permaneçam nas mãos de pessoas brancas” (MOREIRA, 2020, p. 31). O humor racista toma como parâmetro universal a identidade racial da branquitude (p.56), subjugando outros grupos raciais, afirmando a “identidade branca como expressão da superioridade moral” (p.90). Esse tipo de humor está muito presente em nossas escolas, como reflexo de um projeto de sociedade, tanto nas atitudes de estudantes quanto de docentes. Neste caso, o riso aparece como forma de perpetuação do poder, demonstrando um caráter conservador ao invés de transgressor.

Ora, estamos em busca, como professoras-palhaças e professores-palhaços, do riso subversor, do riso que balance as estruturas ao invés de reafirmá-las. Um riso que se ri junto, que relembra os prazeres de aprender a vida e que transforma o ambiente escolar em um espaço para a celebração da diversidade. Um riso de

docentes que, ao brincarem consigo, promovem também brincadeiras coletivas, encontrando na alegria e no humor sua potência de cura. O riso e a alegria tornam-se, portanto, estratégias de sobrevivência nesse mundo capitalista neoliberal.

Não temos tanta familiaridade com o poder de cura do humor. Quando o humor é usado ou por um professor ou por estudantes para ferir ou machucar, é responsabilidade de todo mundo na sala de aula encontrar formas de reconhecer o que aconteceu e trabalhar para consertar essa violação da política de sala de aula. Todos os professores poderiam se beneficiar de mais estudos sobre o compartilhamento do poder do humor como uma força na sala de aula que engrandece o aprendizado e ajuda a criar e sustentar conexões na comunidade. Quando rimos juntos, professores e estudantes, trabalhando lado a lado, nos tornamos mais equânimes. (hooks, 2020, p.124)

Neste sentido pronunciado por bell hooks, o riso e a alegria nos conectam e tornam-se revolucionários em uma escola desmotivadora que revela o desprazer de estudantes e docentes em habitá-la. “O prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula”. (hooks, p. 21, 2017)

Porém, para além da moralidade e dos contextos de gênero, classe e etnia, há também questões estruturais que dificultam a alegria em nossa prática pedagógica. São muitas as insatisfações que vivemos em nossa profissão. Como teremos condições de criar aulas prazerosas e alegres com a desvalorização profissional e os salários baixos? Como manteremos a alegria em nossa prática sob constantes ataques à educação pública, tentativas de privatização e crescentes cortes de direitos? Como exercitar o riso e a alegria se estamos com nossa saúde comprometida?

Quando pensamos na saúde de profissionais da educação nos deparamos com números alarmantes, reflexos de condições insalubres de trabalho. Uma pesquisa³⁸ realizada em 1999 pela CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) revela, segundo Gadotti, “a exaustão emocional provocada pelo aumento da quantidade de trabalhos e pela despersonalização provocada pela sua baixa valorização social e reduzida realização pessoal” (2003, p.52).

Na mesma direção, outra pesquisa realizada pela professora Juçara Vieira em 2017, com educadoras e educadores de educação básica de redes públicas,

³⁸ CODO, Wanderley (coordenador). Educação: carinho e trabalho – Burnout, a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

constatou que as seis principais situações que produzem impacto sobre sua saúde são: “acúmulo de cargos, funções ou atividades – 66,2%; dificuldade de aprendizagem dos estudantes – 56,1%; assédio moral por questões ideológicas – 54,6%; falta ou precariedade de material pedagógico – 53,5%; jornada de trabalho excessiva – 51,8% e excessivo número de alunos por turma – 51,8%”. Além disso, a investigação comprovou que a Síndrome de Burnout³⁹ segue acometendo profissionais da educação devido às pressões de ordem material, mental e psicológica. Destaca também que a ansiedade é o principal sintoma de adoecimento presente nas respostas das profissionais (72,7%), seguida de “cansaço e fadiga (68,4%), problemas de voz (67,7%), dor nos braços (61,7%) e dor de cabeça (59,3%)” (VIEIRA, 2018, p.27).

Uma recente pesquisa de mestrado realizada por Raphaela Gonçalves (2023), no Instituto de Saúde e Sociedade da Unifesp, revelou que uma em cada três profissionais da educação básica são atingidas pela Síndrome de Burnout. A autora afirma que

Há um desbalanço entre as demandas exigidas do docente (como rendimento, bom trabalho, boa formação) e a recompensa recebida, evidenciando a desvalorização da profissão e fazendo com que cada vez mais este veja necessidade de trabalhar em mais de um local para compor a sua renda mensal e suprir as suas necessidades básicas. (GONÇALVES, 2023, p.11).

Essas pesquisas revelam que, enquanto docentes, vivemos a exaustão provocada pela exploração capitalista, agravadas pela superlotação das salas, os baixos salários, as extensas jornadas de trabalho e as inadequadas estruturas físicas das escolas.

Os dados compartilhados acima comprovam que o desrespeito com a profissão docente e a própria estrutura colonial de nossas instituições de ensino contribuem para nossa insatisfação, adoecimento, e consequente diminuição da alegria e do prazer em nosso fazer diário. Por outro lado, a palhaçaria pode nos mostrar que,

³⁹ Segundo o site do Ministério da Saúde, “Síndrome de Burnout ou Síndrome do Esgotamento Profissional é um distúrbio emocional com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade. A principal causa da doença é justamente o excesso de trabalho”. Ministério da Saúde. Síndrome de Burnout, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout#:~:text=S%C3%ADndrome%20de%20Burnout%20ou%20S%C3%ADndrome,demandam%20muita%20competitividade%20ou%20responsabilidade>>. Acesso em: 03 de julho de 2023.

apesar disso tudo, a alegria é também caminho de luta, podendo atuar não somente como cura e alívio do cotidiano massacrante, mas como ferramenta política de fortalecimento. Pois, como afirma Guilherme Corrêa, “a luta de classes e a educação são processos sérios demais para se disputar sem a vivacidade espiritual provocada pelo humor e o riso, especialmente quando se trata de pôr em xeque as vitórias (provisórias) dos dominantes” (2019, p. 92).

Vanessa Rosa (2023) nos ensina que o riso e a alegria são “tecnologias de sobrevivências afro-diaspóricas” (p. 6) e que a alegria presente na cultura yorubá-nagô “se manifesta de maneira litúrgica em rítmica e corporalidade” (p.28). Fundamentando-se no saber de Muniz Sodré, que aponta a alegria como “regência harmônica dos afetos” (p.28), Vanessa nos apresenta a alegria como “fundamento que atua de modo a impulsionar a vida, em ciência do aqui e agora, estabelecendo uma compreensão dos fatos não como um fim, mas, contrariamente, enxerga a resiliência como motriz” (p. 28). A alegria se mostra, para essas sabedorias, como impulsionamento de vida.

Inspirado por esses saberes, penso que com as formações em palhaçaria podemos criar microrrevoluções⁴⁰ de alegria, mesmo diante das durezas que se apresentam no contexto escolar, com riso e humor que recuperem a vivacidade pertencentes à empolgação de ensinar e aprender. A alegria aparece nesse processo como fundamento revigorante de resiliência.

Vanessa conta que certa vez estava andando em São Paulo e entrou em uma casa do norte onde havia pendurada na parede uma placa que dizia: “Aqui nessa casa até a tristeza pula de alegria”⁴¹. Desde então, esse tornou-se um dos fundamentos de seu trabalho no Terreiros do Riso. Essa sabedoria popular nos ensina que a alegria permeia também os processos difíceis, e me faz sonhar uma escola em que até a tristeza pule de alegria, porque, apesar de sua precariedade, a escola segue cheia de possibilidades. Mesmo com a árdua luta que temos que enfrentar, a faremos com alegria. Se a palhaça e o palhaço são a alegria do circo, seriam professoras-palhaças e professores-palhaços a alegria da escola?

⁴⁰ Ideia aprofundada no capítulo 8.

⁴¹ Informação verbal.

Como, então, romper com a chatice colonial em uma estrutura tão aprisionante? Não há fórmulas. Pensar espaços de formação e fortalecimento coletivo dentro das nossas escolas pode ser um primeiro passo. Inspirarmo-nos nas festas brasileiras e nas alegrias coletivas do carnaval, das festas de boi, dos cavalos-marinhos, das rodas de coco e jongo, pode ser mais um passo. Aprender a brincar com as crianças pode ser o terceiro. Aprender a brincar e a rir da vida com as palhaçadas pode ser o quarto. E um quinto passo pode ser começarmos a nos perguntar: essa aula que estou vivendo é empolgante para mim? Onde está o tesão, a alegria, a vida, nos temas que escolhi ensinar? Por que as reuniões pedagógicas precisam ser tão chatas? Quais são as questões estruturais que impedem a alegria em nosso dia a dia? Onde está a alegria dentro de mim? Como compartilhar essas questões com as estudantes, para que a empolgação em sala de aula seja um processo coletivo?

Permitir que o riso e a alegria estejam no cerne da construção da escola não significa que o caminho do aprendizado é sempre um caminho da facilidade, do positivo, do tranquilo. Mas, sim, pensar que os múltiplos caminhos são árduos, mas que há também um prazer em percorrê-los. Por isso, pensar a diversão na prática docente não representa a tentativa constante de que a aula seja “legal”. Mas que o aprendizado, que é difícil porque exige deslocamento, dedicação e comprometimento, também pode ser divertido.

Permeiar nossa prática de alegria significa principalmente que a escola não precisa corresponder à chatice colonial jesuítica de modelo educativo. Ou sequer à pretensão neoliberal de uma escola pautada pelas demandas do mundo do trabalho. É urgente que nos juntemos às nossas estudantes com alegria para, rindo até perder o fôlego, nos perguntarmos: Como são as aulas que queremos? Qual é a escola que vamos, juntas, construir? Pois, como nos diz Paulo Freire, “é falso também tomar como inconciliáveis a seriedade docente e a alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre e esperançoso me sinto também” (2020, p. 139).

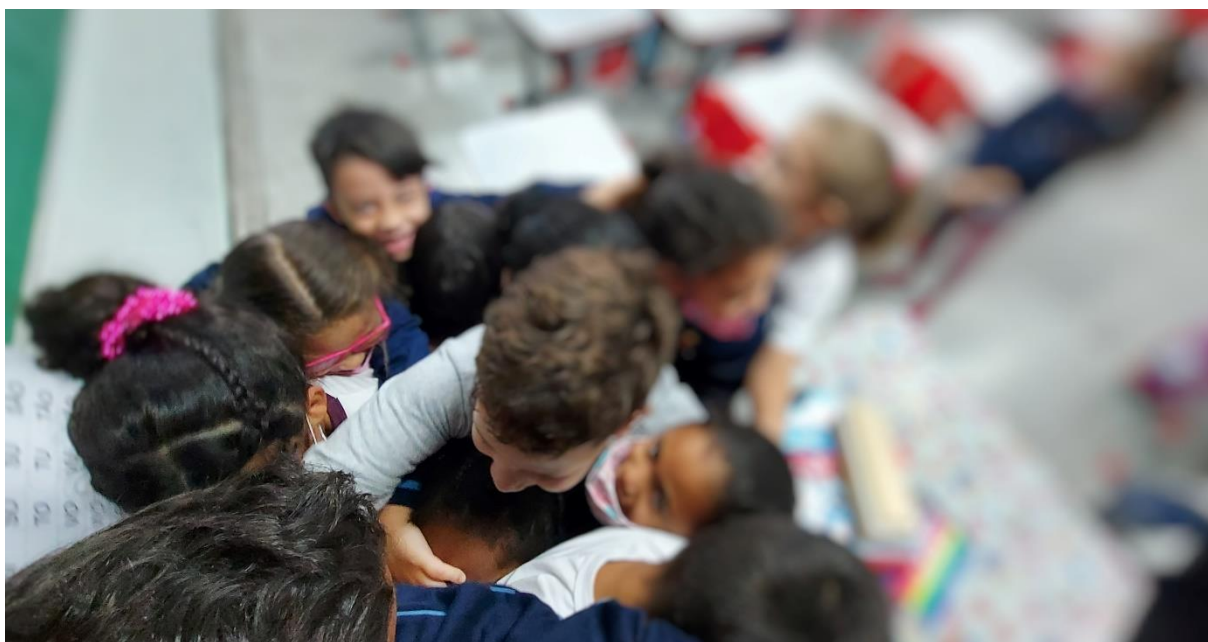
O entusiasmo, a empolgação, o riso e a alegria em sala de aula são tarefas coletivas. bell hooks ensina que “é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica em sala de aula.” (2017, p.18).

Esse processo não pode recair como um peso para a figura docente, como se dependesse exclusivamente das professoras e professores que uma aula seja empolgante. Ao compartilhar conosco as dificuldades que enfrentou com uma turma, a autora nos ensina que o engajamento mútuo é necessário para o caminho que queremos construir. “Essa turma, mais que qualquer outra, me levou a abandonar de vez a ideia de que o professor, pela simples força de sua vontade e de seu desejo, é capaz de fazer da sala de aula uma comunidade de aprendizado entusiasmada” (2017, p. 19). Porque, segundo ela, “o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (p.18). Assim, dependemos de nossas estudantes para que a aula seja prazerosa, sendo necessário seu profundo engajamento e colaboração.

Certamente a professora ou o professor que quiser ganhar espaço para que a alegria tome conta do seu fazer, enfrentará uma dura luta contra os ideais conservadores instituídos, não apenas pela estrutura e hierarquia escolar, mas também por funcionárias, colegas de trabalho, docentes, estudantes, gestoras e gestores, que agem como vigilantes da manutenção do sistema clássico de ensino. É preciso pensarmos, portanto, em processos formativos coletivos que estudem e experimentem, com exercícios práticos, a alegria como caminho para revisitação do fazer docente. Neste sentido, os exercícios de palhaçaria mais uma vez mostram-se como possibilidade de trabalho de formação de professoras e professores. Podemos trabalhar a alegria e o entusiasmo, recuperar o sentido e o prazer da escola em nós, para exercitá-lo também com as estudantes.

A proposta aqui é caminhar, transpassados pelos desafios, de encontro a Paulo Freire. Ele nos espera, no meio do pátio da escola, de braços abertos e com um sorriso enorme no rosto, para que possamos cantar, festejar, gargalhar e profanar o que escreveu: “a alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. **E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria**” (FREIRE, 2020, p. 139, grifo nosso).

Figura 31 – Aula: alegria é tarefa coletiva



Registro: Felipe Michelin, 2022. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Figura 32 – Formação de professoras: alegria é tarefa coletiva



Registro: Larissa Sales, 2019. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

6. INFÂNCIA

AQUI PODE BRINCAR

*Tenho candor
por bobagens.
Quando eu crescer eu vou ficar criança.*
Manoel de Barros

6.1 Aprender infâncias

Ancoramos agora na terra das infâncias. Penso que esta é uma terra que nunca deixamos de visitar. É um terreiro que sinto pisar descalço quando entro na sala de aula ou quando estou em cena. Ensaiaremos aqui pensamentos sobre a infância não enquanto fase da vida, mas como possibilidade de estado, de olhar e ação no mundo. Tentarei assim deambular por algumas dentre tantas inspirações para que pensemos o exercício do estado de infância em sala de aula. Em um passeio por pensamentos de diferentes culturas, busco inspirações que possam nos ajudar a exercitar as infâncias em nós, depois de adultas, enquanto docentes.

Indicação: História para ser lida deitada em um quintal, enquanto se observa o céu.

Pergunta: Se você fosse uma cor hoje, qual cor seria?

Azul de céu

Em 2021, tive a maravilhosa oportunidade de ministrar uma oficina online de brincadeiras de rua para crianças acima de sete anos. Em meio ao distanciamento social ocasionado pelo coronavírus, pude conhecer e brincar com algumas crianças, virtualmente.

Em um dos encontros, propus um desafio. Para começar a aula, cada uma deveria responder a seguinte pergunta: se você fosse uma cor hoje, que cor você seria? Qual cor você está?

Eis que uma pequena risonha, com alguns dentes faltando à boca, respondeu diante da câmera, com empolgação:

- Hoje eu estou azul de céu.

Imediatamente abri um sorriso. Foi inevitável não me contagiar com sua alegria. A menina continuou:

- Hoje estou azul clarinho, azul de céu. Porque hoje de manhã, quando eu acordei, abri a janela, olhei para fora, e vi um céu tão lindo e iluminado pelo sol que fiquei feliz. Hoje eu sou azul do céu.

Fiquei encantado. No meio da pandemia, ela me presenteou com o azul do céu. E lembrei-me de mim. Ela me conduziu até mim. Fechei os olhos e imediatamente estava deitado na rampa da casa de minha avó. Quando pequeno eu tive a sorte de crescer em um quintal enorme. Ao menos me parecia enorme. O quintal de minha avó. Sozinho, eu passava as manhãs brincando nele.

Havia um chão de terra com uma parte com areia, e a minha fiel companheira: uma árvore gigantesca. A casa da minha avó era a única da rua que possuía uma árvore no quintal. Aliás, várias árvores. Bananeiras, Damas da Noite, Hibiscos, Espadas de São Jorge e a Grande Árvore. Foi assim que cresci. Ligado à pequena natureza da casa de vovó. Nas manhãs de calor eu gostava de me deitar na rampa de descida do carro e olhar para o céu azul por entre as folhas da Grande Árvore. E ali eu viajava. Ficava horas. Só deixando a felicidade de olhar para o céu me preencher, sendo azul de céu.

Olhei para a sala ao meu redor e me perguntei há quanto tempo na pandemia eu estava dentro de casa, sem sequer sair para olhar o céu azul. Há quanto eu não me permitia ser azul de céu? E por quê?

A pequena me lembrou de olhar novamente para o que é importante fora e dentro de mim. Logo depois do nosso encontro virtual, deitei-me no chão do meu quintal para voltar a experimentar ser azul de céu. E então, fiquei com vontade de ser também verde de grama, amarelo escuro de areia molhada pelo mar, marrom-vermelho de chão de terra. O aprendizado foi fincado, aprofundado, enraizado. Corre em mim feito água de cachoeira forte: seguir sempre atento aos ensinamentos das crianças.

Figura 33 – Estado de infância



Ilustração: Adriana Siqueira, 2022. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Jorge Larrosa, referindo-se a Peter Handke, nos propõe a imagem de ser professora como “alguém que conduz alguém até si mesmo” (2010, p.51). Na história *Azul de Céu*, a menina-professora, com seu saber experimentado em oito anos de idade, me conduziu até uma parte de mim que adormecia durante a pandemia. Ensinou-me a ser novamente azul de céu. E assim tenho me sentido em muitos encontros com crianças durante as minhas aulas de artes na escola pública: aprendendo e sendo conduzido a partes de mim que me permitem ser também infância.

Para que vivamos a busca deste estado é preciso compreender a impossibilidade de definição de infância como única e universal. Devemos partir do pressuposto de que não há só uma infância, mas sim infâncias, tendo em vista a pluralidade de características que as compõem, tais como as diferentes classes sociais, identidades de gênero, etnias, idades e contextos. Caso contrário, corremos o risco de reforçar o “discurso uniformizador e colonizador” que não considera as crianças como fonte de sabedoria e que as padroniza enquanto categoria homogênea que precede a vida adulta (SANTOS; ANJOS; FARIA, 2017, p.160).

Devemos, portanto, reconstruir a visão de infância que hegemonicamente impõe-se em nossas escolas, principalmente a que concebe as crianças como seres sem formação, sem conhecimentos, que precisam ser adestrados para comportarem-se “bem”, para viverem na sociedade do trabalho. É urgente abandonar a ideia de que a escola prepara as crianças para a vida e começar a criar uma escola que seja a própria vida.

Nas escolas onde trabalhei, vejo presente concepções de infância que desvalorizam as crianças. Quando falamos em estado de infância, precisamos tomar o cuidado de não reproduzir nossos preconceitos adultos e não projetar sobre a infância a ideia que temos dela ao invés de experienciá-la. Muitas vezes, ao estudá-la, colocamos sobre ela as nossas vontades de domínio e poder, em oposição à concepção de infância enquanto possibilidade do outro, do que não sabemos, do que, enquanto adultas, precisamos nos aproximar para viver.

Segundo Larrosa, as bibliotecas estão cheias de livros sobre as crianças, centenas de estudos categorizam infâncias, denunciam suas condições precárias, e especialistas dizem o que são e do que necessitam as crianças (2010, p. 183). Nesse

sentido, com tantos estudos sobre a infância, há uma tentativa de classificá-la, de encaixá-la, de adequá-la a um sistema sob o ponto de vista da pessoa adulta.

Porém, Larrosa nos sugere também que a infância, da mesma forma que é caracterizada por esse olhar adulto, é também outra:

Não obstante e, ao mesmo tempo, a infância é um outro: aqui que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de acolhimento. (LARROSA, 2010, p. 184).

O que me interessa, ao convidar Larrosa para nossa conversa, é seu olhar da infância como outro e como desconhecido, ou seja, um lugar sobre o qual não sabemos e o qual não devemos classificar, formatar, adequar. Não devemos, portanto, obrigar a infância a cumprir as nossas expectativas de futuro, transformando as crianças no depósito dos nossos projetos de mundo já em andamento. (2010, p. 188).

As crianças nos desestabilizam em nossas aulas justamente porque passam a questionar nossos modelos de ensino. Se queremos mantê-las sentadas por horas copiando a mesma atividade, logo a turma fica inquieta. Há sempre alguma estudante que fica brincando durante as aulas e que é taxada de “terrível”, “indisciplinada” ou “aluna problema” porque geralmente não aguenta ficar parada, se levanta, fala ou porque clama por atenção individual em meio a uma sala massificada, porque corre pelo espaço ao invés de copiar o abecedário. Se a função da escola pública brasileira tem sido a doutrinação de nossas vidas para o trabalho e a objetificação dos nossos corpos para o rendimento e o lucro de uma pequena parcela da sociedade, podemos aprender com nossas crianças que o mundo pode ser outro, que a escola pode e deve ser outra.

Inspiro-me também nas concepções de infância para comunidades africanas, afro-brasileiras e indígenas e, como nos diz Renato Nogueira (2019), em uma infância em afroperspectiva. Esta é uma busca de aprendizado com comunidades que propõe modos de relação diferentes da cultura europeia e estadunidense que domina nossas escolas e que, evidentemente, tem subjogado, tentado domesticar e controlar nossas crianças.

Segundo Renato Nogueira, “a afroperspectividade remete a cosmo-sentidos africanos e pindorâmicos⁴² para pensar-sentir o mundo” e é uma maneira de “estudar, ler, investigar, pesquisar, filosofar, compor ensaios e sustentar alternativas diante de temas e problemas que a vida nos impõe.” (NOGUEIRA, 2019, p. 128). O autor nos faz pensar ainda que essa concepção nos permite criar um aprendizado baseado em diferentes maneiras de sentir e viver.

A afroperspectividade opera articulando as possibilidades advindas de todos os sentidos para apresentar o mundo. De modo que não se trata de uma visão de mundo; mas, lançamos mão de olfatos de mundo, audição de mundo, tato de mundo, paladar de mundo. Daí, numa sinestésica articulação de sentidos de mundo, encontramos caminhos para nossa hipótese: espiritualidades e políticas que reestabelecem laços com a Infância. (NOGUEIRA, 2019, p. 129)

Aprender sobre a infância em afroperspectiva nos escritos de Renato Nogueira me ensina a pensá-la enquanto forma de sentido integral, que não centraliza o ato de ler e escrever como única maneira de aprendizagem. É possível que nos aproximemos destes cosmosentidos para aprender pelo cheiro, pela vivência, pelo toque, o gosto, o som, as emoções. Eis aqui um caminho para exercitarmos o estado de infância em nós: experimentar os múltiplos sentires de mundo em nossas aulas, junto das crianças e jovens.

Continuamente em nossas escolas projetamos sobre as crianças a ideia de que elas não são. Frequentemente lhes perguntamos: “o que você vai ser quando crescer?”, reforçando que a criança só será alguém quando for adulta. Na escola, repetimos: “você precisa estudar para ser alguém no futuro”. Mas a criança já é. Já é um ser com questões profundas e complexas, que tem muito a nos ensinar. Afinal, se o mundo está como está por causa dos adultos, elas podem nos instruir sobre soluções que talvez ainda não tenhamos pensado. Neste ponto, é urgente que passemos a aprender com as culturas indígenas e quilombolas sobre as contribuições das crianças para o desenvolvimento da comunidade escolar.

Mas, as culturas indígenas (pindorâmicas), tal como quilombolas, são biointeracionistas (SANTOS, 2015, p. 81). O que significa que o trabalho não é colocado como uma atividade mais importante do que viver. Uma maneira de identificar isso está na própria construção da infância moderna. Nas culturas em que o trabalho assume centralidade na vida, as crianças eram

⁴² Renato utiliza o termo “pindorâmicos” porque, segundo ele, “Pindorama, tal como nos ensina o instigante pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos (2015), é um tipo de conceito guarda-chuva que abriga os sentidos de mundo dos povos indígenas. Afinal, conforme Bispo dos Santos (2015, p. 27), o Brasil se chamava Pindorama, nome dado pelos povos de línguas do tronco tupi que habitavam a região antes das invasões europeias.” (NOGUEIRA, 2019, p. 129).

questionadas (ou ainda são?) sobre o que gostariam de ser quando se tornassem adultas. Em culturas biointeracionistas, as crianças vivem em função do presente, não de uma utopia futurista na qual elas passarão a ser “gente” apenas quando forem adultas. (NOGUEIRA, 2019, p. 129).

A pesquisadora Clarice Cohn (2013) nos aponta diferentes concepções de infâncias sob olhares antropológicos e etnográficos de pesquisadoras de povos indígenas como Xikrin, Maxakali, Kaingang, entre outros. Ela demonstra, através de seus estudos, a importância das crianças e seus saberes na construção das comunidades. Referindo-se, por exemplo, aos rituais Maxakali, ela afirma a contribuição das crianças dizendo que “sem crianças não há ritual, sem ritual e canto não há formação de pessoas e não há maturação dos viventes.” (COHN, 2013, p. 226).

O educador indígena David Karai Popygua (2021), na oficina promovida por Vanessa Rosa no II Festejo Raízes do Riso⁴³, compartilha os saberes de sua comunidade Guaraní Mbyá. Segundo ele, as crianças participam dos diferentes momentos em comunidade, inclusive na casa de reza, deixando o ambiente mais feliz. Ele nos diz que as crianças pequenas, no momento da reza, não ficam só no colo, mas podem andar, pegar instrumentos, cantar, dançar, brincar e se divertir.

O som das crianças não atrapalha nossa concentração. A criança tem que ser criança até no momento em que estamos concentrados espiritualmente. A gente não vai falar para a criança não brincar. A gente não vai falar para as crianças não se movimentarem, as crianças ficam mais livres dentro da casa de reza. (POPYGUA, 2021).

Aprofundando seus saberes sobre educação indígena, o educador complementa: “A criança tem que ter liberdade de conhecer o mundo, de aprender, de mexer com as plantas, com os galhos, com as árvores, de aprender a sentir a vida, a terra, de experimentar [...] A gente fica muito feliz quando as crianças estão [...] Elas vão interagindo e se sentindo parte dessa comunidade”. (POPYGUA, 2021). Enaltecendo a liberdade de aprender em comunidade, em contraposição às nossas escolas, as quais a participação das estudantes restringe-se, muitas vezes, a ficarem sentadas ouvindo a professora falar, Karai Popygua nos ensina a valorizar a contribuição fundamental das crianças para a criação de uma comunidade pedagógica. E afirma que é urgente repensar nossas escolas para que as aulas sejam

⁴³ Oficina Educação, Cultura, Vida e Rezos: o brincar na cultura Guaraní Mbyá. II Festejo Raízes do Riso. [por] David Karai Popygua e Vanessa Rosa, 2021. 1 vídeo (1:45:10 min). Transmitido pelo canal Terreiros do Riso em: 07 abr 2021.

mais experimentadas e menos decoradas, mais vividas e menos impostas. “Cada criança que nasce é a esperança que floresce no nosso povo”. (POPYGUA, 2021).

Convido-nos assim a habitar nossas escolas assumindo os saberes das crianças para que possamos reconstruí-las com a novidade enigmática que elas nos propõem. Penso que o que está ao nosso alcance é dar espaço para que a infância aconteça, ao invés de institucionalizá-la, como temos feito. Ando pela escola e vejo pessoas adultas ditando como deve ser a infância. Ao invés de convidar as crianças para pintar as paredes de nossas escolas, contratamos uma empresa para desenhar um sol com cara feliz. Ao invés de experimentarmos musicalidades com elas, colocamos as músicas da Xuxa. Reduzimos sua experiência criativa a pintar desenhos da Turma da Mônica. Colocamos a infância a serviço das matérias escolares, condicionando as tarefas a ensinar a ler, escrever ou fazer contas. É urgente neutralizar nossas ideias sobre a infância e criar espaço para que ela exista para além de nós, adultos.

As crianças são os melhores teóricos, pois não receberam a educação que nos leva a aceitar nossas práticas sociais rotineiras como “naturais” e, por isso, insistem em fazer as perguntas mais constrangedoramente gerais e universais, encarando-as com um maravilhamento que nós, adultos, há muito esquecemos. Uma vez que ainda não entendem nossas práticas sociais como inevitáveis, não veem por que não poderíamos fazer as coisas de outra maneira. (EAGLETON apud hooks, 2017, p.83)

Penso que para renovar nossas escolas é fundamental iniciar pela escuta sensível de nossas crianças. E, ao invés de apenas ensiná-las, devemos nos perguntar sobre o que podemos aprender com elas. Quem sabe, ao escutá-las, poderemos ser conduzidos por essas mestras até a possibilidade de ser infância enquanto adulto. Quem sabe assim poderemos aprender com elas o estado de infância.

Um dia cheguei na sala de aula e havia uma criança em pé em cima de uma cadeira. Quando eu cheguei, o estudante desceu correndo, me olhando com medo de ser repreendido por sua atitude. Naquele momento eu parei e, aproximando-me da infância, pensei que seria muito divertido subir na cadeira também. Busquei exercitar esse estado e resolvi então subir na cadeira do professor, para investigar o que o menino fazia ali. As crianças ficaram surpresas com minha atitude. “O professor pode subir na cadeira?”. “O professor é doido?”. “O professor fez algo proibido!”. Após aprender com o menino, propus uma brincadeira na qual todas pudessem subir nas

cadeiras e passamos a aula brincando de pular de cadeira em cadeira, de andar debaixo das mesas, de viver aventuras com os objetos da sala.

Estar atenta e porosa aos ensinamentos das crianças é, sem dúvida, um exercício constante. É evidente que nem sempre estamos com disposição ou ânimo para brincar junto com elas, ainda mais em um sistema com tantas estudantes por turma, tantas aulas por semana e tantas preocupações de sobrevivência para a vida adulta. Porém esse é um chão onde é possível retornar, um terreiro que podemos sempre lembrar de pisar.

Para seguir encantando e aprendendo com a criançada, convido agora os Ibejis a trazerem seu axé para nossa viagem. Segundo Luís Ferreira dos Santos, “o signo mítico poético Ibeji, divindade do panteão iorubá, significa gêmeos” (2020, p. 7). Como nos conta a sabedoria iorubá, Ibejis são as crianças gêmeas que enganaram Icu, a morte⁴⁴. Essa história é muito significativa para mim, pois me faz pensar sobre o poder, a importância e a profunda sabedoria das crianças para a filosofia iorubá. Aprendi sobre Ibejis com Vanessa Rosa e Fabiano Lodi, que de maneira brincante, me ensinam seus saberes de terreiro. Está na hora de aprender com nossas crianças a enganar a morte⁴⁵ que assombra nossas escolas. Chegou o momento de botar a morte para dançar. Assim como na referida história, é a criançada que vai salvar nossa escola, e precisamos aprender com elas o estado de infância. Que os Ibejis nos acompanhem. Pois, como conta uma das versões da história, “nenhum outro orixá conseguiu ganhar aquela peleja com a Morte”. E, ao mesmo tempo, precisamos sempre lembrar que “os Ibejis são poderosos, mas o que eles gostam mesmo é de brincar” (PRANDI, 2001, p. 375).

6.2 Estado de infância: Corpos docentes brincantes

Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria.

Manoel de Barros

Indicação: História para ser lida com uma criança por perto.

Pergunta: Se eu te chamar para brincar, você vem?

⁴⁴ A história completa encontra-se no anexo 1.

⁴⁵ A morte aqui refere-se à colonialidade, como aprofundado no subcapítulo 7.4.

Micro-história brincada: Vence-demanda

Entro para mais uma aula de artes no terceiro ano do ensino fundamental, no segundo semestre. Uma pequena de oito anos me pergunta:

- *Professor, do que nós vamos brincar hoje?*

A sala inteira começa a perguntar com grande euforia:

- *Sim professor, qual será a brincadeira de hoje?*

Elas pensam que a aula de aprender arte é a aula de brincar. Missão cumprida.

Desde que comecei meu trabalho na educação pública com crianças, deparei-me com a história acima em diferentes momentos. É comum que as crianças compreendam nossas aulas como aula de brincar. No começo eu me questionava muito sobre isso. Achava que elas não tinham entendido que aquilo era uma aula, e não uma brincadeira. Depois percebi que era eu quem não tinha entendido. Elas estavam me ensinando a viver e sentir o mundo como brincadeira. Naquele dia, anunciaram a novidade que fundamenta minha prática desde então: a aula como uma experiência brincada e a escola como um espaço brincante.

Assim, resolvi transformar tudo em brincadeira. Mudando o vocabulário, alterando palavras e principalmente atitudes, pensei ser possível preparar aulas como quem prepara um grande brincar. Isso convoca para nossos encontros um pressuposto fundamental: temos que nos divertir. Neste trabalho, a brincadeira anda de mãos dadas com a alegria, já abordada anteriormente, e as duas contrapõe-se a ideia de seriedade e tédio que ainda domina nossas escolas. Após aprender sobre isso com as crianças, foi impressionante perceber o crescimento de nossas aulas. Se entro na sala e digo: “Hoje nós vamos brincar de cortar papéis e criar uma grande colagem coletiva”, a empolgação é geral. “Vamos brincar de fazer teatro?”, “Hoje vamos brincar de fazer sons com nosso próprio corpo!”, “Vamos brincar de dançar mexendo apenas os nossos pés?”.

Tudo é motivo para brincar. Brincar de escorregar o lápis no papel e criar desenhos. Brincar de dar bom dia com cumprimentos e toques de mão divertidos. Brincar de ouvir e contar histórias. Brincar de fazer a chamada e responder com

nomes de frutas, de comidas, de animais. Brincar de transformar a sala de aula em outros espaços. Aprendi com as crianças a viver um mundo inventado em nossas aulas, partindo de nossas referências para construir nossos saberes.

Conceber a aula como experiência brincante também nos permite refletir sobre mais um ponto: as brincadeiras são feitas para serem vividas, brincadas junto, e não para falarmos sobre elas. Por exemplo, se vamos brincar de pega-pega, preciso correr, fugir ou pegar alguém, e não falar sobre como se brinca de pega-pega. Nós, professoras e professores, estamos acostumadas a sugerir brincadeiras e deixar as crianças brincando em alguns momentos na escola, mas raramente nos propomos a brincar junto. Esse é outro pilar deste trabalho de palhaçaria e educação: buscar brincar junto. Realizar as atividades junto com as estudantes. Se vamos brincar de cobra-cega, eu tento brincar também, me colocar em situação brincante. Essa tem sido uma atitude transformadora. Porque, ao realizar as tarefas junto com as turmas, eu consigo perceber se a atividade está chata, se tem dificuldades ou facilidades, e assim alterar o caminho de acordo com as vivências.

Pode ser que pensem que a brincadeira e o estado de infância sejam caminhos para trabalhar apenas com as crianças. Porém tenho experimentado esse exercício filosófico também com jovens e adultos, e o estado brincante tem contribuído para aprofundar nossas relações e criar vínculos dentro e fora da sala de aula. Como, por exemplo, na vez em que uma estudante do 9º ano jogou um aviõzinho de papel em mim e eu consegui pegá-lo no ar. Depois disso, a aula virou uma festa de criação e lançamento de aviõezinhos de papel no pátio.

A brincadeira é, para nós, uma forma de conexão.

Indicação: História para ser lida escondido em algum canto da escola, num lugar seguro.

Pergunta: Se você fosse um animal hoje, qual animal seria?

Conversando com leões

Caminho pela escola em uma troca de aulas e avisto um menino, no auge dos seis anos, atravessando o pátio na posição de quatro apoios, imitando um leão. O estudante era famoso por não ficar dentro da sala. Gestoras e professoras tentavam aprisionar o filhote leão na (j)aula, mas ele insistia em não ficar: saía e corria pela escola. E era comum brincar de correr “de quatro”, com mãos e pés apoiados no chão. O menino era taxado como “estudante problema”, tido como “sem educação” por muitas pessoas da escola. Investigando, descobri sua trágica história de vida, que tão jovem passou por violência familiar e foi parar em um abrigo para crianças. Tão pequeno e já carregava o mundo nas costas. Um mundo que não o compreendia.

Há tempos eu vinha tentando uma conexão com ele. E, naquele dia, achei engraçado ver o menino brincando de leão pelo pátio vazio. Resolvi deixar minha mochila em um banco e caminhei em sua direção. Naquele momento éramos apenas o pequeno e eu. Tentei me aproximar dele para conversar, chamando-o pelo nome, e ele não quis. Continuava a correr como leão, rugindo vez ou outra pelo espaço. Entendi que só havia um caminho a percorrer naquele momento: trazer o professor-palhaço para brincar junto dele. Que poderia eu fazer, senão me aproximar de seu universo para aprender?

Para brincar de leão, eu deveria ser leão junto dele. Instintivamente, fui sacolejando meu corpo e fazendo pequenos sons que imediatamente chamaram a atenção do menino. O leãozinho parou sua corrida para me observar. Eu comecei a mexer e descer meu corpo enquanto dizia: “Nossa, o que está acontecendo? Ah, não, está acontecendo de novo? Acho que... estou me transformando em leão!”. O menino deixou escapar uma alta risada. Fui descendo meu corpo até o chão do pátio, apoiando primeiro uma mão, depois a outra, um pé e o outro, e em seguida soltei um grande rugido. O menino caiu na gargalhada. Imitando o seu corpo, comecei a correr em quatro apoios, e o pequeno veio ao meu encontro. A brincadeira coletiva estava instaurada. Corremos, brincamos, rugimos. Ele era o chefe da nossa alcateia. O

menino dizia: “Vem leão, por aqui”, e eu o seguia. Naquele instante subversivo, quem conduzia a atividade era o estudante, não o professor. E nós brincávamos juntos.

Quem passasse pelo local veria o Leãozão e o Leãozinho rugindo e correndo. Foi quando ele sugeriu: “Vamos lá pra fora, vem leão!”. Ele se referia à parte externa da escola, composta por duas quadras, uma área com árvores e um gramado. Na hora em que me disse isso, eu fiquei receoso. Deveríamos sair do pátio? E se alguém nos visse? Será que tomaríamos uma bronca? Por que não experimentar? Fé nas crianças. Ele saiu do pátio e eu, em um dos poucos momentos de transgressão, ao invés de repreendê-lo, fui junto.

Brincamos, corremos, rugimos, engatinhamos lá fora. E eu, por não ter mais o corpo e energia de seis anos, comecei a ficar cansado. Sentei-me então em uma parte do gramado e o leãozinho veio ao meu encontro. Ali, naquele lugar seguro, éramos só nós dois. Comecei então a conversar. E, para minha surpresa, o leão-menino seguiu a conversa comigo. Falamos da escola, ele me contou o que fazia nos horários livres que tinha à tarde e sobre como era sua vida. Finalizamos nossa conversa dizendo que agora nós éramos amigos. Firmamos o acordo dos leões: aquele seria um lugar que poderíamos voltar quando quiséssemos. Eu disse que eu precisava ir para a próxima aula, e ele também resolveu voltar para a sala, para ver os amigos.

Na semana seguinte, quando entrei na turma do primeiro ano para substituir uma professora, lá estava o menino. E, quando fizemos uma roda na sala, ele escolheu sentar-se ao meu lado. Nunca mais deixamos de conversar. Era comum que ele me procurasse quando tinha problemas na escola. E às vezes, em segredo, se escondia nas minhas aulas com outras turmas. O laço firmado jamais pôde ser desfeito. Não sei se hoje, cinco anos depois, ele ainda se lembra de mim. Mas eu guardei para sempre o menino-leão em meu coração. E por vezes ainda o chamo para brincar.

Figura 34: O menino-leão



Ilustração: Adriana Siqueira, 2023. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Eu tentava, há tempos, uma relação com o menino da história anterior, porém apenas a brincadeira foi capaz de nos conectar. Assim como na história *Salvo pelo palhaço: sem-cabeça*, foi brincando que encontrei brechas para adentrar o universo do pequeno, propondo uma relação não mais de autoritarismo entre professor e estudante, mas de cumplicidade entre alguém adulto e alguém criança, que aprendem juntos. Acho importante dizer também que, no momento da história, eu não estava fingindo ser um leão, eu era um leão junto com o menino. Essa é para mim a diferença entre fingir se relacionar com a infância e viver o que tenho chamado de estado de infância. Quando a gente brinca, a gente é. E foi isso o que me possibilitou existir, mesmo adulto, enquanto infância, junto do menino.

Muitos foram os momentos em que vivemos a teatralidade, a visualidade e a musicalidade com brincadeiras em sala de aula. As crianças me ensinaram também a mover o espaço físico da escola, alargando e ampliando nossos horizontes. Assim como quando palhaço, atuando em intervenções de rua, aprendi a criar fissuras imaginativas no cotidiano para inventar e viver mundos cômicos imaginários também dentro da escola.

Seria possível explodir as paredes escolares e dar lugar a enormes muros de um labirinto como um minotauro? Raízes das árvores de uma floresta imaginária romperiam os cimentos do piso da sala? E se nossas estudantes se transformassem em coelhinhos fofinhos em suas tocas?

Entro na sala e proponho uma expedição imaginária por uma floresta. Eu e as crianças passamos por penhascos, pontes sobre rios, escalamos montanhas e descemos longas ladeiras até que chegamos em uma caverna. Aos poucos, vamos descobrindo que, na verdade, a caverna é a toca de um urso dorminhoco. Uma das crianças se transforma em urso. Quando o urso acorda, saímos correndo de medo. Quem o urso pegar vira urso também. É tão divertido que recomeçamos nossa expedição. No meio da caverna escura uma criança diz: “Calma pessoal, eu tenho uma lanterna”. A outra completa: “E eu tenho uma corda”. Juntas vamos construindo e inventamos um mundo nosso. Uma escola nossa.

Figura 35 – Aula: Ursos dorminhocos na caverna



Registro: Felipe Michelini, 2018. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Sou um bruxo que joga um feitiço para que todas as crianças virem coelhinhos em suas tocas. Juntas, transformamos as carteiras da sala em tocas para os coelhos se esconderem. Em uma aula sobre mitologia grega, criamos nosso próprio labirinto do minotauro. Transformamos as mesas e cadeiras em instrumentos musicais. Afastando as carteiras, em roda, para viajar para África do Sul, Angola, Nigéria, Moçambique, Peru. Metamorfoseamos a escola em teatro, museu, rua, galeria, numa pirâmide, no oceano sem fim. Afinal, que forma mais divertida para aprender a vida do que brincar de vivê-la?

Figura 36 – Aula: Coelhinhos na toca



Registro: Felipe Michelini, 2019. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Figura 37 – Aula: Labirinto com Minotauro



Registro: Felipe Michelini, 2019. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Figura 38 – Aula: Brincadeira Pegue a Cauda, da Nigéria



Registro: Felipe Michelini, 2019. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Figura 39 – Aula: Brincadeira Kalapalo Uatá



Registro: Felipe Michelini, 2019. São Paulo.

Fonte: acervo pessoal.

Figura 40 – Uatá



Fonte: HERRERO; FERNANDES, 2010, p. 137.

Figura 41 – Aula: Expedição na floresta imaginária



Registro: Felipe Michelini, 2020. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Figura 42 – Aula: Teatro



Registro: Felipe Michelini, 2022. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Foi com o teatro e com a palhaçaria que aprendi a seguir brincando depois de adulto. Frequentemente nas aulas de iniciação teatral, partimos de brincadeiras tradicionais e jogos para despertar nos corpos crescidos a capacidade de brincar, inventar e viver aventuras, experimentando existências imaginárias diante de nosso público. Quando estou em cena, sinto que brinco de existir de outra maneira. Brinco de viver personagens, aventuras, mistérios. E aprendi com Cida que, sempre que sou palhaço, devo acreditar e viver com sinceridade o que estou propondo. Se vivo um leão, sou um leão. Se brinco de enfrentar um dragão, vejo um dragão. Se quero navegar no mar, convido as crianças para embarcarem em meu barco rumo ao oceano.

Figura 43 – Brincar em cena



Registro: Giuliana Cerchiari, 2018.
Espetáculo *Os Lavadores de Histórias*. São Paulo.

Figura 44 – Brincar na vida



Registro: Regina Michelini, 1997.
São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Figura 45 – Brincar palhaço



Registro: Priscila Machado, 2012. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Muito se estuda sobre o brincar na educação infantil e a importância do brincar para a formação das crianças. Mas e o brincar para adultos? E a importância de seguirmos experimentando o mundo por meio das brincadeiras? Quais são os momentos em que nos permitimos brincar não só com as crianças, mas com jovens, adultos, e entre as próprias professoras?

Tenho experimentado, desde 2014, processos de formação de professoras com jogos e exercícios de palhaçaria que trabalham, dentre os outros conceitos abordados nesta escrita, o estado de infância. E o primeiro desafio que se instaura é que, quando falamos sobre a infância, frequentemente as professoras querem imitar, durante os jogos, a ideia que tem sobre as crianças. É necessário sempre uma ruptura com o padrão infantil estabelecido pelo mundo adulto para podermos encontrar, juntas, a nossa capacidade de brincar com sinceridade, ou de viver a infância de maneira genuína.

Caminho de encontro aos pensamentos de Walter Kohan, que nos sugere a infância não como uma fase da vida, mas como uma “condição da experiência” (2007, p. 86). Ele me instiga a pensá-la para além de um período que precede a adolescência e a vida adulta, mas enquanto uma possibilidade de estado. Gosto de pensar no estado de infância como uma maneira de existência que podemos acessar em nós enquanto pessoas adultas, para encontrar o novo, o olhar de curiosidade, afetividade e inventividade para o mundo.

A infância, devemos dizê-lo claramente desde o início, é um mistério, um enigma, uma pergunta. 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, até que abandonamos o mundo. (KOHAN, 2015, p.217)

Kohan constrói seu pensamento fundamentado também no conceito “devir-criança”, criado por Deleuze e Guattari, sugerindo que viver a infância como experiência não significa rememorar a criança que fomos, ou representar um modelo sobre ser criança, ou sequer tornar-se uma criança depois de adulto. Mas sim um encontro que provoca uma nova forma de existir, no agora, em devir.

Não se trata de nos infantilizarmos, de voltarmos à nossa tenra infância, de fazer memória e reescrever nossa biografia, mas de instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo. Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre

uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história, tempo de *aión* e não somente de *chrónos*. (KOHAN, 2007, p.98, grifos do autor)

Dentre as referências de Kohan, temos também o poeta Manoel de Barros, que ao nomear um de seus livros com o título *Memórias Inventadas*, nos apresenta a possibilidade de inventar acontecimentos do passado sob a perspectiva do presente, rompendo com o tempo cronológico que pauta nossa organização ocidental. Ao inventar memórias, o poeta me instiga a inventar também infâncias para ser no agora. Isso me leva a pensar que viver o estado de infância enquanto adulto não significa necessariamente rememorar apenas o contexto em que cresceu, mas sim inventar, a cada dia, uma infância para viver.

Durante minhas formações, gosto de instruir as professoras a inventarem infâncias para experimentarem durante as aulas. O que significa que, caso a infância delas tenha sido difícil, não precisam lembrar ou tentar agir exatamente como agiam antes, pois o exercício não é sobre voltar a ser criança, ou “resgatar” a criança que um dia foram. Em outro caminho, nossa investigação é mais sobre encontrar um estado de engajamento sincero com os acontecimentos do presente, um saber-sentir repleto de curiosidade, de experimentação, de ação e reação, de novidade e diversão, durante as brincadeiras, carregadas por nossas histórias e trajetórias de vida, imbuídas das experiências que vivemos, sendo adultas.

Em 2014, ministrei uma oficina de formação para professoras da Prefeitura de São Paulo⁴⁶, e jamais me esquecerei de uma professora que, na roda final de conversa sobre a oficina, deu-nos uma devolutiva muito emocionada e repleta de lágrimas, dizendo que, ao brincar, percebeu que fazia tempo que ela não se sentia tão viva. Naquele momento entendi a força dessa pesquisa-vida.

Exercitar o estado de infância nos lembra de que nosso corpo não serve só para trabalhar, ou caminhar, ou fazer atividade física. Mas que ele é também um corpo que cria. Nas aulas de formação, gosto de fazer um exercício de palhaçaria em que peço para que as professoras, intuitivamente, brinquem de transformar seus corpos

⁴⁶ Referência à oficina *Jogos teatrais na sala de aula*, ministrada em 2014, no Instituto de Artes da UNESP, durante um encontro com professoras e professores de artes da rede municipal de São Paulo organizado pelo grupo de pesquisa Arte e Formação de Educadores.

em objetos e personagens: um lápis, uma maçã mordida, um sorvete derretendo no sol, uma máquina de lavar roupa, uma heroína com algum superpoder. Logo os corpos brincantes e alegres preenchem a sala e percebemos que a diversão e criação de nossos imaginários é fundamental para o processo de aprender e ensinar.

Figura 46 – Corpos docentes brincantes:
oficina de formação para o PIBID I.A./UNESP



Registro: Larissa Salles, 2019. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Figura 47 – Brincar de fazer cabanas: oficina de formação docente na USP



Registro: Felipe Michelini, 2017. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Na escola, a brincadeira tem hora e momento certo. Professoras e gestoras dividem o tempo das crianças e jovens em tempo de estudar, tempo de aprender e tempo para brincar. Resta, para nossas estudantes, a brincadeira nas aulas de educação física, às vezes nas aulas de arte, na entrada, na saída e no intervalo. Mesmo reconhecendo nos discursos presentes no ambiente escolar a importância do brincar, o que tenho visto é a institucionalização da brincadeira, exercendo sobre ela também a instância de controle. Só se pode brincar do que a professora quer, na hora que ela quiser, do jeito que ela deixar. A liberdade da auto-organização para brincar experimentada pelas crianças na rua e fora da escola, ganha no espaço escolar nosso controle e vigilância. Ainda assim, as crianças corajosamente transgridem essas normas disciplinares e instauram momentos de brincar. Subversivas, elas encontram brechas na opressão cotidiana e enfrentam as leis colonizadoras e da produtividade capitalista para, no meio da aula, sair correndo pela sala, correr e gritar pelo pátio, transformar um momento de lanche num pega-pega ou uma entrada numa amarelinha.

Em uma das escolas onde trabalhei, inspetoras e coordenadores ficavam no intervalo das crianças gritando para que elas não corressem. Já vi crianças serem proibidas de descer para o intervalo porque estavam “correndo demais”. Na escola nada pode porque nós, enquanto adultos, nos esquecemos do prazer de experimentar uma infância brincada. Não pode correr, não pode pular no corredor, não pode brincar. Nós transformamos a escola em uma chatice. Se a brincadeira é o momento para a criança se divertir, a escola é o lugar para ser “sério” e aprender. Há pouco espaço para a brincadeira em nossas escolas. A começar pelo espaço físico das salas de aula, pequenas e lotadas de carteiras em fila, cheias de grades, com ausência de espaços ao ar livre com natureza, desesperadamente aprisionantes.

Nas reuniões pedagógicas, gastamos horas e mais horas com burocracias e tentando cumprir demandas que vêm da Diretoria de Ensino, normalmente atribuídas por pessoas que não vivem o cotidiano escolar. Nestes momentos, ao invés de utilizarmos o espaço para trocar, cuidar de nós e criar projetos para a escola que queremos construir, limitamo-nos a cumprir regras impostas e a preencher papéis. Me pergunto: por que não brincamos nas reuniões pedagógicas? Por que não saímos correndo pela escola? Por que não viver um esconde-esconde numa reunião? Por

que que transformamos a vida em algo tão chato? Como seria criar um plano de formação como quem planeja uma brincadeira?

As comunidades indígenas da etnia Kalapalo, situadas no Alto Xingu, têm os jogos e brincadeiras como parte importante de sua cultura, mesmo depois de adultos. Nos registros do livro *Jogos e brincadeiras na cultura Kalapalo*, organizado por Marina Herrero e Ulysses Fernandes (2010), podemos conhecer as diferentes possibilidades de brincar pertencentes à comunidade Aiha-Kalapalo, observando a fundamental interação entre pessoas adultas e crianças. Ao ter contato com esse livro pela primeira vez em 2017, um novo horizonte se abriu diante de mim. As imagens e registros do livro me fizeram pensar: por que nós professoras não brincamos mais, ou brincamos tão pouco, ou limitamos que a brincadeira seja fonte de saber apenas para as crianças?

Talvez o que nos falte, enquanto professoras e professores, é aprender com as crianças, com os povos Kalapalo, e com tantas outras culturas, a viver a experiência de vida como uma experiência brincada. E, para isso, penso ser possível começar por dois movimentos: criando espaços de formação para trabalharmos a brincadeira em nós e para exercitarmos o estado de infância; ampliando nossa percepção para aprender a sentir as crianças, reconhecendo-as como fonte de sabedoria. A palhaçaria é um caminho para irmos em busca da infância como estado, com permissão para brincar e experimentar uma infância nossa inventada e revisitada no agora, depois de adultas, enquanto docentes.

Firmo, assim, mais um passo de nossa viagem, mais um saber de nossa jornada professora-palhaça:

O corpo docente é um corpo brincante.

E um corpo que brinca:

não se sujeita,

vive a alegria junto com estudantes,

cria,

não se esquece de quem é,

inventa alguém para ser,

não se submete,
transgride,
se conecta,
se organiza coletivamente,
é infância,
encanta,
vive.
O corpo docente é um corpo brincante.

Figura 48 – Aula: Brincar junto



Registro: Felipe Michelin, 2023. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

7. PRESENÇA, ESCUTA, AFETIVIDADE E ENCANTAMENTO

AQUI PODE PERCEBER-SENTIR-TOCAR-MOVER JUNTO

7.1 Presença

Indicação: História para ser lida em uma roda com crianças.

Pergunta: Me conta um mistério que você viveu?

Pequena história-presente 1: Barulho

Eu estava com uma turma de primeiro ano. Levei para a aula um livro que contava a história de um pequeno tigre que ouvia um barulho na floresta e resolvia investigar a origem do som junto com outros animais. Ao chegar, percebi que as crianças estavam agitadas. Resolvi fazer o combinado de que teríamos uma aula fora da sala. A escola possuía um espaço aberto cheio de árvores. Levei as crianças para fora, fizemos uma roda e nos sentamos no chão, no pátio ao ar livre. Eu observava as pequenas e pequenos de pernas cruzadas, olhando o espaço ao nosso redor. As árvores, a luz do sol, o piso cinza, as folhas verdes e marrons caídas no chão. As crianças estavam dispersas. Ou melhor, estavam concentradas em outros assuntos que não o livro. Havia uma euforia por ter aula naquele lugar infinitamente mais agradável do que a sala. Pedi que todas me olhassem, porque o livro tinha ilustrações lindas, e disse que a história seria contada não apenas por palavras, mas também por imagens. Algumas crianças olharam para mim. Outras continuavam falando, outras ainda olhavam o espaço ao seu redor. Eu disse que esperaria, até que todas estivessem ali comigo, para começarmos. Aos poucos, sua concentração foi chegando até mim, e a maioria delas olhava curiosa para o livro que apresentava em sua capa o desenho de um tigre filhote. Começamos a história, e já na primeira frase, a participação das crianças tomou conta da narrativa. Ficaram deslumbradas com os desenhos e animais que apareciam, comentando sobre o que viam. Segui a história: “O pequeno tigre ouviu um barulho na floresta”. BOOOOOM. Imediatamente após a minha fala, um estrondo irrompeu de dentro da escola. Um barulhão. As crianças e eu nos olhamos assustados. Ficamos alguns segundos olhando umas para as outras, algumas com a mão na boca, com uma expressão de surpresa. Uma pequena perguntou: “Pro, como você fez isso?”. E a outra continuou: “A história está viva!”. O outro disse: “O barulho da história aconteceu dentro da escola”. Era a minha deixa. Completei: “Viram? Quando lemos uma história com verdade, ela ganha vida!”. Ficamos encantados. Seguimos empolgadas com o livro. Ainda não sei o que causou

aquele barulho no momento mais oportuno para nós. Quem explicaria aquele acontecimento? Vivemos, juntas, o mistério do acaso, o presente da presença.

Indicação: História para ser lida numa rede na beira de um rio.

Pergunta: Você já foi salva pelo acaso?

Pequena história-presente 2: Chapéu

Eu estava em um barco com Vanessa, no meio do rio Amazonas, a caminho de Santarém, no Pará. Estávamos há dois dias no barco, dormindo em redes e vivendo os encantos e ensinamentos do rio. Levávamos na mala nossas roupas de palhaço e palhaça. Decidimos que apresentaríamos o espetáculo que tínhamos criado, ou trechos dele, quando nos desse vontade. Deu. Colocamos nossos figurinos e, no meio do barco, começamos a brincadeira com as dezenas de pessoas que dividiam a viagem conosco. Apresentamos algumas cenas e, principalmente, brincamos com o que acontecia, atentas à presença e ao que surgia do encontro com nosso público. Até que, em certo momento, estávamos na beirada do barco, e eu fiz um movimento brusco que derrubou o meu chapéu. O foco do público estava em mim. Ventava muito. E a cena se deu. Imagine só: a grande ventania, eu e Vanessa na beirada do barco, e o chapéu saindo da minha cabeça. Como em um filme, eu, o público e Vanessa, prendemos a respiração, e vimos o chapéu em câmera lenta rodando pelo ar com o vento. Enquanto o chapéu rodava, levei minha mão até minha cabeça, com uma cara de “agora ferrou, perdi o chapéu”. Ele rodou, rodou, rodou, e parou exatamente no corrimão da beira do barco, sem cair na água. Era inacreditável. Era impossível. Qual a chance de isso acontecer? Sabe aquela fração de segundo em cena? O que fazer? Agi respeitando minha espontaneidade, meus impulsos. Imediatamente olhei para o chapéu, olhei para o público, e com um orgulho dentro de mim, estiquei os braços apontando para o chapéu preso no corrimão. “Tcharaaaam!”, gritei, como se fosse tudo ensaiado. O público irrompeu em risos e palmas. Um grande número que nunca mais se repetiria: o chapéu voador que para exatamente no corrimão do barco. Como seria possível aquela mágica? Um presente que só quem estava viveu.

Figura 49 – Apresentação com Vanessa: presença



Registro: Giulia Prez, 2017. Alter do Chão. Fonte: acervo pessoal.

Figura 50 – Aula: presença



Registro: Felipe Michelini, 2018. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Chegamos na paisagem do aqui-agora, no topo de uma montanha única e repleta de possíveis. Daqui vemos o mundo todo. E ele se abre diante de nós, como um presente.

A palhaçaria é a máscara da presença. Esse saber que aprendi com Cida Almeida nos convoca a pensar em uma pesquisa de estado e ação cênica que se vincule ao aqui e agora como possibilidade de criação. Ao abrir-nos para o instante presente, temos a oportunidade de criar uma dramaturgia que parte da relação com o público, com os objetos de cena, com as atrizes e atores que estão conosco, com o espaço, e essencialmente com o acaso. O estado de presença e a atenção ao inesperado que surge como criação é uma das bases do treinamento em palhaçaria. E, assim como a palhaçaria, podemos pensar que a docência também é a arte da presença.

O exercício da presença é muito difícil, especialmente pelo domínio das tecnologias em nosso cotidiano, que transportam nossa atenção para mundos virtuais e nos roubam a presença em diversos lugares: no transporte público, em nossas casas, na escola, em nossos jantares. Em um mundo de dispersão da atenção, no qual somos bombardeadas de informações e imagens a cada instante e que, ao mesmo tempo, nada nos acontece (LARROSA, 2002, p. 22), pouco nos fica como experiência, percebemos que a presença necessita de treinamento. É preciso treinar também a nossa capacidade de aceitar e improvisar com os acontecimentos do “aqui e agora”. Estar atenta e com a escuta ampliada para o que pode surgir da relação com o que fazemos é um exercício constante, que exige um esforço corporal intenso e um alto grau de engajamento.

Quando paramos na porta de uma sala de aula, não sabemos o que vai acontecer. Apesar de todo o conteúdo programado e das horas de estudo e preparação, cada aula é uma aula, cada turma é uma turma, e se ficamos apegadas àquilo que preparamos ou às expectativas que criamos sobre a aula, perdemos a oportunidade de experimentar novos saberes que surgem do encontro. Sue repetia diversas vezes durante seu curso: “a expectativa corta a experiência” (informação verbal)⁴⁷. Transpondo esse saber para o universo da docência, percebemos que as

⁴⁷ Informação proferida no curso Clown through mask, em 2018.

projeções e ideias que fazemos da aula muitas vezes nos tiram a capacidade de viver tudo o que a aula poderia ser, para além de nós.

Em seu curso, Sue nos pedia para prepararmos nossos números de palhaçaria em casa. Quando entrávamos em cena, porém, ela nos provocava a agir para além do que tínhamos elaborado. Enquanto apresentávamos, ela intervinha na cena para que não concretizássemos o planejado, para que não entrássemos na mecanicidade da execução de nossa ideia, mas sim na organicidade de criar a partir do momento presente.

Ela nos dizia que, como palhaças e palhaços, precisávamos estar prontas para abandonar o que tínhamos preparado. Sue ressaltava, porém, a necessidade de preparar a cena, mesmo que você não fizesse nada do que planejou. E esse é um ensinamento que busco exercitar também na sala de aula.

É necessário que preparemos nossas aulas, que estejamos em constante movimento de pesquisa e estudo sobre o nosso fazer. Precisamos inventar os procedimentos, os conteúdos que trocaremos com as turmas, os questionamentos de mundo que queremos propor e o caminho a percorrer para uma educação crítica e transformadora. Porém, nenhum preparo pode ser engessado ou rígido demais, a ponto de fazer com que fiquemos apegados a nossas ideias e sem sensibilidade para as dificuldades e propostas que surgem das estudantes. E tem vezes, inclusive, que a turma não quer fazer o que pensamos. Qual é o limite entre insistir, porque a atividade vai provocar o crescimento da estudante, ou abandonar e aceitar outro caminho?

Seguindo a máxima de “estar sempre pronto para abandonar o que preparei em nome do acontecimento presente”, entro em sala com uma proposta para a turma que necessariamente se transformará a partir da relação de cada uma com a matéria, com as colegas de turma, com o espaço escolar e com o que foge de qualquer planejado. Podemos, assim, criar aulas que transformam em conteúdo os repertórios de nossas estudantes.

Por exemplo: certa vez, eu estava dando aula para crianças do 4º ano e começou uma grande tempestade. As crianças ficaram agitadas. O teto da escola ressoava o barulho da chuva e tornou-se impossível seguir com a matéria. Um estudante começou a chorar, com medo da chuva. Outra olhava pela janela,

preocupada com a tempestade. Por que seguir ignorando o que acontecia naquele momento? Por que seguir com a ideia autoritária de que o que eu tinha preparado precisava ser feito a todo custo? Naquele dia, parei tudo e começamos uma conversa sobre a chuva. Aos poucos as crianças ficaram mais calmas. E a aula tornou-se uma roda sobre o ciclo da água. Começamos a nos perguntar: Mas por que chove? Como se formam os raios? No final acabamos conversando também sobre mudanças climáticas, aquecimento global, e a necessidade do nosso engajamento com a saúde do planeta. Em outra situação, uma estudante me disse que tinha aprendido a fazer personagens de papel. Então fizemos uma aula em que ela ensinou a turma toda a fazer as artes que aprendera.

Constantemente nos é exigida, enquanto docentes, uma enorme capacidade de lidar com o inesperado. Tudo pode acontecer numa sala de aula, assim como tudo pode acontecer num palco ou picadeiro. Você prepara um exercício que a turma não gosta, e precisa mudar o caminho. Você tem certeza de que está explicando bem, até que um estudante não entende de jeito nenhum o que você está tentando dizer. Uma estudante chora por um problema familiar, dois estudantes se estapeiam no fundo da sala, uma colega professora não está bem na sala dos professores, alguém interrompe a sua explicação para dizer que o cachorro fugiu, uma criança se levanta e diz que é o dia do aniversário dela.

Se, por um lado, causa-nos uma certa angústia a constatação de que o que acontece em aula não está sob nosso controle, a ideia de presente como o imponderável nos ensina que o presente é o instante onde tudo pode acontecer e, portanto, é um momento repleto de potencialidades, sempre em mutação, impermanente. O desafio é saber aproveitar os presentes do presente.

A figura docente-palhaça vive o presente e todo pensamento é ação.

A figura docente-palhaça vive cada momento como uma oportunidade única.

Sue Morrison, embasada nas filosofias indígenas da figura *Heyoca*, nos diz que o palhaço e a palhaça “ganham vida no momento entre o relâmpago e o trovão, entre o pânico e a possibilidade, entre pensamento e ação, no momento em que tudo é possível”⁴⁸. Será assim também com professoras e professores? Transpassado por

⁴⁸ MORRISON, Sue. *ECUM 2004 - Sue Morrison - 2ª parte*. Vídeo (00:06 min). Publicado pelo canal

essa sabedoria, gosto de pensar que o ser docente existe naquele momento inesperado, no instante entre o raio e o trovão, entre o pânico e a possibilidade, em que, em uma transformação coletiva, de repente, ensinamos e aprendemos.

O exercício dos jogos teatrais é um caminho possível para treinar o estado de presença. Durante os jogos, somos convocadas a liberar a criatividade por meio da espontaneidade e da resposta imediata ao que se passa em cena. E, assim como nos jogos, podemos pensar em exercitar, enquanto docentes, um estado de engajamento com o momento presente que nos move a uma ação de resposta sensível ao que nos acontece em sala de aula.

Viola Spolin ressalta os níveis intelectual, físico e intuitivo no processo de aprendizagem por meio dos jogos e improvisação teatral. Ela considera o processo intuitivo como o “mais vital para a situação de aprendizagem”, e nos diz que ao responder no “aqui e agora”, o nível intuitivo gera espontaneidade (2010, p. 3).

Segundo Anne Bogart e Tina Landau, “a presença é relacionada ao interesse pessoal pelo momento presente; o interesse é algo que não pode ser falseado ou demonstrado” (2017, p. 48). Podemos pensar, portanto, nas relações entre interesse e presença. Faz-se necessário o interesse pelo que acontece em sala e especialmente pelo encontro com os universos das estudantes, para que possamos exercitar a resposta sincera ao que se passa, ao que nos acontece. É pressuposto para esse trabalho, por isso, a vontade genuína de traçar relações com as turmas e a concepção da aula como lugar do encontro.

O palhaço norte-americano Avner criou os “princípios excêntricos” sobre seu trabalho com palhaçaria. Dentre esses, o segundo princípio nos diz: “Seja interessado, não interessante”⁴⁹. Quando me deparei com esse ensinamento, senti um grande alívio. Se, ao estarmos em cena como palhaças e palhaços, podemos exercitar o nosso interesse real pelo que se passa, isso nos exime da necessidade de tentar ser interessante o tempo inteiro. Assim é na sala de aula. Podemos cair no risco de pensar que ser uma professora-palhaça ou professor-palhaço significa ficar encontrando

Ecum10anos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AhAwFWZPIIo&>. Acesso em: 29 ago. 2022.

⁴⁹ EISENBERG, Avner. AVNER THE ECCENTRIC. Princípios Excêntricos. Estados Unidos: 2021. Disponível em: https://www.avnertheeccentric.com/eccentric_principles_portuguese.php. Acesso em 27 mar 2023.

meios de ser interessante o tempo todo. Isso levaria a um esgotamento. Pelo contrário, mantermo-nos interessadas pelos conteúdos que vamos abordar, pelas estudantes que compartilham o processo de aprendizagem conosco e pelos acontecimentos que partem do encontro parece ser um potente caminho a exercitar.

Porém, ao mesmo tempo, a demanda de atenção é tão grande, que a estrutura escolar nos impede de estarmos o tempo todo presentes e atentos. O excesso de estudantes por turma, as extensas jornadas de trabalho, a grande quantidade de aulas em um dia, o enorme peso da responsabilidade sobre tudo o que acontece na sala de aula e a falta de espaços para exercitarmos essas habilidades são algumas das questões estruturais que contribuem para o automatismo em nosso fazer. Estamos cansadas. Por outro lado, ainda reproduzimos um ideal sobre nossa profissão que remete à maneira como fomos educadas quando éramos estudantes: a ideia de que nós sabemos tudo e, principalmente, de que devemos controlar tudo o que acontece em sala de aula, conduzir todo o processo, preparar e transmitir todos os conhecimentos. Esse pensamento é produzido por uma gama de relações de poder que despejam sobre nós a responsabilidade de tudo dentro da classe. Entramos em sala receosas: e se alguém se machucar? E se acontecer algo, serei punida? E se algum familiar reclamar da minha aula? E se pensarem que não estou dando aula? Logo, as instâncias de poderes punitivos e vigilantes também contribuem para que estejamos pouco abertas aos acasos e experimentações do momento presente.

O estado de presença e a aceitação do acaso como possibilidade de conhecimento podem ser vividos em diversas práticas e filosofias, como yoga, meditação, pilates, alongamento, improvisação teatral e palhaçaria. Penso que seria importante, enquanto política pública, a criação de espaços de autocuidado e de treinamento, ou seja, espaços de formação continuada, para que possamos exercitar na prática a autopercepção, o estado de presença e a aceitação do que vem do outro como possibilidade de criação.

7.2 Escuta

Indicação: História para ser lida pensando em uma grande amiga.

Pergunta: Me conta uma história de amizade que você viveu?

Uma amiga

Entrei na sala de aula do segundo ano e havia uma pequena menina chorando em sua carteira ao fundo. E o resto da sala agia como se ela não estivesse ali. A menina tinha vindo há pouco tempo da Bolívia, e falava pouco nas aulas. Antes mesmo de iniciar o trabalho com a turma, fui até ela e perguntei o motivo de seu choro. Ela não me respondeu. Apenas continuou a derramar as pequenas lágrimas em sua carteira. Perguntei se ela queria conversar e ela balançou a cabeça negativamente. Perguntei se tinha algo que eu pudesse fazer por ela, ela não respondeu. E nisso, o tempo passando, e as outras 29 crianças a falar. E só uma aula por semana, de 45 minutos, para dar conta de tentar fazer algum trabalho com todas e todos. Como abranger o universo que há em cada uma em 45 minutos, uma vez por semana?

A menina continuou chorando baixinho no fundo da sala e eu comecei a explicar a proposta de trabalho. Enquanto a turma toda realizava a tarefa, eu pensava no que poderia ser feito e agradecia por aquele choro ainda me incomodar. Há quantas aulas ela estaria chorando e ninguém percebeu? Foi então que eu entendi que eu não podia fazer nada naquela situação, a não ser mediar os acontecimentos. Ela não queria falar comigo. Não cabia a mim resolver os problemas daquela menina, mas talvez cavar espaço no ambiente opressor construído na escola para que ela pudesse existir de outras maneiras. Tem vezes que a gente precisa se retirar, para deixar acontecer o que precisa acontecer. O que fazer? Lembrei-me das vezes em que a única coisa que precisava era de uma amiga para desabafar. Fui até a menina e disse:

- Tem alguma amiga sua aqui na sala com quem você queira conversar?*

A menina balançou a cabeça negativamente. Perguntei:

- Tem alguma amiga sua aqui na escola com quem você queira conversar?*

Ela balançou a cabeça afirmativamente. O choro cessou. Um momento de conexão. Perguntei o nome da amiga e a série em que ela estava, e a pequena me respondeu baixinho. Então eu disse:

- *Acho que você precisa conversar com ela. Que tal? Venha comigo, vou te levar até ela e vocês podem conversar até você se acalmar.*

A menina topou. Segurei em sua pequena mão e fomos. Deixei a sala sozinha fazendo a tarefa. Elas ficariam bem. E fui com a menina até a sala da amiga. Bati na porta, interrompi a aula do outro professor, e pedi para falar com uma de suas estudantes. Expliquei que eu precisava de um favor dela e o professor gentilmente a liberou.

A amiga veio até nós com uma cara de preocupada, como quem diz: “O que foi que eu aprontei, professor?”. E eu expliquei:

- *A sua amiga não está muito bem hoje. Ela está precisando de você. Você pode conversar com ela um pouquinho?*

A amiga imediatamente abraçou a pequena, que já tinha parado de chorar. Eu disse:

- *Vocês podem ir ali no pátio conversar. Fiquem o tempo que precisarem. E depois, quando terminarem, podem voltar para a aula.*

As duas foram abraçadas até o pátio e eu voltei para a sala. Ao longe avistei elas conversando. Fiquei emocionado com o acolhimento imediato da amiga da outra turma.

Já no finalzinho da aula volta a menina que antes chorava, agora sorridente, saltitando e brincando. Dei risada. Sempre acho curiosa a capacidade das crianças de mudarem seu estado imediatamente, com uma sinceridade profunda em relação ao que sentem. Ela se sentou em sua carteira e seguiu. Eu fiz um sinal de joia e perguntei se estava tudo bem. Ela disse que sim. Sorrimos. Até hoje não sei o motivo de seu choro. Aprendi com ela a fazer o que precisa ser feito. A sentir quem está na turma. E sigo a pensar: às vezes só mesmo uma grande amiga pode nos ajudar.

Indicação: História para ser lida em voz alta, para ser declamada, imaginada, sentida e não pensada.

Pergunta: Feche os olhos. O que você escuta fora? E dentro, o que você escuta?

Pequeno conto fantástico sobre escuta:

Jabuticabas

Juán⁵⁰ tinha acabado de chegar aqui! Com 9 anos, era para a vida ser uma festa, não era? Com seus olhos pequenos de jabuticaba, olhava atento a tudo que havia à sua volta. Desconfiado. Ele e o pequeno irmão. Sempre de mãos dadas. Ele e o pequeno irmão. Ele, o pequeno irmão, e a mãe. Sempre de mãos dadas. E ele a olhar. Dentro, sentia um alvoroço de emoções, um emaranhado que às vezes lhe causava uma sensação estranha, um desconforto esquisito. Mas por fora trazia sempre uma aparência tranquila, de quem observa e sente cada pedacinho do mundo. Acabara de chegar. Juán pequeno veio com sua mãe e irmão menor da Venezuela. E foi cair na borda de São Paulo. Na margem. De tropeção mesmo. Caiu e esbarrou na beirada, em São Mateus.

De tudo ele entendia quase nada. Os outros, dele entendiam quase nada. E Juán olhava. Com seus pequenos olhos de jabuticaba. E assim, de um dia para o outro, foi posto no meio de uma escola. Uma escola que não contemplava nem os daqui, imagine os de lá. Uma escola que não sabia ouvir nem os daqui, imagine os de lá. Juán acabara de chegar. Na escola, um dia, tentou falar. Nunca mais. De sua língua caíam palavras outras que ninguém sabia ouvir. Os outros não sabiam ouvir. Nem os pequenos, nem os grandes. E foi ficando quietinho, quietinho.

Certa vez, sentado numa cadeira da escola, olhou para baixo e percebeu um buraco aberto em si mesmo. O menino levou seu dedo até ele e o atravessou profundamente, mas ainda assim não era possível ver seu fim. E uma vontade danada de chorar. Segurou. Uma parte dele não estava. Seu pai ficou. Estava por vir. E a vontade danada de chorar. Segurou. Em buraco sem fundo, chorar não dava em lugar nenhum.

⁵⁰ Todos os nomes da história são fictícios.

Chegou em casa, e, em casa, era outra história. Mamá Angeli estava sempre trabalhando, sempre costurando. Sempre. Da hora de ir para a escola, à hora de ir dormir, mamá estava lá, costurando. E na pilha de roupas costuradas, o menino Juán viajava. Juán ali era tudo. Era um pouquinho de cada criança do mundo. Um pouquinho de cada criança que precisou mudar de lugar. De cada criança esburacada. “Você não vem se deitar, Mamá?”. Ela nunca vinha. Mas sempre, no meio dos sonhos, Juán acordava com a mão calejada de Mamá Angeli a acariciar-lhe os cabelos. E às vezes, ouvia baixinho o seu choro, que nos sonhos vinha em forma de lava de um vulcão. Um vulcão em erupção.

Na escola, não falava. A professora paciência não tinha. A professora tinha mais 30 para olhar. Juán era mais um de tantos. Mas um dia, não se sabe por que, um dia. Ah! Aquele dia! Por que será? Com certeza o professor tinha dormido bem na noite anterior. Com certeza o professor estava, sei lá, descansado? Empolgado? Um daqueles raros dias. Conectado? Eu sei lá. Juán estava quietinho no canto da sala, como de costume, costurando as cores das roupas, suturando os retalhos com sua linha de América Latina, quando o professor, de artes, entrou. Estranho! Estava sem olheiras naquele dia? Cara de saudável, corado. Isso sim era novidade na escola.

Depois de contar uma história em roda, o professor perguntou para a turma: “Se você pudesse se transformar num animal, qual seria?” Era para desenhar. Juán achou engraçado. Animal? Mas é lógico! Um gavião! Um gavião marrom, com penas grandes de aço, e um bico enorme, e garras bonitas feitas de mármore. E a capacidade de voar até a lua, até as estrelas, além da atmosfera. Mais rápido que um foguete, que um trem bala, que o Usain Bolt! “Eu vou voar pra Venezuela e trazer o papá nas minhas costas”.

O professor estranho ficou sentado na mesa dele, enquanto uma a uma, as crianças foram levar os desenhos para ele ver. E a cada desenho, um comentário engraçado do professor. Ele naquele dia estava descansado, coisa rara de se ver. Na hora de Juán, o professor pegou o desenho dele e falou:

- *Nossa Juán, que incrível esse gavião! Imagina que demais poder voar por aí?*

Juán fitava o professor com suas duas pequenas-grandes jabuticabas. Não ousou falar. O professor, que tinha tudo para mandá-lo sentar-se, como

provavelmente teria feito em qualquer outro dia, naquele dia estava mudado. O que será? Estranho! O professor perguntou:

- *De onde você veio, Juan?*

O menino não respondeu. Ficou ali, com os olhinhos, fitando ele.

Mas, inesperadamente, a orelha do professor cresceu um pouco. Juan não podia acreditar no que estava vendo. “Depois da pergunta, a orelha aumentou de tamanho, eu tenho certeza!”. O menino esfregou as jabuticabas, custando a acreditar. O professor continuou:

- *Pode me contar se quiser....*
- *Venezuela - Juan disse baixinho, como um passarinho recém-nascido.*
- *E do que você mais sente falta de lá?*
- *Dos meus amigos e do meu papá.*

Enquanto respondia, Juan percebeu a orelha do professor crescendo ainda mais e foi impossível segurar sua risada. Logo a risada de Juan misturou-se à risada do professor, e das risadas o pequeno gavião já alçava seus primeiros voos. Ficaram íntimos, os dois. Como pode? Em tão pouco tempo? Seria possível? Numa fração de segundo. A amizade acho que surge mesmo desses momentos que a gente nem vê. Logo o menino estava contando ao professor tudo sobre a Venezuela. E cantando músicas. Puxa vida, cantando músicas? Músicas! Cantando cantigas infantis da Venezuela. E todas as colegas de sala ficaram interessadíssimas naquela bagunça toda que os dois estavam fazendo. O professor, sendo levado pelo voo do menino-pássaro, resolveu escrever uma das músicas na lousa. Juan ensinou a sala toda a cantar.

- *Hoje, o professor é o Juan. - disse o professor. Juan ria:*
- *Eu, professor?*
- *Si, si, todos muy atentos que el maestro empezará la explicación!*

Logo a sala toda estava se divertindo e cantando as músicas ensinadas por Juan. Era o grande voo do gavião. Foi uma felicidade nunca antes experimentada. Felicidade que se vive junto tem outro sabor. Ao final da aula, as orelhas do professor já chegavam em seus ombros, de tão enormes que ficaram.

Em um momento, o pequeno Juán precisou ir ao banheiro e, pasmem, uma estudante gritou:

- *Pessoal, vamos preparar uma surpresa para o Juán? Vamos fazer uma coreografia para a música dele!*

A turma se empolgou, se organizou, e quando Juán voltou do banheiro, todas as crianças estavam assim: em fileira, cantando, dançando e apresentando sua coreografia para a música que o pequeno gavião havia ensinado. O menino Juán rolava de tanto rir. O sinal bateu e quando o professor foi embora com suas orelhas já arrastando no chão, viu uma amiga pedindo a Juán que lhe ensinasse a escrever algumas palavras em espanhol, enquanto uma outra parte da turma ainda cantava as músicas que aprenderam. Os problemas da família? Não resolveu. A vida também não resolveu. Mas os problemas lá de dentro? Um pouco que resolveu. Os de Juán. E os do professor.

Figura 51: Jabuticabas



Bordado: Adriana Siqueira, 2023. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Figura 52: Jabuticabas (*detalhes*)



Bordado: Adriana Siqueira, 2023. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Agucem os sentidos: sobrevoamos, nas costas de um gavião, a terra da escuta. Cada sensação é valiosa por aqui. Em profunda ligação com a presença, a escuta é outra qualidade de interpretação que trabalhamos com os exercícios e práticas da palhaçaria. Quando estamos em cena e durante os treinamentos, exercitamos ampliar nossa escuta para ter a capacidade de agir em conexão com o que acontece. Mais do que provocar um acontecer, essa qualidade tem a ver com um deixar-se acontecer.

Ao pensarmos a escuta no fazer teatral, nos referimos a uma capacidade que vai além do sentido da audição, mas condiz com um engajamento corporal que amplia os múltiplos sentidos do corpo para perceber o mundo ao nosso redor.

Anne Bogart e Tina Landau (2017) descrevem, como um dos princípios de seu trabalho de treinamento para o teatro, a “escuta extraordinária”. Segundo a nota de rodapé do *Livro dos Viewpoints*, “o sentido da escuta envolve a percepção e a atenção singular e ampliada, pressupondo um comprometimento do corpo como um todo e não somente de um dos órgãos do sentido, no caso, a audição” (p. 51). As autoras dizem ainda que “escutar envolve o corpo inteiro em relação ao mundo, que está sempre mudando à nossa volta” (p. 51).

Enquanto docentes, a escuta reflete nossa capacidade de sentir e perceber o que se passa nas aulas, provocadas não apenas pelas pessoas, mas pelo espaço e acontecimentos externos a nós. É um exercício constante de atentividade e relação com o momento presente, para deixar que os conteúdos cheguem até você e transformem o percurso a ser seguido a partir do que acontece pelo encontro. Ao exercitarmos a atenção com qualidade de escuta, podemos perceber-sentir se alguém está desconfortável com alguma situação durante a aula, se alguém não teve espaço para falar ou colocar seus pensamentos no coletivo, se algum preconceito ou situação de opressão está acontecendo, se estamos garantindo a efetiva participação de cada pessoa da turma.

Nesta mesma direção caminha o pensamento de Paulo Freire (2020), que nos apresenta que “ensinar exige saber escutar”. (p. 110). O educador traz essa qualidade como “disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. (p. 117). Segundo ele, é escutando que aprendemos a falar com as estudantes, num movimento de estar junto delas, em parceria com o que elas nos apresentam.

Paulo Freire nos revela o silêncio enquanto condição para a escuta, assumindo que, mesmo que tenhamos muito a dizer, precisamos também silenciar para escutar, pois nossas estudantes também têm muito a dizer. “No processo da *fala* e da *escuta*, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua* da comunicação dialógica”. (FREIRE, 2020, p.114, grifo do autor). Ao abordar a necessidade do silêncio, ele nos move a pensar que a escuta exige o tempo da parada. Suspender-silenciar para sentir-escutar-perceber.

As imposições do mundo neoliberal, que nos cobra produtividade e desempenho constante, estão internalizadas em nós. É condição interiorizada desse modo de ser, neste tipo de capitalismo, que parar para pensar, se perceber e perceber a outra pessoa é perda de tempo. Nas escolas, precisamos produzir, produzir e produzir. Professoras precisam dar aulas, avançar com os conteúdos. Estudantes precisam fazer a lição, avançar com os estudos. Este é um dos motivos para que seja árduo o exercício da escuta. Porque requer de cada uma de nós uma tomada de posição na contramão, para que haja a parada, a suspensão, o silenciar de nossas vontades para exercitar o deixar-se afetar. Além disso, as salas de aula superlotadas tornam difícil a prática da escuta, com tantas estudantes requerendo atenção ao mesmo tempo.

“Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar”. (FREIRE, 2020, p. 118). Outro ponto do exercício da escuta é a certeza de que ela exige também uma abertura para a outra pessoa. Ou seja, uma predisposição para se relacionar, um querer deixar-se acontecer para o coletivo, respeitando a multiplicidade de pessoas e culturas que lá se encontram. É pressuposto do processo de escuta, portanto, a convicção de que a outra tem algo a dizer. E a certeza da concretude de ações que garantam aos sujeitos em processo de formação, nós e nossas estudantes, o direito de falar e ser escutada, reconhecendo sua profunda contribuição para uma trajetória de aprendizagem mútua. Se eu sei que nossas estudantes têm algo a dizer, eu fico curiosa para as escutar e sentir de corpo inteiro. Treinar a escuta por meio dos jogos teatrais e de palhaçaria nos possibilita o exercício da generosidade de aceitar e criar a partir da ideia da outra pessoa.

Sue nos dizia que o palhaço e a palhaça fazem o que precisa ser feito. Durante o curso fui aprendendo que, quando estamos em cena, com estado de presença e escuta ampliada, precisamos sentir o que o momento pede que seja feito. Ela nos

dizia que, enquanto público, é um alívio quando a palhaça revela o que todas estão vendo, realiza a ação que o momento pede, cabendo à essa figura a percepção e concretude desse fazer. Essa é uma tarefa árdua.

Por exemplo, durante o exercício *Present yourself*, tínhamos que entrar em cena, olhar por um tempo cada pessoa da turma e sentir o que precisávamos fazer. Com a ajuda de Sue, percebíamos se às vezes devíamos abraçar alguém, ou nos distanciar de alguém, ou dar uns tapinhas nas costas de outra pessoa. Às vezes um gesto, às vezes uma palavra, às vezes apenas se retirar. Agir com os impulsos partindo da máscara da palhaçaria provocava o riso e cumplicidade com nosso público.

Depois desse trabalho, passei a me perguntar: como saber o que precisa ser feito enquanto professor? Talvez a resposta seja: não há como saber. Talvez só haja como sentir. E, mesmo sentindo, vamos errar e acertar. Mas, de toda forma, podemos criar espaços para exercitar nossa sensibilidade e nossa capacidade de perceber, com a escuta ampliada, o que devemos fazer em cada novo acontecimento em aula. E nada disso é garantia de sucesso. Porque este não é um trabalho sobre sucesso, mas, tal qual a palhaçaria, sobre sempre ter a chance de entrar mais uma vez em cena, ou na sala de aula, e tentar.

O exercício da capacidade de escuta da outra parte sempre da escuta de si. Para que possamos escutar a outra pessoa em cena, ou em aula, enquanto palhaças e professoras, precisamos antes aprender a nos escutarmos. Esse trabalho revela, portanto, a necessidade de criação de um espaço de formação docente para o treino da percepção de si como caminho para perceber o outro. Como está nosso corpo enquanto professoras? Como estamos nos sentindo? Estamos estressadas? Qual é o nosso estado emocional hoje? Estou com vontade de brincar ou de dormir? Como posso experimentar sentir e responder com sinceridade ao que me acontece em aula?

A estrutura escolar é construída para que haja pouca escuta. Uma infinidade de momentos acontece em uma aula, com dezenas de estudantes, e ao soar do sinal, você mal tem tempo de assentar o que se passou e já precisa estar pronta para entrar na outra sala, e depois na outra e depois na outra. Seria necessário, para melhor estruturar nossa profissão, mais espaços entre uma aula e outra, ao invés da sequência exaustiva de aulas seguidas. Espaços não apenas para a formação, mas

para o descanso de nossa atenção e a assimilação do que foi vivido. Menos trabalho, com mais qualidade. Ou seja, uma parte considerável de nossa carga horária precisaria corresponder ao tempo de preparo das atividades, descanso e recomposição do nosso estado emocional, reflexão dos acontecimentos vividos e momentos coletivos de autocuidado. Também precisaríamos de mais docentes contratadas para dividir as responsabilidades das aulas.

Em quais momentos da nossa formação continuada temos espaços para exercitar a autopercepção e o autocuidado? Quando exercitamos a escuta?

É um projeto político que sigamos com nossas percepções adormecidas. Não apenas na escola, mas no mundo capitalista. Caso contrário, aceitaríamos esse sistema de trabalho? Aceitaríamos as desigualdades sociais? É um plano político que não exercitemos a escuta em nossa formação, enquanto docentes. Que sejamos soterradas de trabalho a ponto de não conseguirmos perceber como estamos, do que realmente precisamos e como estão nossas estudantes. Veja quão poderoso seria perceber que não estamos satisfeitas com a estrutura de nossa profissão. Esse fato nos levaria às questões seguintes: por que não estamos satisfeitas? Quais são as características do sistema educacional que não nos contemplam? Caminharíamos, assim, quem sabe, para uma luta coletiva.

Um exercício de talvez:

Gerar atividades que exercitem a percepção, tais quais promovem os jogos teatrais e de palhaçaria, em nossas formações continuadas, nos permitiria treinar a escuta de nossos corpos e dos corpos de nossas colegas. Voltar a atenção para nós mesmas nos implicaria em pensar sobre o que nos gera angústia, ansiedade, medo e tristeza dentro da escola, e sobre quais mecanismos do sistema disciplinar incidem em nossas práticas. Se pudéssemos suspender o cotidiano para trabalhar nossa percepção e sensibilidade, talvez nos déssemos conta de que metade das burocracias que preenchemos não faz sentido, que algumas exigências da Diretoria de Ensino não têm o menor cabimento. Que nós não aguentamos mais a escola como está. Que a produção desenfreada não reflete em qualidade de ensino. Que sofremos na escola enquanto docentes tanto quanto nossas estudantes. Que estamos cansadas de fazer cumprir as exigências de controle. Que a estrutura física da escola precisa de reformas. E que se parássemos para escutar a nós mesmas, às nossas colegas e às nossas estudantes, talvez pudéssemos perceber que nossos sofrimentos são

parecidos, e que juntas poderíamos criar espaços para fazer diferente. Talvez percebêssemos que é possível criar uma educação que esteja mais atrelada à vida e menos a um ensino tecnicista, e que a escola poderia ser outra. Talvez pudéssemos criar uma escola onde o choro de uma menina ou a tristeza de um pequeno recém-chegado de outro país nos incomode e nos movimente. Uma escola na qual os conteúdos das aulas possam partir dos interesses, trajetórias, emoções e curiosidades de cada pessoa que habita aquele espaço.

Figura 53 – Aula: Experimentação coletiva



Registro: Felipe Michelini, 2019. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Figura 54 – Aula: Escuta



Registro: Felipe Michelini, 2019. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

7.3 Afetividade

Receita de Tocar o Outro

Porteira aberta
Para o universo
Cada um é único
Lugar sagrado
Onde árvores antigas
E estrelas cantam

Tocar o outro
E sua alma
Como se fosse
Uma flauta

Roseana Murray

Indicação: História para ser lida durante um abraço.

Pergunta: Como você está?

Afetividade é corpo: Gota d'água

Eu estava vivendo meu ano mais difícil e desafiador como professor. Pensei em me exonerar de meu cargo por inúmeras vezes. Estava no segundo ano do mestrado, na escola mais difícil que já trabalhei. E a dificuldade vinha de uma violência constante. Apesar de ter um grupo de professoras e professores muito bom, com colegas que se apoiavam diante de muitas atrocidades que vivíamos, frequentemente precisávamos lidar com a violência de estudantes, que, recém-chegados de uma pandemia de dois anos, acreditavam ser o embate físico, o soco, a porrada e o xingamento, os meios mais eficazes de resolver as situações.

Eu era professor-carcereiro substituto e nas minhas aulas as estudantes raramente faziam as atividades propostas. Estava muito difícil criar vínculos e conexões, devido a inumeráveis problemas: a falta de estrutura em suas casas; a violência e criminalidade instauradas em seu cotidiano; nosso cansaço enquanto docentes; o descaso da gestão da escola e da diretoria de educação; a estrutura escolar que não nos favorecia; a precariedade de sobrevivência das estudantes como a falta de comida, de roupas, de espaços de lazer, de carinho e cuidado.

Certo dia, eu estava dando aula em uma turma de oitavo ano. A turma não me escutava. Eu vinha de uma semana difícil. Passava por alguns problemas em casa,

mais a pressão da qualificação do mestrado, mais o cansaço diante da violência escolar. Estava desanimado como professor. Após inúmeras tentativas, consegui, por um brevíssimo momento, a atenção da turma para tentar propor uma atividade sobre fotografia. Finalmente as estudantes olhavam para mim e em um microssegundo comecei a dizer o que iríamos fazer. Minha fala foi interrompida, porém, por um terrível barulho, alto, assustador, que me fez estremecer diante de todas. Um estudante, do lado de fora, chutou a pesada porta de ferro da sala-cela-de-aula. Foi um grande chute. Uma bicuda.

O barulho me apavorou e me desestabilizou. O som provocado no ferro da porta foi agonizante. Mas eu dei um respiro profundo, olhei para a turma com o cansaço me saltando aos olhos, e continuei explicando a atividade. Usei a tática que muitas de nós utilizávamos naquela escola: fingi que aquilo não tinha acontecido, e segui.

O som assustador, porém, voltou a acontecer. E, na segunda vez, não mais me apavorou, mas começou a me enraivecendo. Com passos irados, me dirigi até a porta, puxei-a com força e olhei pelo corredor. Percebi que alguém tinha saído correndo, mas não vi quem foi. Apenas escutei as risadas que saíam da sala-cela ao lado.

Mais uma vez voltei para a aula, ainda tremendo um pouco, fechei a porta, puxei um respiro profundo e, desanimado, tentei seguir com a explicação, com a turma já dispersa e algumas poucas estudantes atentas ao que eu dizia.

Pela terceira vez, no meio da minha explicação, a porta foi fortemente chutada. Me assustando mais uma vez. Me enraivecendo mais uma vez. A gota d'água. Mas agora, para o azar do estudante, eu fui mais rápido. Abri a porta depressa e vi um garoto do nono ano, de aproximadamente 14 anos, correndo para se esconder na sala.

Sabe aquele momento em que tudo se apaga à nossa frente, e nenhuma consequência é medida?

Ao vê-lo correndo, abandonei a minha turma e saí furioso para buscá-lo. Quando entrei em sua sala, sem nem olhar para os lados ou pedir licença para o professor, peguei o jovem pelo braço e levei-o até o corredor, colocando-o contra a parede aos berros, de forma descontrolada. E então desabei. Desabamos. A estrutura escolar caiu sobre nós. Comecei a gritar perguntando o motivo de ele chutar a porta

da minha sala, dizendo que ele estava acabando com minha aula, vociferando que eu não aguentava mais aquela escola, que não aguentava mais aquela atitude deles, que eu só estava ali tentando trabalhar. Gritava dizendo que a prefeitura era terrível e que era exatamente isso que ela queria de nós. Alguns professores saíram pelas portas de suas salas, e me olharam assustados, sem nada fazer. Eu explodi. Um descarrego de muitos problemas que desaguaram nele, disparados por sua atitude.

O garoto, de olhos arregalados e de tamanho mais alto do que eu, não se intimidou e, imponente, veio para cima de mim, com uma postura de combate, dizendo que eu não podia falar daquele jeito com ele, perguntando quem eu pensava que era para tratar ele daquele jeito. E eu berrava: “Eu sou seu professor. EU SOU SEU PROFESSOR!”. O jovem não baixava a guarda, e também me enfrentava gritando e me xingando: “E DAÍ QUE VOCÊ É PROFESSOR? PROFESSOR NÃO PODE GRITAR ASSIM”.

Ainda profundamente exaltado e enraivecido, mandei que ele me acompanhasse até a diretoria. Eu precisava de alguém para mediar aquela situação. Sozinho eu não conseguiria. Chegamos na diretoria e a porta estava fechada. Estavam resolvendo outro caso lá dentro. Me vi sozinho.

Foi quando surgiu uma colega inspetora, que viu o estado em que eu me encontrava, e me acalmou. Levou o garoto para conversar (dar uma bronca) e me pediu para que eu voltasse para minha turma.

Cheguei na sala-cela ainda descontrolado, tremendo. Sentei-me na cadeira de professor. Como seguir com a aula? Não segui. Soou o sinal do intervalo. A turma saiu da sala, eu fechei a porta e desabei em um choro compulsivo. Eu chorava, chorava, e não conseguia parar. Chorava de raiva, de medo do que poderia acontecer após minha atitude, de angústia, de dor e tristeza por ter agido daquela forma. Chorava também por aquela escola-penitenciária. Chorava e chorava.

Ao perceber que não conseguiria me recompor, mandei uma mensagem para minha colega inspetora, que imediatamente apareceu para me abraçar e me acalmar. Foi muito importante aquele colo. Foi quando, no meio do choro, e atravessado pelas reflexões que vinha tendo com a escrita dessa dissertação, pensei: “Ele precisa me ver assim!”. Com os olhos vermelhos e transbordantes, olhei para minha amiga e disse com tristeza: “Por favor, chame ele aqui. Eu quero que ele veja como eu fiquei”.

Ela foi buscar o estudante no intervalo e eu ainda sem conseguir parar de chorar. Quando o garoto abriu a porta, eu estava aos prantos, sentado na cadeira de professor. Ele me olhou da porta com o olhar assustado e, sem dizer uma palavra, sentou-se numa cadeira na minha frente. Soluçando, a primeira frase que consegui dizer foi: “eu quero te pedir desculpa”. O menino me olhava sem nada dizer. Mas me olhava de verdade. E lia toda a minha fragilidade. Eu segui dizendo que estava chateado por ter falado daquela forma com ele, mas que era muito injusto o que ele tinha feito. E que, por causa da sua atitude, eu estava naquele estado. Que aquilo era uma consequência do que ele tinha feito, e que a gente nunca sabe como nossas ações podem afetar o outro. Ao mesmo tempo perguntava o porquê de ele chutar a porta daquele jeito e dizia que eu queria que a escola fosse diferente.

Contei a ele os problemas que eu vivia em casa, que eu não estava em uma semana fácil, e que eu não aguentava mais a violência daquela escola. Que eu não achava justo a maneira como eles me tratavam, como eles se tratavam, e que aquele era o meu trabalho, onde eu estava sendo profundamente desrespeitado. Perguntei sobre como ele se sentiria se fosse tratado desse jeito em seu ambiente de trabalho.

Ele me olhava e não dizia uma palavra sequer. Mas eu via seus olhos marejados de lágrimas.

Ainda em um fluxo de emoções e chorando, eu me levantei e dei um abraço nele. Ele retribuiu meu abraço, não disse nada, e em silêncio se retirou da sala. Durante toda a cena, a amiga inspetora permaneceu ali dentro, olhando nossa conversa, e saiu para acompanhá-lo.

Após a saída dos dois, eu ainda não conseguia parar de chorar. Entendi que eu teria que ir embora. Que não tinha condições de continuar. Avisei minha amiga e fui para casa. Teria que assumir as faltas daquelas aulas. Teria descontos no salário daquele mês. Dane-se. Larguei tudo, peguei minhas coisas e fui embora.

Eu já estava abrindo a porta de saída da escola quando ouvi, pela primeira vez depois do ocorrido, a voz do jovem, que gritava ao fundo: “professor Felipe, aonde você vai? Professor?”. Mirei ele por entre as grades e, sem dizer nada e sem olhar para trás, fui embora, ouvindo sua voz a me chamar: “Professor?”.

No caminho para casa, ainda vazando lágrimas e mais lágrimas, eu precisava de ajuda. Liguei para minha psicóloga Raonna, que prontamente marcou uma conversa na mesma tarde. Ao conversar com ela, finalmente consegui me acalmar. E o eixo principal de nossa conversa foi que o acontecimento foi uma resposta que tive justamente por estar de corpo inteiro na escola, e que tirar alguém da sala, se incomodar com os chutes, gritar, e mesmo o embate corporal, também era sobre afetividade. Sobre como o jovem clamava por atenção em meio a uma escola massificada, por alguém que lhe olhasse, que lhe visse de uma relação horizontal. E que o julgamento que cairia sobre minhas ações só demonstrava o quanto a escola não estava preparada para tratar essas questões. Afetividade é corpo, e é duro estar de corpo inteiro na escola.

Tive o final de semana para me recuperar. Na semana seguinte, voltei para a escola, mesmo sem querer voltar. Entrei pela porta, às sete horas da manhã, e fui tomado no corredor por um gesto inesperado. Ouvi ao longe uma voz que disse: “professor Felipe!”. Em seguida, fui envolvido por um abraço apertado e carinhoso, de alguém mais alto do que eu, de um jovem que mal falava comigo. Por alguns segundos fiquei sem reação. Era o jovem da semana passada. Eu não podia acreditar. Fiquei paralisado no meio do abraço:

- Você está bem? - perguntei, com a voz calma e triste, ainda envolvido sob seus braços.
- Sim. E você? – ele me perguntou, parado diante de mim.
- Ainda não muito, mas vou ficar - respondi olhando para ele.

Algo tinha acontecido. Algo inenarrável, indescritível. Uma transformação profunda na nossa relação professor-estudante. Nos afetamos um pelo outro.

Desde aquele dia, todos os dias, até que eu me mudasse daquela escola, o garoto me parava de manhã, me dava um abraço de oi, e repetíamos o mesmo diálogo. Todos os dias. Todos os dias.

Desde o embate, eu continuei sem conseguir dar muitas aulas naquela escola. Ele continuou sem frequentar as aulas. Continuou sem fazer as tarefas. Continuou saindo da minha aula para cabular. Às vezes conversávamos sobre a vida pelos corredores. Ele me contava do seu futebol. Eu lhe contava do meu teatro. Ainda me comove e espanta esse encontro. E o que fica é o nosso ritual, o abraço diário, sem faltar um dia sequer, e a pergunta sincera: **como você está?**

Figura 55: Gota d'água



Ilustração e colagem: Adriana Siqueira, 2023. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Sentidos à flor da pele, mergulhamos agora no mar da afetividade. O que podem um professor e uma professora? O que podem um palhaço e uma palhaça? O palhaço de rua Chacovachi nos diz:

Escutei muitas vezes que o palhaço é a criança que levamos dentro... Que pensamento limitado. É a criança, o velho, o louco, o enfermo, o tolerante, o intolerante, o idiota, o fanático, o amoroso, o assassino enfim, o humano que levamos dentro, livre, exagerado e com o objetivo de fazer rir. (CHACOVACHI, 2019 p. 118).

A escola é lugar de afeto? A educação é feita de afeto?

Afetar e ser afetado é qualidade fundamental da palhaçaria e da profissão docente. Segundo o professor Sérgio Leite:

[...] é possível defender que a afetividade está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, produzindo continuamente impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos. Trata-se, pois, de um fator fundante nas relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares. A qualidade da mediação pedagógica, portanto, é um dos principais determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos/alunos e os objetos/conteúdos escolares. (LEITE, 2012, p.365).

Ter a consciência de que as decisões tomadas em sala de aula passam pelas relações e escolhas afetivas de docentes e estudantes nos ajuda a romper com o estigma da escola colonizada que pressupõe a racionalidade como principal caminho de aprendizagem. As emoções que percorrem os corpos que habitam a escola, bem como os carinhos e embates vivenciados, movimentam a constituição dentro-fora dos sujeitos escolares, repercutindo nos conteúdos que aprendem e na forma como relacionam-se com os processos de formação da vida.

O sentido de afetividade que proponho para nossa conversa, para além da sua relação com os processos de aprendizagem e mediação dos conteúdos de conhecimento, é o da afetividade como verbo, como ação, ou seja, na relação em sala de aula como **uma busca por afetar e ser afetado**, assim como a palhaça e palhaço quando estão em cena. A busca por agir e ser agido, por movimentar nosso ser e nossas relações partindo do encontro com o que vem de fora. Afetividade é agir de corpo inteiro.

Dessa maneira, vamos de encontro ao sentido de “corpo-afeto” apresentado por Carlos Peixoto Júnior (2013). Analisando as obras de Donald Winnicott e Baruch Espinosa, o autor expõe em seu trabalho que, dentre aproximações e distâncias entre as teorias, é possível perceber que “em ambos os autores o corpo assume o lugar de

um motor criativo que afirma a potência imanente de afetar e ser afetado como instância de intensificação da vitalidade da existência” (2013, p. 2).

Se vamos em busca de uma existência viva⁵¹ dentro da escola, oposta à uma existência amortecida que não se permite reverberar o que se passa em aula, partimos para a concepção de um “corpo-afeto” que, junto de suas emoções e percepções, repercute em aprendizados mútuos entre docentes e estudantes, que vão muito além dos conteúdos exigidos nos currículos escolares.

É fundamental, portanto, a nossa conexão com a sensibilidade do corpo enquanto docentes para a experimentação de uma educação afetiva que corresponde à mobilização coletiva ocasionada pelo encontro.

Suely Rolnik (2018) nos traz o afeto como experiência que se acessa fora do sujeito (p. 134), que pode, por sua vez, transformar e movimentar o que se passa dentro. Segundo ela, estarmos abertas ao que vem de fora como possibilidade de transformação das nossas subjetividades tem o poder de germinar, no encontro com o outro, os embriões de formas outras de existência (p. 141). No meu caso e do jovem da história, germinamos uma existência menos violenta, mais cuidadosa.

Como já dito, nos exercícios de palhaçaria, experimentamos uma porosidade corporal que trabalha, na prática, a abertura e aceitação ao que vem de fora como base da construção dramatúrgica da cena. Assim, a palhaça e o palhaço reagem aos acontecimentos do presente, de forma instintiva e impulsiva, em um permanente jogo entre os desejos interiores e exteriores. Quando saio de palhaço pelas ruas de São Mateus, preciso exercitar um estado de afetividade para que o jogo e a cena surjam do encontro com o público na rua. E não seria assim também o nosso ofício em sala de aula? Fazer a aula surgir do nosso encontro com as estudantes, partindo dos nossos campos de afetos?

Sue nos dizia que a figura palhaça precisa estar conectada consigo mesma e com o público. Que nós precisamos ver o público. Observá-lo. Prestar atenção no que estão pensando e ser sensível ao que estão sentindo. Dizia que quando a palhaça ou palhaço e o público veem um ao outro e podem afetar um ao outro, então uma conversa pode acontecer (2013, p. 83).

⁵¹ Aprofundado no subcapítulo 7.4.

Na mesma direção, habitar afetivamente a escola significa realizar uma aproximação sensível das nossas estudantes, rompendo com a apatia e distância do sistema colonial de ensino. As experiências afetivas, como todas as narradas nas histórias desta pesquisa, promovem uma ruptura no cotidiano amortecido e frígido da escola, tornando-se também uma ação política. Pensemos na força desse encontro que se dá, todos os dias, no corredor de uma escola. Uma cena inusitada na qual um professor e um estudante, maior que ele, se abraçam e se perguntam: como você está?

Penso que a afetividade, como capacidade de afetar e ser afetado, corresponde à tentativa de encontrar os limites, os acordos, a vida, de forma coletiva. Se entro numa sala de aula e um estudante me empurra, isso me afeta. Se uma estudante me conta uma piada, isso também me afeta. Se entro e estão apáticas, o que isso reflete em mim, no meu corpo? E se chutam a porta da sala, o que faço? Responder ao que nos acontece de forma afetiva dá às estudantes a oportunidade de visualizar a reverberação de suas atitudes e suas consequências. Se uma criança empurrou uma colega no parque, mais do que pedir desculpas, é preciso que ela cuide do machucado que lhe fez. Se sujou uma parte da escola, é preciso limpá-la. E a nós, professoras e professores, também. Se magoei uma estudante, preciso conversar com ela. Se me sinto frustrado com alguma situação, preciso compartilhar com a turma. Fundamentamos, portanto, a responsabilização dos nossos atos diante de um coletivo.

É essa a diferença da educação como prática da liberdade. O pressuposto inicial tem de ser o de que todos na classe são capazes de agir com responsabilidade. Esse tem de ser o ponto de partida - de que somos capazes de agir juntos com responsabilidade para criar um ambiente de aprendizado. (hooks, 2017, p. 203).

Assim, podemos nos perguntar: qual é o espaço para o trabalho da afetividade e das emoções na formação docente? Nos permitimos nos afetarmos pelo que acontece em sala de aula? Qual é a medida entre afetar e ser afetado?

O mundo impõe a domesticação da nossa capacidade de afetação, para nossa sobrevivência. Se nos afetarmos pelo metrô insuportavelmente lotado todos os dias da semana na hora do trabalho, continuaremos a tolerá-lo dessa maneira? Se nos afetarmos por trinta estudantes gritando de uma vez em uma sala de aula, seguiremos tolerando que elas continuem tão cheias? Se um chute estrondoso na porta nos mover

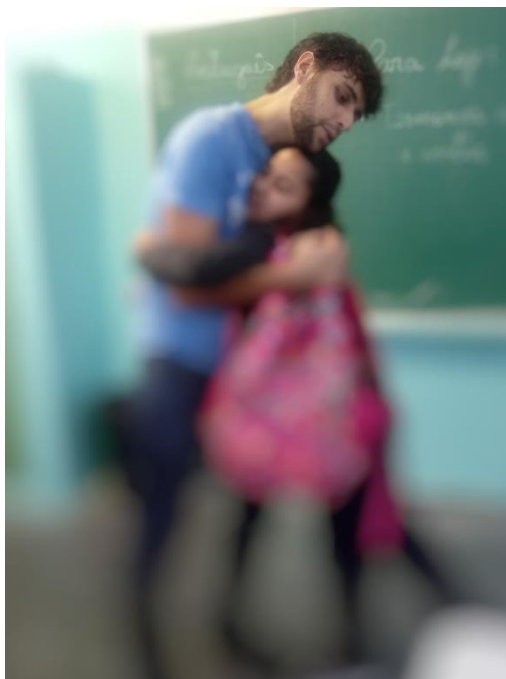
até um adolescente no corredor, seguiremos ignorando-o? Começar a treinar nossa capacidade de afeto nos direciona, necessariamente, para a observação das nossas reações, de corpo inteiro, no ambiente escolar. E se fizermos isso, o que virá?

Não é possível, porém, que façamos isso sozinhas. Como na história contada, precisei da ajuda da minha amiga inspetora e da minha psicóloga para atravessar aquela situação. O que me evidencia a necessidade de uma rede educativa para amparar e cuidar. Precisamos urgentemente de um grupo de profissionais em cada escola, como psicólogas e assistentes sociais, para que possamos cuidar umas das outras. Como cuidamos das nossas afetividades em nossos coletivos educacionais? Quem cuida de nós? Quem cuida de quem cuida?

Para finalizar essa parte da reflexão, gostaria de compartilhar também dois dispositivos pedagógicos afetivos que tenho experimentado com as estudantes.

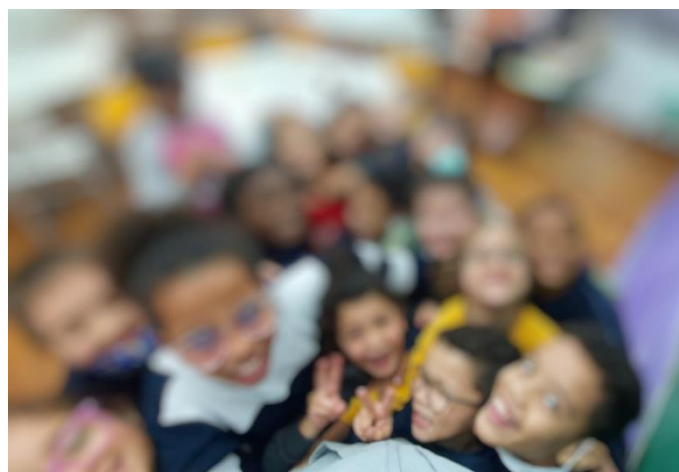
O primeiro dispositivo são as conversas de corredor. Inventar espaços para o encontro fora das aulas tem criado vínculos que refletem nas nossas vidas e relações com a escola. Pelos corredores, tomando lanche com as estudantes, nos misturando a elas na entrada e na saída, podemos exercitar nossas afetividades de outras maneiras: contando causos da vida, fazendo brincadeiras e piadas, compartilhando sentimentos e desejos, aprofundando nossas relações.

O segundo dispositivo é a escrita de cartas. Esse eu aprendi com as crianças. É comum chegar na sala de aula e ser recebido por mãos pequenas cheias de cartinhas com desenhos, frases de amor, ou às vezes apenas o nome da criança, e que significam muito. Com as turmas do projeto de teatro, todo ano peço que as estudantes me escrevam cartas durante as férias de julho, e as respondo uma a uma, à mão. Esse tem sido um processo revelador. Ao nos comunicarmos pelas cartas, experimentamos uma troca sensível, onde cada estudante se vê lida individualmente por mim, como se eu tivesse a possibilidade de conhecê-la mais e de outra maneira. Assim, forjamos espaços de beleza em meio ao cotidiano tantas vezes desencantado. Para Byung-Chul Han, a salvação da beleza “é a salvação da vinculação” (2020, p. 113). Com a escrita das cartas, criamos um espaço de confiança e parceria que fortalecem vínculos afetivos, extrapolando os limites da sala de aula e do currículo escolar.

Figura 56 – Aula: Afetividade

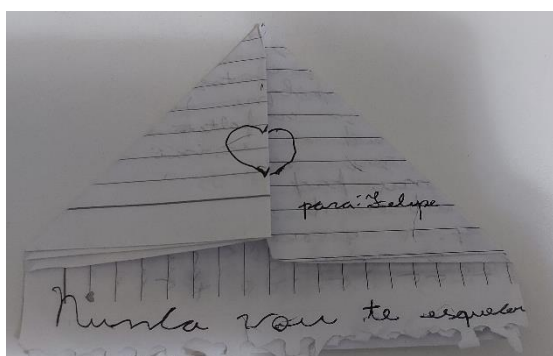
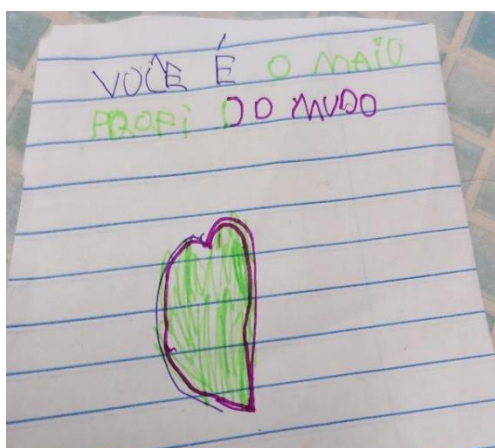
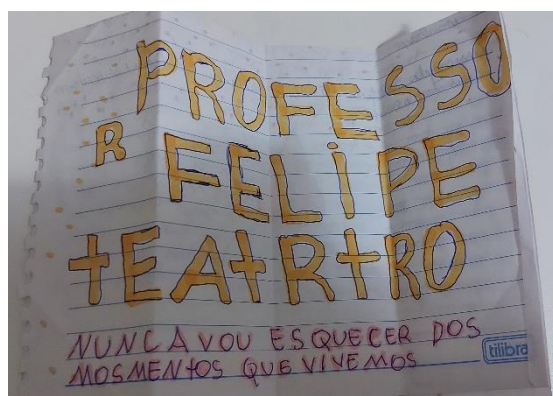
Registro: Felipe Michelini, 2020. São Paulo.

Fonte: acervo pessoal.

Figura 57 – Aula: Afetividade

Registro: Felipe Michelini, 2022. São Paulo.

Fonte: acervo pessoal.

Figura 58 – Sequência afetiva: Cartas

Registro: Felipe Michelini, 2020. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

7.4 Encantamento e Transformação

Indicação: História para ser lida ao pé de alguma árvore da escola.

Pergunta: Me conta um encantamento que você viveu?

O jardim das lagartas

Um dia, eu estava em uma escola estadual da zona norte de São Paulo, pelo Programa PIBID. Cheguei em um quarto ano para dar aula junto com a professora, mas algo não ia bem: quatro meninos não queriam fazer a aula e também não estavam colaborando para que ela acontecesse. Enquanto a professora tentava fazer uma atividade com a turma, os meninos só queriam saber de brincar, tentando meios de chamar a atenção. Eles já haviam sido taxados como os meninos terríveis, que não fazem nada, que só sabem bagunçar.

Ao me deparar com aquela cena, fiquei pensando em como a escola e esse modelo de educação não contempla todas as estudantes. Mesmo nas aulas tidas como as mais divertidas, como a aula de artes. Então, propus à professora que eu pudesse sair da sala com os quatro, enquanto ela continuava com quem queria fazer a atividade. Fiquei pensando em como era terrível esse sistema educacional que obrigava todas as crianças a ficarem horas e mais horas copiando tarefas da lousa. Talvez os meninos só quisessem brincar. Saímos, eu e os quatro. Perguntei a eles o que queriam fazer, e eles responderam:

- Vamos andar pela escola.

Para surpresa deles, eu respondi:

- Está bem!

Começamos a andar, às vezes correndo, às vezes caminhando. Eles ficavam impressionados quando eu corria também. Acho que pensavam: “E professor pode correr?”.

Até que chegamos em um jardim. Ao chegarem lá, porém, os garotos começaram a querer arrancar as plantas que estavam no chão. Foram chutando a terra e puxando folhas dos arbustos. Acho que a revolta com aquele ambiente

disciplinar era tanta que eles tinham vontade de destruir tudo. E quantas vezes nós também não temos?

Mas aquilo me incomodava. Seria justo que fizessem isso com as plantas do jardim? Aquela atitude de destruição de um dos poucos espaços de vida naquele lugar me afetou. O que fazer? Dar uma bronca? Me veio uma ideia. Eu lhes propus um desafio, uma brincadeira:

- Eu duvido que vocês sejam capazes de encontrar os seres vivos que moram aqui.

Os quatro pararam, me olhando. Ficaram surpresos com minha fala. E, prontamente, iniciaram suas descobertas. Começaram a olhar, a buscar. Mudaram um pouco sua relação com aquele lugar.

Até que, inesperadamente, um dos meninos parou, completamente imóvel, olhando para o chão, e chamou a todos nós:

- Gente, olha o que eu achei!

Fomos todos rapidamente até onde o menino estava e, de repente, algo maravilhoso aconteceu. O tempo suspendeu. O mundo parou.

Quando dei por mim, estávamos nós cinco agachados, imóveis, olhando para uma pequena lagarta colorida que se movia com delicadeza no meio das plantas. Foi um momento de conexão profunda que vivemos juntos. Um momento de comunhão. Silenciamos. O mundo silenciou. Ficamos ali, parados por alguns minutos, maravilhados com o mover-se daquele bicho. Encantados com as cores, com a delicadeza. Por um momento respiramos a mesma respiração. Eu, e os meninos. Os meninos, e eu-menino. Encantados pelo prazer de descobrir o mundo. Pela possibilidade de nos conectarmos com os mistérios do mundo. Como podia um bicho daquele existir com tamanha boniteza?

Imediatamente os meninos começaram a procurar por outros vestígios de vida ali. Iniciaram sua busca pelos espaços de vida na escola. E encontraram muitas outras lagartas caminhando pelo jardim. Agora sem mais a vontade de destruí-lo, mas de protegê-lo. Havíamos passado, juntos, pela transformação da lagarta. Ficamos encantados. A lagarta nos conectou, por um momento de comunhão. Uma metamorfose.

O tempo passou e logo tocou o sinal de fim de aula.

Na outra semana, quando entrei na sala, os meninos disseram:

- Prô, vamos no jardim das lagartas?

- Jardim das lagartas? – eu perguntei sem entender.

- É! Agora a gente chama aquele lugar de jardim das lagartas! Vamos lá, professor! Queremos mostrar para o resto da turma!

Fomos, levamos a turma inteira. Todas e todos a observar lagartas. E essa foi a aula. Aprendemos mais que em qualquer matéria.

Figura 59 – O jardim das lagartas



Ilustração: Adriana Siqueira, 2022. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Olhe ao redor. Você vê? Estamos em uma floresta de árvores gigantes e centenárias, rodeadas de casulos de lagartas e borboletas. É tempo de se recolher para se transformar. É tempo de se encantar.

Em seu curso, Sue repetia inúmeras vezes que palhaçaria era sobre transformação, sobre começar a cena em um lugar e terminar em outro (2013, p. 95). Durante os exercícios de apresentação, o desafio consistia em mudar o nosso estado em cena, diante do público, transitando entre o que ela chamava de Inocência e Experiência. Ela nos falava sobre *The Clown's Journey*, que significava uma jornada de transformação que deveríamos cumprir quando apresentássemos nossos números. Essa jornada era dividida em quatro momentos:

1. **Apresente-se.** Deixe que o público veja você.
2. **Traga-me Para O Seu Mundo.** Olhe para nós, veja-nos, o público, para que possamos compartilhar o que está acontecendo e estar em seu mundo, em sua experiência, com você.
3. **Transforme-me.** Me afete. Toque-me. Mova-me. Faça-me ter ciência de algo que eu não sabia antes ou me lembre de algo que eu sabia, mas havia esquecido.
4. **Traga-me De Volta Ao Meu Mundo Transformado.** Complete a jornada para mim [o público]. Deixe o espaço teatral para que eu possa voltar ao meu mundo com meus novos conhecimentos.

(COBURN; MORRISON, 2013, p. 98, tradução nossa).⁵²

Gosto de experimentar esses ensinamentos também na arte da docência. Assim como a figura palhaça, penso em entrar em sala de aula para me transformar junto das estudantes. Imagine esse roteiro para uma aula: entrar na sala; deixar que as estudantes me vejam, me revelar a elas; ver e sentir a cada uma delas, com calma; propor uma atividade que preparei ou sentir o que precisa ser feito no momento; passar por uma transformação a partir da relação que estabelecemos entre nós e as propostas de aula; voltar para casa transformadas.

Na história compartilhada, eu e os meninos passamos pela transformação da lagarta. Esse pequeno bicho mudou nossa relação com o espaço escolar e nossa relação interpessoal. Desde então, passei a conceber a aula de artes como um lugar

⁵² 1. **Present Yourself.** Let us, the audience see you. 2. **Bring Me Into Your World.** See us, the audience, so that we can share in what is happening and stand in your world, your experience, with you. 3. **Transform Me.** Affect me. Touch me. Move me. Make me aware of something I wasn't aware before or remind me of something that I had known but had forgotten. 4. **Bring Me Back To My World With A New Awareness.** Complete the journey for me. Leave the theatrical space so that I can return to my world with my new knowledge. (COBURN, MORRISON, 2013, p. 98, grifo das autoras).

para o exercício da vida, buscando uma escola mais apropriada de sentido para nós e valorizando os instantes de conexão para a afirmação de uma política de vida.

Simas e Rufino (2020) proferiram que reconectar é “refazer conexões que foram perdidas” (p. 4). Tantas vezes nos sentimos desconectadas da escola pela ausência de sentido daquele espaço. Uma lagarta nos reconectou com uma delicadeza que transformou a destruição em cuidado, nos lembrando que a escola também é nossa, e que temos o poder de transformá-la com nossas ações. Nos reconectamos para lembrar que a vida também habita a escola, e que outros seres dividem aquele lugar conosco. De certa forma, nos lembramos de que somos também natureza.

Os autores também nos propõem a vida “como uma política de construção de conexões entre ser e mundo, humano e natureza, corporeidade e espiritualidade, ancestralidade e futuro, temporalidade e permanência” (p.6). Da mesma forma, nos dizem que o contrário da vida não é a morte, mas o desencanto (p.10), concebendo a vida e a morte para além de uma compreensão fisiológica, mas enquanto qualidade de existência. “Assim, cabe falarmos em mortandade e vivacidade, considerando que a primeira é um estado de desencanto da vida e a segunda é a experiência do ser integral e integrado com a natureza, mesmo que eventualmente tenha morrido” (p.10). Eles apontam o desencanto como estratégia colonial de domínio que nos tira a vivacidade:

Acontece que o humano, como métrica de uma conjunção entre o branco, homem, cristão, obcecado pelo consumo e acúmulo esqueceu que é natureza. Se blindou de civilização a ponto de esquecer que é somente mais uma manifestação do vivo integrado a um amplo e complexo organismo. Por se distanciar disso tem perdido a vivacidade, se adequando a um padrão de desencantamento. (RUFINO; SIMAS, 2020, p.9)

Quantas vezes nos sentimos desencantadas dentro da escola?

Por outro lado, eles afirmam que a vida “é um sentido amplo que comunica a vibração do ser em conexão com todas as outras coisas criadas e invisíveis aos nossos olhos” (p.9) e nos apontam o encantamento como afirmação da vida enquanto forma de driblar e enfeitiçar “as lógicas que querem apreender a vida em um único modelo, quase sempre ligado a um senso produtivista e utilitário” (p.9). Nessa perspectiva, o encanto está atrelado à vida, e uma escola desencantada reflete uma

sociedade em que a vida se apaga em função da mortandade, ou seja, da exploração, do abuso, do controle, da colonialidade.

Podemos inventar aulas encantadas? A escola pode ser um espaço de encantarias? Como caminhamos em direção à nossa vivacidade na escola?

Conceber a escola como espaço de transformação e encantamentos nos impulsiona a valorizar a vivacidade que há em nós e em nossas estudantes. Inventar espaços de formação permeados pela palhaçaria propõe um encontro com o que há de vivo em cada uma de nós. Uma escola atrelada à vida reflete em uma comunidade de aprendizado que prima as questões de intervenção no mundo. Uma escola encantada precisa de mais natureza. Ao recuperar o sentido da escola para nós, nos apropriamos daquele espaço para lhe dar importância, porque, como disse Manoel de Barros, “a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (2008, p. 95). Assim,

É preciso cavar espaços para que a vida floresça dentro da escola;

É preciso encontrar a radicalidade da vida em nossa prática docente;

É preciso retomar o encanto;

É preciso inventar jeitos para viver transformações coletivas;

É urgente começar a procurar as lagartas.

Figura 60 – Aula: Vida



Registro: Felipe Michelini, 2022. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

8. INDISCIPLINA E TRANSGRESSÃO

AQUI PODE SE REBELAR,

AQUI PODE (RE)EXISTIR

SOU

UM

COLECCIONADOR

DE

INSTANTES

*Acho que devemos fazer coisa proibida — senão sufocamos. Mas sem sentimento de culpa
e sim como aviso de que somos livres.*

Clarice Lispector

Indicação: História para ser lida em uma piscina de bolinhas.

Pergunta: Quando foi a última vez que você foi para a trincheira com estudantes?

Bolinhas coloridas voadoras

No meio do ano, cheguei na sala para mais uma aula de artes. Mais uma de tantas no dia. Quarenta e cinco minutos, seis turmas diferentes por dia, trinta estudantes por turma. Cento e oitenta estudantes em uma tarde. Seiscentas e trinta estudantes em uma semana. Diferentes idades, contextos, histórias de vida, mundos. Como dar conta de tantos universos? Como encontrar brechas no cotidiano tão massacrante?

Mas, naquele dia, misteriosamente, eu estava descansado. Tranquilo com a vida. Um daqueles raros dias em que está tudo bem. Subi as escadas que davam para o corredor dos 7ºs anos. A cada passo que eu dava, ouvia gritos de euforia de dentro da sala. A cada passo, observava as grades de ferro da escola, as paredes verdes descascadas, a vida aprisionada.

*Antes de entrar na sala, parei na enorme porta que separava o corredor da parte de dentro e me deparei com uma cena inusitada. A sala estava em meio a uma guerra. **Uma guerra de bolinhas de papel.** Assim que a turma me viu, cessou a guerra de bolinhas e fez silêncio imediatamente, provocando um tom de comicidade único. Pararam rapidamente, como quem diz: “Ih, fomos pegos!”.*

Olhei a turma de canto de olho, segurei minha risada observando as caras que as estudantes faziam, e entrei na sala para colocar meu material na mesa, sem dizer nada. Fingi que nada estava acontecendo. Curioso como esse é um triste artifício de muitos professores e professoras. Quando não sabemos o que fazer em determinadas situações, ao invés de buscar as respostas coletivamente com estudantes, fingimos que nada aconteceu. Um recurso talvez pelo cansaço, talvez pela impossibilidade de sonhar outras escolas mais coletivas, talvez por simplesmente não saber o que fazer. O fato é que segui como se nada estivesse acontecendo.

Naquele ano, pela primeira vez na minha vida, eu dei aula para as turmas de 7º ano. A turma que estava em meio à guerra de bolinhas não me conhecia. Nunca tiveram aula comigo antes. Acredito que por esse motivo eu estava com algumas dificuldades de relação com elas. Mas, naquele dia, tudo mudou.

Após deixar meu material em cima da mesa, virei-me para a lousa para escrever sobre o que falaríamos na aula. Hoje já não me lembro da matéria. O aprendizado naquele dia foi outro.

Ao virar de costas e começar a escrever, ouvi atrás de mim um burburinho e podia sentir as bolinhas de papel ainda voando pela sala. Quando olhei para trás, a turma parou. Pronto. O jogo cômico estava instaurado. Eu olhava para trás, a turma parava a guerra. Eu voltava a escrever, uma ou outra bolinha voava.

Eis que o inimaginável aconteceu: **uma bolinha de papel passou voando muito próxima à minha cabeça e bateu na lousa, bem onde eu estava escrevendo.** Houve um momento de suspensão. Senti a turma inteira atrás de mim prendendo a respiração, como quem pensa: “Vixe! Agora ferrou!”. E senti também o gelo no corpo de quem lançou aquela bolinha que, sem querer, quase me pegou. A bolinha quase acertou o professor.

O mundo parou. O tempo suspendeu. Não era possível ignorar aquela situação. Em uma fração de segundos, uma viagem se instaurou em meus pensamentos. Parado, de costas, com o giz ainda apoiado na lousa, comecei a pensar sobre o que deveria fazer naquele momento.

Sabe aquela fração de segundos dentro da sala de aula onde é tudo ou nada? Onde você é desafiado, testado, e precisa fazer uma rápida escolha de caminhos? Acho que toda professora e todo professor já passaram por isso. Me senti como quando estou de palhaço em cena: atento a todas as possibilidades.

O comum, o esperado pela instituição escolar, pela gestão, pelos outros professores, e pelas próprias estudantes, seria uma bronca colossal. O discurso já estava pronto. Elas já esperavam o berro: “QUEM FOI QUE JOGOU? JÁ PARA A DIRETORIA! QUE HORROR! QUE FALTA DE RESPEITO! CHEGA!”.

Provavelmente eu teria dado a bronca em qualquer outro dia. Mas, naquele momento, misteriosamente, eu estava bem. Estava a fim de me divertir. O palhaço entrou em ação. Pensei: “A turma está me pedindo outra coisa neste momento. Estão implorando por outra aula, outra escola. Mas, o que fazer?”.

Lembrei-me de um valioso ensinamento que aprendi com Sue Morrison: se preparar para entrar em cena e estar pronto para abandonar tudo o que preparou. Eu havia preparado uma aula. Mas as estudantes estavam propondo outra coisa. E por que não abandonar o pré-concebido e partir em busca do novo?

Aos poucos, minha mente foi invadida pelas minhas lembranças da pré-adolescência na escola. E me lembrei de como eu amava fazer guerras de bolinhas com meus amigos. Coloquei-me no lugar das estudantes. Já sabia o que fazer: estar vulnerável e em risco.

Virei para a turma com cara de bravo e podia ver o medo em seus rostos. Estavam prontas para ouvir aquele sermão. Aquele sermão tão colonizador e adestrador tal qual os jesuítas nos ensinaram. Aquele que não admite qualquer sinal de prazer e de relação afetiva dentro da sala de aula. Aquele que diz que professor ensina e aluno obedece, que ser respeitado é ser temido. Aquele sermão colonial que toma conta das nossas escolas ainda hoje e que nós conhecemos tão bem.

Mas, para a surpresa da turma, eu disse:

- Vocês querem fazer uma guerra de bolinhas? Então nós vamos fazer uma guerra de bolinhas. Mas se eu entrar nessa guerra, vai ser para guerrear de verdade!

As estudantes se olharam espantadas, até que uma jovem corajosa perguntou:

- É sério, professor?

E eu disse:

- É, ué! Vocês não querem fazer uma guerra de bolinhas? Então vamos fazer! Mas já vou avisando que eu sou muito bom nisso. Doze anos de experiência!

A turma caiu na risada e começou a se empolgar em um estado de alegria que eu ainda não tinha visto brotar em minhas aulas. E eu segui:

- Mas temos um problema. Não dá para fazermos guerra de bolinhas de papel, né? Vocês acham certo a gente desperdiçar um monte de folhas de papel dos cadernos da prefeitura, pagos com nossos impostos? Será que é certo a gente fazer isso com os poucos recursos que a nossa escola tem? Fora a quantidade de árvores derrubadas para construir esses cadernos. Enquanto a gente se diverte, a vida está sendo desperdiçada. E agora? Como a gente faz?

A turma desmanchou o sorriso. Ficaram pensando no que fazer. Realmente não parecia certo seguir arrancando as folhas do caderno. Já estavam quase desanimando, quando uma pequena revolucionária falou do fundo da sala:

- Professor, tem as bolinhas da piscina de bolinhas. Fica na brinquedoteca das crianças!

A turma inteira explodiu em uma falação coletiva, dizendo: “É professor”, “Isso, vamos usar as bolinhas”, “Vamos pegar as bolinhas, professor!”.

À princípio, fiquei receoso. O que a direção da escola pensaria se soubesse que eu estava usando as bolinhas das crianças para brincar com jovens em sala de aula?

Seguimos a conversa. Eu disse:

- Mas turma, como vamos fazer? A brinquedoteca fica trancada...

- Mas você pode pegar a chave, professor.

- Tudo bem, eu topo. Mas temos que fazer um acordo. Eu vou lá pegar as bolinhas, enquanto vocês ficam aqui bem quietinhos para ninguém desconfiar de nada. Eu vou trazer as bolinhas, a gente faz a nossa guerra, mas quando faltarem cinco minutos para acabar a aula a gente para tudo e arruma a sala bem direitinho para a próxima professora que vai chegar. Combinado?

- Siiiiim.

- E outra coisa: esse vai ser nosso segredo. Ninguém vai poder saber. E, se algum dia me perguntarem sobre alguma guerra de bolinhas, eu vou responder: Que guerra de bolinhas? Isso nunca aconteceu!

A turma caiu na risada. Fizemos nosso acordo. Nosso pacto de cumplicidade. Peguei minha blusa, minha mochila, e lá fui em busca das bolinhas na brinquedoteca.

Quando saí da sala não ouvi mais um som sequer vindo daquele lugar. E fui pelos corredores da escola como se fosse um espião. Me senti o próprio agente secreto pronto a explodir aquela estrutura educacional. Sentia a euforia correndo em meu corpo, como há muito não vivia como professor. Algo grandioso estava para acontecer.

Caminhei pelos corredores tentando não ser visto. Peguei a chave da brinquedoteca. Entrei, enchi minha mochila e minha blusa de bolinhas coloridas. Tranquei a brinquedoteca. Voltei para a sala tentando passar despercebido. Não podia ser pego pela inspetora, pelo coordenador, pelo diretor, pela norma escolar. Imagine a cena: um professor andando com a blusa e a mochila cheia de bolinhas coloridas, tentando não ser visto pelos corredores da escola.

Cheguei na sala de aula e encostei a porta de ferro. É triste pensar: por que eu precisava fechar aquela porta? Por que essa aula seria tão malvista? Por que é proibido que professores e professoras brinquem com suas estudantes?

Quando entrei na sala, a turma mal podia acreditar. Ao mostrar as bolinhas coloridas na minha mochila, caímos na gargalhada. Como podia aquilo estar

acontecendo? Seria apenas um sonho de outra escola? Será que logo acordaríamos pela dura realidade? Não. Aquela era a realidade. Era possível.

Então começamos a preparar a nossa guerra, que foi tomando proporções inimagináveis. Logo a turma se dividiu em duas equipes, e as carteiras e cadeiras viraram trincheiras para nosso espetáculo. Estudantes dividiram a sala ao meio e amontoaram as carteiras umas em cima das outras, ressignificando a sala. Arte pura. Nunca aquele espaço foi tão nosso.

Quando percebi, eu estava me jogando no chão junto com elas e eles, lançando bolinhas, levando bolinhas no corpo, tentando atravessar a sala sem ser acertado, mirando em estudantes, brincando de roubar a bandeira da outra equipe, caindo na gargalhada.

Por um momento, parei atrás de um amontoado de cadeiras, olhei para minha equipe e uma estudante me deu um bonito sorriso de cumplicidade. Olhei para o alto e vi as bolinhas coloridas voadoras tomando conta de toda a sala. Fiquei emocionado. Entendi que com escuta e comunhão a gente podia transformar a escola. Como diria minha amiga Juli Codognotto, fui para trincheira junto com estudantes. Ali, dentro daquela sala com a porta fechada, estávamos em luta por outras escolas possíveis.

Ao final da aula, paramos a brincadeira e todo mundo ajudou a organizar a sala. Juntamos as bolinhas, arrumamos as carteiras, com muita parceria. E, desde então, a minha relação com a turma mudou totalmente. Finalmente tínhamos estreitado um laço afetivo que eu há muito tempo tentava conquistar. E com cumplicidade, demos seguimento aos trabalhos nas aulas de artes. Houve uma conexão que transformou nossas relações pessoais e o espaço da sala de aula. Fui salvo por uma guerra de bolinhas coloridas.

Aquela turma me ensinou sobre transgressão e indisciplina. Sobre questionar as normas, sonhar e viver outras possibilidades de aula, de vida. E o palhaço me instigou a revisitar a imagem sobre o que é ser professor, permitindo que eu embarcasse nessa aventura, aproveitasse as oportunidades do momento presente e criasse conexões. Tudo isso no dia em que uma bolinha de papel cruzou meu caminho.

Um ano depois do ocorrido, uma estudante que estava presente naquele dia me parou no corredor da escola e disse:

- *Professor, que saudade das suas aulas! Lembra daquele dia em que a gente fez uma guerra de bolinhas?*

E imediatamente eu respondi:

- *Guerra de bolinhas? Que guerra de bolinhas?*

Sáímos dando risada.

Figura 61 – Aula: flagra



Registro: Felipe Michelin, 2018. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Figura 62 – Bolinhas coloridas voadoras



Ilustração: Adriana Siqueira, 2022. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

Chegamos agora no país das existências múltiplas. Aqui, a liberdade subverte as regras coloniais. Fique atenta, as bolinhas coloridas estão voando. Se alguma te acertar, divirta-se.

Escolho dois conceitos para repensar a escola a partir desta história: a indisciplina e a transgressão. Segundo Michel Foucault (2014), o poder que é exercido sobre nós na sociedade do controle vale-se de nossos próprios corpos para manter as relações de dominação, sujeitando-os a uma utilização econômica, visando extrair deles a sua força de produção. Esta é uma tecnologia política a qual Foucault denominou “microfísica do poder” (p. 29-30).

Ele afirma que "esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de 'disciplinas'" (FOUCAULT, 2014, p. 135). Explica que essa perspectiva disciplinar age estrategicamente na distribuição dos indivíduos no espaço e no controle de seus horários, por exemplo. Curioso pensar que também chamamos de disciplinas as nossas matérias na escola.

Por um lado, nossas escolas públicas ainda têm, em sua estrutura, os resquícios da sociedade disciplinar moderna denunciada por Foucault, pois o tempo segue fragmentado com aulas de quarenta e cinco minutos, o sinal segue soando para avisar a troca de aulas (o mesmo sinal agudo das fábricas de séculos passados, que por vezes lembra uma sirene de polícia), as carteiras seguem enfileiradas e as estudantes seguem obrigadas a se locomoverem em filas (em todas as escolas por onde passei as crianças ainda são divididas em filas de meninos e meninas e organizadas por ordem de tamanho). Nós controlamos as estudantes e somos controladas por nossa gestão, que por sua vez é controlada pela supervisão, e assim segue a hierarquia. A necessidade do controle constante adoece a nós, professoras, porque é exaustivo e massacrante ter que dar conta de manter a ordem o tempo todo, com tantas estudantes por turma. Por outro lado, há uma cobrança enorme e somos pressionadas constantemente a apresentar índices de produtividade.

Com a palhaçaria aprendi a ser indisciplinado. A romper em cena com as regras que tentavam dominar meu corpo e a transgredir as estruturas para viver os encontros,

superando o medo de ser ridículo. Sobre a trajetória de transgressão da figura palhaça na história europeia, Gaulier escreveu:

Em certos teatros, era proibido falar. O clown inventou uma linguagem feita de sons estranhos e de ruídos que não se encontram nos dicionários. Ele engambelou a censura.

Em outros teatros, os instrumentos musicais é que eram proibidos: o clown inventou outros instrumentos cujos nomes não constam da lista do depósito do teatro. Mais engambelação!

O clown se insurge contra as decisões imbecis da burocracia.

Ele tem o riso e a alegria de quem leva a burocracia na farinha, de quem desobedece. (GAULIER, 2016, p.195).

A desobediência da sociedade colonial pode mostrar-se como base para um trabalho de professoras-palhaças e professores-palhaços, no qual é necessária a concepção de um corpo docente indisciplinado. Talvez seja preciso começar a exercitar a indisciplina em nós, nos nossos corpos e pensamentos, para poder aprender também com os movimentos indisciplinados que as estudantes proferem cotidianamente. Talvez seja possível aprender com elas a questionar as normas para conceber nossas próprias regras. Subir na cadeira, deitar-se no corredor, dançar na sala dos professores, correr pela escola, dar aulas ao ar livre, dar aulas na rua, subir na mesa, rolar pelo pátio e lambuzarmo-nos de tinta durante as reuniões pedagógicas pode ser um bom começo.

O desejo de disciplinar os corpos para a produtividade e rentabilidade capitalista impõe-se com o processo de colonização, e a ditadura do tempo útil e rentável segue garantindo os acúmulos exorbitantes de capital para uma minúscula parcela da população. Byung-Chul Han (2017) afirma que não somos mais a sociedade disciplinar de Foucault, mas hoje correspondemos à sociedade do desempenho, pois os sujeitos da obediência transformaram-se em “empresários de si mesmos” (p. 23), o que significa que não temos mais que obedecer, apenas, mas aumentar a nossa produtividade em perspectivas individualizadas, instaurando uma instância de poder que age dentro de nós. Segundo ele, “o sujeito do desempenho é mais rápido e produtivo que o sujeito da obediência” (p.25) porque tem dentro de si os ideais neoliberais de competitividade e individualidade, o que culmina em um processo de auto exploração. E “essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado” (p.30). Fenômeno este que leva, segundo o autor, ao adoecimento

psíquico dessa sociedade, evidenciado principalmente pelas epidemias de depressão e Síndrome de Burnout.

Na mesma direção de Han, os autores Pierre Dardot e Christian Laval (2016) afirmam que diversas técnicas têm sido utilizadas para a fabricação de um “neossujeito”. Eles destacam diferenças em relação à sociedade do controle de Foucault, principalmente no que diz respeito à organização do trabalho e à constituição da subjetividade. Segundo eles, a sociedade capitalista neoliberal caracteriza-se por um governo que envolve e governa cada subjetividade, para que cada sujeito deseje “participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional”, fazendo com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se estivesse trabalhando para si mesmo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 326-367).

Os autores apontam, como algumas das características reveladas na constituição deste “sujeito empresarial”, além da individualidade, competitividade e crença nas normas da empresa, a cooptação do desejo pelo consumo, a permanente superação de si (constante aperfeiçoamento para melhoria do desempenho), a busca incessante pelo sucesso (como ideal que nunca se concretiza) e a confusão de ser bem-sucedido na carreira com ser bem-sucedido na vida.

Reconheço, por exemplo, a angústia da produtividade introjetada em mim. Um exemplo disso é esta dissertação. Durante todo o processo de escrita eu me senti sempre insuficiente, me parecia que eu precisava escrever mais e mais, que não estava dando conta de analisar todos os processos que me propus, que o trabalho nunca estava bom. Na escola, parece que toda aula precisa ser incrível, que toda aula precisa dar resultados. Como se dependesse só de mim para que uma aula acontecesse. Sinto também que nunca sou bom o bastante e que a autossuperação domina meus desejos, como se fosse necessário que eu esteja em um constante e exaustivo processo de comparação e aperfeiçoamento para poder produzir mais, mais e mais.

Se antes tínhamos a escola fábrica, que ainda deixa seus resquícios em nossas escolas públicas, hoje temos a escola empresa. Se antes tínhamos o aluno-operário, hoje temos o aluno-empresário-de-si, gestor de sua carreira.

Hoje a empresa é a instituição distribuidora de regras, categorias e proibições legítimas (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 362), ou seja, são as empresas que definem uma nova ética de vigilância sobre as trabalhadoras. É possível afirmar que a ideologia empresarial toma conta de nossas escolas em múltiplos sentidos. Compartilho aqui três de muitos exemplos:

1. A crescente privatização das escolas públicas, como demonstrado na pesquisa realizada por Nascimento *et al*⁵³ (2022), que denuncia a privatização da educação infantil na cidade de São Paulo, com a criação e aumento das creches conveniadas.
2. A relação de empresas e fundações com o setor público educacional, que oferecem serviços privados para a escola, como a oferta de formações e o lucrativo mercado de livros didáticos, por exemplo. (PRESTO, 2021, p.19).
3. O discurso que se prolifera nas normas e documentos que regulam a educação pública, como nos mostra Rafael Presto (2021) em sua dissertação de mestrado, revelando a discursividade neoliberal que fundamenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Mas em que tudo isso nos interessa? Até aqui passamos brevemente pelas ideias de sociedade do controle, que culmina na sociedade do desempenho e da produtividade, com o objetivo de, ao refazer esse percurso, percebermos que o sistema está introjetado, e não distante de nós. O processo de colonização se deu também por colonizar as nossas subjetividades, o que nos faz contribuir para que esse sistema colonial capitalista neoliberal, ou, como afirma Suely Rolnik (2018), “colonial-cafetinístico”⁵⁴, continue existindo. Essa compreensão se faz necessária para que possamos identificar, em nossa prática, os momentos em que agimos para reforçar esse sistema de dominação da ideologia empresarial, e os instantes em que é possível transgredi-lo para instaurar outras relações na sala de aula. Sobre esse processo

⁵³ NASCIMENTO, Ana Paula; SILVA, Cleber Nelson; SOUZA, Eliano; ALENCAR, Felipe. Creches Conveniadas e Compra de Vagas na Cidade de São Paulo: formas de privatização da Educação Infantil. In: **Revista de Financiamento da Educação**, v. 12, n. 18, 2022.

⁵⁴ “O que caracteriza micropoliticamente o regime colonial-capitalístico é a cafetinação da vida enquanto força de criação, transmutação e variação - sua essência e também condição para sua persistência, na qual reside o seu fim maior, ou seja, o seu destino ético. Este estupro profanador da vida é a medula do regime na esfera micropolítica, a ponto de podermos designá-lo por “colonial-cafetinístico” (ROLNIK, 2018, p. 104).

colonial que é visível e invisível, Eduardo Galeano escreveu um pequeno texto intitulado *A cultura do terror*/7:

O colonialismo visível te mutila sem disfarce: te proíbe de dizer, te proíbe de fazer, te proíbe de ser. O colonialismo invisível, por sua vez, te convence de que a servidão é um destino, e a impotência, a tua natureza: te convence de que *não se pode* dizer, *não se pode* fazer, *não se pode* ser. (GALEANO, 2019, p. 157, grifos do autor).

Dessa forma, o sistema capitalista neoliberal não é uma abstração, mas se encarna em determinados modos de existência. Ele se introjeta na nossa forma de produzir, nas nossas crenças e desejos. Segundo Rolnik, esse é um sistema de dominação pautado no abuso da força vital, canalizando nossa pulsão para construir o mundo “segundo seus desígnios: a acumulação de capital econômico, político, cultural e narcísico” (2013, p. 107). Neste sentido, o sistema escolar, como reprodução do sistema maior, não é algo externo a nós, docentes, mas está encarnado em cada uma de nós, professoras e estudantes, e nas formas como tecemos nossas relações na escola. E faz parte desse processo a introjeção da crença de que seus valores são os únicos possíveis, e que não há outras formas de existência. Ailton Krenak (2019) nos diz que, quando impõe o seu modo de existência como ideal, a colonização quer contar uma única história sobre a humanidade, visando o apagamento das narrativas indígenas, por exemplo, para forçar um entendimento de humanidade distanciada da natureza e à serviço das grandes corporações (p.20).

Nós, trabalhadores e trabalhadoras das escolas, contribuímos diariamente para a perpetuação das normas disciplinares do sistema capitalista, seja por dificuldade de percebê-las, ou por concordância, ou porque elas incidem diretamente também sobre nossos corpos. Quantas vezes nós também topamos jogar esse jogo? Quantas vezes, em nossas aulas, atuamos a serviço da ordem e do progresso, reforçando preconceitos, domesticando corpos e contendo reivindicações coerentes?

As histórias que compartilhei durante todo este trabalho são momentos de exceção num contexto de dias em que também contribuo para o funcionamento desse sistema, também quero controlar as estudantes, também reforço preconceitos e também me sinto cobrado a cumprir um papel dentro dessa engrenagem. O que significa que essa prática filosófica que entrecruza a palhaçaria e a educação reflete uma desconstrução diária, exige uma implicação constante. Mas, como romper, ao menos por alguns instantes, com esse processo colonizador que está dentro de nós?

Suely Rolnik analisa duas possibilidades de insurgência contra o regime “colonial-cafetinístico”: a macro e a micropolítica. O foco da luta macropolítica é a ampliação de igualdades e direitos, ou seja, uma luta da política em âmbito “maior”. Já o foco da insurgência micropolítica é a afirmação do “direito de existir ou, mais precisamente, o direito à vida em sua essência de potência criadora” (p. 24), ou seja, uma luta para deixarmos de reproduzir em nós, em nossa subjetividade, no nosso inconsciente e, portanto, em nossas ações diárias, os desejos e submissões do sistema maior.

Ela aponta ainda o surgimento de um novo tipo de ativismo no Brasil, que não se submete à institucionalização, com insurreições macro e micropolíticas, que segundo ela se manifesta “com especial vigor entre as gerações mais jovens, sobretudo nas periferias dos centros urbanos” (p. 25), citando o exemplo da ocupação das escolas públicas pelas estudantes secundaristas em 2015, em São Paulo. A autora identifica também os levantes de insubordinação nos movimentos negros, das mulheres, de pessoas LGBTQIAPN+, nos povos indígenas e comunidades quilombolas (p. 102). Esses grupos são inspirações para nos aproximarmos e pensarmos juntas ações de ruptura na instância micropolítica.

Na mesma direção, Ailton Krenak nos ensina que a resistência dos povos indígenas ao processo de colonização se deu justamente pela expansão de suas subjetividades e na afirmação de sua diversidade, ao não aceitarem a ideia de que são todos iguais. (2019, p.31).

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspende o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades — as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que fomos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. (KRENAK, 2019, p.32).

Desde que me deparei com os estudos de Krenak e Rolnik, fiquei pensando que o desafio que se instaura é: como rompermos, enquanto docentes, em uma esfera micropolítica, com a cooptação de nosso tempo, de nossa vivacidade na escola, de nossa subjetividade, para transgredir esse sistema em um ato de recusa a reproduzir

certos padrões de comportamento que reforçam a manutenção do pensamento colonial de ensino? Se a mortandade é a educação colonial, em quais momentos irrompemos em favor da vivacidade, da apropriação da vida como sentido do encontro educativo?

Se, por um lado, fazemos parte desse sistema e temos a cultura neoliberal/colonial introjetada em nós, por outro podemos viver pequenas fagulhas indisciplinadas, momentos, instantes em que é possível transgredir⁵⁵ os ideais neoliberais, e em que, mesmo dentro do sistema, conseguimos subvertê-lo e criar outras existências.

Penso que é possível conceber os momentos que foram contados nas histórias escritas até aqui como levantes micropolíticos, microrrevoluções, instantes de investidas contra o sistema educacional que primam por uma existência vinculada à vivacidade. Por exemplo, ao invés de apenas mandar estudantes ficarem quietas, brincar junto com elas. Ao invés de uma postura docente séria, entrar na sala tropeçando e causando gargalhadas. Ao invés de só viver o real, imaginar e inventar. Ao invés de só falar, escutar. Ao invés de ser forte e imponente, ser vulnerável e flexível. Brincar de errar. Criar aulas coletivamente, partindo dos repertórios e vontades das estudantes. Romper com preconceitos e lutar contra opressões. Valorizar o erro, a criação coletiva e a afetividade como alternativa aos pilares neoliberais de acerto, competitividade, individualidade e racionalidade.

Segundo Moacir Gadotti,

Uma nova cultura profissional [docente] implica uma redefinição dos sistemas de ensino e das instituições escolares. Mas essa redefinição não virá de cima, do próprio sistema. Ele é, por essência, conservador. A mudança do sistema deve partir do professor e de uma nova concepção do seu papel. Daí a importância estratégica de discutir hoje o novo papel do professor. Daí a importância de uma redefinição da profissão docente, de uma nova concepção do papel do professor. (GADOTTI, 2003, p.26).

Educamos nossas crianças para continuarem servindo ao mundo do consumo, ao esgotamento do planeta, ao trabalho alienado, à produtividade que leva à nossa exaustão física, mental e emocional. Se não mudarmos nossa concepção de mundo, não há como mudarmos nossas escolas. E essa mudança começa pelas nossas

⁵⁵ Movimentos de transgressão entendidos aqui como instantes de ruptura com as normas neoliberais por meio de insurreições micropolíticas.

subjetividades, pelo nosso mundo interno, pelo que está introjetado em nós. Enquanto não encararmos como urgente a necessidade de mudar nossa relação com a educação, seguiremos como mais uma parte da reprodução desse mesmo sistema.

Uma das coisas que aprendemos no Chile, nessa pré-reflexão sobre a cotidianidade, era que as afirmações abstratas políticas, religiosas ou morais, que eram excelentes, não se transformavam, não se concretizavam nas ações individuais. Éramos revolucionários em abstrato, não na vida cotidiana. Creio que a revolução começa justamente na revolução da vida cotidiana.” (FAUNDEZ apud hooks, 2017, p.69).

Caminhamos aqui para o pensamento de uma educação política realizada no dia a dia, enquanto atos de revolta e resistência às políticas educacionais maiores. Porque, concordando com Gadotti, a aposta é de que, mudando a concepção da atuação docente, poderemos mudar também o sistema educacional.

Mas, descolonizar o inconsciente e realizar microlevantes de rebeldia na escola é, mais uma vez, uma tarefa coletiva. Não há desobediência e indisciplina sem coletividade, caso contrário a punição recai sob os corpos individuais. Segundo Rolnik, “partindo do princípio de que a descolonização do inconsciente implica necessariamente o terreno de nossas relações, das mais íntimas às mais distantes, os efeitos de qualquer gesto nessa direção são coletivos.” (2019, p. 126). Juntas, é possível.

Conforme narrado durante toda a pesquisa, ser professora-palhaça e professor-palhaço nos permite exercitar a indisciplina no sistema de controle e a transgressão, por alguns instantes, do sistema capitalista neoliberal. Pensar uma formação docente atrelada aos ensinamentos da palhaçaria nos propicia alterações micropolíticas que refletem em tomadas de postura em sala de aula, desobediências, mudanças de olhar e treinos para sentir e criar junto. Permite momentos de transformação, no pequeno. Num movimento espiralar, retomamos aqui, quase no fim, o princípio de nossa caminhada: mudar o mundo, no pequeno, no miudinho, como a pedrinha de Aruanda⁵⁶, no dia a dia. Pois, como nos aconselha Douglas Germano na

⁵⁶ Referência à música Pedrinha Miudinha, ponto de umbanda de domínio público, que canta: “Pedrinha miudinha/ Pedrinha de Aruanda, aê/ Lagedo, tão grande/ Tão grande na Aruanda, aê”.

música *Tempo Velho*, “Faz teu caminho de bem e se alembra / Que o mundo mais lindo só tem em pedra pequenina”⁵⁷.

Figura 63 – Aula:
Indisciplina coletiva



Registro: Felipe Michelini, 2023. São Paulo.
Fonte: acervo pessoal.

Figura 64 – Aula:
Transgressão brincada



Registro: Felipe Michelini, 2017. São Paulo.
Fonte: acervo pessoal.

Figura 65 – Formação docente:
Indisciplina coletiva



Registro: Felipe Michelini, 2022. São Paulo.
Fonte: acervo pessoal.

Figura 66 – Formação docente:
Transgressão brincada



Registro: Nilton Serra, 2023. São Paulo.
Fonte: acervo pessoal.

⁵⁷ GERMANO, Douglas. **Tempo Velho**. Boca de Lobo, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Shq-Tz9YeNc>. Acesso em: 08 de jul. de 2023.

8.1 Aula inútil

Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma e que você não pode vender no mercado como, por exemplo, o coração verde dos pássaros, serve para poesia.

Manoel de Barros

Indicação: História para ser lida no pátio, durante o intervalo.

Pergunta: O que aconteceu na sua última aula livre?

Diário de um professor-palhaço 1:

A não-aula

Escrito em 2017.

Hoje eu dei aula livre. Curioso esse nome. Se hoje dei aula livre, o resto das aulas é o que? Aula presa?

Estou aqui sentado, observando o 7º ano se relacionar. Engraçado como ainda são crianças. A gente se esquece disso. E a necessidade de brincar. Estou a pensar sobre a necessidade desses espaços na escola. A escola é um lugar de encontro. Essas jovens têm poucos lugares tranquilos e seguros para se encontrarem, para se relacionarem. Há poucos espaços públicos de lazer por aqui. Não há espaços pensados para elas. A escola é o único “rolê” dessas pré-adolescentes. O único lugar onde podem exercer o que são, o que não são, e o que poderiam ser, juntas. A vida delas é de casa para a escola, da escola para casa... há poucos momentos para o exercício em comunidade. E na escola, elas têm que fazer algo o tempo todo, há sempre uma tarefa para ser cumprida, sem o espaço para descobrirem o que tem vontade de fazer juntas... O tempo livre liberta a criatividade.

Será que tenho que só despejar, despejar e despejar um monte de conteúdos, ou esses conteúdos podem ser disparadores para momentos de convivência, exercícios éticos e de criação artística?

Indicação: História para ser lida enquanto se procura não-coisas.

Pergunta: O que você tem que não pode ser vendido no mercado?

Diário de um professor-palhaço 2:

O que surge de um espaço vazio de matérias, mas cheio de possibilidades?

Escrito em 2019.

Hoje eu estava cansado, de saco cheio. Levei as crianças do terceiro ano para fora. Apenas para estarem no espaço escolar, se relacionarem com ele e com as colegas. E eu-professor como um mediador de conflitos. O momento necessário para as crianças conviverem e as questões humanas aparecem. Eu estava sentado, observando as crianças brincarem, quando uma das meninas veio dizendo que não queria mais que a amiga falasse com ela porque a garota estava xingando a sua mãe.

Chamei as duas para conversar. As duas pareciam estar mal com a situação. Pedi que me contassem o que estava acontecendo. Disseram que não queriam mais ser amigas. Eu disse:

- *Vale a pena essa situação? A vida é tão melhor com amigas. Não é muito melhor estar junto, brincar junto?*

Nesse momento, olhei para uma das meninas e seus olhos estavam cheios de lágrimas. Ela estava visivelmente emocionada. Falei para a outra:

- *Olhe para sua amiga. Veja como ela está se sentindo com toda essa situação.*

Elas se olharam e seus olhos marejaram. O meu também. Entramos em comunhão. Em profunda conexão. Tive contato com a palhaça delas ali. A humanidade delas. E a minha também. Emocionei-me porque imediatamente me lembrei de todas as vezes em que briguei com alguma amiga por uma bobagem, e ficamos “de mal”, quando estava na cara que na verdade queríamos estar “de bem”. Estava na cara que as duas se gostavam e estavam péssimas com aquela situação, mas é difícil baixar o orgulho para que tudo se resolva.

As duas escorriam lágrimas pelos olhos. E não era aquele choro compulsivo ou escandaloso. Mas um choro tranquilo, manso, quase como se quisesse ser escondido. Uma olhou para a outra, sem nada dizerem. Falei:

- *Viram como vocês se gostam? Vocês são grandes amigas. E tudo que a gente quer na vida é ter uma grande amiga para dividir os momentos, conversar, apoiar, ajudar a fazer a lição, dizer: “nossa amiga, como você está bonita hoje!”, dividir os brinquedos... Vamos retomar essa amizade e deixar para lá essa briga?*

As duas disseram “sim” com a cabeça, e sem falar palavras, deram um abraço carinhoso e apertado. Elas saíram abraçadas, saltitantes e de mãos dadas. Dei risada. E o resto da sala corria enlouquecida pelo pátio. Ao olhar aquele caos, pensei: quanta coisa surge de uma não-aula.

Chegamos ao nosso destino. Nossa última parada é na terra às avessas: a terra palhaça. É da natureza da palhaçaria subverter a lógica do mundo. Palhaças e palhaços são capazes de mergulhar em um copo d'água, rezar uma missa e coroar um burro como padre, lançar bombas de chocolate no meio de uma guerra, nadar no céu e voar no mar, procurar o pé do ouvido, curar a frieira do pé da letra, zombar de um político e do dono de uma empresa. Seria possível subverter, por alguns instantes, a lógica do mundo, também na escola?

Se a professora e o professor são os responsáveis por darem a aula, talvez professoras-palhaças e professores-palhaços sejam responsáveis pela não-aula.

Se o capitalismo é esse sistema voraz ansioso por consumir subjetividades e transformar tudo em mercadoria, proponho que pensemos a inutilidade da aula como forma de combate à ideologia neoliberal que se apodera cada vez mais de nossas escolas, concebendo a aula como ação inútil em oposição à utilidade mercadológica do regime “colonial-capitalístico” (ROLNIK, 2018). Ou seja, a aula não deve ser útil porque não deve ser transformada em mercadoria e não deve estar a serviço da produtividade, nem do mercado ou das empresas. O conceito de aula inútil, ou de não-

aula, mostra-se assim como possibilidade de insurgência micropolítica contra a mercantilização do mundo.

Qual é a utilidade da professora-palhaça e do professor-palhaço? De que serve termos momentos de conexão com nossas estudantes, exercitarmos nossa vulnerabilidade, criarmos a partir da alegria? Para que serve uma guerra de bolinhas?

Vivemos um mundo pautado no consumo que nos desconecta das relações com a vida e com o “organismo vivo que é a Terra” (KRENAK, 2020, p. 18). Mas, como estabelece Ailton Krenak no título de seu livro, “a vida não é útil”. Afirmando que nós “não comemos dinheiro” (2020, p.7), ele denuncia que a sociedade capitalista trata o mundo como algo a ser consumido, o que leva ao adoecimento do planeta.

O modo de vida ocidental formatou o mundo como uma mercadoria e replica isso de maneira tão naturalizada que uma criança que cresce dentro dessa lógica vive isso como se fosse uma experiência total. As informações que ela recebe de como se constituir como pessoa e atuar na sociedade já seguem um roteiro predefinido: vai ser engenheira, arquiteta, médica, um sujeito habilitado para operar no mundo, para fazer guerra; tudo já está configurado. [...]. Acho gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. O que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo. Para mim isso não é educação, mas uma fábrica de loucura que as pessoas insistem em manter (KRENAK, 2020, p. 100-102).

Quando a lógica da mercadoria dita os fazeres na educação, as estudantes são transformadas em clientes, persegue-se o corpo docente que não é produtivo, reduz-se os direitos das trabalhadoras, e não se pergunta o que é preciso fazer, mas como é possível reduzir os custos e aumentar o lucro. Não estaria a escola pública sob essa mira?

A utilidade tem íntima relação com o tempo. A sociedade ocidental contemporânea não tem tempo de se dedicar ao inútil porque todo o seu tempo precisa ser usurpado e convertido em produtividade, em um sistema instaurado dentro de nós que faz, de nós mesmos, tiranos do controle do tempo, transformando-o em produção. Não posso perder tempo da aula ouvindo as estudantes porque preciso terminar os conteúdos do dia. Não posso viver um processo de criação artística com calma porque preciso ter tempo de abordar todos os conteúdos exigidos.

Ao encapsular o tempo na dimensão do relógio e dos ritmos da produção e do consumo, restringindo a vida a uma funcionalidade utilitarista e

comunicada, somos destituídos de vivacidade e nos tornamos mais uma peça de uma engrenagem. Somos nós que produzimos as mercadorias ou são elas que nos produzem? (RUFINO; SIMAS, 2020, p. 17).

Porém a nossa salvação (e o ódio do sistema capitalista) é que nem tudo no nosso mundo foi ainda transformado em mercadoria. Pois, como nos inspira a música *Latinoamérica* do grupo porto-riquenho *Calle 13*:

Tú no puedes comprar el viento
Tú no puedes comprar el sol
Tú no puedes comprar la lluvia
Tú no puedes comprar el calor

Tú no puedes comprar las nubes
Tú no puedes comprar los colores
Tú no puedes comprar mi alegría
Tú no puedes comprar mis dolores

Não se pode comprar o vento
Não se pode comprar o sol
Não se pode comprar a chuva
Não se pode comprar o calor

Não se pode comprar as nuvens
Não se pode comprar as cores
Não se pode comprar minha alegria
Não se pode comprar minhas dores⁵⁸

Romper com a lógica da mercadoria é uma tarefa difícil porque ela está impregnada em nós. Porém, ao conceber a aula como inútil, podemos cortar o ciclo de reprodução que prega que o objetivo da vida é o trabalho e o consumo do planeta, e o objetivo da escola é preparar as estudantes para o mercado de trabalho. Uma aula que não serve ao sistema pode ser uma aula que fala sobre as questões das estudantes, que tem tempo de contemplação, que prima pelas relações humanas e nossas relações com o planeta, uma aula para ficar no pátio ou perto das árvores da escola, uma aula para bater cartinhas e brincar com bonecas feitas de papel. Em suma, uma aula que priorize a relação entre nós, e nossa relação com a vida. Afinal, para que serve uma aula observando lagartas ou cantando músicas da Venezuela ensinadas por um estudante?

A vida não é para ser útil. Isso é uma besteira. A vida é tão maravilhosa que nossa mente tenta dar uma utilidade para ela. A vida é fruição. A vida é uma dança. Só que ela é uma dança cósmica. E queremos reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária. Queremos reduzi-la a uma biografia: alguém nasceu, fez isso, fez aquilo, fundou uma cidade, inventou o fordismo, fez a revolução, fez um foguete, foi para o espaço. Tudo isso é uma historinha tão ridícula. A vida é muito mais do que tudo isso. **Nós temos de ter coragem**

⁵⁸ CALLE 13. *Latinoamérica*. Patria Producciones, 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>. Acesso em: 8 de jul. de 2023.

de ser radicalmente vivos. E não negociar uma sobrevivência. (KRENAK, 2020, p. 108, grifo nosso).

Vejo como um dos caminhos para exercitar a inutilidade a aproximação com a arte. Porque a arte, apesar de comercializável, pode não servir para nada também. Segundo Han, “comparada com o andar linear, reto, a dança, com seus movimentos revolteantes, é um luxo que foge totalmente do princípio do desempenho” (HAN, 2017, p. 35). Neste sentido, a dança não serve para chegar mais rápido em algum lugar, mas nos ensina a inutilidade, a vida para desviar o caminho, a mover não para melhorar o trabalho, mas para inventar formas de existência. Conceber uma escola fundada na arte, em que as aulas em si sejam a experiência, nos leva a um mundo que não serve para nada. Como professor-palhaço, desejo lutar por uma aula de artes que não sirva para nada.

Faz-se necessário irmos em busca do sentido das nossas aulas, mais do que de sua utilidade. Ao invés de nos perguntarmos “para que serve essa aula?”, podemos nos perguntar: quais são os sentidos, sentires e reflexões que essa aula inventa? Qual é sua ligação com a vida? Que reflexões ela nos causa? Por que estamos na escola? Por que estudantes devem frequentá-la?

Meu sonho é ser como o menino que carrega água na peneira, de Manoel de Barros, que é amado por seus despropósitos⁵⁹. Quais são os despropósitos de nossa aula?

Penso que precisamos elaborar procedimentos em nossos momentos coletivos de formação para exercitar a indisciplina, a transgressão e a inutilidade. Os jogos de palhaçaria e os jogos teatrais são um caminho a seguir.

E, para que esse trabalho aconteça, é preciso, principalmente, enaltecer e defender a escola pública, coletivamente. Porque a escola pública, mesmo com todos os seus desafios, ainda é um espaço de pesquisa, que ainda pode não se submeter ao mercado, e que, ao garantir nossos direitos e estabilidade como funcionárias públicas, permite que subvertamos a lógica das empresas, da produtividade e do consumo. Nela, ainda é possível ser professora-palhaça e professor-palhaço, e com alegria gritar: nós e nossas aulas somos inúteis.

⁵⁹ Referência ao poema *O menino que carregava água na peneira*, no anexo 2.

Figura 67 – Não-aula: natureza



Figura 68
Não-aula: cartinhas



Figura 69 – Não-aula: aquecer e conversar em bando



Figura 70 – Não-aula: abraço



Registros: Felipe Michelini, 2022. São Paulo. Fonte: acervo pessoal.

**6. PROCEDIMENTOS PARA DESEMBRUTECER A VIDA
EDUCADORA
OU
BRINCADEIRAS PARA MOVER AS GRADES DA ESCOLA**

AQUI PODE EXPERIMENTAR

Modo de brincar: Abaixo você encontrará alguns dispositivos brincantes. Imprima-os, recorte-os um a um e coloque-os em uma sacola, caixa, mochila, ou o que a criatividade sentir de fazer. Esporadicamente retire um dispositivo, leia-o e experimente-o na escola.

Atenção: Nada deve ser feito de uma forma que não possa ser também de outra. Os dispositivos não são duros. Pelo contrário, são maleáveis, risíveis, passíveis de transgressão, reformulação, adequáveis à própria vida de quem os vive. Vamos lá?

Em criação: outros dispositivos ainda cozinham em minha cuca. No percorrer da vida, irão compor essa lista interminável.

1. Só por hoje, se recuse a gritar para conseguir silêncio. Invente formas de fazer isso acontecer. Repita o procedimento amanhã.
2. Entre na sala e não diga nenhuma palavra. Brinque de se comunicar com a turma sem palavras, durante uma aula inteira.
3. Entre na sala falando uma língua esquisita, uma língua inventada, com palavras inventadas. Sinta o que acontece.
4. Entre na sala e proponha para a turma que mudem tudo de lugar, que transformem a sala em outro espaço: uma floresta, um labirinto, uma cidade, ou o que a turma escolher. Brinquem juntas no lugar transformado.
5. Ao invés de criar uma fila de meninos e meninas por ordem de tamanho, peça para que todas grudem em você, feito um bolinho. Saia da sala em conjunto, andando com a turma toda grudada. Ande em bolo pela escola. Sinta o que acontece.

6. Se te pedirem para preencher uma burocracia sem sentido, copie a mesma resposta do ano passado.
7. Dê a aula de hoje fora da sala de aula.
8. Presenteie alguém da escola com um bombom.
9. Converse com uma das funcionárias responsáveis pela limpeza da escola. Descubra sua trajetória de vida. Convide-a para ensinar algo para sua turma.
10. Pergunte para a diretora sobre o que ela mais gostava de fazer quando criança.
11. Brinque de esconde-esconde na reunião pedagógica. Vale a escola toda.
12. Aprenda uma brincadeira indígena e faça junto com sua turma.
13. Aprenda uma brincadeira de algum país africano e faça junto com sua turma.
14. Entre brincando de tropeçar na sala de aula. Sinta o que acontece.
15. Entre na sala de aula com uma caixa de som. Não diga nada. Coloque uma música animada. Olhe para as estudantes. Comece a dançar de um jeito que nunca tenha dançado, um jeito engraçado. Sinta o que acontece.
16. Coloque uma música animada na sala dos professores na hora do intervalo, sem avisar ninguém. Dance junto das colegas.

17. Observe as normas instituídas no espaço educacional onde você atua e experimente uma ação de transgressão que reconstrua a sua imagem como professora. Pode ser algo que não é permitido, mas que você questiona. Que as pessoas normalmente não fazem na escola. Subverta a norma escolhida. Você pode experimentar fazer algo inesperado, ou brincar com as possibilidades de inventar procedimentos junto com estudantes. O importante é que você se divirta e observe o que acontece com as pessoas, com o espaço e com você. Pode ser uma ação grande, ou uma pequena ação, da maneira como sentir que deve ser experimentada. Depois, envie um e-mail para: felipeamdasilva@gmail.com contando como foi a sua experiência. Se quiser pode também enviar fotos de sua ação.
18. Transforme uma experiência vivida em sala de aula em uma história a ser contada. Compartilhe a história com alguma colega professora.
19. Invente seu próprio procedimento para desembrutecer a vida educadora ou uma brincadeira para mover as grades da escola.
20. Em uma reunião pedagógica, construa uma cabana junto com as outras professoras. Leve lençóis, barbantes, aproveite os espaços e materiais da escola. Façam a reunião dentro da cabana e vejam o que acontece.
21. Crie uma aula inteira com base em algo que alguma estudante te disse.
22. Compartilhe com sua turma sobre como está se sentindo hoje, e o que a fez se sentir assim. Ouça, em roda, cada pessoa da turma sobre seus sentimentos e histórias que queiram compartilhar.

23. Peça para as crianças da escola te sugerirem uma brincadeira. Brinque junto com elas.
24. Peça para alguém da escola te contar dois sonhos que tem na vida. Escute com atenção.
25. Peça que alguém te conte uma saudade que sente. Escute com atenção.
26. Observe as estudantes no intervalo. Aprenda algo novo com essa observação. Compartilhe na próxima reunião pedagógica o que aprendeu.
27. Pergunte para as estudantes: se você pudesse ter um superpoder, qual seria? Brinquem com os poderes na aula.
28. Encontre um espaço de natureza na escola. Faça a aula acontecer lá.
29. Apenas hoje não use o celular. Finja que ele quebrou.
30. Em algum momento da aula, faça uma voz engraçada: fina, grossa, aguda demais, grave demais. Sinta o que acontece.
31. Peça para a turma te ajudar a fazer uma roda com as cadeiras da sala. Dê a aula em roda. Sinta o que acontece.
32. Conte uma história real de aventura que você viveu para sua turma. Ouça as histórias de aventura das estudantes.

33. Brinque de dança das cadeiras no intervalo, na sala dos professores, com suas colegas de trabalho. Quem vencer ganha uma caixa de bombom da turma no dia seguinte. Se o tempo do intervalo acabar antes do fim da brincadeira, continue brincando, deixe as crianças e jovens com mais tempo para o intervalo. Recupere o tempo da brincadeira.
34. Dê uma aula na rua.
35. Peça que as estudantes escrevam uma carta a você. Diga que somente você vai ler essa carta, e elas podem escrever sobre o que quiserem, contar sobre elas ou sobre as aulas. Após receber as cartas, responda cada uma e devolva às estudantes.
36. Envie cartas para docentes da escola.
37. Brinque de pular objetos pela escola.
38. Faça algo ao contrário, uma ação invertida.
39. Pergunte para as estudantes sobre qual assunto da sua matéria elas tem curiosidade de saber mais. Ouça suas referências. Anote os assuntos na lousa. Escolham coletivamente um deles para ser investigado na próxima aula.
40. Dê uma aula de tomar sol.
41. Deixe uma aula livre para as estudantes fazerem o que quiserem e as observe. Crie a próxima aula com base nessa observação.
42. Peça para as crianças desenharem a escola dos sonhos.
43. Desenhe, junto com as outras professoras, a escola dos seus sonhos.

PARTE III
AONDE CHEGAMOS

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos agora ao fim de nossa viagem. Que bom ter você comigo até aqui. Fico feliz por termos vivido tantas aventuras juntas.

Mas, e agora? Como terminar uma dissertação? Como encerrar uma viagem? Tenho me perguntado isso há dias. E está tão difícil de escrever essa conclusão. Eu tenho mesmo uma dificuldade com encerramentos. Para mim, é difícil terminar. Sou apegado, não sei concluir. Mas, ao mesmo tempo, sinto que este trabalho precisa acabar, que é necessário que essa viagem se encerre. Não sei como, mas preciso. Parece que tudo o que eu venha a escrever nas próximas páginas já foi escrito. Espremo minha cabeça, chacoalho meu cérebro, mas o fim não sai. O fim não chega. Talvez porque esta não seja uma conclusão. Talvez porque este não seja o fim. Talvez esta seja apenas uma forma de voltar para casa e descansar. Porque descansar também é parte da viagem.

Após tantos lugares, histórias e paragens, eu nos pergunto: aonde chegamos?

Em nossa língua, a letra “a”, de aonde, corresponde a movimento. Esta é, portanto, uma chegada em movimento, que pressupõe impermanência e inconstância. Esta é uma pesquisa-vida inacabada, porque se constrói enquanto vai sendo vivida. Compartilho agora o lugar momentâneo “aonde” estamos, revisitando nossa jornada para pensar no que me fica desta experiência. Acho que poderemos voltar para casa transformadas por nossa viagem.

O objetivo deste trabalho não foi estabelecer um manual de regras definidoras sobre o que é ser um professor-palhaço ou professora-palhaça, mas sim contar os momentos de força e beleza que surgiram inesperadamente em anos de trabalho na escola pública. Com isso, a ideia era registrar modos de fazer e pensar a escola que se estabelecem para além da pedagogia tradicional, compartilhando reflexões que contribuem para repensar a escola, a nossa atuação dentro dela e a concepção da figura docente.

Em algum lugar no tempo-espço, cada uma dessas histórias aconteceu. Em algum lugar, foi possível existir de outras maneiras. Olhar para os pequenos instantes de transgressão aqui narrados oportuniza o fortalecimento e o respiro necessários

para a continuidade da luta. Pensar que, apesar de tudo, é possível viver de outras formas, sonhar outras escolas.

Durante essa jornada precisei enfrentar muitos desafios. A escola me consumiu, a pandemia me consumiu, a escrita me consumiu. Em muitos momentos percebi que o cotidiano escolar é tão exaustivo e demanda tanto de nossas habilidades físicas, intelectuais e emocionais, que ficou difícil que eu praticasse os fundamentos aqui descritos. Essa pesquisa me provocou uma relação paradoxal: ao mesmo tempo que prazerosa, angustiante, ao mesmo tempo que alegre, insegura e cheia de medos, ao mesmo tempo que empolgada, cansada. Porque acho que a vida é mesmo assim: nem só uma coisa, nem só outra.

Foi imprescindível que eu exercitasse, durante essa trajetória, a transgressão sobre a qual eu escrevia nas páginas deste trabalho. Sem as condições adequadas de pesquisa, sem a pausa na escola e com a necessidade de trabalhar ao mesmo tempo em que escrevia, precisei arcar com os prejuízos financeiros de dezenas de faltas, com a pressão psicológica da gestão de uma das escolas e a minha pressão interna também. O tempo todo o mundo exigia que eu escolhesse: ou você é artista, ou professor, ou pesquisador. Como professor-palhaço, tentei ser tudo. E, apesar de cansado, chego até aqui sem me exonerar do meu cargo e fazendo teatro. Isso porque eu tive condições para viver essa realização. Só pude fazer esse trabalho porque tive uma rede de apoio que me cuidou para que ele acontecesse: colegas da escola e da vida, o grupo de pesquisa, meu namorado, minha família, minha psicóloga, minhas professoras da universidade. Enquanto escrevo essas palavras estou a pensar nas colegas professoras que gostariam de estudar, de cursar uma pós-graduação, mas que não podem fazer as concessões que eu pude fazer, e nem arcar com os prejuízos financeiros que eu tive. Como escrever um mestrado sem uma bolsa e afastamento do trabalho? Como fazer uma pesquisa consistente chegando em casa exausto de tanto trabalhar para poder sobreviver? Quem pode fazer um mestrado no nosso país?

Fundamentar esse estudo refletindo sobre a própria experiência em sala de aula foi um grande desafio. Por muitas vezes, me senti perdido em meio às histórias, como se a vontade de as contar fosse maior do que o desejo de escrever sobre elas. Em muitos momentos, duvidei também da minha própria metodologia, me sentindo insuficiente e incapaz de percorrê-la. Porém, a cada passo dado, a cada capítulo escrito, aumentava na mesma medida a minha crença de que as histórias são um

poderoso caminho para vincular a pesquisa à vida. E que, ao aguçarmos o nosso olhar, a vida vira experimentação e a pesquisa ganha sentido porque reverbera em nosso fazer. Essa pesquisa, além de movimentar a minha prática na escola, tornou-se um lugar para voltar, para revisitar e retomar o fôlego da luta.

Este trabalho também me ensinou sobre como é difícil, em nosso cotidiano docente, parar e pensar no que nos acontece. Em meio a um projeto de ensino e de sociedade que nos demanda alta carga de produção e pouca reflexão, parar para escrever as histórias de escola mostrou-se um ato político que permite que revisitemos e investiguemos a nossa própria prática em sala de aula.

O processo do mestrado me ensinou que não depende só da professora ou do professor para que uma aula aconteça, e que são os espaços coletivos de formação que podem nos proporcionar respiros de suspensão em meio à produtividade introjetada em nós. No meu caso, esses espaços ocorreram nas reuniões do grupo de pesquisa, nas aulas do mestrado, com meu grupo de teatro e nas minhas aulas de palhaçaria. Percebi que minha formação se deu essencialmente nos espaços fora das reuniões escolares, e o desejo que pulsa agora é o de criar esses ambientes também dentro da escola, nas nossas formações e práticas coletivas.

Foi possível, durante esses estudos, identificar algumas das filosofias e práticas da palhaçaria que se relacionam com a educação. Firmamos aqui a ideia de que a palhaçaria é uma potente ferramenta de trabalho para a formação docente justamente porque aborda de forma prática conceitos que podem transformar nossa maneira de habitar a sala de aula e a escola. Caminhamos, assim, por uma concepção de professoras e professores que se investigam enquanto vulneráveis, errantes, alegres e ridentes, que exercitam a infância em si ao se aproximar das infâncias da escola, que treinam para viver instantes de conexão, para escutar as estudantes e criar as aulas em relação com o momento presente, com afetividade e encantamento, inventando momentos de transgressão e indisciplina frente à educação neoliberal que se impõe em nossa contemporaneidade.

Com a palhaçaria, exercitamos também a capacidade de lidar com o inesperado, a importância do riso e da alegria nos processos de aprendizado, o jogo com o momento presente, a diversidade e multiculturalidade, o exercício criativo e imaginativo para lidar com as situações em sala de aula, o desenvolvimento da nossa

sensibilidade, a autopercepção e a valorização de uma existência na escola com vivacidade e em conexão.

Para desenvolver essa abordagem, esbarramos em desafios da estrutura educacional. Dentre as questões estruturais, no que tange à luta macropolítica, enquanto docente de artes da Prefeitura de São Paulo, elenco como as maiores necessidades para que o trabalho aconteça:

- a urgência de diminuição da quantidade de estudantes por turma;
- a contratação de mais profissionais da educação e diminuição da quantidade de turmas por docente;
- o aumento do tempo coletivo de preparo de aulas;
- a ampliação da quantidade de aulas de artes na grade curricular;
- a contratação de docentes especialistas nas linguagens artísticas;
- a necessidade de aumento salarial, para que se possa trabalhar menos, com mais qualidade;
- a necessidade de compra de materiais para as diferentes práticas artísticas, esportivas e pedagógicas;
- a urgência da contratação de psicólogas e assistentes sociais para compor as equipes pedagógicas de cada escola, atendendo estudantes e trabalhadoras da educação;
- a estruturação de espaços de treinamento e autocuidado, ou seja, espaços de formação, que promovam a suspensão da produtividade para que possamos olhar para nossas experiências, instaurar reflexões coletivas, estudar a escola e a sociedade e construir coletivamente a ideia de escola que queremos;
- a reforma dos prédios escolares, com mais ambientes ao ar livre e com natureza, espaços de brincar e criar arte, com adequação acústica das salas de aula.

Se, por um lado, a escola pública paulistana apresenta múltiplos desafios para nossa atuação, são também esses impasses vividos pela estrutura educacional e na relação com as estudantes que movimentam nossa prática criadora para uma ação transformadora. Agir nas brechas e frestas desse sistema educacional com uma concepção palhaça de docência nos permite, ao reconstruir nossa imagem

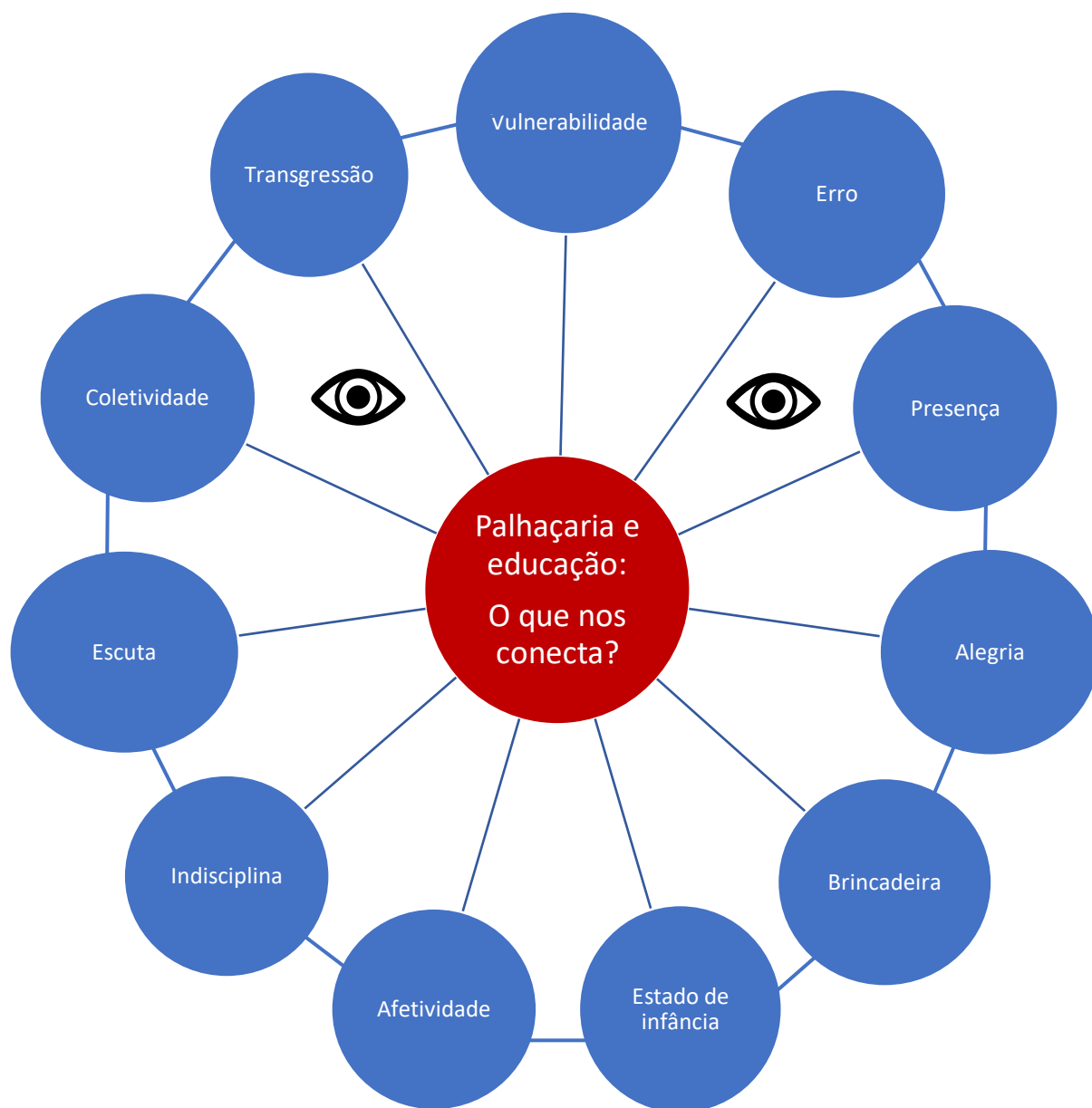
professoral, inventar jeitos para resistir ao sistema dominante que insiste em nos oprimir.

Sendo a estrutura educacional precária e dificultosa, qualquer pessoa que queira exercitar as filosofias da palhaçaria na escola observará que este será um ato de enfrentamento, de disputa. Não há heroínas e nem heróis. Essa resistência precisa ter parcerias, encontrar grupos de apoio e coletivos para seguir.

Conforme escrevi no início do trabalho, percebi que, com minha prática, não foi possível mudar a estrutura educacional, a escola de uma maneira mais ampla. Porém, foi possível mudar o mundo no pequeno. Encontrando na micropolítica um caminho de existência e sobrevivência, enquanto lutamos por uma mudança estrutural, a proposta desta escrita é a tentativa de viver microrrevoluções, microlevantes que permitem experimentar uma escola onde nós, professoras e professores, priorizamos os instantes de escuta e afeto; nos recusamos ao autoritarismo; enfrentamos a burocratização e o sucateamento em busca da vida; nos indignamos e lutamos contra as estruturas opressoras e preconceituosas; rompemos e enfrentamos a colonialidade que ainda nos assombra.

Compartilho, como finalização, dois quadros-síntese dos conceitos da palhaçaria abordados durante a pesquisa que podem ser praticados na escola e exercitados em nossa formação:

Quadro-síntese 1: Conexões com estudantes



Quadro-síntese 2: Subversão dos pressupostos neoliberais coloniais

TRANSGREDIR OS IDEAIS DE:	SUBVERTÊ-LOS EM:
Transmissão de saberes	Construção de saberes
Certezas	Dúvidas
Competitividade	Colaboração
Individualidade	Coletividade
Desempenho	Experimentação
Acerto	Errância
Produtividade	Inutilidade
Tecnologia	Humanidade
Força / não demonstração de fraqueza	Vulnerabilidade
Aprender pela racionalidade	Aprender de corpo inteiro
Padronização	Diversidade
Monocultura (Única forma de existência)	Multiculturalidade (Múltiplas existências)
Imposição	Escuta
Mortandade	Vivacidade
Massificação	Vinculação
Impessoalidade	Afetividade
Desânimo / desestímulo	Alegria

Agora, após compartilhar as minhas tentativas de síntese deste trabalho exercido de forma micropolítica no cotidiano escolar e relembrar as paisagens e aventuras que percorremos, chegou a hora de voltar para casa. Mas não somos mais as mesmas, não é?

Agora que chegamos em casa, enquanto descansamos, como aprendi com Luiza Christov e Arthur Iraçu⁶⁰, tiramos as roupas da mala e colocamos para lavar, um novo caminho desafia o horizonte.

⁶⁰ Referência ao texto *Por onde andamos e onde paramos para descansar*, de Arthur Iraçu e Luiza Christov, a ser publicado no livro *Poéticas de deslocamentos: experiências do Grupo de Pesquisa Arte e Formação de Educadores*, em 2024.

Ao perceber a importância do trabalho da palhaçaria na formação docente, novas perguntas se instauram nessa pesquisa-vida: como trabalhar os conceitos aqui abordados, com atividades práticas, nas experiências de formação com professoras e professores? Quais são os jogos e exercícios para treinar a palhaçaria em nossas formações? Quais são as reverberações concretas desse trabalho ao acompanhar um grupo de professoras e professores por um período grande de formação? Há algo que efetivamente se transforma em sua prática?

Terminar a nossa viagem com novas perguntas. Assentar o que vivemos até aqui para iniciar outras jornadas. Obrigado pela companhia. Se quiser, tome uma rede e deite-se ao meu lado para ver o céu estrelado. Agora, depois de tudo, quero descansar. Assentar o que foi vivido até aqui. Porque descansar também é aproveitar a viagem.

Enquanto descansamos, dormimos. Quando dormimos, sonhamos: qual será a nossa próxima aventura?

Mas essa é outra história.

EPÍLOGO: CARTA DE VOCÊ

Começamos nossa jornada com uma carta-convite, e com outra carta eu gostaria de terminar.

De tudo, o que fica?

Te convido a me contar agora sobre o que te vem ao balançar a rede, sobre o que ficou de nossa experiência juntas. Adoraria te ler, como você me leu. Te convido, se quiser, a me escrever uma carta, contando as reverberações e lembranças de nossa viagem.

Seguimos juntas?

Caso queira, pode enviar a carta para o e-mail: felipeamdasilva@gmail.com

Quem sabe marcamos um café para relembrar as nossas aventuras?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUI PODE LEMBRAR E AGRADECER

ABREU, Ana Carolina F. A Abóbora é Hôxwa: Amjikin Jàt Jõ Pi (Festa da Batata). **Rebento**, São Paulo, n. 9, p. 121-154, Dez, 2018. Disponível em: <<https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/272>>. Acesso em: 08 de ago. de 2023.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARROS, Manoel. **Infantis**. São Paulo: LeYa, 2013a. Biblioteca Manoel de Barros (coleção).

_____. **Livro sobre nada**. São Paulo: LeYa, 2013b. Biblioteca Manoel de Barros (coleção).

_____. **Matéria de poesia**. São Paulo: LeYa, 2013c. Biblioteca Manoel de Barros (coleção).

_____. **Memórias inventadas: a infância de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

_____. **Menino do mato**. São Paulo: LeYa, 2013d. Biblioteca Manoel de Barros (coleção).

_____. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. São Paulo: LeYa, 2013e. Biblioteca Manoel de Barros (coleção).

BOGART, Anne; LANDAU, Tina. **O livro dos viewpoints: um guia prático para viewpoints e composição**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

BOLOGNESI, Mário F. **Palhaços**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

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

CHACOVACHI, P. **Manuel e guia do palhaço de rua**. La Plata: Contramar, 2019.

CHRISTOV, Luiza H. da Silva. Espera, experiência e palavra. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, p. 1-10, 2008. Disponível em: <<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/download/573/541/1669>>. Acesso em: 08 de ago. de 2023.

CHRISTOV, Luiza H. da Silva; FUSCALDO, Arthur I. A. Por onde andamos e onde paramos para descansar. In CHRISTOV, L.H.C. e CORREA Jr., A.C.M (org.). **Poéticas de deslocamentos: experiências do Grupo de Pesquisa Arte e Formação de Educadores**. (a ser publicado em 2023).

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago, 2013. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/15478>>. Acesso em: 08 de ago. de 2023.

CORRÊA, Guilherme T. A potência crítico-criativa do humor e do riso na educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 91-106, abr. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26601>>. Acesso em: 08 de ago. de 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. 3 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014, p. 29-55.

FERREIRA DOS SANTOS, Luís C. Exu e os lbejis inventam o contratempo. **Eleutheria - Revista do Curso de Filosofia da UFMS**, v. 5, n. ESPECIAL, p. 06 - 23, 31 dez. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/reveleu/article/view/12205#:~:text=Resumo,e%20a%20morte%20da%20criatividade>>. Acesso em: 08 de ago. de 2023.

FERREIRA, Frederico C; WUO, Ana E. Pedagogia palhacesca: a escola do só eu no ensino regular. **Concept**, Campinas, SP, v. 6, n. 1, p. 87-105, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8648648>>. Acesso em: 08 de ago. de 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42ª ed. - Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____ **Microfísica do poder**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____ **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____ **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____ **Pedagogia do oprimido**. 77ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e terra, 2021.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2003.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1994.

_____. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

GAULIER, Philippe. **O atormentador: minhas ideias sobre teatro**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

GONÇALVES, Raphaela S. **A síndrome de burnout em professores: sua relação com a satisfação no trabalho, fatores sociodemográficos e organizacionais**. (Dissertação de mestrado) Departamento de Biociências da Universidade Federal de São Paulo. Santos, 2023.

HAN, Byung-Chul. **A salvação do belo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

_____. **Sociedade do cansaço**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HERRERO, Marina; FERNANDES, Ulysses (org). **Jogos e brincadeiras na cultura Kalapalo**. São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

HISSA, Cássio Eduardo V. **Entrenotas: compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez, 2007. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf>. Acesso em: 24 de julho de 2021.

JÚNIOR, Carlos A. P. Sobre o corpo-afeto em Espinosa e Winnicott. **Revista EPOS**, Rio de Janeiro – RJ, Vol.4, n. 2, jul-dez, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2013000200003>. Acesso em: 08 de ago. de 2023.

KASSICK, Clóvis Nicanor. Raízes da organização escolar (heterogestionária). In: PEY, M. O. (org). **Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: **Infância, estrangeiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte:

Autêntica, 2007. Disponível em:
<<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>>. Acesso em: 08 de ago. de 2023.

_____. A errância Latino-americana de um outro mestre andarilho: Paulo Freire. **Utopía y Praxis Latinoamericana**. vol. 24, núm. Esp.1, Janeiro-Abril, 2019. Disponível em:
<<https://www.redalyc.org/journal/279/27960978011/27960978011.pdf>>. Acesso em: 08 de ago. de 2023.

_____. Visões de filosofia: infância. **ALEA**, Rio de Janeiro, Vol. 17/2, p. 216-226, jul-dez, 2015. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/alea/a/BSTBy7dzDtwS4QffDZVwmhK/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 08 de ago. de 2023.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.19, p.20-28, jan/fev/mar/abr, 2002. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 3 de agosto de 2021.

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEITE, Sérgio A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, 2012, Vol. 20, no 2, p. 355 – 368. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-389X2012000200006>. Acesso em: 08 de ago. de 2023.

LEWIS, Thomas H. The Heyoka Cult in Historical and Contemporary Oglala Sioux Society. **Anthropos**, vol. 69, no. 1/2, 1974, p. 17–32. *JSTOR*. Disponível em:
<<http://www.jstor.org/stable/40458509>>. Acesso 25 de ago. de 2022.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de vida (pulsações)**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de excessão, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MENEZES, Fernando Chuí de. **Erro e errância na educação em arte**. Tese - (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Psicologia e Educação) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MICHELINI, Felipe. Uma oficina de teatro para professores e professoras da rede pública: narrativas, reflexões e afetos. In: CHRISTOV, L. H. S.; BRUNO, E. B.G.. (Org.). **A voz de professores de artes: encontro entre Universidade e Ensino Fundamental**. São Paulo: Editora Porto de Ideias Ltda., 2016, v. 1, p. 80-95.

MICHELINI, Felipe. **Ser palhaço, ser marginal: Narrativas, inventividades e afetos de um palhaço em São Mateus**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Arte-Teatro) Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1tgt5bbibrchQPemuNh5DQ68llwywikas/view?usp=sharing>. Acesso em: 08 de ago. de 2023.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

MORRISON, Sue; COBURN, Veronica. **Clown Through Mask: The Pioneering Work of Richard Pochinko as Practised by Sue Morrison**. Chicago: Intellect Bristol, 2013.

MURRAY, Roseana. **Receitas de Olhar**. São Paulo: FTD, 1999.

NASCIMENTO, Ana Paula; SILVA, Cleber Nelson; SOUZA, Eliano; ALENCAR, Felipe. Creches Conveniadas e Compra de Vagas na Cidade de São Paulo: formas de privatização da Educação Infantil. **Revista de Financiamento da Educação**, v. 12, n. 18, 2022. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/110081>>. Acesso em: 08 de ago. de 2023.

NICHOLS, Sallie. **Jung e o tarô: uma jornada arquetípica**. São Paulo: Cultrix, 2007.

NOGUEIRA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 1, p. 127-142, jan./abr., 2019. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8806>>. Acesso em: 08 de ago. de 2023.

OLIVEIRA, Maria L. Escola não é lugar de brincar? In: ARANTES, Valéria Amorin (org). **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PRESTO, Rafael F. **BNCC arte: entre o sonho neoliberal e o governo da alma**. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP. São Paulo, 2021.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição: Notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2019.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSA, Vanessa. **Ekodidé: as asas da alegria**. São Paulo: Ed. da autora, 2023.

_____; NUNES, Odília; MATEUS, Cibele. Mulheres na comicidade negra: que riso que dá?. In: BRONDANI (org). **Mulher, Mito Riso e cena**. São Paulo: Giostri, 2020. p.201-226.

_____. Relatos: Arte-Vida confluências e cosmologias afro-indígenas periféricas. **Teatro: criação e construção de conhecimento**, V. 8, N. 1 e 2, p. 162-173, 2020. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/11784/18510>>. Acesso em: 08 de ago. de 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCT/UnB, 2015.

SANTOS, Solange; ANJOS, Cleriston; FARIA, Ana. A criança das pesquisas, a criança nas pesquisas... a criança faz pesquisa?. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 158-175, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/958>>. Acesso em: 08 de ago. de 2023.

SAVIANI, Demerval. A história da escola pública no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, n. 29, edição especial, 2014. Disponível em: <<https://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/issue/view/40/7>>. Acesso em: 08 de ago. de 2023.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento: sobre política de vida**. Rio de Janeiro: Mórula, 2020.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VIEIRA, Juçara D. Saúde! A resiliência das educadoras. **Mátria: emancipação da mulher**, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Ano 16, v. 1, nº 16, 2018. Disponível em: <<https://www.cnte.org.br/index.php/publicacoes/revista-matria/revista-matria-2018/65727-artigo-saude-a-resiliencia-das-educadoras>>. Acesso em: 08 de ago. de 2023.

ANEXOS

ANEXO I

Os Ibejis enganam a morte

Os Ibejis, os orixás gêmeos, viviam para se divertir.
Não é por acaso que eram filhos de Oxum e Xangô.
Viviam tocando uns pequenos tambores mágicos,
que ganharam de presente de sua mãe adotiva, Iemanjá.
Nessa mesma época, a Morte colocou armadilhas
em todos os caminhos e começou a comer todos os humanos que caíam nas
suas arapucas.
Homens, mulheres, velhos ou crianças,
ninguém escapava da voracidade de Icu, a Morte.
Icu pegava todos antes de seu tempo de morrer haver chegado.
O terror se alastrou entre os humanos.
Sacerdotes, bruxos, adivinhos, curandeiros,
todos se juntaram para pôr um fim à obsessão de Icu.
Mas todos foram vencidos.
Os humanos continuavam morrendo antes do tempo.

Os Ibejis, então, armaram um plano para deter Icu.
Um deles foi pela trilha perigosa
onde Icu armara sua mortal armadilha.
O outro seguia o irmão escondido,
acompanhando-o à distância por dentro do mato.
O Ibeji que ia pela trilha ia tocando seu pequeno tambor.
Tocava com tanto gosto e maestria
que a Morte ficou maravilhada,
não quis que ele morresse
e o avisou da armadilha.
Icu se pôs a dançar inebriadamente,
enfeitiçada pelo som do tambor do menino.
Quando o irmão se cansou de tanto tocar,
o outro, que estava escondido no mato,
trocou de lugar com o irmão,
sem que Icu nada percebesse.

E assim um irmão substituía o outro
e a música jamais cessava.
E Icu dançava sem fazer sequer uma pausa.
Icu, ainda que estivesse muito cansada,
não conseguia parar de dançar.
E o tambor continuava soando seu ritmo irresistível.
Icu já estava esgotada
e pediu ao menino que parasse a música por instantes,
para que ela pudesse descansar.
Icu implorava, queria descansar um pouco.
Icu já não aguentava mais dançar seu tétrico bailado.
Os Ibejis então lhe propuseram um pacto.
A música pararia,
mas a Morte teria que jurar que retiraria todas as armadilhas.
Icu não tinha escolha, rendeu-se.
Os gêmeos venceram.
Foi assim que os Ibejis salvaram os homens
e ganharam fala de muito poderosos,
porque nenhum outro orixá conseguiu ganhar
aquela peleja com a Morte.
Os Ibejis são poderosos,
mas o que eles gostam mesmo é de brincar.
(PRANDI, 2001, p. 375)

Anexo II

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.

Gostei mais de um menino que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira

Era o mesmo que roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que catar espinhos na água

O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.

Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio.

Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino que era cismado e esquisito

Porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu que era capaz de ser noviça, monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.

Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.

E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de interromper o voo de um pássaro botando ponto no final da frase.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.

Até fez uma pedra dar flor!

A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou: Meu filho, você vai ser poeta!

Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios com as suas peraltagens.

E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.

(BARROS, 2013a, p. 8)