

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
“Julio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes - Campus de São Paulo

JULIENE CODOGNOTTO

**ENSAIAR A AMIZADE NA ESCOLA:
histórias e conversas sobre os vínculos que o teatro e a
literatura cultivam no chão da escola**

SÃO PAULO
2024

JULIENE CODOGNOTTO

**ENSAIAR A AMIZADE NA ESCOLA:
histórias e conversas sobre os vínculos que o teatro e a
literatura cultivam no chão da escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Artes, com a área de concentração Artes e Educação: Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural, 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: Prof. Dra. Luiza Helena da Silva Christov

SÃO PAULO
2024

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

C671e Codognotto, Juliene (Juli Codognotto), 1986-

Ensaia a amizade na escola : histórias e conversas sobre os vínculos
que o teatro e a literatura cultivam no chão da escola / Juliene Codognotto.
-- São Paulo, 2024.

245 f.

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. Arte na educação. 2. Teatro. 3. Literatura. 4. Educadores. 5.
Professores e alunos. 6. Amizade. I. Christov, Luiza Helena da Silva. II.
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

JULIENE CODOGNOTTO

**ENSAIAR A AMIZADE NA ESCOLA:
histórias e conversas sobre os vínculos que o teatro e a
literatura cultivam no chão da escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Artes, com a área de concentração Artes e Educação: Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Dissertação aprovada em: 23/08/2024

Banca Examinadora

Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov
Instituição: Instituto de Artes da Unesp - IA (Orientadora)

Profa. Dra. Ana Carolina da Silva Andrada
Instituição: Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - CEBRAP

Profa. Dra. Cinthia Torres Toledo
Instituição: Prefeitura Municipal de Campinas / Secretaria de Educação

Às estudantes e aos estudantes das escolas por onde tenho caminhado, por cada pequena situação em que me ensinaram, no chão da escola, na vida viva, que Paulo Freire sabe o que diz: “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”.

Em resposta a tanto amor e amizade que recebi dessas pessoas a quem nem sempre o amor e a amizade são oferecidos em abundância, mas que mesmo assim, ou por isso mesmo, sabem abraçar com toda sua força.

Em resposta a tanta disponibilidade para o jogo e para a criação que brota de suas inteligências sensíveis e alertas de pequenas e pequenos grandes artistas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu amigo e amor, Danilo Monteiro, porque presenciou, abraçou, consolou, inspirou, riu, amou e fez cházinho, madrugadas adentro.

À minha família estendida, porque nunca me faltou amor: avós, mãe, pai, irmãs, sobrinha, sobrinho, enteada, mãe da enteada, sogra e sogro professores, tias.

À minha amiga e orientadora Luiza Christov, porque segurou minha mão, porque é especialista em ouvir, porque me permitiu ir e foi comigo, porque me esperou, porque ama e faz amar a educação e a arte e o fazer junto e a palavra que convida.

Ao meu amigo e leitor há tanto tempo, Giuliano Tierno, porque é companhia destas de que falaremos nesta pesquisa - que co-move, abre caminhos, abre questões, abre o mundo, e porque leu com tanta dedicação e falou com o coração na qualificação deste trabalho, me apontando muitas janelas.

Às minhas amigas e leitoras, Ana Carolina Andrade e Cinthia Torres Toledo, porque nunca tive a menor dúvida de que escutariam esse texto com rigor e amor e porque são tão boas em pensar junto e fazer escola junto, na medida do impossível.

Às minhas amigas artistas, Mariana Fujisawa, Camila Shunyata e Adriane Bertini, porque disseram sim ao convite para criar as artes amorosas que compõem a capa e o jogo que fazem parte desta dissertação, porque são criadoras de imagens que deixam, mesmo, a vida mais bonita.

Ao meu amigo Affonso, por ter usado a palavra amizade assim.

Às minhas amigas e amigos do grupo de pesquisa Arte e formação de educadores - Rodalíngua e colegas da disciplina Seminário de Pesquisa I, porque foram companhia e me ajudaram a viver na minha pele o que eu queria investigar.

Especialmente representados nos nomes de Felipe, porque é como se tivéssemos feito isso em dupla, meu amigo; Lica, porque é como se fosse minha irmã quase-gêmea de pesquisa; e Taís, porque tem ouvidos tão bonitos que conseguem ouvir e acolher de modos surpreendentes e necessários.

Aos meus amigos Lenilson e Raonna e às estudantes da pós-graduação d'A Casa Tombada, porque ao me permitirem ler e cuidar de suas escritas-convite, me ensinaram a cuidar das minhas.

À Professora Carminda, porque sabe criar comunidade mesmo quando não é fácil.

Às amigas e amigos da EMEF Ibrahim Nobre - pessoas que ali trabalham e que ali estudam - porque, sempre que conseguimos, sonhamos e rimos juntos e, mesmo quando não conseguimos, nos fazemos companhia com o melhor de nós.

À EMEF Ibrahim Nobre
Ao Instituto de Artes da Unesp

Às pessoas que constroem todo dia a educação pública, porque amam em meio à precariedade e, aliás, ousam fazer justamente da precariedade um movimento constante e engajado de escuta e rearranjo em direção às utopias presentes.

RESUMO

Este estudo aborda a amizade como ensaio no processo de criação de vínculos entre educadores e estudantes no chão da escola pública. Nesta aproximação, contamos com a arte - especificamente o teatro e a literatura - como caminho para experiências e encontros. Na pesquisa, parto das experiências vividas por mim desde 2017 na escola pública, na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, como Professora de Arte para Ensino Fundamental e Médio e como Professora Orientadora de Sala de Leitura (POSL). Trabalho, então, a partir de rodas de histórias com educadoras e educadores, e buscamos, juntas, colocar em diálogo aquilo que narramos com os pensamentos de autoras e autores dos campos da educação, arte e filosofia. Converso também com estudantes nos encontros semanais da Sala de Leitura e do projeto Academia Estudantil de Letras (AEL), ambos na EMEF Ibrahim Nobre, e escuto deles o que eles chamam de amizade e suas histórias sobre esse tipo de vínculo afetivo na escola. A educação com vistas à autonomia e à formação integral dos estudantes passa pelos vínculos fortes e afetivos entre educadores e estudantes, que por sua vez podem criar espaço fértil para o vínculo entre estudantes e o desejo de aprender. Aqui investigamos como o teatro e a literatura, pelas características próprias destas linguagens artísticas, podem ser chaves dessa abertura de perspectiva.

Palavras-chave: amizade; escola; literatura; teatro; vínculo.

RESUMEN

Este estudio aborda la amistad como un ensayo en el proceso de creación de vínculos entre educadores y estudiantes en las escuelas públicas. En esta aproximación, confiamos en el arte - específicamente el teatro y la literatura - como camino hacia experiencias y encuentros. En la investigación, parto de las experiencias que tuve desde 2017 en una escuela pública, en la red educativa municipal de la ciudad de São Paulo, como Profesora de Arte para la Educación Básica y Secundaria y como Profesora de Orientación de Sala de Lectura (POSL). Trabajo, entonces, a partir de círculos de cuentos con educadores, y buscamos, juntos, poner en diálogo lo que narramos con el pensamiento de autores del campo de la educación, el arte y la filosofía. También hablo con estudiantes en los encuentros semanales de la Sala de Lectura y del proyecto Academia Estudiantil de Letras (AEL), ambos de la EMEF Ibrahim Nobre, y los escucho sobre lo que ellos llaman amistad y sus historias sobre este tipo de vínculo afectivo en la escuela. La educación con miras a la autonomía y la formación integral de los estudiantes involucra vínculos fuertes y afectivos entre educadores y estudiantes, que a su vez pueden crear un espacio fértil para el vínculo entre estudiantes y el deseo de aprender. Aquí investigamos cómo el teatro y la literatura, por las características propias de estos lenguajes artísticos, pueden ser claves para esta apertura de perspectiva.

Palabras clave: amistad; escuela; literatura; teatro; vínculo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS	
Quadro 1 - O que é amizade?	49
Quadro 2 - Amizade, diferenças e semelhanças	51
Quadro 3 - Amizade com professoras, adultos e outros seres	53
Quadro 4 - Amizade é amor	56
FIGURAS	
Figura 1 - Pesquisar é perguntar	215
Figura 2 - Porta velha de madeira rangendo	220
Figura 3 - Colocar o coração no ritmo da terra	222
Figura 4 - Pesquisar é perguntar (2)	226
FOTOGRAFIAS	
Fotografia 1 - Asas	224

SUMÁRIO

1 ABRE A RODA.....	10
1.1 Eu sou porque nós somos: histórias de como e com quem cheguei aqui.....	10
1.1.2 <i>Infância e adolescência.....</i>	<i>10</i>
1.1.3 <i>Juventude, graduação e serviço público.....</i>	<i>13</i>
1.1.4 <i>Pós-graduação e a arte de contar histórias.....</i>	<i>16</i>
1.1.5 <i>Pisar o chão da escola a serviço da infância e da cidade.....</i>	<i>18</i>
1.2 Introdução: chegar mais perto do que pode ser amizade na escola.....	22
1.2.1 <i>Objetivos.....</i>	<i>25</i>
1.3 Metodologia: como andamos e sobre quais pegadas tentamos pisar....	25
1.3.1 <i>“Objeto de pesquisa” X “Interesse de pesquisa”: uma conversa que pode ser, também, literária.....</i>	<i>32</i>
1.3.2 <i>Caminhada com quem?.....</i>	<i>36</i>
1.3.3 <i>Pesquisar é perguntar?.....</i>	<i>38</i>
1.3.4 <i>Por que relatos de experiência? Por que rodas de história?.....</i>	<i>41</i>
1.3.5 <i>Por que um ensaio? Por que uma cena?.....</i>	<i>42</i>
2 RODA DE HISTÓRIAS.....	47
2.1 História 1: “É preciso delicadeza, infância e persistência”	58
2.2 História 2: “Saber que tinha sido notado por alguém”	59
2.3 História 3: “É seu primeiro dia, prô?”	59
2.4 História 4: “Eu quero ser atriz!”	61
2.5 História 5: “Eu, prô? Legal?” / “Eu posso ser artista!”	63
2.6 História 6: “Como você está?”	65
2.7 História 7: “Até amanhã!”	68
2.8 História 8: “Sabe, a gente não faz pesquisa para estante”	68
2.9 História 9: “É possível ser quem se é”	70
2.10 História 10: “Ela sabe que nós queremos o melhor pra eles”	71
2.11 História 11: “Eu gostei, professora. Eu gostei do teatro!”	73
2.12 História 12: “Um encontro a partir de um grande perrengue”	78
2.13 História 13: “Beatriz, pode falar com a prô?”	80
2.14 História 14: “Acho que agora eu preciso da sua mão”	82
2.15 História 15: “Eu já sabia que nós ia virar melhores amigos”	85
2.16 História 16: “Tinha uma professora no terceiro ano que era A professora”	86
2.17 História 17: “Tudo que eu precisava ela me ajudava... tipo, tudo, tudo”	87
2.18 História 18: “Eita, eu fiz um amigo”	87
2.19 História 19: “Amor era de graça, e eu não sabia”	90
2.20 História 20: “Queria que ele escutasse algo sendo para ele”	91

2.21 História-poema 21: “Como se você fosse o meu único aluno no mundo”	92
3 ENSAIAR A AMIZADE NA ESCOLA: A GRANDE RODA.....	95
3.1 Escola: de que estamos falando ao dizer “chão da escola”	98
3.2 Amizade: o que estamos dizendo ao dizer amizade.....	102
3.3 Amizade & cuidado & amor.....	113
3.4 Amizade & escuta.....	128
3.5 Amizade & alteridade & diversidade.....	134
3.6 Amizade & virtude & sabedoria.....	143
3.7 Amizade & comunidade.....	150
3.8 Amizade & política.....	160
3.9 Amizade & literatura.....	166
3.10 Amizade & teatro.....	174
3.11 Amizade & formação de professores.....	185
REFERÊNCIAS.....	196
APÊNDICE A - DUAS CENAS: uma sobre escola, outra sobre amizade.....	201

1 ABRE A RODA

Para abrir uma roda de histórias, é imprescindível contar uma história.

A história que abre essa roda é a minha. E a minha história, como toda história, é a história de muita gente! A história de cada um é a história de tantos. Então, acomode-se, abra os ouvidos e alongue a musculatura da sua imaginação - e se puder me conceda também um pouco da sua paciência - que lá vamos nós!

1.1 Eu sou porque nós somos: histórias de como e com quem cheguei aqui

Nossos passos a caminho de quem vamos sendo, a cada etapa da nossa vida, podem até parecer solitários, mas estão sempre em relação. Evidentemente, temos preciosos momentos com a gente mesmo, em elaborações íntimas, em que não há outro corpo humano presente, mas sempre há outras presenças - outros sonhos, outras imagens, outras palavras, outras lembranças, outras ideias, outros seres (plantas, árvores, bichos) - dançando conosco a dança de conhecer a si mesmo e ao mundo um pouquinho mais.

Por isso, e sendo coerente com a proposta dessa pesquisa - que é investigar a amizade e o desejo de aprender junto, estudar junto - busquei essa forma de abrir a roda: me apresentando ao apresentar quem viveu comigo fases e descobertas importantes para que, hoje, esse pensar-escrever acontecesse da forma como acontece. Então vai ser assim: a partir de agora os meus amigos - aqueles que, sendo outros em relação a mim, dançaram comigo o desejo de aprender, de tocar o mundo, de encostar nos saberes - me apresentam a você.

1.1.2 Infância e adolescência

Daphne e como desde a escola eu tinha gosto de estudar junto

[habilidades e competências: ensinar os amigos, estudar junto]

Ela e eu aprendemos juntas a tocar violão, cantar no karaokê, sofrer por amor, criar porquinhos da Índia, jogar basquete, futebol, handebol, perder os campeonatos, ver o sol nascer e andar pela cidade de Americana, no interior de São Paulo, à pé ou de bike, como forma de torná-la nossa. Numa tarde, eu estudava história com a Daphne

na casa dela. Em certo momento expliquei pra ela alguma coisa complicada de um trecho do livro. Uma pausa. Ela tirou os olhos do livro e me disse:

_ Você devia ser professora quando crescer!

Ou talvez tenha dito:

_ Um dia você vai ser professora!

Eu ri.

Mirela e como teatro e palavra eram/são coisas de brincar

[habilidades e competências: escrita dramática, brincar de teatro]

Juntas, nós inventamos de brincar de teatro e era minha brincadeira preferida. “Onde ficam os Alpes?” foi a primeira dramaturgia que eu escrevi, provavelmente por volta dos 10 anos de idade, sem jamais ter lido uma peça de teatro.

Como eu amava fazer aquilo! Como eu amava brincar de escrever as palavras, imprimir, e depois, junto com a Mirela - que aqui representa todas as amigas que sem saber eram um grupo de teatro na casa da Mirela - fazer as palavras ganharem vida e graça no ar. O teatro era brincadeira. As palavras eram brincadeira. Quero que continuem sendo.

Luciana e como eu comecei a pisar o chão da escola

[habilidades e competências: fazer teatro na escola pública]

Temos 16 anos e cruzamos a cidade aos sábados para ir a uma escola. Não é para nossa escola que vamos. É para a Escola Estadual Professor Mário Patarra Frattini. Lá, eu, Luciana e Patrício começamos a trabalhar como voluntários, como parte do projeto Escola da Família, que abria a escola aos sábados para a comunidade. Nós três iniciamos a oficina de teatro e, além desta atividade, a Lu ajudava a organizar a biblioteca e eu dava aulas de inglês para os pequenos.

Quando penso nestes sábados, me espanta o quanto eles podem ser vistos como ensaios para o que eu realizo hoje na escola. É como se eu, aos 16 anos, estivesse já brincando de ser quem sou hoje, no fim de semana, com meus amigos.

Rafael e como aprender a ensinar teatro

[habilidades e competências: sentar no chão, escutar os livros, conversar]

Eu era parte da tribo do Sol. Era também uma anciã indígena muito sábia que andava pela plateia até o palco do Theatro Municipal de Americana pra contar que “houve um tempo na tribo dos homens, em que o Sol e a Lua reinavam de forma conjunta...”. Era também a menina colorida na cidade das pedras. Rafael não era como nenhum outro professor. Ele era mais jovem, mais baixinho, mais cabelo vermelho, mais botas de salto alto, mais afeto, mais loucura, mais outro.

Anos depois, eu era essa adolescente que queria mudar os mundos e decidiu fazer trabalhos voluntários. Eu era essa adolescente que não sabia como dar aulas de teatro pras crianças da escola e se lembrou do seu professor de teatro. Eu era essa pessoa que bateu palmas em frente à casa da avó do professor Rafael, caminhou com ele pelo jardim até o quartinho nos fundos que era sua morada, onde encontrou plantas e tapetes e cheiro de insenso e chá e livros sobre teatro na escola. Anos depois, eu era uma professora de teatro na escola, que decidiu estudar no mestrado como é que será que age esse mistério de que as pessoas aprendem com outras pessoas e talvez ainda mais com as pessoas que as afetam e talvez ainda mais com pessoas que desejam e têm coragem de cultivar um laço verdadeiro.

Bile e como andar devagar, acionar os sentidos e gostar de assistir

[habilidades e competências: caminhar devagar, escutar com o corpo, ir juntos]

Me lembro de chegar tímida ao grupo de teatro da escola, no segundo ano do então “Colegial”, hoje Ensino Médio. Com o Bile, aprendemos a andar lento, a pensar rápido, a estar atentos, a contemplar, a ir juntos, a escutar, a ir juntos, a abrir os sentidos nas ruas para experimentar um lugar, a ir juntos, a ser público, a ir juntos, a respirar para se concentrar e para falar melhor, a ir juntos.

Com ele, assisti minha primeira peça em São Paulo, do Teatro dos Satyros, uma adaptação de Antígona. Também com ele, assisti a última peça de teatro antes de me mudar para São Paulo, em um teatro na cidade de Sorocaba. Aprendi a gostar de assistir teatro. A gostar muito mesmo.

Jéssica e como eu gostava de caminhar junto e ouvir histórias de velhos

[habilidades e competências: caminhar junto e escutar os mais velhos]

Foram muitas coisas que fizemos juntas e que me formaram quem eu sou. Mas uma delas pede passagem neste trabalho: as visitas semanais a um lar para idosos chamado Benaiah, na cidade de Americana, onde íamos exercitar nossa presença jovem entre velhos, escutar histórias e abraçar. Lá nós conhecemos a Tilce, uma senhora contadora de histórias que nos contou, como se tivesse acontecido na vida dela, uma história que só muito tempo depois, já na pós-graduação, fui descobrir que era um conto popular bastante conhecido e recontado por aí. Mas naquele tempo, pra mim, aquela era uma história da vida da Tilce. E eu achava linda! A Tilce foi a grande contadora de histórias da minha adolescência. E a Jéssica foi minha companhia de caminhar, sentar e ouvir.

1.1.3 Juventude, graduação e serviço público

Ana e como as histórias estão no jornalismo, no teatro, na escola

[habilidades e competências: criar junto, assistir junto, escolher pontos de vista]

Em 2005, cheguei em São Paulo para estudar jornalismo na Faculdade Cásper Líbero. Na primeira semana de aulas, ainda vivendo o trote e o encantamento/apavoramento com a cidade de São Paulo, na aula de sábado, os integrantes do grupo de teatro da faculdade (Ana entre eles), o Sagomadarrea, nos convidaram para uma vivência na quadra. A lembrança é difusa, mas me lembro de estar de olhos fechados, apenas escutando os atores correndo e gritando algo que não sei se não entendi ou se não me lembro. E como as loucuras se encontram quando precisam se encontrar, eu me senti convidada e fui. Muitas relações e aprendizados nasceram do Sagoma. Ali, criamos vínculos, praticamos jogos, assistimos peças juntos, criamos peças. Também a partir do Sagoma, floresceu a Revista Bacante, um projeto de pensamento e diálogo sobre teatro na internet, que me permitiu ver muitas peças de teatro, entrevistar grupos de teatro, participar de espaços de formação e debate. Hoje, Ana é mãe de dois estudantes de escolas públicas da rede municipal de São Paulo, membro do Conselho de Escola e do CRECE e assim me alimenta com reflexões, complementa meus saberes e me ensina a nunca deixar de ver a escola pelo ponto de vista das famílias e, sobretudo, das crianças.

Márcia e como eu aprendi a ser servidora pública e, antes, a ser curiosa

[habilidades e competências: manter a curiosidade acesa; cultivar a memória]

Tenho quase certeza de que eu fui contratada como estagiária do site do Centro Cultural São Paulo, em 2007, por causa da paixão com que eu falei do Vladimir Herzog (eu e meu amigo Leandro tínhamos vencido o Prêmio Vladimir Herzog de jornalismo e direitos humanos na categoria Estudantes) e da Clarice Lispector. A faculdade ensina muitas coisas, mas penso que foi principalmente com a minha amiga Márcia que aprendi a ser jornalista. Ou, pelo menos, a ser a jornalista que eu sou. Lembro de ela dizer que pra ser jornalista precisa ser curiosa. Mas, na sua atitude, teve outra coisa que ela me ensinou que foi o jornalismo militante - com uma causa, um ponto de vista, um compromisso, uma defesa. E a defesa, ali, era a defesa da memória e do espaço público. Trabalhando 10 anos no CCSP, o maior centro cultural público da América Latina, aprendi muito sobre espaço público, sobre suas complexidades, sobre as disputas que se dá entre público e privado, sobre um espaço ser educador de seu público. Muitas pessoas no Centro Cultural me ensinaram sobre isso com sua própria trajetória de luta por aquele espaço, mas uma ocasião foi memorável nesse sentido: em 2012, no aniversário de 30 anos do CCSP, tivemos a honra de conhecer e gravar uma série de vídeos com um dos arquitetos que projetou o espaço, o professor Luis Telles. Ele ensinou que o espaço público era o espaço do outro, de estar com o outro, de estar junto.

Liz e como eu descobri a relação teatro-educação de igual pra igual

[habilidades e competências: ver a educação o teatro, de igual pra igual]

Foi inspirada por ela que eu entrei na minha segunda graduação - Artes Cênicas na USP. Foram inúmeros aprendizados juntas nesses anos de amizade, mas aqui quero lembrar que fiz a revisão do trabalho de TCC da Liz, que foi um dos meus primeiros contatos como uma reflexão sobre a arte na escola, vinda diretamente da fonte, trazendo relatos do chão da escola escritos por quem estava realmente pisando este chão. Nunca me esqueço que ela não tinha receio de dizer que o teatro na escola era “teatro como meio” para outros fins, não era um fim em si. Mas, enfatizava: ainda era teatro. Percebi, lendo, que não é porque uma materialidade pode ter muitos fins que ela precisa se dissolver. Com respeito à arte se faz educação, com respeito à educação se faz arte, com respeito à arte e à educação se faz arte-educação, cuidando para não dissolver o que constitui cada uma das dimensões. Foi também com a Liz que eu descobri e partilhei muitas durezas do chão da escola, inclusive a constatação do cansaço, da exaustão, de ter que ter “energia de cena”, ou seja, uma energia corporal semelhante à de um ator em cena. E mesmo a reflexão que se seguiu a essa: a aula é um espetáculo? Ou pode ser um ensaio? Essa energia de cena pode ser uma energia de criação, mas que pode ter mais brincadeira, mais erro, mais ensaio?

Ela também me ensinou que greve é oportunidade de encontro e as conquistas de aproveitar essa oportunidade vão além das pautas que estão escritas nos cartazes. A greve é a pausa para que aconteça algo entre as pessoas que fazem a educação acontecer. A greve garante a pausa. A pausa permite a partilha. A partilha semeia o inédito.

Marina e como eu descobri o teatro como ponte

[habilidades e competências: construir pontes com o teatro, viver intensamente]

Marina chamou minha atenção de muitas formas, mas a que me lembro como sendo a primeira foi: estávamos numa aula de improvisação teatral no Curso de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo. Foi quando uma professora começou a divagar sobre os Estados Unidos, que tinha visitado recentemente, e sobre a política de tolerância zero que seria responsável pela sensação de segurança no país. Depois indagou a nós: “por que no Brasil ainda havia tanta violência?”, evidentemente esperando que a resposta fosse: impunidade. Marina, em alto e bom som, respondeu: “desigualdade social”. O sotaque de menina que nasceu e cresceu em Salvador encheu a sala e encheu meu coração. Com Marina e com outras amigas formamos um grupo de estudos espontâneo e independente, com interesse em estudar arte e educação com uma pegada mais politizada. Na nossa avaliação, nosso curso tinha bastante foco na linguagem teatral e pouco foco na educação. Esse foi um dos motivos que mais tarde me faria pedir transferência para a UNESP, onde terminei a graduação. O grupo de estudos me alimentou muito. Foi a partir dele que iniciamos

uma oficina de teatro para crianças numa ocupação no centro de São Paulo, em plena avenida São João. A ocupação era realizada pela FLM - Frente de Luta por Moradia, em um edifício abandonado que outrora tinha sido um hotel: o Columbia Palace. Nesta oficina, aprendemos, juntas, a cada sábado à tarde, sobre política, misérias, direito à cidade, direito à moradia, contradições dos movimentos sociais, abismos do capitalismo, crianças, crianças, crianças, imaginação, justiça, tempo, silêncio, teatro. Aprendemos, inclusive, que o curso universitário não nos ensinaria a maioria das coisas de que precisávamos para atuar naquele contexto. Com Marina aprendi a ser viva, a ser verdadeira comigo, a ser franca e a perseguir aquilo que me faz brilhar os olhos.

Felipe e como cavei um lugar para começar a me ver professora

[habilidades e competências: afetar-se, rir, brincar, ser professora das não-aulas]

Nos conhecemos em 2013, quando após uma viagem de bicicleta pelo Chile (na verdade, durante a viagem), eu decidi pedir a transferência do CAC-USP para o Instituto de Artes da Unesp. Duas buscas me guiavam nessa transferência: professores específicos que conheci em outras andanças (Luiza Christov, Alexandre Matte, Carminda Mendes André) e um lugar onde a “educação” do termo “arte-educação” recebesse mais atenção, mais cuidado, mais valor.

Encontrei mais. Encontrei interlocução quando “caí” na turma de artistas em formação que buscavam aliança para aprender mais. Juntos, a gente conseguia compreender (e às vezes até impor) que o humor era rigoroso, importante, sério e não devia nada a outras formas teatrais geralmente mais valorizadas. Isso nos permitiu ir além nos laços entre nós e, depois, nos permitiu ir além nos ambiente em que fomos atuar. Felipe foi viver “as aventuras de um professor palhaço na escola pública”, um ambiente duro, pra onde ele levou um jeito de viver e se relacionar que consegue ser leve e profundo ao mesmo tempo. Um jeito de viver se relacionar que entende que “afeto” não é somente algo bonitinho. Afeto é deixar-se sentir com o outro. Felipe me contou uma história inesquecível sobre a nossa amada professora Eliane Gorgueira, no âmbito do programa PIBID. Numa certa situação, ele relatou a ela que tinha se exaltado e sido muito bravo, talvez gritado?, com alguns estudantes porque eles estavam sendo desrespeitosos. Então, bem tranquila, como sempre era, escutadora das boas, ela respondeu com precisão que afeto é isso. Que se ele tinha sido afetado pelas crianças e tinha reagido. E que se o professor não demonstra para o estudante como e quanto é afetado por ele, a aliança não se cria. Com Felipe aprendi a me conectar com o riso que mora em mim, a me deixar rir com os estudantes a despeito dos conselhos de “não mostra os dentes pra eles” que ouvimos nas escolas, a olhar pra cada dia na escola como uma aventura, e aprendi o que ele aprendeu com a Eliane e me ensinou: a demonstrar os meus afetos e começar por eles.

Professor Airton e como eu tive espaço para me exercitar professora

[habilidades e competências: ser diferente, insistir, querer o melhor]

Nos conhecemos quando eu procurei a secretaria de uma escola estadual próxima à minha casa, na Vila Guilhermina, para realizar um dos estágios da graduação. A pessoa que me atendeu logo me recomendou o Airton, de Filosofia. “Ele é assim... diferente... como você”. Diferente como eu. Airton era ator, já tinha trabalhado com o diretor Antunes Filho no CPT, além de filósofo e músico. Ele caminhava pelo bairro com uma tranquilidade fora do ritmo da cidade. Ele entrava na escola como quem entra em cena. Ele usava roupas “diferentes”, como eu. Calças largas de ensaio, cachecóis coloridos, boinas... sem contar os grandes dreads no cabelo que ajudavam a identificar o que aquela pessoa tinha tentado dizer com a palavra “diferente”. Airton era um artista na escola. Além das aulas de manhã e à noite, ele se dedicava a dois projetos na escola: um grupo de teatro e uma banda. Não sei se chegamos a nos tornar propriamente amigos. No entanto, uma aliança temporária, sim, se estabeleceu, e me abriu um espaço de experimentação que eu nunca mais tinha vivenciado desde o projeto Amigos da Escola. Airton me encarregou de comandar a preparação das atrizes do grupo para a nova peça que iriam montar. E a minha interlocução e aliança com essas adolescentes foi muito intensa. Airton era um professor duro, eu diria severo até. Exigia o melhor dos estudantes, todo o tempo, com muita energia, e com isso conquistava alguns e perdia outros. O que eu aprendi com ele foi isso: buscar o melhor de mim e dos estudantes, me empenhar e mostrar a eles meu empenho, mostrar que me importo, fazer questão. Não aceitar facilmente que entreguem pouco, que se sabotem, que se vejam como menores do que podem ser.

1.1.4 Pós-graduação e a arte de contar histórias

Giu e como eu contei histórias na escola e a escola se tornou outros lugares

[habilidades e competências: ouvir, notar e contar histórias; criar o comum; disputar a academia; defender a escola; estudar]

Nos conhecemos em 2011, no Centro Cultural São Paulo, e penso que ficamos amigos quando num gesto de ousadia eu me sentei na mesa ao lado da dele e falei: “ouvi falar que você estudou com o Larrosa. Me explica o que você gosta dele, porque eu não gostei desse texto, não!”. Ele se espantou, mas acolheu, numa humildade que me espantou de volta e que pra mim virou sua marca. Nunca me esqueço dele sempre se apresentando como “estou curador”, “estou diretor”, em vez de “sou”. Ocupava espaços de poder no sentido de distribuir poder, no sentido de explodir poder, no sentido de espalhar poder, como quem assopra. Primeiro encontro de muitos, início de uma aliança e uma interlocução intensas, nem sempre fáceis - com discordâncias, movimentos bruscos, descobertas, indignações aos montes. Me lembro de levar de nossas conversas questões que me davam a pensar obsessivamente durante vários dias. Me lembro de leveza também. De muito sonho compartilhado. De realizações ali no espaço público do Centro Cultural São Paulo. Me lembro de quando ele me apresentou a Luiza, nossa orientadora e amiga, no Ciclo Obediência e Desobediência no Espaço Público, e eu aprendi algo sobre a escrita

como prazer naqueles textos que a Luiza realizou naquele evento que nunca mais saiu de mim. Me lembro de procurar aconselhamento, preferencialmente no bar após o trabalho, sobre as questões de miséria social e violência vivenciada na oficina de teatro da ocupação da FLM já mencionada aqui, porque naquele momento a universidade não me dava recursos para enfrentar a dureza do real, então eu precisava de um amigo. E eu tinha. Quando o convidei para ler meu trabalho de TCC da graduação no Instituto de Artes da Unesp, trabalho interrompido pela perda-encantamento da Eliane como orientadora, e aumentado pela intensidade, pelo rigor e pela ética da Theda, ele leu o trabalho com tanto cuidado e dedicação e me fez questionamentos daqueles de passar dias e anos pensando. Um deles foi sobre a defesa da escola, em que me engajo até hoje. Outro foi sobre a disputa da academia, a qual fazemos aqui, agora, quando contamos sentipensares e experimentamos uma forma artística de dar a ler uma pesquisa. Me lembro de, depois, ir à Casa Tombada, assistir um sábado de contação de histórias, e de um lugar esquisito, meio embaixo da escada, ver o Giuliano contando a história de uma velha senhora e ter certeza que aquela pós era o que eu precisava fazer naquele momento, mesmo que não tivesse dinheiro pra isso. E, no final do percurso da pós, sentar ao lado dele e de tanta gente querida na Árvore da História na EMEF Amorim Lima e partilhar histórias de escola, que todos temos.

Com Giuliano aprendi tanta coisa que fica difícil escolher o que pontuar aqui. Então não escolho. Opto por, ao invés de dizer que “com ele aprendi”, usar outra palavra. Com Giuliano estudei.

Dan e como eu contei histórias na cidade e a cidade se tornou outros lugares

[habilidades e competências: amar, cantar, confiar, ser o que se é, aprender]

Conheci Danilo no teatro. Depois conheci de novo, pela Marina. Depois conheci de novo num sarau de luta realizado em uma ocupação popular, a Favela do Moinho. Depois conheci de novo citando Brecht no posto de gasolina. Depois conheci de novo no Trem de Cordas, grupo de contar e cantar histórias. Depois conheci de novo quando me lembrou que eu gostava de tocar violão e cantar e que nunca mais tinha encontrado meu violão desde os 15 ou 16 anos. Depois conheci de novo na paixão pelos rios e as histórias e canções que eles podem nos ensinar. E fomos cantar e contar rios com os dois Fernandos (Fê Careca e Nandão, do Trem de Cordas) em seis escolas públicas, como parte da programação do Biblíosesc. Eu ainda não era professora e pisar assim como artista no chão da escola antes de pisar como professora foi muito importante. Aprendi que o fio da história pode ser real, um barbante ou uma fita de cetim, mas que o fio imaginário também serve muito bem, desde que haja afeto. Aprendi que eu sei e posso cantar e contar na escola. Depois conheci de novo como artista voluntário, indo cantar e contar rios comigo na escola toda terça, com ouvidos enormes para escutar as crianças e também para perceber o meu cansaço ou minha disposição e como eles afetam a contadora que eu sou. Depois conheci de novo como a pessoa, de todas as pessoas do planeta, que ouve mais bonito histórias de escola. Depois conheci de novo como alguém que entregou um relatório de estágio da complementação pedagógica e, logo em seguida, me

segredou - assim, como se não fosse nada - que depois deste estágio e deste relatório, ele sente que pode, sim, ser professor e que pode ser feliz sendo professor. Com ele, aprendo a aprender. E a amar aprender com todo brilho nos olhos.

1.1.5 Pisar o chão da escola a serviço da infância e da cidade

Patrícia e como o chão da escola pública pede coragem e interlocução

[habilidades e competências: ser forte, ser doce, fazer agora, lutar e descansar]

Nos conhecemos na pós-graduação A Arte de contar histórias, n'A Casa Tombada, mas nos conhecemos mesmo nas ruas da cidade de São Paulo, em meio às manifestações de professoras e professores. As duas estávamos no início da nossa trajetória como professoras da rede municipal de São Paulo quando teve início a greve contra o Sampaprev, projeto nefasto de ataque à previdência dos funcionários públicos da cidade. Nesse impulso de luta, nos unimos na necessidade e no desejo de criar, de fazer arte, de experimentar linguagens em meio à luta. Estetizar, poetizar, gritar cantando. Assim nasceu um projeto EducadorAs. Foram diversos poemas, vídeos, intervenções. Diversas alianças que surgiram dessas ações e vídeos, na busca por mais e mais encontros e por comunicar com arte nossa indignação justa. Com a Patrícia aprendi que a hora de fazer o que se tem que fazer é agora, que a energia da ação é extremamente poderosa, que juntas somos, de fato, mais fortes, além de mais criativas, mais vivas, mais artistas. Que a arte e a educação podiam se unir de formas incríveis e pouco rebuscadas, diretas, fortes, muitas vezes improvisadas e que isso tinha um valor ético, estético, político imenso. Aprendi que a arte que nasce do chão das lutas voa. Assim nasceu outro projeto: Essa é a história da carteira que voou, uma peça idealizada e escrita por nós duas e depois realizada com apoio do Proac junto ao Coletivo Nos Educando, formado também por ação da Patrícia, que também me ensinou muito dessa arte de juntar gente em torno de ideias, lutas, poemas. Em meio à pandemia de Covid, nos separamos como artistas. Mas nunca deixamos de ser amigas e aliadas na luta cotidiana. Nunca deixamos de ser amigas. E posso dizer que também aprendi com a Patrícia que a diferença na amizade pode mover a gente tanto, mas tanto. E esse movimento de amar a diferença, amar conviver com o outro realmente outro, é criativo, é furacão, é disruptivo. Pode também doer. Mas é movimento-parto, que faz a gente nascer.

Camila e como estar em coletivo é vacina e descanso

[habilidades e competências: colar o teatro na vida, acolher; adaptar-se]

Camila me chegou pela Patrícia. Junto dela, Roberta, Lenilson, Daniel. Aqui a Camila representa essas pessoas e a imensa alegria de escolher ser coletivo, escolher-se coletivo, acolher-se em coletivo. Nosso Coletivo se transformou em espaço de respiro, refúgio, compreensão, criação em meio ao caos, alento e até, quando possível, utopia. Um Coletivo acolhedor. Um Coletivo-escola, naquilo que a escola tem de mais

bonito e utópico em sua elaboração: a diversidade e o acolhimento na diferença. Com Nos Educando aprendi que ser coletivo pode ser calmo, pode ser lento, pode ser intenso, pode ser profundo, pode ser cansativo, pode ser muitas coisas, mas sobretudo pode ser refúgio. Camila começou esse processo como coordenadora de estudos da peça e se tornou uma das minhas grandes referências na vida. Com ela aprendi amor amor amor, dedicação, sensatez, equilíbrio, aprendi um passo de cada vez, aprendi firmeza, emoção à flor da pele, riso. Aprendi a dar importância aos processos e a cada passo do caminho e que isso ensina também os estudantes a darem importância. Aprendi fidelidade, constância, integridade, ética - profundas. Aprendi política feita com o mesmo cuidado e a mesma energia no micro e no macro, sem nunca deixar de se posicionar e ao mesmo tempo, sem nunca deixar de cuidar do outro, de cuidar da palavra, de cuidar do elo. Camila foi a única amiga, entre 10 confirmados, que apareceu na primeira roda de histórias deste projeto de pesquisa. No primeiro abraço neste dia ela fez questão de dizer sobre a boniteza do desejo de fazer uma pesquisa ser encontro, ser mais que papel na prateleira, ser vivenciada coletivamente. Camila me ensinou sobre fazer tudo de verdade e a ser aranha-tecedora de novos mundos já no agora.

André e como eu aprendi com as crianças a cavar

[habilidades e competências - cavar, escavar, decifrar]

André era um ar-que-ó-lo-go em formação. Uma criança de primeiro ano que tinha o sonho de ser arqueóloga e que mexia com as mãos na areia buscando, buscando. Com ele aprendi que para desenterrar preciosidades, especialmente em terrenos muito pisados como o da escola, é preciso delicadeza, infância e persistência. É preciso ser um pouco arqueólogo para encontrar no chão da escola as histórias que a fazem, que nos fazem. Hoje, pelos meus cálculos, o André deve ter 12 ou 13 anos. Deve estar no sétimo ano do ensino fundamental. Deve continuar desenterrando preciosidades por onde vai. Não convivemos mais, desde que me transferi da EMEF Amorim Lima, em 2018, mas encontrei a mãe dele, também professora, em uma ação recente do projeto O rio que nasce na minha cabeça, num parque na região. Ela, como familiar, me relatou que se lembrava de quando levei os estudantes do primeiro ano a conhecer a nascente do Rio Iquiririm. Aprendi que quando tocamos um rio e um rio nos toca, ele permanece na família. André permanece em mim, dentro de mim, me ensinando quase todos os dias e cavar um pouquinho mais, buscar um pouquinho mais.

Nilton e como eu vivenciei na escola um refúgio criativo

[habilidades e competências - esperar; deixar aparecer a festa que a escola pode ser; abraçar demorado mesmo quando tá atrasado]

Quando eu entrei na EMEF Ibrahim Nobre, em 2018, o Nilton era assistente de direção da escola. Demorou um pouco para eu conhecê-lo e entender a pessoa

absolutamente extraordinária com quem eu iria trabalhar pelos próximos anos. Ele trabalhava à tarde e eu de manhã. Não nos víamos muito. O que nos aproximou foi que passamos a ter uma filha juntos: sim, dizemos que ele é o pai e eu sou a madrasta da FLIN - A Festa Literária da EMEF Ibrahim Nobre. Festa, não feira. É festa, não é feira. É festa, viu? Festa. Essa insistência em ser festa e não feira me chamou a atenção. A festa tem um potencial pedagógico e de produção de comunidade fantástico. Em 2018, fizemos a FLIN com o tema Mulheres Reais.

Em 2019, queríamos fazer sobre solidariedade e chegamos, em alguma brecha entre reuniões e aulas, na seguinte elaboração: Amigo é Escola, que é um dos motes desta pesquisa de mestrado. Em 2020 e 2021, a pandemia nos atropelou. Em 2022, fizemos a FLIN Ancestralidades: sementes, raízes e frutos. E em 2023, teremos a FLIN Igualdade de Direitos e Respeito às Diferenças. Aqui eu preciso contar como é que o Nilton sabe ser festa enquanto é também gestor. Mas eu não sei contar como é. Eu sei que ele é de escorpião; que ele é objetivo e direto nas suas falas; que ele é afetuoso - e por afetuoso eu digo que ele demonstra seus afetos, não somente os afetos positivos; que ele é artista; e um dos mais intensos e dedicados apreciadores de arte que eu já conheci; que ele é poeta; que ele é inteligente; que ele é muito alto; que ele é doce e bravo; que ele é animado, mas às vezes não é; que ele quase não desiste, mas às vezes desiste; que ele é muito forte, mas às vezes mostra suas fragilidades; que ele tem o abraço mais confortável do planeta Terra. Com o Nilton eu aprendi que a escola pública pode ser festa, mesmo enquanto é trabalho, exploração, cansaço, dor, violência. Ao mesmo tempo. Porque quando alguém diz que a escola pública é alguma coisa, a pessoa está deixando de dizer as outras milhares de coisas que uma escola é. E é tudo ao mesmo tempo. Mas com ele aprendi que não preciso ignorar a violência para produzir a festa. Não preciso ignorar o meu cansaço para produzir esse momento importante - no caso da FLIN, uma semana inteira - que embora seja demandante, também é descanso. A gente descansa quando sai da lógica do “sempre foi assim, nunca vai mudar”. A gente descansa quando abre a escola para artistas e gente interessada em oferecer algo de bonito. A gente descansa quando presencia o encantamento. A gente descansa quando festa.

Edna e como eu conheci a AEL e os alívios que vêm das parcerias

[habilidade e competências: estar aberta; criar e cultivar parcerias]

Muito embora acumule dois cargos na rede municipal de ensino, a Edna é uma das professoras mais engajadas e inquietas que já conheci. Acumular dois cargos não é brincadeira, é pra derrubar qualquer um. Mas a Edna não cai. Ela balança, dança, não cai. Ela precisa dos dois cargos. E eles não a impedem de, na hora do almoço (!) fazer projetos via Mais Educação, esse programa que permite oferecer algo mais aos estudantes, no contraturno. Foi assim que nos conhecemos melhor. Ela veio me falar de uma tal de AEL - Academia Estudantil de Letras. Que como eu era do teatro e coisa e tal, eu poderia gostar. O projeto era para ser feito em dupla. E desde que eu disse sim pra gente começar a nossa AEL na nossa escola, a gente continua sendo uma dupla em muitas aventuras, e continuamos dizendo um monte de sim uma pra outra, mesmo quando parece impossível. E quase sempre parece impossível. Com a

Edna aprendi que rituais são importantes, que detalhes são importantes, que cenários e objetos cênicos são importantes. Com a Edna e a AEL aprendi que apresentar a peça no final do processo é muito mais importante do que eu imaginava que era - porque é importante para os alunos. Com a Edna eu aprendi a pensar no que é importante para os alunos antes de qualquer coisa. Com a Edna aprendi que às vezes dá mesmo quando parece que não vai dar.

Affonso e a ideia da amizade como ponto de partida para aprender

[habilidades e competências: dar-se tempo e espaço; investir nas relações; escutar muito; experimentar a pausa; ser companhia - na alegria, na escuta, na calma]

Affonso é um amigo das melhores conversas. Aprendi muitas coisas apenas com seu jeito de conversar: inteiro, interessado, muito escutador, muito compenetrado. Uma pessoa interessada no mundo a sua volta e nas outras pessoas. Bastante silencioso, também, mas quando se expressa, parece que escolhe ir direto aos pontos. Sempre admirei seu ponto de vista um pouco cético sobre a arte-educação e a mediação em arte. Era um ponto de vista de quem, paradoxalmente, parecia acreditar muito tanto na arte quanto nas pessoas.

Me lembro de quando ele foi, como meu convidado, visitar uma turma de tutoria na EMEF Amorim Lima, e conversar com eles sobre sua viagem de bicicleta. Ele queria mostrar o funcionamento das coisas a eles, como o fogareiro, a barraca de acampamento, e promover uma conversa. Tinha quase nenhum interesse em “palestrar” ou “explicar”. Tinha uma vontade genuína e calma de conversa. E foi assim que ele criou um vínculo com o Guilherme, um estudante que no quinto ano já era diagnosticado com o famoso TOD (Transtorno Opositor Desafiador), com quem eu e a professora tutora da turma quase não tínhamos conseguido momentos de conexão e relação. Pois o Guilherme grudou nele e só saiu mesmo da barraca quando era hora de ir embora e não tinha mais como ficar.

Uma tarde, em plena pandemia, perguntei ao Affonso se ele ainda tinha algum interesse em educação, se acreditava em algo da relação educativa. Foi nesse dia que ele me deu de presente essa ideia que anos depois voltou: a amizade como exercício na direção dos saberes partilhados. Ele me respondeu que acreditava na educação um a um, na conversa, na troca de saberes. E narrou a experiência deliciosa de ter conhecido uma criança vizinha e terem passado uma tarde na praia, em que um ensinou ao outro diversos saberes, sem hierarquia, relógio, nem currículo. Aprenderam na alegria de estarem juntos em uma experiência agradável.

Jefferson e como é bom ter uma Eva Furnari em comum

[habilidades e competências: respirar; escutar; partilhar; rir; ser alegre a despeito]

Na volta às aulas depois da pandemia, nada era fácil. Mas estar com ele, pra mim, sempre foi fácil. Não que ele fosse um estudante considerado “fácil” pela comunidade escolar. Pelo contrário. Ele tem bastante dificuldade em controlar suas emoções. Mas

ele vem aprendendo. Uma das minhas grandes alegrias foi quando ele se tornou amigo de uma das ATEs (assistentes técnicas de educação - antigamente chamadas de inspetoras) da escola, com quem tinha tido muitos conflitos. Outra alegria: quando aprendeu, no teatro, a respirar como forma de controlar a ansiedade e fez isso de maneira declarada em cena, ensinando também o público. Outra alegria: quando escutou um “eu te amo”, achou esquisito, mas depois passou a falar “eu te amo” com naturalidade e franqueza, como parte simples da nossa relação. Outra alegria: quando escolheu a autora Eva Furnari como amiga literária da AEL - Academia Estudantil de Letras, a mesma que eu escolhi. E escolheu por ter tido a experiência de ler seu livro para crianças menores no projeto Mediadores de Leitura e ter visto o encantamento que despertava. Outra alegria: quando em um ciclo de estudos da Casa Tombada, a própria Eva Furnari mandou um recado carinhoso para o Jefferson. Outra alegria: quando ele chegou no fim de uma sexta-feira difícil na porta da minha sala, misturou-se entre os pais dos outros estudantes que vinham buscá-los e disse: “Vamos, professora. Vim te buscar. Tá na hora de ir pra casa. Você já está muito cansada, já”. Eu costumo dizer a ele que ele é o motivo de eu continuar na escola. Com ele eu aprendo o que estou fazendo lá.

1.2 Introdução: chegar mais perto do que pode ser amizade na escola

Desde 2017, estou Professora de Arte para Ensino Fundamental e Médio na rede municipal de ensino de São Paulo, e desde 2019 estou POSL da EMEF Ibrahim Nobre, localizada na região do Rio Pequeno, no Butantã. Também em 2019, fundamos a AEL (Academia Estudantil de Letras) Daniel Carvalho nesta mesma escola.

Originado em 1972, a partir uma experiência-piloto que estabelecia a parceria entre uma escola municipal e uma biblioteca infantil, o atual Programa Sala e Espaço de Leitura conta com 565 Salas de Leitura, com acervo médio de 15 mil exemplares, cerca de 870 POSLs e mais de 500 mil estudantes atendidos (dados da SME - 2017). Em sua origem, o programa estabelece espaço para a mediação de leitura como iniciativa complementar à rotina escolar e à grade curricular, mas gradativamente vai sendo incorporado e formalizado como parte estrutural da formação dos estudantes e da composição da vida escolar. Em minha experiência como POSL tenho vivenciado a relação entre teatro e literatura como possibilidade de despertar interesse e alegria nos estudos, inclusive passando pela intensificação do desejo de aprender a ler. Também me parecem importantes: a estabilidade e as imagens que a literatura empresta ao teatro; e o corpo e a voz que o teatro empresta à literatura nesse processo.

Já a AEL (Academia Estudantil de Letras) é um projeto que nasceu na EMEF Padre Antônio Vieira, da Diretoria Regional (DRE) da Penha, e se expandiu pela rede municipal de ensino, contando hoje com mais de 165 academias. O projeto acontece no contraturno das aulas e a participação é opcional. Em encontros de estudos literários e estudos teatrais, os estudantes têm espaço para deixar crescer sua paixão pela leitura e sua expressividade. Em 2020, a AEL completou 15 anos e sua existência foi formalizada com a promulgação da Lei nº 17.459, de 9 de setembro de 2020, instituindo a Academia Estudantil de Letras no âmbito do Município de São Paulo.

Ambos os projetos ampliaram na minha vivência como educadora as possibilidades de vínculos com os estudantes e ousar suspeitar que ajudam a empurrar as paredes da escola pública em direção a uma escola mais democrática, menos autoritária, mais livre e alegre. Nesta pesquisa, minha hipótese de investigação parte da percepção de que, junto a questões que estruturam os dois projetos - como, por exemplo, o fato da participação na AEL ser voluntária ou o fato de as aulas de Sala de Leitura não serem avaliadas por meio de notas - são os recursos artísticos (neste caso, do teatro e da literatura) que podem ajudar a explicar por que a relação educador-estudante acontece de outra maneira nessas experiências, ganhando ar, espaço, alegria, vínculo, raiz.

Fruto também das reflexões e ações na Sala de Leitura e na AEL, a *III FLIN - Amigo é escola* foi um evento realizado na EMEF Ibrahim Nobre em 2019, ao longo de uma semana no horário de aulas, e culminando numa festa literária no sábado, com toda a comunidade escolar. O tema *Amigo é escola* foi trabalhado por todas as turmas em seus múltiplos sentidos, observando a amizade como vizinha da Solidariedade, como tema de inúmeros livros e canções, e como criadora de laços que são indispensáveis ao processo de ensino e aprendizagem. Quem é que não se lembra da escola como lugar de encontrar amigos? E aqui olhamos pra essa memória e essa caracterização da escola com seriedade. Entender a escola como lugar de encontrar amigos pode nos levar a perceber algo que a escola oferece à nossa sociedade e que é um dos grandes motivos para lutarmos para que ela continue existindo assim, para todas e todos: a escola é lugar de encontrar o outro, a diversidade - e aprender a conviver com ela alegremente.

Na FLIN 2019, recebemos uma grande diversidade de amigos/ parceiros nessa empreitada de tornar a escola pública um espaço mais alegre, acolhedor e animado - cheio de alma. Ativistas, artistas, educadores de outras escolas ou outras modalidades de educação. Pessoas interessadas em estabelecer vínculos fortes com a escola e seus estudantes. A AEL Daniel Carvalho apresentou três peças durante o evento, uma delas chamada *Kambas para sempre*, baseada no livro *Kambas*, da editora Kapulana, escrito pela angolana Maria Celestina Fernandes e ilustrado pela brasileira Mariana Fujisawa.

O movimento desta pesquisa no sentido de chegar mais perto do que pode ser amizade na escola é o de costurar o tecido dos meus relatos de experiência, a partir dos lugares de vivência na educação apresentados acima, aos relatos de educadoras, educadores e estudantes amigos a quem convido para criar rodas de histórias e conversas, e ao pensamento de autoras e autores que nos ajudem a compreender a importância de vínculos fortes e afetivos no processo de aprendizagem e na construção de escolas mais vivas, além de destacar a força que as artes - especificamente a literatura e o teatro - podem trazer a esse cultivo, por suas características únicas e por serem também, de modo mais geral, caminhos para nós, humanos, nos relacionarmos criativa, afetiva e alegremente.

A pesquisa organiza-se, prioritariamente, em função do que as histórias e conversas realizadas entre 2023 e 2024 nos oferecem como materialidade para pensar o exercício da amizade na escola. Assim, o texto que você está adentrando se divide nesta abertura que chamo de 1. ABRE A RODA, composta por uma apresentação da autora da pesquisa, esta introdução e ainda algumas palavras sobre as escolhas metodológicas; depois abre espaço para 2. HISTÓRIAS, trazendo versões curtas de relatos de experiência meus e de outras pessoas, educadoras e estudantes, escutadas na pesquisa; e finalmente desemboca no ensaio chamado 3. ENSAIAR A AMIZADE NA ESCOLA: A GRANDE RODA, que procura costurar as histórias, conceitos e reflexões da pesquisa. Ao final, disponibilizamos também um Apêndice, composto por duas cenas teatrais escritas a partir do imaginário da pesquisa.

1.2.1 Objetivos

- Estudar o conceito de amizade relacionado à prática pedagógica no ambiente da escola pública e destacar o papel das artes, especialmente o teatro e a literatura, no cultivo de vínculos mais profundos entre educadores e estudantes, que impactam a alegria das salas de aula e o desejo de aprender;
- Promover encontros para partilha de histórias/ relatos de educadoras e estudantes sobre as alianças que o teatro e a literatura ajudam a cultivar no chão das escolas, tanto como forma de permitir que a pesquisa exista no mundo antes mesmo de sua elaboração escrita, já promovendo, ao longo de sua realização, troca, partilha, refúgio, inspiração, quanto como metodologia para coleta de relatos para a reflexão e costura geral da dissertação;
- Relacionar a pesquisa bibliográfica e os relatos de modo a abrir, entre outras, as perguntas: o teatro e a literatura cultivam vínculos no chão da escola? Qual a importância desses vínculos (ou da amizade) no sentido do despertar do desejo de aprender? A amizade é um dos fundamentos de fazer escola? O teatro é um construtor de alianças entre gentes? De que forma? A literatura aproxima pessoas? De que forma? A arte é uma forma de (con)viver que dá mais espaço ao afeto e ao aprendizado? A escola como espaço da alteridade, de lidar com o outro, seria, por isso mesmo, um espaço especificamente propício para aprender na amizade?

1.3 Metodologia: como andamos e sobre quais pegadas tentamos pisar

Celebração de bodas da razão como coração

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade. (Galeano, 1997, p. 119)

Antes de mais nada, aqui celebraremos, com Eduardo Galeano, sempre que conseguirmos, as bodas da razão com o coração. Haverá afeto de sobra, indissociado do pensamento.

E, ainda pra começo de conversa, te digo: gosto de ler gente que escreve como quem conversa. Inclusive escrita acadêmica, escrita da ciência. Gosto de ler pesquisador que escreve como quem conversa.

Aqui, você que está lendo (que bom que você está lendo!), vai me ver tentando escrever como quem tá conversando. Às vezes, não vai dar. Se quiser, pode pular essas partes. Ou me avisar em voz alta.

Eu gosto de ler gente que conta histórias, sonhos ou descobertas como o bebê Nuno, filho da minha amiga Liz, conta pra mãe dele o que sonhou, sem usar nenhuma palavra - por instinto, necessidade, impulso humano, imperfeito, intenso, farto.

Pensando sobre isso, ouvi o Nêgo Bispo, filósofo quilombola brasileiro, dizer que ele escreve como quem conversa e achei que faria bem que você pudesse ler as palavras dele sobre esse assunto:

Quando nós escrevemos esse livro *A colonização e o quilombo: modos e significações* (...), nós não escrevemos um livro pra ser (...) um bestseller, pra ser o mais lido no mundo, não, de jeito nenhum, nós escrevemos o livro para nós. Eu sou um dos maiores leitores deste livro. Cada vez que eu tenho uma dificuldade no mundo eu vou ler esse livro de novo, porque lendo esse livro eu tô conversando com Mãe Joana, tô conversando com Tio Norberto, tô conversando com Tia Nonata, eu tô conversando com minha geração avó e tô conversando com minha geração neta. (Santos, 2021)

Além das gerações avós e gerações netas, esta conversa é com você, que está lendo. No grupo de pesquisa Arte e formação de educadores (que chamamos carinhosamente de *Rodalíngua*), do Instituto de Artes da Unesp, do qual faço parte com muita alegria, costumamos dizer que a escrita acadêmica é, e precisa ser, uma carta-convite. Precisa convidar a *sentipensar* junto. Essa carta-convite é para você.

Mas a que vem este convite? A que estou convidando e você está sendo convidada? Te peço que leia nas palavras da Luiza Christov, no livro *Abrigar a impermanência: chão e telhado para o estudo e a pesquisa*, da Casa Tombada:

[...] convite para se ler mais, pensar mais, ver mais longe e mais amplamente experiências de professores, de arte/educadores, de gestores e estudantes. Ou seja, [...] a busca da palavra conhecimento como convite para aproximação ao pensar, falar, ler, escrever. A busca pela palavra capaz de narrar meus encontros com educadores e estudantes. (Christov, 2023, p. 9)

Está presente nesse desejo de convite, não somente uma leveza na escolha das palavras, ou uma intenção, digamos, carinhosa em relação à leitora - embora isso também tenha sua relevância -, mas também uma militância, uma luta, uma posição política em relação às universidades e à produção do conhecimento e sua democratização.

Nesse trecho, Luiza descreve um pouco esta disputa, na intenção explícita de afastar a arrogância, a dominação e a exclusão, abrindo modos de estudar e escrever mais diversos:

[...] me colocar diante da coragem de assumir o que a dissertação e a tese anunciavam, ou seja, a militância por um novo modo de fazer a academia, um novo modo de se relacionar com a escrita e com os rituais acadêmicos. [...] temos inventado rituais de uma experiência acadêmica que busca expulsar a arrogância, a dominação e a exclusão quando se avizinham da palavra conhecimento. (Christov, 2023, p. 10)

Evidentemente, não estamos inaugurando este modo de ver. Muitas pensadoras e pensadores já abriram caminho antes de nós e aqui lembramos nosso Paulo Freire, quando nos lembra que nossa atitude acadêmica não é neutra:

Nossa atitude comprometida – e não neutra – diante da realidade que buscamos conhecer resulta, num primeiro momento, de que o conhecimento é processo que implica na ação – reflexão do homem sobre o mundo. Acontece, porém, que o caráter teleológico da unidade ação-reflexão, isto é, da práxis, com que o homem, transformando o mundo, se transforma, não pode prescindir daquela atitude comprometida que, desta forma, em nada prejudica nosso espírito crítico ou nossa cientificidade. O que não nos é legítimo fazer é pôr-nos indiferentes ao destino que possa ser dado a nossos achados por aqueles que, detendo o poder das decisões e submetendo a ciência a seus interesses, prescrevem suas finalidades às maiorias. (Freire, 1981, p. 78)

No mesmo texto, Freire explora, criticamente e até com certa ironia, a universalidade e pureza dos saberes, como se isso fosse rigor científico e não

elitização do conhecimento a serviço de manter as coisas como estão e a ciência distante da realidade das pessoas:

Aprendemos hoje na Universidade que a objetividade da ciência implica na neutralidade do cientista; aprendemos hoje que o saber é puro, universal e incondicionado e que a Universidade é a Sede deste saber. Aprendemos hoje, ainda quando não verbalizadamente, que o mundo se divide entre os que sabem e os que não sabem – isto é, os que trabalham – e a Universidade é a Casa dos primeiros. Aprendemos hoje que a Universidade, enquanto Templo de um saber casto, tem de pairar acima das terrestres preocupações como, por exemplo, a da libertação dos homens. (Freire, 1981, p. 83)

Com Luiza, nos posicionamos contra as exclusões e a hierarquização, na busca por valorizar um sentido da palavra conhecimento que seja diverso, abrangente, criativo, rigoroso, inventivo:

O sentido da palavra conhecimento que valorizamos não é o da regularidade, do Universal, do recorrente. Tampouco se aproxima da necessidade de afirmar uma história única, uma verdade única e geral, uma lei. Crises no interior da ciências, concepções contemporâneas de ciência e conhecimento e revoluções tecnológicas que colocam em contato diferentes povos e modos de vida impactam nas experiências de linguagem, de pesquisa e de educação, exigindo novos modos de aproximação ao real e novos modos de narrar o mundo que se vai conhecendo. Enfim, novas epistemologias são criadas para conhecer e cunhar a experiência de conhecimento, cercando-a de palavras como diversidade, subjetividade, criatividade e invenção. [...] Acompanha a palavra conhecimento, na abordagem que valorizamos, a crítica à hierarquização de saberes. Tal crítica se baseia na ideia de que diferentes discursos resultam e produzem conhecimentos: no cotidiano dos trabalhadores; das famílias; das cidades. No cotidiano das religiões. No cotidiano de diferentes culturas/sociedades. Em cada grupo de ocupação inventado pelos seres humanos. Em cada esquina. Não existe um único discurso capaz de abarcar a multiplicidade de saberes/conhecimentos acionados, criados, registrados pela humanidade em seus múltiplos modos de pensar, ser e dizer o mundo. (Christov, 2023, pp 11 e 12)

Neste trabalho, você verá em diversos momentos a prática da escrita de si, mas será sempre a partir da compreensão de que ao nos aproximarmos de nós mesmas e mergulharmos em nós, voltamos ao mundo e ao outro com mais força, mais ou menos como quando o narrador descrito por Benjamin mergulha a “coisa” em si e só depois narra:

Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada, como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa

a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.” (Benjamin, 1987, p. 221).

Benjamin traz nesse trecho uma perspectiva artesanal da narração. Aqui podemos chamar também de artesanal nossa perspectiva sobre a construção e comunicação do conhecimento que, precisa, necessariamente, trazer em si as marcas do artesão-pesquisador que o moldou.

Também Boaventura de Souza Santos afirma, com bastante convicção e há bastante tempo, que “todo conhecimento científico é autoconhecimento” (Santos, 2006, p. 81) e “afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento.” (Santos, 2006, p. 90).

É possível buscar também nas palavras do pesquisador Cássio Eduardo Viana Hissa um aprofundamento destas ideias:

A experimentação do mundo precede a razão. Adiante, mais do que isso: a razão é feita da experimentação do mundo e o pensamento é feito do sentir. Ser afetado pelo mundo, portanto, é pressuposto da construção do pensamento. Não existiria um pensamento racional: o adjetivo nos induziria a construir a imagem de exclusividade da razão na concepção do pensamento. Não existiria, tampouco, uma emoção pura: aqui, o adjetivo, do mesmo modo, nos induziria à exclusão da razão na concepção da emoção. Pensamento e experimentação do mundo se entrecortam: estimulam-se e se reconstróem, ou se redesenham, simultaneamente. Fazem um só, um todo indivisível. A concepção da imagem da razão pura é artificial, tanto quanto a concepção da emoção e da sensibilidade compreendidas em si mesmas. A construção da ciência moderna é, também, uma das manifestações da artificialidade construída pelo humano. É artificial a concepção do sujeito do conhecimento que neutraliza o sujeito do mundo que deveria carregar. Não há sujeito do conhecimento do mundo e, tampouco, sujeito do saber, que não seja sujeito do mundo. As disciplinas científicas, que caracterizam a ciência moderna, e os limites que se põem entre elas são também artificiais. Entretanto, a artificialidade existe na mesma intensidade das fantasias provocadas por ela. Na sua maioria, os sujeitos do conhecimento acreditam que podem, por exemplo, se despir da sua própria história, da sua condição de sujeitos afetados pelo mundo, e que podem se desvencilhar do contexto no qual estão inseridos para que, assim, construam o discurso da ciência. Para muitos, é discurso incompreensível que, predominantemente, se expressa através da técnica. (Hissa, 2012, p 16)

Não se trata de buscar trazer a própria experiência ao âmbito do estudo como um ensimesmamento, uma separação do coletivo ou uma limitação de ponto de vista, mas como uma condição inescapável de existir e de experimentar a vida e suas questões e, ainda, uma epistemologia que leva a aproximar-se,

sim, do mundo, mas de uma maneira própria, artesanal, singular, presente, emocionada:

Nosso grande valor epistemológico: para uma aproximação ao mundo é importante que os pesquisadores acionem o mundo que existe dentro deles. É preciso um voltar-se para a própria história e emoções para identificar o que nos move e emociona. (Christov, Whatsapp do grupo de pesquisa, 2023)

Inclusive, é a partir desse mergulho em si, do acionamento do mundo, é que se faz possível e afetivo o encontro com o outro. Hissa expande essa ideia, quando afirma:

A pesquisa é compartilhamento, ainda que isso, nem sempre, se dê a ver: entre leitor, intérprete, autor, estudioso, pesquisador, professor, tradutor, cientista, artista. Aprende-se, ao fazer, com o outro. (Hissa, 2012, p 14)

E também, ao relacionar a pesquisa com o diálogo, refutando a ideia do pesquisador distante ou isolado do mundo:

A pesquisa é a arte de construir possibilidades de diálogo. Para isso, será preciso conceber, antes de tudo, a pesquisa como texto que comunica e, simultaneamente, como texto feito com o outro, no mundo e com o mundo. São imagens difíceis que, no âmbito da epistemologia convencional, são recusadas como pertencentes à ciência. Será preciso distância. Mas a distância é inimiga desse fazer com o outro, dessa arte de fabricar diálogos, durante a pesquisa e para além dela. (Hissa, 2012, p. 28)

Pensar os vínculos criados por meio das práticas artísticas - especificamente nas vivências do teatro e da literatura - e investigar se e como eles contribuem para a aprendizagem é um assunto de pesquisa que é vivenciado por mim, como pesquisadora, em meu próprio corpo, no dia a dia profissional como educadora na rede municipal de ensino de São Paulo.

É deste chão da escola pública que vem a inquietação que move minhas perguntas como pesquisadora e cidadã, além da alegria de viver o contato com a infância e a juventude e do desejo de descobrir como as relações de aprendizagem podem ser melhores e menos adoecidas em nossas escolas. Tudo isso já era ponto de partida do projeto de pesquisa, mas segue sendo

vivenciado todos os dias, agora de maneira complementar às leituras e interlocuções acadêmicas.

Assim, a vida alimenta a pesquisa e a pesquisa alimenta a vida - e nas disciplinas e grupos de pesquisa e estudos foi possível validar e valorizar este aspecto como um aspecto importante da pesquisadora que sou e desejo ser.

Ainda em Hissa, encontramos essa imagem da pesquisa que permite localizá-la como expressão da ideia de ensino dialógico de Freire ou do prazer do estudo junto, tematizado por Larrosa (2023) - construções que evocam sempre a presença do outro em nós e a nossa no mundo:

Assim, essa imagem de pesquisa se fortalece: cultivar a compreensão de modo a estimular o diálogo que nos devolve a possibilidade de repensar, na pesquisa, a presença do outro em nós e, ainda, a nossa presença no mundo.” (Hissa, 2012, p. 27)

Com isso, afirmamos não somente uma maneira de fazer ciência humana, mas um direito: à reflexão e à escrita reflexiva, à expressão dos saberes de experiência (Larrosa, 2002), à valorização da pluralidade das expressões, à compreensão e cultivo do diálogo e da presença do outro em nós, à invenção e à arte na ciência, à existência e à diversidade:

Entender como direito o gesto da escrita, reconhecendo os percalços e as conquistas de nossa experiência de linguagem é honrar a luta dos educadores brasileiros que se dedicaram e, ainda, se dedicam a criar e preservar espaços de encontro e exposição da palavra de si com a palavra de todos. Toda escrita acadêmica é escrita de si por ser gesto de um corpo, de uma mão, de um sistema de nervos emocionados. E toda a escrita de si é de muitos, porque um corpo carrega e é carregado pelos contos herdados, pela língua herdada, por discursos alheios. E toda escrita acadêmica, quando convida ao conhecimento e comove leitores, é de si para todos, com todos. (Christov, 2023, p. 18)

Eis o convite, enfim: experimentar uma escrita de si que seja de todos; experimentar uma escrita-convite; experimentar comover-nos ao ensaiar a amizade na escola. Vamos?

1.3.1 “Objeto de pesquisa” X “Interesse de pesquisa”: uma conversa que pode ser, também, literária

Quanto à ideia de “objeto de pesquisa”, em nosso grupo Arte e formação de educadores, partindo de uma abordagem anticolonial, buscamos outra posição - reforçada pela líder do grupo Luiza Christov constantemente em diversas oportunidades - uma posição que não admite “objetificar” o mundo e o outro, de modo que o próprio termo “objeto de pesquisa” é questionado e substituído por outros mais adequados à nossa real experiência como pesquisadoras e pesquisadores que se aproximam com respeito ao mundo e às parceiras da pesquisa, tais como: “interesse de pesquisa”, “problema de pesquisa”, “vontade de pesquisa”. Desejamos, assim, escapar das ideias de controle e dominação carregadas por este modo de nomear.

Neste mesmo sentido, nesta mesma tentativa de repensar termos cristalizados na produção acadêmica, tivemos na disciplina Seminários de Pesquisa, com a professora Carmina Mendes André (quando constituímos - crítica e criativamente - uma comunidade de aprendizagem (hooks, 2021) sensível e muito engajada), a oportunidade de materializar esta relação “objetificadora” ou respeitosa, em uma criação literária, que nos ajudou a discutir em grupo os termos e nomeações e, com eles, nossas posturas e a qualidade das relações que estabelecemos.

Quero partilhar o texto criado por mim nesta ocasião. Pesquisando a escrita acadêmica como linguagem artística, a Prof. Carmina nos propôs a seguinte criação literária: cada pesquisador deveria escrever a conversa com seu “objeto de pesquisa”. Mas, antes: experimentar “objetificar” seu assunto de pesquisa, transformando-o literariamente em um objeto mesmo, da vida cotidiana - um recurso que tornou mais evidente ainda a todos nós a estranheza do termo “objeto”. Depois, cada um leu sua conversa e os demais tentaram adivinhar qual era o objeto físico e também ampliar sua compreensão sobre qual era o “interesse de pesquisa” que fora reduzido neste objeto literário. Todo o processo nos sensibilizou para a nossa pesquisa e para a dos colegas de mestrado, de modo que foi um dos momentos (somado aos encontros do grupo

de pesquisa Arte e formação de professores, com a Prof. Luiza Christov) em que senti a pesquisa como criação coletiva e não como uma experiência de solidão ou de escrita ensimesmada. Foi uma comunhão, daquelas em que, segundo Paulo Freire, os homens se educam (Freire, 1981).

Me parece que partilhar a conversa que criei com meu “objeto de pesquisa” pode ajudar você, leitora, a se aproximar mais, em sua amplitude, não do “objeto de pesquisa”, mas sim do “interesse de pesquisa” do texto que você está lendo, entre os nós e os laços. Por isso trago aqui, como exercício de linguagem artística que encosta na ciência, essa conversa com um novelo de lã que representa os laços de amizade na escola:

Enrosco

Juli: Um pouco enrolado você.

Objeto: Olhando daí, né?

Juli: Como assim, olhando daqui?

Objeto: Olhando de fora pareço enrolado, mas é só o seu ponto de vista...

J: ...

O: Olhando daqui você também parece difícil de desenrolar...

J: Eu sou...

O: ...

J: Olhando daqui, você parece conseguir descansar ao Sol... assim deitado sobre os seus nós.

O: Não são nós.

J: É, não são nós.

[Algum silêncio em busca das palavras para desvelar aquela sensação de... embaraço, de enrosco sem nós. Atrás de nós, um cachorro muito animado se enrosca em sua coleira. O dono tenta fazê-lo parar. Ele pára. O dono tenta desenrolar a coleira. Não consegue. O cachorro então percebe um pássaro. Corre para o pássaro. Ao correr, trava no enrolado. Gira. Uma, duas, três vezes. Desenrola.]

J: Viu? Ele consegue!

O: O quê?

J: Desenrolar-se sozinho!

O: É, às vezes dá.

J: É, às vezes dá.

O: Mas alguma ajuda pode ser bem-vinda.

J: Alguma companhia, né?

O: Não aquela do dono, puxando ainda mais o nó.

J: Não. Aquilo não era companhia.

O: E não era um nó.

(risos)

J: É, não era um nó.

[Pausa. O Sol, que tinha se escondido, retorna]

O: Mas você dizia que... você dizia algo sobre o descansar...

J: É. Era sobre sua calma em descansar mesmo neste enrosco todo.

O: O Sol é um descanso poderoso. Ele ativa minha cor. Você percebe? Que eu estou mais roxo?

J: Está.

O: Mas o Sol também cansa.

J: Você quer que eu tire você daí?

O: Ainda não.

J: Tá bem. Qualquer coisa, eu estou aqui...

O: É, você está. Você está aqui. Você está aqui. Você está a...

J: Oxi, por que você fica repetindo isso?

O: Porque é uma descoberta de pesquisa.

J: É o quê?

O: Uma descoberta de pesquisa.

J: É?

O: É.

J: Ah...

[Pausa para pensar. O Sol é filtrado pelas folhas. A sensação é de feriado]

O: Parece que você também sabe descansar sobre seus enroscos.

J: Não, não... eu não estou descansando. Eu tô fazendo um trabalho.

O: Um trabalho?

J: É... um exercício...

O: É mesmo?

J: É.

O: Olhando daqui parece que você tá descansando no Sol.

[Silêncio. Suspiro]

J: Eu estou. Eu estou descansando no Sol.

O: Ah.

J: Sabe de uma coisa? É mesmo uma descoberta! E eu só descobri na sua companhia!

O: É?

J: É. Porque eu olhei pros seus enroscos. E vi você descansando sobre os seus enroscos.

O: Será que você viu seus enroscos nos meus enroscos?

J: E o meu descanso no seu descanso!

[Pausa para lembrar. A sensação é de viagem]

J: Parece um pouco uma coisa que me aconteceu na escola antes de ontem.

Anteontem de manhã, nós fomos com os estudantes à Pinacoteca.

Foi bem legal e suuuuper demandante, como sempre são as saídas pedagógicas, né?

À tarde, eu ainda tinha um monte de aulas. Na última aula, eu tava "só o pó". Os estudantes do 3º ano estavam de boa, vendo um filme e eu me deixei descansar por, tipo, 30 segundos numa poltrona no fundo da sala, assistindo com eles o filme. Então, um deles veio e deitou no meu colo. Depois, outro veio e colocou a cabeça no braço da poltrona, que estava bem perto do chão porque a poltrona quebrou duas vezes e um estudante deu a ideia de tirar de vez os pézinhos. Comecei a fazer um cafuné em cada cabecinha. O do braço da poltrona me olhou e disse: "Professora, meu tio, meu vô e meu primo morreu". Assim. E eu descobri que quando eu acolhi meu cansaço, acolhi também o luto dele. Sem intencionalidade. Apenas aconteceu.

O: Eu receberia um cafuné seu agora...

J: (risos) Eu também receberia...

O: Eu te faria um cafuné, eu acho.

J: Faria?

O: Acho que sim. Mas pra me esticar até aí eu precisaria desatar alguns nós.

J: Não são nós. (risos)

O: Certo. Quero dizer que eu precisaria me livrar desses enroscos pra te alcançar.

J: Não de todos.

O: Não?

J: Ué, acho que não. Não estamos assim tããããã distantes.

O: *É, alguns enroscos bastariam pra chegar aí... Ei. Você mudou de ponto de vista!*
 J: *Sim. Foi por causa dos mosquitos.*
 O: *Estavam te incomodando?*
 J: *Um pouco.*
 O: *Só um pouco?*
 J: *No começo só um pouco, depois muito.*
 O: *Você ainda está aqui.*
 J: *É, eu estou.*
 O: *Apesar do incômodo.*
 J: *É, estou.*
 O: *O incômodo mudou seu ponto de vista, não foi?*
 J: *Não. Eu me mudei. O incômodo despertou a vontade de mudar, isso sim. Ei, uma abelha te beijou!*
 O: *Eu vi. Ela beijou você também.*
 J: *Sério? Não senti. Não vi. Não sei.*
 O: *(risos) Tem coisas que você só sabe porque eu estou aqui, né?*
 J: *É, tem. Muitas coisas. Tem também muitas coisas que eu não sei porque você está aqui.*
 O: *É?*
 J: *É. Por exemplo... eu não sei... caso a gente desenroscar dos enroscos...*
 O: *De alguns enroscos...*
 J: *Isso, de alguns enroscos... caso a gente se desenroscar dos enroscos para se alcançar... e aí a gente fizer um... um fio... ou...*
 O: *Um laço?*
 J: *Sim. Um laço. Então. Caso a gente se desenroscar dos enroscos para se alcançar e fizer um laço... eu ainda vou conseguir ir embora?*

[primeiro final - poderia terminar aqui]

O: *Claro!*
 J: *Claro? Como você sabe?*
 O: *Porque você está aqui.*
 J: *É, eu estou aqui.*
 O: *De novo.*
 J: *Como assim de novo?*
 O: *Não é a primeira vez que você vem. É que o laço permite ir e voltar.*
 J: *Não é um nó.*
 O: *Não, não é.*
 J: *Mas, olhando daqui, parece que você desenroscou um pouco hoje.*
 O: *Sim. Junto com você.*
 J: *Quer um cafuné?*
 O: *Quero.*

[segundo final - poderia terminar aqui]

Quanto a viver uma comunidade de artistas que pesquisa junta - que é, ao mesmo tempo, o que encontrei nas disciplinas da Prof. Carminda durante o mestrado, e de alguma forma o próprio assunto da minha pesquisa - durante o segundo semestre, quando já nos encontrávamos presencialmente, eu escrevi, nas anotações livres sobre o processo que:

Eu preciso escrever sobre uma manhã fria e garoante de segunda-feira em que eu desejei atravessar a cidade e atravessei a cidade porque havia vínculo, havia aliança. (Seg, 29/8/2023 / Professora Carminda)

Vivenciar, na minha própria trajetória de estudos do mestrado, um pouco do meu interesse de estudo foi um enrosco muito estimulante para seguir a pesquisa. Eu vivi, de fato, o vínculo como incentivador do desejo de aprender. É importante perceber os elementos que nos fazem desejar um aprendizado e/ou desejar um convívio. Nessa minha experiência, eles passam por acolhimento, respeito, identificação, escuta, prazer, riso, graça, emoção. Mas é também interessante notar que, nem sempre, a aliança será capaz de vencer todos os muitos obstáculos que estão colocados entre nós e os outros, ou colocados para desestimular encontros e partilhas de saberes. Nesse sentido, na semana seguinte ao primeiro escrito que você acabou de ler, escrevi este:

Hoje nem mesmo o vínculo forte venceu a exaustão emocional. O que tem nos cansado tanto? (Seg, 5/9, e eu não fui à aula e fiquei chorando lutando contra a minha cabeça)

O cansaço. Que grande obstáculo! Tornou-se uma obsessão estudá-lo (Han, 2017). Mas, por ora, fiquemos com isso: se queremos entender de cansaço, seria bom procurar entender de descanso. “Descansar sobre os enrosocos”, botar o cansaço no sol, como na cena da conversa com o “objeto de pesquisa”, que era um novelo de lã roxa. Aprender e ensinar o descanso. Amizade pode ser, também, um descanso?

1.3.2 Caminhada com quem?

Uma pesquisa precisa ser movimento, por isso abraço neste momento a metáfora da caminhada. A pesquisa que não é movimento, que não busca, que não caminha... não sai de si, não sai do começo, não encontra perguntas novas: não é pesquisa.

Para estar e caminhar no ambiente acadêmico é preciso fazer escolhas fundamentais de vinculação a modos de pensar e fazer ciência. Eu diria que essas escolhas partem da pergunta: “sobre quais pegadas pisaremos para iniciar este caminho?”. Não deixa de ser, como bem cabe ao tema que tento desenhar aqui, uma definição de vínculos ou: “a quem nos vinculamos enquanto vamos?”.

Nesse sentido, é preciso explicitar que pisaremos juntos sobre pegadas bastante diversas, de áreas diversas. Em outras palavras, teremos a companhia

de pensadoras e pensadores, autoras e autores das áreas: educação e arte-educação (Paulo Freire, Luiza Helena da Silva Christov, Eliane Bambini Gorgueira Bruno, Giuliano Tierno de Siqueira, bell hooks, Jorge Larrosa, Inés Dussel, Luiz Guilherme Augsburguer, Rubem Alves, Silvio Gallo, entre outros); da filosofia (Sócrates, Aristóteles, Epicuro, Kant, Massimo Baldini, Byung Chul Han, Walter Benjamin, Nêgo Bispo, Ailton Krenak), da história (Anne Vincent-Buffault), da epistemologia (Cássio Hissa), da psicologia (Joana Sampaio Primo e Miriam Debieux Rosa), da literatura (Michele Petit) e do teatro (Augusto Boal, Viola Spolin, Juliana Jardim e Sotigui Kouyaté), principalmente, lembrando que assim divididos estão, mas que muitas vezes navegam entre suas áreas com fluidez. Também caminharemos com autoras e autores de vida e de relatos de vida, educadoras, educadores e estudantes que eu convidei para as rodas de conversa que compõem este trabalho.

Nossa perspectiva aqui é, de saída, a da educação crítica e como prática de liberdade, com Freire e hooks; da arte engajada, posicionada, exposta e como forma de estar no mundo diariamente e transformá-lo na medida do impossível, com Boal; e a da linguagem acadêmica como espaço em disputa e a ser ocupado e ampliado pela capacidade comunicativa das artes, com todas e todos que no presente criam e recriam o grupo de pesquisa Arte e Formação de Educadores do Instituto de Artes da Unesp, e seus aliados.

Assim, cabe mostrar como a pesquisadora Luiza Christov, orientadora desta pesquisa e organizadora, junto com Eliane, do livro *A voz dos professores de artes: encontro entre universidade e ensino fundamental*, elaborado coletivamente pelo grupo de pesquisa acima mencionado, explicita os objetivos e as atividades de pesquisa deste coletivo:

O grupo pesquisa narrativas de educadores que contam a si mesmos. Pesquisa como se pode transformar experiência em palavras. Pesquisa o que as linguagens das artes ensinam aos educadores em geral. Pesquisa educação a partir de discursos de diferentes campos: da filosofia, da psicologia, da antropologia, da educação musical, do aikido, do budismo em sua vertente nichiren, da literatura em geral. Em suma, esse grupo pesquisa educação a partir de paradigmas que transcendem o discurso estritamente pedagógico. Não raramente, a biologia, a fonoaudiologia, a física, a geografia e a matemática oferecem referências ao grupo, também. Além dos deslocamentos por diversas referências e por campos diversos, esse grupo desloca-se para aldeia de Xavantes; para Alagoas; para Brasilândia, periferia de São Paulo; para a comunidade de Heliópolis; para escolas municipais, estaduais e privadas. Esse grupo pesquisa e aprende em salas de aula do ensino superior, mas sente especial predileção pelo ensino inferior,

dos mestres não arrogantes que hão sempre de estar curiosos, das crianças que não aprendem e sinalizam com isso que não somos robôs e que professor não faz a cabeça de estudante. Sentimos especial predileção pelo erro, pelo torto, pelo avesso, pelo escuro, enfim, por tudo o que gera perguntas e que intriga. Este livro é uma exposição de tudo que acreditamos e no que apostamos quando tratamos de educação, de estar junto a alguém para aprender algo. (Christov, 2016, p. 9 e 10)

1.3.3 *Pesquisar é perguntar?*

Eu coloquei essa interrogação só de brincadeira. Na verdade, quero, junto com Hissa, afirmar: “pesquisar é perguntar” (Hissa, 2012, p. 22). Ele continua:

O pesquisador seria aquele que se põe em movimento, por meio de uma série de práticas, com o propósito de descobrir algo novo e que, somente ele, através da sua postura supostamente objetiva, poderá descobrir (Hissa, 2012, p. 22)

Este olhar para a pesquisa como descoberta e, de certa forma, criação, aproxima os fazeres da ciência e da arte. Nesse sentido, o pesquisador tem mais a nos dizer, no caminho da reinvenção da própria ciência somado à ideia daquele que pergunta interessado mesmo em expandir questões, mais do que em respostas técnicas:

Caso pudéssemos imaginar e conceber uma epistemologia da descoberta, ela nos levaria, talvez, às construções teóricas referentes à invenção e à reinvenção. Se, na ciência moderna, descobrir é responder às perguntas, a reinvenção da ciência nos traria a ideia de que responder é inventar e de que inventar, por sua vez, é permanentemente reinventar. De outra parte, a inesgotável reinvenção nos conduziria à ideia de ciência constantemente a se interrogar que, com isso, nos faria pensar a imagem do sujeito a construir perguntas que fazem dele alguém menos atraído pelas suas respostas e mais mobilizado pelas questões que carrega. Diante disso, o sujeito que pergunta para construir a sua pesquisa interroga a si próprio. A transição subsequente consiste na concepção do sujeito que, no mundo, é interrogado pela vida e pela existência. Ele se descobriria como sujeito a construir, no mundo, interpretações plenas de mundo. Está aí a ideia da permanente reinvenção do mundo pelo sujeito que cria e da arte da ciência que se reinventa. (Hissa, 2012, p. 23)

De algum modo, podemos inferir que a ciência que se movimenta é também arte, no sentido da invenção e reinvenção do mundo e do estar no mundo.

Na escrita dessa dissertação, navegamos por algumas perguntas, levantadas, primeiro, no projeto de pesquisa:

Perguntas desde o projeto

1. Qual é o papel das artes, especialmente o teatro e a literatura, no cultivo de alianças mais profundas entre educadores e estudantes, que impactam a alegria das pessoas em sala de aula e o desejo de aprender?
2. O teatro e a literatura podem ajudar a cultivar alianças no chão da escola?
3. Qual a importância da alianças (ou da amizade) no sentido do despertar do desejo de aprender?
4. A amizade é um dos fundamentos de fazer escola?

Mais à frente na trilha, na disciplina Seminários de Pesquisa, elaboramos novas perguntas de pesquisa, após já termos realizado algumas leituras individualmente e como grupo, desta vez em conversa com o texto de Hissa, que anunciava:

Há muitos acasos no futuro das pesquisas que fazem caminhos novos e, muitas vezes, na trajetória, percebem-se questões que superam as originalmente concebidas. Com isso, também, as metodologias se metamorfoseiam. Trata-se de um mundo movente e de plasticidade que exige do pesquisador uma abertura intelectual gradativamente crescente (Hissa, 2012, p. 63)

Assim, exponho aqui as perguntas de “meio do caminho”, elaboradas na disciplina e que seguem relevantes, de modo que faz sentido compartilhar com você, como se fossem plaquinhas de uma trilha, para que você também saiba se guiar por aqui:

Perguntas ao longo do caminho

1. O que é amizade hoje?
2. O que é amizade na escola?
3. O que a amizade tem a ver com a possibilidade e o desejo de aprender?
4. Qual o lugar da amizade na educação formal?
5. Qual o lugar da alteridade na relação professor-aluno na escola?
6. Qual a relação da arte com o conhecimento de si e do outro?
7. O teatro é um construtor de alianças entre gentes? De que forma?
8. A literatura aproxima pessoas? De que forma?
9. A arte é uma forma de (con)viver que dá mais espaço ao afeto e ao aprendizado?
10. Por que a relação hierárquica entre professor e aluno é vista como norma(l) e a relação democrática, horizontal e afetiva é vista como fora da norma?
11. A relação hierárquica entre professor-aluno é sintoma de uma escola neoliberal produtivista? De uma educação fabril?
12. A relação de amizade professor-aluno é para todes? Pode ser? Deve ser?

13. A escola como espaço da alteridade, de lidar com o outro, seria, por isso mesmo, um espaço especificamente propício para aprender na amizade?
14. Qual a diferença entre aprender sozinho e aprender com o outro?
15. Quais seriam as diferenças entre um professor explicador e um professor amigo?

A Ciência da certeza - mais: de uma única certeza - desenhada a partir da vista de um único ponto, essa Ciência de C maiúsculo (e tão branca e europeia)... é tão cheia de certeza que pode lhe faltar justamente o vazio, pode lhe faltar o não sei, este abridor de caminho em relação ao outro.

Por isso trago o poema *Manifesto do não sei*, de minha autoria. Para valorizar os saberes diversos em diálogo complementar e não hierarquizado, mas também os não saberes diversos, as “cismas”, que são eles, os não saberes que nos dão a caminhar. Já que para me abrir ao modo de conhecer do outro, eu preciso, antes, perceber que tanto não sei. E que isso é bonito, porque é espaço:

POEMA Manifesto do não sei

em nome dos buracos que enchem as calçadas de flores-surpresa
em nome dos sabores sem açúcar que enchem a boca de saliva nova
em nome dos vãos livres que enchem de horizonte a paisagem
em nome das malas vazias que enchem de leveza o percurso
em nome do menos-eu que enche de outros a vida.

para celebrar a flor que nasce no chapéu
para celebrar a pergunta que ainda não conseguiu nascer
para celebrar a cara de tacho do mestre superado
para celebrar a dor da dúvida
para celebrar o que se inventa por não se saber
para celebrar o que nos inventamos por não nos saber

evocando a calma-tempo que espera nascer a nova dúvida que vem depois da certeza
evocando a alma-espaço que não se contenta em deter nenhuma verdade em seu território
evocando os sonhos-delírio que sabem que não cabem, daí explodem, ilógicos
evocando os pés-penas, inchados, que calçados de caminhar tanto, decolam

para sermos maiores - e ao mesmo tempo do nosso preciso tamanho
para soprarmos as conexões cerebrais que revisitamos d.i.a.r.i.a.m.e.n.t.e
para mastigarmos as cercas feitas de palavras que dominam as prateleiras de saber

ateando o fogo, a coceira, a pulga, os dentes e dentaduras
convidando o abismo pro lado de dentro - e deixando o assovio do vento cantar a imensidão

pelo não sei
porque não sei

1.3.4 Por que relatos de experiência? Por que rodas de história?

Inicialmente, nesta pesquisa, eu pretendia trabalhar somente com meus próprios relatos de experiência, como fiz anteriormente em minha pesquisa de pós-graduação em Narração de Histórias. No entanto, ao longo do caminho, senti a necessidade da escuta de outros relatos. Percebo que esta necessidade e também a percepção do potencial destes encontros tiveram dois momentos de despertar: o primeiro foi na apresentação do TCC de pós-graduação, que teve início com uma roda de histórias entre todas as pessoas presentes, ao pé da Árvore da História, dentro da EMEF Desembargador Amorim Lima, e instaurou um momento de troca que nos fez reconhecer a escola, a educação e a arte de narrar como sendo “de todas nós”. O outro foi no ciclo de estudos desenvolvido pelo coletivo de teatro de que faço parte, o Nos Educando, quando, ainda que obrigados a fazer os encontros de forma remota, conseguimos nos sentir unidos e acolhidos em nossas memórias de escola e nos inspirar para os próximos passos.

Assim, optei por trazer as histórias - minhas e de outras educadoras que pisam e semeiam o chão das escolas públicas - não somente como ilustração das teorias, mas sim como metodologia de coleta de saberes, digamos, “indescobertos”, guardados dentro das pessoas e, ainda, de realização da pesquisa no mundo, ao cumprir o objetivo de promover diálogos inspiradores e acolhedores entre aquelas e aqueles que vivem a educação no dia a dia.

Aqui, novamente, me junto e me filio à Luiza, para dizer que quando nos narramos, narramos também o mundo, um território, um chão, de maneira muito movente, comovente e também rigorosa e precisa, porque em fricção com o cotidiano e não distante ou imprecisa por conta de não ter condições de aprofundar-se no real:

Buscamos a escrita que parte das palavras colecionadas em nossos territórios de existência. Nosso pensar e nosso dizer ganham língua no viver. É aí, portanto, o lugar mais fértil para encontrarmos fala e escrita. Nossa natureza de linguagem se desenvolve em territórios nos quais nosso corpo ganha palavra, cresce e se fortalece. É aí, portanto, o lugar onde os pesquisadores encontram problemas que os deixam perplexos e motivados a pesquisar. Nosso entendimento sobre conhecimento e pesquisa não poderia pedir outra relação com a escrita que não fosse de forte valorização da escrita de si como aquela que, sendo de si, já é do mundo e todas as nossas experiências de

linguagem que nos fazem interlocutores de muitas vozes. (Christov, 2023, p. 16)

Nas rodas de histórias valorizamos o estar juntos como fonte de aprender - prática tão cara a essa pesquisa (ou seja, estávamos praticando aquilo de que falávamos) -, valorizamos as histórias de cada um como moradas de saberes de experiência fundamentais à arte e à educação, experimentamos o encontro e, ainda, priorizamos nossa trajetória como sustentação necessária ao nosso discurso. Como diz e ensina Nêgo Bispo:

Um dos movimentos mais importantes para contracolonizar é sair da teoria e priorizar a trajetória. Eu digo que a minha trajetória precisa sustentar o meu discurso, senão o meu discurso não tem sentido. (Santos, 2021)

Por último, cabe dizer que as histórias desde sempre me “salvaram” e me “salvam” na escola. As rodas de história são a minha presença na escola, o meu refúgio, o meu modo de existir. Assim, experimentá-las também na pesquisa é, além de tudo que já foi contado, um modo de unir a educadora e a pesquisadora e de oferecer a outras educadoras e educadores essa mesma janela. Um modo de criar comunidade enquanto pensamos e argumentamos sobre criar comunidade.

1.3.5 Por que um ensaio? Por que uma cena?

Além da educadora e da pesquisadora, a artista também busca espaço nesse fazer chamado mestrado. Para mim, a criação teatral, desde cedo, desde antes da formação universitária, passa intimamente pela relação com a palavra. A palavra poética, dramática, épica. A palavra a ser dita, em comum. A palavra a ser escrita para ser registro e memória. A palavra escavada.

Assim, fazendo justiça a tudo que expus até aqui quanto a disputar a academia por meio da arte, tomei a decisão, com apoio da minha ousada orientadora, de ir além nas experimentações já realizadas em trabalhos acadêmicos anteriores e radicalizar um pouco mais no formato de comunicar a você os caminhos e descobertas de pesquisa. Por isso, essa dissertação é uma dissertação e é, também, uma roda de histórias, um ensaio e uma cena.

Claro que, nesta decisão, não andamos sozinhas, nem somos as primeiras a abrir a trilha em que se encontram a linguagem artística e a acadêmica. O delírio e o convite. O Instituto de Artes da Unesp, aliás, é profícuo em operar esta mistura. Deixo apenas um exemplo simbólico, no sentido de honrar aquelas e aqueles que vieram antes. Em sua tese de doutorado, Giuliano Tierno imagina e escreve uma cena-conversa em que bebe em um bar com seus interlocutores - suas referências de pesquisa: Ranciére, Larrosa, Benjamin, entre outros. A última parte da cena descrita é um canto, um poema, uma celebração ao que pode ser estudar junto: “sentir-se acompanhado na complexa tarefa de ler e estar no mundo”.

(Madrugada. O dia ainda não está claro. O pesquisador está um pouco zozzo, nada lúcido, mas um pouco mais solto do que antes de iniciar a conversa. Uma disposição para enfrentar o dia que chega, talvez por conta da coragem que certa embriaguez nos causa. Os autores levam-no para casa. Está apoiado em seus ombros, eles sustentam-no. Sente-se acompanhado na complexa tarefa de ler e estar no mundo, na cidade, na rua, hoje.) (TIERNO, 2016, p. 121)

Assim, sustentados por Tierno e tantas pesquisadoras e pesquisadores que têm prazer em delirar a palavra acadêmica, abrimos a roda, as portas do ensaio aberto, as cortinas. Fique à vontade para ler em voz alta daqui em diante, pois estamos também contando história, fazendo teatro, juntos:

O exercício é uma pesquisa e isso quer dizer estarmos juntos. Existe alguma coisa a procurar, mas não somente a procurar, mas alguma coisa também a ser achada, e, quando ela é encontrada, a partilhar. (KOUYATÉ apud Jardim, 2011, p. 60.

Como um terceiro sinal, que anuncia a abertura da roda ou das cortinas, deixo mais uma escrita-experiência da disciplina oferecida pela Prof. Carmina, que é também uma história de escola, fruto de um exercício em que devíamos, simplesmente, contar algo da nossa pesquisa. Sugiro que você grite junto com os estudantes na fala final. Mas se não quiser, não precisa.

Eu queria contar uma coisa inesperada e relevante

Eu queria contar alguma coisa relevante. Alguma coisa importante mesmo. Que fizesse talvez chorar. Pelo menos co-mover.

Eu queria encontrar um inesperado muito inesperado.
Muito inesperado mesmo.
Um que realmente...

Eu fiquei procurando inesperados relevantes, enquanto esse pequeno inesperadozinho batia insistente, porém de leve, à porta da escrita - ali do lado de dentro da minha memória, cavando caminho para chegar aos dedos e então à tela.

_ Fica quieto. Você é um inesperadozinho de nada! Não cabe numa disciplina de mestrado, meu filho. Sossega.

Então eu busquei inesperados trágicos, como a morte do meu aluno de 13 anos (13 anos, 13 anos, 13 anos), semana passada, num acidente de moto que mais do que acidente foi uma perseguição policial iniciada ainda no Brasil Colônia. Mas não me dava bem com os inesperados trágicos, porque me pareciam estranhamento óbvios.

E o inesperadozinho não desanimou com os meus maus tratos. Seguiu batendo à porta da escrita.

Então eu busquei inesperados inspirados pela ideia de ficções experimentadas, oferecida pela Nat, em um texto que me despertou o desejo de caminhar. Mas não me sentia capaz de experimentar fabular algo sobre o dia em que, depois da leitura de um conto do livro *Eu sou favela*, o meu aluno Leo, de 11 anos, me contou, como se fosse nada, encenando até, rindo um pouco até, o dia em que mataram o tio dele a tiros na sua frente, em frente de casa - e eu fiz um esforço imenso para interagir com ele devolvendo a mesma tranquilidade que ele me oferecia, quando por dentro estava chocada, preocupada, desarmada, desolada, derretendo. Se eu fosse “toda ouvidos” como busca artisticamente a autora do texto da Nat - ela chama Leandra Lambert e caminha, entre outros lugares, em Copacabana. Se eu experimentasse ser “toda ouvidos” no dia a dia escolar, a exemplo da Leandra, acho que eu derreteria todos os dias. Não sei quem eu estaria aqui hoje. Faço minhas escolhas de quando ser “toda ouvidos”. Leandra também deve fazer as suas. Nat também deve fazer as suas.

_ Toc toc - insiste o inesperadozinho.

Eu abro uma fresta e ele escapa sutil e engraçado enquanto eu lavo louça procurando, ainda, um inesperado à altura da minha turma incrível cheia de histórias e percepções incríveis, que agora pensam que eu tô tentando puxar o saco deles só porque não tenho um inesperado melhorzinho pra contar, mas não é. É verdade que são incríveis mesmo e que fazem boas escolhas de quando ser “todo ouvidos”.

Ele escapa.

E de repente estamos no pátio da escola. O projeto se chama “Poética do Espaço: literatura, bosque, horta, trilhas e jardim no território da Ibrahim”. Eu e a Edna estamos mostrando às crianças do 3ºB o chorume produzido na composteira lá de casa, que eu separei em garrafas e levei pra escola. Ela tinha lido com elas um livro que contava o sensacional trampo das minhocas e agora elas iam ver esse suquinho ma-ra-vi-lho-so e muito nutritivo que tinha resultado do que antes a gente achava que era lixo e depois...

_ Professora! - é o Davi.

_ Fala, Davi!

_ Se for pra experimentar, eu não quero!

Todo mundo ri. Lá em casa a gente ri desse inesperadozinho do Davi pelo menos uma vez por semana, de novo e de novo. Não era pra experimentar, era pra colocar nas plantas do jardim da escola. Era nutritivo para elas, elas iam curtir.

Mas antes de colocar a mão na massa, ou na terra, ou no suco de minhoca, uma breve conversa sobre o fato de que nós todos somos natureza, não somos algo separado da natureza, que precisa cuidar dessa coisa separada da gente que é a natureza. Nós somos natureza¹.

Então, a professora, que infelizmente sou eu, num arroubo de didatismo bobo, propõe:

_ Tanto é verdade que nós somos natureza, que nós todos aqui somos...?

Silêncio.

_ Eu acho que vocês já sabem isso. Nós somos minerais?

_ Nãaaaaaaaaaaaaaaaaao!

_ Somos vegetais?

_ Nãaaaaaaaaaaaaaaaaao!

_ Então. Nós somos A...?

_ MIGOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOS!

_ Não, gente... Como parte da natureza, nós somos A...?

_ MIZAAAAAAAAAAAAAAAAAAAAADE!

Pois é. A amizade aparece como esse inesperadozinho, batendo à porta e escapando quando menos se espera.

¹ Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O Cosmos é a natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza. (Krenak, 2019, pp. 16 e 17)

2 RODA DE HISTÓRIAS

"Nos subúrbios de Havana, chamam o amigo de minha terra ou meu sangue. Em Caracas, o amigo é meu pão ou minha chave: pão, por padaria mesmo, pela fonte do bom pão pras fomes da alma; e chave..."

- Chave, por chave - me disse o Mario Benedetti.

E me conta que quando ele vivia em Buenos Aires, nos tempos de terror, ele levava cinco chaves alheias em seu chaveiro: cinco chaves, de cinco casas, de cinco amigos: as chaves que o salvaram." (Eduardo Galeano)

Penso que cada vez que escolhemos nos sentar para contar e ouvir histórias é um milagre. Nesta escolha tem muita luta contra o tempo, o espaço, o cansaço. Nesta escolha em forma de sim tem muitos não para outros fazeres e outras pessoas e outras coisas. Nesta escolha, tem o inédito, tem o futuro, tem o presente.

Foram três as rodas de histórias realizadas e, além delas, mais dois encontros que fugiram ao nosso controle. As rodas: a primeira presencial e a segunda virtual, ambas com cinco pessoas professoras e artistas (contando comigo); a terceira presencial com três pessoas estudantes e artistas da Academia Estudantil de Letras. Os encontros: um que deveria ter sido uma roda de histórias que não aconteceu pela ausência de quase todas as pessoas - menos duas, e que então tornou-se um encontro entre duas pessoas professoras e artistas; e outro que aconteceu no corredor da escola e tornou-se inescapável pela comoção que as histórias causaram.

A dinâmica das duas primeiras rodas se realizou da seguinte forma: cada professora foi convidada para a roda, com o pedido de que escolhesse uma história específica de uma amizade que viveu com um estudante e que tivesse alguma relação com literatura e/ou teatro. Se possível, que a história tivesse o nome do "estudante-amigo", para incentivar que as histórias fossem as mais específicas possível. Não era preciso escrever, nem era imprescindível preparar com antecedência a história, apenas eleger para contar. Durante a roda, cada pessoa contou sua história inteira, de preferência sem muitas interrupções. Foi escutada. Aconteceram algumas pequenas conversas, com perguntas e comentários após a história. Em seguida, eu distribuí alguns cartões com citações sobre amizade e escola entre as participantes e pedi que escolhessem qual citação se relacionava melhor à história que tinham acabado de ouvir. A

pessoa-contadora, então, recebeu os cartões como um presente, uma reação, uma resposta à história, e os leu em voz alta. Em seguida, escutamos a próxima história. E assim por diante.

A terceira roda de histórias e conversas aconteceu em um encontro do projeto AEL, com três estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental que, além de amigos, são atores que atuam juntos há quase três anos. Na roda, fizemos primeiro uma dinâmica de perguntas e respostas sobre amizade, a partir de alguns dos tópicos que eu já investigava neste estudo e, ao final, solicitei a cada um deles uma história de amizade com alguma professora.

O primeiro encontro funcionou de modo parecido, com as duas professoras contando as histórias uma para a outra e escolhendo o cartão que mais se relacionava com a história escutada, mas houve mais espaço para troca de ideias e reflexões após as narrativas e cada um pôde contar duas histórias.

O segundo encontro teve início no corredor da escola, quando a professora me pediu para ler um poema seu sobre uma relação com um aluno, ainda sem saber do assunto da minha pesquisa. Trata-se da História-poema 21. Quando você ler, você vai entender porque o impacto dessa história me fez incluí-la nesse estudo. Um tempo depois, pedi à mesma professora que, agora de propósito, me contasse alguma história de amizade na escola para o mestrado e as duas histórias enviadas por ela fazem parte deste estudo.

Em todos os casos, te conto que a percepção da experiência é a de cavar um buraco no tempo. A vida expande, sem pressa. Sentir-se escutado é uma tática de cura imprescindível. Escutar a si mesmo na história do outro é ganhar dimensões inimagináveis. Ali, na presença, parecia que o mundo, em vez de estar acabando, estava prestes a começar:

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. (Krenak, 2019, pp. 26 e 27)

Fez-se chover. A pesquisa acontecia como práxis, quando, na amizade por meio das histórias (teatro e literatura abraçados nas nossas performances), professoras e estudantes adiavam o fim.

Quadro 1 - O que é amizade?

O QUE É AMIZADE?

“Amizade é alegrar a pessoa! E ficar brincando com ela...”

“Amizade é um vínculo muito grande com uma pessoa, algo indestrutível, algo que não se pode comprar, algo que vem do coração”

“Amizade é uma coisa que não se compra, uma coisa que vale outro, que pode se compartilhar com os amigos, com família, até com animais de estimação. Você pode ter amizade com quem você quiser. É isso, minha galera?”

_ O que é amizade?

_ Não sei”

“Amizade é algo que não se compra e alguém que dá pra confiar. Tipo, é... dá pra confiar e compartilhar sentimentos pessoais.”

_ O que é amizade?

_ É... brincar...

“Assim, professora, amizade é algo muito mais íntimo, alguém muito mais próximo do que, sei lá, um colega, alguém que você brinca na rua, pá”

“Amizade é brincar... eu brinco na rua com minha amigas...”

“Amigo é alguém que você entende”

_ O que é amizade?

_ Não sei.

_ Você tem amigos?

_ Um monte!”

“Brincar, se divertir e estudar junto!”

“Alguém que você pode conversar, né? Você conversa com amigos coisas que você não conversaria com qualquer pessoa, você faz com ele coisas que você confia só nele.”

“É... conversa, né? Diálogo, amizade... por exemplo, eu gosto de basquete e o Miguel gosta de futebol... mesmo assim, nós vamos ser amigos do mesmo jeito, nós não vamos ficar brigando. Eu vou respeitar o futebol dele e ele vai respeitar o meu basquete. O respeito.”

“Pra mim é importante a convivência e o diálogo pra duas pessoas serem amigas. E quando você percebe que a pessoa é sua amiga é tipo quando você conversa mais pessoal com ele, quando você tá tipo confiando mais nele do que nas outras pessoas pra conversar.”

“Amizade é quando você brinca com outra pessoa, fala se ela quer ser sua amiga, daí ela aceita... aí vocês ficam brincando no recreio, no almoço...”

“É brincar de pega-pega e depois brincar de outras coisas. E depois de brincar junto, também faz amizade com outras pessoas, também faz mais amizade com as outras crianças.”

“ _ O que é amizade?
_ É o pega-pega”

“O que amigos fazem juntos é: brincam, conversam, dão risada juntos.”

“Amizade é brincar, jogar bola, passar tempo junto...”

“Brincar, jogar futebol e estudar!”

“Ficar junto com a pessoa, chamar a pessoa pra brincar...”

“ _ E se a pessoa tiver chorando, por exemplo? O amigo faz o quê?
_ A gente dá conselho pra ele se alegrar.”

“ _ Você tem amigos?
_ Tenho 300.”

“ _ Mas pra ser amigo precisa de que?
_ Tem que ser uma pessoa boa, professora.
Tem que ser uma pessoa boa.”

Quadro 2 - Amizade, diferenças e semelhanças

AMIZADE, DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS

“Uma amizade sem briga
não é amizade”

_ Como faz pra reconciliar?
_ É do nada.
_ Paciência... respira... como é?
_ É tipo assim, a última vez que eles se
reconciliaram... o J. passou a bola pro M. e eles
voltaram a se falar.

_ Um amigo é uma pessoa perfeita?
_ Sim!
_ Tipo alguém que faz tudo certo, nunca erra?
_ Ah! Errar, erra! Às vezes erra!
_ E se ele errar, o que faz?
_ Tem que pedir desculpa... que não pode brigar...
_ E dá certo?
_ Quando briga, aí se pedir desculpa, aí se pedir a amizade de novo, aí pode dar...”

“Quando a pessoa não briga na amizade, eles ficam guardando as coisas... É que nem
eu e o J. era, nós brigava sempre, mas sempre se dava bem, porque a gente colocava as
coisas pra fora... Hoje a gente põe pra fora sem... sem... usar a violência.”

“Amizade é ser amigo, não bater e não empurrar”

“A gente brigava por muita coisa besta... mas aí passou o tempo, e a
gente começou... pá... não faz sentido a gente brigar... a gente
começou a entender mais um ao outro, aí a gente parou de brigar”

_ Eu torço pro Palmeiras, ele pro Corinthians. Eu torço
pro Golden State (Golden State Warriors), ele torce pro
Lakers (Los Angeles Lakers).
_ Ele torce pro Real, eu torço pro Barça.”

_ O que vocês têm em comum?
_ Os dois não estudam, não fazem lição e
confrontam os professores.”

- “ _ O que vocês têm de diferente?
- _ Ele gosta de ficar em casa e eu não.
- _ É verdade. Eu ando muito mais em casa...
- _ Ele tem cabelo liso e eu não.
- _ Eu sou branco e ele não.
- _ Isso faz diferença na vida de vocês?
- _ Faz
- _ É lógico!”

“Uma vez nós fomos no mercado, eu, o P. e o R. O segurança seguiu eu e o P., o R. se separou e o cara continuou seguindo a gente e não continuou no R., porque o R. é branco e eu e o P. é preto.”

- “ _ Aí apareceu uma menina, né? Ela era bem bonita, sabe? Ela tinha um cabelo liso... *(quem diz isso é uma menina negra lindíssima com tranças compridas maravilhosas feitas pela mãe)*
- _ A primeira coisa que te chamou a atenção foi o cabelo, porque você achou bonito?
- _ É! Aí eu perguntei o nome dela e ela falou que o nome dela, sabe qual era? G.!
- _ Igual o seu!
- _ É!
- _ Que legal. E a gente só pode ser amigo de pessoas que tenham o mesmo nome que a gente?*(risos, crianças respondem que não)* Não, né? Mas foi engraçada essa situação...
- _ Foi... eu quase... eu comecei a chorar de rir!
- _ Você chorou de rir?
- _ Sim!
- _ Amigo ri junto?
- Todos: sim, uhum*
- _ Amigo pode chorar junto também, se precisar?
- _ Sim! / _ Não!
- _ E chorar de rir!?
- Várias crianças: poooooode!”*

“A graça de fazer amizade é conhecer... o diferente, opiniões novas, diferentes personalidades. Se você for buscar alguém que é totalmente igual a você, vai ter você em outro corpo.”

“O bom de ter amigos diferentes é que você aprende mais coisas...”

- “ _ M. ama mais futebol e J. ama mais basquete!
- _ Ele não gosta de livro de amor, eu gosto!
- _ Ele não gosta tanto de música de amor como o M. gosta.
- _ Ele faz lição e eu não...
- _ Ele é quieto e ele é bagunceiro!
- _ Eu sou introvertido, ele é extrovertido.”

“E você passa a gostar das mesmas coisas que a outra pessoa porque você gosta da pessoa.”

- “ _ Boa parte das coisas que a gente gosta a gente construiu junto. Então, por exemplo, a gente começou a gostar de coisa junto, ao mesmo tempo (gostar mais, né?)...
- _ A AEL fez parte disso?
- _ A AEL ajudou bastante!”

Quadro 3 - Amizade com professoras, adultos e outros seres

AMIZADE COM PROFESSORAS, ADULTOS E OUTROS SERES

“ _ Amizade é brincar... falar....
 _ E dá pra ter amizade com as professoras também?
 _ Dá!
 _ E como é? Também é brincar?
 _ Não, porque a professora tá ocupada!”

“ _ Então, a amizade com a professora é como?
 _ É... abraço... dar uma florzinha pra ela...
 _ Conversar também?
 _ Sim...”

“ _ Como é que funciona amizade com uma professora ou um professor?
 _ Eu dou um presentinho pra ele...
 _ E se você não puder dar um presente, o que poderia ser um símbolo dessa amizade?
 _ Um abraço! (...) Até no diretor eu sou amigo!”

“ _ Você tem alguma professora que já foi sua amiga ou que é sua amiga?
 _ Eu tenho 4!”

“ _ E professora? Você tem alguma amiga professora?
 _ Sim! A Jennifer!
 _ E o que faz ela ser uma boa amiga?
 _ Tem que obedecer ela e ficar sentada na cadeira.
 _ E por que você gosta de ficar perto dela? Ela te trata bem?
 _ Ela me ajuda nas lição.”

“ _ Quando a professora é sua amiga... ela brinca com você?
 _ Nãããã...
 _ O que ela faz então, que não é brincar?
 _ Ensina...
 _ O quê?
 _ En-si-na!
 _ Ah! Ela ensina! E isso também é amizade?
 _ Sim.”

“Eu só gostaria de ter uma professora que me ensinasse, e um amigo leal”

“ _ Dá pra ser amigo de professor também?
 _ Sim!
 _ Você já fez amizade com professora?
 _ Já.
 _ E como uma professora se torna sua amiga?
 _ A gente brinca.”

“ _ Você tem professoras que são suas amigas?
 _ Tenho...
 _ Ou você é amiga só de criança?
 _ Nãooooo...
 _ Pode ser adulto?
 _ Poodeeee...
 _ Toda professora é amiga? Ou só algumas?
 _ Alguuuumaas...”

“ _ Eu só lembro da minha professora do ano passado...
 _ É? E fala uma coisa legal que ela fazia no sentido de ser sua amiga?
 _ Ela era braaava...
 _ Tudo bem ser brava, às vezes, então?
 _ Tudo bem.
 _ E o que ela fazia de mais legal?
 _ Ela dava massinha.”

“Tipo assim, você é tipo minha psicóloga. Eu briguei com o M. e com o J.... aí você... sabe? Toda vez que eu tô triste, a maioria das vezes, é por causa deles. Tipo isso, não é? E você é minha psicóloga, não é? (silêncio) Você não me ajuda? Então. Já era. Você é minha psicóloga. Você é minha professora e psicóloga ao mesmo tempo.”

“ _ Pra vocês, quando é amizade com professores tem a ver com brincar?
 Tem a ver com conversar? Tem a ver com quê?
 _ Conversar, diálogo, amizade, confiar...
 _ Ajudar.”

“ _ Você tem amizade com algum professor?
 _ Sim! Eu tenho 4!
 _ Fala de novo pra mim, Miguel...
 _ Sim, 4!
 _ Quantas! E o que elas fizeram pra ser suas amigas?
 _ Deixa eu inteligente...
 _ Deixa o quê?
 _ DEIXA EU IN TE LI GEN TE!
 _ Te deixaram inteligente? Como? Te ensinaram várias coisas?
 _ Sim!”

“ _ Pode ser brigar também, né? Como você falou da sua história...

_ Eu e a Prof. G. não se gostava muito...

_ Suas histórias começam assim geralmente, né? Não gostava muito... aí depois...

_ Nós não se gostava muito. Todas as histórias com quase todos os professores começam assim... nós não se gostava muito.

_ Mas teve um dia que alguma coisa mudou? Ou foi aos poucos?

_ A gente conversou, conversamo aqui, só nós dois.

_ A conversa, né? A conversa é a chave.”

“ _ Você tem amigo fora da escola?

_ Tenho. O meu irmão. A minha vizinha que é um gato.

_ Dá pra ser amigo de gato?

_ Dá!

_ Dá pra ser amigo de cachorro?

_ Dá!

_ Dá pra ser amigo de passarinho?

_ Dá.

_ Dá pra ser amigo de árvore?

_ Dá!

_ Dá pra ser amigo de professora?

_ Dá.

_ O que a pessoa precisa pra ser sua amiga?

_ Tem que brincar comigo e andar de bicicleta”

“ _ Pode ter amizade com plantinhas também?

_ Com plantas... com...

_ Com Professor?

_ Professora, pode, professora! Pode com quem você quiser, professora. Pode falar até com lâmpada!”

Quadro 4 - Amizade é amor**AMIZADE É AMOR**

“Amizade dá pra confiar pelo resto da vida”

“Amizade é amor, professora”

“Amizade dá pra confiar,
amor não, a pessoa pode
estar te traindo e você
nem sabe”

“Amor é algo muito grande,
você pode amar uma pessoa,
pode amar um time...”

“Amor um dia pode acabar!”

“_ Amizade é brincar, se divertir...
depois, quando a gente crescer, a
gente fica junto também!

_ A vida toda?

_ É, até morrer”

“O amor pode te matar...”

“_ Nem toda amizade também vai durar
pra sempre...”

_ Tipo a minha e a sua, porque um dia
eu posso morrer...

_ Eu também posso.

_ Não, não... a nossa não vai acabar,
não...”

“Eles tão pensando no amor tipo namoro, essas coisas...
mas amor na amizade também existe...”

“ _ Amizade é quando é amigo e também pessoa grande também pode
ser namorado

_ E pequeno?

_ Aí é amigo.

_ E grande também pode ser amigo?

_ Pode.

_ E grande pode ser amigo de pequeno?

_ Não.

Outros colegas: Pode! Pode, sim”

“Se eu falar “eu te amo” pro meu amigo, os
outros vão falar ‘lá ele!’.”

“ _ Então, amizade é um tipo de amor?

_ Sim

_ Sim!

_ Sim!!!”

“Só que amizade
dá pra confiar, professora”

“Não que amor não dê pra
confiar, mas amizade dá pra
confiar mais”

“A gente se ama. Só que a gente não é desconstruído o
suficiente! A gente não fala “te amo” que nem as meninas... a
gente fala... ahhh cê é daora... ah, seu arrombado, seu
desgraçado. Mas no final a gente se ama. A gente se ama, no
fundo...”

Amizade a gente conta nos dedos, por isso
que eu tenho 20!!!

“ _ O que é amizade?

_ Amizade é quando você
tem amor por uma
pessoa”

2.1 História 1: “É preciso delicadeza, infância e persistência”

Até onde um buraco pode nos levar?

“E se nos pusermos a pensar em educar como um cão que cava seu buraco, um rato que faz sua toca? No deserto de nossas escolas, na solidão sem fim mas superpovoada – de nossas salas de aula não seremos, cada um de nós, cães e ratos cavando nossos buracos?”
(Gallo, 2004, p. 170)

Em 1º de setembro de 2017, entrei na escola pública pela primeira vez como professora.

No meio do segundo semestre.

Meu cargo era de Professora de Artes para o Ensino Fundamental II. Minha atribuição era Módulo (aquele professor que fica de plantão para substituir os professores ausentes ou para auxiliar os professores presentes).

No entanto, uma escola é um ser vivo. Eu, que tinha trabalhado dez anos como jornalista, escrevendo sobre coisas que não necessariamente tinha vivido, vinha em busca de estar mais próxima dos acontecimentos. Encontrei um lugar realmente repleto de acontecimento.

A necessidade presente que havia na escola não era de uma professora de Artes para Fundamental II, era de uma professora para atuar junto aos alunos do primeiro ano, pois duas professoras estavam em licença médica ao mesmo tempo - uma com o braço machucado e a outra com a perna machucada. Criança e professor se machucam muito, precisam de cuidado.

Então fui. Minha tarefa de primeiro dia: ficar com as crianças no parquinho. Tudo isso, só isso. Então fui.

Com os maiores ouvidos do mundo, fui me aproximando para ouvir aquelas crianças, conhecê-las, me aproximar delas.

Conheci o André.

O André estava muito concentrado cavando um buraco na areia, de maneira bem delicada.

_ Oi. O que você está fazendo?

_ Oi. Esse aqui é o meu sítio arqueológico. Quando eu crescer, eu vou ser ar-que-ó-lo-go!

Que susto! Achei que fosse só um buraco. Então o André foi me contando as preciosidades que ele tinha desenterrado naquele pedacinho de escola. Cada cacareco ganhava um sentido.

André me ajudou a pensar naquele dia e me ajuda agora. Para desenterrar preciosidades, especialmente em terrenos muito pisados, é preciso delicadeza, infância e persistência. É preciso ser um pouco arqueólogo para encontrar no chão da escola as histórias que a fazem, que nos fazem.

(Enquanto escrevo, minha cabeça voa. Bate uma saudade profunda daquelas crianças. Especialmente de uma voz. Minha cabeça - será o coração? O ouvido? - desenterra com delicadeza um som, um jeito de falar, de quando um dos meus pequenos amigos dizia “Juuuu”. A lembrança é um acontecimento que ecoa.)

2.2 História 2: “Saber que tinha sido notado por alguém”

Ensino fundamental I. Acho que o ano é 2015. Abri o caderno de desenho para a avaliação bimestral e mal pude acreditar no que encontrei: uma organização impecável com todas as atividades solicitadas! A nota foi 10, claro, mas ali começava, para além de mensurar o desempenho por um número, a curiosidade por aquele garoto sempre quieto, que batia palmas e gritava durante a aula, e que ao mesmo tempo conseguia apresentar uma inesperada concentração para as proposições artísticas. Ah, ele adorava escrever poemas apaixonados para as garotas da sala.

Sétimo ano, 2017. Nos reencontramos. A agitação se intensificou, seguida de algumas reclamações dos professores. Porém, com aquele mesmo desejo no olhar para todas as novidades que a escola oferecia. Postura de quem não podia perder tempo, nem oportunidade. E, assim, com corpo disposto para o desenho, intervenção, gravação de curta-metragem e leituras para o projeto Sarau na Praça, o menino seguia firme em seu propósito de deixar sua marca em cada aula. Mesmo que isso significasse tirar o professor do eixo ocasionalmente.

Ele continuava a escrever poemas apaixonados e descarregava sua imensa energia nos jogos de futebol na quadra da escola ou de qualquer campinho da periferia do Jardim Satélite e região. E foi em um dia desses que meu companheiro olhou para esse garoto e cismou que ele tinha alguma coisa de diferente. Eu, um pouco cansada do excesso de energia do estudante, não dei muita bola. Mas foi só Josemir, esse é o nome do garoto, saber que tinha sido notado por alguém, para que sua postura mudasse e uma amizade começasse a nascer. Nos próximos anos, Josemir passaria de estudante para amigo e filho, sendo acompanhado por nós em todas as etapas dos anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, vi seu desempenho escolar ser notado até pela diretora da escola, orientei seu projeto autoral sobre apropriação cultural e racismo estrutural, em um bonito percurso de descoberta da própria negritude. Viajamos de férias para o interior do Rio Grande do Sul e nos encontramos sempre que possível, uma vez que Josemir agora trabalha e vai iniciar a faculdade na área de tecnologia em agosto.

O sentir da amizade se fortalece em cada risada, bronca e conselho, e está naquilo que não é visível, mas que o coração compreende no abraço sincero e no olhar de gratidão.

2.3 História 3: “É seu primeiro dia, pô?”

Eu passei por um momento bem difícil, porque eu saí do CECAP, que é o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (eu sempre trabalhei no CECAP e numa escola e aí eu tive que sair da minha escola e do CECAP, por questões políticas). E eu cheguei numa escola nova, me mudando de apartamento, num bairro novo, tudo novo,

assim, e eu cheguei meio, entre aspas, “a contragosto”. E eu cheguei num momento dessa escola que ela tava de pernas pro ar, assim, uma escola enlouquecida, várias coisas acontecendo, já teve uma inundação na escola, enfim...

Entro.

(Era uma escola, gente, que cabe no máximo 380 alunos. A gente tá fazendo um abaixo-assinado para tentar não abrir mais salas no ano que vem, porque tá com mais de 500 alunos. É uma escola lotada. Porque já foi uma escola de referência, é uma escola de referência, é num bairro de elite, então todo mundo tenta colocar os filhos lá, e é uma escola de período integral).

Entro naquele pátio tomado por pequenos corpos. Eu falei “gente!!!”. Parecia um lugar invadido por criança, só tinha criança, em todos os lugares, eu falei “uau”. Eu lembro dessa sensação no meu corpo, de olhar a quantidade de crianças por metro quadrado. Nunca tinha visto aquilo. Aquela loucura. O tempo parece parar. Uma garotinha pousa sua mão na minha.

_ É seu primeiro dia, prô?

Conheço a nova escola pelas mãos de Louise.

Há pouco tempo, tatuei a letra L no corpo.

Louise gosta de brincar que é L de Louise.

Acho que ela sabe que naquele dia ela me tatuou um L de Lugar.

E foi justamente isso, ela me apresentou a escola inteira, ela falou:

_ Aqui é o teatro, aqui são as salas, aqui é a sala de arte...

Ninguém pediu pra ela fazer isso. Ninguém!

Ela me contou assim: “olha, se você fosse prô no ano passado, ia ter o Guilherme...” (risos) Já me contou sobre os alunos que eu tinha que ficar atenta, me mostrou a quadra, me falou tudo da escola. Todo dia lá ela diz: “L é de Louise”. E a minha filha chama Luísa, por isso que eu tenho o L. Aí tem as alunas mais ciumentinhas... mas elas falam assim:

_ Ah, mas pode ser L de NicoLe, L de IsabeLa”.

L de tudo isso. E eu acho que escolhi essa história porque acho que foi isso, acho que foi quando eu cheguei desnortada, meio brigando por questões políticas, a Louise me lembrou por que que eu tô na escola, sabe?

Falou: “Vem cá, esse é seu lugar, é aqui que a gente faz o negócio acontecer”.

2.4 História 4: “Eu quero ser atriz!”

Então, eu já fiz tanta coisa nessa minha trajetória. É muita história de amizade, gente, é muita coisa! Mas teve uma que eu acho que marcou todo aquele contexto de trabalho que foi uma barra. Acho que foi 2001, 2002, eu tava com uma turminha, acho que de Ensino Médio, e tive isso em Diadema, numa escola em Diadema, numa escola de periferia, fazendo um trabalho de teatro com a molecada. Tinha um amigo meu, o professor Barbosa, um cara que já estava há muito tempo lá em Diadema, a gente tinha feito Belas Artes juntos, né? Nesse período aí dos anos 80... e ele criou lá na cidade, que eu achava muito legal, eu não lembro o nome certinho, eu acho que era "teatro interescolar". Então, os professores faziam um trabalho na sua escola, montava-se peças, um festival... e o melhor trabalho ia para o teatro de Diadema. E em alguns anos que eu fiquei ali, a gente construiu essa cultura de você ir para o teatro, para representar e foi muito legal.

Eu fazia de um jeito assim, meio antiquado, que era, sei lá, o que a gente tinha aprendido, que era o que a gente tinha vivenciado também como aluno, que era assim: o professor perguntava para os alunos quem quer fazer figurino, quem quer fazer a sonoplastia, quem quer ser ator, ou seja: era um teatro realmente pra você apresentar para alguém.

E aí teve um ano que... eu lembro que numa turminha, eu aqui na frente, a molecada sentava em U, aqui no meio só uma menina. Uma menininha sozinha, aqui, assim, extremamente tímida, quietinha, não falava com ninguém. Quando fui perguntar para a molecada o que eles queriam fazer dentro daquele trabalho, quando chegou a vez dela, ela falou assim:

_ Eu quero ser atriz!

Aí a molecada: "kkkkkkk, meu, que atriz! Você nem fala com a gente", que não sei o que, que bababá e tal, e eu:

_ Ô, gente, peraí. Todo mundo vai poder escolher o que quer. Se ela quer ser atriz...

E ali na minha cabeça já passou, né, o que que aquela menina estava fazendo? Ela ia tentar mudar um jeito de ser? Ela ia extrapolar os limites dela? Eu achei aquilo muito louco. Falei “uau! Vamos ver o que vai acontecer”.

No começo, ela extremamente tímida, com muita dificuldade pra ganhar cena. Aí eu falei pra ela:

_ Sabe o que você faz? Você tem espelho na sua casa?

_ Tenho!

_ Para na frente do seu espelho e grita com você mesma.

Porque ela era extremamente tímida, e eu falei:

_ Grita, fala alto, chora, olha, olha, porque quando você tá olhando, é o que as pessoas estão olhando.

Na hora, ela só ficou quietinha, tal.

Desenvolvemos o trabalho, ela melhorou um pouco, aí em determinado momento, a menina que ia ser a atriz principal teve que sair da escola. Não lembro o que aconteceu, deixou a gente na mão e faltando um mês para o festival da escola, e na sequência iria para o teatro de Diadema.

_ Gente, estamos com esse problema. E aí, quem vai ser?

Adivinha quem? A menina.

_ Eu vou ser a atriz principal!

Cara! E eu falei: "como?"

E ela teve coragem. Bem, adivinha quem foi o trabalho que ganhou na escola? O grupo dela ganhou o melhor trabalho da escola. E fomos para o teatro de Diadema.

Gente, essa menina... mudou tanto! Essa menina voltou a sorrir. Essa menina tava sozinha, e agora andava com a galera, tal. Emocionante.

E no dia que terminamos a peça, todo mundo aplaudindo e tal, aí o pessoal veio cumprimentar. Quando eu olho, um casal de idosos, chorando, vindo na minha direção. E eu não sabia quem era, né? Nem imaginei. Aí os dois me agarraram, me abraçaram assim e eu:

_ Oi, tudo bem? Gostaram da peça?

_ Nós somos os pais da menina!

_ Ah, vocês são os pais da menina

_ "Sim, professor, aí, a gente não sabe como falar isso para o senhor, mas assim, a nossa filha falava em suicídio e você trouxe a nossa filha pra vida. A nossa filha quando era pequenininha, chegou a fazer amizades, mas ela, virando adolescente, ela não tinha amigos, ela não tinha nada. Ela falava em suicídio. Ela não tinha namorado, ela não tinha amiga. A gente achava estranho, ela fazia acompanhamento psicológico, mas, cara, não rolava. Aí de repente quando apareceu a oportunidade desse trabalho de teatro, professor, ela se envolveu tanto, a ponto de ficar o sábado inteiro na frente de um espelho gritando, fingindo que estava chorando. Ela estava atuando para ela mesma! Professor do céu! E a gente: 'Meu, você tá louca?'; e ela: 'Não, foi o professor Ari que mandou, o professor Ari que mandou'. Professor, tem que ver a nossa alegria quando ela falou assim: 'Eu vou na casa de fulano que a gente vai ensaiar'. E teve alguns dias que eles iam à nossa casa. Então a gente viu a nossa filha, que estava morrendo, renascendo. Então, assim, a gente tem um carinho pelo senhor, amizade, respeito. Então você é como um amigo pra gente, você... entendeu?"

E aí começou a chorar nós três ali, né? Eu, eles. Aí daqui a pouco os aluninhos lá olhando e daí vem a menininha chorar com a gente.

Todo mundo lá... Agora vamos, né? Ó, vamos secar as lágrimas que a gente vai comer pizza!

2.5 História 5: “Eu, prô? Legal?” / “Eu posso ser artista!”

Eu estava pensando em como meu trabalho ele age nesse lugar, fora da aula, assim, porque importa menos, eu acho, o que a gente está fazendo na aula, mas esses momentos em que as coisa acontecem. Aí eu fui lembrando vários dias.

Por exemplo, olha, me lembrei de quando eu dava um projeto de teatro numa escola que eu trabalhava e eu fui com os alunos e as alunas no teatro. Só que eu fiz questão de marcar com eles e elas na frente da escola e a gente foi de ônibus e metrô. Lá de São Mateus até a Paulista, num domingo. Só eu e tinha uns 15. Por que isso foi possível? Porque era no projeto de teatro, não era uma turma, não era um sexto ano. Eram idades misturadas.

E, gente, foi um dia de amizade, assim, muitos vínculos se aprofundaram ali porque a gente pegou metrô juntos. A gente foi conversando.

E aí o que mais me marcou nesse dia foi a nossa volta. A gente estava voltando da Paulista no ônibus e tinha uma estudante, a Vivian, que ela já tava no nono ano, e ela tava muito assim, me contando da vida dela. Então eu sinto que fora da sala de aula a gente pode ser uma outra coisa juntos, assim. Então ela estava me contando da vida dela, e que ela tinha se apaixonado por uma menina, coisa que ela nunca tinha contado, e ela era uma mulher negra. E ela tinha se apaixonado por uma menina, e aí ela ficou louca na menina, e a menina fez várias coisas com ela, e ela vivendo aquele drama adolescente e ela me contando no ônibus. Eis que ela me fala:

_ Professor, eu comecei a escrever um blog!

E a menina, o apelido da menina era Luna.

_ E aí eu era o sol e ela era a Luna!

E ela voltou o caminho inteiro me mostrando os textos do blog. E eu fiquei muito louco naqueles textos porque ela escrevia muito bem! Só que nas aulas ela não aparecia. E aí a gente começou a conversar e aí, por que que isso pra mim revela uma história de amizade? Porque a gente ficou muito próximo. Depois disso ela saiu da escola, porque ela estava no nono ano já. Uns dois anos depois, uma amiga minha, professora de São Mateus, faz um projeto com estudantes da escola dela de uma revista lésbica que chama "Alternativa L". Já ganhou VAI e tudo mais. E aí ela abriu uma chamada para publicação de textos e eu mandei pra Vivian. E a Vivian publicou o texto dela na revista! Da Luna, com uma ilustração. E quando essa menina viu... aí, dá vontade de chorar só de pensar. Quando ela viu o texto dela publicado numa revista, tipo assim:

_ Eu posso ser artista!

Porque eu acho que o que mais me acaba como professor de artes, assim, é ver múltiplos, múltiplos saberes nas pessoas dentro da escola na área das artes, sabe, e a

vida tolhendo essas pessoas, né? E obrigando elas a largar o teatro pra ir trabalhar em outras coisas, enfim. E acho que quando ela se viu artista ali, foi tão emocionante, sabe?

E pra mim revela uma história de amizade, porque teve uma continuidade também.

Depois a gente se falou, e eu mandei pra ela e eu fiquei muito feliz que o texto dela foi publicado e até hoje a gente se fala.

Ao mesmo tempo, semana retrasada... tem um estudante lá na minha escola atual que ele é pequeno, ele tá no segundo ano, chama Isac, também menino negro, só que no caso dele a família é muito complicada, e ele é tido como o terrível da escola.

E aí ele, assim, na sala de aula ele tem um comportamento muito difícil, agressivo, muita energia, né, não para quieto. E fora da sala, eu sempre chamei ele pra trocar ideia, né? E aí teve uma vez que eu falei assim pra ele:

_ Poxa, Isac, você, um menino tão legal, fazendo essas coisas?

Aí ele falou assim:

_ Eu, prô? Legal?

Num lugar terrível, assim, de que eu não sou legal, todo mundo me fala o tempo inteiro que eu não sou legal. Como assim eu sou legal? Sabe? Eu? Legal?

E a gente começou a trocar ideia, assim, fora da sala de aula. Sempre na hora de ir embora, pelos corredores, eu:

_ Oi, Isac. Tá estudando hoje, né? - fico zoando com ele.

Aí um belo dia... Um belo dia Isac me chega e fala:

_ Prô, trouxe uma coisa pra você.

Tira uma medalha - sabe aquelas medalhas da 25 de março, assim, medalha que ele ganhou em algum lugar - e fala assim:

_ Eu trouxe pra você, porque você é o melhor professor, é uma medalha de melhor professor.

Mas aí eu falei assim:

_ Não, Isac, eu não vou ficar com a medalha, tá maluco? Ela é sua.

E ele ficou ofendidíssimo.

_ Eu trouxe pra você, você vai ter que ficar com essa medalha!

Eu falei:

_ Não, mas é sua, né?, da sua família

_ Não, não, prô, é sua, é sua essa medalha.

Aí fiquei com a medalha e aí o que eu acho surpreendente é que, assim, na sala de aula não me respeita, eu falo com ele, ele finge que não escuta, eu dou umas broncas nele, tipo "pô, Isac, não dá pra agir assim, ficar batendo nos outros, não sei o quê..." e ele ignora... mas fora da sala a gente tem outra relação, de abraçar, de cumprimentar... isso acontece muitas vezes comigo...

2.6 História 6: "Como você está?"

Eu estava no meu ano mais difícil e desafiador como professor. Pensei em exonerar 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 substituto e nas minhas aulas as estudantes raramente faziam as atividades propostas. Estava muito difícil criar vínculos e conexões, devido a inúmeros problemas: a falta de estrutura em suas casas; a violência e criminalidade instauradas em seu cotidiano; nosso cansaço enquanto docentes; o descaso da gestão 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.

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. 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 grande porta de ferro da sala-cela-de-aula. Foi um grande chute. Uma bicuda. O barulho me apavorou e me desestabilizou. 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 muitos 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 enraivecêr. 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, tentei seguir com a explicação. 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 ainda descontrolado, tremendo. Sentei 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 da sala, eu estava aos prantos sentado na cadeira de professor. Ele me olhou ainda 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 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 num 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, onde 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, 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. E que o julgamento que cairia sobre minhas ações só demonstrava o quando 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 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 ritual, 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. Nos corredores da escola, ele me deu aulas. Ainda me comove e espanta esse encontro. E o que fica é o abraço diário, sem faltar um dia sequer, e a pergunta sincera: como você está?

2.7 História 7: “Até amanhã!”

O Carlens é um estudante negro retinto imigrante vindo do Haiti tentando gostar de si e do Brasil e da escola.

O Carlens foi, até hoje, o primeiro e único estudante que me disse: “eu não gosto de você”.

Me assustei.

Depois de algum tempo, principalmente depois que eu deixei de escutar colegas que diziam que tudo que vinha dele era porque ele era mimado, ele passou a gostar de mim. Foi até meio de repente. Não teve palavra dessa vez, teve um abraço. E a vontade de sentar sempre colado na professora...

_ Você lembra que você não gostava de mim?

_ Lembro. Mas agora eu gosto.

Hoje à tarde ele decidiu que não gosta de novo. Eu insisti em saber o motivo e ele me disse que ele tava bravo e era coisa de 2022. Coisa de 2022!

Eu não sei se amanhã o Carlens vai gostar de mim de novo. Pode ser. Tomara que sim. Porque ele, esse pequeno amigo, me vê tão profundamente, que quando eu não tô gostando de mim, ele também não tá. E quando eu tô, ele tá. Eu não sou todo dia a mesma professora. Não sou todo dia a mesma pessoa. Nem o Carlens.

_ Até amanhã, Carlens!

Que bom que tem amanhã. Escola é ter amanhã.

2.8 História 8: “Sabe, a gente não faz pesquisa para estante”

Enquanto comia um salgado no metrô da linha amarela em direção ao centro da cidade, fui recebendo mensagens doces, carinhosas, amáveis de pessoas contando que não poderiam estar na roda.

Os motivos: trabalho, trabalho, trabalho, compromisso com filhos, compromisso com pais e mães, trabalho, trabalho, trabalho.

Uma ponta de tristeza. Olhos marejados. Medo de não saber o que fazer diante do inesperado.

Mas o inesperado ensina.

Enquanto, nos trilhos, as estações passavam, na cabeça, imagens passavam.

Aos poucos, a imagem de uma roda de professores sob o sol, na Biblioteca Mário de Andrade ou em um piquenique no Parque Augusta passou para uma imagem nova: duas amigas professoras caminhando pelo centro e partilhando suas histórias como se fossem confidências públicas.

Saída do metrô República: uma flor vem compor a nova imagem - um girassol.

Chegada à Biblioteca Mário de Andrade.

Camila não está nas mesas externas. Medo da solidão.

Mas Camila caminha na minha direção, linda, sorridente.

_ Lamento muito pelas pessoas que não puderam vir.

São as primeiras palavras, que encontram palavras escritas minutos antes no zap: “Não estamos conseguindo ter tempo para o ócio né? Criar para nós e não para sermos produtivos”.

Os olhos estão líquidos.

_ Sabe, a gente não faz pesquisa para estante, pra ficar na estante, parada, a gente faz pesquisa para vida! Eu tenho certeza que o olhar das outras pessoas seria importante... mas...

Sim, essas impossibilidades também precisam virar pensamento, pesquisa.

Precisamos pensar, falar, sentir esse tempo que nos isola e nos deixa exaustos e nos faz correr em direção ao abismo sem ter nas nossas mãos - ou sentir que temos nas nossas mãos - a potência, o poder de priorizar o encontro.

Abraço. Longo abraço. Nos sentamos numa mesinha. Camila ganha o girassol. Mais emoção no estar junto.

_ Andei pensando enquanto caminhava pra cá que o inesperado pode me ensinar algo. Eu planejei esse formato das rodas, porque gostaria de honrar meu desejo de contação de histórias mais como partilha do que como espetáculo e porque entendo que nessas rodas, uma história puxa a outra, como no meu TCC da pós, em que todos contamos histórias ao redor da Árvore da História, no Amorim Lima. Mas a realidade de estarmos aqui, nós duas, me fez lembrar que neste estudo presente eu tenho esse foco de investigar alianças que acontecem também um a um, apesar da massificação da educação. Como diz um autor que estou estudando:

Cada aluno é um aluno entre todos os alunos na classe reunida; (...) Tal como Gulliver entre os anões, ligado à terra por uma infinidade de pequenos fios que o imobilizam, o mestre está ligado à sua classe não somente por uma mutualidade maciça, mas também por uma reciprocidade detalhada com cada um daqueles que o escutam. (...) Uma classe de trinta alunos, tal como de passagem observa um inspetor, é apenas a resultante de trinta diálogos simultâneos, sendo que cada um tem seu próprio sentido e valor. (George Gusdorf)

_ Mas vamos à sua história!

_ Eu me preparei, viu? Eu sou dedicada.

2.9 História 9: “É possível ser quem se é”

A história começa com uma foto.

Douglas está mais ou menos no centro da foto, um pouco à esquerda, sentado sobre uma carteira, com as pernas cruzadas. Ele tem uma expressão entre engraçada e debochada, com os lábios meio fechados como se o ato seguinte fosse mandar um beijo pra alguém. Um sorrisinho leve ocupa o cantinho deste beijo. Os olhos estão fixos na câmera. Ele é branco, pequeno, braços fininhos, olhar forte de olhos castanhos, cabelos castanhos, curtos e lisos. Ele diz bastante de si na forma como escolheu aparecer nesta foto.

Douglas gostava de colocar a blusa na cabeça, fingir que era seu cabelo e mudar de nome para um nome feminino.

Outra foto.

Douglas realiza uma atividade de pintura. Chama a atenção sua concentração, olhos fixos na folha, um colar, e um gesto: a delicadeza da mão que segura a folha para executar com cuidado e fineza o ato de pintar.

Um vídeo. No Ateliê de histórias, estudantes de diversas turmas se encontram e fazem práticas artísticas diversas. Nesse vídeo, um bambolê passa entre as crianças. Elas são também animais e os sons dos animais. Elas se atrapalham, se ajudam e cumprem a missão, alegres. Entre elas, à vontade, está o Douglas.

Não sabemos onde ele está hoje, mas sabemos que ele esteve em uma escola que tinha um ateliê de artes, fora do horário de aula, em que a professora Camila ouvia as crianças e buscava criar junto com elas. A troca era troca, não era unidirecional, portanto. Douglas, por exemplo, chegou a apresentar músicas para a prô, que escutou e aprendeu.

Sabemos também que ele esteve numa família em que o padrasto incomodava-se muito com a “feminilidade” dele, com a delicadeza dos seus gestos e gostos, e por isso o menino de 8 anos sofria violências físicas.

Sabemos que a escola não silenciou. Conversou com ele, com a família, com a mãe. Ajudou a ver e nomear a violência sofrida. Ajudou a ver que é possível ser quem se é. Ajudou a conhecer a ideia e a prática da palavra “acolhimento”.

Sabemos que em algum momento, Ruth Rocha entrou nessa história. Entrou com um livro. Um pequeno grande livro. Sobre cores.

[vale dizer que, mais tarde, o Danilo chegou para a roda e acabamos sabendo que este mesmo livro foi sua primeira tentativa de fazer teatro, na quinta série, quando convenceu um amigo de se apresentarem para os alunos da primeira série. No caminho, porém, brigaram e a peça foi por água abaixo. Porque amizades, ainda que movidas pelas artes, não são lineares, nem perfeitas, muito menos livres de conflitos, interrupções e até mesmo fim]

No Ateliê de Artes, a leitura da Ruth Rocha possibilitou uma mudança na vida de Douglas e de sua turma. Não foi preciso colocar uma etiqueta nele, uma criança ainda tão nova e cheia de caminhos possíveis para se encontrar ao longo da vida. Não foi preciso negar qualquer coisa de suas ações, gestos, brincadeiras ou palavras. Não foi preciso explicar pra ele quem ele era. Nada disso. A arte de Ruth Rocha, nas metáforas das cores, ajudou Douglas e seus colegas a aprenderem sobre diferenças e acolhimentos, sobre “tornar-se o que já se é”, sobre relacionar-se com os outros e consigo mesmo, sobre experimentar e escolher suas cores sem precisar ser machucado, nem machucar ninguém.

Não sabemos onde está o Douglas agora. Gostaríamos muito de saber! Perguntamos sempre à Cibele se tem notícias. Depois da pandemia, perdemos a pista.

Mas sabemos que, provavelmente fortalecida pela aliança formada com a escola e as professoras, percebendo que mais alguém estava olhando seu filho com amor, a mãe do Douglas mandou o padrasto passear. Sabemos, ainda, que ela olhava para o filho de outra forma, com mais carinho e abertura para quem ele era e como se expressava aos oito anos. Com mais escuta e liberdade de existir.

Eu sei, parece até conto de fadas.

Não é. Não sabemos onde o Douglas está. Mas sabemos que, enquanto esteve no Ateliê de Artes, com seus amigos, sua professora Camila e sua Ruth Rocha, o Douglas era o Douglas. E ser o Douglas é muita coisa. E poder ser o Douglas é, também, o mínimo a ser garantido a ele.

2.10 História 10: “Ela sabe que nós queremos o melhor pra eles”

Juli: Nossa, você lembra que essa história se chamava Girassol?

Camila: Sim, por isso eu olhei pro girassol quando comecei a lembrar! E era por causa dos girassóis do Van Gogh, que eram o tema da aula.

Tem gente que chama de coincidência, tem gente que chama de sincronicidade, tem gente que chama de tessituras do texto, tem gente que acha que tô inventando pra

costurar essa história com a história 8, tem gente que chama de encontro. Girassol.

*

O ano era 2020. Eu iniciava numa nova escola como professora CJ de Arte. Foi rápido notar a persistência de um nome mencionado pela equipe; sobre a montanha russa emocional que era entrar na sala de aula ciente de que a qualquer momento aquela criança poderia fazer faltar o chão de toda a experiência como educadoras/es.

Um dia entrei naquele 3º ano (ou era 4º ano?! Vou tentando resgatar as memórias, seus rastros já um pouco apagados pelo passar do tempo...), encontrei uma turma de estudantes bastante receptivos, abertos à proposição que eu fazia.

A criança-relógio em questão parecia indiferente com a minha presença ali falando sobre os Girassóis de Van Gogh, sobre a cor viva amarela e os tons marrons e alaranjados, sobre os ciclos da vida.. E quando eu fazia qualquer interação com a turma, ele, o menino aparentemente apático, era aquele que fazia comentários muito interessantes sobre o que eu falava. Seu olhar, sua presença era uma incógnita, meio copo vazio ou meio cheio, meio triste ou com raiva...

Foi um segundo, um segundo, e o menino quebrava o apontador para se cortar... Mais um eu estava disputando forças com ele para tirar o objeto, protegê-lo, e mais outro já impedia que ele atirasse carteiras sobre os colegas...

E foram os Girassóis que nos re-conectaram.

Não me recordo a duração daquele eclipse, mas sei que foi a arte de Van Gogh que reanimou aquela criança, quando, em outro dia de aula, propus que fizéssemos as flores de papel crepom. Montamos um vaso de flores inspiradas no Van Gogh e conversei com a turma sobre onde poderíamos deixá-lo e ele, o menino, sugeriu que fosse na sala da diretora (que eu não sabia, ele tinha ofendido mais cedo). No final da aula ele me acompanhou e entregou a Diretora com um lindo sorriso, radiante.

Depois disso indaguei os colegas sobre a criança, buscando pistas para compreender melhor o que poderia ter movido para algo tão violento. Daí soube que ele já tinha tentado se lançar do segundo andar da escola no pátio, também do muro da escola e que por vezes entrava no latão de lixo e dizia: "Eu sou um lixo, eu sou um lixo".

Chegou a pandemia. Perdi contato com a criança, na verdade, com a maior parte delas, poucas conseguiam assistir às aulas virtuais. Meu coração ficava sobressaltado quando pensava nele, preocupada.

Tempos se passaram e neste ano (2024) retornei à escola para uma apresentação teatral. No momento que estávamos levando o cenário para o segundo andar, quem eu vejo? Sempre surpreendente, é fato, começou a nos ajudar a subir o cenário. "Era ele mesmo?" eu pensava. Sim, era ele, o mesmo e tão outro, prestativo, sorridente, um pouco tímido. A coordenadora pedagógica disse:

_Ah, ele lembrou de você, prô!

Tive tempo de dizer o mesmo, dizer que “nunca me esqueci de você” e foi só, ele voltou para a aula.

Perguntei para a CP sobre ele e ela narrou que a mãe do garoto havia denunciado a escola por a mesma ter buscado mediação com o conselho tutelar, pela ausência dos responsáveis diante dos conflitos que narrei inicialmente. Também disse que depois disso e com a presença do conselho tutelar, souberam que o pai violentava o garoto. Hoje a mãe está divorciada e vive uma outra realidade com os dois filhos. Fiquei emocionada em poder narrar o início deste novo capítulo na vida desta criança. A CP também comentou: “Ela denunciou a escola, mas não tira os filhos daqui. Ela sabe que nós queremos o melhor pra eles.”

*

Depois das histórias, no centro de São Paulo, seguimos em conversas. E nós entendemos com muita tranquilidade que, assim como falar que o vínculo de amizade ajuda a aprender não é dizer que a amizade é feita só de pureza, bondade, carinho e alegria, mas saber que inclui conflito, discordância, dor, distância, saudade, etc... do mesmo modo falar que escola é ter amanhã não significa que sabemos com certeza que amanhã será melhor, seremos melhores, teremos sempre abraços e girassóis. Significa só isso mesmo, essa verdade, meio despetalada: amanhã estaremos juntos de novo nesse chão e outras coisas podem nascer do nosso encontro. Inclusive piores. Inclusive ruins. Inclusive dores. E quiçá girassóis.

2.11 História 11: “Eu gostei, professora. Eu gostei do teatro!”

É... eu fiquei pensando... uma história de amizade, de afeto. E é engraçado, né, porque vem muitas histórias, a gente guarda às vezes muitas coisas pesadas, né? Ficam gravadas na gente, coisas pesadas, coisas que a gente viveu e vive na escola, que nos desafiam, que nos desestruturam, aí quando você falou: uma história de afeto, de amizade, falei eita, porra, vamos lá. A primeira sensação é de que eu não tinha nenhuma história assim. Aí me bateu uma paúra, né? Tipo, meu, não é possível que eu não tenha... E aí vieram, me lembrei fortemente de muitos momentos, foram vindo momentos muito gostosos, de trocas verdadeiras, aquilo que te faz renovar todos os sentidos, não só de ser professora, mas renovar o sentido de ser gente, né?

Tem uma das histórias que eu lembrei, que foi bem próximo de quando eu estava saindo do SESI. Foi um ano que eu planejei assim (isso com todas as turmas, né? Que eu tinha, do Fund. II e do Médio): no primeiro trimestre, eu trabalhei com as artes plásticas, aí a gente fez uma exposição. No segundo, a gente trabalhou com música, aí a gente trabalhou com música, eles fizeram música, banda, tal. E no terceiro, eu falei: ah, vamos pras artes cênicas, que também é minha praia, por acaso, e vamos montar cenas de teatro. A princípio pensei que era uma loucura, porque iam ser mais de 50 cenas pra trabalhar, mas eu falei: “bom, loucura por loucura, eu sou louca mesmo, né, vamos lá!”. Eu queria experimentar.

E aí, com cada turma, foram definidos temas a partir do material didático e tal. Cada sala tinha então lá quatro, cinco, seis grupinhos com as suas cenas de dez, quinze

minutos, tal. Foi uma loucura, né, gente, uma loucura, fiquei louca quase. Mas aquela loucura boa, né, de ver a coisa acontecer.

Eu dava aula pra dois oitavos e eu tinha um aluno, o Gabriel, que tinha um autismo bem forte, assim, bem acentuado. O ano inteiro ele assistia aula assim [faz gesto com cabeça deitada sobre a mesa, com mãos à frente], não só na minha aula. Todas as aulas, ele entrava na sala, ele usava um capuz. Muitas vezes ele passava a aula inteira com a mochila nas costas e abaixado, ele sentava lá no fundo, ele tinha uma franja que cobria quase todo o olho dele, ele estava ensimesmado. E isso já era ok pra turma, em algum lugar era ok pra mim também, porque a gente não dá conta. Eu não conseguia dar atenção que eu achava que o Gabriel merecia. Então eu sempre me sentia devendo, mas quando eu entrava ali nos 50 minutos, a gente passava por cima, né? Para manter alguma coisa em pé... ou não, sei lá.

Entramos na teatralidade, né, no teatro. E o tema dos oitavos era desigualdade social. Então a gente estudou lá, legal, o material didático tinha coisas maravilhosas, de Brecht, então fizemos leituras de Brecht, da Ópera dos Três Vinténs, e falei: “ai, que delícia, né? Tomara que toque, tomara que toque”. Ouvimos Chico Buarque, fomos fazendo. E o Gabriel sempre assim [repete o gesto]. Sempre. Eu fiz leitura dramática na sala, o Gabriel nunca queria participar.

_ Gabriel, vamos ler um trequinho?

Ele abaixava a cabeça e às vezes ele dormia mesmo. Ele entrava no offline. Tinha que ir lá acordar ele. Às vezes eu ficava puta também porque aí tocava num lugar que às vezes você não sabe como lidar, tá tudo caindo, eu ia lá e eu:

_ Cara, você tá dormindo de novo, amigo. Vamos lá, vamos lá com a gente!

E aí vinha uma humanidade que eu ficava com raiva de mim por ficar com raiva dele, por ficar com raiva da turma inteira, que ninguém te escuta também, porque ninguém tá nem aí, tipo dane-se o Gabriel, se ele tá alheio a tudo que tá acontecendo. Aí nós fomos à divisão de grupo, imagina, ninguém queria o Gabriel. Como eu já sabia disso, eu dividi os grupos por sorteio, né, falei velho, ok, né, porque senão ele vai ficar de novo excluído de todo o processo. Aí fiz um sorteio, aí o grupo que pegou ele, né, um monte de menina assim, aí vieram falar comigo:

_ Ah, professora, mas o Gabriel não dá, ele só dorme, ele só dorme.

E a gente começou a fazer os ensaios. Aí cada grupo definia o seu tema a partir do tema gerador e o grupo do Gabriel escolheu falar dos moradores de rua.

No meu grupo a gente fez um trabalho sobre moradores de rua, então eu já fiquei muito sensibilizada e falei “não, vai lá, Dionísio, toca, toca, Dionísio, nesses corações, toca, Gabriel”.

Quando a gente ia ensaiar, eu levava eles pra ensaiar ao ar livre, eu falei chega dessa sala de aula, não aguento mais, velho, vamos para o ar livre, vamos ensaiar no meio da grama, do mato. E eu tava assumindo vários riscos, porque eles eram também muito loucos, alguns saíam, tinha uma galera que saía, desaparecia, e eu falava com as minhas outras amigas professoras: “velho, sumiu um e eu não sei quem sumiu, eu não

lembro o nome, eu não tenho esse controle, nem quero ter”. E elas: “Roberta, mas não pode, se a diretora vê!” Aí eu: “ai, caralho, que que eu faço?” Mas eu não queria mais ficar dentro da sala de aula, eles não aguentavam mais, eu não aguentava mais.

Um dia eu vi que o grupo do Gabriel tava lá num canto, debaixo duma árvore e ele assim, no outro canto, abaixado, tomando sol na cabeça, mas abaixado ali. Aí eu chamei as meninas. Falei:

_ Amigas, vocês sabem que o Gabriel é autista. Ele sabe que ele é autista. Todo mundo sabe. Eu não sei como é ser autista. Nenhuma de vocês sabem. O Gabriel sabe. Ele não sabe como é ser como a gente. Porém, ele está aqui com a gente. Ele é gente como a gente. Só tem uma questão diferente. Assim como eu tenho um problema na minha coluna, assim como você usa óculos, tal. Falei galera, vamos chamar o Gabriel. Chama ele pra roda, não deixa ele lá perdido, sozinho. Dá uma força. Porque ele já sentiu que vocês não querem que ele esteja no grupo. Alguém aqui gosta de não se sentir bem quisto ou bem quista? Vocês gostam quando vocês chegam num lugar e vocês percebem que o pessoal torce o nariz pra vocês? Pô, isso não é legal, velho. a gente tá falando de desigualdade social pra quê? Só pra pagar de tamo fazendo uma coisinha legal? Ou a gente quer refletir verdadeiramente sobre isso? Então, vamos tentar. Conversei com vocês. Agora eu vou lá conversar com o Gabriel, tá? Vou falar pra ele que ele também tem que se envolver, que ele tem que buscar dialogar com vocês e tal. Então quero ver alguma coisa acontecer aí.

Aí fui lá e conversei com o Gabriel.

_ Gabriel, seguinte, conversei com as meninas. Eu entendo que você quer ficar no seu mundo. Às vezes eu também quero ficar no meu. De verdade. Você acha que eu tenho todo dia vontade de vir dar aula? Não tenho. De verdade. Não conta pra diretora. Mas faz assim, cara, vamos lá, meu. O tema tá aí, é importante. Vai dentro do teu coração. Por que é importante falar de desigualdade social? O que você olha pro mundo? Vai buscar dentro de você, cara.

E ele me olhava, assim, com a touca assim, a franja, pensei: “será que ele tá me vendo? Será que ele tá me escutando?”. Eu estava cheia de dúvidas, mas eu pensei: “velho, não sei, vou me comunicar com esse ser humano, vou tentar, o não eu já tenho, já tá aí”. Aí eu fui, procurando através do cabelo dele:

_ Gabriel, você está aqui, com essa oportunidade na vida, velho, que que você tem pra falar? Coloca na roda. Tira essa touca um pouco. Olha pras meninas, poxa, não dificulta tudo também, beleza? E se tiver dúvida vem falar comigo, eu tô aqui ó, eu fico lá sentada, maior tempo, você não faz nem uma yoga que eu levo uma yoga, você não faz nada que eu faço, cara, você acha que eu fico feliz? Eu também fico chateada, né?

Bom, falei. Depois disso, Gabriel começou a levantar. E foi lá com o grupo. E eu vi que eles começaram a se aproximar. Falei “eita, porra, tá acontecendo alguma coisa, não tô acreditando”. E começaram. E eu vi que ele começou uma postura, aí o corpo começou a mudar, né, gente, e é a coisa mais bela quando essas coisas acontecem, né? E ele começou. Aí, na outra semana eu falei:

_ Ó, cada grupo vai apresentar na sala de aula um pouquinho de como tá sua cena, tá?
A gente vai fazer na sala de aula mesmo.

E aí a outra semana foi. Aí os grupos estavam apresentando, bom, eu tava ficando bem feliz com tudo que eu tava vendo, eu tava surpreendida, a gente vai vendo coisas lindas. Aí foi a cena do Gabriel. E aquela falação, né? Pápápá na sala, ninguém se escuta, aquela loucura...

De repente o Gabriel entrou com o grupo.

Tirou a touca.

E ele trouxe uma personagem, não dá, olha, eu fico arrepiada agora, não dava pra acreditar. Ele trouxe voz, ele trouxe corpo, ele trouxe pensamento, ele trouxe um morador de rua que veio do nordeste, ele trouxe aula de geografia, aula de português, aula de história, ele trouxe...

E a sala e aquele poder do teatro maravilhoso.

A sala silenciou e todo mundo olhou pro Gabriel.

Bom, ele virou protagonista da cena. Porque a personagem dele era muito fortalecida, era muito incrível, aí todo mundo ficou assim... Aí eu só vejo uma galerinha começando a chorar com a cena porque foi emocionante. Bom, eu chorei também, né, gente, mas porque eu sou uma manteiga derretida e era muito bom. Mas vários alunos chorando, tipo, isso foi belíssimo.

E daí até o fim do processo o Gabriel, na hora de fazer a cena, ele ia lá, levantava, fazia, acontecia, e foi só melhorando o processo da cena. Em algumas aulas ele ainda ficava de cabeça baixa. E aí teve um dia, o dia da apresentação, que a primeira vez que ele veio conversar comigo assim, olho no olho. E ele veio:

_ Professora, Roberta.

Gente, parecia um milagre.

_ Professora Roberta, eu pensei em trazer um texto a mais pro meu personagem.

_ Diga, Gabriel.

_ Eu gostaria de trazer uma contextualização, do Nordeste, porque eu vejo que muitas pessoas que são moradoras de rua são do Nordeste e tal. Eu poderia colocar esse texto novo? Eu trouxe também uma roupa aqui pra personagem.

Ou seja, ele tava pensando figurino, ele tava pensando produção textual.

E eu falei:

_ Sim, você já comunicou o seu grupo, só pra não ser uma surpresa pro grupo inteiro?

_ Já falei. Falei que vinha falar com você pra ver se tudo ok.

Eu falei:

_ Então vá, faça! Vamos fazer um ensaio, quero ver!

E ele fez o ensaio, ficou melhor ainda. E aí foi o dia da apresentação. Quando terminou a cena do Gabriel, que aí tinha outras turmas da escola, e outras professoras... gente, o público levantou e aplaudiu... foi uma coisa, uma loucura. Aí as professoras queriam falar:

_ Eu não acredito, Gabriel! Não, o grupo foi excelente, mas Gabriel, Gabriel!

E ele assim, muito sério, mas a gente conseguia ver aquele brilhinho no olho, aquela alegria de ele estar ali.

E ele depois só veio e falou assim:

_ Eu gostei, professora. Eu gostei do teatro.

Do tamanho dele, né? E claro, que eu já exagerada, abracei ele...

_ Você foi incrível! Grupo, vocês foram maravilhosas, vocês dialogaram!

Ah, exagerada, né, gente. Fiz um negócio gigantesco, porque era. E aí depois disso as professoras também vieram falar:

_ Roberta, não dá pra acreditar, a gente tá com o Gabriel há anos. Eu nunca vi isso, isso é um milagre, nunca vi, não tem o que falar. Como isso aconteceu num semestre?

Eu falei:

_ Não, meu amor, isso aí é a vida dele. É a vida dele aqui na escola, né? Mas, sim, ele tem o teatro, é um lugar que talvez possa ajudá-lo muito, assim como a dança é pra outro, a música é pra outro, as artes plásticas, pra um é a matemática, para cada um é uma linguagem. Então que bom que ele tá tendo a oportunidade de ver isso, e isso a gente deve passar pra família, porque pode ajudá-lo muito a desenvolver habilidades que ele já tem, porque ele já tem.

Depois teve uma troca maravilhosa de e-mails com a mãe dele, porque não foi aberto pra família, infelizmente, mas a mãe ficou sabendo por ele e a mãe me mandou um e-mail, assim:

_ Professora, muito obrigada, o Gabriel, ele chegou em casa assim, tão feliz, mas tão realizado, professora, não vai ter outra apresentação? Eu queria tanto ver meu filho.

Eu falei que infelizmente não, mas mandei um vídeo curtinho dele pra ela, umas fotos, passei um monte de curso de teatro pra ele na região de Santo André.

_ Olha, tem todas essas escolas de teatro, com curso, iniciação, leve o Gabriel, pode ajudá-lo plenamente.

Essa foi uma das experiências mais impactantes, porque eu duvidava do Gabriel. Eu duvidava. Assim como a gente duvida da gente. Eu duvidava que eu estava tendo a abordagem certa, o tempo inteiro eu ficava: "nossa, tô fazendo a coisa certa? Tô fazendo a coisa certa? Nossa, eu devia ter falado isso? Devia ter falado aquilo?" Mas,

assim, acho que aí entre esse afeto, né, que a gente busca nas relações, que é uma troca, que é um lugar que a gente se expõe também... pra caralho, né?

2.12 História 12: “Um encontro a partir de um grande perrengue”

Eu conheci o Vitor no meu primeiro ano como Artista Orientador do Programa Vocacional, um programa da Secretaria de Cultura de São Paulo que oferece orientações artísticas em espaços municipais. Entrei como orientador da área de Artes Integradas, mas aconteceu que a pessoa que orientava a área de teatro precisou se ausentar e eu fui substituir durante o tempo da licença dela. E o Vitor fazia parte da turma de teatro... na verdade, ele era super engajado em todas as atividades do Centro Cultural da Penha, onde ele inclusive trabalha atualmente.

No ano seguinte, eu fui pra literatura e ele tava lá nas orientações também. Começou a desenvolver um interesse por poesia em geral, e especificamente pela poesia mais falada, mais performada, que também é parente bem próxima do teatro, né? E aí acabou rolando que nós formamos um grupo para estudar dramaturgia. Tinha um grupo de teatro que estava sendo formado ali no Dolores, meu grupo de teatro na época, com pessoas que fizeram uma oficina ali, e ele acabou integrando esse grupo.

Então eu estive junto com ele em diversas formações... dentro do vocacional, em diversas linguagens, ele foi me seguindo, eu fui convidando ele pra estar junto. Aí já começou a ter um engajamento mútuo mesmo. Nossa, esse cara tem todo esse interesse, tudo o que eu convido ele vai, me convida pra ver coisas, pra ver o grupo dele etc. Então vamos juntos. Então foi uma história de uma parceria, e que vem até hoje. Hoje ele tá lá na na escola livre de teatro em Santo André, integrando como aprendiz no núcleo de direção, aprofundando os estudos dele, a gente já conversa em montar um projeto teatral juntos. Foi uma história que teve todo esse desenrolar e se manteve ao longo do tempo.

Agora, teve um capítulo dessa história que eu não botei na ordem cronológica e deixei pro final porque acho que foi uma etapa que não só me aproximou do Vitor, como aproximou várias outras pessoas que já estavam juntas, porque acho que é uma questão muito importante pra amizade: a dificuldade. O perrengue, né? E o perrengue que eu e outras pessoas, inclusive a Juli, passamos com o Vitor foi um perrengue político e foi um perrengue de amizade, enfim, de estreitamento de amizades e de parcerias, de colaboração, nem sei como nomear... militância, né?

Esses desdobramentos, que tem um pouco a ver também com o teatro político, que o Vitor foi se aproximando, do Dolores, de outros grupos, que eu fui mostrando, que a Natália, que era orientadora de teatro também foi mostrando, foi convidando ele pra ver, e aí o Vitor foi se aproximando também de movimentos políticos, por suas próprias pernas e por seus próprios meios, foi se aproximando de movimentações políticas que foram acontecendo nesse período. A gente tá falando desse período pós-2013... época de “fora Temer!”, manifestações no contexto da Copa, das Olimpíadas etc.

Então, durante as Olimpíadas, numa das mobilizações de “Fora Temer!”, o Vitor tava lá com um grupo que ele conheceu durante as manifestações e ele tava ali na frente do

protesto, na Avenida Paulista. Cruzamos com ele lá na frente, braços dados com uma galera jovem. E aí numa das preparações de atos seguintes - foi um caso que ficou famoso no país inteiro na época - um dos grupos que tava nos atos se reuniu pra se organizar em relação ao ato que iria acontecer. E aí havia um informante do exército, descobriu-se depois, infiltrado nesse grupo, e que numa ação combinada com a polícia militar, cercaram o Centro Cultural São Paulo, onde eles estavam fazendo reunião antes do ato, plantaram provas, inventaram provas ali que depois no processo de julgamento revelou-se que não existia nada daquilo, não tinha materialidade, enfim... foi o caso dos 21 (ou 18?) do CCSP, não sei se alguém aqui se lembra. E nesse processo eles foram presos, nesta grande armação do exército, da inteligência do exército, com a polícia militar do Estado de São Paulo.

Eles foram pra julgamento, foi um caso que chamou tanta atenção que, inclusive, o Suplicy, que acho que era ainda senador, acompanhou o caso, esteve no julgamento; o Paulo Teixeira, que era deputado, foi uma das testemunhas, inclusive, do julgamento.

Eu lembro que no dia que o Vítor foi preso tinha uma reunião geral do vocacional. E aí eu interrompi a reunião, com quase 200 educadores, que estava acontecendo no Auditório da Olido, pra falar que isso estava acontecendo com um vocacionado. E aí tinha outros orientadores, outras orientadoras que o conheciam também e já começou uma mobilização para procurar advogados militantes que pudessem ajudar na causa. Entre o grupo dos vocacionados do Vítor, aquele que estudava dramaturgia no Dolores, houve um grande estreitamento de amizade também - então o Lucas, que estava no grupo e que também nos acompanha até hoje como amigo, conseguiu uma tia que era advogada, que não era nem militante, mas que se comprometeu a acompanhar o caso e que foi quem defendeu o Vítor no caso. Nos preocupava muito porque, assim, os outros manifestantes eram todas garotas e garotos brancos e o Vítor era o único garoto negro de periferia que tinha sido preso nesse grupo, então nos preocupava muito que a corda arrebentasse no lado mais fraco socialmente.

Então, houve todo esse movimento de amizade, que envolveu muita gente, inclusive as artistas orientadoras do vocacional, por exemplo a Lúcia, que também foi muito presente nessa militância em prol do Vítor. A Lúcia foi testemunha do caso, assim como eu fui também. Nós testemunhamos a favor do Vítor, sobre toda a história dele, afirmando que não tinha nada a ver com nenhuma ação violenta, nunca teve. Mesmo que alguma ação violenta naquele momento até fosse justificável, não era o caso da ação daquele grupo do Vítor, nem nunca foi o caso do Vítor.

Enfim, eu quis terminar com esse episódio, que não foi o episódio final da amizade, ainda bem, mas que foi um episódio que foi um encontro a partir de um grande perrengue. O Vítor foi solto depois da audiência de custódia, mas teve que responder a esse processo - um processo que durou mais de um ano, se não me engano, teve muitas etapas, muita preocupação, um peso que ficou sobre ele... E aí houve esse estreitamento de amizade do grupo em que o Vítor estava, uma vinculação do nosso grupo, no fim das contas. E aí foi isso. Desculpa se eu me alonguei. A gente sempre acaba se alongando quando o assunto toca. Foi isso, essa é a história de amizade com o Vítor Carioca.

2.13 História 13: “Beatriz, pode falar com a prô?”

Da última vez (História 8), surgiu um pouco uma reflexão de que a gente trouxe majoritariamente meninos nas narrativas... e hoje, escutando as histórias, me ocorreu em vários momentos lembranças de encontros, coisas que aconteceram no dia também, com algumas alunas, né? Então vou ostentar minha tatuagem de amizade que eu ganhei da Alice [mostra a tatuagem].

Alice que, um dia, muito sentida, assim, chorando muito... conseguiu abrir uma relação ali, né, contar da saudade do pai, um pouco dessa figura, dessa ausência, enfim, a gente vem construindo vínculos muito bonitos desde o ano passado, quando eu cheguei na escola... E hoje ela ficou tão feliz por fazer essa tatuagem da amizade!

Tem também a Sabrina, né, que eu ganhei uma cartinha de despedida... você vê que, enfim, aquela coisa improvisada, né, mas lembrei de momentos em que ela pôde encontrar uma escuta para partilhar também coisas delicadas, como a Alice, como outras tantas.

E aí eu escolhi a Beatriz hoje. Escolhi falar da Beatriz. Ocorreu um processo na escola para escolha de um nome para a Sala de Leitura. Vários autores foram levantados numa lista de possibilidades. Aí num sexto ano eu lembro que ocorreu de sugerirem Racionais MC. E tinha um grupo muito animado de me mostrar o livro. "Ah, o Maicon tem um livro". E eu falei: "nossa, da hora, hein". *Sobrevivendo no inferno*. Ainda peguei o livro, dei uma folheada, mas não pensei que aquilo tomaria um movimento na escola. Mas quando ocorreram as eleições, massivamente, assim, Racionais ganhou! E eu moro nessa localidade, né, escuto o que se toca nas ruas e faz um tempo que o rap não tá tão presente assim. Mas ainda assim essa referência veio e eu fiquei pensando: será uma referência dos pais? Ou será que tem uma questão de uma transgressão aí, de umas pautas que trazem o rap e que aí há um reconhecimento, né? Por que se elegeu os Racionais? Achei do caralho, fiz um trabalho assim, principalmente com a equipe, né, porque muitos questionaram.

_ Como assim, pode? Artista vivo? - foi a primeira indagação - "Pode cantor?"

Foi uma série de argumentações. Depois foi com respeito, né, falar que sim, que é um referencial importante, inclusive, no vestibular da Unicamp, deu uma aula magna, denota um movimento importante no Brasil que inspirou vários grupos e vários movimentos afirmativos, enfim, movimentos de luta, questão étnico-racial e tal. E todo esse passo junto com uma coisa que tem um pouco no contexto que eu trabalho, que é um centro educacional unificado (CEU), que parece que politicamente se deseja sempre uma coisa de apresentação de evento, de marcos, um pouco de um lugar que eu não curto, né, e acho que ninguém aqui nessa roda. A gente sempre fica na defesa dos processos, que processos são potentes e são resultados em si mesmos, né?

_ Ah, mas será que a gente não consegue trazer eles?

Então teve um movimento de tentar por SME, porque trazer, reconhecer, não é só aplaudir, né, não é só fazer um trabalho pedagógico. Também é priorizar que é um tempo de trabalho, é um deslocamento, tem uma história, então tem várias coisas. Cheguei a falar com KL Jay, por intermédio de um amigo nosso, enfim, que trampa nos

espetáculos, pensando até dele trazer o espetáculo que é uma homenagem, um tributo, um trabalho que tem a ver com a história dos Racionais, que é o Farinha com açúcar, sobre a sustança dos homens, com o Jé Oliveira. E foi todo esse processo.

E aí eu caí em mim e falei “vou voltar os passos”. Ó, querem articular isso? Tó! Aqui, eu estou professora, né? Eu tenho que conversar sobre isso, tenho que voltar pra roda, pra falar então do Rap. Aí fiz um caminho, fomos à cultura popular, à palavra, ao repente. A ideia de trazer de onde vem a cultura hip-hop... enfim, fui por outros caminhos.

E aí cheguei na dificuldade: “mas e com as crianças, como que eu vou fazer isso?” Porque são temas duros, né? Na prefeitura tem se falado de “temas fraturantes”. E aí um amigo meu, um educador transmasculino, outro dia problematizou numa formação que quando a gente coloca que a questão LGBTQIA+ é um tema fraturante ou a questão racial é um tema fraturante... o que é fraturante não é isso! O que é fraturante é o racismo! O que é fraturante são as violências, né? Então, assim, também ter esse cuidado com os estigmas, que aí vira que todas as pautas são tabu e a gente acaba reforçando o tabu, né?

E aí eu escolhi uma música... das que eu achei que tinha um potencial de me comunicar com as crianças, que tem a ver também com a nossa vivência, experiência, nas periferias também.

E aí coloquei a música.

E Beatriz, que é super delicada, muito quieta, introspectiva, de um quinto ano, começou a chorar. E a turma se assustou muito com a reação dela.

E aí cheguei lá, falei:

_ Quer tomar uma água?

Enquanto ela foi, falei pro grupo:

_ Ó, confia, a prô vai conversar com ela, evitem perguntar...

Aí ela voltou, continuei refletindo e tal, mas imaginei que alguma coisa tocou na experiência dela, porque falava, claro, de como, às vezes, um jovem, um adulto, enfim, nas periferias, à margem das oportunidades se mete numas bronca, que acaba levando a si e a família pra umas trajetórias bem difíceis, complexas e tal. E de fato era isso. Quando eles voltaram pra sala, eu falei

_ Beatriz, pode falar com a prô?

Ela ainda muito emotiva, assim, me abraçou, chorou um monte.

_ Ah, prô, é que meu pai tá preso... e minha mãe fala que ele não presta!

E, bem, conversei bastante com ela, citando também uma introdução de uma música do Criolo, né, fala as pessoas não são más, elas só estão perdidas. Falei que na vida constantemente a gente se arrisca, enfim... conversamos.

_ E agradeço por você compartilhar essa experiência, que é dolorida, e eu sinto muito por isso estar acontecendo.

Conversei um pouco sobre isso, mas falei também sobre o poder de transformação, citei que há casos, sempre cito, né, o Roberto da Silva, o Dr. Roberto da Silva, educador social, doutor da USP, que toda vida foi uma pessoa em situação de rua, esteve em penitenciárias, enfim, citei alguns casos, falei de pessoas que deram o looping, conseguiram se refazer. Não é fácil.

Mas, assim, eu fiquei tão feliz, porque ela vem se abrindo numa outra experiência. Acho que é essa alegria que vocês falam, né, das descobertas e tal, eu reconheço isso. E esse vínculo e você validar aquele sofrimento, o quanto que é transgressor também você encorajar, deixar doer o que dói. Porque numa sociedade tão competitiva, que mascara tanto... penso que a saúde é escuta, né? É acolher. É respeitar aquele tempo. Às vezes a gente não sabe como lidar com uma coisa que explode, né: Mas aquilo, enfim, acho que confiar no afeto, na escuta, no tempo.

E eu venho percebendo desdobramentos bonitos, assim, de Beatriz conseguir falar no grupo... vejo que, corporalmente, ela tá se expressando mais. Tá uma leitora voraz! Pega muitos livros emprestados... Então, acho que não só pra ela, mas o grupo acho que foi compreendendo também...

E aí você envolve outros pares, outros professores, e vai acreditando nessa rede que a gente vai formando, né? Vai se vendo como professores, professoras-aranhas, né? [faz gesto] Honrando minha tattoo e formando as teias, né? E é isso meu relato de hoje sobre Beatriz. Eu achei bonito essa coisa... que é uma conquista... a gente nas salas de leitura, acessar um canal nas artes. Tem um acesso ali, né, que as estudantes e os estudantes conseguem revelar as fragilidades e se abrir...

2.14 História 14: “Acho que agora eu preciso da sua mão”

Eu tô trabalhando na educação infantil e sempre tem muitas histórias de amizade, porque eles são crianças, eles são muito generosos.

A história que me veio mais bonita, assim, que eu vivi nos últimos dias foi ensinar uma criança... antes: eu não ajudo crianças a subirem em árvores, mas eu não deixo que nenhum adulto tire nenhum aluno meu de cima das árvores. É uma militância minha na escola. Eu não ajudo crianças a subirem em árvores porque eu quero que elas saibam descer depois. Eu quero que elas conheçam a própria força e vão entendendo os apoios e as alavancas que elas precisam para subir nas árvores. E eu nunca precisei falar para os meus alunos: “subam na árvore”. E tem duas árvores atrás da nossa sala, e eles brincam lá e eles começaram a subir nas árvores, principalmente os meninos, mas aos poucos as meninas foram se aproximando. Hoje todos estão querendo muito subir nas árvores, mas o bonito foi a Maria Júlia, há umas duas, três semanas. A Maria Júlia é uma princesa, uma barbie, ela é belíssima, loira, de olho claro, delicada, super dedicada, faz tudo certo, desenha super bem, pinta, é organizada... e falta muito. E aí a Maria Júlia não tava muito

(Parênteses: Eu tô na escola pública e a Maria Júlia é uma criança com uma família estruturada, uma mãe estruturada, o que é raro entre os meus alunos. E aí, então, quando a Maria Júlia não quer muito ir, ela tem com quem ficar em casa, ela tem uma assistência em casa, então ela falta bastante. Os meus alunos são de período integral, eles têm só quatro anos e eles ficam muito tempo na escola. Então é justo que seja muito cansativo e tenha dia que ela acorde e fale: “não quero ir”, então ela não vai.)

Então a Maria Júlia não estava muito conectada com esse movimento da árvore. Mas aí umas três semanas ela começou a ir. Aí teve um dia que ela ficou com vontade de subir na árvore, mas ela nunca tinha nem tentado, ela não sabia nem por onde começar, né. Aí ela veio, me chamou, e falou:

_ Ju, me ajuda?

_ Tá bom, vamos lá na árvore.

Tem um toquinho embaixo da árvore que eles têm usado como apoio e eu falei:

_ Olha, seus amigos normalmente tem subido aqui nesse toquinho, aí eles montam na árvore e vão subindo.

_ Ah, mas me dá uma mão aqui, né, me dá uma força, me dá um colo pra eu subir no primeiro degrau.

_ Ixi, Maria, não faço isso. Vai contra os meus princípios. Não vai dar. Vai lá, estuda, você vai conseguir. Olha o seu tamanho, você tá grandona, você tá alta, vai alcançar.

Aí ela deu uma volta na pracinha. Depois ela voltou. Aí ela me chamou:

_ Ju, você pode ficar perto?

_ Ah, claro.

Fiquei perto. Aí ela subiu no toquinho, abraçou a árvore. É desajeitado mesmo achar a força. Aí ela conseguiu subir um pouco na árvore.

_ Ju, eu tô com muito medo, acho que vou cair daqui, acho que vou cair daqui.

_ O que você precisa?

_ Põe a mão em mim?

Aí eu coloquei a mão nas costas dela e falei:

_ Vamos respirar junto. Você não vai cair. E se você cair, você tá perto do chão, tá tudo bem. Ela, tá bom, então vamos respirar junto.

Aí a gente respirou. E ela falou:

_ Olha, tô equilibrada agora. Pode tirar a mão.

Tirei a mão. Aí ela continuou fazendo um baita esforço, aí ela conseguiu achar um cano que tá amarrado na árvore, que as crianças acharam, que tá dando um apoio pra elas.

Aí ela ficou nesse estudo dela mesma... E ela não desistiu. Ela demorou uma meia hora pra conseguir subir na árvore. E o que eu achei mais bonito foi que ela entendeu logo que eu não ia pegar ela no colo, que eu não ia botar ela em cima da árvore. Eu tinha deixado ela na árvore, estudando, vi que ela tava mais tranquila, segura, e eu voltei pra sala, fiquei lá fazendo as coisas que eu precisava fazer, sempre de olho. E aí ela começou assim:

_ Ju, Ju, Ju!

E eu falava:

_ Fala, Maria...

_ Não precisa nem vir aqui perto. Só me olha?

_ Tá bom, tô te olhando.

Aí quando ela se sentia segura, ela falava:

_ Ai, brigada!

Me liberava. Às vezes ela gritava, falava:

_ Ju, acho que agora eu preciso da sua mão.

Aí eu corria lá e punha a mão. Ela respirava e falava:

_ Ufa, agora equilibrei.

Um tempo depois:

_ Ju, agora não precisa pôr a mão, mas vem perto? Só pra eu ter certeza que eu não vou cair?

E aí ela subiu. E a última chamada foi:

_ Ju, Ju, Ju, vem cá! Você pode tirar uma foto? Porque agora eu sou uma onça descansando aqui em cima.

Aí eu tirei. E depois ela aprendeu a descer.

Ai, muito bonito isso, né? De ela ir confiando que ela é forte, que ela é potente, que ela pode. Você acha que eu vou deixar adulto tirar uma criança de cima da árvore? É muito louco porque cada criança tem um processo, né? O Isac, por exemplo, está neste estudo. O Isac ainda não conseguiu chegar lá em cima da árvore. Eles têm quatro para cinco anos. Então eles são grandes, mas são pequenos, sabe? O Isac, esses dias, fez o mesmo percurso da Maria Júlia. Quando ele tava quase lá, ele falou:

_ Ju, eu não quero ir. Eu quero descer.

_ Então vai fazendo o movimento contrário.

_ Eu não vou conseguir. Você pode me pegar no colo só hoje pra eu descer? Depois eu aprendo?

O pedido foi tão sincero que eu peguei ele no colo, pus ele no chão. Porque não tava partindo de uma histeria, tava partindo de um estudo dele, dele mesmo, e ele concluiu: “hoje eu não vou dar conta. Hoje eu preciso de colo pra descer”. E tem sido ótimo. Tem sido muito bonito.

E agora os adultos da escola pararam com isso, mas antes eles passavam e falavam:

_ Desce daí, menino! Vai cair!

Até que uma vez eu falei:

_ Como é que você sabe? É profeta? Não vai cair. Olha como tá forte aí em cima. Pode ficar aí, menino.

Eu levei pra uma reunião, eu falei:

_ Parem de ameaçar as crianças! Isso é ameaça! Você não tem como saber se vai cair ou não. E se cair, você tem que ir lá e socorrer, e ajudar, e não tem que ficar falando que vai cair... Gente, olha o corpo das meninas subindo, olha a coragem que elas tão tendo, olha a confiança. Ameaça, não!

E elas me ensinam que dá pra confiar nelas. Porque é isso também, você tá fazendo isso, mas tem outras dezenove fazendo outras coisas... então rola uma confiança, sei lá, nos anjos da guarda também. Como que eu me preparo? Eu distribuo os materiais. Depois eu acendo um incenso e chamo os anjos. Porque é isso. Tem vinte. Eu não acho que é certo. Não acho que é humano. Mas é o que eu tenho pra trabalhar. Vinte crianças de quatro anos, sem auxiliar. Então é isso. Tem que rolar muita confiança mesmo. E eu confio muito mais na árvore do que em 20 crianças trancadas dentro da sala. Sei lá, rola muito mais acidente dentro da sala do que fora. Muito mais. Nesse dia, a sorte foi que eu cheguei e a Maria não estava dormindo. Aí eu falei:

_ Você quer sair? Quer ir brincar lá fora? Vai.

Então ainda tinha umas crianças dormindo, por isso eu não podia ficar o tempo todo com ela na árvore, que eu tinha que ver quem que tava dentro da sala e é legal também ela saber que ela precisa ser responsável por ela, que eu não posso deixar os vinte. É legal também isso. E aí eles foram acordando. Aí de repente estavam os 20, aí eu precisei falar:

_ Ó, Maria tá lá na árvore, não dá pra subir cinco na árvore agora. Deixa a amiga estudar pra ela poder subir com vocês da próxima vez.

E eles super têm respeitado esse movimento. Porque eles gostam do que eles aprendem quando eles sobem na árvore. É muito louco. Bonito.

2.15 História 15: “Eu já sabia que nós ia virar melhores amigos”

Eu e a professora Camila nós não se gostava muito e só vivia brigando. Pode perguntar pro João e pro Miguel, nós só vivia brigando e um xingando o outro... ela me chamava de chato... eu chamava ela de chata...

Aí, antes de ela ir embora, nós começou a tipo... como é que fala?... se aproximar... se aproximar... e... eu não sabia que ela ia embora...

Depois que ela falou pra todo mundo que ela ia embora, eu já comecei a ficar triste, porque eu já sabia que nós ia virar melhores amigos. Aí ela foi lá e me deu um tênis de presente, só que o tênis era 45 e eu calço 43. Aí ficou parecendo uma lancha, assim, e os caras ficaram falando que era só eu levar pra piscina e nós nadar.

2.16 História 16: “Tinha uma professora no terceiro ano que era A professora”

Cara, ó... eu tenho amizade com muito professor. Eu faço amizade muito facilmente, né? Mas tinha uma professora no terceiro ano que ela era “A professora”, tenho contato com ela até hoje, assim. Eu gostava dela bastante, tá ligado? A gente tinha uma proximidade grande. Foi quando eu fui pra escola particular, só que eu fui de bolsa... e pô, não conhecia o povo, não sabia como era... eu era pobre, né? Então aí lascava.

E aí a professora, essa professora, ela era próxima, então, tipo, era a pessoa que eu mais tinha proximidade, porque os alunos eu não tinha muito... os assuntos que eles falavam não tinha nada a ver comigo...

Tinha aluno que ia pra Disney! Tinha muito aluno que falava:

_ Ai, nossa, a Disney é tão legal!

E eu ficava assim, boiando assim.... Eu que só ia pra uns parque ou pra viagem aqui próximo...

Pra começar, meu pai trabalhava nessa escola. Meu pai e minha madrasta. Então eles eram amigos desta professora, né? Então, eu ia na casa dessa professora, ela ia lá na casa do meu pai, então a gente acabou se aproximando... nós viajava junto... e aí tinha uma proximidade grande. Ela dava uns presentes pra mim, era daora, eu gostava dessa professora, ela era daora, ela é gente boa.

Aí tem uma história muito engraçada. Ela é meio triste, mas ela é engraçada. É que as brincadeiras da escola pública são diferentes da escola particular, né? Aí eu fui fazer uma brincadeira... tinha um amigo meu, pá, e ele tinha levado uns negócio lá. Aí eu fingi que tinham roubado ele e escondi na minha mochila. Nisso, ele começou a fazer um show, eu fiquei “meu Deus”. Ele falou:

_ Nossa, eu vou na diretoria, vou chamar meu pai, eu vou achar quem foi.

E aí eu fiquei meio com medo e eu não quis falar. Aí a professora foi, pegou, e ela mal-interpretou e achou que eu tinha roubado ele... eu não tinha roubado ele... eu só tava brincando, cara... [faz voz de choro de brincadeira]

Então, a professora conversou comigo... ela também não acreditou em mim, mas ela ficou um pouco do meu lado. Agora o povo ficou todo me julgando...

2.17 História 17: “Tudo que eu precisava ela me ajudava... tipo, tudo, tudo”

Eu ainda estudava no Maria Luiza, escola estadual... Eu fiz amizade com ela no primeiro. Eu fui ter amizade com ela porque eu percebi que ela me ajudava no que eu precisava, tipo, conversar mais com os alunos, ser mais interativo nas aulas. Ela me ajudou a ficar um pouco mais interativo, me ajudou a brincar mais também... tudo que eu precisava ela me ajudava... tipo, tudo, tudo, tudo... mas eu esqueci um pouco o nome dela... acho que era Dani.

Juli: As crianças aqui da escola falaram que amizade é brincar, é alguém com quem você brinca. Aí eu perguntei se dava pra ser amiga das professoras, elas falaram que dava. Aí eu perguntei: “mas a professora também brinca? A amizade com as professoras também era brincar?”. Elas falaram: “não, porque a professora era muito ocupada”.

[risos]

Jefferson: Mas é. É verdade.

Juli: Pra vocês, quando é amizade com professores tem a ver com brincar? Tem a ver com conversar? Tem a ver com quê?

Jé: Conversar, diálogo, amizade, confiar...

Miguel: Ajudar.

2.18 História 18: “Eita, eu fiz um amigo”

_ Como é mesmo seu nome? Samuel?

Ele tenta fazer uma graça e inventar outro nome, mas gagueja e acaba ficando sem graça.

_ Deixa eu te falar uma coisa rapidinho - eu falo baixo, a sala está barulhenta, eu insisto em falar baixo, ele se aproxima para ouvir - faz menos de um ano que a escola comprou esses pufes e eles já estão todos cagados, tá vendo? Rasgados, as madeiras meio quebradas. Então se você sentar daquele jeito, com só dois pés no chão, ele pode quebrar de vez. Você pode, por favor, não fazer isso?

Ele volta a se sentar, faz um jóia com a mãe e murmura um “beleza, professora”.

A sala não consegue silenciar para ouvir sobre a Anne Frank. Algumas pessoas pedem às outras que me respeitem. Algumas se xingam. Um menino diz que vai cagar nas calças se não for no banheiro e eu jamais vou saber se é verdade. Eu o chamo perto de mim, pergunto se ele precisa mesmo ir ao banheiro e autorizo a ir. Alguma dignidade. Ele ainda não tem muito apreço pela dignidade, ao que parece. Fala algo sobre se cagar de novo e provavelmente sai pra passear. Mas fica menos irritado, talvez. Ele é muito menor que os outros e fala com uma voz fina. Ele não parece de verdade.

Uma menina diz que vai chamar o diretor porque eu estou muito quieta. E que eu deveria gritar e que se fosse ela dava na cara deles. Eu respondo que estou tentando

ensiná-los a serem menos violentos, mais calmos e mais pacientes e que se eu gritar e der na cara deles estarei ensinando a gritar e dar na cara deles, e que isso eles já sabem.

Mas o impasse se mantém. Não consigo completar uma frase. Parece ensaiado, quando eu começo a dar o contexto do dia 20/4 (nascimento do Hitler, Tiros em Columbine) e da Anne Frank, que pretendo apresentar a eles, alguém volta do banheiro dançando ou rindo ou gritando ou tudo isso e vai tudo por água abaixo.

Eu tinha pedido a presença do coordenador, meu amigo, no início da aula, porque a turma não estava respeitando as orientações sobre que lugar da sala sentar. Por alguma razão, ele só consegue chegar agora, quase no final da aula.

Fazemos uma conversa meio triste, meio pesada. Fico sabendo que uma professora acaba de ter uma crise de choro nessa mesma sala, outra saiu reclamando, etc. Fazemos a fala de que eles estão se prejudicando, que sendo vistos como uma “sala difícil” eles perdem as melhores chances de atividades diferentes, interessantes. Eu arrisco também dizer que eles perdem a chance de ter uma relação de amizade com os professores, em vez de viver nessa briga eterna. Chamo a atenção para o fato de que agora estão em silêncio, o que mostra que eles conseguem um estado de escuta.

A aula acaba antes que seja possível conhecer a Anne. Considero que foi feita alguma introdução, mas semana que vem já é dia 20, eles provavelmente não virão por medo das ameaças de ataques. Eu erro em não escutá-los sobre isso, por achar que eu tenho algo muito importante a dizer, que acaba também não sendo dito afinal de contas.

Antes de sair pra próxima aula, na porta ao lado, Informática, o Lucas me pergunta, quase em segredo:

_ Professora, peraí, sobre o que que é isso aí que você ia falar? - acena com a cabeça pro telão, que tem uma imagem congelada de uma atriz que interpreta Anne Frank numa websérie produzida pela Fundação Anne Frank.

Eu faço um resumo de um minuto sobre segunda guerra, nazismo, aniversário do Hitler, Tiros em Columbine, células neonazistas, ameaças a escolas no Brasil...

_ E a Anne foi uma garota alemã da sua idade que morreu nas mãos dos nazistas, mas deixou um diário que se tornou um dos livros mais lidos no mundo.

_ Eu li quando tinha sua idade, Lucas! - emenda o coordenador, a partir da porta.

Ele está com um rosto um pouco chocado.

_ Até que era um assunto legal, né? Pena que não deu pra gente ver.

_ É... legal não é... é triste - ele conclui.

_ É, é triste mesmo. Mas é bom saber, né? Pra gente não se deixar levar por essas ideias.

Eles vão pra próxima aula.

Eu coloco Gilberto Gil pra tocar, busco uma vassoura emprestada e começo a arrumar a sala, que minutos antes pedi pra eles não sujarem com comida, explicando que tem poucos funcionários na limpeza e que muitas vezes sou eu mesma que limpo aquela sala, porque fica longe e as tias não chegam.

Quando eles saem da Informática, estou varrendo - de propósito, quero que eles vejam.

Um aluno oferece ajuda. Eu agradeço, mas nego, achando que ele tem outra aula, mas na verdade é a última aula deles no dia.

O Lucas entra na sala quando está tocando: “a paaaaaz invadiu o meu coração”. Ele dá uma balançadinha.

_ Legalzinha essa música.

_ É o Gilberto Gil. Ele é sensacional.

_ Professora, você tem livro sobre umbanda?

Procuramos juntos, ele encontra dois livros sobre África e culturas afro que podem interessar.

_ É interesse pessoal ou você tá fazendo algum trabalho pra alguma disciplina?

_ Interesse pessoal mesmo.

Indico professoras que têm mais informações sobre a umbanda que ele pode conversar.

_ Minha madrinha é da umbanda.

Outros meninos entram - Samuel, o que queria se cagar e mais um. “A nata”, alguns dos mais bagunceiros. Começam a comer na sala.

_ Ah, não, gente acabei de varrer.

_ Deixa eles comerem, pro, depois eu varro - diz o Lucas, como um anjo, me aconselhando a não brigar por migalhas.

_ Cuidado pra não cair nos livros, então, por favor, tá?

Eles concordam. Comem. Começam a brincar pelo espaço. Estão no Fundamental II e são crianças. A gente frequentemente esquece que são crianças. Eu continuo arrumando a sala enquanto eles brincam. Eu penso em pedir para irem embora porque era o momento em que “a paaaaaaaaaaaaaz invadiu o meu coração”, minha hora livre, de descanso depois de 8 aulas, um dia cheio. Mas não consigo. Fico meio arrumando, meio assistindo eles brincarem, eles riem muito, brincam de pega-pega num espaço ridículo, vão ficando. Brincam de corrida com as duas cadeiras de escritório que têm rodinhas. Tudo que derrubam, pegam de volta. Cada pufe que movem do lugar, arrumam. Riem bastante. Vão ficando. Já poderiam estar em casa uma hora dessas. Eu faço pequenos comentários só quando não me aguento. No mais, assisto eles serem crianças. Tento vê-los um pouco, agora fora da tensão da aula. Escutá-los brincar. Serem gente. Eles vão ficando.

Alguém vem avisar que a perua do Lucas chegou. Eles pegam as mochilas para ir embora. Uns se despedem, outros não. Samuel comenta com alguém:

_ Essa professora é mó legal!"

Eu conto essa história para o Danilo, no jantar. Quando digo essa frase "Essa professora é mó legal!", paro de contar.

_ Eita, acho que eu fiz um amigo - digo, descobrindo.

_ É.

_ Eu não dei aula, mas eu fiz um amigo.

Eu escrevo essa história num rascunho de histórias para a dissertação de mestrado e me dou conta de que tenho mais vontade de escrever sobre o Lucas. Talvez eu tenha feito dois amigos. E dois amigos no meio da galera mais treta da turma. Parece um passo. Pequeno. Torto. Incerto. Mas sem esse passo, não vou dar aula no 6A jamais.

2.19 História 19: "Amor era de graça, e eu não sabia"

Era uma vez eu, que chegava na escola todos os dias, de segunda a sexta, e até mesmo sábado, se fosse possível, e até mesmo domingo - se tivesse uma maneira de estar. Na minha casa, era obrigatório ir para a escola. E ponto. O que eu fazia dentro da escola não importava, o que importava era que eu estava dentro. Dentro da escola, eu me sentia aliviada, dentro da escola não havia estudo para mim, mas descanso. Dentro da minha casa havia trabalho. Dentro da escola havia Raquel. Aff, que nome bonito, eu pensava. Quando eu tiver uma filha, o nome dela será Raquel. Mesmo que eu não tenha filha, vai ser Raquel. Alguma coisa nascida de mim seria Raquel para sempre. Eu sentei na carteira, no canto, para me esconder - como sempre. Nem no fundo, nem tão perto, mais ou menos no meio e fiquei olhando, aquela doida escrever B - A - BA na lousa. O que é isso? Me espantei demais, demais. Achava loucura um bando de desenho se tornar som, depois palavra. A professora escreveu "bala" na lousa e fez a gente repetir. Voltei para casa repetindo B mais A é BA, sabia, mãe? E ela não estava nem aí. Mas a Raquel, sim. Nessa mesma época, eu comecei a gaguejar ter-ri-vel-men-te. Minha mãe queria que eu apontasse um culpado para a minha gagueira, como eu não podia apontar ela, apontei Raquel. No dia seguinte, meus pais, que nem sabiam que a escola tinha um dentro, pisaram lá para repetir que eles eram meus pais, eu merecia respeito, eu gaguejava porque tinha medo da Raquel. Minha professora, tão sábia, percebeu que meus pais eram insanos, sorriu e disse que ia me respeitar. E me amou depois disso. Nós éramos tudo uma para a outra. Ela explicava a lição, enquanto procurava incessantemente a validação pelo meu olhar. Olhávamos, ela via o quão ela era tudo para mim. Quando eu olhava para ela, percebia que às vezes ela só queria explicar a lousa para mim. Um dia ela disse, alto, queria que todo mundo dessa sala fosse igual a Beatriz. Fiquei muito envergonhada, achei que amor se parecia com isso, quando a gente quer que aquilo que a gente ama seja tudo. Eu não podia me multiplicar por vinte e cinco, mas eu era eu, a Beatriz, a melhor aluna que a Raquel teve. E a Raquel era a melhor professora que eu já tive, por mais que fosse a primeira. Sempre seria. Eu prometi. Um dia estava chovendo muito, de quebrar guarda-chuva e ela passa perto da minha casa. Parecia até mágica, ela para o carro e diz que eu

poderia entrar. E minha mãe poderia voltar. Que sorte de encontrar você, professora! Você sempre passa por aqui? Não... mas, você está animada para a prova? É tão inteligente. E eu, toda constrangida, sem entender o que eu tinha feito por ela, para ela me dar a carona, a vida, de graça. Amor era de graça, e eu não sabia. No último dia de aula, eu fiz uma carta enorme para ela, com mais de duas folhas. Ela me ensinou a ler e escrever e eu não consegui mais parar. Foi a primeira vez que eu fiz uma carta de amor para alguém, com o amor em seu estado mais puro e bruto. Era tanto amor que tive que me obrigar a parar de escrever, senão ia dar o sinal, e eu não iria conseguir entregar a carta para ela. Ela leu e fez todo mundo sair de perto para me chamar. Ela disse que me amava, que iria me amar para sempre e fez eu também prometer uma coisa. Bia, promete para mim que você vai ser para sempre bonita, inteligente e educada? Eu não sabia o que era o sempre, eu só tinha sete anos. Também não sabia o que era ser bonita para sempre, sempre achei isso impossível de prometer. Mas eu prometi. Considero que a Raquel foi a primeira mulher que me apaixonei na vida, o meu grande amor, o olhar mais recíproco, quem disse que me amava sem medo. Eu parei de gaguejar, mas nunca parei de escrever. Ela vibrava comigo tudo, ela me elogiava como quem soletrava amor em cada fala, falava de mim pelas costas, e bem. Me mostrou que eu era digna de ser amada, mesmo quando minha mãe dizia que não. Ela morreu, em um acidente de carro, quando eu tinha doze anos. Eu nunca vou poder contar a ela que eu também virei ela, e virei professora, e sei já fazer uma criança ler e escrever por intuição, por vontade, por vibração, por amor. Que eu também sei amar meus alunos quando é só isso que resta, que nós também nos abraçamos pelo olhar, que um dia uma aluna me deu uma carta dizendo que eu era uma mãe para ela, como eu fiz para você. Mais que uma mãe, Raquel foi a minha professora. A pessoa que me ensinou a ler e escrever e que moldou toda minha forma de ler e escrever o mundo.

2.20 História 20: “Queria que ele escutasse algo sendo para ele”

Mateus, um aluno cadeirante, enfurnado em uma escola pública, sem rampa, que diziam que lá não cabia ele. Eu não sabia o que fazer, já que eu também não podia fazer muito. Considero que essa foi uma das minhas maiores frustrações na vida, porque tocava lá no fundo, na parte onde já não há muito para fazer. O que eu ia fazer para o Mateus? Todo dia eu pensava, e para fingir que não pensava, para conseguir seguir os dias, como as outras professoras faziam, eu só suportava. Sentia que todo mundo suportava o Mateus, apesar de amá-lo, já que suportar também é uma medida do amor. Ninguém sabia o que fazer com o Mateus, ele tinha paralisia cerebral e outros quinhentos diagnósticos, uma raiva incontrolável, uma vontade de falar e não poder, de querer andar também como as outras crianças. Ele queria tanto, tanto andar que tínhamos que ficar monitorando ele, vez ou outra ele se levantava... e caía. Quando ele via as crianças correrem, ele também sorria. Sorria demais, às vezes gargalhava. Mateus era uma criança, muito antes de ser cadeirante. Ele, que não se limitava à cadeira, chorava pedindo para eu tirá-lo. Eu tirava. Depois ele chorava pedindo para eu colocá-lo na cadeira. Eu colocava. O que o Mateus quer? Eu me perguntava o tempo todo. Percebi que ele não falava com a boca, mas falava com as mãos. Ele pegava no meu braço para pedir que eu desse uma volta na escola com ele. E eu dava. Ele chorava e empurrava meu abraço quando ele não queria que eu tirasse a cadeira do

lugar. Eu não tirava, então. Ele pedia, do jeito dele de pedir, para ver as crianças brincando no parque enquanto ele não podia descer. Ele não podia brincar lá embaixo, mas sorria vendo as crianças brincarem. E eu chorava por dentro. Me sentia muito machucada porque eu não conseguia fazer nada pelo Mateus. Então eu comecei a pegar uns livros da sala e ler para ele. Eu não sei o que ele entendia, se entendia, mas eu lia porque queria que ele escutasse algo sendo para ele. Ele gostava, depois negava. Ele cantava. Ele não gostava de me ver com o celular na mão, começava a chorar. Nem que eu ficasse só segurando as mãos dele enquanto ele via as outras crianças brincarem, mas eu tinha que segurar. Então eu guardava o celular no bolso para não ser covarde e olhar para aquela realidade. Ele fazia carinho em mim, eu desenhava um coração na mão dele. Ele sorria muito quando me via, e depois chorava, quando eu dava atenção para outra criança. Uma vez eu me vesti de palhaço e fiz uma atividade com tinta com ele. Ele chorou demais. Nada do que eu fazia importava para o Mateus, eu pensava. O que ele quer? O que eu posso fazer para ele se desenvolver, aprender, fazer, gostar? Eu pensava demais nisso, e o Mateus só queria minha presença. Me ensinou que segurar a mão às vezes basta.

2.21 História-poema 21: “Como se você fosse o meu único aluno no mundo”

Inferninho

Miguel,
quantas letras tem aqui?
Se eu pudesse te ensinava a ler
Se eu pudesse te entregava uma infância de presente,
numa caixinha,
bonitinha
e te dava.
Uma infância de potinho, uma infância que fosse do seu tamanhinho

Que coubesse na sua pressa enorme de devorar o mundo
Que coubesse na sua vida louca que te devora a todo segundo
Que coubesse nas minhas mãos
E não faltasse pra mim
Que sobraria pra outros Miguel
E você não esgotasse
Qualquer coisa que eu te dou você destrói
Não me devolve nunca mais
Lápis; borracha; folha; eu
Às vezes eu sinto que você me engana, eu não tenho uma infância
Pra te dar
Eu preciso te fazer sentar
Você precisa saber ler
(Eu não sei)
Não me olha assim

Eu sou sua professora
Eu preciso te fazer saber ler
Eu te olho como se isso fosse minha obrigação no mundo
Queria te olhar menos
Te amar menos
Se eu te amasse menos doeria menos
Se eu te amasse menos você seria mais um Miguel
Menos um Miguel
Mas eu te amo como quem não tem escolha
Mas eu trabalho pra você saber ler
Eu não tenho escolha
Como quem só sabe que precisa levantar e levanta
Como se fosse uma obrigação, a minha obrigação no mundo
Eu preciso te fazer saber ler
Como se eu não conseguisse mais
Como se fosse pra isso que me formei
Como se fosse o meu trabalho
Eu te amo
Como quem só sabe que precisa levantar e levanta
Eu te amo
Como se fosse uma obrigação, a minha obrigação no mundo
Eu te amo
Como se eu desaprendesse todo o alfabeto
Eu te amo
Como se não me restasse mais nada a fazer
De todas as coisas que eu poderia fazer por você, só consigo te amar
E isso é tanto
E nem é nada
Como quem não sabe o que fazer com sua vida
Ou com a minha vida
E faz um poema
Pra te dar
Sem você saber ler
Eu não sei fazer mais nada além disso
Nem te fazer saber ler
Como se você fosse o meu único aluno no mundo
Como se eu pedisse desculpas pra todos os alunos
Menos pra você
Como se eu tivesse 8 anos
Como se eu não soubesse mais ler
Como se eu abraçasse você e sentisse todo o seu corpo morrer em mim
O meu carinho morre em você
Você abre caminhos pra todos os que virão
Você faz outra coisa de mim
Eu sou menos professora agora
Eu sou mais você
Eu que tive a arrogância de achar que eu poderia mudar sua vida
O inferninho catou

Você mudou a minha

3 ENSAIAR A AMIZADE NA ESCOLA: A GRANDE RODA

Aqui você vai ler um ensaio sobre exercitar, na escola, a ideia de amizade. Um ensaio. Como tem sido. Como tudo que há na ideia de ensaio que nos aproxima do que não está pronto, do que não é espetacular, do que exige muito e cansa e dança, do que está a caminho, do que se permite experimentar, do que erra, do que descobre, do que se surpreende, do que vira festa, do que vira riso, do que vira choro, desespero, desabafo, do que pode ser muito produtivo e muito inútil, do que pode ser o primeiro depois de ontem ou o último antes do próximo, do que não tem certeza, do que lembra, do que se faz junto; do que está, de verdade, tentando.

No texto *Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida*, em que confessa que, quando era jovem, queria ser Foucault (ou melhor, um Montaigne que tivesse lido Foucault), o filósofo da educação Jorge Larrosa faz suas considerações sobre o “ensaio” (colocado assim entre aspas pelo próprio Foucault em *História da sexualidade, O uso dos prazeres*):

Não tanto sobre a forma do ensaio, mas sobre a operação do ensaio, sobre o que acontece ao pensamento quando ensaia, e à escrita, e à vida; sobre porque, às vezes, o pensamento e a escrita e a vida ensaiam, se fazem ensaio. (Larrosa, 2004, p. 31)

Ou seja, não são considerações sobre um gênero literário, simplesmente, mas sobre o que nos acontece quando nos colocamos nesta disposição, neste exercício ou nesta operação. Ele inicia com algumas definições justas:

Diz-se, com razão, [...] que o ensaio é, justamente, a forma não regulada da escrita e do pensamento, sua forma mais variada, mais protéica, mais subjetiva. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é uma atitude existencial, um modo de lidar com a realidade, uma maneira de habitar o mundo, mais do que um gênero da escrita. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é o escrito precipitado de uma atitude existencial que, obviamente, mostra enormes variações históricas, contextuais e, portanto, subjetivas. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é uma determinada operação no pensamento, na escrita e na vida, que se realiza de diferentes modos em diferentes épocas, em diferentes contextos e por diferentes pessoas. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é o modo experimental do pensamento, o modo experimental de uma escrita que ainda pretende ser uma escrita pensante, pensativa, que ainda se produz como uma escrita que dá o que pensar; e o modo experimental, por último, da vida, de uma forma de vida que não renuncia a uma constante reflexão sobre si mesma, a uma permanente metamorfose. (Larrosa, 2004, p. 31)

E desenvolve seu pensamento no sentido de compreender o ensaio como uma linguagem da experiência, que se realiza na relação entre experiência e pensamento. Para estudar a maneira própria como Foucault manuseia o ensaio, ou opera o ensaio, Larrosa ensaia um esquema em que propõe aproximar-se de tal operação a partir de quatro questões: o presente (ou ensaiar o pensamento no presente e para o presente), a autoria (um pensamento em primeira pessoa, que pensa o sujeito que o produz), a crítica (ou a distância justa de si mesmo, o distanciamento crítico), a escrita (ou ensaiar escrevendo, pensar a própria escrita enquanto escreve).

Você, que já percorreu a parte mais importante dessa dissertação - as histórias - provavelmente perceberá que buscamos nelas um pensamento no presente e para o presente. Da mesma forma, desde o início dedico páginas para expor a autoria deste pensamento e de suas particularidades e fragilidades em uma trajetória singular, que também se vê de fora enquanto pensa. Já a crítica está presente aqui no sentido que o autor expõe mais demoradamente a seguir, que tem a ver com a suspensão do julgamento em favor de uma reflexão crítica fundada na experiência:

[...] pensar a crítica, ou a meditação, ou o pensamento, como um exercício de liberdade, como um exercício mais afirmativo do que negativo, mais criativo do que militante, mais de exposição do que de oposição. (Larrosa, 2004, p. 39)

Quanto à última questão, o exercício da escrita que estranha a si mesma, escava a si mesma, experimenta-se sobre si mesma, estou me dedicando a ele desde a introdução - e, inclusive, agora, ao pensar sobre a operação ensaio e tentar nos equilibrar - a mim, a você e às vozes aqui escutadas - nela.

No final de seu texto, Larrosa traz a citação do próprio Foucault, da qual separei apenas um trecho, que destaca a ideia do exercício de si no pensamento:

O “ensaio” – que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação – é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma “ascese”, um exercício de si, no pensamento (Foucault, 1998, p. 13).

E vemos, então, em seu comentário final, aquilo com que tento me comprometer aqui, nesta escrita, desde o início, sabendo que não estou sozinha nestes passos tortos:

Que exista alguém dentro de nossa forma de escrever, de nossa forma de pensar, de nossa forma de viver. Seja a que for. Que mantenhamos, ao menos, a mínima dignidade de escrever sem mentir e sem mentir para nós, de pensar sem mentir e sem mentir para nós, de viver sem mentir e sem mentir para nós. Num presente cada vez mais difícil e nunca garantido. Numa primeira pessoa soa cada vez mais impossível, mas sempre perseguida. Numa distância crítica cada vez mais problemática e mais cética, mas cada vez mais livre. Ao mesmo tempo no singular e no plural. Escrevendo. Pensando. Vivendo. Sempre no devir. Ensaando. De outro modo. Talvez a lição de Foucault seja, em última análise, uma lição moral, como todas as que valem a pena. Algo que tem a ver com a verdade de um constante exercício de si na escrita, no pensamento, na vida. Algo que tem a ver com a honestidade e com a generosidade. Algo que tem a ver com o ensaio. (Larrosa, 2004, p. 31)

Também no contexto do teatro, a palavra “ensaio” pode nos trazer imagens e espaços que interessam. Logo, chamar de ensaiar/ensaio não somente a dissertação, mas essa tessitura final significa nos aproximar do encontro entre literatura e teatro, entre modos de escrever e ler e modos de fazer junto.

No Dicionário de Teatro de Patrice Pavis encontramos ideias curiosas sobre “Ensaio”, veja só:

Trabalho de aprendizagem do texto e do jogo cênico efetuado pelos atores sob direção do encenador. Esta atividade preparatória do espetáculo ocupa o conjunto da companhia e assume formas bastante diversas. P. Brook observa que a palavra francesa evoca um trabalho quase mecânico, ao passo que os ensaios se desenvolvem cada vez mais de maneira diferente, e são, às vezes, criativos. Se não o fossem ou se se prolongassem na repetição infinita da mesma peça, a morte do teatro seria rapidamente perceptível. O alemão *Probe* ou o espanhol *Ensayo* (“tentativa”) traduz melhor a ideia de experimentação e tato antes da adoção da solução definitiva. (Pavis, 1999, p. 129)

Não queremos a morte do teatro, o trabalho quase mecânico, nem a repetição infinita da mesma peça e, muito menos, apostamos em encontrar solução definitiva para nada. Queremos, sim, e afirmamos: a experimentação, a criação, a aprendizagem do texto e do jogo, as formas bastantes diversas. Sobretudo, escolhemos trazer aqui o ensaio conectado com essa boniteza do sentido em espanhol: tentativa.

3.1 Escola: de que estamos falando ao dizer “chão da escola”

“Amizade é quando você brinca com outra pessoa, fala se ela quer ser sua amiga, daí ela aceita... aí vocês ficam brincando no recreio, no almoço...”

“Amigo é alguém que você entende”

Aqui compreendo a escola (privada, pública, indígena, comunitária, rural) como questão pública, da comunidade, de todas e todos. Desta forma, não se trata de um texto que pretende circular somente entre especialistas ou pessoas que estão trabalhando ou estudando na escola no momento presente. A escola como direito, como *tempo livre* para descobrir o mundo, como espaço de estudo e convívio, como respeito à nova geração, diz respeito a todos nós, inclusive faz parte, em algum momento, da trajetória de cada uma e cada um.

Neste sentido, nesse olhar para a escola, me filio ao que trazem Masschelein e Simons no livro *Em Defesa da Escola: uma questão pública*, obra em que explicitam e detalham este sentido da escola para além de seus muros. Também com eles ressalto que a escola que temos está longe do nosso ideal de escola, no entanto é necessário defendê-la (sim, porque constantemente sob ataque) naquele mínimo que ela garante de diversidade, tempo livre, acesso aos bens comuns, oportunidade de ser mais, proteção aos mais diversos tipos de abuso, inclusive o trabalho. Considero que é necessário sempre resistir àquilo que afasta a escola destas garantias, e que, ao mesmo tempo, é importante defendê-la de outros ataques que, na verdade, estão questionando seu mínimo:

Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” de transformar o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (Masschelein e Simons, 2013, p. 10)

Tratamos aqui especificamente da escola pública, na perspectiva de que o espaço público é para todas as pessoas. Com Jorge Larrosa, no artigo Bens comuns e espaços públicos, pensamos a escola como este para todas que nos

diz: “para todos em geral e para ninguém em particular, quer dizer, para qualquer um”. Este conceito inicial nos exige nos perguntar se a concretude da escola realiza o para todas, se as práticas da escola estão de fato sintonizadas a este conceito de público, ou como sugere Larrosa: “Em que medida esses lugares [a escola, a biblioteca, o museu] devem mudar seus tempos, seus espaços, suas materialidades e seus procedimentos para serem verdadeiramente para todos?” (Larrosa, 2014, p.16).

Se o teatro é o lugar de onde se vê, a escola pode ser pensada como o lugar de ver o outro, estar com o outro, ou ainda, ver-se com o outro. O encontro. Mas o encontro, seja no teatro, na narração artística, na escola, precisa igualmente ser cuidado, preparado, fomentado, colocado como foco da nossa ação.

Ainda no sentido de pensar a escola nos nossos tempos, tanto Jorge Larrosa, quanto Jan Masschelein e Maarten Simons, autores do livro *Em defesa da escola*, nos oferecem a ideia de bem comum.

Os bens comuns são de todos, quer dizer, de ninguém e de qualquer um, não podem ser apropriados nem privatizados, nem possuídos, nem partidos, nem repartidos, somente compartilhados. Os espaços públicos são para todos, quer dizer, acessíveis incondicionalmente a todos em geral e a ninguém em particular. (...) Os espaços públicos são também um bem comum e os bens comuns criam espaços públicos. (Larrosa, 2014, p. 18)

Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração. Para nós, o futuro da escola é uma questão pública – ou melhor, com essa apologia, queremos torná-lo uma questão pública.” (Masschelein e Simons, 2013, p. 11)

Em diálogo com a pesquisadora Inés Dussel, procuramos pensar também, inclusive no sentido dos avanços necessários, a escola em sua precariedade, ou seja, em sua impermanência, como um arranjo temporário, sempre prestes a mudar. Em disputa, portanto. Vemos na precariedade, um espaço para imaginar “novos futuros”.

Na época da informação “sem fim”, do arquivo para-humano da cultura, talvez a escola seja o espaço para aprender a cortar, a deter-se, a criar uma série distinta, e exercitar-se nisso. Profanar é problematizar,

questionar, acercar-se de perspectivas distintas, interrogar com linguagens novas aquilo que já se tinha visto ou acreditado. Seria preciso ensinar a perdurar nesses gestos, e daí o valor do exercício cotidiano. O elogio da precariedade da escola passa por apreciá-la, cuidá-la, expandi-la, para que não se estabilize nem no efêmero nem no descartável, mas como uma condição vital de uma montagem que está sempre à beira de sua destruição, mas também em movimento, aberta, capaz de apresentar o mundo e de ajudar a criar novas montagens, imaginando outros futuros. (Dussel, 2017, p. 109)

Outro aspecto fundamental ao trabalho é que estamos falando de educação como militância e como arte, estamos falando a partir de uma posição político-pedagógica que dá o sentido da nossa presença na escola. Uma posição a partir da qual nascem as histórias que vivemos, porque nos colocamos a caminho delas, nos abrimos a uma prática que pressupõe encontro. Como contam as professoras nas histórias 3 e 11:

“Momentos muito gostosos, de trocas verdadeiras, aquilo que te faz renovar todos os sentidos, não só de ser professora, mas renovar o sentido de ser gente” (História 11)

“A Louise me lembrou por que que eu tô na escola, sabe?” (História 3)

Muitas vezes são os encontros, as crianças, que nos lembram dos princípios da nossa atuação neste espaço que é, sim, da arte, do sonho, da experiência, como nos ajuda a pensar Rubem Alves:

Educação é arte. E não existe nada mais contrário à arte que deixar a matéria-prima do jeito como está. Só fazem isso aqueles que não sonham. (Alves, 1996)

Neste mesmo sentido, da educação e da escola como espaços da arte, encostamos na ideia de experiência, a partir de Benjamin e Jorge Larrosa, este último nos encorajando a pensar na educação a partir do par experiência-sentido, de modo a nos aproximarmos mais da educação como arte:

É verdade que pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática. E é verdade que a partir daí, a partir da experiência, tanto a educação como as artes podem compartilhar algumas categorias comuns. (Larrosa, 2015, p.12)

Já no aspecto mais específico de uma educação como militância, ou do “professor militante”, nos juntamos a Silvio Gallo para pensar o que ele

denomina de “educação menor”, que o educador militante, em oposição ao educador profeta, realiza com o pé no chão, no pequeno, misturado ao povo, atento aos estudantes, a partir de uma consciência de estar participando de um movimento de resistência, de escapar aos controles e pressões para permitir espaço para a experiência na sala de aula, cavando lugar para a construção coletiva e a comunidade (hooks, 2021).

Toni Negri tem afirmado que já não vivemos um tempo de profetas, mas um tempo de militantes; tal afirmação é feita no contexto dos movimentos sociais e políticos: hoje, mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente, para possibilitar o futuro. Se deslocarmos tal ideia para o campo da educação, não fica difícil falarmos num professor-profeta, que do alto de sua sabedoria diz aos outros o que deve ser feito. Mas, para além do professor-profeta, hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie de professor-militante, que de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo opera ações de transformação, por mínimas que sejam. (Negri, 2001, p. 23-24). Usando essa ideia de Negri, acho que poderíamos pensar o que seria o professor profeta e o que seria o professor militante. (...) podemos pensar no professor militante. Qual o sentido hoje desse professor militante, o que seria ele? Penso que seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo. (...) O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente. Essa é a chave da ação do militante. Sempre uma construção coletiva. (Gallo, 2002)

A construção coletiva e a criação de uma comunidade de aprendizagem também são assunto chave do pensamento do filósofo Ailton Krenak, que dedica boa parte do seu livro *Futuro Ancestral* a conversar sobre o que é educação, onde estamos errando quando colocamos as crianças para combater, competir, em vez de permitir a elas desfrutar, meditar, conhecer a si mesmas, compartilhar, colaborar. Em dois trechos específicos, ele nos ajuda a lembrar algo de extrema importância: “escola não é um prédio”.

Escola não é um prédio, mas uma experiência geracional de troca que deveria ser enriquecida e valorizada, na qual as pessoas que passaram por coisas distintas podem compartilhar conteúdos que ajudem as crianças a se prepararem para a vida adulta. (Krenak, 2022, p 114)

Não dizemos que a escola não deva existir, deva ser extinta ou substituída. Em vez disso, apontamos o que nela precisa mudar. Dizemos o que nela é dispensável. E anunciamos o que é essencial. Estamos, reiterando agora

com o saber originário, falando de experiência, diversidade de troca geracional, de estar junto e friccionar o mundo, o cotidiano:

Algumas escolas indígenas, com muitas dificuldades na tentativa de reconfigurar o aparelho escolar, tentam ficar o mais próximo possível disso que estou argumentando, buscando preparar cada um ali no contexto da sua comunidade, para agir ali. Essas escolas não são plataformas de lançamentos de meninos, mas lugares para eles estarem. Nós, que persistimos em uma experiência coletiva, não educamos crianças para que elas sejam campeãs em alguma coisa, mas para serem companheiras umas das outras. Não almejamos, por exemplo, que virem chefes. A gente não treina chefes. A base da educação é feita em fricção com o cotidiano. A eventual liderança de uma criança será resultado da experiência diária de colaboração com os outros, não de concorrência. (Krenak, 2022, pp 114 e 115)

Como eu disse no início desse assunto, esse não é um texto somente para quem atua em uma escola. Essa é uma pesquisa pública, para tocar a nossa experiência coletiva, refletir sobre ela. No entanto, é preciso especificar e afirmar de onde vêm as palavras, histórias, imagens, pensamentos aqui organizados por mim, alimentada pelos presentes trazidos pelas histórias contadas por professoras e estudantes. Aquilo que você encontra aqui vem da escola. Vem da experiência na escola. São palavras de chão, brotadas da boca de adultos e crianças que estão diariamente escavando um chão muito específico, um dos últimos chãos comuns do nosso tempo, um chão pisado, às vezes duro, às vezes maltratado, mas absolutamente capaz de magia e acontecimento em proporções inacreditáveis. Isso significa que cada história e palavra aqui brotaram de uma experiência específica, singular e comunitária, ao mesmo tempo. É importante saber de onde vêm as palavras. Saiba: essas aqui vêm da escola.

“André me ajudou a pensar naquele dia e me ajuda agora. Para desenterrar preciosidades, especialmente em terrenos muito pisados, é preciso delicadeza, infância e persistência. É preciso ser um pouco arqueólogo para encontrar no chão da escola as histórias que a fazem, que nos fazem.” (História 1)

3.2 Amizade: o que estamos dizendo ao dizer amizade

“ _ O que é amizade?
 _ Não sei.
 _ Você tem amigos?
 _ Um monte!”

Quando várias crianças me respondem “não sei” ao serem perguntadas sobre “o que é amizade”, elas - que dizem ter entre 4 e 300 amigos, e que sabem que o que amigos fazem juntos é, principalmente, “brincar” e “conversar” (embora

também seja importante “ajudar” e “dar conselho pro amigo se alegrar”) - talvez estejam me comunicando a mesma verdade que Massimo Baldini apresenta no prefácio do livro *Amizade & Filósofos*, organizado por ele.

Basta uma pequena reflexão para se constatar como não é fácil encontrar uma definição satisfatória para a palavra amizade. E não é fácil porque trata-se de de um conceito, por assim dizer, “familiar”, que não é exatamente um conceito, mas uma “família de conceitos” cujos membros se apresentaram no cenário da história das ideias em épocas diferentes. É claro que sempre podemos consultar um dicionário ou uma enciclopédia, mas, ao final, nos encontraremos mais ou menos no ponto de partida. (...) De fato, como afirma Vansteenbergue, olhando-se de perto a amizade (em grego, *philia*), esta “apresenta-se deveras complexa em si mesma e bastante diversificada em seus campos”. E, além disso, ela está estreitamente relacionada a dois outros termos igualmente ricos nos planos conceitual e emocional: amor (*eros*) e caridade (*ágape*). (...) A amizade é o modelo de todas as relações humanas (pessoais, familiares, políticas). É cantada pelos poetas e celebrada pelos filósofos. (Baldini, 2000, p. i)

Também Anne Vincent-Buffault, historiadora que estudou correspondências entre amigos para criar o seu livro *Da Amizade: uma história do exercício da amizade nos séculos XVII e XIX*, concorda com as crianças da minha escola - definir previamente a palavra amizade, meus amigos, seria realmente inadequado:

Pois a amizade é uma prática que supõe problematizações: as da relação com os outros, com o próximo e com o distante, com a atividade e com a intimidade, com a família e com o amor, por exemplo. Por isso, toda definição prévia me parece inadequada. (Vincent-Buffault, 1996, p. 10)

O próprio Sócrates, filósofo das perguntas moventes, no diálogo *Lísis ou Da amizade* (relatado por Platão), após longo e complicado debate com amigos, confessa pretensamente envergonhado, o fracasso: não vai dar pra descobrir o que seja um amigo assim de forma a fechar a palavra, dar fim, definir. Conta Baldini:

O primeiro trabalho dedicado à amizade, que se encontra nas veredas da filosofia, é o diálogo *Lísis ou da amizade*. É uma obra do filósofo grego Platão, escrita em forma dialógica, em que figuram como protagonistas: Sócrates, um de seus discípulos chamado Lísis, e dois amigos dele. Esse diálogo acontece em Atenas, e o seu desfecho acaba em um autêntico fracasso reconhecido por eles. De fato, as últimas palavras do diálogo proferidas por Sócrates são as seguintes: “Que papelão acabamos de fazer, meus rapazes! Todos aqueles que nos ouviram, a mim, já velho, como também a vós, foram embora daqui, dizendo que nós acreditamos ser amigos um do outro - como podeis ver eu me coloco junto convosco - sem no entanto termos sido capazes de descobrir o que seja um amigo.” (Baldini, 2000, p. 12)

Vamos escutar as crianças, as historiadoras, os filósofos e afirmar que nossa busca nesta pesquisa não é uma definição prévia, satisfatória, absoluta da palavra amizade. Muito pelo contrário. Estamos aqui para “escovar” a palavra, “brincar” com ela, “abrir” seus sentidos. É poético, além de acadêmico, o exercício dessa dissertação, afinal. Partindo deste porto, brincaremos juntos, escutando e refletindo sobre o que filósofos gregos, iluministas, contemporâneos, crianças e adolescentes da periferia de São Paulo, educadores brasileiros, espanhóis, estadunidenses e professoras e professores militantes nas escolas públicas de 2023 e 2024, têm chamado de amizade - em seus livros, em suas conversas, em suas histórias.

Na Introdução de seu livro, Anne Vincent-Buffault a autora traz duas dimensões que interessam a este estudo: a amizade como eleição: “A amizade é alegria suplementar, marca de uma eleição, não é uma instituição”; e a amizade como relação que nos permite descobrir a nós mesmos: “Esse exercício da amizade forma e transforma: praticando-o, elaboram-se tanto o si mesmo quanto o entre-si. Indo ao encontro dos outros, é ao encontro de si mesma que a pessoa se lança”. (Vincent-Buffault, 1996, p. 9) Na transposição para nosso estudo, podemos pensar que a amizade não é a instituição escola, mas algo que dentro dela se elege, a cada dia, a cada relação. Podemos pensar também que, na amizade entre estudante e educador, elaboram-se ambos a si mesmos - o educador se conhecendo como educador, o estudante se conhecendo como estudante - e o entre-si, quiçá, o conhecimento.

Passamos a chamar amizade, entre outras coisas, de **escolha**.

Passamos a chamar a amizade, entre outras coisas, de **“elaboração do si mesmo e do entre-si”**.

Já as pesquisadoras Joana Sampaio Primo e Miriam Debieux Rosa estudam as cartas de Freud a Fliess e nos convidam a pensar a *alteridade* na amizade:

A alteridade é sustentada como marca radical da amizade também por Agamben (2009), para quem o amigo é tão interno que se torna um outro em si mesmo, uma exterioridade interior: “O amigo não é um outro eu, mas uma alteridade imanente na “mesmidade”, um tornar-se outro do mesmo (...) A amizade é essa des-subjetivação no coração mesmo da sensação mais íntima de si” (p. 90). Essa prática se revela,

portanto, como um com-sentir o mundo a partir da codivisão que o amigo proporciona em si, marcada desde o início como uma questão interior à filosofia: (philo)sophia, o amigo da sabedoria. (Primo; Rosa, 2019, p. 3 e 4)

Passamos a chamar a amizade, entre outras coisas, de uma **“exterioridade interior”** ou **“um com-sentir o mundo”**

Logo no início do artigo, as autoras trazem de forma bastante direta outro ponto que aqui faz sentido, a amizade como “fazer com o outro”:

Prática milenar com distintos significados, as amizades carregam o encontro com a alteridade como uma marca, o que pode compreender um fazer com o outro que implica a criação de novos mundos, portanto, uma prática política.” (Primo;Rosa, 2019, p. 1)

Passamos a chamar a amizade, entre outras coisas, de **“fazer com o outro”, “criação de novos mundos”, “prática política”**.

Também a prática política relacionada aos laços de amizade baseia a perspectiva trazida por Paulo Arantes, em artigo que discute a força do MPL (Movimento Passe Livre) nas chamadas Jornadas de Junho em 2013 e propõe aprendermos com o par vínculos fortes + devaneios:

A questão central que fica diz respeito à analogia entre esse devaneio coletivo e o vínculo forte do ativismo. E onde mais esse vínculo ativista poderia encontrar os milhares de adormecidos – hipnotizados, durante os últimos vinte anos, por líderes carismáticos – em sua multiplicidade de devaneios, senão no transporte coletivo? (...) Esse devaneio, que acontece em meio às duas horas de ida e duas de volta (para ficar no caso de São Paulo) e prefigura e exponencializa as miseráveis condições de trabalho da metrópole, pode aparecer sob a forma de uma lembrança, um caso, uma piada... às vezes acontece em voz alta e pode até se transformar em conversa. Essa conversa é perfeitamente politizável. (Arantes, 2013)

Passamos a chamar a amizade, entre outras coisas, de **“vínculo forte do ativismo”, “devaneio coletivo”, “conversa perfeitamente politizável”**.

Voltando à análise das cartas de Freud para seu amigo Fliess, lemos que:

Ao percorrermos as vicissitudes do espaço para o outro no interior das amizades, podemos tomar como exemplo o fato de que desde a Grécia Antiga ela carregava uma estreita relação com a alteridade: phílos, termo homérico anterior a philía (amizade), designava uma série de relações afetivas comprometidas com o recebimento do estrangeiro, vinculando-se aos tratos e pactos com os hóspedes (Benveniste, 1995). Circunscreve-se assim uma modalidade relacional calcada nos pactos com o estrangeiro, configurando phílos como uma união responsável

pelos acordos com os outros. Todavia, esse termo também se referia às relações de parentesco ou mesmo aos agrupamentos que garantiam a coesão social, sublinhando uma ambiguidade presente na amizade: a separação entre nós e eles contemplava tanto os tratos com o outro quanto uma separação entre nós (...) e eles que não faziam parte dos mesmos grupos. Se a alteridade era um traço a ser acolhido a depender de uma série de códigos de conduta, era também a marca que diferenciava dos que ficavam dentro aqueles que ficavam de fora. (Primo;Rosa, 2019, p 2)

Passamos a chamar a amizade, entre outras coisas, de **“tratos com o outro”, “separação entre nós e eles”, “marca que diferenciava dos que ficavam dentro aqueles que ficavam de fora”**.

Não podemos deixar de trazer o pensamento de Aristóteles, que, como conta Baldini, dedicou-se com profundidade a pensar a amizade como virtude.

O livro oitavo e o nono da *Ética a Nicômano* de Aristóteles são dedicados ao tema da amizade. Nas obras anteriores, o grande filósofo grego analisa as várias virtudes e, na sua opinião, a amizade é o termo final da vida moral. Por isso, afirma que a amizade “é uma virtude ou está conexa com a virtude; além do fato de ser algo extremamente necessário à vida. De fato, ninguém gostaria de viver sem amigos, mesmo que possuísse todos os outros bens. (Baldini, 2000, p. 14)

Passamos a chamar a amizade, entre outras coisas, de **“virtude” e “termo final da vida moral”**.

Ele também pensa nas diversas “funções” da amizade a cada etapa da vida:

Por isso, alguns consideram que os amigos são o único refúgio tanto na pobreza como também em outras infelicidades da vida. Além disso, a amizade ajuda os jovens a não errarem, os idosos assegurando-lhes assistência e sustentando-os em sua insuficiência para agir, por causa da sua debilidade, e mesmo aqueles que se encontram na plenitude das forças a amizade incentiva a realizarem ações generosas. (Baldini, 2000, p. 59)

Passamos a chamar a amizade, entre outras coisas, de **“refúgio”, “ajuda”, “assistência”, “incentivo a realizar ações generosas”**.

E chegamos ao trecho que pessoalmente mais me toca neste livro sobre amizade na perspectiva dos filósofos, por sua simplicidade e pelas tantas imagens que me traz à memória:

Neste sentido podemos representar a amizade como:
 Duas pessoas que caminham juntas.
 (Baldini, 2000, p. 59)

Passamos a chamar a amizade, entre outras coisas, de: **“duas pessoas que caminham juntas”**.

Entre as imagens que essas palavras evocam, está esse trecho da História 12, que vai nos relatar, justamente, a disposição de caminhar juntos pela vida afora:

“Nossa, esse cara tem todo esse interesse, tudo o que eu convido ele vai, me convida pra ver coisas, pra ver o grupo dele etc. Então vamos juntos.” (História 12)

Nessa disposição de caminhar juntos, tomando distância das hierarquias e controles estimulados pelos sistemas educacionais, lembramos então que Paulo Freire nos diz que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (Freire, 1981, p. 79).

Passamos a chamar a amizade, entre outras coisas, de **“entre-si”**.

E a partir daqui damos algum contorno à nossa brincadeira: buscaremos encostar a ideia da amizade à da educação.

Em Professores para quê?, Georges Gusdorf faz afirmações neste sentido quanto à relação entre quem ele nomeia mestre e discípulo e nos acrescenta a ideia da reciprocidade: “O mestre e o discípulo só se descobrem como tais na relação que os une. (...) A verdade de cada um deles depende de sua relação com o outro; é uma verdade em reciprocidade” (Gusdorf, 1987, p. 137).

Passamos a chamar a amizade, entre outras coisas, de **“reciprocidade”**.

O autor reflete detalhadamente sobre a questão dos vínculos formadores como parte inescapável da vida humana e sentencia: “O mínimo contato humano ao nível da linguagem atesta esta convivência geral: a existência dos homens é sempre coexistência” (Gusdorf, Georges, 1987, p. 138).

Passamos a chamar a amizade, entre outras coisas, de **“vínculo formador”**.

Mais à frente, o autor nos presenteia com uma imagem que sintetiza a noção de que as relações entre o educador e cada um dos estudantes serão sempre distintas e únicas:

Cada aluno é um aluno entre todos os alunos na classe reunida; (...) Tal como Gulliver entre os anões, ligado à terra por uma infinidade de pequenos fios que o imobilizam, o mestre está ligado à sua classe não somente por uma mutualidade maciça, mas também por uma reciprocidade detalhada com cada um daqueles que o escutam. (...) Uma classe de trinta alunos, tal como de passagem observa um inspetor, é apenas a resultante de trinta diálogos simultâneos, sendo que cada um tem seu próprio sentido e valor. (Gusdorf, 1987, p. 138)

Passamos a chamar a amizade, entre outras coisas, de **“díade”** ou **“par”**.

Em outro trecho, Gusdorf reforça em outras palavras a importância dos encontros para nos despertar inclusive para nós mesmos:

A presença do outro, quer seja mensageira de semelhança ou de diferença, é ocasião privilegiada de despertar e de enriquecimento. Rigorosamente, o homem não pode existir no estado isolado. O ser humano revela-se no encontro, nesse encontro que é, segundo a expressão de Buytendijk, ‘um ser o que não se é, e um tornar-se o que já se é’. (Gusdorf, 1987, p. 139)

Passamos a chamar a amizade, entre outras coisas, de **“encontro”** e de **“um ser o que não se é, e um tornar-se o que já se é”**.

Aqui, as palavras do autor conversam com as de Jorge Larrosa, que escrevera:

E é até mesmo possível, inclusive, que sejamos capazes de reconhecer, na história íntima dos encontros que fizeram nossa própria vida, alguém que, sem exigir imitação e sem intimidar, mas suave e lentamente, nos conduziu até nossa própria maneira de ser: alguém a quem poderíamos chamar de “professor”. (Larrosa, 2010, p. 52)

Passamos a chamar a amizade, entre outras coisas, de **“alguém que, sem exigir imitação e sem intimidar, mas suave e lentamente, nos conduziu até nossa própria maneira de ser”**.

Vejamos como, na História 14, a Maria foi conduzida suavemente, sem intimidações, até chegar ao “Pode tirar a mão”, literalmente sua emancipação:

“ _ O que você precisa?
 _ Põe a mão em mim?

Aí eu coloquei a mão nas costas dela e falei:

_ Vamos respirar junto. Você não vai cair. E se você cair, você tá perto do chão, tá tudo bem. Ela, tá bom, então vamos respirar junto.

Aí a gente respirou. E ela falou:

_ Olha, tô equilibrada agora. Pode tirar a mão.” (História 14)

Boa parte parte das crianças escutadas em aula por mim, associa a amizade à conversa:

“ _ Nós não se gostava muito. Todas as histórias com quase todos os professores começam assim... nós não se gostava muito.

_ Mas teve um dia que alguma coisa mudou? Ou foi aos poucos?

_ A gente conversou, conversamos aqui, só nós dois.

_ A conversa, né? A conversa é a chave.”

“Alguém que você pode conversar, né? Você conversa com amigos coisas que você não conversaria com qualquer pessoa, você faz com ele coisas que você confia só nele.”

“O que amigos fazem juntos é:

brincam, conversam, dão risada juntos.”

“Pra mim é importante a convivência e o diálogo pra duas pessoas serem amigas. E quando você percebe que a pessoa é sua amiga é tipo quando você conversa mais pessoal com ele, quando você tá tipo confiando mais nele do que nas outras pessoas pra conversar.”

Passamos a chamar a amizade, entre outras coisas, de “**conversa**”.

Já a educadora bell hooks nos chama a atenção para a importância da conversa na educação:

A conversa é o lugar central da pedagogia para o educador democrático. Falar para compartilhar informações, para trocar ideias, é a prática que (...) afirma aos ouvintes que o aprendizado pode se dar em quadros de tempo variados (podemos compartilhar e aprender muito em cinco minutos) e que o conhecimento pode ser compartilhado em diversos modos de discurso. (hooks, 2019, p. 202)

O poder da conversa como lugar de intervenção pedagógica, como estratégia produtora de novas possibilidades na vida de professores e estudantes fica muito evidente na História 11. Aqui vemos o trecho da educadora buscando e conversa, apostando na conversa:

“Conversei com vocês. Agora eu vou lá conversar com o Gabriel, tá? Vou falar pra ele que ele também tem que se envolver, que ele tem que buscar dialogar com vocês e tal. Então quero ver alguma coisa acontecer aí.

Aí fui lá e conversei com o Gabriel” (História 11)

“E ele me olhava, assim, com a touca assim, a franja, pensei: “será que ele tá me vendo? Será que ele tá me escutando?”. Eu estava cheia de dúvidas, mas eu pensei: “velho, não sei, vou me comunicar com esse ser humano, vou tentar, o não eu já tenho, já tá aí”. Aí eu fui, procurando através do cabelo dele” (História 11)

Deste modo, apostando na conversa, procurando através do cabelo, ensaiando, tentando, o educador posiciona-se não acima, mas junto, em comunhão, porque ensinar exige tomar posição e evidenciá-la, e exige, além do mais, o “trabalho do amor”, sobre o qual vamos pensar mais nas próximas páginas, mas já podemos escutar bell hooks:

Ao contrário da noção de que o amor na sala de aula torna professores e professoras menos objetivos, quando ensinamos com amor somos mais capacitados para atender às preocupações específicas de cada estudante e, ao mesmo tempo, integrar aquelas que são de toda a comunidade da sala de aula. Quando professores e professoras se dedicam a afirmar o bem-estar emocional de alunos e alunas, fazemos o trabalho do amor. (hooks, 2021, p 30)

Podemos chamar a amizade, entre outras coisas, de **“trabalho do amor”**.

E vamos ao fim da História 11, com a conversa tendo sido muito bem sucedida em gerar acontecimentos não somente para os estudantes que participaram dela, mas para todos, inclusive na professora, que duvidava, mas tentou assim mesmo. Escutamos neste relato a comoção, a emoção, fazendo parte da sala de aula, sendo acolhida, sendo parte do processo e do resultado, sendo a reação comunitária diante da beleza:

Aí eu só vejo uma galerinha começando a chorar com a cena porque foi emocionante. Bom, eu chorei também, né, gente, mas porque eu sou uma manteiga derretida e era muito bom. Mas vários alunos chorando, tipo, isso foi belíssimo.” (História 11)

Sim, ensinar exige comoção. E, exige, como nos ensina Paulo Freire (naquele que foi o texto que deu a primeira inspiração comovida para esta pesquisa): querer bem.

3.9 – Ensinar exige querer bem aos educandos

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor,

não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (Freire, 1996, p. 52)

Passamos a chamar a amizade, entre outras coisas, de **“querer bem”**.

Com bell hooks, compreendemos que amizade, educação, teatro, literatura dependerão do tal **“engajamento mútuo”**:

Acompanho os alunos à medida que eles progridem em sua vida fora da nossa experiência de aula. De várias maneiras continuo a ensiná-los, e eles, inversamente, se tornam mais capazes de me ensinar. A lição mais importante que aprendemos juntos, a lição que nos permite caminhar juntos dentro e além da sala de aula, é a do engajamento mútuo. (hooks, 2017, pp. 270 e 271)

Passamos a chamar amizade, entre outras coisas, de **“acompanhar”**, **“aprender juntos”**, **“caminhar juntos”**, **“engajamento mútuo”**. Vemos tudo isso em diversas histórias narradas pelas professoras e professoras que escutamos. Veja alguns exemplos:

“Eu estive junto com ele em diversas formações... dentro do vocacional, em diversas linguagens, ele foi me seguindo, eu fui convidando ele pra estar junto. Aí já começou a ter um engajamento mútuo mesmo. Nossa, esse cara tem todo esse interesse, tudo o que eu convido ele vai, me convida pra ver coisas, pra ver o grupo dele etc. Então vamos juntos.” (História 12)

“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 ritual, o mesmo diálogo. Todos os dias.” (História 6)

“Nos próximos anos, Josemir passaria de estudante para amigo e filho, sendo acompanhado por nós em todas as etapas dos anos finais do ensino fundamental.” (História 2)

Christov e Bruno nos trazem este presente de pensar com Paulo Freire que, sim, nosso inacabamento, nossas mudanças, nossos desejos nos movem até o outro e com ele, aprendemos:

O educador Paulo Freire entende que o ser humano apresenta uma vocação ontológica para o *ser mais*, imbuído de uma natureza histórica e de uma capacidade de perceber-se no mundo, de reconhecer-se a si mesmo e ao mundo exterior com o outro. A consciência de sua incompletude leva o homem a buscar a comunhão com outros homens. Para Freire, a consciência do inacabamento é um fundamento para desejar ser mais, ser mais completo, para nosso movimento em direção a uma completude que nunca se completa, aí se funda nossa sociabilidade. A teoria pedagógica de Freire emana desta compreensão de que o homem muda em relações sociais, culturais, ambientais, de que aprende em comunhão. (Bruno e Christov, 2016, pp. 180 e 181)

Passamos a chamar a amizade, entre outras coisas, de **“comunhão”**.

Em *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*, bell hooks nomeia o primeiro capítulo de “clareza: pôr o amor em palavras”. Neste início, ela busca isso: palavras que digam o amor com clareza, com precisão. Aqui, espelhamos seu movimento, mas o fazemos em relação à palavra amizade. E temos, agora, uma coleção de palavras:

“escolha”, “elaboração do si mesmo e do entre-si”, “exterioridade interior”, “com-sentir o mundo”, “fazer com o outro”, “criação de novos mundos”, “prática política”, “vínculo forte do ativismo”, “devaneio coletivo”, “conversa perfeitamente politizável”, “tratos com o outro”, “separação entre nós e eles”, “marca que diferenciava dos que ficavam dentro aqueles que ficavam de fora”, “virtude”, “termo final da vida moral”, “refúgio”, “ajuda”, “assistência”, “incentivo a realizar ações generosas”, “duas pessoas que caminham juntas”, “entre-si”, “reciprocidade”, “vínculo formador”, “díade”, “par”, “encontro”, “um ser o que não se é, e um tornar-se o que já se é”, “alguém que, sem exigir imitação e sem intimidar, mas suave e lentamente, nos conduziu até nossa própria maneira de ser”, “conversa” “trabalho do amor”, “querer bem”, “acompanhar”, “aprender juntos”, “caminhar juntos”, “engajamento mútuo”, “comunhão”

Como diz Luiz Guilherme Augsburguer, em seu artigo *Philia, phylum e ofício de professor: pensar de novo velhas palavras*, que faz parte do livro *Elogio do professor*, aqui estamos, repensando...

Eis que somos convocados a reganhar o terreno dos sentidos, a retomar certos vocábulos e, ao estilo de Peter Handke, repensar velhas palavras. (Augsburger, 2021, p 233)

Anne Vincent-Buffault acrescenta, ainda, uma nova perspectiva, ao nos presentear com um arquivo de palavras-amigas que encontrou na leitura das cartas:

Observei, em cerca de 40 correspondências, as mesmas tendências semânticas. Em torno da amizade, *a felicidade, a ternura, o encanto, a simpatia, o deleite, a alegria, o bom coração, a afeição, a sensibilidade, a finura, a delicadeza* expressam ao mesmo tempo o prazer, o tato, a afinidade. A estas palavras se associam *a confiança, a aprovação, a dedicação, o encorajamento, o respeito, a estima* para designar o que envolve de alguma maneira o ideal do ego. As qualificações associadas a esses substantivos exprimem o encontro verdadeiro e pleno de encanto que se distingue das cerimônias de aparência: *verdadeiro, profundo, íntimo, completo, delicado, encantador, precioso*. (Vincent-Buffault, 1996, p. 23)

Estas palavras não são modos de chamar (nomes ou aberturas) a amizade, em si, mas são palavras do entorno, que vão nos ajudando a dizer o que estamos querendo trazer para nossas relações na escola, quando decidimos ensaiar a amizade neste ambiente. Que falta fazem a “felicidade”, a “ternura”, o “encanto”, a “simpatia”, o “deleite”, a “alegria”, o “bom coração”, a “afeição, a “sensibilidade”, a “delicadeza”, a “confiança”, a “aprovação”, a “dedicação”, o “encorajamento”, o “respeito”, a “estima”, o “verdadeiro”, o “profundo”, o “íntimo” quando queremos estar numa relação de estudar e fazer junto num lugar como a escola.

Nas próximas páginas, seguiremos nesse movimento poético e filosófico, adentrando em algumas especificidades do que temos ensaiado como amizade na escola, propondo estudar algumas das outras palavras com as quais a “amizade” *tem feito amizade*.

3.3 Amizade & cuidado & amor

“Amizade é amor, professora”

“_ O que é amizade?

_ Amizade é quando você tem amor por uma
pessoa”

Nas conversas em sala de aula, muitas crianças aproximaram amizade e amor. Entre os adolescentes, surgiram algumas diferenciações importantes. Mas é fato que o amor aparece como a principal palavra com quem a palavra amizade *faz amizade*.

Os filósofos estudados nesta pesquisa, assim como a educadora bell hooks, também fazem o exercício de colocar as duas palavras para conversar. Em bell hooks, a amizade aparece como uma relação em que o amor (como emoção, mas também como gesto de coragem, como atitude em relação ao outro, como cuidado) se expressa e pode ser conhecido.

Se não experimentamos o amor em nossas famílias estendidas de origem (o primeiro âmbito de comunidade que nos é oferecido), o outro âmbito onde as crianças, em particular, têm oportunidade de construir uma comunidade e conhecer o amor é no da amizade. Uma vez que escolhemos nossos amigos, muitos de nós, da infância à vida adulta, temos nos voltado para eles em busca de carinho, respeito, conhecimento e do empenho geral para promover o nosso crescimento que não encontramos na família (hooks, 2021, p 165)

Esse entendimento de bell hooks pode ser lido, na prática da escola, em diversas histórias neste texto, mas destacamos as Histórias 19 e 9, que evidenciam, respectivamente: a experiência de um amor gratuito nunca antes experimentado no ambiente familiar e que nasce junto com as primeira leitura de palavra e de mundo e a efetividade do acolhimento do conjunto de adultos da escola em relação a uma criança que, por ser quem era, vivia abusos constantes em sua casa:

“O amor era de graça, e eu não sabia.” (História 19)

“Ela vibrava comigo tudo, ela me elogiava como quem soletrava amor em cada fala, falava de mim pelas costas, e bem. Me mostrou que eu era digna de ser amada, mesmo quando minha mãe dizia que não”. (História 19)

“Sabemos também que ele esteve numa família em que o padrasto incomodava-se muito com a “feminilidade” dele, com a delicadeza dos

seus gestos e gostos, e por isso o menino de 8 anos sofria violências físicas.” (História 9)

“Sabemos que a escola não silenciou. Conversou com ele, com a família, com a mãe. Ajudou a ver e nomear a violência sofrida. Ajudou a ver que é possível ser quem se é. Ajudou a conhecer a ideia e a prática da palavra “acolhimento”.” (História 9)

A História 9 também nos ajuda a perceber que o espaço para o amor na família de origem pode ser ampliado a partir do cuidado comunitário, com o fim das práticas abusivas e até mesmo a constituição de núcleos familiares renovados e fortalecidos:

“Mas sabemos que, provavelmente fortalecida pela aliança formada com a escola e as professoras, percebendo que mais alguém estava olhando seu filho com amor, a mãe do Douglas mandou o padrasto passear. Sabemos, ainda, que ela olhava para o filho de outra forma, com mais carinho e abertura para quem ele era e como se expressava aos oito anos. Com mais escuta e liberdade de existir.” (História 9)

Esse desdobramento da História 9, soma-se à emoção do “novo capítulo” na vida de uma criança que sofria situações de abuso em sua família, apresentado pela História 10:

“Também disse que depois disso e com a presença do conselho tutelar, souberam que o pai violentava o garoto. Hoje a mãe está divorciada e vive uma outra realidade com os dois filhos. Fiquei emocionada em poder narrar o início deste novo capítulo na vida desta criança. A CP também comentou: “Ela denunciou a escola, mas não tira os filhos daqui. Ela sabe que nós queremos o melhor pra eles” (História 10)

Ambas as histórias nos trazem ainda a aproximação com a palavra cuidado, ou seja, a amizade também como cuidado comum, não só em relação às crianças, mas a todas as pessoas da comunidade escolar. Cuidado também no sentido de reciprocidade, outra palavra-amiga, considerando inclusive o cuidado do estudante em relação ao professor, que aparece de forma muito tocante na História 6, em que, após um episódio de conflito bastante violento, a exposição das fragilidades resultou num laço baseado no cuidado, na preocupação com o outro:

“E o que fica é o abraço diário, sem faltar um dia sequer, e a pergunta sincera: como você está?” (História 6)

Em seu artigo já citado anteriormente, Luiz Guilherme Augsburger nos coloca em contato com uma distinção importante: a relação com o outro não pode, porém ser entendida como apropriação ou domínio ou posse do outro, mas precisa dos contornos respeitosos da alteridade que desenham melhor o sentido da palavra *philia*:

Os filósofos (*philosophus*) são aqueles que estabelecem com o saber (*sophia*) uma amizade (*philia*), i.e., não são como os sábios que possuem o saber, mas - e eis aí a invenção grega - buscam o saber, sem jamais possuí-lo (DELEUZE, GUATTARI, 2005). A *philia*, então, parece ser menos da ordem da posse, da empresa e do apreender e mais uma relação de amor, cuidado e atenção. (Augsburger, 2021, pp 236, 237)

Também Jorge Larrosa nos alerta para os cuidados de não estabelecer com o outro - e aqui vale pensar especialmente nos estudantes - uma relação de apropriação, mas, sim, de mistério, espanto, complementaridade.

Por isso, a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele. (Larrosa, 2010, p. 54)

Esse trecho, aliás, conversa muito com a indignação da professora da História 14, que defende o direito das crianças de não serem intimidadas durante seus estudos:

“Ai, muito bonito isso, né? De ela ir confiando que ela é forte, que ela é potente, que ela pode. Você acha que eu vou deixar adulto tirar uma criança de cima da árvore?” (História 14)

Estudiosa das práticas de leitura especialmente entre jovens, Michèle Petit contribui para essa discussão do controle do outro ao lembrar que, muitas de nossas ações como adultos em direção à juventude, no sentido do incentivo à leitura, têm grande equívocos e parecem mais ordens e projetos de domínio do que convites:

Nos dias de hoje, temos a impressão de que o gosto pela leitura deve abrir caminho entre o “proibido” e o “obrigatório”, ao menos na Europa. Em meu país, todo mundo se lamenta: “Os jovens não lêem nada”, “se lê cada vez menos”, “como fazer para que leiam?”. E poderíamos nos questionar sobre os efeitos complexos, ambivalentes, desses discursos alarmistas e convencionais de elogio à leitura. Por virem dos poderes públicos, dos professores, dos pais ou dos editores, podem ser percebidos como outras tantas ordens, como testemunhos de impaciência, de uma vontade de controle, de domínio. (Petit, 2013, pp.

21, 22)

Silvio Gallo nos apresenta um ponto de vista interessante do cuidado que dialoga com a ideia de que o cuidado não deve ser “cuidar da vida do outro” num sentido invasivo ou até autoritário, mas sim uma preocupação em direção à emancipação, no sentido de dedicar-se a oferecer ao outro elementos para que atue sobre a própria vida:

Uma das coisas centrais na ação dele como educador é essa preocupação com o outro, esse cuidado com o outro, essa tentativa de levar para o outro elementos que possibilitem que o outro atue sobre si mesmo e transforme sua vida, e modifique sua vida para uma condição de mais vida. (GALLO, 2022. Pág. 27.)

A reciprocidade e a preocupação com o outro também são assuntos recorrentes para outros pensadores, inclusive neste arranjo complexo que compreende o cuidado de si como essencial para favorecer o cuidado com o outro. Aliás, um cuidado indissociável do outro, e ambos fundamentais para nossa vida em relação.

Barreiro, por exemplo, trabalha as ideias de Ricoeur lendo Aristóteles e desdobrando a pergunta: como viver bem? Assim, nos aprofundamos um pouco na noção de cuidado do outro como um elemento do caminho para si e também de uma ideia amorosa para a relação de alteridade, proposta pelo filósofo francês, que é a da solicitude:

Neste horizonte, Ricoeur (1990) estava preocupado em responder pela hermenêutica, a célebre pergunta aristotélica: como viver bem? A primeira constatação é que a busca para viver bem, não é de forma alguma um solipsismo. Uma menção muito apazível que o autor gostava de repetir aos seus interlocutores era que “o caminho mais curto de si passa pelos outros”. Além disso, uma ação não pode ser ética, caso não seja realizada a favor dos outros (RICOEUR, 1990, p.5-17). Esta dimensão ética na relação entre as pessoas foi tema recorrente na filosofia de Aristóteles, mais especificamente nos livros VIII e IX de Ética Nicomaqueia, em que foi abordada a noção de amizade como uma das condições para ser virtuoso. Ricoeur (1999) sustenta que a amizade, apresenta a mediação entre “como viver bem” e a estima de si, passando por noções públicas como a justiça e a virtude de caráter político de uma pluralidade humana (RICOEUR, 1999). A preocupação do filósofo francês reside em entender se o tratado aristotélico da amizade traria contribuições para buscar a vida boa com o outro, pensando um amigo como outro eu. Esta dimensão da alteridade abrangeria a estima de si como um cuidado do outro, implicando em uma relação de solicitude. (Barreiro, 2022, p. 82)

Já Baldini nos apresenta o pensamento de Kant neste sentido ético do entendimento de cuidar do outro é cuidar de si, cuidar de si é cuidar do outro:

A seu ver, a amizade é a superação ética da busca individual da felicidade, é o “máximo do amor recíproco”. De fato, na amizade o homem “se ocupa ao mesmo tempo da felicidade própria e alheia”. (Baldini, 2000, p. 31)

Mas se cada qual cuidasse exclusivamente de si mesmo, sem se importar com os outros, não haveria amizade. As duas coisas, portanto, devem andar juntas: o homem deve ocupar-se ao mesmo tempo da sua felicidade e da dos outros. (Baldini, 2000, p. 131)

Considero um pensamento especialmente interessante às educadoras e aos educadores, no sentido de nos alertar para este aspecto do autocuidado como dimensão do próprio amor no seu sentido amplo e comunitário e não de uma prática egocêntrica ou egoísta; em outras palavras: o autocuidado como parte do cuidado com o outro. O filósofo Byung-Chul Han, ao abordar o amor e a alteridade, também contribui para essa percepção:

O amor pressupõe sempre uma alteridade e, de fato, não apenas a alteridade do outro, mas também a alteridade da própria pessoa. A duplicidade da pessoa é constitutiva para o amor por si mesmo. O que é, afinal, o amor, senão entender e se alegrar com o fato de que um outro vive, atua e sente de uma maneira diferente e oposta a nós? Para que o amor supere as oposições por meio da alegria, ele não pode suprimi-las, negá-las. Mesmo amor próprio contém uma inconfundida duplicidade (ou multiplicidade) em uma pessoa como pressuposto. (Han, 2022, p 120)

Assim, é importante perceber e ressaltar que não estamos falando de uma anulação do eu em função do outro, nem de uma missão de salvar alguém de algo. Também não estamos falando de caridade ou qualquer tipo de dever que se faz por alguma imposição ou impossibilidade de escolha, como nos lembra Baldini:

(...) Além disso, enquanto a caridade é tríade (é uma relação com o outro, em Deus), a amizade é, normalmente, diádica. E mais: a amizade é facultativa, espontânea, não comunitária, não necessariamente santa: ao contrário, a caridade é um dever, comunitária, não arbitrária. (...) de fato; enquanto a amizade é necessariamente recíproca, a caridade pode permanecer muito tempo, ou mesmo para sempre, não retribuída. (Baldini, 2000, p. iii)

Neste caminho de aproximar a amizade ao amor e ao cuidado, outras distinções se fazem notar - os estudantes, inclusive, arriscam algumas delas, encostados no senso comum, mas também bem perto da filosofia. As primeiras ideias remetem à confiança, que na visão deles seria mais fácil conquistar em uma amizade do que em uma relação amorosa:

“ _ Então, amizade é um tipo de amor?
 _ Sim
 _ Sim!
 _ Sim!!!”
 _ Só que amizade dá pra confiar, professora”
 _ “Não que amor não dê pra confiar, mas amizade dá pra confiar mais”
 _ Amizade dá pra confiar, amor não, a pessoa pode estar te traindo e você nem sabe”

Baldini, quando nos apresenta o pensamento de Kant, mostra que o filósofo faz um movimento semelhante ao dos estudantes da minha escola, ou seja, ele também dá bastante destaque à confiança ou à superação das desconfianças recíprocas em um “relacionamento de comunicação completa”. Baldini aprofunda o assunto citando o filósofo, que aproxima a sinceridade e a confiança da jovialidade e alegria de espírito para compor o caráter do amigo perfeito:

Cada qual procure ser digno de merecer a amizade. Isso é possível se alcançar através da probidade das intenções, pela sinceridade e confiança, como também através não só de uma conduta isenta de falsidade e maldade, mas também caracterizada pela amabilidade, jovialidade e alegria de espírito. São estes os elementos que compõem o caráter de um amigo perfeito”. (Baldini, 2000, p. 32)

Os estudantes, no entanto, ponderam que na amizade também podem haver traições e desconfianças e a conversa parece sem conclusão, até que outra distinção aparece: a da intensidade.

“O amor pode te matar...”

Opa, que agora a coisa ficou séria. E eles não estão sozinhos nessa percepção da intensidade daquilo que culturalmente temos nomeado como amor, embora se formos pensar mais profundamente com hooks, um amor que pode te matar não é o amor que buscamos definir. Mas seguindo um pouco nessa toada das intensidades, encontramos outros pensares. Aqui, Baldini nos apresenta o que lê em Michel de Montaigne:

A seu ver, não se pode sequer confundir o amor com a amizade. O fogo do amor “é mais ativo, mais abrasador e mais intenso. Mas é um fogo cego e volúvel, de altos e baixos e variável; fogo de febre, sujeito a crise e medos, ocupando-nos somente por um lado. Pelo contrário, na amizade há um calor geral e total, em tudo temperado e igual, um calor constante e calmo, todo doçura e transparência, não tendo nada de áspero e irritante”. (Baldini, 2000, p. 27)

E nesse outro trecho, o livro traz a visão de Sêneca, sobre o benefício garantido da amizade em detrimento da possibilidade de prejuízo no amor (ressalvando, outra vez, que não é deste amor que nos fala bell hooks e ao qual nos filiamos, mas que estes pensamentos podem nos ajudar a entender por que e como, culturalmente, os estudantes chegaram a estas conclusões sobre o amor): “Para Sêneca, ‘a amizade é sempre benéfica’, ao passo que ‘o amor por vezes chega até a ser nocivo’” (Baldini, 2000, p. 22).

Há, ainda, mais um ponto de diferenciação entre amizade e amor que para os estudantes é marcante: a duração ou a estabilidade da amizade. Nas crianças vemos quase uma certeza da eternidade do laço. Já os adolescentes discutem o assunto mais ou menos como Sócrates, conforme citado algumas páginas acima: fracassando em chegar uma conclusão, mas se saindo muito bem no sentido de abrir o pensamento:

“_ Amizade é brincar, se divertir... depois, quando a gente crescer, a gente fica junto também!
 _ A vida toda?
 _ É, até morrer”

“_ Amizade dá pra confiar pelo resto da vida
 _ É. Amor um dia pode acabar!
 _ Nem toda amizade também vai durar pra sempre...
 _ Tipo a minha e a sua, porque um dia eu posso morrer...
 _ Eu também posso.
 _ Não, não... a nossa não vai acabar, não...”

Então, na sequência do diálogo entre os adolescentes, aparece finalmente uma outra ideia de amor que parece se afastar do que poderíamos nomear “amor romântico” e se aproximar da definição que lemos em Tudo sobre o amor: “a vontade de se empenhar ao máximo para promover o próprio crescimento espiritual ou o de outra pessoa” (hooks, 2021, p. 47). Ainda nesse sentido, a própria autora alerta: “Aprender definições falhas de amor quando

somos bem jovens torna difícil sermos amorosos quando amadurecemos” (hooks, 2021, p. 47). Vamos ouvir onde chegam os estudantes:

“Amor é algo muito grande, você pode amar uma pessoa, pode amar um time...”

“Eles tão pensando no amor tipo namoro, essas coisas... mas amor na amizade também existe...”

Eles avançam para uma questão crucial que nos remete aos debates sobre a forte influência do machismo estrutural nos mais diversos tipos de relações amorosas, inclusive na amizade:

“Se eu falar “eu te amo” pro meu amigo, os outros vão falar ‘lá ele!’.”

“A gente se ama. Só que a gente não é desconstruído o suficiente! A gente não fala “te amo” que nem as meninas... a gente fala... ahhh cê é daora... ah, seu arrombado, seu desgraçado. Mas no final a gente se ama. A gente se ama, no fundo...”

No fundo, a gente se ama. A amizade entre meninos, na nossa cultura, muitas vezes, se materializa numa relação em que esse amor fica lá no fundo, escondido sob xingamentos e porrada. Pode ser uma das tarefas das educadoras e educadores que pretendem fazer o trabalho do amor, que pretendem cultivar amizade no chão da escola, escavar... permitir que venha à tona. Para isso, muitas vezes, será preciso fazer desvios nos planejamentos, perder tempo, mudar rotas, ensaiar mais, erra mais, tentar mais:

Quando somos professores e professoras e ensinamos com amor, combinando cuidado, comprometimento, conhecimento, responsabilidade, respeito e confiança, frequentemente somos capazes de entrar na sala de aula e ir direto ao cerne da questão. Isso significa ter clareza para saber o que fazer, em qualquer dia, a fim de criar o melhor clima para o aprendizado. Professores e professoras comprometidos, todos os dias, com o mesmo estilo de aula, que temem qualquer digressão do planejamento concreto, perdem a oportunidade de se engajar por inteiro no processo de aprendizagem. A probabilidade de terem uma sala de aula organizada, onde os estudantes obedecem a autoridade, é muito maior. A probabilidade de se sentirem satisfeitos porque apresentaram todo o conteúdo que queriam cobrir é muito maior. Ainda assim, estão perdendo a experiência mais potente que podemos oferecer a nossos estudantes: a oportunidade de se engajarem com totalidade e compaixão no aprendizado. (hooks, 2021, p. 212)

A História 18 nos conta algo disso, quando o conteúdo planejado não tem espaço para encontrar os estudantes, mas de alguma forma, uma oportunidade

de cultivar e ampliar o engajamento mútuo aparece e é aproveitada, como vemos no seguinte trecho:

_ Professora, peraí, sobre o que que é isso aí que você ia falar? - acena com a cabeça pro telão, que tem uma imagem congelada de uma atriz que interpreta Anne Frank numa websérie produzida pela Fundação Anne Frank.
 Eu faço um resumo de um minuto sobre segunda guerra, nazismo, aniversário do Hitler, Tiros em Columbine, células neonazistas, ameaças a escolas no Brasil...
 _ E a Anne foi uma garota alemã da sua idade que morreu nas mãos dos nazistas, mas deixou um diário que se tornou um dos livros mais lidos no mundo.
 _ Eu li quando tinha sua idade, Lucas! - emenda o coordenador, a partir da porta.
 Ele está com um rosto um pouco chocado.
 _ Até que era um assunto legal, né? Pena que não deu pra gente ver.
 _ É... legal não é... é triste - ele conclui." (História 18)

"_ Eita, acho que eu fiz um amigo - digo, descobrindo.
 _ É.
 _ Eu não dei aula, mas eu fiz um amigo.
 Eu escrevo essa história num rascunho de histórias para a dissertação de mestrado e me dou conta de que tenho mais vontade de escrever sobre o Lucas. Talvez eu tenha feito dois amigos. E dois amigos no meio da galera mais treta da turma. Parece um passo. Pequeno. Torto. Incerto. Mas sem esse passo, não vou dar aula no 6A jamais." (História 18)

Outros dilemas aparecem quando estamos dedicadas a cultivar amizades em nossas relações no ambiente escolar. Um tema bastante frequente é a ideia de que levantar questões do campo das emoções em sala de aula ou abrir espaço para acolhê-las possa significar uma espécie de desvio de função, já que o professor não deveria atuar como "terapeuta".

Nos diálogos sobre a possibilidade de criação de um vínculo que poderíamos nomear "amizade" entre eles e os professores, os estudantes adolescentes comentam com muita naturalidade que são amigos de muitos professores, quase todos, e um deles ousa ir além:

"Tipo assim, você é tipo minha psicóloga. Eu briguei com o M. e com o J.... aí você... sabe? Toda vez que eu tô triste, a maioria das vezes, é por causa deles. Tipo isso, não é? E você é minha psicóloga, não é? (silêncio) Você não me ajuda? Então. Já era. Você é minha psicóloga. Você é minha professora e psicóloga ao mesmo tempo."

Com bell hooks, buscamos delinear um contorno para esta necessidade de criar, junto, um ambiente sem empecilhos ao estudo, inclusive empecilhos de ordem emocional:

Colegas compartilham comigo que não querem ser colocados na função de “terapeuta”; não querem ter de atender aos sentimentos que possam surgir na sala de aula. Recusar-se a criar espaço para a emoção não muda a realidade de que sua presença influencia de várias formas as condições nas quais o aprendizado pode ocorrer. Professores não são terapeutas. No entanto, há momentos em que o ensino consciente - o ensino com amor - traz a percepção de que não seremos capazes de ter uma experiência significativa em sala de aula sem sentir o clima emocional de nossos estudantes e corresponder a ele. Em alguns casos, isso pode exigir estar mais emocionalmente atento aos conflitos psicológicos de um estudante que bloqueiam sua capacidade de aprender. (hooks, 2021, p. 211)

É importante destacar que o desenvolvimento cognitivo, o aprendizado, o estudo dedicado, o acesso aos saberes e ao mundo não estão relegados pelo exercício do amor, mas potencializados por ele. Além da hipótese de que a amizade como exercício do amor nos leva ao desejo de conhecer mais e ser mais (que vamos adentrar mais nos itens seguintes), também trabalhamos, com bell hooks com a percepção de que quando nos conectamos uns aos outros fortemente, também nos conectamos de maneira memorável ao que aprendemos juntos.

Quando professores e estudantes avaliam as experiências de aprendizagem, identificando as aulas que realmente importam, ninguém dá testemunho sobre quanto aprendeu com professores e professoras dissociados, autocentrados e incapazes de se conectar. Muitos educadores e educadoras carismáticos são narcisistas; ainda assim, talvez eles se orgulhem de sua habilidade de passar por cima do narcisismo para criar empatia e cuidar do destino de estudantes, tanto na sala de aula quanto fora dela. Assim como todo professor e professora zeloso, eles percebem que, para ter sucesso na sala de aula (sucesso, aqui, encarado como o grau de abertura para que estudantes aprendam, retomando o significado da raiz da palavra “educar”: conduzir para fora), precisam nutrir imediatamente, quiçá diretamente, o crescimento emocional dos estudantes. Esse zelo, tanto emocional quanto acadêmico, é o contexto no qual o amor desabrocha. (hooks, 2021, p 206)

Este caminho de acolhimento das muitas dificuldades emocionais com que nos deparamos na escola, espelhando uma sociedade em que a ideia de comunidade está fraturada e o exercício do cuidado é majoritariamente dedicado à infância e depois bastante raro, nos leva a ideias bonitas associadas à

amizade e que na minha experiência como educadora encontram bastante ressonância: o refúgio, o amparo, a ajuda e, claro, a alegria. Baldini nos mostra isso em, pelo menos, três trechos: o primeiro sobre Kant:

A amizade não pertence ao céu, porque o céu é o lugar da mais alta perfeição moral, que é universal. A amizade, ao contrário, implica uma comunhão restrita de algumas pessoas; por isso a amizade no mundo, onde se vive uma condição de desconfiança recíproca, representa uma espécie de refúgio que permite nos abrir com outros e comunicar a eles os nossos sentimentos. (Baldini, 2000, pp, 135 e 136)

Com Kant, os adolescentes:

E quando você percebe que a pessoa é sua amiga é tipo quando você conversa mais pessoal com ele, quando você tá tipo confiando mais nele do que nas outras pessoas pra conversar.”

O segundo, sobre Croce:

No dizer de Croce, a amizade é “um instituto moral, cujo sentido e valor estão na realidade do desinteresse por parte de ambos, ao sentir-se elevados acima do utilitarismo”. Por isso, tanto na amizade quanto no amor, podemos encontrar um refúgio: com o amigo nós nos abrimos, nós confiamos, choramos e rimos ao mesmo tempo. Somente entre amigos podemos ser alegres de verdade, com uma alegria sadia”. (Baldini, 2000, p. 39)

Com Croce, as crianças:

“ _ E se a pessoa tiver chorando, por exemplo? O amigo faz o quê?
_ A gente dá conselho pra ele se alegrar.”

“Amizade é alegrar a pessoa! E ficar brincando com ela...”

O terceiro sobre Aristóteles:

Por isso, alguns consideram que os amigos são o único refúgio tanto na pobreza como também em outras infelicidades da vida. Além disso, a amizade ajuda os jovens a não errarem, os idosos assegurando-lhes assistência e sustentando-os em sua insuficiência para agir, por causa da sua debilidade, e mesmo aqueles que se encontram na plenitude das forças a amizade incentiva a realizarem ações generosas. (Baldini, 2000, p. 59)

Com Aristóteles, praticamente todas as conversas e histórias escutadas nessa pesquisa. A ideia de ajuda mútua aparece com muita frequência tanto nas falas dos estudantes, quanto nas histórias. Tanto no sentido dos professores ajudarem os estudantes (histórias 2, 4, 5, 10, 12, 13, 14, 17), quanto no sentido inverso (histórias 1, 3 e 18) e, ainda, no sentido de um saber ajudar alguém de

alguma forma, como, por exemplo, o teatro ajudar uma pessoa a se expressar (histórias 4 e 11), a leitura/ literatura ajudar alguém a se aproximar mais de si mesmo (história 9 e 19). Vejamos uma elaboração bem direta de um estudante:

“ _ Pra vocês, quando é amizade com professores tem a ver com brincar?
 Tem a ver com conversar? Tem a ver com quê?
 _ Conversar, diálogo, amizade, confiar...
 _ Ajudar.”

Augsburger escolhe, em seu artigo, trechos do livro de Jorge Larrosa para comentar. Um destes trechos, vem à calhar neste momento, para que consigamos, finalizando esse tópico sobre o amor e o cuidado, refletir de maneira mais específica sobre como isso se realiza no ambiente escolar. No trecho em questão, Larrosa aponta que foi num diálogo com um estudante que percebeu uma terceira dimensão do amor que acontece em sala de aula: o amor à escola em si, que vem somar-se ao amor ao estudante e à matéria (ao conhecimento):

Conversas que assim seguiram não fosse pela intervenção de um aluno a dizer que “a questão essencial dessa parte do curso era o amor, talvez isso do amor à matéria e do amor aos estudantes devesse ser completado pelo amor à escola” (Larrosa, 2018, p 123 APUD Augsburger, 2021, p 235)

Então, o próprio pesquisador, que dedica seu artigo a olhar de novo velhas palavras, volta-se ao amor presente na amizade para perguntar-se sobre ele:

Uma vez mais, voltamos à questão do amor. Quiçá, antes de pensar o objeto amoroso - amor *a isso* ou *àquilo* -, calharia perguntarmos: qual amor? E outra vez: que é esse amor? Nossa aposta: a amizade, mais especificamente, a *philia*. (Augsburger, 2021, p 236)

A aposta dele é a nossa neste texto. Talvez apenas ressaltaria que a escola, como ambiente de todos e para todos que abriga uma intensa diversidade de modos de existir e se relacionar, tem espaço para muitas formas e manifestações de amor - como também de tantas outras emoções/attitudes. Nesse sentido, prefiro dizer que esse “tipo de amor” abrigado na palavra “*philia*” seja único ou dominante, apenas que é o recorte que fazemos, a intenção estudiosa de abordar um tipo específico de vínculo, porque queremos olhar pra ele e escutar, observar, sentir o que ele pode fazer conosco (educadoras) e com

os/as estudantes quando se materializa na escola - sabendo que ele não é único, que não acontece o tempo todo, nem em todas as relações, porque justamente “A amizade de fato implica um vínculo especial” - como Baldini (2000, p 138) destaca no pensamento de Kant.

Não posso deixar de mencionar que a escolha deste enfoque tem a ver com um sentimento bastante pessoal de alegria e felicidade de, ao estar na escola diariamente, encontrar amigos entre as crianças e adolescentes, que me escutam, me ajudam, são meu refúgio, me aconselham, me alegram, choram de rir comigo, choram comigo, me vêem chorar, me ensinam, me deixam inteligente, me acolhem, me perguntam como eu estou, me sugerem descansar, me “buscam na escola” nos dias difíceis, me desculpam quando brigamos, me protegem, me conduzem a ser quem eu sou. Ouso dizer: não são todos. A ideia da escola de todos e para todos não deve ser entendida como a massificação de todas as relações ou como se tudo acontecesse a todos ao mesmo tempo. Cada vínculo é único e acontece movido por escolhas e coincidências, afinidades e construções conjuntas que são incalculáveis e às vezes até imperceptíveis a olho nu, mas que no fim das contas nos permitem experimentar singularidades em um espaço que precisamos lutar a cada dia para que não se desumanize numa massa uniformizada e triste. Essas singularidades, esses vínculos fortes, essas potências que nos acontecem, são muitas vezes o que nos dão sentido para voltar no dia seguinte, porque são, entre outras coisas, felicidade cotidiana:

Quanto à pergunta se o homem tem necessidade de amigos para ser feliz ou pode deixar de tê-los, Aristóteles responde afirmando que a felicidade per si pressupõe a amizade. É provavelmente absurdo, ele afirma, "considerar feliz um homem solitário; de fato, ninguém optaria possuir todos os bens somente para si; o homem, na verdade, é um ser político e inclinado naturalmente para a vida em sociedade. E esta mesma característica se encontra também no homem feliz; pois, possui os bens naturais. É claro, no entanto, que é melhor passar o dia com pessoas amigas e agradáveis do que com pessoas estranhas e indiferentes; por isso o homem feliz precisa de amigos". (Baldini, 2000, p. 14)

Não é à toa, porém, que bell hooks utiliza muitas vezes a expressão “trabalho do amor” ao falar de amor como atitude, escolha, ação, ao falar que amor é “o que o amor faz” (hooks, 2021). E aqui precisamos nos deter minimamente em um dos grandes obstáculos para que possamos ensaiar a amizade na escola: o tempo.

A prática do amor exige tempo. Sem dúvida, a maneira como trabalhamos nesta sociedade deixa os indivíduos com tão pouco tempo que, quando não estamos trabalhando, estamos física ou emocionalmente cansados para trabalhar na arte de amar. (hooks, 2021, p. 194)

A autora não fala sozinha. Pelo contrário, fala com todas nós, pessoas comprometidas com a educação amorosa como questão pública. Sem tempo de qualidade juntos, sem descanso, condenados à fragmentação e a dividir a atenção em 45 minutos e 30 a 40 estudantes (ou seja, menos de 2 minutos por estudantes se fôssemos capazes de fazer essa divisão de forma exata), sem as condições para estarmos emocional e fisicamente disponíveis, a criação de vínculos fortes se torna uma exceção, quando poderia/ deveria ser o hábito, o cerne.

Você, que leu as histórias e conversas que vieram antes, pode atestar: muitas comentam a falta de tempo, a exaustão, a sensação de estar devendo, a impossibilidade de estar junto criativamente e o tanto que, em meio a tudo isso, ainda tentamos, tentamos, tentamos. Destaco apenas algumas passagens:

“Eu não conseguia dar atenção que eu achava que o Gabriel merecia. Então eu sempre me sentia devendo” (História 11)

Depois que ela falou pra todo mundo que ela ia embora, eu já comecei a ficar triste, porque eu já sabia que nós ia virar melhores amigos. (História 15)

“Sabe, a gente não faz pesquisa para estante, pra ficar na estante, parada, a gente faz pesquisa para vida! Eu tenho certeza que o olhar das outras pessoas seria importante... mas...”

_ Sim, essas impossibilidades também precisam virar pensamento, pesquisa.

_ Precisamos pensar, falar, sentir esse tempo que nos isola e nos deixa exaustos e nos faz correr em direção ao abismo sem ter nas nossas mãos - ou sentir que temos nas nossas mãos - a potência, o poder de priorizar o encontro.” (História 8)

“eu fiz questão de marcar com eles e elas na frente da escola e a gente foi de ônibus e metrô. Lá de São Mateus até a Paulista, num domingo. Só eu e tinha uns 15. Por que isso foi possível? Porque era no projeto de teatro, não era uma turma” (História 5)

Como que eu me preparo? Eu distribuo os materiais. Depois eu acendo um incenso e chamo os anjos. Porque é isso. Tem vinte. Eu não acho que é certo. Não acho que é humano. Mas é o que eu tenho pra trabalhar. Vinte crianças de quatro anos, sem auxiliar. Então é isso. Tem que rolar muita confiança mesmo (História 14)

Eu penso em pedir para irem embora porque era o momento em que “a

paaaaaaaaaaaaaz invadiu o meu coração”, minha hora livre, de descanso depois de 8 aulas, um dia cheio. Mas não consigo. Fico meio arrumando, meio assistindo eles brincarem, eles riem muito, brincam de pega-pega num espaço ridículo, vão ficando. [...] Tudo que derrubam, pegam de volta. [...] Vão ficando. Já poderiam estar em casa uma hora dessas. [...] assisto eles serem crianças. Tento vê-los um pouco, agora fora da tensão da aula. Escutá-los brincar. Serem gente. Eles vão ficando. (História 18)

“Então eu comecei a pegar uns livros da sala e ler para ele. Eu não sei o que ele entendia, se entendia, mas eu lia porque queria que ele escutasse algo sendo para ele. [...]

O Mateus só queria minha presença. Me ensinou que segurar a mão às vezes basta” (História 20)

“Eu não sou todo dia a mesma professora. Não sou todo dia a mesma pessoa. Nem o Carlens.

_ Até amanhã, Carlens!

Que bom que tem amanhã. Escola é ter amanhã.” (História 7)

“quando ele chegou no fim de uma sexta-feira difícil na porta da minha sala, misturou-se entre os pais dos outros estudantes que vinham buscá-los e disse: “Vamos, professora. Vim te buscar. Tá na hora de ir pra casa. Você já está muito cansada, já!” (trecho do item *Eu sou porque nós somos* desta dissertação)

“Eu te amo

Como se não me restasse mais nada a fazer

De todas as coisas que eu poderia fazer por você, só consigo te amar

E isso é tanto

E nem é nada” (História-poema 21)

3.4 Amizade & escuta

“Pra mim é importante a convivência e o diálogo pra duas pessoas serem amigas. E quando você percebe que a pessoa é sua amiga é tipo quando você conversa mais pessoal com ele, quando você tá tipo confiando mais nele do que nas outras pessoas pra conversar.”

Dizem os adolescentes com quem conversei nesta pesquisa que, na amizade, encontramos uma escuta mais íntima do que nas outras conversas:

“Alguém que você pode conversar, né? Você conversa com amigos coisas que você não conversaria com qualquer pessoa”

E percebo nessas trocas em sala de aula que o “brincar”, que é central para a amizade na fala das crianças, não sai de cena, mas cede o protagonismo para a “conversa”. Talvez seja uma questão de percepção, já que também os

pequenos estão o tempo todo conversando (mesmo quando exige-se silêncio na escola) com seus amigos e mais: animados e ansiosos por serem escutados. Muitas vezes eu apenas anuncio que vou fazer uma pergunta e já vejo dezenas de pequenas mãos levantadas a ponto de brincar:

_ Mas vocês ainda nem sabem o que eu vou perguntar?

Ser escutado é muito gostoso, né? Mas ser escutado de verdade mesmo. As histórias que partilhamos aqui nos contam que, quando apesar de tudo o que descrevi como empecilhos ao amor no tema anterior (e que vale também para a escuta), enfrentando tudo que parece nos impelir à surdez uns para os outros, encontramos a brecha da escuta verdadeira, algo acontece.

“Lembrei de momentos em que ela pôde encontrar uma escuta para partilhar também coisas delicadas, como a Alice, como outras tantas”
(História 13)

Partilhar aquilo que é delicado. Aquilo que precisa de intimidade. Parece contrário à ideia de escola, à primeira vista, mas não, não é. Aliás, é o que nos falta. Precisamos afirmar que nos falta, que faz falta. Espaço, tempo, condições para partilhar o delicado. Escutar. Talvez por isso, entre outras razões, a defesa do cultivo da amizade como a relação íntima entre duas pessoas faça sentido, antes ou como parte da defesa de um sentido de comunidade. Porque tem horas que é preciso a vinculação forte um a um para a partilha do delicado.

“_ E agradeço por você compartilhar essa experiência, que é dolorida, e eu sinto muito por isso estar acontecendo.” (História 13)

Partilhar é difícil. E é um presente que entregamos a quem escuta. A escuta também é um presente. E também não é fácil de oferecer, porque requer quietude e passividade e nem sempre temos as condições e a segurança de encontrar quietude e passividade em nós e expressá-las:

A hipercomunicação atual reprime o livre-espço do silêncio e da solidão, unicamente no qual seria possível dizer coisas que realmente valeria a pena serem ditas. Ela reprime a *linguagem* da qual o silêncio faz essencialmente parte. A linguagem se ergue de uma *quietude*. Sem ela, ela é apenas uma barulheira. Inere à poesia, segundo Celan, uma "forte tendência para o emudecer-se". A barulheira da comunicação não possibilita a *escuta*. A *natureza*, como princípio poético, se abre apenas na passividade originária da escuta. (Han, 2022, p. 108)

Especialmente em relação às infâncias, encontramos obstáculos culturais à escuta. Em artigo no livro *Narra-te cidade: pensamentos sobre a arte de contar histórias* hoje, Luciana Hartmann trata sobre a contação de histórias e as crianças, e pergunta: “Por que nos preocupamos tanto em contar para elas e tão pouco em escutar o que elas têm pra contar?”. (Hartmann, 2017, p.86)

Han traz uma preocupação real em relação à nossa perda da capacidade de escuta, que nos remete também à impossibilidade da experiência expressa por Benjamin e Larrosa. Uma impossibilidade que é sentida no presente e ameaça nosso futuro:

No futuro haverá possivelmente, uma profissão que se chamará *escutador* [Zuhörer]. Em troca de pagamento, se fornecerá, ao outro, a escuta. Vai-se ao escutador pois, caso contrário, mal haverá outra pessoa que escutará o outro. Hoje, perdemos cada vez mais a capacidade de escuta. Sobretudo o foco crescente no ego, a narcisificação da sociedade, o dificulta. Narciso não responde à voz amável da ninfa, que seria, na verdade, a voz do outro. Assim ele degenera na repetição da própria voz. (Han, 2022, p 123)

Em ambientes caracterizados pelo excesso, como são muitos os ambientes de trabalho, a perda da capacidade de escuta está evidentemente associada ao cansaço. Na escola, especificamente, me parece que o cansaço produzido pelo excesso de pessoas no mesmo ambiente, pelo excesso de decisões a serem tomadas, pelo excesso de pressões de muitas naturezas e pelos excesso de controle, entre outros, tornam muito difícil que as pessoas encontrem em si a paciência e o desejo pelo outro que produziria uma escuta verdadeira:

A postura responsável do escutador frente ao outro se expressa como *paciência*. A *passividade da paciência* é a primeira máxima do escutar. O escutador se expõe sem reservas ao outro. O estar-exposto [Ausgesetztheit] é uma outra máxima da ética do escutar. Apenas ela impede que se *curta a si mesmo*. O ego não consegue escutar. O espaço do escutar como espaço de ressonância do outro se abre onde o ego é suspenso. No lugar do ego narcisista entra uma obsessão pelo outro, um desejo pelo outro. (Han, 2022, p 127)

Vemos um importante exemplo na História 6, que talvez seja um pouco o inverso do que propõe Han, no sentido de que quem se expõe neste caso é quem diz e não necessariamente quem escuta. Acontece que, quando o professor percebe que a única chance de estabelecer um vínculo de escuta (após tentativas barulhentas de afetar-se mutuamente, como chutes em portas

de ferro e gritos) seria “estar exposto” ao outro, mostrar sua fragilidade, mostrar o afeto em outro formato, assumir sua humanidade diante do outro e assim inaugurar algum elo de sentir junto.

“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”. (História 6)

Esse trecho dá início à verdadeira conversa, em que o estudante escuta o professor, porque realmente o professor agora fala ao estudante num lugar de intimidade.

Vemos, então, nesta história um exemplo de como a nossa dor, colocada no comum, é uma grande abertura ao outro, é o momento em que nos mostramos acessíveis. Nas palavras de Han, “a porta aberta”:

A ferida é a abertura por meio da qual o outro entra. Ela também é o ouvido que se mantém aberto para o outro. Quem está inteiramente consigo em casa, quem se fecha em casa, não consegue escutar. A casa protege o ego do assalto do outro. A ferida rompe a interioridade doméstica, narcisista. Assim, ela se torna a porta aberta para o outro. (Han, 2022, p 128)

Essa tentativa do professor de buscar o encontro honesto a partir das dores colocadas no comum, que representa aqui tantas outras que acontecem todos os dias em nossas escolas, é uma insistência no sentido de verificar nossa capacidade de falar e escutar em comunhão, como pensam Bruno e Christov:

E se pensarmos na palavra que falamos entre homens (que é o que somos), poderíamos desejá-la como palavra de exposição para ver o mundo, ver as coisas, os vizinhos, o diferente... Mais do que uma palavra que pode estar atrelada a ideias dominantes, como a política, técnica, o conhecimento, a educação etc. pensemos na palavra que podemos tê-la para conversarmos. Uma palavra que, talvez, seja desvelada quando se procura, a cada vez que se fala ou escreve ou escuta ou silencia. Em qualquer situação, sabe-se que nunca será somente um eu que a encontrará, pois precisa da fricção, do atrito, do espaço entre um eu e um outro. Estamos falando de uma conversa que inaugura o fluxo do conhecimento, estabelece este lugar como encontro. E talvez verificar se somos capazes de escutar, de falar, de colocar em comum o que pensamos, de elaborar o sentido, o a falta de sentido, do que nos acontece, de dizer o que ainda não sabemos dizer ou aquilo que de fato gostaríamos de dizer. (Bruno e Christov, 2016, p. 185)

Em algum sentido, cultivar a atenção ao outro, percebê-lo, pode ser parte importante da dinâmica de escutar, no ambiente escolar. Mais uma vez, ato extremamente desafiador, uma vez que “o outro” podem ser por volta de 800 a 1000 outros. A professora da História 13 encontra um momento entre as aulas para experimentar convidar:

“ _ Beatriz, pode falar com a prô?

Ela ainda muito emotiva, assim, me abraçou, chorou um monte.

_ Ah, prô, é que meu pai tá preso... e minha mãe fala que ele não presta!

E, bem, conversei bastante com ela, citando também uma introdução de uma música do Criolo, né, fala as pessoas não são más, elas só estão perdidas. Falei que na vida constantemente a gente se arrisca, enfim... conversamos” (História 13)

Aqui vejo que o que a professora consegue realizar é graças a sua escolha anterior de utilizar a arte como espaço de pensamento crítico e estético em sala de aula e à sua decisão de trabalhar a partir do essencial - a roda, a conversa:

“Eu tenho que conversar sobre isso, tenho que voltar pra roda” (História 13)

A partir daí, seu convite à estudante para que partilhe aquilo que dói e é delicado torna-se algo semelhante ao que explica Han nesse trecho quanto às “boas-vindas”:

O escutar não é um ato passivo. Uma atividade especial o caracteriza. Eu tenho, primeiramente, de dar boas-vindas ao outro; ou seja, afirmar o outro em sua alteridade. Então, eu o presenteio com a escuta. O escutar é um presentear, um dar, um dom. Só ele traz o outro primeiramente à fala. Ele não segue passivamente o discurso do outro. Em certo sentido, o escutar antecede a fala. Só o escutar traz o outro à fala. Eu já escuto antes que o outro fale, ou eu escuto para que o outro fale. O escutar convida o outro a falar, liberta-o em sua alteridade. O escutador é um espaço de ressonância no qual o outro *fala livremente*. Assim, o escutar pode ser curativo. (Han, 2022, pp 123 e 124)

Verificamos o caminho que ele nomeia como curativo no ato da escuta quando seguimos o próprio fio da História 13:

“Mas, assim, eu fiquei tão feliz, porque ela vem se abrindo numa outra experiência. Acho que é essa alegria que vocês falam, né, das

descobertas e tal, eu reconheço isso. E esse vínculo e você validar aquele sofrimento, o quanto que é transgressor também você encorajar, deixar doer o que dói. Porque numa sociedade tão competitiva, que mascara tanto... penso que a saúde é escuta, né? É acolher. É respeitar aquele tempo. Às vezes a gente não sabe como lidar com uma coisa que explode, né: Mas aquilo, enfim, acho que confiar no afeto, na escuta, no tempo.” (História 13)

Baldini nos traz Bacon para expressar a ideia de que a partilha, na amizade, faz com que nossas alegrias aumentem, e que nossas tristezas, de algum modo, se aliviem, demonstrando a mesma confiança no afeto, na escuta e no tempo que a professora expressa acima.

De fato, não há ninguém que compartilhe as suas alegrias com o amigo, sem aumentar ainda mais a própria alegria, assim como não há ninguém que o torne participantes nas próprias dores, sem ser aliviado em seu sofrimento. (Baldini, 2000, p. 111)

Um pensamento semelhante, de Nietzsche apresentado por Baldini, nos recorda que ir na direção ao outro também diz sobre nós, sobre encontrar formas de suportar a solidão e prisão do eu, de interromper o diálogo interno e encontrar, talvez, estranhamento, algum silêncio ao escutar o outro: “Eu e o meu eu estão sempre demasiado tomados pelo seu colóquio; como suportar isso, se não houvesse um amigo?” (Baldini, 2000, p. 153).

A conexão por meio da escuta do outro pode, aliás, acontecer mesmo no silêncio ou, dito de outro modo, para além da palavra falada, pois nos expressamos com todo o nosso corpo. A História 20 nos mostra que Mateus se comunicava e era escutado pela professora na intenção de aumentar suas alegrias e aliviar seus sofrimentos:

“Ele, que não se limitava à cadeira, chorava pedindo para eu tirá-lo. Eu tirava. Depois ele chorava pedindo para eu colocá-lo na cadeira. Eu colocava. O que o Mateus quer? Eu me perguntava o tempo todo. Percebi que ele não falava com a boca, mas falava com as mãos.” (História 20)

Mateus se mostra muito habilidoso em perceber que a escuta requer um gesto de esvaziamento de si na direção do outro (Han, 2022), e por isso, quando demandava atenção, exigia que o celular fosse deixado de lado. Ele tinha uma fina percepção de que as mãos escutam:

“Ele não gostava de me ver com o celular na mão, começava a chorar. Nem que eu ficasse só segurando as mãos dele enquanto ele via as outras crianças brincarem, mas eu tinha que segurar. Então eu guardava o celular no bolso para não ser covarde e olhar para aquela realidade.” (História 20)

Também na História 14, temos mãos que escutam e respiram:

“Aí eu coloquei a mão nas costas dela e falei:
 _ Vamos respirar junto. Você não vai cair. E se você cair, você tá perto do chão, tá tudo bem. Ela, tá bom, então vamos respirar junto.
 Aí a gente respirou. E ela falou:
 _ Olha, tô equilibrada agora. Pode tirar a mão.” (História 15)

E ainda na relação com Mateus, temos a sensibilidade da professora de também se fazer escutar por ele como quem, ao falar, dedica-se ao outro:

“Então eu comecei a pegar uns livros da sala e ler para ele. Eu não sei o que ele entendia, se entendia, mas eu lia porque queria que ele escutasse algo sendo para ele” (História 20)

O ato da escuta aparece nas histórias e nos pensamentos lidos nos livros como algo que fazemos por teimosia, insistência, contra a correnteza da barulheira surda do nosso jeito de viver. Para esse ensaio, o mais importante a se pensar é que sem escuta não há encontro e sem encontro - haverá aprendizagem?

Parece-nos que a ação de escutar nos solicita uma dinâmica de encontro, de aproximação com o outro, revela necessidade do outro, e passamos a considerá-lo como parte fundamental para inaugurar alguma conversa entre nós. Trazemos aqui a fala do escritor Mikhail Bakhtin (2008), porque este pensa a linguagem como prática social cotidiana que envolve a experiência do relacionamento entre pessoas. Ou seja, as palavras que o outro me diz dão a mim a minha própria medida e a do mundo no qual estamos inseridos. É nesta conversa, entre mim e outro, que podemos inaugurar o espaço da experiência. E essa experiência é parte integrante do sentido dizer. Talvez, estejamos mesmo falando de uma conversa para a experiência da escuta e da fala, para verificarmos se ainda somos capazes de escutar, de falar, de colocar em comum o que pensamos, de elaborar o sentido - ou a falta de sentido - do que nos acontece, de dizermos o que não sabemos dizer, e que nos provoque o sentimento de que estamos (eu e o outro) numa relação de aprendizagem. (Bruno e Christov, 2016, pp. 179, 180)

3.5 Amizade & alteridade & diversidade

“A graça de fazer amizade é conhecer... o diferente, opiniões novas, diferentes personalidades. Se você for buscar alguém que é totalmente igual a você, vai ter você em outro corpo.”

“O bom de ter amigos diferentes é que você aprende mais coisas...”

Fiz questão de perguntar aos estudantes se para serem amigos de alguém, era importante que a pessoa fosse igual a eles ou pensasse igual, concordasse em tudo ou quase tudo. Trago comigo essa questão bastante presente sobre a amizade ter a ver com uma certa identificação, com semelhanças e interesses em comum, mas ao mesmo tempo exigir a diferença, a graça de encontrar o outro no outro, a necessidade do desconhecido para justificar a vontade de se aproximar, a importância das “opiniões novas” para essa questão que, para mim, importa tanto que: é aprender no encontro.

Essa questão se abre, a meu ver, em duas outras: uma é a liberdade de, entre amigos, discordar ou mesmo criticar com honestidade e o que ela pode produzir em termos de pensamento e aprendizagem; a outra é a investigação dos limites da alteridade, do outro absolutamente outro com o qual uma amizade talvez não seja possível.

Esta primeira parte é a que foi levada em conta pelos estudantes ao responderem muito convictos que não, não era necessário ser igual, pensar tudo igual, concordar... que a diferença era divertida, aprendia-se nela.

Também pensadores dos livros que consultei afirmam a diferença como muito fundamental nas relações e a crítica honesta dos amigos como elemento importante. bell hooks afirma com muita convicção a importância dos comentários honestos, desde que estabelecida anteriormente uma relação de confiança: “Nas amizades, podemos ouvir comentários honestos e críticos. Nós confiamos que um amigo verdadeiro deseja o nosso bem”. (hooks, 2021, p.166)

Essa medida de confiança nos traz a possibilidade de abrir nossas fraquezas e nos perdoar, num sentido de igualdade na diversidade, apresentado por Baldini lendo Kant:

Quanto mais selvagens são os costumes tanto mais necessárias são aquelas relações fundadas no gosto e no próprio modo de sentir. Uma amizade desse tipo pressupõe fraquezas de ambas as partes, de forma que ninguém possa fazer repreensões ao outro. Ao contrário, cada qual tem algo a perdoar ao outro, mesmo sem ter nada a censurar a si próprio, neste caso há igualdade entre as partes e ninguém pode se sobrepor aos outros (Baldini, 2000, p. 136)

A História 6 nos diz da importância dessa abertura e do pedido de desculpa, assim como a resposta das crianças o confirma:

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. (História 6)

“ _ Um amigo é uma pessoa perfeita?
 _ Sim!
 _ Tipo alguém que faz tudo certo, nunca erra?
 _ Ah! Errar, erra! Às vezes erra!
 _ E se ele errar, o que faz?
 _ Tem que pedir desculpa... que não pode brigar...
 _ E dá certo?
 _ Quando briga, aí se pedir desculpa, aí se pedir a amizade de novo, aí pode dar...”

Baldini nos conta que, ainda, Cícero criou 12 regras, normas e conselhos sobre o assunto, entre os quais vemos a importância da verdade entre amigos, mas “sem grosserias”:

11. A amizade se funda na verdade, por isso, entre amigos são de dever admoestações e repreensões (é próprio da verdadeira amizade admoestar e ser admoestado; assim, é bom fazer tal admoestação com franqueza, mas sem grosserias, e, ao mesmo tempo, dispor-se a acolhê-la pacientemente e sem aborrecimento. Pois, é preciso reconhecer que nas amizades não há peste maior que a adulação, a cortesanice e a bajulação”. (Baldini, 2000, pp. 18, 19 e 20)

Han valoriza o espanto na arte e na filosofia, como formas de “libertar o outro”:

Arte e filosofia têm uma obrigação de desfazer a traição com o estranho, com aquilo que é diferente do espírito subjetivo; ou seja, libertar o outro da rede categorial do espírito subjetivo, restaurar a ele a *alteridade que provoca estranheza e é digna de espanto*. (Han, 2022, p. 105)

O espanto, a surpresa diante do diferente são explicitados, não somente como lugar de libertação do outro, mas como uma libertação de si-mesmo:

Ser-si-mesmo [Selbst-Sein] não significa, simplesmente, ser livre. O si é também um peso e um fardo. Ser-si-mesmo é estar enfardado consigo mesmo. (Han, 2022, p. 115)

Concordando com ele sem ter lido seu livro, um estudante da minha escola afirma algo muito semelhante sobre a prisão do igual, o peso do si-mesmo:

“Se você for buscar alguém que é totalmente igual a você, vai ter você em outro corpo”

No item anterior, mostramos como Han afirma que o amor próprio também admite alteridade ou multiplicidade na própria pessoa. Assim, conversa com o texto de Amadou Hampâté Bá, “A Noção de Pessoa entre os Fula e os Bambara” que, ao apresentar uma noção profundamente interessante de “pessoa”, nos ajuda a pensar ao mesmo tempo quem somos e podemos ser nos encontros e nos vínculos e a relação disso com a experiência teatral, que abordaremos mais adiante.

Nas tradições fula e bambara dois termos servem para designar a pessoa. Para os fula, são eles *Neddo* e *Neddaaku*. Para os bambara, *Maa* e *Maaya*. As primeiras palavras significam “a pessoa” e, as segundas, “as pessoas da pessoa”. A tradição ensina que existe antes *Maa*, a “pessoa receptáculo”, e depois *Maaya*, ou seja, os diversos aspectos de *Maa* contidos no *Maa*-receptáculo. Como diz a expressão bambara *Maa ka Maaya ka ca a yere kono*: “As pessoas da pessoa são múltiplas na pessoa”. (Ba, 1972 APUD Jardim, 2011, p. 56)

A História 7 conta como os encontros nos revelam a multiplicidade que carregamos:

“Eu não sei se amanhã o Carlens vai gostar de mim de novo. Pode ser. Tomara que sim. Porque ele, esse pequeno amigo, me vê tão profundamente, que quando eu não tô gostando de mim, ele também não tá. E quando eu tô, ele tá. Eu não sou todo dia a mesma professora. Não sou todo dia a mesma pessoa. Nem o Carlens.” (História 7)

Juliana Jardim, autora deste divertido artigo Pensar a desdramatização a partir de uma aliança (e alguns risos) com Sotigui Kouyaté: em texto-fala em sete fragmentos, que compõe a revista aParte XXI: revista do teatro da Universidade de São Paulo, desenvolve uma elaboração ao costurar as palavras de Hampâté Ba às de seu amigo, griô, ator e diretor de teatro:

Sotigui Kouyaté dizia que “só conhecemos as pessoas da pessoa no encontro com outras pessoas. Naquilo que está fora de nós e que nos mostra quem podemos ser”. E ainda: “a inteligência, nos meus países, é medida a partir da quantidade de vezes que a pessoa sai de seu quintal. Quanto mais ela sai, achamos que mais inteligente fica. Está claro. A inteligência é medida pela troca com o outro. Por uma porta fechada nada passa. Por uma porta aberta tudo pode entrar e sair.” (Jardim, 2011, p. 57)

Aqui passamos a compreender, então, a alteridade como elemento essencial à inteligência. Nesse sentido, retomamos nossa “defesa da escola”,

especialmente da escola pública, como este espaço-tempo de convívio com o diferente capaz de fomentar uma inteligência que só pode brotar do espanto, da surpresa, da troca, da porta aberta. Digo principalmente da escola pública, mas não só, porque ainda que nos dediquemos a pensar casos de escolas particulares e até mesmo de elite, ainda assim serão espaços em que estará garantido algum contato com conhecimentos, valores, crenças, vozes diversas daqueles que estão trancados nas casas e ambientes familiares. Alguma expansão sempre existe nesse sair de casa chamado escola.

O filósofo e educador quilombola Nego Bispo, que se autodenominou “lavrador de palavras”, criando constantemente conceitos e expressões contracoloniais, tendo, entre elas germinado a palavra “confluência” como “a energia que está nos movendo para o compartilhamento”, tem uma fala importante sobre diversidade para compor nosso pensar:

[...] as mesmas mentalidades e com as mesmas perspectivas de uma humanidade industrial, tecnológica e se afastando cada vez mais da Terra.

A Terra, ela chama, chama, chama essas pessoas para serem diversas, pra estarem imersas numa diversidade tão potente que produz de si mesmo outras diversidades, ela se multiplica em diversidades. E nós insistimos, mentalmente, em unidade. A maneira de governar o mundo quer ser unidade. A maneira de gestão dos nossos conflitos quer ser unidade. Então é uma tendência que opõe unidade à diversidade. Essa tendência, que é comum a muitos povos de opor unidade à diversidade, tem nos confundido muito. [...] Olhar o mundo com essa disposição para a diferença talvez seja um movimento no sentido de produzir afetos, antes de querer produzir igualdades. Produzir afetos é reconhecer que o outro pode ser tão diferente de mim quanto uma lagarta é diferente de uma borboleta, mas que nenhum dos dois negam que tem uma compartilhada origem na vida, na Terra. (Silva, 2021)

Produzir afetos antes de querer produzir igualdade nos remete a uma história narrada por Krenak sobre a Aliança dos Povos da Floresta, que reforça o aspecto político das questões de alteridade e diversidade que investigamos aqui. Quem se alia com quem e por quê? Que tipo de igualdade reivindica-se e de que modo? Como o respeito à diversidade pode ser preservado independentemente de alianças temporárias ou privilégios duradouros?

Ao nos insurgirmos para eliminar a figura do patrão, foi possível nos associarmos. A Aliança dos Povos da Floresta² nasceu da busca por igualdade nessa experiência política. (Krenak, 2022, p. 79)

Krenak segue, como voz constantemente dissidente, revelando as contradições e complexidades da própria luta por igualdade, dentro de uma lógica colonialista que acaba tendendo sempre a excluir o que é diverso. Ele nos apresenta, então, o conceito de “alianças afetivas”:

Alianças políticas nos obrigam a uma igualdade que chega a ser opressora, mesmo aquelas que admitem a existência da diversidade. Essa experiência [a Aliança dos Povos da Floresta] durou mais de 20 anos de muita dedicação, até que comecei a questionar essa busca permanente pela confirmação da igualdade e atinei pela primeira vez para o conceito de alianças afetivas - que pressupõe afetos entre mundos não iguais. Esse movimento não reclama por igualdade, ao contrário, reconhece uma intrínseca alteridade em cada pessoa, em cada ser, introduz uma desigualdade radical diante da qual a gente se obriga a uma pausa antes de entrar: tem que tirar as sandálias, não se pode entrar calçado. Assim eu escapei das parábolas do sindicato e do partido (quando um pacto começa a cobrar tributo, já perdeu o sentido) e fui experimentar a dança das alianças afetivas, que envolve a mim e uma constelação de pessoas e seres na qual eu desapareço: não preciso mais ser uma entidade política, posso ser só uma pessoa dentro de um fluxo capaz de produzir afetos e sentidos. Só assim é possível conjugar o *mundializar*, esse verbo que expressa a potência de experimentar outros mundos, que se abre para outras cosmovisões e consegue imaginar *pluriversos*. Esses termos, usados por Alberto Costa e outros pensadores andinos, evocam a possibilidade de os mundos se afetarem, de experimentar o encontro com a montanha não como uma abstração, mas como uma dinâmica de afetos em que ela não só é sujeito, como também pode ter a iniciativa de abordar quem quer que seja. Esse outro nós possível desconcerta a centralidade do humano, afinal todas as existências não podem ser a partir do enunciado do antropocentrismo que tudo marca, domina, categoriza e dispõe - inclusive os outros, parecidos, que são considerados quase humanos também (Krenak, 2022, pp. 82, 83, 84)

Essa é uma citação grande porque é uma longa história e um arriscado deslocamento de caminhos novos para o pensamento, por isso considerei importante colocá-la quase integralmente. Dançar a dança das alianças afetivas, experimentar o encontro com a montanha não como uma abstração, pensar o afeto entre mundos não iguais. Penso que Krenak de fato radicaliza o que busco afirmar nesse trecho quanto à necessidade da diversidade nos vínculos como uma afirmação profundamente política, que está relacionada aos nossos afetos,

² A Aliança dos Povos da Floresta, criada em 1980 nasceu da união de lideranças indígenas e seringueiros na Amazônia para reivindicar demarcação de territórios indígenas e a criação de reservas extrativistas que foi um dos idealizadores desse movimento, que encontrou sua máxima expressão na figura de Chico Mendes, assassinado em 1988 por sua atuação. (N.O.)

alegrias, espantos, prazeres e dificuldades também de nos aproximar de outros mundos.

Glissant acrescenta a ideia de “opacidade” para pensarmos o eu e o outro não como uma oposição ou uma dualidade, mas como uma trama e o direito à diferença como algo que se origina, antes, no direito à opacidade.

Não apenas consentir no direito à diferença, mas, antes disso, no direito à opacidade, que não é o fechamento em uma autarquia impenetrável, mas a subsistência em uma singularidade não redutível. Opacidades podem coexistir, confluir, tramando os tecidos cuja verdadeira compreensão levaria à textura de certa trama e não à natureza dos componentes. Renunciar, por um tempo talvez, a essa velha assombração de surpreender o fundo das naturezas. Seria grandiosa e generosa a iniciativa de inaugurar tal movimento, cuja referência não seria a Humanidade mas a diferença exultante das humanidades. Caduca, assim, a dualidade de pensar em si mesmo e pensar o outro. Qualquer Outro é um cidadão e não mais um bárbaro. O que está aqui está aberto, tanto quanto o de lá. Eu não saberia projetar de um a outro. O aqui-lá é a trama que não trama fronteiras. O direito à opacidade [...] fundamentaria realmente a Relação, em liberdades. (GLISSANT, 2008, p. 53)

O direito à “opacidade” de Glissant encontra, de modo curioso a “transparência” do outro, proposta por Han, ao afirmar que ao perder a experiência do outro como enigma, em relações focadas em diversas formas de apropriação, inclusive econômica, o outro se torna transparente:

Confrontar-se com um ser humano significa, segundo Lévinas, “ser desvelado por um enigma”. Hoje, perdeu-se para nós essa experiência do outro como enigma ou mistério. O outro está inteiramente submetido à teleologia do usar, ao cálculo e avaliação econômica. Ele se torna *transparente*. Ele é degradado a um objeto econômico. O *outro como enigma*, em contrapartida, furta-se a qualquer utilização [econômica]. (Han, 2022, p. 119)

A filósofa Márcia Tiburi, autora do livro *Como conversar com um fascista*, afirma em entrevista o valor do diálogo para o fluir do pensamento e das inteligências:

Não existe filosofia sem diálogo. O diálogo não é uma troca de semelhanças. Óbvio que não. Entre semelhanças não há troca. Há, claro, complementaridades, eu te digo uma coisa, você me diz outra, a gente vai pensando melhor, pensando juntos. Mas existe um diálogo... aliás, o conceito próprio de diálogo é que o diálogo sempre se dá com a diferença, é a conversa com o diferente” (Tiburi, 2015)

Os exemplos de algumas histórias e conversas nos contam o quanto a conversa com o diferente, o diálogo, enfim, fazem parte da vida escolar e das amizades:

“_ Você foi incrível! Grupo, vocês foram maravilhosas, vocês dialogaram!” (História 11)

“Eu e a professora Camila nós não se gostava muito e só vivia brigando” (História 15)

“Uma amizade sem briga não é amizade”

“A gente brigava por muita coisa besta... mas aí passou o tempo, e a gente começou... pá... não faz sentido a gente brigar... a gente começou a entender mais um ao outro, aí a gente parou de brigar”

“Quando a pessoa não briga na amizade, eles ficam guardando as coisas... É que nem eu e o J. era, nós brigava sempre, mas sempre se dava bem, porque a gente colocava as coisas pra fora... Hoje a gente põe pra fora sem... sem... usar a violência.”

“_ O que vocês têm de diferente?

_ Ele gosta de ficar em casa e eu não.

_ É verdade. Eu ando muito mais em casa...

_ Ele tem cabelo liso e eu não.

_ Eu sou branco e ele não.

_ Isso faz diferença na vida de vocês?

_ Faz

_ É lógico! Uma vez nós fomos no mercado, eu, o P. e o R. O segurança seguiu eu e o P., o R. se separou e o cara continuou seguindo a gente e não continuou no R., porque o R. é branco e eu e o P. é preto.”

“_ M. ama mais futebol e J. ama mais basquete!

_ Ele não gosta de livro de amor, eu gosto!

_ Ele não gosta tanto de música de amor como o M. gosta.

_ Ele faz lição e eu não...

_ Ele é quieto e ele é bagunceiro!

_ Eu sou introvertido, ele é extrovertido.”

“É... conversa, né? Diálogo, amizade... por exemplo, eu gosto de basquete e o Miguel gosta de futebol... mesmo assim, nós vamos ser amigos do mesmo jeito, nós não vamos ficar brigando. Eu vou respeitar o futebol dele e ele vai respeitar o meu basquete. O respeito.”

A palavra respeito tem um interesse peculiar nessa discussão. Na origem latina respeito remeteria a “olhar para trás” ou “olhar de novo”. Em ambos os casos, estamos falando de demorar na pessoa, abrir-se para ela, recebê-la, considerando o que está por trás (seja no sentido de profundidade, seja no de passado, trajetória, história de vida) e deixando-se olhar de novo, por mais

tempo, com mais calma. É, portanto, muito bonito que os estudantes tragam essa palavra para dentro do jogo.

No entanto, a partir daqui pretendemos saltar para um ponto limite do pensamento sobre a amizade (o respeito pelo outro, o vínculo, a abertura, o diálogo). Haveria um outro com quem não é possível estabelecer essa relação?

Paulo Freire menciona a ideia de “inconciliáveis” ao discutir diálogo:

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o "pronunciam", isto é, o transformam e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. Este encontro amoroso não pode ser, por isto mesmo, um encontro de inconciliáveis. (Freire, 1981, p. 32)

Primo e Rosa justamente destacam que uma das origens da amizade estaria na ideia de hospitalidade, ou seja, receber dentro de casa, colocar para dentro. Assim, a amizade é uma aliança capaz de marcar uma diferenciação que pode ser tanto indiferente, quanto necessária, quanto injusta, dependendo das circunstâncias:

Se a alteridade era um traço a ser acolhido a depender de uma série de códigos de conduta, era também a marca que diferenciava dos que ficavam dentro aqueles que ficavam de fora. (Primo; Rosa, 2019, p 2)

Kant, lido por Baldini, conversa com Paulo Freire, Primo e Rosa ao tratar da amizade por meio da ideia de diversidade, mas pontualmente o que para ele é inconciliável ou que marca o limite entre dentro e fora: os princípios intelectuais e morais, que precisam estar alinhados:

Em que consiste, então, o vínculo e a adaptação recíproca que são próprios da amizade? Certamente não na identidade da forma de pensar, pois, o que contribui de fato para a amizade é antes a diversidade, com um compensando aquilo que falta ao outro. Entretanto, em uma coisa os amigos precisam concordar. Os seus princípios intelectuais e morais devem ser idênticos, para que entre eles possa haver uma compreensão completa; caso contrário, se eles divergirem nos seus juízos, jamais poderão se sentir unidos. (Baldini, 2000, pp. 136 e 137)

Lemos em Sócrates, registrado por Platão e comentado por Baldini, um exercício de analisar quem então seriam as pessoas entre as quais é possível brotar um vínculo de amizade. Ele passa pela ideia de semelhança, que descarta; depois avança para outras hipóteses, até concluir que a amizade se dá entre pessoas

nem más, nem boas, discordando aqui, por exemplo, de Aristóteles, no que tange a definir a bondade dos amigos, embora a elaboração sobre as virtudes seja bastante semelhante:

Sócrates, portanto, passa a analisar a hipótese sustentada por muitos autores, achando que a amizade nasce entre semelhantes. Mas, ele rebate tal hipótese observando, por exemplo, que dois malvados, sendo semelhantes, deveriam ser amigos; isso, no entanto, é evidentemente impossível porque o malvado não pode desejar senão o mal alheio. Daí conclui que a amizade pode nascer somente entre semelhantes que sejam ao mesmo tempo pessoas de bem: “Somente o homem de bem é amigo de outro homem de bem, ao passo que o malvado não pode chegar à verdadeira amizade, nem com um homem bom nem com um outro malvado”. [...] Uma amizade desse tipo, porém, não pode ter qualquer utilidade positiva; de fato, quem é bom “basta a si próprio” e por conseguinte “não precisa de nada” e “quem não precisa de nada, tampouco tem desejo de amor”, mas “quem não ama, também não é amigo”. A amizade, então, se não é o fruto de um relacionamento entre semelhantes (nem de malvados nem de bons), será que pode nascer de um relacionamento de contrários? Em poucas palavras, pode haver uma “máxima amizade” entre pessoas dotadas de qualidades absolutamente contrárias? Também a esta pergunta Sócrates responde negativamente, chegando assim à hipótese que só podem ser amigos aqueles que não são totalmente bons nem totalmente maus. “Por isso digo - ele afirma, sem contudo ter certeza do que digo (a minha é quase uma adivinhação): aquilo que não é bom nem mau é amigo do que é belo e do que é bom”. Chega então à conclusão que “a amizade nasce quando alguém, que não é nem mau nem bom, pela ação do mal, volta-se a amar o bem”. (Baldini, 2000, pp. 12 e 13)

3.6 Amizade & virtude & sabedoria

“ _ Mas pra ser amigo precisa de que?
_ Tem que ser uma pessoa boa, professora.
Tem que ser uma pessoa boa.”

Um estudante da minha escola, de repente, quase no final de uma roda de conversa, respondeu a uma pergunta com os mesmos argumentos de Aristóteles. A resposta do estudante está acima e a de Aristóteles, citado por Baldini, abaixo:

Por isso afirma que a amizade ‘é uma virtude’ ou está conexa com a virtude, além do fato de ser algo extremamente necessário para a vida. [...] Para o nosso filósofo as *amizades acidentais*, que são aquelas

passageiras, acontecem sobretudo entre as pessoas idosas (que procuram a utilidade) e entre os jovens (que procuram o prazer). Ao contrário, a *amizade perfeita* ocorre entre os “homens de bem” e os “semelhantes na virtude”. (Baldini, 2000, pp. 13 e 14)

Barreiro nos oferece, em seu doutorado, uma forma de expandir o pensamento sobre as virtudes, que nos leva à prudência, à moderação no trato e à humildade:

As práticas educativas desenvolvidas fora do eixo Europa-Grécia costumam ser negligenciadas no ensino da ética. Isto levou-nos a destacar a importância dos registros arqueológicos encontrados no Egito Antigo, dentre os quais o Papiro Prisse e as Instruções para Kagemí. Analisando tais documentos pudemos perceber como a transmissão de valores, teve o propósito de ensinar o homem a ser virtuoso (*ned ged*) destacando como um sábio deveria ter “prudência na amizade”, “moderação no trato com as pessoas”, “humildade para aprender” e “respeito pela justiça”. (Barreiro, 2022, p. 124)

Pensando, deste modo, que a amizade é algo assim como uma virtude, podemos dar um passo além para pensar como se relaciona com o desenvolvimento moral e mesmo intelectual das pessoas envolvidas nestas alianças. Sêneca está entre os filósofos que mais enfatizam a dimensão “sapiencial” da amizade, por isso vale a pena ouvir o que Baldini traz sobre seu pensamento:

No entender de Sêneca, a amizade é um bem por si mesma e é inclusive capaz de despertar no amigo o desejo da virtude. [...] afirma além disso que a amizade é fonte de felicidade (“ninguém pode viver feliz se cuidar apenas de si mesmo, dirigindo tudo para o próprio interesse: precisas viver para um outro, se queres viver para ti mesmo”); além disso, a amizade é necessária para exercitar a própria virtude: “Ocorre necessariamente que o sábio exercitando a virtude de um outro, exercita também a própria”. (Baldini, 2000, pp. 21 e 22)

Assim vamos nos aproximando do que nos acontece nesse movimento entre “conhecer a si mesmo e ao outro” e a educação, ou o conhecimento de forma mais geral. Refletindo, com Larrosa, sobre a educação a partir do par experiência/ sentido, admitimos que a experiência é algo que *nos acontece* e que, portanto, ao sujeito da experiência, *algo acontece*:

Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que

recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como "aquilo que nos acontece, nos sucede", ou "happen to us", o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (Larrosa, 2015, p. 25).

Ao discutir a *philia*, Augsburger discute também a própria filosofia e entende, como Deleuze e Guattari o papel do amigo em relação ao pensamento como um papel ímpar:

Também G. Deleuze e F. Guattari (2005) em *O que é filosofia?*, falam do amigo como uma personagem crucial (à filosofia). Sendo característico da filosofia a invenção de conceitos, para eles, o amigo é uma das "personagens conceituais que contribuem à sua [dos conceitos] definição". (Deleuze; Guattari, 2005, p.8) e ocuparia um lugar ímpar para que algo aconteça ao pensamento. (Augsburger, 2021, p 236)

Aristóteles, por exemplo, nos forneceu a mais célebre definição de *amigo* (um amigo é "uma única alma em dois corpos") e Cícero, a respeito da *amizade*, diz o seguinte: "A amizade é nada mais do que um entendimento perfeito entre as coisas divinas e humanas, junto com o sentimento de se querer bem e amar-se mutuamente; por isso, não sei ao certo se, com exceção da sabedoria, foi dada ao homem pelos deuses coisa melhor do que a amizade. (Baldini, 2000, p. 10)

Assim que escolhe representar a amizade como "duas pessoas que caminham juntas", Aristóteles acrescenta: "Desse modo, de fato, elas aumentam sua capacidade de pensar e agir". (Baldini, 2000, p. 60). E vai além:

É por isso que a amizade com pessoas más se torna perversa (elas de fato põem em comum as coisas más e, sendo inconstantes, tornam-se aos poucos perversas tornando-se semelhantes umas às outras). Pelo contrário, a amizade de pessoas de bem é oportuna e se aperfeiçoa ao se frequentarem umas às outras. Aliás, parecem tornar-se ainda melhores, exercendo uma influência benéfica e corrigindo-se mutuamente; na verdade, elas filtram, por assim dizer, uma da outra o que mais lhes agrada. Daí o ditado:

das pessoas nobres você aprende coisas nobres (Baldini, 2000, pp. 68 e 69)

Pensando no contrário de aprender coisas nobres de nobres pessoas, podemos cogitar que aquele que não se abre para o outro poderia ter então sua inteligência reduzida ou seu processo de aprender prejudicado? Para Márcia Tiburi, sim, porque é o outro que interessa à inteligência. Ela discorre assim sobre a "burrice" de quem não se move na direção do outro:

"Tem uma potência de saber na inteligência... a característica da inteligência é a curiosidade e a potência de saber, a abertura para o

outro... a outra pessoa, a outra cultura, a outra perspectiva, a outra língua, a outra cidade, a outra estética... é o outro que interessa. De fato, a burrice é caracterizada por uma impotência, o burro é impotente para o saber, porque ele é impotente para o outro. A outra pessoa não interessa, porque a dimensão da outra pessoa não está dada na vida da pessoa burra. A pessoa burra no sentido de estar tapada. De não ter a potência mesmo do desvelamento de si. Eu quero tirar os véus da frente dos meus olhos se eu sou inteligente. Eu quero ver mais! E se eu sou burro eu tô muito contente com o muro de concreto pesado que está posto sobre mim” (Tiburi, 2015)

O outro, desde que virtuoso, é alguém que pode nos ajudar a nos mover na direção da sabedoria. Seja quem for esse outro que encontramos, se de fato o encontramos, sairemos também outros de nós. Assim leio Han: “Na experiência, encontramos o outro. Esses encontros são transformadores sim, nos modificam”. (Han, 2017, pp 83 e 84)

Anne Vincent-Buffault concorda com o aspecto transformador dos encontros de amizade:

Esse exercício de amizade forma e transforma: praticando-o, elaboram-se tanto o si mesmo quanto o entre-si. Indo ao encontro dos outros, é ao encontro de si mesma que a pessoa se lança. Nela se conjugam a alegria comum e o ethos, que eu gostaria de traduzir ao mesmo tempo como uso e como fragmento de ética. (Vincent-Buffault, 1996, p. 9)

São muitos os exemplos de movimento por meio do encontro nas histórias que escutamos. Aconteceu com o estudante da História 2, que foi elogiado até mesmo pela direção da escola pelas mudanças a partir do dia em que se sentiu visto: “Mas foi só Josemir, esse é o nome do garoto, saber que tinha sido notado por alguém, para que sua postura mudasse e uma amizade começasse a nascer [...] Dessa forma, vi seu desempenho escolar ser notado até pela diretora da escola [...]”;

Aconteceu com a estudante da História 4, depois que seu desejo de ser atriz foi expresso e defendido pelo professor, que a acompanhou, conduziu e encorajou até seu sonho: “Gente, essa menina... mudou tanto! Essa menina voltou a sorrir. Essa menina tava sozinha, e agora andava com a galera, tal. Emocionante”;

Aconteceu com a estudante da História 5, que publicou seu primeiro texto em uma revista e descobriu que podia ser artista como seu professor: “E quando

essa menina viu... ai, dá vontade de chorar só de pensar. Quando ela viu o texto dela publicado numa revista, tipo assim: 'Eu posso ser artista!' [...];

Aconteceu com o outro estudante da mesma História 5, o Isac, que ficou mais legal desde que descobriu pelo professor que ele era um “menino legal”:

“ _ Poxa, Isac, você, um menino tão legal, fazendo essas coisas?
 Aí ele falou assim:
 _ Eu, prô? Legal?” (História 5)

E até entregou uma medalha de melhor professor ao Felipe, como quem retribui o gesto de respeito e reconhecimento e diz: eu também vejo você.

Aí um belo dia... Um belo dia Isac me chega e fala: [...]
 _ Eu trouxe pra você, porque você é o melhor professor, é uma medalha de melhor professor. (História 5)

Era também uma prova de amizade, claro, porque já disseram as crianças:

“ _ Como é que funciona amizade com uma professora ou um professor?
 _ Eu dou um presentinho pra ele...”

Aconteceu com o estudante da História 6, que tornou-se empático, carinhoso e preocupado com seu professor: “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 ritual, o mesmo diálogo.”

Aconteceu com o Douglas, da História 9, que a Ruth Rocha guiou em direção à liberdade de ser quem se é: “E poder ser o Douglas é, também, o mínimo a ser garantido a ele.”

Aconteceu com o estudante da História 10, que gostou de fazer os girassóis do Van Gogh para apresentar a diretora e comoveu a professora com sua mudança de vida: “Fiquei emocionada em poder narrar o início deste novo capítulo na vida desta criança”.

Aconteceu com o Gabriel, que gostou do teatro!

“Bom, falei. Depois disso, Gabriel começou a levantar. E foi lá com o grupo. E eu vi que eles começaram a se aproximar. Falei “eita, porra, tá acontecendo alguma coisa, não tô acreditando”. E começaram. E eu vi que ele começou uma postura, aí o corpo começou a mudar, né, gente, e é a coisa mais bela quando essas coisas acontecem, né? E ele começou. (...) Quando terminou a cena do Gabriel, que aí tinha outras turmas da escola, e outras professoras... gente, o público levantou e aplaudiu... foi uma coisa, uma loucura. Aí as professoras queriam falar: Eu não acredito, Gabriel! Não, o grupo foi excelente, mas Gabriel, Gabriel!” (História 11)

Gabriel gostou do teatro a partir da insistência da sua professora no poder da conversa. A partir do momento em que a professora não desistiu do menino que dormia em quase todas as aulas e resolveu arriscar.

Alunos e alunas que se relacionam com base no medo duvidam de sua capacidade de cumprir tarefas. Com muita frequência, são dominados pelo medo do fracasso. Quando são incentivados a confiar em sua capacidade de aprender, estudantes podem encarar desafios difíceis com espírito de resiliência e competência. (hooks, 2021, p. 209)

Inicialmente, a própria professora confessa que duvidava:

Essa foi uma das experiências mais impactantes, porque eu duvidava do Gabriel. Eu duvidava. Assim como a gente duvida da gente. Eu duvidava que eu estava tendo a abordagem certa, o tempo inteiro eu ficava: “nossa, tô fazendo a coisa certa? Tô fazendo a coisa certa? Nossa, eu devia ter falado isso? Devia ter falado aquilo?” (História 11)

Nesse sentido, podemos observar que o Gabriel, ao escutar e aceitar a proposição da professora, também mudou a professora e ensinou algo nobre a ela:

Quando esses princípios básicos do amor constituem a base da interação entre docentes e estudantes, a busca mútua por conhecimento cria condições para um ótimo aprendizado. Então, professores aprendem enquanto ensinam, e estudantes aprendem e compartilham conhecimento (hooks, 2021, pp. 208, 209)

Também foram transformadas pela experiência do encontro na amizade e na arte a Alice, a Sabrina e a Beatriz, da História 13, porque encontraram espaço para partilhar delicadezas e dores; a Maria, que após receber a confiança da professora e respirar, conseguiu virar onça (História 14); o Miguel cuja professora do terceiro ano que era “A professora” ajudou a se enturmar e se divertir com mais os amigos da sala; a professora da História 18 que depois de observar seus alunos rirem lembrou-se de que eles eram crianças; a estudante da História 19, cuja professora foi simplesmente: “A pessoa que me ensinou a

ler e escrever e que moldou toda minha forma de ler e escrever o mundo.”; a professora da história 20, que aprendeu a sair do celular e que “segurar a mão às vezes basta”; a professora da história-poema 21 que foi do desejo de ensinar a ler ao aprendizado de amar no caos e conseguiu captar poesia do que viveu:

“Eu sou menos professora agora
Eu sou mais você
Eu que tive a arrogância de achar que eu poderia mudar sua vida
O inferninho catou
Você mudou a minha” (História-poema 21)

Paulo Freire insiste em lembrar da educação como arte e experiência, algo que nos acontece ao corpo como um todo e não unicamente à “razão crítica”.

“Estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com essa apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional”. (Freire, 2003, p.19)

Foi assim, com o corpo todo que o professor da História 6, viveu um conflito e a sua transformação em um vínculo de cuidado mútuo, e conseguiu arrancar de tudo isso uma complexa reflexão sobre afetividade na escola:

“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. E que o julgamento que cairia sobre minhas ações só demonstrava o quando a escola não estava preparada para tratar essas questões. Afetividade é corpo, e é duro estar de corpo inteiro na escola.” (História 6)

Assim, voltamos a pensar que o afeto estar presente na escola não atrapalha o pensar, pelo contrário, o torna mais vivo, repleto de possibilidades de significado, e liberta o “intelecto” da “confusão dos pensamentos”, como afirma Bacon, lido por Baldini:

O segundo fruto da amizade é tão salutar e de extrema importância para o intelecto, quanto o primeiro é importante para os afetos. De fato, a amizade muda em calmaria os furacões e tempestades dos afetos, criando ao mesmo tempo clareza total no intelecto, libertando-o da escuridão e da confusão dos pensamentos. (Baldini, 2000, p. 111)

Baldini conta também sobre a comoção que as aulas de Kant provocavam:

Assistir às suas aulas, ele [Reinhold Bernhard] acrescenta, “era uma delícia de paraíso. Quantas vezes nos emocionou até às lágrimas, quantas vezes nos fez palpar nosso coração, quantas vezes levantou nosso espírito e os nossos sentimentos acima das amarras do eudemonismo egoísta”. E conclui: “Os seus ouvintes com certeza nunca saíam da sua aula de moral sem se tornarem melhores”. (Baldini, 2000, p. 31)

Juliana Jardim conta que aprendeu com o griot Sotigui Kouyaté que, na África Ocidental, a inteligência se mede na troca com o outro:

Para os africanos dessa região, não somente os dogons, mas os malinques também, que é a etnia dos Kouyaté, a mulher é considerada mais inteligente que o homem. A inteligência, como já dissemos, é medida pela intensidade de troca com o outro. Eles dizem que a mulher é mais inteligente porque são os buracos do corpo que também mostram essa abertura. Como a mulher já tem um buraco a mais do que o homem, mas, ao amamentar, pode ter ainda mais dois (os seios), ela é considerada mais inteligente. (Jardim, 2011, p 56)

Nos tornamos melhores, mais inteligentes, ao nos abrimos para a troca, ao caminhar juntos. E mais co-movidos também. O relato sobre as aulas de Kant, assim como os saberes sobre a inteligência como troca relatos por Jardim, assim como o trecho da História 11 abaixo nos aproximam do nosso próximo item: vamos pensar com a amizade, que é a princípio uma relação íntima que acontece de par em par, participa da construção de uma comunidade co-movida, que reconhece e celebra a beleza, a bondade e a verdade.

Aí eu só vejo uma galerinha começando a chorar com a cena porque foi emocionante. Bom, eu chorei também, né, gente, mas porque eu sou uma manteiga derretida e era muito bom. Mas vários alunos chorando, tipo... isso foi belíssimo.” (História 11)

3.7 Amizade & comunidade

“ _ Você tem amigo fora da escola?
 _ Tenho. O meu irmão. A minha vizinha que é um gato.
 _ Dá pra ser amigo de gato?
 _ Dá!
 _ Dá pra ser amigo de cachorro?
 _ Dá!
 _ Dá pra ser amigo de passarinho?
 _ Dá.
 _ Dá pra ser amigo de árvore?
 _ Dá!

_ Dá pra ser amigo de professora?
_ Dá.

As crianças me disseram - muito - que a amizade é brincar. E rir junto. Elas me disseram isso com palavras quando eu perguntei, mas também me disseram vivendo, enquanto eu as observava. Experimente um pátio de escola pública no recreio do Ciclo de Alfabetização: os laços são bastante dinâmicos, a risadaria é intensa. Experimente contar uma história que tenha um pequeno trecho engraçado e você terá crianças vinculadas pelo riso o resto do dia - inclusive rindo de coisas que nem tem graça, no famoso e popular “rir pra se enturmar”.

bell hooks também vê no riso um ingrediente fundamental: “[...] de uma coisa eu sei: precisamos rir juntos para construir paz, criar e sustentar comunidade” (hooks, 2021, p 291). Ela nos ajuda a pensar o movimento entre o vínculo de amor e companhia das amizades e o “amor comunal”:

O movimento que parte do estar só para a comunidade aumenta nossa capacidade de companheirismo. Por meio do companheirismo, aprendemos como servir uns aos outros. O serviço é outra dimensão do amor comunal. (hooks, 2021, p. 173)

Tendo lido nas páginas anteriores que diversos filósofos colocam a amizade como virtude e referência moral (como já citamos, Aristóteles, por exemplo, afirma que a amizade é o termo final da vida moral), vamos procurar aqui compreender em que medida a amizade, que aqui pensamos como vínculo forte que favorece o estudo no ambiente escolar, pode ser também elemento importante na criação de uma comunidade de aprendizagem, em confluência com nosso entendimento de escola como espaço de partilhar o comum, que já tratamos no início deste ensaio.

bell hooks aborda a questão do aprender em comum como cerne do seu livro *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*, mas também se aproxima dele em vários trechos de *Tudo sobre o amor*, como é o caso desse, que discute parâmetros de honestidade nas relações:

Conheço indivíduos que aceitam desonestidade em suas relações mais importantes, ou que são eles próprios desonestos, quando jamais

aceitariam isso vindo de seus amigos. Amizades satisfatórias nas quais compartilhamos amor mútuo nos oferecem um guia de comportamento para outras relações, incluindo as românticas. Elas dão a nós todos uma maneira de conhecer a comunidade. (hooks, 2021, p 170)

Amizades amorosas nos dão espaço para experimentarmos a alegria da comunidade num relacionamento em que aprendemos a processar todos os nossos problemas, a lidar com diferenças e conflitos enquanto nos mantemos vinculados. (hooks, 2021, pp 165, 166)

Larrosa pondera que, com os amigos, nos vínculos mais íntimos, mantemos algo em comum que nos mantém próximos, que queremos colocar em comum:

Eu gostaria de pensar que o que eu tenho em comum com os meus amigos (nessa forma de amizade concreta que se apresenta textualizada no livro) não é o que odiamos (e que nos faria reconhecer-nos naquilo de que não gostamos, em termos os mesmos inimigos), mas o que amamos (embora muitas vezes sejam amores difíceis, e até mesmo sofridos), e que, precisamente por isso, gostamos de falar disso e o colocamos em comum. (Larrosa, 2021, p 254)

Aqui, no âmbito da amizade entre estudantes e professores, ou mesmo no da criação de comunidades a partir dos vínculos de amizade, podemos imaginar que esse algo em comum possam ser as nossas paixões ou “a matéria”. No caso específico desta pesquisa, apostamos que possam ser os livros e as práticas teatrais.

A contadora de histórias Gilka Girardello, por exemplo, nos apresenta as histórias como um presente que se coloca em comum pelo contador de histórias. A literatura oral como a matéria que está “sobre a mesa” e por isso é capaz de nos juntar em seu entorno:

O narrador oferece a história como quem oferece um presente. Talvez seja por isso, por essa troca de presentes, que as turmas onde se contam histórias regularmente acabam criando um forte sentido de comunidade. (Girardello e Fox, 2014, p.22).

No livro *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*, a antropóloga Michele Petit, estudiosa da leitura em contextos periféricos, oferece a oportunidade de pensarmos que esse “algo em comum” podem ser, inclusive,

direitos culturais cujo acesso pode, justamente, criar a sensação de pertencimento:

No entanto, o desejo de pensar, a curiosidade, a exigência poética ou a necessidade de relatos não são privilégio de nenhum grupo social. Cada um de nós tem direitos culturais: o direito ao saber, mas também é direito ao imaginário, o direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades da vida, à construção ou à descoberta de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem a qual não há pensamento, à elaboração do espírito crítico. Cada homem e cada mulher têm direito a pertencer a uma sociedade, a um mundo, através daquilo que produziram aqueles que o compõem: textos, imagens, nos quais escritores e artistas tentam transcrever o mais profundo da experiência humana. (Petit, 2013, pp 23, 24)

Em outro movimento do estudo da criação e manutenção das comunidades, bell hooks aproxima outra ideia que já abordamos aqui - o cuidado:

Em *Nossa maior dádiva*, livro de reflexões sobre morte e cuidado, o padre jesuíta Henri Nouwen (cuja obra me ensina, como ensinava quando ele ainda era vivo) oferece esta percepção:

Cuidar em conjunto é a base para a vida em comunidade. [...] O mistério desse cuidar em comunhão é que ele não apenas pede por uma comunidade, mas também a cria. (hooks, 2021, p. 256)

Na História 13, escutamos esse sentido da comunidade criada pelo cuidado em comunhão quando a professora não somente acolhe a estudante e conversa com ela sobre suas questões emocionais e familiares, como também realiza a conversa com a turma, que passa a fazer parte deste cuidado coletivo:

“E eu venho percebendo desdobramentos bonitos, assim, de Beatriz conseguir falar no grupo... vejo que, corporalmente, ela tá se expressando mais. Tá uma leitora voraz! Pega muitos livros emprestados... Então, acho que não só pra ela, mas o grupo acho que foi compreendendo também...” (História 13)

A História 13 também nos mostra um grupo esforçando-se, com a condução da professora, no sentido do acolhimento das dores, dos desconfortos, do sofrimento mesmo. Mostra a honestidade de encarar de frente as durezas, que não são poucas, sobretudo quando estamos falando dos filhos e filhas de trabalhadoras e trabalhadores periféricos, público do espaço público da escola

pública. M. Scott Peck é citado por bell hooks em sua definição de comunidade, que trata justamente de uma comunicação honesta e profunda:

Em *The Different Drum: Community Making and Peace*, M. Scott Peck define a verdadeira comunidade com a criação de

um grupo de indivíduos que aprenderam a se comunicar honestamente uns com os outros, cujos relacionamentos vão mais a fundo do que suas máscaras de compostura, e que desenvolveram algum compromisso significativo de “se alegrar juntos, sofrer juntos”, “sentir satisfação com o outro” e fazer da condição do outro a nossa. (hooks, 2021, p. 291)

Já na História 11, quando Gabriel se apresenta para a turma pela primeira vez de forma muito surpreendente: “E ele trouxe uma personagem, não dá, olha, eu fico arrepiada agora, não dava pra acreditar. Ele trouxe voz, ele trouxe corpo, ele trouxe pensamento”, vemos que a turma, que antes naturalizava sua presença ausente em sala de aula, permite emocionar-se com a beleza de ver Gabriel sendo também outro. Partilhar a comoção da beleza é uma forma “mais a fundo” de partilha comunitária:

Aí eu só vejo uma galerinha começando a chorar com a cena porque foi emocionante. Bom, eu chorei também, né, gente, mas porque eu sou uma manteiga derretida e era muito bom. Mas vários alunos chorando, tipo, isso foi belíssimo.” (História 11)

Para Sanders, lido por hooks, a preparação para criar e viver este laço comunitário de que estamos falando requer o cultivo de alguns valores essenciais, entre os quais estão “o prazer pela companhia de todas as formas de beleza” e o “gosto pelo trabalho habilidoso”, que percebemos na reação emocionada da turma da História 11:

Em seu livro de memórias, *Hunting for Hope*, Scott Russell Sanders pergunta quais valores precisam ser ensinados em “preparação para a vida em comunidade”. Compartilho com ele dos valores que identifica como “os hábitos essenciais do coração e da mente para criar e manter comunidade”. São eles:

Generosidade, fidelidade, misericórdia, imaginação empática, uma preocupação profunda e permanente com os outros, prazer pela companhia da natureza e do ser humano e por todas as formas de beleza, paixão por justiça, noção de limite e senso de humor, gosto pelo trabalho habilidoso, disposição para negociar as diferenças, prontidão para cooperação e afeto. (hooks, 2021, p. 292)

Me chamam muito a atenção os últimos valores listados: disposição para negociar as diferenças, prontidão para cooperação e afeto. Penso que, de algum modo, cada livro que escolho ler e cada jogo teatral que proponho nas minhas atividades como Professora Orientadora de Sala de Leitura, estão guiados pela intenção de cultivar esses valores. E não é fácil negociar diferenças, espaços, tempos, paciência, escuta das necessidades do outro, especialmente em turmas lotadas. Na História 14, a professora menciona de passagem algo que a mim falou mais alto:

“_ Ó, Maria tá lá na árvore, não dá pra subir cinco na árvore agora. Deixa a amiga estudar pra ela poder subir com vocês da próxima vez. E eles super têm respeitado esse movimento.” (História 14)

Vejamos: os colegas não competem com a Maria para dominar a árvore como território em disputa. Eles respeitam um movimento de estudo íntimo, contando que depois ele produzirá a possibilidade de um momento coletivo de brincadeira. Plantar e adubar esse respeito é criar e manter comunidade no chão da escola, por meio de de laços amorosos e respeitosos que podemos chamar, no conjunto, comunidade, na intimidade das díades, amizade.

Podemos inferir que a relação estabelecida pela professora individualmente com a Maria, de respeito e confiança em sua inteligência e autonomia para o estudo de si e do mundo, foi também construída com outras crianças da turma, de modo que cada laço íntimo, cuidadoso e repleto de escuta cultiva condutas específicas e, como escreve Barreiro, “possibilita formar um cidadão ético e participante da comunidade política” “:

Mas a amizade entre duas pessoas é o que possibilita ver uma mesma realidade de diferentes formas e, sobretudo, para reorientar condutas que possam contribuir para olhar o outro de maneira recíproca. A necessidade do outro como elemento avaliativo das ações é o que possibilita formar um cidadão ético e participante da comunidade política, mas, de fato, a mediação de outrem é o que possibilita a reciprocidade e por entender a si mesmo. (Barreiro, Carvalho, 2017, p 30)

O processo de estudo e negociação vivido pela turma da Maria, assim como o processo de criação e descoberta vivido pela turma do Gabriel,

aconteceu para casa estudante e também para a turma como comunidade. Em ambos os casos há um deslocamento tanto de ponto de vista quanto corporal, que enfrenta medos, inseguranças, assume riscos e, justamente ao fazer isso, e que descobre conexões,, como fica evidenciado nos seguintes trechos:

“E eu tava assumindo vários riscos, porque eles eram também muito loucos, alguns saíam, tinha uma galera que saía, desaparecia, e eu falava com as minhas outras amigas professoras: “velho, sumiu um e eu não sei quem sumiu, eu não lembro o nome, eu não tenho esse controle, nem quero ter”. E elas: “Roberta, mas não pode, se a diretora vê!” Aí eu: “ai, caralho, que que eu faço?” Mas eu não queria mais ficar dentro da sala de aula, eles não aguentavam mais, eu não aguentava mais.” (História 11)

“Eles passavam e falavam:

_ Desce daí, menino! Vai cair!

Até que uma vez eu falei:

_ Como é que você sabe? É profeta? Não vai cair. Olha como tá forte aí em cima. Pode ficar aí, menino.

Eu levei pra uma reunião, eu falei:

_ Parem de ameaçar as crianças! Isso é ameaça! Você não tem como saber se vai cair ou não. E se cair, você tem que ir lá e socorrer, e ajudar, e não tem que ficar falando que vai cair... Gente, olha o corpo das meninas subindo, olha a coragem que elas tão tendo, olha a confiança. Ameaça, não!” (História 14)

hooks nos alerta sobre o medo como cultura de dominação e, portanto, sobre a necessidade de enfrentá-lo e, assim, me parece celebrar o que as professoras conseguiram realizar nestas duas histórias:

A cultura do dominador tentou alimentar o medo dentro de nós, tentou nos fazer escolher a segurança em vez do risco, a semelhança em vez da diversidade. Deslocar-se nesse medo, descobrir o que nos conecta, nos divertir com nossas diferenças; este é o processo que nos aproxima, que nos oferece um mundo de valores compartilhados, de uma comunidade significativa. (hooks, 2021, p 293)

Enfrentar a cultura do medo, deslocar-se para criar comunidade é, também, ato de amor, um ato de coragem. Krenak celebra nossa circulação pelo mundo, esse deslocar-se, como fricção:

É importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros (Krenak, 2019, p. 27)

Contando uns com os outros, como lemos em Krenak, temos mais chances de fluir, como podemos ouvir na sabedoria de Nêgo Bispo (em sua participação numa roda de conversa promovida pelo Itaú Cultural):

A confluência se explica. A confluência é um encontro de seres, de vidas, que se compartilham. Isso só acontece em teologias politeístas, porque as pessoas se compreendem como parentes, como amigos, como seres próximos. Na cosmologia monoteísta isso não acontece. Os colonialistas não confluem com a gente, porque eles são mono. No mundo deles, só cabe um. Só cabe um deus, só cabe uma certeza, só cabe uma verdade, só cabe um jeito de ser. [...] A transfluência é como nós nos movemos e a confluência é como nós compartilhamos nossas vidas com outras vidas. (Santos, 2020)

Confluir é, evidentemente, oposição à competir. Cuidar da diversidade e apaixonar-se por ela é o que permite que a gente deseje a partilha e a coletividade. A educação indígena, segundo Krenak, pode nos inspirar na busca deste sentido:

As crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedoras, pois para uns vencerem outros precisam perder. Aprendem a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de uma vida em que o indivíduo conta menos que o coletivo. Esse é o mistério indígena, um legado que passa de geração para geração. O que as nossas crianças aprendem desde cedo é a colocar o coração no ritmo da terra. (Krenak, 2022, pp 117 e 118)

Abraçados à beleza da dança das ideias e palavras quilombolas e indígenas, vamos encarar agora, mais uma vez, nossa realidade: nela, a sociedade do cansaço nos atrapalha - e como! - de criar e manter amizades, que dirá, então, comunidade! Epidemias de solidão estão em curso, não são força de expressão, e também muitas das violências que vivemos no ambiente escolar são fruto de que as novas gerações não têm tido o direito de crescer em comunidade, de sentir que podem contar uns com os outros. Pelo contrário, têm sido esmagadas pelo paradigma do desempenho (Han, 2022) desde muito cedo e, quando muito, acessam algum sentido de comum nas escolas - como uma espécie de último refúgio desta vivência comunitária, mas que também segue em constante ataque para militarizar-se ou “empresariar-se”, tudo com foco numa pretensa “eficiência”, que é mesmo muito eficiente em nos afastar uns dos outros, nos isolar e comer nosso tempo juntos. Assim, precisamos de muitos atos de deslocamento e coragem para garantir o mínimo - para nos escutar, por exemplo. Para ter tempo, por exemplo. Han nos apresenta a oposição entre o tempo do si e o tempo do outro e nos instiga a uma revolução temporal:

A barulhenta sociedade do cansaço é surda. A sociedade do porvir poderia, em contrapartida, ser uma sociedade *dos escutadores* [Zuhörende] e *escutantes* [Lauschenden]. É necessária, hoje, uma *revolução temporal*, que permita que um tempo inteiramente diferente comece. A crise atual do tempo não é a aceleração, mas a totalização do *tempo do si*. O tempo do outro se furta à lógica do aumento do desempenho e da eficiência, que produz uma pressão por aceleração. A política temporal neoliberal desfaz o tempo do outro; que seria, para ela, um tempo improdutivo. A totalização do tempo do si caminha conjuntamente com a totalização da produção, que hoje abrange todas as esferas da vida e ela à exploração total do ser humano. A política temporal neoliberal também desfaz o tempo da festa, o *tempo do apogeu* [Hock-Zeit], que se furta à lógica da produção. Nele vigora, a saber, a *des-produção*. Em oposição ao tempo do si, que nos isola e separa, o tempo do outro promove uma *comunidade*. Ele é, por isso, um bom tempo. (Han, 2022, pp 134 e 135)

Não posso deixar de lembrar que quando entrei na escola em que trabalho hoje, um dos projetos pedagógicos era a *Festa dos Aniversariantes*, que acontecia na última sexta-feira de cada mês. A festa tomava todo o dia e celebrava os aniversários das crianças e adolescentes. Demorei para entender a importância do evento, foi preciso que uma pessoa me contasse: muitos, ali, muitos mesmo, nunca tinham tido uma festa de aniversário - uma mesa decorada, um bolo e sua comunidade reunida para celebrar sua existência no mundo. Era assustador e, por outro lado, comovente que houvesse a escola para garantir essa experiência de festa e comunidade. Um exercício do “*para todos*” (Larrosa, 2014). Mas tem uma outra coisa que eu só entendi depois de ler esse trecho do Han acima: o sentido pedagógico desse projeto. “A política temporal neoliberal também desfaz o tempo da festa, o tempo do apogeu [Hock-Zeit], que se furta à lógica da produção”, ele diz, você acabou de ler. E eu aprendi: precisamos, com urgência, ensinar, aprender e experimentar o tempo da festa, que é uma das possibilidades de vivermos o tempo do outro. Este é um conteúdo fundamental do nosso tempo. É nossa tarefa educadora.

Veja, enfrentar o *tempo do si* e conquista o *tempo do outro* e o *tempo da festa* são posicionamentos políticos, como é política a nossa esperança de uma vida boa com o outro:

Os desafios que compõem a dinâmica entre professor e aluno poderiam ser preenchidos por relações de alteridade, sendo estas relações o processo que mobilizaria o reconhecimento mútuo de modo autêntico. Este nível interpessoal de relação corresponde a uma espécie de amizade, entendida como estima de si para uma vida boa com o outro, sempre pensando o sujeito como um “animal político”

(Zoon politikon), ao considerar as relações interpessoais na esfera política. (Barreiro, 202, p. 84)

Mas relacionar-se, já vimos acima, pede tempo e escuta. Sem isso, ficamos sem a presença do outro, sem a amizade, sem a comunidade:

Sem a presença do outro, a comunicação se degrada em uma troca acelerada de informações. Ela não produz uma relação, mas sim uma conexão. Ela é uma comunicação sem *vizinho*, sem nenhuma *proximidade avizinhada*. Escutar significa algo completamente diferente de troca de informações. Na escuta, não ocorre, de modo nenhum, nenhuma troca. Sem vizinhança, sem escuta, não se constitui uma comunidade. A *comunidade* é [uma] *comunidade de escutadores* [*Suhörerschaft*]. (Han, 2022, p 130)

Sim, estamos cansados, exaustos, pouco disponíveis para a escuta, embora sigamos tentando. Mas cabe aqui conhecer dois sentidos distintos que Han nos apresenta para o cansaço. O primeiro, solitário:

O cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando. É um cansaço que Handke, em seu *Versuch über die Müdigkeit* (Ensaio sobre o cansaço), chama de “cansaço dividido em dois”: “ambos afastaram-se inexoravelmente distantes um do outro, cada um em seu cansaço extremado, não nosso, mas o meu aqui e o teu lá”. Esse cansaço dividido em dois atinge a pessoa “com incapacidade de ver e mudez”. (Han, 2017, p. 71)

O segundo, partilhado, capaz de criar uma amizade profunda:

O cansaço profundo afrouxa as presilhas da identidade. As coisas pestanejam, cintilam e tremulam em suas margens. Tornam-se mais indeterminadas, mais permeáveis, e perdem certo teor de sua decisibilidade. Essa especial in-diferença concede-lhes uma *aura de amizade*. A rija delimitação frente aos outros é suspensa: “Em tal cansaço fundamental, a coisa jamais aparece apenas para si. Mas sempre junto com outras, e mesmo que possam ser apenas poucas coisas, no fim tudo está junto com tudo”. Esse cansaço cria uma amizade profunda e torna pensável uma comunidade que não precisa de pertença nem de parentesco. Homens e coisas mostram-se unidos através de um e amistoso. (...) O cansaço de Handke não é um cansaço do eu, não é o cansaço do eu esgotado. Ele o chama, antes, “cansaço-nós”. Aqui, eu não estou cansado de ti, mas, como diz Handke, “cansado para ti”: “Assim, em minha recordação, sentávamos sempre lá fora ao sol da tarde, e fruíamos falando ou calando o cansaço comum [...]. Uma nuvem de cansaço, um cansaço etéreo nos unia então”. (Han, 2017, p. 75)

Pode ser o cansaço de trabalhar como professora na rede pública e simultaneamente insistir na escrita de uma dissertação de mestrado, sem o tempo e remuneração ideais, mas me parece muitíssimo comovente a ideia de “cansado para ti”. As imagens de um cansaço que une, e que me soa na

verdade como já um descanso, me remetem a duas situações que vivi na escola: uma foi a comoção de saber que uma professora do ensino fundamental I tinha como parte da rotina levar os estudantes para deitar na grama e contemplar o pôr-do-sol juntos. A outra foi uma história que contei na Metodologia deste trabalho, quando o ato de me recostar numa poltrona e suspirar durante uma aula, me uniu a duas crianças que estavam emocionalmente cansadas e puderam descansar comigo. Estivemos ali, cansados, uns para os outros.

3.8 Amizade & política

“ _ O que vocês têm de diferente?
 _ Ele gosta de ficar em casa e eu não.
 _ É verdade. Eu ando muito mais em casa...
 _ Ele tem cabelo liso e eu não.
 _ Eu sou branco e ele não.
 _ Isso faz diferença na vida de vocês?
 _ Faz
 _ É lógico!”

Sim, este texto é política. Você ler é política. Pensar nossas relações e tentar nomeá-las é política. Pensar nossas relações e agir sobre ela é política. Nos perguntar como viver bem juntos é política. Sonhar outras relações é política. Plantar outras relações é política. Política não é definida por corrupção e ódio (embora ambas tenham feito parte da política desde há tanto tempo). Política é quando, juntos, nos viramos pra tentar viver bem. Inescapavelmente, discutir escola pública é discutir política. Discutir amizade, ética, comunidade é discutir política:

A concepção aristotélica de homem preconizava a convivência ética das pessoas na comunidade (koinonia), pois o homem é um animal político por sua natureza. A importância da amizade para manter a pólis unida, é evidenciada quando Aristóteles intersecciona em suas discussões a amizade e justiça. (Barreiro, 2017, p. 35)

Destas convicções, partimos para olhar para aquilo tudo que interdita a política, ou seja, interdita nossas relações em si. Não é pouca coisa. Mas vamos pensar com Han que os espaços para estar com o outro e fazer a escuta em sua dimensão política acontecer está cada vez mais limitado:

No Facebook não se fala de problemas que podemos abordar e discutir juntos. Enviam-se, antes de tudo, propagandas que não carecem de discussão e servem apenas para obter o perfil do remetente. Assim, não se chega a imaginar que o outro possa ter dores e preocupações. Na comunidade do *like*, nos encontramos apenas com nós mesmos ou com nossos iguais. Também nenhum *discurso* [*Diskurs*] é possível aí. O espaço político é um espaço em que eu me confronto com os outros, falo com outros e os escuto. (...) O escutar tem uma dimensão política. Ele é uma ação, participação ativa na existência do outro e também no seu sofrimento. Só ele liga e medeia os seres humanos primeiramente em uma comunidade. (Han, 2022, pp 130 e 131)

Conseguir escutar uns aos outros, conseguir nos educar em comunhão, conseguir tempo para cansar, descansar, estudar juntos, realizar a contemplação como antídoto, tudo isso requer, sim, luta e resistência. Ou, se essas palavras mais bélicas te afastam, podemos pensar que tudo isso requer que a gente se posicione e se mova na direção dos afetos com toda nossa força, porque será preciso escapar aos controles na direção das nossas utopias, resistir e insistir na busca pelo “objeto da nossa fome. Vamos, nessa viagem, acompanhados por Silvio Gallo (2022): “ora, se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível”, por Rubem Alves (1980, p. 39): “o afeto é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome” e por muitos outros que ousam pensar na educação não somente no que ela foi ou tem sido, mas no sentido do que ela pode ser agora e amanhã de manhã. A imprevisibilidade do que os encontros e vínculos podem produzir em termos de aprendizagem é uma das nossas forças:

Aprender está para o rato no labirinto, está para o cão que escava seu buraco; está para alguém que procura, mesmo que não saiba o que e para alguém que encontra, mesmo que seja algo que não tenha sido procurado. E, neste aspecto, a aprendizagem coloca-se para além de qualquer controle. Nesta mesma obra, Deleuze havia escrito pouco antes o seguinte: “(...) nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar (...)” (Deleuze, 1988, p. 270). (Gallo, 2002)

É certo que, amores e encontros muitas vezes nos pegam pela mão e tem o poder de nos lembrar que espaços estamos ocupando e o que, a partir de uma ética que busca criar e manter comunidade, que busca laços de amizade profundos e de escuta política, desejamos fazer acontecer ali - ou pelo menos abrir espaço para que os acontecimentos tenham chance de nos acontecer. Como a Louise, que lembrou a professora, segurando sua mão porque intuía que o que ela lembrava não era coisa simples:

“E eu acho que escolhi essa história porque acho que foi isso, acho que foi quando eu cheguei desnorteada, meio brigando por questões políticas, a Louise me lembrou por que que eu tô na escola, sabe? Falou: “Vem cá, esse é seu lugar, é aqui que a gente faz o negócio acontecer”.” (História 3)

Na última parte de seu livro *Das Amizades*, a historiadora Anne Vincent-Buffault se aproxima das amizades que nomeia como “nômades”, através de biografias de pessoas “do povo”, filósofos plebeus, militantes, revolucionários pertencentes às camadas subalternizadas da população no séc. XIX. Ela conta:

A fraternidade e a solidariedade dos militantes ou dos atípicos do social são gestos, vidas partilhadas, combates, violência e por vezes rupturas. Supostamente prefigurando um mundo melhor, essas amizades de fraternidade são também palavras e dizem a dificuldade de viver no presente fragmentos de utopia. Elas são ainda estabelecimentos da relação entre a amizade e o político. (Vincent-Buffault, 1996, p. 14)

Anne revela que a relação entre a amizade e o político é muito diferente daquela que ela vinha descrevendo antes, por meio da análise de correspondências geralmente da alta sociedade. Há mais conflito na amizade “popular”, há misérias que alguns de nós sofrem e outros de nós precisam olhar nos olhos delas e respirar fundo pra não fugir, há violências, dificuldades. Mas há esse desejo-necessidade de prefigurar um “mundo melhor”, de viver “no presente fragmentos de utopia”. Em algumas relações especiais, que talvez não possamos explicar sem confiar no mistério, podemos experimentar algo do gosto da sociedade que desejamos construir, da comunidade que precisamos tanto partilhar.

Na História 12, o professor nos traz o famoso “perrengue” como elemento de união, o que certamente te fez lembrar algumas histórias pessoais que você poderia contar (aliás, eu incentivo: pode fazer uma pausa na leitura e ir contar pra alguém essa história de perrengue que você lembrou agora):

Teve um capítulo dessa história que eu não botei na ordem cronológica e deixei pro final porque acho que foi uma etapa que não só me aproximou do Vitor, como aproximou várias outras pessoas que já estavam juntas, porque acho que é uma questão muito importante pra amizade: a dificuldade. O perrengue, né? (História 12)

Aqui poderíamos entender que as dificuldades nos aproximam das pessoas, de modo geral, porque queremos ter com quem contar e, quando

temos com quem contar e nos sentimos amparados, um vínculo profundo se inaugura. No entanto, nessa história específica, o tipo de dificuldade enfrentada traz mais elementos que produzem vínculos fortes:

“E o perrengue que eu e outras pessoas passamos com o Vítor foi um perrengue político e foi um perrengue de amizade, enfim, de estreitamento de amizades e de parcerias, de colaboração, nem sei como nomear... militância, né? (História 12)

Anne conta, a partir da leitura da biografia de Gabriel Gauny e o contexto das amizades operárias do séc. XIX, que no caso dele a militância ou a união na revolta produziram, de fato, vínculos importantes.

É no meio dos motins e das revoluções que ele encontra seus melhores amigos, como se a efervescência da revolta presidisse às mais belas iniciações amistosas. (Vincent-Buffault, 1996, p. 201)

Veja, se antes, com Aristóteles, aproximamos a amizade da justiça, aqui podemos entender que aqueles que se unem, indignados, em busca de dignidade e justiça - em variadas pautas e circunstâncias históricas - estarão experimentando intensamente o vínculo que o filósofo considerava o termo da moral.

Em uma das grandes mobilizações políticas da história brasileira recente, as manifestações que ficaram conhecidas como Jornadas de Junho, o filósofo brasileiro Paulo Arantes, convidado a realizar uma aula pública, escolheu falar sobre dois tópicos: o direito ao devaneio e os vínculos fortes produzidos pelo (e produtores do) ativismo:

A questão central que fica diz respeito à analogia entre esse devaneio coletivo e o vínculo forte do ativismo. E onde mais esse vínculo ativista poderia encontrar os milhares de adormecidos – hipnotizados, durante os últimos vinte anos, por líderes carismáticos – em sua multiplicidade de devaneios, senão no transporte coletivo? (...) Esse devaneio, que acontece em meio às duas horas de ida e duas de volta (para ficar no caso de São Paulo) e prefigura e exponencializa as miseráveis condições de trabalho da metrópole, pode aparecer sob a forma de uma lembrança, um caso, uma piada... às vezes acontece em voz alta e pode até se transformar em conversa. Essa conversa é perfeitamente politizável. (Arantes, 2013)

Compreendendo aqui, Com Paulo Arantes, a conversa como berço do vínculo e da politização, voltamos para Aristóteles para entender que, assim, na conversa, os virtuosos se aperfeiçoam, “parecem melhorar-se”, como, aliás, já discutimos no trechos sobre virtudes, mas que desejamos agora voltar a pensar

com a especificidade da politização - ampliar e qualificar sua atuação na pólis, no lugar que construímos juntos para tentar viver bem:

Por isso, Aristóteles conclui que a amizade entre homens virtuosos oferece-lhes a possibilidade de melhorarem e aperfeiçoarem a si próprios, isto é, ela tem um valor em si mesma e *valoriza* ao mesmo tempo, ou seja, faz germinar aqueles valores que estavam presentes nos amigos, mesmo se no começo ficavam bem ocultos. “As amizades das pessoas oportunas é conveniente e se aperfeiçoa através de sua frequente convivência. Aliás, elas parecem melhorar-se, exercendo a sua atividade e corrigindo-se mutuamente”. (Baldini, 2000, p. 15)

A História 12 nos traz ainda outro trecho importante:

“[...] houve todo esse movimento de amizade, que envolveu muita gente [...] foi um episódio que foi um encontro a partir de um grande perrengue. O Vítor foi solto depois da audiência de custódia, mas teve que responder a esse processo - um processo que durou mais de um ano, se não me engano, teve muitas etapas, muita preocupação, um peso que ficou sobre ele... E aí houve esse estreitamento de amizade do grupo em que o Vítor estava, uma vinculação do nosso grupo, no fim das contas.” (História 12)

Uma vinculação especial se produziu numa situação muito específica: unir-se em torno de uma causa política, unir-se em torno de alguém que se quer bem, unir-se pela justiça, e mais: agir juntos. Fazer algo juntos é um elemento fundante da vinculação. Final, amor é o que o amor faz (hooks, 2021). Anne também contribui nesse sentido. Ela fala da aristocracia do séc XVIII, mas em alguns momentos parece falar do Vitor e seus professores e amigos:

Ser capaz de mobilizar amigos e de ser acolhido por eles continua sendo por muito tempo na aristocracia sinal de que se ama de honra. As confrarias, as comunidades religiosas, as corporações, as sociedades científicas associam amizade e aliança: esses convívios de grupos são a argamassa das afiliações sociais ou profissionais. Distinguia-se, nessas redes tão familiares quanto amistosas, aqueles “amigos do peito” ou “particulares”, com quem se gostava de estar e por quem se exibia uma predileção. Estava-se à disposição deles em qualquer circunstância, tentava-se antecipar-lhes os pedidos, proporcionar-lhes prazer, costumava-se indagar sobre sua saúde, felicitá-los por sucessos ou acontecimentos ditosos; com eles se trocavam anéis e presentes. Mas as provas tangíveis, as ações permaneciam essenciais para reforçar a relação. (Vincent-Buffault, 1996, p. 18)

Um caminho para pensar a amizade, como para pensar qualquer outra palavra, pode ser pensar seu contrário. Assim faz Voltaire quando, depois de definir a amizade como a maior das virtudes, compara brevemente “fazer inimigos” e “fazer amigos”:

Em dezembro de 1744, escrevendo a Vauvenargues, Voltaire afirma: “A amizade sempre me pareceu a primeira de todas as virtudes, porque é a primeira das nossas consolações”. Na obra *“Ingênuo”* sustenta que: “a leitura dilata a alma, mas um amigo iluminado a consola” e no livro *Contra-Maquiavel* se lê: “Fazer inimigos para vencê-los é como construir monstros para combatê-los; é mais natural, mais razoável e mais humano fazer amigos” (Baldini, 2000, pp. 29 e 30) [Voltaire]

Sem dúvida: mais razoável “fazer” amigos do que inimigos. No entanto, se expandirmos a ideia de “fazer inimigos”, a partir da História 12, vemos que, por outro lado, é imprescindível, no jogo político (e especialmente em situações de injustiça), a identificação do inimigo, ou seja, do que é este inconciliável, este outro impossível de suportar ou dialogar, que impede a dignidade, o público, a justiça, que impede o próprio jogo político e contra o qual nos posicionamos.

Neste sentido, as alianças afetivas podem significar “aliançar-se” em oposição a algo e essa oposição não é somente uma negação ou um combate, mas será, ao mesmo tempo, um anúncio, uma reivindicação ou um passo nos caminhos de “emancipação”.

Pois a amizade é antes de tudo festa da palavra e descoberta dos recursos da língua e da lógica para os que conseguem conquistá-la. Aí está a fonte da emancipação. (Vincent-Buffault, 1996, p. 202)

Lido em Baldini, Nietzsche me faz pensar que nossas correntes, sobretudo individuais e estruturais, podem ser extremamente difíceis de quebrar:

És ar puro e solidão, pão e remédio para o teu amigo? Há certos indivíduos que não sabem quebrar as próprias correntes, mas mesmo assim são os libertadores do amigo (Baldini, 2000, p. 154)

Mas, a História 12 nos mostra uma mobilização em oposição a uma injustiça, que identifica seu inimigo, que se une em torno do justo, que caminha no sentido da emancipação e que, apesar da consciência de que seguiram acorrentados, individual e coletivamente por outras inúmeras correntes, aqueles amigos conseguem oferecer alguma libertação, ainda que precária, bastante efetiva no viver imediato do Vítor. Vemos, então, um grupo de pessoas - e cada uma delas - optar por “responder ao outro”, por responsabilizar-se por seu amigo, efetivamente:

Em vista do ego doentamente aumentado, que é cultivado pelas relações de produção neoliberais e explorado para o aumento da produtividade, faz-se necessário tomar a vida novamente da perspectiva do outro, da relação ao outro, e conceder ao outro uma prioridade ética, *escutar e responder ao outro*. A linguagem como dizer (dire) é, para Lévinas, nada mais senão “responsabilidade de alguém pelo outro”. (Han, 2022, p 121)

Recorremos à literatura, nosso próximo item de reflexão, para retomar as ideias do amigo e do inimigo do jogo político e do comum e, especialmente, da nossa capacidade de distinguir, reconhecer, aquele que não é, nem representa o inimigo, aquele que “não é inferno” e assumir essa bonita postura que faz parte também da postura do sujeito da experiência (Larrosa,): abrir espaço:

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

(Italo Calvino, As cidades invisíveis)

3.9 Amizade & literatura

“Assim, professora, amizade é algo muito mais íntimo, alguém muito mais próximo do que, sei lá, um colega, alguém que você brinca na rua, pá”

“Que coisa incrível é um livro. É um objeto achatado feito de árvores com partes flexíveis nas quais nós imprimimos uma porção de rabiscos escuros e esquisitos. Mas basta olhar para ele, você está dentro da mente da pessoa, talvez de alguém morto há milhares de anos pronto através dos milênios, um autor está falando claramente e silenciosamente dentro da sua cabeça, diretamente a você. A escrita talvez seja a maior das invenções humanas, unindo pessoas que nunca conheceram umas às outras, cidadãos de épocas distantes os livros rompem os grilhões do tempo. Um livro é a prova de que os humanos são capazes de realizar magia”
(Carl Sagan, na série Cosmos, anos 1980)

As artes têm sido na minha escola refúgio, respiro, alívio. Penso que a escola seria um lugar impossível sem as artes. É essa profunda necessidade

das artes neste lugar do comum e do estudar e fazer junto que faço a aposta de que as artes - especialmente a literatura e o teatro, que são as que eu mais ofereço aos estudantes - que eu verifico na minha prática cotidiana, que me faz apostar que há elementos específicos das artes que nos permitem criar e manter os vínculos necessários para aprender e para viver bem juntos.

Byung-Chull Han nos guia no sentido de notar que a arte é exímia em colocar-nos a caminho do outro. Aí já temos, então, uma primeira pista. Um saber que precisa do outro só poderia nos impelir a essa busca das confluências.

Poesia e Arte estão [sempre] a caminho do *outro*. O desejo pelo outro é o seu traço essencial. [...] A poesia acontece somente no encontro com o outro, no mistério do encontro, em vista de um de frente: "A poesia quer [chegar a] um outro, ela precisa desse outro, ela precisa de um de frente. Ela procura por ele, ela se entrega a ele toda coisa, todo ser humano é, para poesia que se dirige ao outro, uma figura desse outro". Não apenas todo ser humano, mas também toda coisa é um de frente. A poesia também chama por uma coisa, confronta-a em sua alteridade, entra em uma relação dialógica com ela. Para a poesia tudo aparece como *tu*. (Han, 2022, p. 110)

Na História 13, a potência das artes em abrir espaço de escuta e afeto está evidenciada no efeito que a música escolhida pela professora da Sala de Leitura causou na turma e em uma estudante específica:

"E aí eu escolhi uma música... das que eu achei que tinha um potencial de me comunicar com as crianças, que tem a ver também com a nossa vivência, experiência, nas periferias também. E aí coloquei a música. E Beatriz, que é super delicada, muito quieta, introspectiva, de um quinto ano, começou a chorar. E a turma se assustou muito com a reação dela." (História 13)

A fruição ofereceu, então, uma oportunidade à Beatriz de ser ver, de ver que não está isolada na situação que está enfrentando, que sua experiência tem ressonância em experiências de pessoas que ela nem conhece, mas que chegaram até ela por meio da poesia da canção.

"Continuei refletindo e tal, mas imaginei que alguma coisa tocou na experiência dela, porque falava, claro, de como, às vezes, um jovem, um adulto, enfim, nas periferias, à margem das oportunidades se mete numa bronca, que acaba levando a si e a família pra umas trajetórias bem difíceis, complexas e tal. E de fato era isso." (História 13)

E, assim, a estudante também teve a ocasião de se mostrar e expor suas necessidades, dores, fragilidades, mas também demandar da professora e da

comunidade da turma, abrigo, cuidado, acolhimento. A professora, ao narrar o acontecimento, pondera duas questões importantes: a Sala de Leitura como espaço privilegiado de acesso às artes “A gente nas salas de leitura, acessa um canal nas artes. Tem um acesso ali, né, que as estudantes e os estudantes conseguem revelar as fragilidades e se abrir...” (História 13); e as práticas artísticas como valorização do processo criativo como experiência pedagógica em detrimento de produtivismos e resultados artificiais: “A gente sempre fica na defesa dos processos, que processos são potentes e são resultados em si mesmos” (História 13)

Jorge Larrosa convida a pensar sobre a experiência da leitura em comum como um jogo, em que se vive tanto a experiência da liberdade no encontro consigo mesmo, quanto a experiência da amizade no encontro com o outro.

Mas o problema da lição em seu envolvimento com o ensinar e aprender e em sua implicação com a amizade e a liberdade não é o problema de como ler bem, mas o de como ler de verdade ou, se quisermos, o de como uma lição pode ser uma verdadeira leitura, uma verdadeira aprendizagem na amizade e na liberdade. (...) O que se trata aqui é de propor a experiência da leitura em comum como um dos jogos possíveis do ensinar e do aprender. E, simultaneamente, estabelecer o que tem a ver esse jogo com a experiência da liberdade, com essa curiosa relação de alguém consigo mesmo, à qual chamamos liberdade, e com a experiência da amizade, com essa curiosa forma de comunhão com os outros que chamamos de amizade. (Larrosa, 2010, p. 139)

Essa comunhão que se dá por meio da leitura é tão surpreendente que por vezes parece mesmo conter magia. Tanto é assim que nos parece possível fazer amizade com aqueles cujas palavras estão nos livros e, portanto ao nos conectarmos com suas palavras, nos sentirmos vinculados a eles.

Ailton Krenak também se “aliança” afetivamente com palavras escritas como quem tem um amigo ou, como ele mesmo diz, “alguém pra chamar”:

Quando tudo está entrando em parafuso, você tem que ter alguém pra chamar - eu chamo Drummond. Pra mim, ele é um daqueles paraquedas coloridos que eu menciono em *Ideias para adiar o fim do mundo*. “O homem, as viagens” é um poema sobre isso que estamos vivendo:

Restam outros sistemas fora
do solar a colonizar.
Ao acabarem todos
só resta ao homem
(estará equipado?)
A difícilíssima e perigosíssima viagem
de a si mesmo

pôr o pé no chão
do seu coração
experimental
colonizar
civilizar
humanizar
o homem
descobrimo em suas próprias inexploradas [entranhas]
a perene, insuspeitada alegria
de con-viver.

Drummond é meu escudo.

(Krenak, 2020, p 24 e 25)

A arte e a experiência estética, aqui pensadas especialmente no convívio com a literatura pensada e realizada como arte, são importantes caminhos de comoção, de leitura de mundo, de autoconhecimento e de conexão e partilha com o outro. São oportunidades que, no âmbito da educação, ganham dimensões mais aprofundadas nos componentes de Artes, Língua Portuguesa e Sala de Leitura, mas que podem estar presentes na prática do professor de qualquer área, uma vez que se trata de um princípio, da escolha de uma forma de estar com os estudantes e de um caminho para si, para o saber, e para o outro - como nos dá a ver Larrosa nessa passagem:

Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: (...) alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria. (...) Pois bem, esse voltar-se para si mesmo é o efeito da melhor arte e constitui, talvez, o núcleo e a grandeza da experiência estética. (Larrosa, 2010, p. 53)

Petit vai na mesma direção de Larrosa quanto a oferecer a oportunidade às pessoas para encontrarem a si mesmas com ajuda da leitura:

O objeto de minhas pesquisas não é tanto como podemos “construir” leitores, para retomar essa expressão, mas principalmente como a leitura pode ajudar as pessoas e se construírem, a se descobrirem, a se tornarem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos, mesmo quando se encontram em contextos sociais desfavorecidos. Interessa-me particularmente descrever como, apropriando-se dos textos (...) ou de fragmentos de textos, crianças e adolescentes, mulheres e homens, elaboram um espaço de liberdade a partir do qual podem dar sentido a suas vidas, e encontrar, ou voltar a encontrar, a energia para escapar dos impasses nos quais eles se sentem encurralados (Petit, 2013, p. 31).

Algo assim parece ter acontecido na experiência escolar de Diego quando, no Ateliê de Artes, conheceu a Ruth Rocha e, na companhia de, descobriu mais sobre si:

“Sabemos que em algum momento, Ruth Rocha entrou nessa história. Entrou com um livro. Um pequeno grande livro. Sobre cores. No Ateliê de Artes, a leitura da Ruth Rocha possibilitou uma mudança na vida de Douglas e de sua turma. Não foi preciso colocar uma etiqueta nele, uma criança ainda tão nova e cheia de caminhos possíveis para se encontrar ao longo da vida. Não foi preciso negar qualquer coisa de suas ações, gestos, brincadeiras ou palavras. Não foi preciso explicar pra ele quem ele era. Nada disso. A arte de Ruth Rocha, nas metáforas das cores, ajudou Douglas e seus colegas a aprenderem sobre diferenças e acolhimentos, sobre “tornar-se o que já se é”, sobre relacionar-se com os outros e consigo mesmo, sobre experimentar e escolher suas cores sem precisar ser machucado, nem machucar ninguém.” (História 9)

Já com o Lucas, da História 18, uma conversa profunda e inesperada teve início com a pergunta:

_ Professora, você tem livro sobre umbanda? (História 18)

E continuou, por um lado, com a possibilidade do Lucas, na intimidade, conhecer melhor a si e a pessoas de sua família expandida importantes para ele, e por outro lado, com a possibilidade de a professora e o estudante se aproximarem a partir de personalidades que nem sempre teriam espaço no ambiente escolar, mas que são determinantes para que se invente uma amizade no chão da escola.

Outro relato de experiência na Sala de Leitura que me vem à mente, embora não componha as histórias analisadas nesta dissertação. É o caso de uma estudante negra, do 3º ano do ensino fundamental, que encontrou dois livros na Sala de Leitura que a interessaram muito: *Ciranda em Aruanda* e *A lalorixá e o Pajé*. Ambos tinham elementos da cultura afro-brasileira. Primeiro ela encontrou *Ciranda de Aruanda*. Para a estudante, o livro foi um abrigo, um refúgio. A conversa entre nós duas se estendeu para além do tempo da aula, seguimos conversando pelo corredor e a acompanhei até o intervalo. Ela tinha sofrido preconceito religioso recentemente em sua turma e estava indignada, além de se sentir isolada. No próximo encontro em que puderam renovar os empréstimos, eu estava registrando os livros e os nomes dos alunos quando a vi

chegar saltitante e sorridente, acompanhada de uma amiga. As duas tinham encontrado A lalorixá e o Pajé. E mais: tínhamos dois exemplares! elas leriam juntas, mas cada uma no seu espaço. Ela rapidamente revelou: nós somos da mesma religião! E sorriu um sorriso largo de alívio de quem encontra vínculo. Elas se encontraram ao encontrarem o livro. E não pararam mais de ler juntas.

A experiência da escrita, da leitura e da arte na escola é a experiência múltipla de viver a arte de várias formas, inclusive com a oportunidade de perceber-se artista, uma vez que toda pessoa é capaz de criar e ser artista se a este exercício escolhe dedicar-se. A experiência da História 5 revela a relação afetiva entre um professor artista e uma estudante artista e a comoção do professor ao viver junto com ela suas descobertas da liberdade de ser:

“Eis que ela me fala:
 _ Professor, eu comecei a escrever um blog!
 É aí ela abriu uma chamada para publicação de textos e eu mandei pra Vivian. E a Vivian publicou o texto dela na revista! E quando essa menina viu... ai, dá vontade de chorar só de pensar... quando ela viu o texto dela publicado numa revista, tipo assim:
 _ Eu posso ser artista!
 Porque eu acho que o que mais me acaba como professor de artes, assim, é ver múltiplos, múltiplos saberes nas pessoas dentro da escola na área das artes, sabe, e a vida tolhendo essas pessoas, né? E obrigando elas a largar o teatro pra ir trabalhar em outras coisas, enfim. E acho que quando ela se viu artista ali, foi tão emocionante, sabe?
 (História 5)

Também escutamos uma experiência comovente relacionada aos encontros fortalecidos pela literatura quando a professora da História 20 faz leituras em voz alta para que o estudante escutasse algo para ele, mesmo sem ter certeza absoluta da compreensão técnica, mas garantindo a experiência da amizade entre os dois, depois também simbolizada em corações desenhados, afagos e aprendizados. Ou quando, na História 19, o fascínio pelo $B+A=BA$ se transforma rapidamente em fascínio pela professora e a amizade entre as duas leva a aprendizados e amor pelo saber cujos efeitos perduram até hoje e são recursos de emancipação.

Girardello oferece uma contribuição também ao trazer a contação de histórias como uma prática artística na escola, que, aliás, conversa tanto com a literatura quanto com o teatro. Para ela, as histórias ajudam a gerar senso de comunidade:

Há muitas razões práticas para contarmos histórias a grupos de crianças, dentro e fora da escola. Alguns podem dizer que o prazer que as crianças sentem é razão suficiente, mas as professoras às vezes precisam de outros argumentos para se justificarem diante da direção da escola e das famílias. As fontes de tal prazer – essa profunda satisfação – já ficaram implícitas no que dissemos sobre a necessidade básica que o ser humano tem de histórias. O prazer também é útil e poderoso em termos educacionais. As histórias não apenas ajudam a gerar aquele senso de comunidade colaborativa que é crucial em toda sala de aula, como também abrem um leque de formas valiosas de ensinar. (Girardello e Fox, 2014, p. 125)

No mesmo movimento em que nos perguntamos se a literatura favorece o cultivo dos vínculos fortes no chão da escola, podemos também fazer a pergunta inversa: os vínculos fortes favorecem o acesso à literatura e tudo que ela pode oferecer? Petit aposta que sim:

(...) quando alguém que não recebeu nada ao nascer se apodera dos livros, produzem-se quase sempre em sua história certos encontros, às vezes fugazes, que influenciam seu destino: um amigo, um professor, um bibliotecário, um animador social que transmitiram sua paixão, legitimaram ou revelaram um gosto pela leitura, e também deram os meios materiais para que pudessem se apropriar desses bens até então inacessíveis. (Petit, 2013, p. 36)

Em outro trecho ela destaca algo que me é muito precioso nestas reflexões, que a força que a literatura pode ter no sentido de garantir uma relação personalizada em um espaço em que a atenção está sempre dividida entre muitas pessoas e, muitas vezes, a democratização é confundida com massificação. Ter a oportunidade de um contato singular, ainda que por poucos minutos, ainda que fora do horário formal de aula, ainda que no corredor da Sala de Leitura, é ter a oportunidade de fazer frente à massificação da educação e insistir em cultivar vínculos fortes com respeito a cada estudante, tendo como fio nossas paixões:

(...) as coisas podem mudar a partir de um encontro. Um encontro pode dar a ideia de que é possível outro tipo de relação com os livros. Uma pessoa que ama os livros em certo momento desempenha o papel de “iniciador”, alguém que pode recomendar livros. (...) Algumas vezes pode ser um professor, em uma relação personalizada, singular. (Petit, 2013, p. 25)

Há ainda outra dimensão oferecida pela leitura de Petit, que a mim foi surpreendente e que traça uma oposição complementar às ideias de partilha, troca, comunidade e a própria amizade trabalhadas até aqui. Trata-se da dimensão do íntimo na prática da leitura. Não que não fosse possível inferir isso

a partir da minha experiência como leitora ou na minha experiência como mediadora, mas foi importante ser lembrada disso, já que meu foco nesse ensaio era pensar o encontro com o outro. No entanto, sem cuidar de si não temos como cuidar do outro, já vimos anteriormente. Sem um espaço de intimidade garantido para si, nessa liberdade de se relacionar com o livro (que já é também se relacionar com todas as pessoas que o criaram), a partilha comunitária da leitura poderia não ter condições de existir ou ser menos aprofundada e relevante.

Se tantos leitores e leitoras lêem à noite, ainda hoje, se ler é muitas vezes um gesto das sombras, não é apenas por uma questão de culpabilidade: eles criam um espaço de intimidade, um jardim preservado dos olhares. Lêem nas bordas, nas margens da vida, nos limites do mundo. E não deixam de nos surpreender. (Petit, 2013, p. 29)

Criar um “jardim preservado dos olhares” nos conduz novamente a escutar Krenak, que ao pensar a educação propõe deixarmos as crianças em paz um pouco mais:

E se nós sugerirmos que as crianças passem a ter tempo para si mesmas, que a experiência educativa seja convertida em uma proteção desse período para que a pessoa se autoforme, ao invés de ser formatada? (Krenak, 2022, p. 108)

Navegando um pouco mais nas ideias de Petit, vamos chegar aos movimentos entre o eu e o outro:

(...) Estou convencida de que a leitura continua sendo uma experiência insubstituível, em que o íntimo e o compartilhado estão ligados de modo indissolúvel, e de que o desejo de saber, a exigência poética, a necessidade de relatos e a necessidade de simbolizar nossa experiência constituem a especificidade humana. (Petit, 2013, p. 32)

Ou seja, cada coisa a seu tempo. Precisamos garantir o tempo-espaço para a leitura na intimidade e suas significações íntimas e singulares e também garantir espaço-tempo junto, em que essa nossa tão grande necessidade de vínculo e partilha possa ser realizada em relatos, debates, clubes de leitura, feiras de leitura, entre tantas outras formas de tornar vivo o encontro.

Finalmente, Petit deslocou mais uma vez o pensamento dessa pesquisa ao apontar o seguinte:

Dito de uma maneira mais ampla, a leitura não é facilmente conciliável com o gregarismo viril nem com as formas de vínculo social em que o

grupo tem sempre supremacia sobre o indivíduo. De fato, o espaço de participação da leitura parece ser mais interindividual que social. (Petit, 2013, p. 37)

Deslocamentos são sempre bem-vindos e eu aproveitei muito este. Recebi a palavra “interindividual” como um presente para pensar esses vínculos “um a um” de que eu tanto quero contar. Trata-se disso, da preciosidade e especificidade deste tipo de vínculo, e esse é um dos motivos pelos quais essa dissertação não é nem sobre amor de modo universal, nem sobre criação de comunidade na escola, mas sobre amizade, esse laço pequeno e imenso, íntimo e público, “mais interindividual do que social” (do mesmo modo que Petit vê a leitura), embora criador de muitas potências comunitárias.

Na minha experiência na Sala de Leitura, pessoalmente, percebo um equilíbrio em vez de uma predominância no interindividual: acontecem de forma importante tanto as participações interindividuais quanto as sociais no sentido de experiências mais partilhadas com toda a turma. Penso que meu olhar sobre a potência da literatura como criadora de aproximações, amizades e de comunidade escutadora e leitora está bastante influenciado pelo fato de que, na minha prática artístico-pedagógica, a contação de histórias e o teatro são muito presentes nos encontros e talvez seja difícil desenhar fronteiras entre o que seja a experiência de partilha na literatura e o que seja a experiência de partilha no teatro, nosso próximo tópico. Talvez possamos passar a ele, mantendo as fronteiras borradas, permitindo que as palavras circulem entre nós de maneiras diversas - em pares, trios, comunidades, turmas; escritas, faladas, interpretadas, declamadas, debatidas: vivas.

3.10 Amizade & teatro

“Amizade é alegrar a pessoa! E ficar brincando com ela...”

Jogar. Brincar. Podem ser as respostas das crianças da escola onde trabalho à pergunta: “o que é amizade?”, como também pode ser a resposta à pergunta: “o que é teatro?”. Teatro é jogo. E é jogo no sentido amplo, como a própria descrição da atividade teatral, além das acepções mais específicas quanto à atuação ou às definições mais estritas dos jogos teatrais - embora

estes sejam fundamentais às práticas de teatro na escola. Teatro é jogo porque é relação.

A atriz, professora, pesquisadora e diretora de teatro Juliana Jardim conta, em um artigo publicado na revista de teatro *aParte XXI*, sua experiência de aliança com o griot Sotigui Koyaté. Em um trecho, ela compartilha como ele definia o teatro na experiência dos países da África Ocidental. São três modos de expressar a teatralidade, mas vamos começar pelo primeiro, que reforça o teatro como relação:

Sotigui costumava contar assim seu teatro:

Quando escutei um importante diretor teatral francês afirmar que na África *não existia* teatro, respondi: entre nós realmente não existe essa palavra de origem grega que vocês usam em diversas línguas: teatro. Nos países da África Ocidental - Guiné, Mali e Burkina Faso -, de onde eu venho, temos três modos diferentes para nomear isso. Uma delas quer dizer “conhecemo-nos”. (Kouyaté apud Jardim, 2011, pp. 54 e 55)

Com Augusto Boal, diretor de teatro brasileiro, seguimos pensando a noção de “conhecemo-nos” em muitos aspectos - conhecer a si mesmo, conhecer ao outro (sim, lembra muito as aberturas da palavra amizade que fizemos nos itens anteriores) e conhecer a vida cotidiana, a sociedade em que vivemos:

Uma das principais funções da nossa arte é tornar conscientes esses espetáculos da vida diária onde os atores são os próprios espectadores, o palco é a plateia e a plateia, palco. Somos todos artistas: fazendo teatro, aprendemos a ver aquilo que nos salta aos olhos, mas que somos incapazes de ver tão habituados estamos apenas a olhar. O que nos é familiar torna-se invisível: fazer teatro, ao contrário, ilumina o palco da nossa vida cotidiana. (Boal, 2009)

Trata-se, evidentemente, de uma afirmação do quanto o teatro é político em seu fazer, ou seja, como prática social, independentemente de posições específicas em relação a pautas específicas. É político nos termos que discutimos acima quanto à amizade & política - alianças, mobilização, escuta; mas também no sentido mais enfatizado na fala de Boal que é o de tornar visível o invisível, desvelar, revelar.

Em seu livro “A salvação do outro”, Han defende outra tarefa, também política, das artes:

A tarefa da arte consiste, desse modo, na *salvação do outro*. *Salvação do belo é salvação do outro*. A arte salva o *outro* na medida em “que se defende contra a fixação na subsistência” [Vorhandenheit]. O belo como o *todo outro* suprime a *violência do tempo*. A crise da beleza consiste hoje justamente em que o belo é reduzido a sua subsistência, ao seu valor de uso ou de consumo. O consumo aniquila o *outro*. O *belo da arte* é uma resistência a ele. (Han, 2019, pp. 97 e 98)

Vemos que o teatro também está empenhado na “salvação do belo”, em suprimir a “violência do tempo”. O teatro, como prática coletiva, nos aproxima das outras pessoas e expande o espaço e o tempo de estar juntos em torno do belo - e mais: da nossa capacidade de criar beleza e percebê-la.

Na História 11, vemos a turma comover-se diante do belo criado pelo Gabriel, por seu grupo e pela professora, por meio do “engajamento mútuo” (hooks, 2021):

“Bom, ele virou protagonista da cena. Porque a personagem dele era muito fortalecida, era muito incrível, aí todo mundo ficou assim... Aí eu só vejo uma galerinha começando a chorar com a cena porque foi emocionante. Bom, eu chorei também, né, gente, mas porque eu sou uma manteiga derretida e era muito bom. Mas vários alunos chorando, tipo, isso foi belíssimo.” (História 11)

O que acontece principalmente nas Histórias 4, 5 e 11, quando os estudantes, após vivências de amizade com seus professores, descobrem-se artistas, é a afirmação de um saber: todos somos artistas. Arte é um fazer humano.

“_ Eu quero ser atriz!
Aí a molecada: “kkkkkkk, meu, que atriz! Você nem fala com a gente”, que não sei o que, que bababá e tal, e eu:
_ Ô, gente, peraí. Todo mundo vai poder escolher o que quer. Se ela quer ser atriz... (História 4)

“Ai, dá vontade de chorar só de pensar. Quando ela viu o texto dela publicado numa revista, tipo assim:
_ Eu posso ser artista!” (História 5)

“_ Roberta, não dá pra acreditar, a gente tá com o Gabriel há anos. Eu nunca vi isso, isso é um milagre, nunca vi, não tem o que falar. Como isso aconteceu num semestre? Eu falei:
_ Não, meu amor, isso aí é a vida dele. É a vida dele aqui na escola, né? Mas, sim, ele tem o teatro, é um lugar que talvez possa ajudá-lo muito, assim como a dança é pra outro, a música é pra outro, as artes plásticas, pra um é a matemática, para cada um é uma linguagem. Então que bom que ele tá tendo a oportunidade de ver isso, e isso a gente deve passar pra família, porque pode ajudá-lo muito a desenvolver habilidades que ele já tem, porque ele já tem. (História 11)

Autor do estudo *Amizades contemporâneas: inconclusas modulações de nós*, Danichi Hausen Mizoguchi inicia sua pesquisa citando Sobre a genealogia da ética:

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado e ou feita por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? (Michel Foucault APUD Mizoguchi, 2016)

Neste mesmo sentido de tomar a arte como vida ou a vida como arte, Boal convoca-nos todos, diretamente, ao fazer artístico, porque sabe que, por meio dele, nos relacionamos e que, por meio das relações, transformamos a vida:

Assistam ao espetáculo que vai começar; depois, em suas casas com seus amigos, façam suas peças vocês mesmos e vejam o que jamais puderam ver: aquilo que salta aos olhos. Teatro não pode ser apenas um evento – é forma de vida! Atores somos todos nós, e cidadão não é aquele que vive em sociedade: é aquele que a transforma (Boal, 2009)

Na História 4, a menina que decide ser atriz a despeito de sua timidez e é apoiada pelo professor, faz amizade com o professor, com o teatro e com os amigos e muda, de fato, a vida. Esse movimento de mudança é percebido pelo professor, ainda como uma atenção curiosa no início do processo:

“O que que aquela menina estava fazendo? Ela ia tentar mudar um jeito de ser? Ela ia extrapolar os limites dela? Eu achei aquilo muito louco.” (História 4)

E confirmado pelos pais no final:

“_ Então a gente viu a nossa filha, que estava morrendo, renascendo. Então, assim, a gente tem um carinho pelo senhor, amizade, respeito. Então você é como um amigo pra gente, você... entendeu?” (História 4)

A mudança de Gabriel, o estudante da História 11, talvez seja ainda mais surpreendente. Um estudante com diagnóstico de TEA (Transtorno do Espectro Autista), que passava a maior parte das aulas dormindo ou com o capuz e a cabeça baixa, se revela artista - um artista, aliás, engajado com todos os elementos da criação teatral, conforme nos mostram os seguintes trechos da história:

“E ele trouxe uma personagem, não dá, olha, eu fico arrepiada agora, não dava pra acreditar. Ele trouxe voz, ele trouxe corpo, ele trouxe pensamento, ele trouxe um morador de rua que veio do nordeste, ele

trouxe aula de geografia, aula de português, aula de história, ele trouxe...

E a sala e aquele poder do teatro maravilhoso.

A sala silenciou e todo mundo olhou pro Gabriel.” (História 11)

“E daí até o fim do processo o Gabriel, na hora de fazer a cena, ele ia lá, levantava, fazia, acontecia, e foi só melhorando o processo da cena. Em algumas aulas ele ainda ficava de cabeça baixa. E aí teve um dia, o dia da apresentação, que a primeira vez que ele veio conversar comigo assim, olho no olho. E ele veio:

_ Professora, Roberta.

Gente, parecia um milagre.

_ Professora Roberta, eu pensei em trazer um texto a mais pro meu personagem.

_ Diga, Gabriel.

_ Eu gostaria de trazer uma contextualização, do Nordeste, porque eu vejo que muitas pessoas que são moradoras de rua são do Nordeste e tal. Eu poderia colocar esse texto novo? Eu trouxe também uma roupa aqui pra personagem.

Ou seja, ele tava pensando figurino, ele tava pensando produção textual.” (História 11)

Vemos que, ao se aproximar de um modo de vida e de conhecer a si, ao outro e ao mundo, que é o teatro, o Gabriel conseguiu, também, se aproximar dos colegas e das professoras como nunca antes, se saindo muito bem inclusive neste grande desafio que pode ser “olhar nos olhos do outro”.

A professora viu o processo acontecendo, conversa a conversa, descoberta a descoberta. Interveio, incentivou. E, ao final, a alegria do Gabriel, o brilho em seus olhos, além de outras professoras e a família, atestaram que *alguma coisa mudou*:

“E ele fez o ensaio, ficou melhor ainda. E aí foi o dia da apresentação. Quando terminou a cena do Gabriel, que aí tinha outras turmas da escola, e outras professoras... gente, o público levantou e aplaudiu... foi uma coisa, uma loucura. Aí as professoras queriam falar:

_ Eu não acredito, Gabriel! Não, o grupo foi excelente, mas Gabriel, Gabriel!

E ele assim, muito sério, mas a gente conseguia ver aquele brilhaço no olho, aquela alegria de ele estar ali.” (História 11)

_ Professora, muito obrigada, o Gabriel, ele chegou em casa assim, tão feliz, mas tão realizado, professora, não vai ter outra apresentação? Eu queria tanto ver meu filho.” (História 11)

A experiência que a professora ofereceu ao Gabriel e sua turma não foi exatamente uma oficina de jogos teatrais, mas uma vivência de criação de cenas a partir de uma temática definida pelo grupo. Mesmo assim, arrisco dizer que o que esse estudante viveu a partir do contato com o fazer teatral equivale ao que

foi sistematizado por Viola Spolin no livro *Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor*.

As oficinas de jogos teatrais são úteis ao desenvolver a habilidade dos alunos em comunicar-se por meio do discurso e da escrita, e de formas não verbais. São fonte de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo. (Spolin, 2008, p. 29)

É também o que acontece na AEL - Academia Estudantil de Letras. Nos ensaios teatrais, nós nos encontramos mais, por mais tempo, mais intimamente. Conversamos sobre assuntos colocados em comum pela peça que ensaiamos. Conversamos sobre como aqueles assuntos tocam na nossa vida íntima, como nos sentimos sobre eles. Conversamos sobre nós e sobre o mundo. E fazemos coisas juntos. Ficamos expostos uns aos outros, de corpo inteiro. Vivemos situações de ridículo, medo, riso, tristeza, com o corpo todo, em cena. Por isso mesmo, e isso é fundamental, como professoras buscamos sempre estabelecer um espaço de acolhimento, escuta e muito respeito ao outro e ao corpo do outro. Mesmo que seja preciso suspender o ensaio, os objetivos, as pressas e nos dedicar a longas reflexões coletivas sobre este, que é o primeiro assunto: estabelecer um espaço de acolhimento, escuta e muito respeito ao outro e ao corpo do outro.

Um dos estudantes da AEL em que trabalho, continuamente, fica impaciente quando usamos mais tempo do encontro para exercícios coletivos e jogos de preparação e entrosamento do que para ensaiar efetivamente as cenas. Mas o mais curioso é que, antes que eu responda, ele mesmo responde: “eu sei que é importante, que a gente precisa ter harmonia, ser um grupo...”. Eu acrescento que sem ser um grupo, não vão fazer teatro ou vão fazer uma peça ruim. Teatro é relação. E precisamos garantir e pontuar que tipo de relação será: uma relação criativa e, antes, uma relação de respeito - de olhar o outro de novo.

Outro ponto que cabe ressaltar quanto ao que a prática teatral pode fazer no sentido de abrir espaço para ensaiarmos a amizade tem muito a ver com as relações no interior de uma escola - que, aliás, frequentemente espelham ou até aumentam as relações fora dela. É uma percepção “senso comum” entre professoras e professores com quem convivo que, após a pandemia e o

isolamento, os estudantes retornaram mais violentos, principalmente entre si, mas também com professores. Haja vista os diversos casos de violência em escolas que testemunhamos tristes e assustados em 2023, entre eles a morte da professora Elisabeth³. Neste período, e especialmente em relação ao dia 20 de abril de 2024, circulavam ameaças de ataques coordenados às escolas, como está relatado na História 18:

“A aula acaba antes que seja possível conhecer a Anne. Considero que foi feita alguma introdução, mas semana que vem já é dia 20, eles provavelmente não virão por medo das ameaças de ataques. Eu erro em não escutá-los sobre isso, por achar que eu tenho algo muito importante a dizer, que acaba também não sendo dito afinal de contas”.
(História 18)

Toda essa tensão chegou a acontecimentos extremos, mas também era e é vivenciada no pequeno, no dia-a-dia. A escola é, ao mesmo tempo, um ambiente com muito amor e com muita violência nas relações. Esta percepção alimenta muito essa pesquisa, no sentido de sempre nos ocorrer a pergunta: o que é possível fazer para que estejamos mais próximos? Ou, mais precisamente: o que podemos mudar para que os estudantes deixem de ver os professores como inimigos?

Esta é uma reflexão difícil, extensa, e não será realizada plenamente neste trabalho. Mas meu primeiro pensamento sobre o que é preciso mudar nas escolas, a partir dos professores, em nossa relação com os estudantes, é o autoritarismo. Não a autoridade. Mas o autoritarismo, a imposição de uma hierarquia prévia, rígida, conservadora. O desrespeito muito comum às inteligências e sensibilidades dos estudantes. O encontro didático como espaço de mandar e obedecer, como um lugar frio, como uma distância. Nesse sentido, para quem estiver disposto a mudar, o teatro pode ser um aliado.

Viola Spolin, que se dedica de modo muito específico ao teatro da escola, percebe em sua experiência que é possível uma relação mais “em movimento” entre estudantes e professores, sem que para isso o professor precise abrir mão de conduzir ou partilhar experiências importantes em suas instruções:

A instrução altera a relação tradicional entre o professor e o aluno, criando uma relação em movimento. Permite ao professor/diretor entrar

³ A tragédia aconteceu em março de 2023, quando um estudante adolescente atacou colegas e professores em uma escola na Vila Sônia, próxima à escola em que trabalho.

na excitação do jogo (aprender) no mesmo espaço, com o mesmo foco que os jogadores. (Spolin, 2008, p. 33)

Aqui estamos falando em aprender juntos. E só aprende quem deseja aprender. Isso vale também para nós, professoras e professores.

Neste outro trecho, Spolin, que nos coloca estudantes e professores como “parceiros de jogo”, ela vai ainda mais ao ponto:

Autoritarismo em todas as duas gradações é colocado de lado durante as oficinas de jogos teatrais, de forma que professores e alunos possam ser libertados do ditador (passado/futuro) para encontrar aqui/agora o FOCO e tornarem-se parceiros de jogo. (Spolin, 2014, p. 33).

Veja, para você que se sente inseguro com essas ideias, isso pode ajudar: teremos regras! As regras são indispensáveis. Não é a existência de regras que define o autoritarismo, mas justamente sua indefinição, a confusão ou a forma impositiva de trazê-las. Regras que são diretas, conhecidas, aceitas coletivamente promovem um espaço de liberdades para todos e tendem a trazer engajamento:

Um jogo é um conjunto de regras que o jogador aceita compartilhar. As regras não restringem o jogador, elas fazem com que o jogador permaneça no jogo. Atuar é fazer” (Spolin, 2014, p. 29)

No fundo, estamos conversando aqui sobre liberdade para fazer, para aprender ou sobre a criação de um ambiente em que somos livres e nos sentimos seguros para nos envolver. Criar esse espaço é uma responsabilidade coletiva, mas os primeiros passos geralmente viram de como o educador se coloca em relação:

Uma criança só poderá trazer uma contribuição honesta e excitante para a sala de aula, por meio da oficina de teatro, quando lhe damos liberdade pessoal. O jogador precisa estar livre para interagir e experimentar seu ambiente social e físico. Jovens atuantes podem aceitar responsabilidades para comunicar-se, ficar envolvidos, desenvolver relacionamentos e cenas teatralmente válidas apenas quando lhes é dada a liberdade para fazê-los (Spolin, 2008, p. 31)

Como Paulo Freire segue nos ensinando, precisamos ser educadores “com as liberdades e não contra elas:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não

vale em que para ser se funcionalmente autoridade você necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (Freire, 1981, p. 96)

Pensando em como ser educador “com as liberdades”, quero te convidar a refletir sobre as descobertas que a História 15 nos traz. À primeira vista, não se trata de uma história sobre teatro & amizade. Mas vamos olhar de novo.

Começando com esse trecho escrito por Paulo Freire no famoso livro *A importância do ato de ler*, o livro em que ele desenvolve a reconhecida ideia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Retomando sua infância, ele relembra sua árvore de memória e a intimidade que prepara para aventuras maiores:

Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós - à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para risco e aventuras maiores. (Freire, 1982, p. 12)

Se estivessem disponíveis em um dos cartões utilizados na metodologia das rodas, seguramente essas palavras teriam sido escolhidas para presentear a professora Juliana e sua história. Paulo Freire e sua árvore. Maria e sua árvore. Relacionando-se com o mundo; lendo o mundo com seu corpo e presença, performando o mundo com seu corpo e presença, para depois, ler e performar as palavras.

“Eu não ajudo crianças a subirem em árvores, mas eu não deixo que nenhum adulto tire nenhum aluno meu de cima das árvores”. (História 15)

Também estas palavras de Ailton Krenak dialogam com algumas ideias que partilhamos:

Me referi a meditação porque ela permite a pessoa se colocar no presente. Quem sabe essa prática deveria ser experimentada em todas as escolas? Como não será fácil tirar as crianças de dentro do ambiente escolar e enviá-las para a natureza a fim de que vivam uma experiência de fricção com a terra, que a gente passa pelo menos deixar elas em segurança contemplando os próprios pensamentos - que, com certeza, são luminosos e chegaram ao mundo trazendo maravilhas -, sem bombardeá-las com argumentos. As crianças irão se associar então a esses belos pensamentos de maneira criativa e positiva e serão portadoras, aqui na Terra, da ancestralidade, um presente que os recém-chegados trazem para nós. (Krenak, 2022, p 111)

Abrir espaço para que os “recém-chegados” nos tragam o presente conversa intimamente com a ideia desenvolvida no livro *Em Defesa da Escola* de que é preciso abrir espaço para as novas gerações; e a ideia de “deixar as crianças em segurança contemplando os próprios pensamentos... sem bombardeá-las com argumentos” foi colocada em prática pela professora da História 15 e resultou em espaço para que a Maria se desenvolvesse em onça e em menina que sabe subir na árvore. E sabe descer. E subir de novo.

Mas o que disso tudo se chama teatro?

Nessa história, escutamos amizade, literatura e teatralidade na escola. Vemos Maria experimentando-se, na companhia de sua professora. Experimentando seu corpo-humano e seu corpo-onça. Experimentando uma narrativa de si e de um personagem - como na literatura. Experimentando em seu corpo um personagem, um gesto, um cenário - como no teatro. Experimentando ser (mais) si mesma e também ser outra - como na literatura, no teatro e na amizade. Vemos que, ao acompanhar a Maria em sua experimentação de vida, teatro, literatura e natureza, a professora exercitou, com ela, a amizade na escola por meio da arte.

Mais uma vez, Augusto Boal nos ajuda a entender essa teatralidade que somos não somente nos palcos, mas também nas escolas, ruas, casas, árvores:

Mesmo quando inconscientes, as relações humanas são estruturadas em forma teatral: o uso do espaço, a linguagem do corpo, a escolha das palavras e a modulação das vozes, o confronto de ideias e paixões, tudo que fazemos no palco fazemos sempre em nossas vidas: nós somos teatro! (Boal, 2009)

A vivência da Maria com sua amiga professora é uma vivência que é, também, entre outras coisas, brincar. E é, também, entre outras coisas, fazer teatro.

A oficina de teatro pode tornar-se o lugar onde professor e alunos encontram-se como parceiros de jogo, envolvidos um com o outro, prontos a entrar em contato, comunicar, experimentar, responder e descobrir. (Spolin, 2008, p. 29)

Aquilo que Viola Spolin diz sobre a oficina de teatro acontece com Maria e Juliana em um contexto que não é formalmente uma oficina de teatro, mas em que o envolvimento entre elas e com a árvore permite e convida à

teatralidade na sua mistura com a vida. E o que nos resta perceber é que Maria e Juliana tornaram-se, sim, parceiras de jogo. E parceiras de jogo com a árvore. Um jogo em que é permitido ser onça (talvez seja até o objetivo do jogo).

_ Ju, Ju, Ju, vem cá! Você pode tirar uma foto? Porque agora eu sou uma onça descansando aqui em cima. (História 14)

Esse entendimento de que o teatro está muito para além de uma atividade em um palco, delimitada por códigos muito estreitos, me faz voltar ao relato da professora Juliana Jardim, e escutar até o fim o griot Sotigui Kouyaté:

Sotigui costumava contar assim seu teatro:

Quando escutei um importante diretor teatral francês afirmar que na África não existia teatro, respondi: entre nós realmente não existe essa palavra de origem grega que vocês usam em diversas línguas: teatro. Nos países da África Ocidental - Guiné, Mali e Burkina Faso -, de onde eu venho, temos três modos diferentes para nomear isso. Uma delas quer dizer “conhecermo-nos”. A outra quer dizer “grande caracol” (koteba), que se refere à disposição que as pessoas ficam para participar como público: um círculo de crianças, outro de mulheres, outro de velhos e outros de homens jovens que ficam fora para proteger o círculo. Lá, fazemos teatro sempre para todos, ao mesmo tempo. A terceira palavra nós usamos para dizer o que vocês dizem com “vamos ao teatro”. Dizemos, em nossa língua, algo que poderia ser traduzido por: vou tirar o véu que cobre minha visão, me divertindo, ou ainda, clarear minha visão, brincando. (Kouyaté apud Jardim, 2011, pp. 54 e 55)

Conhecermo-nos

Fazer algo juntos

Participar

Círculo

Para todos

Tirar o véu

Brincar

São palavras de teatro. São palavras de amizade. São palavras de escola.

3.11 Amizade & formação de professores

“ _ Amizade é brincar... falar....
 _ E dá pra ter amizade com as professoras também?
 _ Dá!
 _ E como é? Também é brincar?
 _ Não, porque a professora tá ocupada!”

As histórias contadas nas rodas de histórias e nos encontros desta pesquisa foram vividas majoritariamente por professores de artes. No entanto, é preciso dizer: estudamos a contribuição da literatura e do teatro na criação de vínculos fortes de amizade entre estudante e professores com a convicção de que são recursos acessíveis a toda professora e todo professor que desejar se colocar neste exercício, neste ensaio.

Já defendemos nos tópicos anteriores que somos todos artistas e que a arte é um fazer que está mais presente na nossa vida do que costumamos pensar quando nos deparamos com o mercado de arte ou com a ideias de dom e talento que nos separam e nos afastam daquilo que pode nos fazer *viver bem*. Mas, mais especificamente, cabe dizer que, na escola, neste lugar de todos e *para todos*, de garantia e proteção do *tempo livre* para experimentar o mundo, nesse lugar que deve ser de diversidade e acolhimento, as artes têm contribuições muito diversas a oferecer, no componente curricular específico (que, aliás, deveriam ser mais, permitindo as especificidades das linguagens), mas também para além da grade, dos componentes - ali no entre, no modo de viver, no como fazer, no como estar junto. Essa contribuição ultrapassa barreiras técnicas e burocráticas e encontra esse desejo de transformar o mundo - e cada vida, cada sala, cada corredor ou quadra - em um cantinho mais belo, bom, verdadeiro; mais justo e acolhedor para as pessoas tão diversas que somos.

Escolher ser professor e estar na escola não pode ser visto como uma missão heróica. Trata-se de um trabalho a ser feito. Um trabalho que, desde o início, tem em sua ética fazer algo pela coletividade e não somente por si, como aliás todo trabalho deveria ter. Na educação, é inescapável. Fazemos educação por nós, pelos estudantes e por toda a comunidade.

Em seu texto sobre a *philia*, Augsburguer recorre a Arendt:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína [...] A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista por nós. (Arendt, 2016, p 47 APUD Augsburguer, 2021, pp 234, 235)

Larrosa responde, reafirmando que educar é um compromisso de amor com uma matéria e também com as novas gerações.

De fato [...] é esse segundo amor (pelas novas gerações, pelos estudantes) o que faz que um estudioso se transforme em professor, ou seja, que queira dedicar-se a transmitir, comunizar e renovar o que ama entregando-o aos novos. (Larrosa, 2021, p 247)

Com bell hooks, percebemos que esse tomar contato com “a graça das coisas boas” pode ser também um convite a ser comunidade:

Parker Palmer acredita que um ensino iluminado tem o poder de evocar e despertar um senso de comunidade. Muitos de nós sabem que é assim porque ensinamos e vivemos imersos na vibração amorosa de diversas comunidades de resistência. Elas são a fonte da nossa esperança, o lugar onde nossa paixão por conectar e por aprender é constantemente alimentada. Palmer afirma:

Essa comunidade vai muito além do nosso relacionamento cara a cara uns com os outros, como seres humanos. Na educação, principalmente, essa comunidade nos conecta com as [...] “coisas boas” do mundo, e com a “graça das coisas boas” [...] Estamos em comunidade com todas essas coisas boas, e o bom ensino está relacionado a conhecer essa comunidade, sentir essa comunidade, perceber essa comunidade, e então conduzir seus estudantes a entrar nela. (hooks, 2021, p. 30)

Preve concorda - encontro entre professor e aluno pode ser o momento de mostrar algo que “admiramos”:

Trata o *lugar sala de aula* como o momento (um espaço que se cria independentemente da materialidade escolar) em que se traz algo à presença. Independentemente do lugar material, é possível então pensar que, no encontro entre professor e aluno, o que pode estar em foco é a possibilidade da apresentação de algo que um professor admira no mundo e que ele convida o aluno a admirar também. (Preve, 2021, p. 161)

Olarieta nos lembra que esse algo que amamos e entregamos “aos novos”, aquilo que tem nossa admiração, pode ganhar nova vida nessa entrega. Então, como professores, teremos a chance de renovar o encanto. Comigo, a experiência com os livros e o teatro tem sido assim. Cada vez que vejo as

crianças e adolescentes se apaixonando pelos livros ou pelo teatro e pelo que acontece a elas ao ler ou ao criar uma cena, eu me encanto novamente, aprendo o encanto de novo:

Freire usa a palavra “admiração” para pensar a atitude que alimenta esse ato. Ele nos diz: “Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua ‘admiração’, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, ‘re-admira’ a ‘admiração’ que antes fez, na ‘admiração’ que fazem os educandos” (2014, p. 97). [...] O professor não trabalha com conteúdos que ele conhece com antecedência e irá passar para a consciência de seus alunos. Esse tipo de trabalho só garante palavras vazias e sem sentidos, dizia-nos Freire. O que o professor faz é admirar o mundo e convidar a admirá-lo. O que o aluno oferece a seu professor é a possibilidade de voltar a olhar esse mundo por seus olhos, que agora o admiram, de voltar a se surpreender com eles, de, como afirma Freire, re-admirá-lo. (Olarieta, 2021, p. 313)

Faço meu convite às minhas colegas professoras: experimente pensar cada coisa que você ama e deseja mostrar aos seus estudantes como se você fosse mostrar a um amigo. Revisite sua história: quantas coisas conhecemos e por elas nos encantamos porque um amigo nos mostrou? Quantas coisas nossos amigos conheceram por nossas mãos? E ao ver que eles se apaixonaram, nós mesmos sentimos de novo a paixão acender novas luzes?

Assim reconhecem também os estudantes da escola onde trabalho (eles que quase todo dia têm alguma coisa incrível para me mostrar, e querem muito que eu goste - o que nem sempre acontece, mas às vezes acontece):

“O bom de ter amigos diferentes é que você aprende mais coisas...”

“E você passa a gostar das mesmas coisas que a outra pessoa porque você gosta da pessoa.”

“Eu gosto de uma música, você gosta de outra. Eu te mostro essa música, você me mostra a sua. Eu te mostro o Eminem, você fala que Eminem é uma bosta, aí eu paro de falar com você. (risos)”

Se pudermos pensar em apresentar o mundo aos estudantes como apresentamos a um amigo querido - a cada amigo conforme suas especificidades de interesses, habilidades, desejos, condições momentâneas - então talvez possamos nos aproximar da ideia da amizade como guia da relação professor-estudante.

Barreiro estudou na dissertação e na tese a relação professor-estudante, a partir de contribuições da filosofia, partindo de Aristóteles, e depois expandindo-se para filosofias contracoloniais. Ele tem contribuições importantes a essa conversa:

[...] conclui-se que a qualidade na relação entre professor-aluno, é uma das principais condições que proporcionam a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento, sendo esta uma relação pedagógica marcada pela conjunção entre razão e emoção, bem como pela dimensão ética e epistêmica. (Barreiro, 2017, p 94)

Aqui, Barreiro se junta a Carvalho, seu orientador, para pensar como a prática da amizade professor-estudante poderia ter efeitos importantes no acesso ao conhecimento e na qualidade do espaço de sala de aula

Considerando as relações entre professor e aluno, sabe-se que estes papéis sociais, estão parcialmente preestabelecidos nas instituições educativas, mas que podem ser vivenciados de diferentes modos. Uma perspectiva para reconhecer e respeitar o Outro, seria fundamental em sala de aula. Tal reflexão foi aprofundada por Alonso Bezerra de Carvalho:

Parto da perspectiva de que há um outro de nós em nós mesmos, que nos impele, que nos impulsiona, mas também um Outro fora de nós, que nos interpela a reconhecê-lo e a respeitá-lo, visto que convive socialmente comigo. Convivência, alteridade, respeito são experiências que pertencem ao campo da ética e que nos auxiliam a experimentar novas formas de relacionamento, de pensar e agir. Neste sentido, a amizade pode ser uma prática e um estilo de existir que, se adotada e vivida por alunos e professores, faria da sala de aula um espaço aberto a relações intersubjetivas renovadas (Barreiro, 2022, p. 84 APUD Carvalho, 2016, p.121).

Gosto de pensar no trabalho das professoras como um trabalho de ir ao encontro. Gosto de pensar que ao ler minhas palavras, você que não é professora possa se envolver com a ideia de aprender e ensinar nos encontros, e você que é professora também, com a “graça” de que esse pode ser justamente o princípio do seu fazer no mundo. Gosto de mexer em mim a ideia de que o trabalho da educação é um pouco amar junto. Quando amamos junto, esse amor de bell hooks em oposição às falas ideias de amor, colocamos muito de nós à disposição pro outro. Convidamos, oferecemos, com desprendimento, com leveza. Gosto desse trecho em que Jorge Larrosa lembra o quanto é reconfortante ver uma professora trabalhando com gosto:

Digamos que um professor é ao mesmo tempo um conhecedor, um gozador e um amador [...] que quer compartilhar o que conhece, que

goza e que ama. E que quer compartilhá-lo escolarmente, ou seja, colocando-o sobre a mesa, com imagens e palavras, entre um grupo de estudantes nesse espaço-tempo particular que é o da escola. Todos conhecemos professoras e professores assim. E é sempre um espetáculo reconfortante e bonito vê-los fazer bem o seu trabalho (Larrosa, 2021, p 248)

Faço questão, no mesmo movimento, de denunciar aquilo tudo que nos impede a todos de fazer o melhor, de oferecer mais, ser mais, encontrar mais, gozar mais, conhecer mais. São, quase sempre, obstáculos estruturais, políticos, culturais. E penso que podemos nos ocupar de, reconhecendo o terreno difícil que pisamos, não nos tornarmos obstáculos, mas sermos, sempre que nos for possível, o salto - ou parte do salto.

Bruno e Christov nos propõem estarmos prontas a, no cotidiano, no difícil, insistir na conversa:

Gostaríamos de convocar o exercício da docência como lugar de conversa, como espaço para estar junto em situação de aprendizagem, em que se trocam palavras de exposição, em que se pronunciam criações. Como o professor, em seu cotidiano profissional, de difícil espaço para conversa, consegue e pratica o diálogo como dimensão de aprendizagem formadora? (Bruno e Christov, 2016, pp. 182 e 183)

Como, então, nos preparamos para sermos professores que constroem a ponte, que dão o passo na direção do outro, que abrem a porta? Como, então, nos colocamos nesse ambiente - que muitas vezes nos causa sofrimento - com a disposição de cultivar relações em que possamos, ocupadas que estamos, brincar, conversar, aprender?

Penso que a primeira pista será sempre o outro. Larrosa me disse que tornar-se professora não depende só de mim: “Alguém se faz professor (com a exaltação e o afeto), mas são também os outros, os estudantes, que o fazem professor (com a expectativa e a confiança).” (Larrosa, 2012, p. 157)

Então me lembrei que, depois de *olhar de novo* para um estudante e convencê-lo de que ele era “um menino legal”, o professor da História 5 foi “feito professor” pelo estudante. E não qualquer professor, mas o “melhor professor”. Com medalha e tudo!

“ _ Prô, trouxe uma coisa pra você.
Tira uma medalha - sabe aquelas medalhas da 25 de março, assim, medalha que ele ganhou em algum lugar - e fala assim:

— Eu trouxe pra você, porque você é o melhor professor, é uma medalha de melhor professor.” (História 5)

Com isso não quero dizer que sem medalha de melhor professora, você não é nada. Mas quero sim dizer: os estudantes sabem e te dirão se você está sendo professora. Se você está com eles. Se está olhando pra eles. Se os está escutando. A turma te dirá, mas também cada um, nos laços mais íntimos, nos pequenos abraços, cartas, bilhetes, avanços na aprendizagem. Os estudantes te dirão porque eles também fazem parte desta relação, eles estão nela.

Ao longo deste trabalho tem sido enfatizado a importância de uma atitude filosófica ao praticar a pedagogia da amizade e as “éticas das virtudes” na formação de um cidadão. Porém, o exercício docente para formar alunos críticos e autônomos, requer determinadas virtudes que os professores poderão desenvolver para auxiliar na formação de alunos virtuosos. Aristóteles formulou diversas virtudes que são valorizadas em maior ou menor grau de acordo com cada tempo. Tais virtudes designam diversos atributos gerais de todos os seres humanos, tais como a coragem, a temperança, amizade e outras. (Barreiro, 2017, p. 87)

Paulo Freire também conversa comigo e me aponta, na linha dos estudos de Barreiro, que as virtudes não são coisas que “se nasce” com elas.

Devemos lembrar que as virtudes não designam apenas a excelência de um ser imutável, mas se referem a uma qualidade de qualquer coisa (como a faca que tem a qualidade de cortar) ou professor que deve ter por excelência ensinar. Nesse sentido, poderíamos recorrer ao pensamento de Paulo Freire, pois em seu texto “Virtude do Educador”, ele desenvolveu reflexões críticas sobre as virtudes específicas de um educador, que são fundamentais para o contexto da sala de aula no Brasil: “estas virtudes não podem ser vistas como algo que algumas pessoas nascem ou um presente que uns recebem, mas como uma forma de ser, de encarar, de comportar-se, de compreender, tudo o que se cria através da prática, na busca da transformação da sociedade” (Freire, 1992, p.1). Fica notável que as virtudes para Aristóteles e Paulo Freire não é algo inato, mas é desenvolvido pela prática, ou seja, por hábitos que foram incorporados pela experiência. (Barreiro, 2017, p. 87)

E aqui a palavra ensaiar ganha mais sentido. O exercício da amizade na escola não está pronto. É um exercícios de virtudes

[...]a formação de professores sob a perspectiva da valorização ética, da amizade e da virtude, é de suma importância para que os professores não reproduzam visões estáticas sobre a dinâmica das relações que permeiam a sala de aula.[...] Por formação de professores não se deve entender como cursos acabados e técnicas prescritivas, mas a formação ocorre por meio de reflexões críticas que podem proporcionar mudanças nas práticas dos professores. (Barreiro, 2017, p 82)

As mudanças em nossas práticas não significam que devemos deixar de ser quem somos como professores ou que sejamos insuficientes. Significa o inverso disso. Mudar no sentido de aproximar-se de si. Mudar no sentido de seguir em movimento, como você provavelmente sempre esteve. É um exercício que fazemos em comunhão. Erramos no caminho, aliás. Mas podemos voltar para Paulo Freire, repensar as virtudes que queremos cultivar, e insistir novamente na próxima aula.

No âmbito da tradição que visa desenvolver uma pedagogia da autonomia, Paulo Freire elenca um conjunto de virtudes que podem fazer parte da formação de um professor (Barreiro, 2017, p. 87)

Barreiro elabora um quadro de virtudes propostas por Paulo Freire, em que destaca as seguintes formulações:

- “Ser coerente entre o que se diz e o que se faz”;
- “Saber trabalhar a tensão entre a palavra e o silêncio”;
- “Trabalhar criticamente a tensão entre subjetividade e objetividade”;
- “Evitar o espontaneísmo sem cair na manipulação”;
- “Vincular teoria e prática”;
- “Praticar uma paciência impaciente (nunca só uma coisa e nem outra)”;
- “Ler o texto a partir da leitura do contexto”.

Com o tanto que caminhamos juntos até aqui, me arrisco a brincar de formular algumas, a partir das histórias e conversas que alimentam esse trabalho:

- “Brincar, ainda que esteja muito ocupada”; (Conversas com as crianças)
- “Rir com os estudantes tanto quanto possível e, em algumas situações, apenas contemplar eles rindo” (História 18)
- “Escutar o Eminem e qualquer outras coisa que seu estudante tenha como dele e queira te mostrar”; (Conversas com os adolescentes)
- “Abrir os olhos para as pequenas coisas”; (Todas as histórias)
- “Priorizar o laço”; (História 21)

- “Duvidar do Gabriel, mas não desistir de conversar com ele” (História 11)
- “Duvidar de você, mas não desistir de ir pro próximo ensaio” (História 11)
- “Contar histórias suas para os estudantes e escutar as histórias deles”
- “Escutar muito”;
- “Assumir, comunicar e respeitar o seu cansaço”; (História da poltrona)
- “Pesquisar e testar maneiras de descansar junto”; (História da poltrona)
- “Aceitar as medalhas” (História 5)
- “Passear junto com os estudantes sempre que você conseguir” (História 5)
- “Mostrar seu amor - de graça” (História 19)
- “Deixar alguém te apresentar a escola, mesmo que você já conheça” (História 3)
- “Garantir que os estudantes tenham espaço para serem quem quiserem ser” (Histórias 4 e 9)
- “Ver o pôr-do-sol junto, quem sabe de mãos dadas”; (História 3)
- “Quando for preciso trocar um conteúdo atrasado por uma longa conversa, fazer isso sem culpa” (História 18)
- “Enfrente o perrengue com seu estudante e dê testemunha da pessoa boa que ele é onde for necessário” (História 12)
- “Ofereça sua confiança” (Histórias 2, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 18, 19)
- “Chame a conversa com a sua Beatriz, mesmo que seja hora de fazer outra coisa” (História 13)
- “Dê a mão quando pedirem” (Histórias 3, 12, 14, 20)
- “Ofereça a árvore” (História 14)
- “Apresente aquilo que pra você é a graça do mundo”
- “Ajude, mas só quando necessário” (História 14)
- “Escreva poemas pro seu aluno quando o amor não couber mais em lugar nenhum” (História-poema 21)
- “Faça algo que aquela criança saiba que é pra ela” (História 20)

- “Queira o melhor pra eles” (História 10)
- “Se precisar, grite! Mostre suas emoções e incômodos. Só não se esqueça de pedir desculpas depois e conversar honestamente sobre fragilidades” (História 6)
- “Seja ar-que-ó-lo-go: use a delicadeza e a persistência” (História 1)
- “Quando ler os documentos curriculares, estar sempre atenta a quais urgências o mundo te mostra que não couberam ali”.

Por exemplo, vejo que é urgente ensinar a *ver* e a *contemplar*, como antídoto aos principais problemas do nosso tempo. Nenhuma destas duas habilidades é exclusiva de um componente ou de um momento específico da vida escolar, embora sejam, é verdade, habilidades artísticas - muito próximas ao artesanal. São amplas, no entanto, e têm justamente a ver com uma vida menos produtiva e mais feliz:

A vida contemplativa pressupõe uma pedagogia específica do ver. No *Crepúsculo dos Ídolos*, Nietzsche formula três tarefas em vista das quais a gente precisa de educadores. Devemos aprender a *ler*, devemos aprender a *pensar*, devemos aprender a *falar* e a *escrever*. A meta desse aprendizado seria, segundo Nietzsche, a “cultura distinta”. Aprender a *ver* significa “habituar o olho ao descanso, à paciência, ao deixar-aproximar-de-si”, isto é, capacitar o olho a uma atenção profunda e contemplativa, a um olhar demorado e lento. (Han, 2017, p. 51)

“Deixar-aproximar-de-si” pode ser uma coisa a ensaiar na escola como prática da ética da amizade. Quando penso no professor aberto às relações de amizade na escola, penso nas impressões de Jorge Larrosa sobre o sujeito da experiência:

Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. [...] o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (Larrosa, 2015, p. 25).

Será que podemos cultivar em nós o espaço? A abertura?

Barreiro nos lembra que nos formarmos para sermos estes professores com postura dialógica e amorosa é uma contribuição imprescindível para o ato educativo:

Na educação são imprescindíveis os esforços para formar docentes preparados, para, no ato do ensino, se abster de juízos culturais, em

uma tentativa de evitar interpretações etnocêntricas da ética e das virtudes. Uma postura dialógica permite ao professor dispensar cuidado e interesse ao escutar o interlocutor, com suas particularidades de vida e cultura, entendido pela figura do outro, e, com isso, fazer emergir o ato educativo em sua melhor acepção. (Barreiro, 2022, p 121)

Ele reflete, ainda, junto com Carlota Boto, que tal postura pode se espalhar pelo ambiente escolar, no que ela chama de “atitude de companheirismo”:

Para que o professor seja um agente mediador efetivo é preciso que o conhecimento adquirido pelo professor sirva como experiência facilitadora para se dispor, emocionalmente em relação à formação do aluno, o que pressupõe a existência de melhores condições de trabalho docente, especialmente a relação entre número de alunos e de professores na sala de aula. É nesse sentido poderíamos aproximar da concepção de uma “ética da amizade”, que para Carlota Boto se refere a uma reflexão sobre uma nova Paideia para refletir a amizade em sala de aula: meu desejo, ao formar futuros profissionais da educação, deriva de um sonho que, nesta arte, me acompanha: a possibilidade de nós, educadores, aprendermos a nos disponibilizar afetiva e emocionalmente para encontrar, subitamente, no colega e em nosso aluno, um amigo; o encontro desse amigo acontecendo pela força do acaso consentido, da abertura para receber e para doar, mediante uma atitude desprendida de companheirismo, de troca e de intercâmbio: coleguismo. Na vida em profissão, temos colegas. Se exercitarmos, contudo, nossa habilidade para a colegialidade, adquiriremos, em nosso universo de trabalho, amigos; e teremos a felicidade de obter, no território da escolha profissional, um convívio semelhante ao que experimentamos com o amigo que, espontaneamente, tivemos a oportunidade de escolher. (BOTO, 2002, p.20) (Barreiro, 2017, p 84)

Para finalizar nossa longa conversa, quero te agradecer por ter caminhado comigo, e retomar algo. Tem sido muito difícil que, soterrados por processos que não fazem sentido, mas são obrigatórios em vários espaços de nossas vidas, consigamos olhar para aquilo que importa. No processo de realização dessa pesquisa, aprendi escutando as histórias nas rodas de histórias e as impressões de meus leitores na chamada etapa de “qualificação” que há a nossa disposição uma boa pista: as lágrimas. Ali onde nos comovemos, naquilo que nos toca e nos acontece de modo que não conseguimos evitar, nas nossas emoções, é provável que esteja o que importa: para o fazer escola, para o fazer artístico, para ensaiar amizades, para viver bem.

Aí eu só vejo uma galerinha começando a chorar com a cena porque foi emocionante. Bom, eu chorei também, né, gente, mas porque eu sou uma manteiga derretida e era muito bom. Mas vários alunos chorando, tipo, isso foi belíssimo.” (História 11)

O professor planeja, traça planos, propõe alguns objetivos, antecipa. De alguma maneira, parece trabalhar para ver vir o que se aproxima. Mas, talvez, o sentido de sua tarefa não esteja ali. Talvez, a plenitude de seu ofício se revele quando, lendo um texto ou conversando com seus alunos, sinta, junto a eles, que a vista de todos se nubla, e as lágrimas não permitam mais uma visão que controla o que aparece no horizonte; e as certezas explicadoras do mundo já não deem mais conta e chorem; e algo os surpreenda. (Olarieta, 2021, p. 321)

Quando li pela primeira vez o artigo de Augsburger sobre a *philia*, me encantei por essas perguntas:

(...) não seria possível (ou interessante) pensar o ofício de professor a partir da ideia de *philia*? Qual seria a *philia* do professor? (Augsburger, 2021, p. 233)

Eis o filósofo como amigo da sabedoria (ou do conceito), o marceneiro como amigo da madeira... e o professor como amigo do quê? (Augsburger, 2021, pp. 236, 237)

Quando terminei de ler, fiquei um pouco espantada: ele não vai responder? Tampouco eu pretendo respondê-las, embora talvez já tenha escavado respostas em mim. Aqui, abre-se um espaço íntimo, em que as respostas podem e devem, hoje, ser singulares para, amanhã, serem partilha. “Se há alguma chance de cura, ela brota na partilha”⁴. São perguntas para amanhã.

“_ Até amanhã, Carlens!
Que bom que tem amanhã. Escola é ter amanhã.” (História 7)

Que amanhã possamos voltar a elas de mãos dadas como se fosse nosso primeiro dia:

“Uma garotinha pousa sua mão na minha.
_ É seu primeiro dia, prô?” (História 3)

⁴ Trecho do poema que inicia a cena Cura!, da peça Essa é a história da carteira que voou, do Coletivo Nos Educando, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fsFHGwhxiaE&t=5s>

REFERÊNCIAS

- ARANTES, Paulo. Tarifa zero e mobilização popular. **Blog Boitempo**. São Paulo, 1 jul. 2013. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2013/07/03/tarifa-zero-e-mobilizacao-popular/>. Acesso em: 30 jun. 2024.
- AUGSBURGER, Luiz Guilherme. *Philia, phylum e ofício de professor: pensar de novo velhas palavras*. In: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline Jaques (org). **Elogio do professor**. Tradução: Fernando Coelho, Karen Christine Rechia, Caroline Jaques Cubas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021. p 233-245.
- BALDINI, Massimo. **Amizade & Filósofos**. Tradução: Antonio Angonese. Bauru: Editora EDUSC, 2000.
- BARREIRO, Mateus de Freitas. **A amizade na filosofia de Aristóteles: contribuições para o vínculo professor-aluno na sala de aula**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150192/barreiro_mf_me_mar.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 30 jun. 2024.
- BARREIRO, Mateus de Freitas. **A ética das virtudes para a formação de professores**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2022. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/235784/barreiro_mf_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 25 jun.2024.
- BARROS, Manoel de. **O livro sobre o nada**. Rio de Janeiro: Editora Alfaguara, 2016.
- BENJAMIN, Walter. O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1987. p 197-221.
- BOAL, Augusto. Dia Mundial do Teatro. **Site Augusto Boal**. Rio de Janeiro, 29 mar. 2018. Disponível em: <http://augustoboal.com.br/2018/03/29/dia-mundial-do-teatro/>. Acesso em: 30 ago. 2023.
- CADERNO CURA: PASSOU! [por] Coletivo Nos Educando. [S.l.: s.n], 2021. 1 vídeo (17:09 min). Publicado pelo canal Coletivo Nos Educando. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fsFHGwhxiaE&t=5s>. Acesso em 20 ago. 2023.
- CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Exposição para uma introdução. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **A voz dos**

professores de artes: encontro entre universidade e ensino fundamental. São Paulo: Editora Porto de ideias, 2016. p. 9-13.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Escrita de si e Texto Acadêmico: Potência e cuidados no convite ao conhecimento**, 2021, IX Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica – CIPA – Universidade de Brasília. Brasília, 2021.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Para começar: memórias. *In*: TOMBADA, A Casa (org.) **Abrigar a impermanência: chão e telhado para o estudo e a pesquisa**. São Paulo: Editora Diálogos embalados, 2023. p 7-20.

COMO CONVERSAR COM UM FASCISTA, COM MÁRCIA TIBURI [por] Márcia Tiburi. [S.l.: s.n], 2015. 1 vídeo (36:50 min). Publicado pelo Canal Escrita Criativa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7GbB7APQadg>. Acesso em: 25 set 2023.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. *In*: LARROSA, Jorge Larrosa (org). **Elogio da escola**. Tradução: Fernando Coelho. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017. p 87-111.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Cortez, 1982.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: Editora L&PM, 1994.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: Editora L&PM, 1997.

GALLO, Silvio. **O Professor Militante**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. (Coleção Dez por Cento)

GIRARDELLO, Gilka e FOX, Geoff. **Baús e chaves da narração de histórias**. Florianópolis: Editora SESC/SC, 2004. (Coleção Milbocas)

GORGUEIRA, Eleni Bambini; RONCA, Vera Maria; SCHUNK, Tatiana; TERZI, Cleide do Amaral. Caminhos do escutar e do falar. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **A voz dos professores de artes: encontro entre universidade e ensino fundamental**. São Paulo: Editora Porto de ideias, 2016. Parte III, cap. 1, p 173-186.

GREG NEWS - AMIZADE [por] Gregorio Duvivier. [S.l.: s.n], 2023. 1 vídeo (29:07 min). Publicado pelo Canal HBO Brasil. Disponível em: https://youtu.be/4w6AAflxfZc?si=UPrhTJXcl_6AJEz3. Acesso em: 20 out. 2023.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução: Enio Paulo Giachini. 2ª edição ampliada. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **A salvação do belo**. Tradução: Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro: sociedade, percepção e comunicação hoje**. Tradução: Lucas Machado. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

HARTMANN, Luciana. Estes contadores tão desconhecidos: as crianças. *In*: SIQUEIRA, Giuliano Tierno de, ERDTMAN, Letícia Liesenfeld (org.). **Narra-te cidade: pensamentos sobre a arte de contar histórias hoje**. São Paulo: Editora A Casa Tombada, 2017. p. 85-99.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas: compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

HOOKS, Bell. Educação democrática. *In*: Fernando Cássio (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo, Editora Boitempo, 2019. p 199-207.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

JARDIM, Juliana. Pensar a desdramatização a partir de uma aliança (e alguns risos) com Sotigui Kouyaté: um texto-fala em sete fragmentos. **aParte XXI: revista de teatro da Universidade de São Paulo**. São Paulo, V. 1, n. 4, p 49-61, jul-dez, 2011.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª edição. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização: Rita Carelli. 1ª edição. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1ª edição. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2022.

LARROSA, Jorge. Bens comuns e espaços públicos: materiais para pensar a igualdade e a diferença na arte, na cultura e na educação. **O Público e o comum**: experiências em acessibilidade cultural. São Paulo, V. 1, n. 1, p. 12-22, 2014 (Coleção Cadernos do Laboratório Mais Diferenças). Disponível em: <http://cadernoslmd.org.br/>. Acesso em: 30 jun. 2023.

LARROSA, Jorge. Comunidade e tradição no ofício: sobre as palavras de Luiz Augsburger *In*: LARROSA, Jorge, RECHIA, Karen Christine e CUBAS, Caroline Jaques (org). **Elogio do professor**. Tradução: Fernando Coelho, Karen Christine Rechia, Caroline Jaques Cubas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 247-259.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA, Jorge. Operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida *In*: **Educação e realidade**. Porto Alegre, V. 29, n. 1, p. 27-43, jan/jun, 2004.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MEKUKRADJÁ 2020 / QUINTA EDIÇÃO - CONSTRUÇÃO DE PONTES - MESA DE ABERTURA [por] Antonio Bispo dos Santos. [S.l.: s.n], 2020. Publicado pelo perfil no Facebook Itaú Cultural. 1 vídeo (1:51:23 h). Disponível em: facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=370918354356695. Acesso em: 30 abr. 2024.

MIZOGUCHI, Danichi Hausen. **Amizades contemporâneas**: inconclusas modulações de nós. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. (Coleção Cartografias)

NÊGO BISPO: VIDA, MEMÓRIA E APRENDIZADO QUILOMBOLA [por] Antônio Bispo dos Santos. [S.l.: s.n], 2021. 1 vídeo (15:54 min). Publicado pelo canal Itaú Cultural. Disponível em: <https://youtu.be/gLo9ZNdgJxw?si=NxxHrd5oN8R6pXhB>. Acesso em 30 set. 2023.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. Quando o mundo nos olha: sobre o privilégio de ter tido professores *In*: LARROSA, Jorge, RECHIA, Karen Christine e CUBAS, Caroline Jaques (org). **Elogio do professor**. Tradução: Fernando Coelho, Karen Christine Rechia, Caroline Jaques Cubas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 311-324.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PISAR SUAVEMENTE SOBRE A TERRA: RUMO A UMA PEDAGOGIA DA COEXISTÊNCIA [por] Ailton Krenak. [S.l.: s.n], 2021. 1 vídeo (31:02 min). Publicado pelo canal Institutos Ubíqua e de Mídia e Indústrias Criativas da Universidade de Loughborough. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OJTzYfizvN8>. Acesso em: 20 jan. 2024.

PREVE, Ana Maria H. Fazer com que alguém se dê conta de algo: notas reflexivas. In: LARROSA, Jorge, RECHIA, Karen Christine e CUBAS, Caroline Jaques (org). **Elogio do professor**. Tradução: Fernando Coelho, Karen Christine Rechia, Caroline Jaques Cubas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 159-172.

PRIMO, Joana Sampaio; ROSA, Miriam Debieux. Amizade, alteridade e o estranho. **Trivium: Estudos Interdisciplinares**. Rio de Janeiro, Ano XI, Ed. 2, p. 208-221, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

SIQUEIRA, Giuliano Tierno de. **O Narrador**: considerações sobre a arte de contar histórias na cidade. Tese (Doutorado em Artes) - Instituto de Artes, UNESP, São Paulo, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/139540/siqueira_gt_dr_ia.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 15 out. 2023.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

VINCENTE-BUFFAULT, Anne. **Da amizade**: uma história do exercício da amizade nos séculos XVIII e XIX. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1996.

APÊNDICE A - DUAS CENAS: uma sobre escola, outra sobre amizade

CENÁRIO

A sala é ampla.

Tamanho do planeta terra.

O limite é o tempo, não o espaço.

A sala é aconchegante, tem uma luz suave e alguma coisa colorida, embora tenha seus cantinhos bagunçados, alguns sombrios, outros inacessíveis.

A sala se parece com uma sala de leitura.

A sala é minha cabeça, que é o presente ancestral onde essas vozes dialogam em roda.

A sala é também o mundo.

Os autores estão sentados nas prateleiras das estantes conforme a categoria: educação, literatura, teatro, coração de histórias, filosofia.

Alguns estão sentados lá no alto e balançam os pezinhos.

Na hora de falar, costumam descer das prateleiras, embora alguns falem de lá mesmo.

Ao descer, os mais estabaneados derrubam livros.

Quando caem livros, alguém pergunta: o que aconteceu pra esse livro cair aqui bem agora?

As respostas podem ser muitas e nos levar a pegá-los e guardá-los na prateleira certa, a pegá-los e guardá-los na prateleira errada, a pegá-los e tirar o pó das páginas, a pegá-los e ler, pegá-los e convidá-los a falar com os demais, ou a deixá-los no chão descansando uns sobre os outros.

A Sala de Leitura deste cenário fica na EMEF Ibrahim Nobre, da DRE Butantã, na Rua Coronel Salvador De Moya, 263, Vila Alba, São Paulo - CEP: 05368-020, mas poderia ser outra.

** Essa imagem me apareceu em um sonho: assim o oráculo da noite ditou o cenário do ato 2.*

1. CENA 1: O chão

Walter Benjamin está numa prateleira alta, branca e européia. Apesar disso, os livros desta prateleira estão bastante mexidos, com sinais de uso, marcas de muitas leituras. Foi muito usado o Walter, é o que dizem os indícios da prateleira. Ele usa um figurino elegante, mas tira informalmente o chapéu ao descer de sua prateleira alta. Fica um pouco atrapalhado com essa abrupta tentativa de pisar o chão empoeirado de uma escola pública no Rio Pequeno, Zona Oeste, São Paulo, 2023. Como quando levantamos muito rápido da rede ou tentamos imaginar um futuro muito antigo. Ele bambeia e, nesse bambear, derruba um livro.

Todos os atores em cena sabem que o código é bastante objetivo: quando cai um livro, aqui e agora, é preciso ouvir. Ainda mais esse, que caiu aberto numa página específica.

Paulo Freire, barbudo e pernambucano, está risonho lá dentro da página. Completamente à vontade no chão da escola, dança entre as letras do que diz. Quem sabe ler aquilo que precede a palavra, percebe ele dizendo: “Vocês não iam começar com um alemão, iam?”.

Minúscula no meio da cadeira giratória da professora da Sala de Leitura, como uma Alice no País das Maravilhas com menos pressa, sabendo que pode controlar muito pouco ou quase nada de tudo isso que está acontecendo, Juli responde sem palavras e com vergonha que sim, pretendia começar com o alemão, mas que já pensou melhor. Lembra silenciosa que um amigo formado em filosofia disse pra tomar cuidado pra citar filósofo - ainda mais alemão! - porque tem muita chance de errar. Lembra silenciosa que a parceira do grupo de pesquisa da Unesp está estudando o erro como procedimento na arte-educação. Suspira. Fica confusa por alguns minutos. Lembra silenciosa que, quando tudo está muito confuso, melhor seguir o que brilha os olhos.

Juli (gaguejando, né?): Paulo. Queria pedir, por favor, pra você começar isso tudo com aquele trecho que eu sempre choro. Sabe aquele?

Paulo: *(Ri gostoso. Se ajeita no livro. Coça as costas no canto da página. Olha nos olhos todo mundo que tá ali. Acena positivamente com a cabeça):*

3.9 – Ensinar exige querer bem aos educandos

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (Freire, 1996, p. 52)

Juli: *(evidentemente chorando, como foi todas as vezes que leu essa citação para amigos, familiares, colegas do mestrado, pessoas na rua, pra Luiza numa chamada online, para Pilar del Rio em um sonho e outras):* Não poderia começar de outro jeito, Paulo. Eu te agradeço por dizer isso em 1996. E agora. E dentro da minha cabeça nos dias difíceis em que desconfio que deveria ser mais severa, mais fria, mais distante e mais "cinzenta" nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos... você sabe. Não sabe? Que o cinzento predomina e contagia com facilidade. Por isso andar com você dentro é fundamental, porque suas cores são insuportáveis ao cinzento.

Nessa hora, Juli aumenta um pouco de tamanho na cadeira giratória da professora da Sala de Leitura. Bem pouquinho mesmo. Continua uma Alice, um pouco maior que uma abelha.

Juli: Mas agora, Paulo... agora vamos ao alemão, pode ser? É que eu gostaria de falar um pouco mais sobre a escola, pra que o público sinta o chão que estamos pisando antes de alçarmos voo sobre a ideia de amizade e as outras que vêm junto com ela. Quero colocar no chão desta cena (pesquisa) as ideias de experiência e escola e ele me ajuda bastante nisso. Mas em breve voltaremos ao objeto principal dessa cena (pesquisa), que é a amizade. Aí você volta também. Se quiser.

Paulo cochila, como alguém que sabe sobre o descanso. No cochilo, vai entrando na página e fica ali na parte de dentro da lombada, aconchegado. Ao seu lado, a esposa. Não conseguimos ver se Elza ou Nita, mas vemos que ele esquentava seus pés nos dela. Ele reclamava muito de pés frios fora dos livros e dizia mesmo que se casou novamente, entre outros motivos, porque não gostava de dormir só sem ter em quem esquentar os pés. E como esquentar os pés não é assunto desta cena (pesquisa), os demais atores, respeitando o amor de Paulo e seu descanso, seguem a conversa cochichando, para não incomodar.

1.1. Escola e experiência

Benjamin (sem esperar ser introduzido ao público, supondo também que na plateia poucos não o conheçam e ao seu texto “O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” (inclusive o corretor do word já o conhece, tanto que acaba de corrigir Nicolai para Nikolai) dispara como quem, tendo vivido uma guerra terrível e injusta que nos atrapalhou como natureza, interrompendo as vidas de tantos dos nossos melhores pensadores e sentidores, tem urgência em colocar palavras para fora. Ele começa meio gritando, mas aos olhares dos demais, lembra que Paulo, Elza e Nita estão dormindo e termina a fala num cochicho de lamento):

É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências. Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo. [...] No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha, não mais ricos e sim mais pobres em experiência comunicável (Benjamin, 1987, p. 198).

Observando de fora, respeitoso, a tristeza mais do que justa do amigo, Jorge Larrosa entra pela janela, a fim de socorrê-lo (ou continuá-lo) neste tema da experiência que nos é tão caro, a nós três: eu, Benjamin e Jorge. E a mais algumas tantas - muitas - pessoas. Pelo seu gestual, roupas e cabelos compridos despenteados, percebemos que, embora também europeu, está, digamos, mais acostumado ao Brasil. E ao chão de uma escola pública. Parece que a escola pública é um de seus afetos de pesquisador. Parece que tem muitos amores e amigos aqui no Brasil. Quase parece que vive aqui. Quase se

vê brasileiro quando seus pés descalços arriscam uma dança tímida no chão da sala. Isso não impede Paulo de abrir os olhinhos e mirá-los na minha direção como quem diz: Eu preciso te dizer que você chamou de novo um branco europeu hétero, menina? A bell hooks já já aparece aqui e a coisa vai ficar pequena...

Juli: É, eu sei... mais um... Mas, olha, neste trecho da cena (pesquisa) eu tô precisando pisar nos ombros de alguns europeus, homens e coisa e tal, porque eu preciso trazer pra mim mesma algum conforto das cenas (pesquisas) que fiz antes, para ter mais tranquilidade de saltar nessa nova cena (pesquisa). Entende? Já aviso que ainda vai ter mais uns 3... Mas a bell... ela vai vir na hora certa e você vai ver o tanto que ela vai arrasar nessa cena (pesquisa)... Aaaaaliás, seu Paulo, eu até já falei com ela sobre isso dos homens héteros e do patriarcado na academia, viu? Ela até já me falou sobre como lidou com as passagens consideradas machistas dos seus livros. E que você foi generoso e soube escutar as críticas... e que ela te admira tanto que escreveu um livro com o mesmo nome do seu livro de nome mais bonito⁵... e que quando você foi fazer uma palestra na universidade dela nos Estados Unidos, ela confrontou você, você ouviu, vocês dialogaram bonito, com escuta, e depois vocês até tomaram sorvete... (hooks, 2013) *(num arroubo)* QUANTAS VEZES EU PRECISO FALAR QUE NÃO PODE COMER AQUI NA SALA DE LEITURA! VAI SUJAR TODOS OS LIVROS! DEPOIS OS BICHO COME TUDO DE NOITE! *(de volta ao amor)* Termina no corredor, depois você entra, tá meu amor? *(para Paulo)* Desculpa, Paulo. Fui invadida por uma lembrança da aula de ontem. O que a gente tava falando mesmo?

Paulo: *(aponta para Jorge)*

Jorge: *(acomodado em sua prateleira - ela é uma prateleira meio torta, encaixada entre a estante de filosofia e a de educação, um pouco abaixo de onde há pouco estava Benjamin - como quem se deita na grama do Jardim*

⁵ Referência ao livro Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade (2013), de bell hooks, declaradamente em diálogo com A educação como prática da liberdade (1967), de Paulo Freire.

Suspenso do Centro Cultural São Paulo para ler em voz alta um texto sobre os “artistas” e a função da arte nos trens nazistas que levavam judeus como Benjamin para os campos de concentração⁶, retoma o assunto):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (Larrosa, 2015, p. 26).

Juli: Sim! Isso! Obrigada, Jorge. Você tá confortável aí? Você sabe que se ficar frio ou muito chato, você pode descer e pisar no chão da escola no Brasil que você é muito querido aqui. Mas vamos lá. Neste ponto, eu queria justamente trazer essa definição de experiência que você traz, especialmente quando propõe utilizarmos o par experiência-sentido nas nossas reflexões pedagógicas, naquele texto que me chegou de muitas formas, muitas vezes e que eu primeiro não gostei, depois aprendi a amar com ajuda do Giuliano. Os amigos ensinam tanto, né? Esse é, inclusive, de certo modo, o assunto desta cena (pesquisa). A experiência e a faculdade de intercambiar experiências, que Benjamin considerava ameaçadas de extinção ou mesmo extintas com a terrível realidade dos campos de batalha da Segunda Guerra Mundial, são trazidas por você como um horizonte de utopia...

Jorge: *(faz um gesto meio engraçado de apontar o horizonte e acaba derrubando um livro. Tudo para).*

Todos os atores em cena sabem que o código é bastante objetivo: quando cai um livro, aqui e agora, é preciso ouvir. Ainda mais esse, que Jorge tentou pegar no ar, e com isso acabou fazendo uma pequena orelha na parte de baixo bem na página 310.

⁶ Referência a um encontro no Centro Cultural São Paulo em que foi realizada a leitura informal de um texto de autoria de Pardo, Jorge Luis.

Juli (*com um olhar vago, beirando o furioso, mas um furioso falso*): VOCÊ QUER ESTRAGAR? VOCÊ SABIA QUE ESTE LIVRO DO Galeano FOI COMPRADO COM DINHEIRO PÚBLICO? DINHEIRO DE TODAS AS PESSOAS DESSA CIDADE PRA VOCÊ CUIDAR E LER, NÃO PRA FICAR JOGANDO PRA CIMA. Ah, foi sem querer? Tá bom, xuxu, mas você pode tomar mais cuidado daqui pra frente? Assim a próxima criança que pegar vai encontrar o livro mais ou menos como você encontrou. É justo, não é?

Galeano (*escondido atrás de uma ilustração comovente do livro, vai aparecendo devagar, e vamos percebendo que está caminhando a passos bem lentos, como os estudantes desta escola no projeto AEL quando são convidados, no encontro de teatro, a caminhar na velocidade 1 ou no máximo na 2. Vamos percebendo que ele também está lendo. Em seu colo está, não um livro, mas Fernando Birri, a quem Galeano lê acompanhando com os dedos, como fazem algumas crianças que começaram agora a ler as palavras*):

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.” (Galeano, 1994, p. 310).

Juli (*agora já um pouco maior que uma abelha, vai caminhando também, vai seguindo Galeano e Fernando*): Pois bem. Agradeço. É este sentido de utopia que eu buscava quando me referia ao modo como Larrosa apresenta a experiência, inspirado por Benjamin e pelo nosso contexto de hoje - ou de quando ele fez uma palestra, que virou esse texto, que eu li na minha formação em Artes Cênicas pelas mãos do professor Zeba, e que depois da leitura procurei o Giuliano no CCSP indignada para falar sobre o texto, porque sabia que ele tinha estudado com o Jorge e queria entender o encanto que eu sabia que tinha ali, mas que me escapava. E assim Jorge me deu um amigo. Obrigada, Jorge. (*Jorge sorri pequeno e acena com a cabeça como quem acha que não tem nada a ver com isso, mas um pouco alegre em todo caso*). Penso que é importante, partindo deste trecho que Jorge traz, pensarmos nas condições para a experiência, que são justamente um convite à resistência

àquilo que caracteriza “uma certa humanidade”, como chama o Ailton Krenak⁷ - que não vai entrar aqui agora porque deve estar regando suas plantinhas e nós não vamos incomodá-lo, ainda, para uma citação tão simples. Das tais condições favoráveis ou necessárias à experiência de que fala o Jorge Larrosa, eu destacaria, para esta cena (pesquisa), estas duas: “escutar aos outros” e “cultivar a arte do encontro”. Sem esquecer de outra: “dar-se tempo e espaço”, que é coisa que nos roubam na cara dura, diariamente, nesse sistema de exploração disfarçado de sistema de vida que eu chamaria o Krenak pra falar sobre ele, de novo, se não fosse a questão das plantinhas. Ou chamaria o Byung Chul Han. Ou os dois.

Uma luz suave mostra, de um lado, Krenak, fazendo um canteiro nas caixas de livros⁸ em um canto da Sala de Leitura perto da janela e, de outro, Han, pendurando samambaias⁹ em uma prateleira que é só dele na estante chamada Filosofia: a prateleira da Coreia do Sul.

Ailton:

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de

⁷ Conceito estabelecido com mais profundidade no livro *Ideias para adiar o fim do mundo*.

⁸ Em *Ideias para adiar o fim do mundo*, Krenak menciona suas atividades de cultivo em seu

quintal e, inclusive, parece incomodar-se um pouco quando é solicitado a deixá-las para atender ao convite à palestra que nomeia o livro. “Eu estava no quintal de casa quando me trouxeram o telefone, dizendo: “Estão te chamando lá da Universidade de Brasília, para você participar de um encontro sobre desenvolvimento sustentável”. (...) Eu fiquei muito feliz com o convite e o aceitei, então me disseram: “Você precisa dar um título para a sua palestra”. Eu estava tão envolvido com as minhas atividades no quintal que respondi: “Ideias para adiar o fim do mundo”. A pessoa levou a sério e colocou isso no programa. Depois de uns três meses, me ligaram: “É amanhã, você está com a sua passagem de avião para Brasília?”. “Amanhã?”. “É, amanhã você vai fazer aquela palestra sobre as ideias para adiar o fim do mundo”. No dia seguinte estava chovendo e eu pensei: “Que ótimo, não vai aparecer ninguém”. Mas, para minha surpresa, o auditório estava lotado. Perguntei: “Mas todo esse pessoal está no metrado?”. Meus amigos disseram: “Que nada, alunos do campus todo estão aqui querendo saber essa história de adiar o fim do mundo”. Eu respondi: “Eu também.” (Krenak, 2019, pp. 15 e 16).

⁹ Recentemente descobri que Han publicou um livro sobre plantas. Chama-se *Louvor da Terra*,

situa-se na brincadeira entre filosofia e poesia, foi publicado em 2020 e ilustrado com as plantas que o autor cultivava em seu jardim.

vida. Então pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim. (Krenak, 2019, pp. 26 e 27)

Na biosfera há milhões de seres olhando a nossa baixaria e perguntando: "O que esses humanos estão fazendo?". Estamos vivendo uma tragédia global. Mesmo que alguns coletivos humanos pensem para além da linha d'água, são apenas uma amostra grátis dessa humanidade. Precisamos evocar, do meio disso, alguma visão para sairmos desse pântano. (Krenak, 2020, pp. 43 e 44)

Isso que a ciência política e econômica chamam de capitalismo teve metástase, ocupou o planeta inteiro e se infiltrou na vida de maneira incontrolável. (...) Mas, se enxergarmos que estamos passando por uma transformação, precisaremos admitir que nosso sonho coletivo de mundo e a inserção da humanidade na biosfera terão que se dar de outra maneira. Nós podemos habitar este planeta, mas deverá ser de outro jeito. (Krenak, 2020, pp. 44)

Krenak se cansa. Bebe água. Observa os efeitos das palavras que presenteou. Seu semblante de cansaço me lembra dele próprio em uma entrevista em vídeo¹⁰ em que ele afirma que colocasse muito nas costas dos indígenas toda a perspectiva da luta pela sobrevivência da humanidade hoje e que isso é injusto. Parece mesmo que, em suas palavras, ele carrega algo do peso da possibilidade de sobrevivência humana.

Solidário e silencioso, Han se aproxima e retira das costas de Krenk um saco de terra, que abre e despeja sobre o canteiro em construção. Depois se senta ao lado do filósofo indígena e oferece uma contribuição sobre “esses tempos” em que dizer “tempo livre” parece ofensa:

Han:

A preocupação pelo bem viver, à qual faz parte também uma convivência bem-sucedida, cede lugar cada vez mais à preocupação por sobreviver. (...) Os desempenhos culturais da humanidade, dos quais faz parte também a filosofia, devem-se a uma atenção profunda, contemplativa. A cultura pressupõe um ambiente onde seja possível uma atenção profunda. Essa atenção profunda é cada vez mais deslocada por uma forma de atenção bem distinta, a hiperatenção (*hyperattention*). Essa atenção dispersa se caracteriza por uma rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos. E visto que ele tem uma tolerância bem pequena para o

¹⁰ A entrevista Vozes da Floresta - A aliança dos Povos da Floresta de Chico Mendes a nossos dias | Ailton Krenak, iniciativa do Le Monde Diplomatique Brasil, está disponível no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=KRTJ1h1os4w>

tédio, também não admite aquele tédio profundo que não deixa de ser importante para um processo criativo. Walter Benjamin chama a esse tédio profundo de um “pássaro onírico, que choca o ovo da experiência”. Se o sono perfaz o ponto alto do descanso físico, o tédio profundo constitui o ponto alto do descanso espiritual. Pura inquietação não gera nada de novo. Reproduz e acelera o já existente. Benjamin lamenta que esse ninho de descanso de repouso do pássaro lírico está desaparecendo cada vez mais na modernidade. Não se “tece mais e não se fia”. O tédio seria um “pano cinza quente, forrado por dentro com o mais incandescente e o mais colorido revestimento de seda que já existiu” e no qual “nos enrolamos quando sonhamos”. Nos “arabescos de seu revestimento estaríamos em casa”. Com o desaparecimento do descanso, teriam se perdido os “dons do escutar espreitando” e desapareceria a “comunidade dos espreitadores”. Nossa comunidade ativa é diametralmente oposta àquela. O “dom de escutar espreitando” radica-se precisamente na capacidade para a atenção profunda, contemplativa, à qual o ego hiperativo não tem acesso. (Han, 2017, pp 33 e 34)

O próprio Nietzsche, que substituiu o pela vontade, sabe que a vida humana finda numa hiperatividade mortal se dela for expulso todo o elemento contemplativo: “Por falta de repouso, nossa civilização caminha para uma nova barbárie. Em nenhuma outra época os ativos, isto é, os inquietos, valeram tanto. Assim, pertence às correções necessárias a serem tomadas quanto ao caráter da humanidade fortalecer em grande medida o elemento contemplativo”. (Han, 2017, P.37)

A vida contemplativa pressupõe uma pedagogia específica do ver. No *Crepúsculo dos Ídolos*, Nietzsche formula três tarefas em vista das quais a gente precisa de educadores. Devemos aprender a *ler*, devemos aprender a *pensar*, devemos aprender a *falar* e a *escrever*. A meta desse aprendizado seria, segundo Nietzsche, a “cultura distinta”. Aprender a *ver* significa “habituar o olho ao descanso, à paciência, ao deixar-aproximar-de-si”, isto é, capacitar o olho a uma atenção profunda e contemplativa, a um olhar demorado e lento. (Han, 2017, p. 51)

O cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando. É um cansaço que Handke, em seu *Versuch über die Müdigkeit* (Ensaio sobre o cansaço), chama de “cansaço dividido em dois”: “ambos afastaram-se inexoravelmente distantes um do outro, cada um em seu cansaço extremado, não nosso, mas o meu aqui e o teu lá”. Esse cansaço dividido em dois atinge a pessoa “com incapacidade de ver e mudez”. (Han, 2017, p. 71)

Juli: Me impressionou muito o convite feito pelo Han à contemplação, ao contemplativo, como um antídoto para essa doença espalhada pela “máquina de fazer coisas”¹¹ mencionada pelo Krenak, e que, aliás, nos afasta do outro. O livro *Sociedade do Cansaço* - esse livro que eu uso como uma espécie de Bíblia para pregar o direito ao descanso por aí, especialmente na escola, especialmente pra quem não pode descansar de jeito nenhum, mas precisa e se precisa tem que

¹¹

Nome de um dos artigos do livro *A vida não é útil*, de Ailton Krenak.

poder - me trouxe, com essa proposição do ato de contemplar, uma imagem que me permitiu acessar mais o Jorge quando busca acercar-se do sujeito da experiência e descrevê-lo.

Juli aproxima-se de Jorge e mostra para ele o ponto exato que quer que ele leia em voz alta de seu próprio livro. Ele, paciente, aceita e lê, com bastante ênfase:

Jorge:

Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é "o que nos passa", o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é "ce que nous arrive", o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como "aquilo que nos acontece, nos sucede", ou "happen to us", o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (Larrosa, 2015, p. 25).

Juli: E, se não for pedir muito, Jorge, acho que antes de avançarmos a outros tópicos desta conversa sobre ensaios de uma pedagogia da amizade, precisamos minimamente situar o espectador um pouco mais sobre a relação da experiência com a educação¹², não é?

Jorge: *(concorda mais ou menos com a cabeça, como quem diz: mas aí é melhor recomendar que leiam o Notas sobre a experiência e o saber de experiência ou o Tremores inteiros)*

Juli: *(coloca a recomendação na nota de rodapé e toca o barco, porque a cena começa a dar sono em alguns espectadores. Se volta para Jorge com cara de "por favorzinho"):* Acho que para não atrasar mais a cena, você poderia só falar aquele trecho sobre transformar o que sabemos em vez de transmitir? Acredito

¹² Para mais profundidade sobre esta relação, ver, de Jorge Larrosa, *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*; e *Tremores*. Além disso, desenvolvo esta relação com mais profundidade em minha pesquisa de pós-graduação n' A Casa Tombada (FACON).

que o Paulo mesmo acordaria para escutar isso, que ele mesmo já escreveu e disse de tantas formas.

Paulo: *(dá uma piscadinha, que faz suspeitar que ele já estava acordado antes, apreciando o trecho anterior de Larrosa)*

Jorge: *(um pouco mais animado, agora que se sente escutado por Paulo Freire)*

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo. (Larrosa)

Juli: Muito obrigada, Jorge. Agora, senhoras e senhores! - quer dizer, só tinha senhoras aqui até agora, que vergonha... - apresento a vocês essa mulher latinoamericana inspiradora - a primeira a chegar nesse ambiente hoje - que virá para me ajudar a fazer uma pergunta importante que encerra essa parte da cena (pesquisa): Inès Dussel!

Na minha cabeça, ela veste como figurino um vestido clichê de premiação do Oscar, longo preto tomara que caia. Depois ela veste uma roupa mexicana muito estampada. Depois ela veste um vestido boliviano. Depois ela veste uma roupa da Sabrina, minha amiga argentina, que usa roupas bem comuns, de professora de crianças pequenas. Na minha cabeça, ela tem cabelos cacheados enormes, que formam uma espécie de contorno de toda a cena. Ela caminha na direção de Juli e dá um abraço. Juli retribui. Demoram.

Juli: Menina! O que você tava fazendo na prateleira dos homens héteros europeus brancos e altos?

(Inès, rindo, aponta Jorge Larrosa)

Juli: Puuuts... eu te li a partir do Jorge, não foi? E ainda era o Jorge organizando textos sobre o livro de outros dois homens héteros europeus brancos e altos¹³. Onde a gente vai parar?

Inès *(como quem decide seguir, plena, dando foco ao que podemos utilizar para a vida destes pensamentos tão brancos, tão homens, tão europeus, ensinando à Juli e ao público que aprendemos com aquilo que nos chega e que, como “a cabeça pensa onde os pés pisam, nós é que seremos as responsáveis por adaptar o que lemos - e faremos isso sentindo, vendo, vivendo, agindo no nosso chão todos os dias):*

Tocar a cumbia no ato público poderia ser considerado uma estratégia de popularização; contudo, em outro contraponto com o que assinalam Masschelein e Simons, seria preciso pensar se não é um feito que é necessário para das as boas-vindas, para poder começar a trabalhar em e com a ambivalência dos setores populares em direção à cultura e escrita e suas instituições. (Dussel, 2017, p.152)¹⁴

Juli: Certo, é verdade. Você dialoga de igual pra igual com os autores europeus, contrapõe, faz questão de mostrar o ponto de vista local e desmanchar argumentos que não caibam no nosso território. Obrigada por ter feito isso. Já já vamos trazer mais esse livro do Masschelein e Simons (que eu não consigo pronunciar os nomes), o Em defesa da escola: uma questão pública, que pra mim foi muito importante. Mais importante ainda foi esse artigo do livro Elogio da Escola, em que você faz questão de escutar as ideias do Em defesa da escola e dialogar com elas a partir da América Latina, da cumbia e daquilo que é, de novo, chão. Na conclusão de seu artigo, você ainda aponta para o fato de que, nos casos apontados, a popularização e a politização podem ser pensadas não como domesticação da escola, mas, ao contrário, como condições para que haja escola.

¹³ Referência ao artigo de Inés Dussel no livro Elogio da escola, organizado por Jorge Larrosa.

¹⁴ Em seu texto *A politização e popularização como domesticação da escola: contrapontos latino-americanos*, que integra o livro Elogio da Escola, Inés Dussel contribui ao pensamento dos autores de Em Defesa da Escola, trazendo exemplos de escolas latinoamericanas. É o caso de uma escola que decidiu tocar o hino em ritmo de cumbia numa certa ocasião. A novidade fez alguns estudantes mais resistentes tirarem o fone de ouvido e prestarem atenção.

... a política e a aproximação ao mundo próprio dos alunos não são o que restringe ou domestica a escola; ao contrário, são condições importantes para que haja escola, para que nela se realizem essas operações que podem transformá-la em um espaço-tempo democrático, público, renovador, como definem Masschelein e Simons. Seria preciso, também, pensar o lugar da experimentação nessa forma de pensar a escola, para dar lugar aos que arriscam e acreditam, por uma vontade política, estratégias que busquem aproximar mundos e derrubar fronteiras. Em uma época em que os muros voltam a estar na moda do discurso político, isto parece cada vez mais necessário. (Dussel, 2017, pp. 154 e 155)

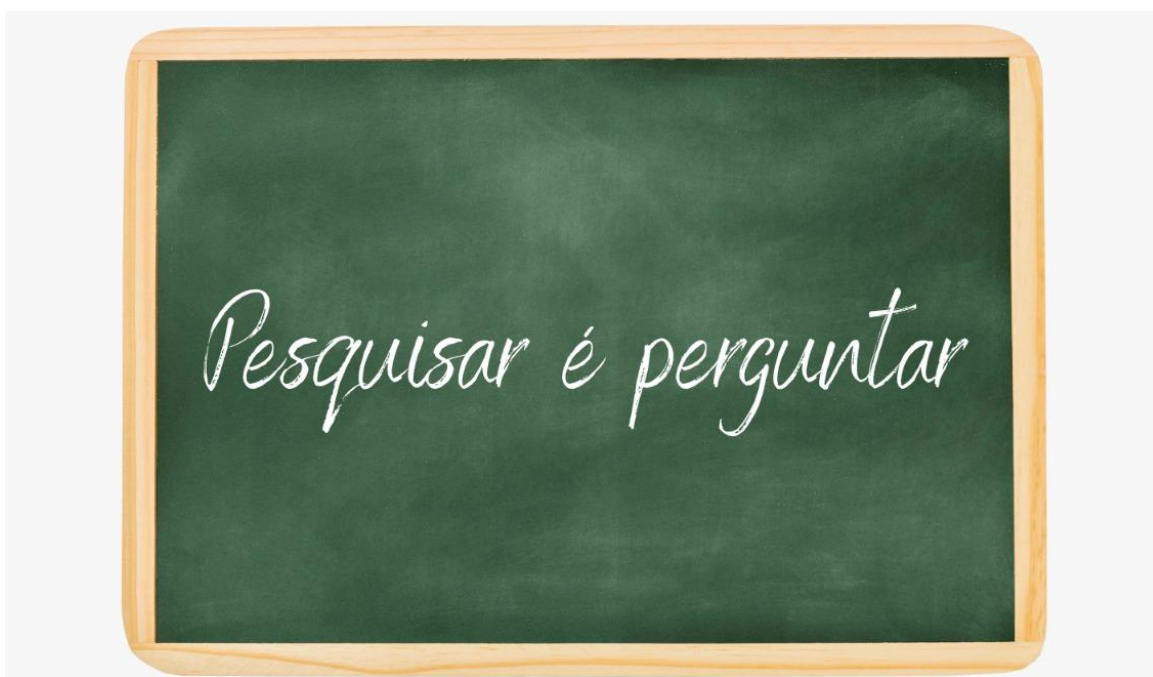
Juli: Obrigada, mais uma vez, por evocar o exercício de “aproximar mundos”. Mas eu fugi um pouco do motivo pelo qual eu te chamei neste momento. Ainda aqui na discussão sobre experiência - sempre atravessada por muitas outras - venho me perguntando: o que nos falta, o que temos de excesso, o que nos atrapalha a escola como experiência. São diversas as pistas já ensaiadas pelo Jorge dali da prateleira dele, desde que pulou pela janela: sobra opinião? sobra velocidade? falta tempo? falta espaço? falta pausa? falta espanto? falta demorar-se mais? Então eu queria te convidar pra perguntar comigo sobre tudo isso, porque acho que você pergunta bonito:

Inès (sorri, dá as mãos à Juli e PERGUNTA):

Que possibilidades tem a escola de produzir uma educação da atenção que tenha características, ritmos e conteúdos diferentes da tecnocultura dominante? (Dussel, 2017, p. 102)

Hissa: *(com alguma timidez, mas bastante decidido, caminha com a mão direita para cima como uma criança que quer muito muito muito fazer uma pergunta para a professora. Mantém a mão direita levantada, enquanto com a mão esquerda pega um giz no bolso e escreve em uma lousa que está pendurada no meio da sala)*

Figura 1 - Pesquisa é perguntar



Fonte: Autora, 2023

Juli: *(repete em voz alta, caminhando como quem se pergunta uma coisa, insistentemente)* Uma educação da atenção diferente da tecnocultura dominante... Uma educação da atenção diferente da tecnocultura dominante... Uma educação da atenção diferente da tecnocultura dominante... *características, ritmos e conteúdos... características, ritmos e conteúdos... características, ritmos e conteúdos...*

Som de batidinhas na porta

Juli: Um minutinho, estou perguntando...

Som de batidinhas na porta, um pouquinho mais fortes

Juli: Só um minuto, estou pesquisando...

Uma criança abre uma fresta na porta. Então, são muitas e muitas cabeças de criança entrando pelas frestas

Criança: Professora, preciso te contar uma coisa!

Juli: Agora não posso, estou em reunião.

Criança: Professora, preciso te contar uma coisa!

Juli: Agora não posso, estou numa roda de conversa.

Criança: Professora, preciso te contar uma coisa!

Juli: Agora não posso, estou pesquisando.

Criança: Professora, preciso te contar uma coisa!

Juli: Agora não posso, estou dando aula.

Criança: Professoraaaaaaaaaaaaaaaaaa, preciso te contar uma coisa!

Juli: (calma) Pode entrar.

Voz off: Mas a gente não estava em reunião, numa roda de conversa, pesquisando, dando aula?

Juli: (com tranquilidade, pausadamente, sem excesso de ênfase) Estava, mas ela PRECISA contar uma coisa.

1.2. Escuta e escola

Silêncio. Todos os livros estão fechados. Todos os personagens estão silenciosos e com os olhos fechados. Hissa até apaga a lousa para que haja silêncio de palavras escritas também.

Juli: PRONTO! AGORA QUE EU JÁ BRIGUEI BASTANTE COM VOCÊS, CHEGA! VAMOS ESCUTAR O SILÊNCIO UM POUCO. Vocês precisam. Eu preciso. Já estamos ficando com dor de cabeça de tanto barulho o dia todo, não é?

(As autoras e autores, ainda de olhos fechados e em silêncio, interpretam as e os estudantes, e fazem que sim com a cabeça, confirmando que estão mesmo cansados do ruído constante)

Juli: Respira. Puxa o ar pelo nariz. Bem fundo. Segura. Agora solta...

(As autoras e autores, ainda de olhos fechados e em silêncio, interpretam as e os estudantes, e respiram, fazendo um ruído uníssono de alívio ao expirar)

Juli: Em 2018, eu escrevi sobre escuta e silêncio, no TCC da pós-graduação em Narração de Histórias, n'A Casa Tombada:

Ainda internamente na escola, há muita necessidade de se pensar e se discutir escuta. A escuta, aliás, importa tanto ao campo da narração artística de histórias, como às conversas sobre a escola. Escuta como fonte de aprendizagem, escuta como empatia, escuta como diferença, escuta como reciprocidade, escuta como entrega, escuta como concessão, escuta como envolvimento, escuta como encontro, escuta como silêncio. (CODOGNOTTO, 2018, p. 14)

Juli: Fiz perguntas:

Qual o silêncio necessário à escuta no ambiente escolar? Pergunta fundamental, uma vez que existe nesse ambiente uma busca por silêncio que raramente se ocupa em entender: qual silêncio é necessário ao encontro? Qual silêncio é propício à escuta? Diante de quê se faz silêncio? (CODOGNOTTO, 2018, p. 14)

Juli: Ensaiei uma crítica à estrutura da escola e ao autoritarismo, contemporizando que, mesmo produzido por um comportamento autoritário, o silêncio ainda tinha chances de ser uma oportunidade para as crianças.

Em diversos momentos a estrutura escolar atual exige que educadoras e educadores exerçam um papel de controle dos corpos das e dos estudantes, de diversas maneiras. A exigência do silêncio, quando se distancia de um propósito claro e de um encontro verdadeiro, encosta nesta função de controle, que além de quebrar possibilidades de envolvimento, também gera frustração de parte a parte, já que o silêncio constante sequer deveria ser desejado de tão inatingível e opressor que pode ser. Por outro lado, a conquista do silêncio, até mesmo quando resulta de medidas que podem ser percebidas como autoritárias, inaugura para os estudantes um respiro, um espaço, um vazio a preencher, portanto, uma oportunidade. (CODOGNOTTO, 2018, pp. 14 e 15)

Juli: Atualmente, especialmente nas últimas aulas de sexta-feira, eu invento um personagem autoritário muito bravo que obriga as crianças a se acalmarem depois de um dia agitado e meditarem. Algumas chegam a dormir. É como se o que escrevi em 2018 fosse um ensaio para a vida real de 2023.

Som de água. Ailton Krenak está regando um pedaço de terra. Com sua voz água nos lembra que educação não é algo para o futuro, mas algo real, presente, do mesmo modo que a criança não é um vir a ser, ela é, hoje, agora, e é preciso tentar deixá-las ser o presente que são

Ailton: *(com voz de rio, sem parar de regar o planeta-canteiro)*

Me referi a meditação porque ela permite a pessoa se colocar no presente. Quem sabe essa prática deveria ser experimentada em todas as escolas? Como não será fácil tirar as crianças de dentro do ambiente escolar e enviá-las para a natureza a fim de que vivam uma experiência de ficção com a terra, que a gente possa pelo menos deixar elas em segurança contemplando os próprios pensamentos - que, com certeza, são luminosos e chegaram ao mundo trazendo maravilhas -, sem bombardeá-las com argumentos. As crianças irão se associar então a esses belos pensamentos de maneira criativa e positiva e serão portadoras, aqui na Terra, da ancestralidade, um presente que os recém-chegados trazem para nós. (Krenak, 2022, p 111)

Juli: No entanto, embora me alegre a memória das crianças seguras no silêncio que eu consegui garantir na última aula da sexta-feira, eu ainda tenho pesadelos com os gritos que explodem em mim e de mim para produzir silêncio e descanso. Eu ainda fico rouca e com dor de cabeça. Eu ainda me pergunto: não há mesmo outro jeito? Há. Claro que há. Eu sigo buscando, estudando outros jeitos. Muitas vezes penso que os outros jeitos dependem de algo maior que uma professora do meu tamanho de pequena abelha na cadeira com rodas da Sala de Leitura: são condições semelhantes às colocadas por Larrosa para a possibilidade da experiência, que comentei na parte anterior desta cena. Tem a ver com tempo. Tem a ver com descanso. Tem a ver com livrar-nos dos excessos. E também tem a ver com não ter 30 crianças em uma sala e uma rotina que as deixa agitadas e exaustas, a ponto de explodirem por não conseguirem reconhecer seu cansaço. Lá em 2018, quem me ajudou a saltar desta para outra questão, ampliando o pensamento ainda no universo da escuta, foi a Luciana Hartmann.

Som de batidinhas discretas na porta.

Juli: Pode entrar, Luciana, eu estava justamente falando de você. Eu queria perguntar junto com você, pra ver se eu saio de algumas armadilhas.

LUCIANA: *(entra, senta-se calmamente numa cadeira amarela, escuta)*

Juli: Graças ao seu artigo no livro *Narra-te Cidade*, eu comecei a pensar que, quanto à escuta na escola, para além do que a gente já conversou aqui antes de você chegar, talvez o que haja de mais interessante para investigar neste ponto seja a reciprocidade: aquele que solicita ser escutado (o adulto) está também pronto a escutar o outro (a criança)?

Luciana: *(responde com uma pergunta, como fazem aquelas e aqueles que gostam de usar os pontos de interrogação como chaves de abrir portas enguiçadas)*

Por que nos preocupamos tanto em contar para elas e tão pouco em escutar o que elas têm pra contar? (Hartmann, 2017, p.86)

Figura 2 - Porta velha de madeira rangendo



Fonte: Autora, 2023

Som de porta velha de madeira rangendo. A criança que tinha entrado na sala antes da Luciana percorre o espaço cochichando algo nos ouvidos das autoras e dos autores que estão em cena. Eles escutam de olhos fechados e vão abrindo os olhos, cada qual a seu tempo, depois de escutar o que a criança queria dizer. As expressões variam, como se ela não tivesse escolhido a mesma coisa para dizer a todos, mas sim, uma coisa para cada um. Enquanto eles escutam, o público escuta apenas um som como se um ponto de interrogação feito de metal riscasse letras na madeira de uma porta velha.

Quando chega ao Ailton, a criança para. E ri. Depois senta no chão de terra e escuta, com os olhos na terra e os ouvidos na voz de água dele.

Ailton:

No Ocidente (...) a educação que conhecemos sempre teve o ímpeto de formatar as pessoas. A sala de aula já sugere isso ao incluir um grupo de crianças da mesma faixa etária sendo abordadas por um adulto, que é o professor. Isso ilustra de maneira muito clara a intervenção externa sobre cada um ali. Perdem sua autonomia e começam a se sentir compelidos a se alinhar com um propósito formatador do pensamento. E se nós sugerirmos que as crianças passem a ter tempo para si mesmas, que a experiência educativa seja convertida em uma proteção desse período para que a pessoa se autoforme, ao invés de ser formatada? (Krenak, 2022, p. 108)

Juntos, Ailton e a criança encontram espaço em um cantinho da Sala - aquele que ele desde o início da cena cultivava - para se deitarem com o peito e os ouvidos em contato com a terra.

Esse é o mistério indígena, um legado que passa de geração para geração. O que as nossas crianças aprendem desde cedo é a colocar o coração no ritmo da terra. (Krenak, 2022, pp 117 e 118)

Cada autora e autor em cena descem de suas europas, cavam berços, tirando as camadas de piso e concreto até encontrarem para si um espaço de terra. Tiram a parte de cima das roupas e deitam-se com o peito e os ouvidos em contato com a terra. Repetem, em coro, algumas vezes, até adormecerem:

Figura 3 - Colocar o coração no ritmo da terra



Fonte: Autora, 2023

A seu tempo, cada personagem se levanta, coloca ou não a parte de cima da roupa, toma um graveto na mão e escreve:

a atenção é uma alta forma de generosidade

Juli: Eu li isso escrito pela mão do Giuliano Tierno¹⁵. Mas ele conta que leu escrito pelo pensamento de Simone Weil. Aliás, alguém viu o Giuliano?

Ninguém responde.

Giuliano: *(chega esbaforido, pois estava contando histórias na sala ao lado. Como contador de histórias urbano do tempo presente, já chega pedindo licença e começa a contar algo que aconteceu na outra sala enquanto ele contava outra história)*

¹⁵ (TIERNO, 2016, p. 114)

Essa ideia de busca de um comum entre os homens pode nos levar a um outro tipo de totalitarismo. (Siqueira, 2016, p 114)

Juli: Pois é, eu estava expondo justamente esse medo com relação a algumas práticas, digamos, de emergência, que eu venho descobrindo às sextas-feiras na escola. Você também?

Giuliano:

Muitas vezes me vejo defrontado com essa questão quando estou contando uma história. (Siqueira, 2016, p 114)

Juli: Conta uma das vezes.

Giuliano:

Lembro-me quando percebi isso de maneira concreta. Eu contava histórias para uma turma de crianças na faixa etária dos cinco anos. Uma atividade semanal durante um ano. Numa tarde, percebi um fenômeno – que na realidade sempre se deu, mas eu nunca tinha reparado com tanta concretude – ao término de uma história perguntei às crianças: o que vocês entenderam? Eu não tinha me dado conta que o entendimento do outro era um valor que eu dava ao ato de contar histórias. E nunca vou me esquecer do espanto que tive quando escutei (sim, isso sempre aconteceu, mas foi nesse dia que eu escutei) o que disse uma criança: “eu entendi que lá em casa meu pai não gosta da minha mãe”. No conto narrado não tinha quaisquer situações, fatos, imagens que remetessem à figura do pai ou da mãe ou mesmo ao conflito nomeado pelo menino. Fiquei calado. Silenciei. Percebi que isso sempre aconteceu nas sessões de narração. Sempre, sempre, sempre, as crianças diziam outras coisas, exógenas ao conteúdo do conto narrado. E o mais espantoso foi perceber como eu encaminhava questões dessa natureza. Sempre à base do controle. Explico: ou eu era bem afetuoso, dizendo à criança que era ótimo essa ponderação, mas que ela estava trazendo questões fora do conto; ou eu responsabilizava a criança por não ter ouvido o conto que eu tinha acabado de contar, dizendo que ela não havia escutado a história que eu tinha contado. Sempre uma coisa ou outra. Mas nesse dia, ao escutar o acontecimento, deparei-me com o meu desejo totalitário de controlar a escuta do outro. De conduzir um sentido inequívoco à experiência de escuta de um conto. E isso estava grafado, marcado, inscrito, na pergunta que eu fazia às crianças: “o que vocês entenderam sobre a história?” O entendimento era a economia valorada. Ao saber o que eles haviam entendido era como se fantasiasse que se todos entenderam do mesmo jeito eu teria conseguido abranger a totalidade da narrativa e, portanto, atingido um experimento comum. Tínhamos, assim, uma comunidade de ouvintes. Ao escutar-me sendo “des-sendo-me” do si “pré-potente” do controle, do comum forçosamente criado, fiquei silenciado, mas a partir daquele dia é como se não quisesse mais buscar a comunidade perdida. É como se tivesse afrouxado um tônus no modo de narrar capaz de fazer com que as coisas circulassem de uns para os outros. (Siqueira, 2016, pp. 114 e 115)

Juli: E você desistiu?

Giuliano: (faz uma pausa, faz que sim com a cabeça, depois faz que não com a cabeça, como quem diz que desistiu E não desistiu)

Não há nenhuma comunidade perdida por restaurar. Pensar o ato de contar histórias como a imbricação entre arte e política e como abertura do fenômeno ao dissenso é torná-lo, da vista de meu ponto, um acontecimento possível para todos. É propor uma abertura para considerar o conto como ficção sem oposição ao mundo real, mas como uma possibilidade de se pensar inclusive o “mundo real” como ficção. É uma apresentação de um outro real possível.

Juli: Eu também desisti E não desisti. Eu também insisto, não naquilo de restaurar uma comunidade ideal perdida. Mas naquilo de mostrar, nas brechas, que é possível outro real, no presente, no encontro com o outro.

Ao ser dita a expressão “encontro com o outro”, abre-se um buraco no teto. Dele, desce a Luiza, com umas asas que ela arranhou no VI Congresso Municipal de Educação.

Fotografia 1 - Asas



Fonte: Acervo Pessoal de Luiza Christov, 2023

Ela desce, plena como quem abriu o teto para dizer que, neste ponto, está o talo do abacaxi, ou seja, o ponto central da questão para a qual estamos olhando nesta pesquisa-cena, já que escutar é condição para dar existência ao outro e o outro é condição para a amizade e para o aprender. Sem pressa, abraça e beija todo mundo que está presente, distribui afeto conforme balança suas asas, como

quem pergunta: gostaram? Todos riem. O clima é de festa. Falávamos de festa, não era? Pronto. Abriu-se.

Luiza: *(aterrissando)*

Parece-nos que a ação de escutar nos solicita uma dinâmica de encontro, de aproximação com o outro, revela necessidade do outro, e passamos a considerá-lo como parte fundamental para inaugurar alguma conversa entre nós. Trazemos aqui a fala do escritor Mikhail Bakhtin (2008), porque este pensa a linguagem como prática social cotidiana que envolve a experiência do relacionamento entre pessoas. Ou seja, as palavras que o outro me diz dão a mim a minha própria medida e a do mundo no qual estamos inseridos. É nesta conversa, entre mim e outro, que podemos inaugurar o espaço da experiência. E essa experiência é parte integrante do sentido dizer. Talvez, estejamos mesmo falando de uma conversa para a experiência da escuta e da fala, para verificarmos se ainda somos capazes de escutar, de falar, de colocar em comum o que pensamos, de elaborar o sentido - ou a falta de sentido - do que nos acontece, de dizermos o que não sabemos dizer, e que nos provoque o sentimento de que estamos (eu e o outro) numa relação de aprendizagem. (Christov, 2016, pp. 179, 180)

Juli: *(estranhando)* Lu, parece que sua voz não está sozinha. Parece um coro, não sei...

Antes de terminar de falar, a dramaturga-pesquisadora se dá conta de que a Eliane Bruno veio junto. As duas se viram um pouco numa dança e é possível agora perceber que elas dividem o par de asas, como crianças amigas que dividem um balanço ou uma bicicleta ou um sonho. Ainda é possível ver, nas penas das asas, as diversas pessoas pesquisadoras e artistas que construíram juntas este livro organizado por Luiza e Eliane)

Juli: *(chorando, claro)* Posso pedir pra vocês falarem um pouco mais sobre isso? Ou seja, sobre isso tudo da escuta, do diálogo, do outro, da paciência de escutar o outro. Posso?

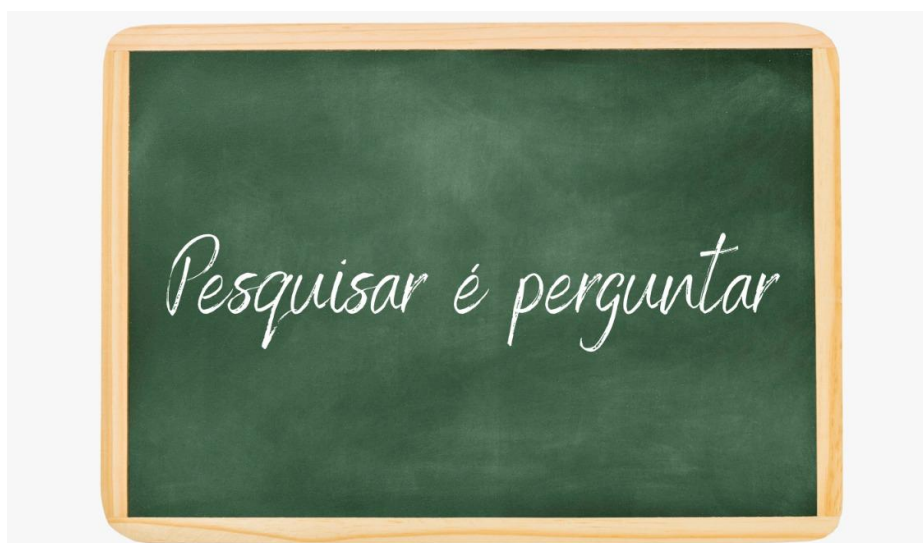
Luiza e Eliane: *(enquanto batem as asas)*

O filósofo Martin Buber (1982) diz que aquilo que me acontece é palavra que me é dirigida (1982, p. 44); o diálogo genuíno só se dá em situação de reciprocidade, ou seja, quando o indivíduo de fato experimenta o lugar do outro com quem conversa, sem, contudo, abdicar de sua própria especificidade. Essa escuta é um exercício de paciência, pressupõe compreender o ritmo do outro e a forma como cada um enxerga o mundo e as situações; pressupõe aceitar que não existem verdades absolutas e que todas as verdades são construções

históricas e decorrentes das circunstâncias e contextos variados.
(Christov, 2016, p. 180)

Juli: Falando em circunstâncias, vocês escutaram o que a gente estava falando aqui antes? Em vários momentos eu comento sobre a dificuldade do silêncio, da escuta, nos contextos escolares... isso me gera muitas perguntas... e como o Hissa, de tempos em tempos fica escrevendo naquela lousa que “pesquisar é perguntar”...

Figura 4 - Pesquisar é perguntar (2)



Fonte: Autora, 2023

Juli: ... então eu até acho que tô no caminho certo. E aí, eu pergunto: Lu, você não teria uma pergunta pra gente fazer junto sobre isso tudo da escuta, do diálogo, do outro, da paciência de escutar o outro, dos contextos?

Luiza, Eliana e todas as penas sorriem e sorriem, com aquela alegria que só tem quem tem amor verdadeiro pela pergunta.

Luiza (com voz que faz eco):

Gostaríamos de convocar o exercício da docência como lugar de conversa, como espaço para estar junto em situação de aprendizagem, em que se trocam palavras de exposição, em que se pronunciam criações. Como o professor, em seu cotidiano profissional, de difícil espaço para conversa, consegue e pratica o diálogo como dimensão de aprendizagem formadora? (Christov, 2016, pp. 182 e 183)

Juli: *(sem asas mesmo, repete, porque dizem uma pergunta repetida honestamente ganha asas)* Como o professor, em seu cotidiano profissional, de difícil espaço para conversa, consegue e pratica o diálogo como dimensão de aprendizagem formadora? Como o professor, em seu cotidiano profissional, de difícil espaço para conversa, consegue e pratica o diálogo como dimensão de aprendizagem formadora? Como o professor, em seu cotidiano profissional, de difícil espaço para conversa, consegue e pratica o diálogo como dimensão de aprendizagem formadora?

Silêncio. Han se desloca do seu cantinho de samambaias e traz uma muda para Luiza. Entrega amorosamente. Se abraçam.

Juli: Ah, é, Luuuu!!! Eu tenho aqui uma questão. O Han tem muita coisa pra dizer sobre escuta e a cena está quase acabando, mas tudo que ele tem a dizer parece tão incrível. No livro *A expulsão do outro*, tem um capítulo inteiro sobre escuta que é um primor. Enfim, o que eu faço com tudo isso que ele tem pra dizer?

Luiza sorri, faz um gesto com as mãos, que podemos entender como: UÉ!? ESCUTA!!!

Han:

HIPERCOMUNICAÇÃO E ESCUTA

A hipercomunicação atual reprime o livre-espço do silêncio e da solidão, unicamente no qual seria possível dizer coisas que realmente valeria a pena serem ditas. Ela reprime a *linguagem* da qual o silêncio faz essencialmente parte. A linguagem se ergue de uma *quietude*. Sem ela, ela é apenas uma barulheira. Inere à poesia, segundo Celan, uma "forte tendência para o emudecer-se". A barulheira da comunicação não possibilita a *escuta*. A *natureza*, como princípio poético, se abre apenas na passividade originária da escuta. (Han, 2022, p. 108)

ESCUTA CURATIVA

O escutar não é um ato passivo. Uma atividade especial o caracteriza. Eu tenho, primeiramente, de dar boas-vindas ao outro; ou seja, afirmar o outro em sua alteridade. Então, eu o presenteio com a escuta. O escutar é um presentear, um dar, um dom. Só ele traz o outro primeiramente à fala. Ele não segue passivamente o discurso do outro. Em certo sentido, o escutar antecede a fala. Só o escutar traz o outro à fala. Eu já escuto antes que o outro fale, ou eu escuto para que o outro fale. O escutar convida o outro a falar, liberta-o em sua alteridade. O

escutador é um espaço de ressonância no qual o outro *fala livremente*. Assim, o escutar pode ser curativo. (Han, 2022, pp 123 e 124)

ARTE DA ESCUTA

A Arte da escuta se realiza como uma arte da respiração. O registro hospitaleiro do outro é um inspirar que, todavia, não incorpora o outro, mas sim o acolhe e o protege. o escutador se esvazia. Ele se torna ninguém. (Han, 2022, p 126)

ESCUA E PACIÊNCIA

A postura responsável do escutador frente ao outro se expressa como *paciência*. A *passividade da paciência* é a primeira máxima do escutar. O escutador se expõe sem reservas ao outro. O estar-exposto [Ausgesetztheit] é uma outra máxima da ética do escutar. Apenas ela impede que se *curta a si mesmo*. O ego não consegue escutar. O espaço do escutar como espaço de ressonância do outro se abre onde o ego é suspenso. No lugar do ego narcisista entra uma obsessão pelo outro, um desejo pelo outro. (Han, 2022, p 127)

ESCUTAR - DIMENSÃO POLÍTICA

No Facebook não se fala de problemas que podemos abordar e discutir juntos. Enviam-se, antes de tudo, propagandas que não carecem de discussão e servem apenas para obter o perfil do remetente. Assim, não se chega a imaginar que o outro possa ter dores e preocupações. Na comunidade do *like*, nos encontramos apenas com nós mesmos ou com nossos iguais. Também nenhum *discurso* [Diskurs] é possível aí. O espaço político é um espaço em que eu me confronto com os outros, falo com outros e os escuto. (...) O escutar tem uma dimensão política. Ele é uma ação, participação ativa na existência do outro e também no seu sofrimento. Só ele liga e medeia os seres humanos primeiramente em uma comunidade. (Han, 2022, pp 130 e 131)

REVOLUÇÃO TEMPORAL, TEMPO DO OUTRO, TEMPO DA FESTA

A barulhenta sociedade do cansaço é surda. A sociedade do porvir poderia, em contrapartida, ser uma sociedade *dos escutadores* [Zuhörende] e *escutantes* [Lauschenden]. É necessária, hoje, uma *revolução temporal*, que permita que um tempo inteiramente diferente comece. A crise atual do tempo não é a aceleração, mas a totalização do *tempo do si*. O tempo do outro se furta à lógica do aumento do desempenho e da eficiência, que produz uma pressão por aceleração. A política temporal neoliberal desfaz o tempo do outro; que seria, para ela, um tempo improdutivo. A totalização do tempo do si caminha conjuntamente com a totalização da produção, que hoje abrange todas as esferas da vida e ela à exploração total do ser humano. A política temporal neoliberal também desfaz o tempo da festa, o *tempo do apogeu* [Hock-Zeit], que se furta à lógica da produção. Nele vigora, a saber, a *des-produção*. Em oposição ao tempo do si, que nos isola e separa, o tempo do outro promove uma *comunidade*. Ele é, por isso, um bom tempo. (Han, 2022, pp 134 e 135)

Escutando tanta coisa bonita sobre escuta, o Manoel, que estava discretamente em sua mesa super organizada¹⁶, selecionando trechinhos da conversa e de

¹⁶ Documentários e registros sobre Manoel de Barros destacam, além da simplicidade de sua moradia, a super organização de sua mesa de trabalho.

seus pensamentos para depositar nos vidros de maionese¹⁷ e, vez ou outra, conversando com o Larrosa, que foi seu primeiro tradutor para a língua espanhola¹⁸, decide arriscar algumas palavras nessa coisa de dizer, escutar, asas e tudo mais:

Manoel:

“O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.” (Barros, 2016)

1.3 Escola e res publica

Juli: Obrigada, Manoel. Acho que vamos precisar de muitos vidros de maionese vazios. O povo desta sala diz bastante boniteza que dá vontade de guardar.

Neste momento, Jan Masschelein e Maarten Simons descem discretamente da prateleira europeia e branca, com um detalhe que impressiona: eles andam juntos, totalmente juntos, repetem exatamente os passos e gestos um do outro. As roupas estão invertidas - a calça de um é bege e a camisa é branca, a calça do outro é branca e a camisa é bege. Se aproximam com gentileza.

Juli: Interessante vocês se aproximarem neste momento em que eu falava dos vidros de maionese. Vocês dois, no livro *Em Defesa da Escola: uma questão pública* - que depois floresceu no *Elogio da Escola*, me deram muita coisa pra guardar nos meus vidros vazios de maionese (vidros que a gente talvez possa chamar, na academia, de “arquivo” ou “coleção”). Penso que a grande discussão que desde que eu os encontrei baseia meu pensamento sobre a escola é a da escola como lugar para todes, lugar que suspende, lugar de iguais, lugar de criar o comum. (Masschelein e Simons, 2013). Eu não queria seguir essa roda de conversa em direção ao próximo assunto, sem antes oferecer a quem nos lê, escuta, sente, algo desta perspectiva pública.

¹⁷ O escritor Marcelino Freire, em seu curso de escrita, conta que Manoel registrava pedaços de ideias e futuros poemas em papeizinhos que depositava em um vidro vazio de maionese. Ele também incentiva professores e escritores a terem seus próprios vidros de maionese.

¹⁸ Em 2003, Larrosa fez a tradução e prefácio do livro *Todo lo que no invento es falso* (Antologia). Málaga: Editora Disputación, 2002.

Os dois gentilmente se levantam e se dirigem a um grande vidro vazio de maionese que se encontra numa parte da sala que antes não era possível ver. Giuliano os ajuda a abrir o vidro. É difícil selecionar qual papelzinho. Puxam, finalmente, um. Mas não é deles. Eles entregam gentilmente ao Jorge Larrosa, que lê, em voz alta:

Jorge:

Os bens comuns são de todos, quer dizer, de ninguém e de qualquer um, não podem ser apropriados nem privatizados, nem possuídos, nem partidos, nem repartidos, somente compartilhados. Os espaços públicos são *para todos*, quer dizer, acessíveis incondicionalmente a todos em geral e a ninguém em particular(...) Os espaços públicos são também um bem comum e os bens comuns criam espaços públicos. (Larrosa, 2014, p. 18)

Jean e Marteen *(em coro, com alergia, balançando um pequeno pedaço de papel que saiu de dentro do vidro de maionese vazio e que, agora sim, foi escrito por eles):*

A escola era, portanto, uma fonte de conhecimento e experiência disponibilizada como um ‘bem comum’ (Masschelein e Simons, 2013).

Juli: Perfeito. Acredito que vocês dois, junto com o Larrosa, expressam bem o que queremos colocar aqui como base de pensamento sobre a escola pública. Um espaço para a produção do comum, para a suspensão na medida do possível das inúmeras desigualdades e opressões de origem, um espaço-tempo em que se disponibiliza algo que é, a princípio, para todos. Um dos poucos lugares em que essa premissa de igualdade persiste.

Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” de transformar o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (Masschelein e Simons, 2013, p. 10)

Juli: Eu também queria destacar, junto com vocês, a ideia central de “tempo livre”, que vocês apresentam logo no início do livro, e que me parece cada vez mais libertadora, quando vemos a “sociedade do desempenho”, que o Han nos desvela, invadindo corpos cada vez mais jovens com o domínio da

produtividade, haja vista vídeos nas redes sociais com coache mirins, crianças, descrevendo uma vida de auto-cobrança exacerbada desde cedo, como se fosse um referencial. Acredito que faz sentido falarmos do “tempo livre”, tanto no sentido de que ele está na origem da ideia de escola - o tempo livre para o exercício, para aprender a ser, para roçar o mundo - quanto no sentido da reinvenção da escola, em vez de sua destruição, para a garantia deste fundamento:

Jan e Marteen:

Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração. Para nós, o futuro da escola é uma questão pública – ou melhor, com essa apologia, queremos torná-lo uma questão pública.” (Masschelein e Simons, 2013, p. 11)

Juli: Neste ponto, precisamos novamente convidar a Inés, para nos dizer, desde este chão latinoamericano, algo sobre essa reinvenção.

Desta vez, Inés já não parece alguém que está recebendo um Oscar, mas uma amiga íntima, com quem estamos tomando um vinho e tentando delirar lutas e futuros.

Inés: (arregaçando as mangas do vestido de luxo)

Seria preciso revisar essas perspectivas críticas, sem cair na nostalgia da velha escola, inútil e irrelevante nessas novas condições; mais do que isso, é preciso pensar propositivamente, com vistas no futuro, imaginando o que do mundo queremos trazer à ação de profanação, que convites podemos fazer para esse encontro, que arquitetura e que disciplina ajudam melhor na suspensão, que formas a escola toma ou pode tomar para atuar como esse espaço de iguais. E ainda que não tenha tratado deles nesse texto, esse repensar passa de maneira central por um trabalho com os professores, as famílias, os estudantes, experimentando e expandindo novas formas de fazer escola nessas condições. (Dussel, 2017, p. 107)

Juli: É em relação a estas novas e velhas formas de fazer escola que vamos nos aprofundar, a partir de agora, no sentido de investigar o assunto que move o início desta pesquisa: os vínculos, ou a amizade, entre educadores e estudantes, professores e alunos.

Benjamin: *(levanta a mão)*

Juli: Você quer complementar essa ideia?

Ele faz que não com a cabeça e demonstra com gestos que está apertado para ir ao banheiro.

Juli: Tá bom, calma, já vamos pro recreio, aí todo mundo pode ir ao banheiro. Deixa só eu concluir o que...

Han: *(abre a porta com delicadeza e elegância e apenas sai. Fica claro que foi ao banheiro)*

Benjamin: *(com a mão levantada, repete o gesto que fez anteriormente, agora com mais urgência)*

Juli: Tá bom, tá bom, assim que o Han voltar, você pode ir.

Jan: *(repete o gesto de Benjamin, como quem diz: “depois dele posso ir?”)*

Juli: AH GENTE! PELO AMOR DE DEUS! FALTAM DOIS MINUTOS PRO RECREIO. VOCÊ NEM QUER IR, SÓ TÁ FALANDO PORQUE O OUTRO FOI. EU VOOOOU TEEER-MI-NAAAAAR A FRAAAASEEEEE, QUE EU JÁ FUI INTERROMPIDA 5 VEZES, E ÁÍIIII, todo mundo vai poder ir ao banheiro e a gente faz uma pausinha, tá bom? Pode ser? Vamos lá.

Luiza: *(aponta o relógio. Nota-se que já é a hora exata do recreio e do livre xixi)*

Juli (suspira): Eu vou terminar bem rapidinho, tá bom? NÃO É PRA LEVANTAR DO LUGAR.

Manoel: *(ri)*

Ailton: *(ecoa o riso de Manoel)*

Juli: Eu, eu, eu... eu só queria dizer que... agora agente vai pro próximo tópico já tendo desenhado algumas premissas sobre o chão da escola pública, definindo a escola como questão pública, lugar do comum, garantido o tempo livre do exercício (Masschele e Simons, 2013), da paciência, do estar junto, da diversidade, da reinvenção, da possibilidade de experimentar e expandir novas formas de fazer escola (Dussel, 2017), e ensaiando de superar e renovar, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo (Masschele e Simons, 2013). Pronto! Falei bem rapidinho. Podem ir pro recreio.

Ninguém se move.

Juli: SEM CORRER NO CORREDOR!

Todos correm.

2. Cena 2: A amizade

Autoras e autores voltam suados do recreio. A sala está diferente. Há cadeiras coloridas dispostas em roda. Mas não é obrigatório sentar-se nelas. A maioria, no entanto, senta-se, animada pelo entre - pelo assunto que está na mesa, ainda que mesa não haja no cenário.

Juli: Paulo, vamos todos nos levantar para ouvir suas palavras de início, suas palavras chão. Aliás. Espera. Vamos todos deitar. Encontra um espaço pro seu corpo tocar o chão. Costas no chão, bunda no chão. Sente o peso do corpo puxado pela terra. Se deixa estar. Pode fechar os olhos, relaxar o espaço entre as sobrancelhas. Agora, pode abrir as pálpebras dos ouvidos e escutar a palavra-chão que é o início do nosso estudo com a ideia de amizade relacionada à educação:

Paulo (um pouco solene, um pouco irônico, recita com voz sussurrada, como quem guia uma meditação na Sala de Leitura, antes do ensaio da AEL):

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (Freire, 1981, p. 96)

Juli: Devagarzinho podem ir abrindo os olhos... mexendo dedos dos pés e das mãos... espreguiçando... Alguém teria algo mais a falar sobre essa palavra: “comunhão”?

Luiza:

O educador Paulo Freire entende que o ser humano apresenta uma vocação ontológica para o *ser mais*, imbuído de uma natureza histórica e de uma capacidade de perceber-se no mundo, de reconhecer-se a si mesmo e ao mundo exterior com o outro. A consciência de sua incompletude leva o homem a buscar a comunhão com outros homens. Para Freire, a consciência do inacabamento é um fundamento para desejar ser mais, ser mais completo, para nosso movimento em direção a uma completude que nunca se completa, aí se funda nossa sociabilidade. A teoria pedagógica de Freire emana desta compreensão de que o homem muda em relações sociais, culturais, ambientais, de que aprende em comunhão. (Christov, 2016, pp. 180 e 181)

Juli: Perfeito, Lu. Esse entendimento de Paulo Freire vai ajudar na conversa dele com a filosofia quando busca a amizade como *ethos*. Já já, chegaremos lá. Antes, algo mais sobre comunhão?

Jorge:

Mas o problema da lição em seu envolvimento com o ensinar e aprender e em sua implicação com a amizade e a liberdade não é o problema de como ler bem, mas o de como ler de verdade ou, se quisermos, o de como uma lição pode ser uma verdadeira leitura, uma verdadeira aprendizagem na amizade e na liberdade. (...) O que se trata aqui é de propor a experiência da leitura em comum como um dos jogos possíveis do ensinar e do aprender. E, simultaneamente, estabelecer o que tem a ver esse jogo com a experiência da liberdade, com essa curiosa relação de alguém consigo mesmo, à qual chamamos liberdade, e com a experiência da amizade, com essa curiosa forma de comunhão com os outros que chamamos de amizade. (Larrosa, 2010, p. 139)

Juli: Muito interessante que sua fala já nos guia no sentido da arte como movente da comunhão da amizade, neste caso, a literatura. Teremos mais tempo para aprofundar nas especificidades da literatura, mas já fico feliz de adiantar algo neste início, marcando a presença do “ler junto”. Mais alguém?

Ailton (começa sua fala num volume muito baixo, ainda deitado, mas ao longo dela vai se levantando, até soar mais alto e indignado na última frase):

Estamos vivendo num mundo onde somos obrigados a mergulhar profundamente na terra para sermos capazes de recriar mundos possíveis. Acontece que, nas narrativas de mundo onde só o humano age, essa centralidade silencia todas as outras presenças. Querem silenciar inclusive os encantados, reduzir a uma mímica isso que seria "espiritual", suprimir a experiência do corpo em comunhão com a folha, com líquen e com a água, com o vento e com o fogo, com tudo que ativa a nossa potência transcendente e que suplanta a mediocridade a que o ser humano tem se reduzido. Os humanos estão aceitando a humilhante condição de consumir a Terra. Os orixás, assim como os ancestrais indígenas e de outras tradições, instituíram mundos onde a gente pudesse experimentar a vida, cantar e dançar, mas parece que a vontade do capital é empobrecer a existência. O capitalismo quer um mundo triste e monótono em que operamos como robôs, e não podemos aceitar isso. (Krenak, 2022, pp. 37 e 38)

Juli: Obrigada, Ailton. Me junto à indignação. Não podemos e não vamos aceitar. Eu agradeço por nos lembrar que a comunhão, amizade, escuta, tudo isso não deve ser somente entre os integrantes de uma certa humanidade, mas entre tudo que é vivo, tudo que é natureza, como nós.

Ailton: (olha pro lado, com aquele olhar típico dele em relação a nós brancos que denuncia que ele percebe que estamos ainda engatinhando na compreensão de suas palavras. Silenciosamente volta ao cultivo de suas plantas.)

Batem à porta. Um senhor italiano de óculos, alto e um pouco desajeitado, pede licença para entrar. Ele arrasta, porém, um tecido pesadíssimo, cheio de livros antigos. Nos mobilizamos para ajudá-lo. É Massimo Baldini. Antes que ele possa falar, um dos livros cai do tecido, já aberto na página 68. Todos sabem a regra. É preciso ler. O livro, no entanto, lê a si mesmo, sozinho, em voz alta. A voz que escutamos é de Aristóteles, um dos filósofos que mais se dedicou à ideia de amizade, especialmente no sentido de uma comunhão que pode conduzir no sentido depois nomeado por Freire e lembrado por Luiza de "ser mais".

Aristóteles:

De fato, amizade é comunhão de vida. Na verdade, como uma pessoa se comporta consigo mesma, da mesma forma se comporta com o amigo: com relação a nós, é desejável a sensação de existirmos, o mesmo ocorrendo também com relação ao amigo; mas o efeito real desta sensação se manifesta na convivência de forma que obviamente se aspira a realizar isso. E nesta convivência, aquilo que vale para ele, vale também para cada um dos amigos, ou aquilo em cuja perspectiva ele escolhe viver, o mesmo ele quer que seja compartilhado na convivência com os amigos; por isso, alguns se reúnem para beber, outros para jogar dados, outros para fazer ginástica, para caçar, ou para filosofar, cada qual transcorrendo as jornadas naquela maneira que mais gosta na vida; de fato, querendo conviver com os amigos eles se entretêm e compartilham naquilo com que tencionam passar o tempo com eles. É por isso que a amizade com pessoas más se torna perversa (elas de fato põem em comum as coisas más e, sendo inconstantes, tornam-se aos poucos perversas tornando-se

semelhantes umas às outras). Pelo contrário, a amizade de pessoas de bem é oportuna e se aperfeiçoa ao se frequentarem umas às outras. Aliás, parecem tornar-se ainda melhores, exercendo uma influência benéfica e corrigindo-se mutuamente; na verdade, elas filtram, por assim dizer, uma da outra o que mais lhes agrada. Daí o ditado:

das pessoas nobres você aprende coisas nobres

(ARISTÓTELES apud Baldini, 2000, pp. 68 e 69)

Escutando Aristóteles, Kant resolve se pronunciar, séculos mais tarde, mas logo em seguida, expondo suas questões quanto à comunhão e acrescentando a ideia de amizade como refúgio:

Kant:

Em que grau os homens se tornam melhores, quando contraem amizade? A benevolência humana não representa uma vocação universal e os homens preferem praticá-la em círculos mais restritos. Por isso são mais propensos a constituir seitas, partidos, comunidades, etc. (...) Instituições louváveis, nas quais parece que os homens, unindo-se, procuram cultivar uma própria maneira de sentir e de julgar (...); elas, porém, fazem com que o coração humano se feche a todos os outros que não pertencem à comunidade. (...) A amizade, portanto, é uma ajuda para vencer a reserva, provocada pela desconfiança que nos inspiram as pessoas às quais estamos ligados, para nos abrir a elas totalmente. Experimentado o vínculo da amizade, no entanto, devemos ter cuidado para não nos tornarmos insensíveis para com as pessoas que não têm o mesmo vínculo. A amizade não pertence ao céu, porque o céu é o lugar da mais alta perfeição moral, que é universal. A amizade, ao contrário, implica uma comunhão restrita de algumas pessoas; por isso a amizade no mundo, onde se vive uma condição de desconfiança recíproca, representa uma espécie de refúgio que permite nos abrir com outros e comunicar a eles os nossos sentimentos. (KANT apud Baldini, 2000, pp. 135 e 136)

Juli (*fechando delicadamente os livros de onde saíram Aristóteles e Kant*): Olha, Baldini, para o público nos acompanhar, acho que caberia você nos dizer algumas palavras introdutórias, antes de trazermos mais filósofos. Você aceitaria?

Massimo (*como quem faz uma palestra em italiano com tradução simultânea*):

Basta uma pequena reflexão para se constatar como não é fácil encontrar uma definição satisfatória para a palavra amizade. E não é fácil porque trata-se de um conceito, por assim dizer, “familiar”, que não é exatamente um conceito, mas uma “família de conceitos” cujos membros se apresentaram no cenário da história das ideias em épocas diferentes. É claro que sempre podemos consultar um dicionário ou uma enciclopédia, mas, ao final, nos encontraremos mais ou menos no ponto de partida. (...) De fato, como afirma Vansteenbergue, olhando-se de perto a amizade (em grego, *philia*), esta “apresenta-se deveras complexa em si mesma e bastante diversificada em seus campos”. E, além disso, ela está estreitamente relacionada a dois outros termos igualmente ricos nos planos conceitual e emocional: amor (*eros*) e caridade (*agape*). (...) A amizade é o modelo de todas as relações

humanas (pessoais, familiares, políticas). É cantada pelos poetas e celebrada pelos filósofos. (Baldini, 2000, p. i)

DISTINÇÕES AMOR, AMIZADE, CARIDADE

(...) Além disso, enquanto a caridade é tríade (é uma relação com o outro, em Deus), a amizade é, normalmente, diádica. E mais: a amizade é facultativa, espontânea, não comunitária, não necessariamente santa: ao contrário, a caridade é um dever, comunitária, não arbitrária. (...) de fato; enquanto a amizade é necessariamente recíproca, a caridade pode permanecer muito tempo, ou mesmo para sempre, não retribuída. (Baldini, 2000, p. iii)

Juli: Ah! Desculpe interromper a palestra. Mas é que eu conheço uma pessoa, digo, um livro, digo, uma mulher que escreveu um livro... veja o título dele: *Da amizade: Uma história do exercício da amizade nos séculos XVIII e XIX*. Ela ainda tem muito a dizer nessa roda de conversa. Mas para este momento, me lembrei de duas coisas: uma é essa, da amizade como algo que se pode eleger. E a outra é, ainda sobre “*ser mais*”. Escuta só.

Anne: *(já estava na sala, sentada no chão, rodeada por inúmeras correspondências, que são sua principal fonte de pesquisa como historiadora para investigar a amizade. Ela interrompe a leitura de uma carta para atender ao chamado da pesquisadora-dramaturga)*

Juli: Você me escuta? É que na Introdução do seu livro, você traz duas dimensões que interessam a este estudo. A primeira é a amizade como eleição:

Anne (responde rapidamente, precisamente):

A amizade é alegria suplementar, marca de uma eleição, não é uma instituição (Vincent-Buffault, 1996, p. 9)

Juli: Adoro quando você já nos alimenta com a palavra alegria. E ainda “suplementar”. E ainda eleição! Mas tem ainda a segunda dimensão, que é a da amizade como relação que nos permite descobrir a nós mesmos.

Anne (sorri, parece que ela também gosta desse trecho):

Esse exercício da amizade forma e transforma: praticando-o, elaboram-se tanto o si mesmo quanto o entre-si. Indo ao encontro dos outros, é ao encontro de si mesma que a pessoa se lança. (Vincent-Buffault, 1996, p. 9)

Juli: Muito obrigada, Anne. Encontrar seu livro, deu muito caminho à minha pesquisa (cena). Na transposição para nosso estudo, podemos pensar que a amizade não é a instituição escola, mas algo que dentro dela se eleger, a cada dia, a cada relação. Podemos pensar também que, na amizade entre estudante e educador, elaboram-se ambos a si mesmos - o educador se conhecendo como educador, o estudante se conhecendo como estudante - e o entre-si, quiçá, o conhecimento.

Juli: Massimo, vejo que você está ansioso por dizer algo mais. Pode dizer, a Anne vai voltar aqui algumas vezes ainda...

(Anne volta a ler as missivas, suavemente)

Massimo: *(com a urgência de quem quer falar do futuro):*

Nesta competição entre amor (*eros*), amizade (*philia*) e caridade (*agape*), até o começo do século XX a amizade parece ter perdido a batalha. À primeira vista, de fato, em nossa sociedade a amizade parece ter sido relegada a um breve período da vida do homem (a adolescência) mas, para alguns, os mais pessimistas, é sua própria sobrevivência que é colocada em dúvida por causa de determinadas características estruturais da vida cotidiana nestas últimas décadas: grandes movimentações populacionais, falta de tempo, formalidade nas relações interpessoais, falta de comunicação etc. (Baldini, 2000, p. iii e iv)

AMIZADE AINDA EXISTE? PARA ONDE VAI?

Em nossa opinião, contudo (mas estamos em boa companhia), ainda não chegou a hora de assinar o atestado de óbito da amizade. Assim, para melhor compreender o estado de saúde desta dimensão do espírito humano e individualizar os desenvolvimentos e a forma que a amizade assumirá nos próximos anos, recolhemos, na presente bora, que agora é publicada em língua portuguesa, as reflexões mais significativas sobre a amizade que os filósofos, desde a Antiguidade até nossos dias, deixaram registradas em suas obras. (...) Esperamos que tudo isso colabore para se compreender melhor o lugar que a amizade terá na sociedade eletrônica, rica em fatores que favorecem o isolamento, mas farta em muitos instrumentos tecnológicos que anulam a distância e facilitam o encontro. (Baldini, 2000, p. iv)

Juli: *(aplaudindo como quem escutou uma palestra em italiano com tradução simultânea)* O senhor aceita uma água?

Ele aceita. Todos em cena bebem água. O público também bebe água.

Juli: Como você mencionou agora, porém lá no ano 2000, 23 anos atrás, essa questão das tecnologias e do futuro da amizade, queria te convidar para assistir um vídeo comigo.

Desce um telão em meio ao cenário, para passar o episódio do programa jornalístico Greg News, da HBO, lançado em outubro de 2023, sobre amizade. Estranhamente, o vídeo trava em um ponto e fica repetindo o início, sem avançar:

Gregório:

O mundo vive, faz tempo, uma epidemia de solidão.
No Brasil, um quarto da população simplesmente não tem amigos. Diz que não se sente próximo de ninguém. São 50 milhões de pessoas que dizem que não têm amigo nenhum.

São 50 milhões de pessoas que dizem que não têm amigo nenhum.

São 50 milhões de pessoas que dizem que não têm amigo nenhum.

São 50 milhões de pessoas que dizem que não têm amigo nenhum.

São 50 milhões de pessoas que dizem que não têm amigo nenhum.

São 50 milhões de pessoas que dizem que não têm amigo nenhum.
(Duvivier, 2023)

Em seguida, o vídeo destrava.

Gregório:

E você talvez nem repare que a amizade está em crise. Porque hoje os app usam uma combinação de trabalho precarizado e inteligência artificial pra fazer tudo aquilo que seus amigos costumavam fazer: trazer uma cervejinha gelada, te apresentar alguém, te buscar no aeroporto, trazer uma comida quando você tá doente, bloquear ligação pro ex, te mandar virar à esquerda, brigar porque você não virou, recalculando a rota. Sim, o amigo foi o primeiro Waze, foi o primeiro Tinder, primeiro Zé Delivery, primeiro Uber. Hoje, metade da geração Z passa mais de 4 horas nas redes sociais todos os dias e essa é a raiz do problema. As redes sociais desvirtuam o sentido de comunidade.

Pensa o seguinte: nas últimas décadas, a gente viu o surgimento das maiores empresas da história do capitalismo. Elas se consideram empresas de tecnologia, mas a área que elas transformaram, no mercado, não foi a da computação, foi a das conexões humanas. Especialmente da amizade.

E trava novamente:

Elas se consideram empresas de tecnologia, mas a área que elas transformaram, no mercado, não foi a da computação, foi a das conexões humanas. Especialmente da amizade.

Elas se consideram empresas de tecnologia, mas a área que elas transformaram, no mercado, não foi a da computação, foi a das conexões humanas. Especialmente da amizade.

Elas se consideram empresas de tecnologia, mas a área que elas transformaram, no mercado, não foi a da computação, foi a das conexões humanas. Especialmente da amizade.

Elas se consideram empresas de tecnologia, mas a área que elas transformaram, no mercado, não foi a da computação, foi a das conexões humanas. Especialmente da amizade.

E segue:

Todas elas estão monetizando nossa necessidade de contato humano. Quanto mais tempo a gente gasta se relacionando nestas plataformas, mais elas faturam. E nas novas relações digitais, elementos muito básicos da amizade, como um elogio, uma crítica, um compartilhamento de ideias, um pedido de ajuda, uma confissão, uma fofoca: tudo é formatado pro mercado das redes.

Então, não somente a gente passou a submeter as amizades ao escrutínio público, mas também submeter à métrica de corporações

cujo modelo de negócio são as suas relações pessoais. E assim as suas relações pessoais passam a ser moldadas pra gerar like pra vc e lucro pra elas. E, quando a relação de dádiva se torna um mercado, o sentido antropológico da amizade fica atrofiado. Os elogios e críticas deixam de ser dádivas e passam a ser parte de uma performance medida por índices de engajamento e audiência já que são feitas em público, pra todo mundo ver. As nossas ações vão deixando de ser motivadas pela vontade de ver o amigo concretamente bem e passam a ter cada vez mais a ver com a nossa vontade de que os outros nos vejam como uma pessoa que quer ver os amigos bem.

A espetacularização da amizade faz com que você já não consiga discernir o que é uma amizade do que é um feat.

A própria ideia de um mundo mais igualitário depende, acima de tudo, de amizades muito sólidas e saudáveis. Depende de relações de dádiva, de cooperação, de contato humano. A gente não vai se reconstruir politicamente sem reconstruir nossa rede de amizades.

E enfatiza:

A gente não vai se reconstruir politicamente sem reconstruir nossa rede de amizades.

A gente não vai se reconstruir politicamente sem reconstruir nossa rede de amizades.

A gente não vai se reconstruir politicamente sem reconstruir nossa rede de amizades.

A gente não vai se reconstruir politicamente sem reconstruir nossa rede de amizades. (Duvivier, 2023)

Juli: Bom, como está travando um pouco - desculpem, a internet da escola vive falhando mesmo - eu vou convidar você, Massimo e o Gregório, se ele conseguir, a escutar nossa incrível e querida Inès, que tem pensado sobre isso já há algum tempo e, junto com o pensar, têm agido:

Inès:

Na época da informação “sem fim”, do arquivo para-humano da cultura, talvez a escola seja o espaço para aprender a cortar, a deter-se, a criar uma série distinta, e exercitar-se nisso. Profanar é problematizar, questionar, acercar-se de perspectivas distintas, interrogar com linguagens novas aquilo que já se tinha visto ou acreditado. Seria preciso ensinar a perdurar nesses gestos, e daí o valor do exercício cotidiano. O elogio da precariedade da escola passa por apreciá-la, cuidá-la, expandi-la, para que não se estabilize nem no efêmero nem no descartável, mas como uma condição vital de uma montagem que está sempre à beira de sua destruição, mas também em movimento, aberta, capaz de apresentar o mundo e de ajudar a criar novas montagens, imaginando outros futuros. (Dussel, 2017, p. 109)

Massimo *(um pouco ansioso por ter tanto filósofo para incluir na roda):*

5. A amizade ilumina e alegra o futuro (“mesmo contendo outros numerosíssimos e grandíssimos bens, a amizade é com certeza

superior a todas as coisas humanas, pelo fato que faz vislumbra diante de nós a boa esperança no futuro, não deixando a alma se enfraquecer e prostrar” (Sêneca apud Baldini, 2000, p. 19)

Ailton *(desavisadamente, abre um paraquedas colorido ao lado do canteiro. O canteiro só faz crescer e parece já tomar toda uma lateral da sala. Muito risonho, diz algumas palavras sobre futuro, escondido atrás do paraquedas, como uma criança que brinca de presente):*

Educação não tem nada a ver com futuro, afinal ele é imaginário, e a educação é uma experiência que tem que ser real (Krenak, 2022, p. 107)

As crianças Krenak anseiam por serem antigas. Isso porque, nas humanidades em que as crianças ainda têm liberdade e autonomia de aspirar mundos, elas valorizam muito os velhos. (Krenak, 2022, p. 116)

Por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo? A gente não fez outra coisa nos últimos tempos se não despencar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grilados agora com a queda? vamos aproveitar a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como Cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos. (Krenak, 2019, p. 30)

Han *(caindo sem paraquedas, traz outro exemplo sobre brincar nas ruínas do mundo):*

Em meio à crise financeira na Grécia assistimos a um fenômeno que serve de sinal que aponta para o futuro. Crianças, brincando, encontraram nas ruínas de uma casa um grande maço de notas de dinheiro. Dele fizeram uso bem diferente que o usual. Usaram o dinheiro para brincar e acabaram rasgando-o todo. Possivelmente, essas crianças anteciparam o nosso próprio futuro: O mundo está em ruínas. No meio dessas ruínas, nós mesmos brincamos como aquelas crianças com cédulas de dinheiro, e acabamos também rasgando-as. Essas crianças gregas profanam o dinheiro, o capital, o novo ídolo, fazendo um uso bem diferente desse material, a saber, um brinquedo. A profanação transforma o dinheiro, que hoje é fetichizado de forma bem marcante, num brinquedo. (Han, 2017, p. 121 e 122)

Ailton *(aceita, sorridente, a contribuição. Os dois trocam olhares entre as folhas de suas plantas que crescem, algumas com folhas que já tocam o teto da sala, outras com raízes que rompem o piso. Acrescenta):*

Já caímos em diferentes escalas e em diferentes lugares do mundo. Mas temos muito medo do que vai acontecer quando a gente cair. Sentimos insegurança, uma paranoia da queda porque as outras possibilidades que se abrem exigem implodir essa casa que herdamos, que confortavelmente carregamos em grande estilo, mas passamos o tempo inteiro morrendo de medo. Então, talvez o que a gente tenha de fazer é descobrir um paraquedas. Não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos. Já que aquilo de que realmente gostamos é gozar, viver no prazer aqui na Terra. Então, que a gente pare de despistar essa nossa vocação e, em vez de ficar inventando outras parábolas, que a gente se

renda a essa principal e não se deixe iludir com o aparato da técnica.
(Krenak, 2019, p.63)

Um tempo de silêncio, enquanto gregos, kantianos, italianos, Freire, Luiza e eu tentamos elaborar essa parábola principal, absorver o valor que os dois filósofos acabam de dar ao brincar e ao prazer. Então, Juli percebe que precisa seguir em frente.

Juli: *(abrindo a porta)* Eu queria chamar para sentar ao lado do Paulo, aqui, uma pessoa especial, que é muito fundamental para essa pesquisa e, acredito, para qualquer pesquisa em educação. Peço que você entre, neste momento, para nos ajudar a começar a conexão destas ideias sobre amizade com o chão da escola. Pode ser, bell?

bell hooks: *(entra descalça, com uma elegância admirável. É como se a sala vibrasse com sua presença íntegra e forte. Caminha lenta e convicta. Abraça Paulo Freire e ficam no abraço durante algumas horas. Assistimos ao abraço como que hipnotizados pela honra de ver esse encontro. De repente, ela se vira para frente, como quem olha para a câmera de uma entrevista e diz)*

A conversa é o lugar central da pedagogia para o educador democrático. Falar para compartilhar informações, para trocar ideias, é a prática que (...) afirma aos ouvintes que o aprendizado pode se dar em quadros de tempo variados (podemos compartilhar e aprender muito em cinco minutos) e que o conhecimento pode ser compartilhado em diversos modos de discurso. (hooks, 2019, p. 202)

Juli: bell, eu sei que algumas pessoas queridas que fizeram-fazem parte do meu grupo de pesquisa, gostariam de dizer algo sobre a conversa junto com você:

Parece-nos que a ação de escutar nos solicita uma dinâmica de encontro, de aproximação com o outro, revela necessidade do outro, e passamos a considerá-lo como parte fundamental para inaugurar alguma conversa entre nós. Trazemos aqui a fala do escritor Mikhail Bakhtin (2008), porque este pensa a linguagem como prática social cotidiana que envolve a experiência do relacionamento entre pessoas. Ou seja, as palavras que o outro me diz dão a mim a minha própria medida e a do mundo no qual estamos inseridos. É nesta conversa, entre mim e outro, que podemos inaugurar o espaço da experiência. E essa experiência é parte integrante do sentido dizer. Talvez, estejamos mesmo falando de uma conversa para a experiência da escuta e da fala, para verificarmos se ainda somos capazes de escutar, de falar, de colocar em comum o que pensamos, de elaborar o sentido - ou a falta de sentido - do que nos acontece, de dizermos o que não sabemos dizer, e que nos provoque o sentimento de que estamos (eu e o outro) numa relação de aprendizagem. (Gorgueira; Ronca; Schunck; Terzi, 2016, pp. 179, 180)

Gusdorf: (como quem encontrou sua deixa perfeita):

A presença do outro, quer seja mensageira de semelhança ou de diferença, é ocasião privilegiada de despertar e de enriquecimento. Rigorosamente, o homem não pode existir no estado isolado. O ser

humano revela-se no encontro, nesse encontro que é, segundo a expressão de Buytendijk... (Gusdorf, 1987, p. 139)

Buytendijk: (abre a porta desconfiado, como quem diz: “Sério que vocês me chamaram aqui pra dizer somente essa linha?”)

Gusdorf: (encara o recém-chegado, como quem assente, muito sério. É como se o ouvíssemos dizer: “Sério”)

Na roda alguns riem, outros não entendem, outros não estão prestando atenção no momento porque se deixam devanear.

Juli: Pode entrar, querido. É um chamado sério, ué. Quem disse que é o tamanho da citação que faz sua importância? Pode dizer que tamo pronto pra escutar e anotar.

Buytendijk: (oferece sua breve frase da porta mesmo, sem sequer puxar a cadeira pra sentar)

"é um ser o que não se é e um tornar-se o que se". (Buytendijk apud Gusdorf, 1987, p. 139)

Silêncio na roda. Os momentos de silêncio na roda são meus preferidos. Bem ao lado dos momentos de riso. É possível descansar tanto no riso quanto no silêncio. São descanso diferentes, mas da mesma ordem de dignidade.

Juli: O Sr. também pode se sentar e escutar os outros se desejar. Pode ser uma oportunidade de ser o que não é por algumas páginas...

Ele aceita, em silêncio, mas se senta no chão mesmo. Já percebi que os mais rigorosos preferem o chão, sua firmeza os conforta.

Juli: Seja bem-vindo. Gusdorf... aqui, vejo que as suas palavras conversam com as de Jorge Larrosa:

Jorge: *(olhando para Buytendijk que segue atento, escutando)*

E é até mesmo possível, inclusive, que sejamos capazes de reconhecer, na história íntima dos encontros que fizeram nossa própria vida, alguém que, sem exigir imitação e sem intimidar, mas suave e lentamente, nos conduziu até nossa própria maneira de ser: alguém a quem poderíamos chamar de “professor”. (Larrosa, 2010, p. 52)

Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: (...) alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria. (...) Pois bem, esse voltar-se para si mesmo é o

efeito da melhor arte e constitui, talvez, o núcleo e a grandeza da experiência estética. (Larrosa, 2010, p. 53)

Aplausos tomam a sala. Ou talvez seja somente dentro da minha cabeça, tamanha a comoção que essa última fala do Jorge me provoca. Me recomponho.

Juli: Antes do próximo intervalo, eu gostaria de apresentar pra vocês dois autores que mudaram essa pesquisa. Na verdade, eu poderia dizer que, de alguma forma, eles já fizeram a mesma pesquisa que eu, antes, de outros pontos de vista. Mateus de Freitas Barreiro, autor da dissertação *Amizade na Filosofia de Aristóteles: Contribuições para o Vínculo Professor na Sala de Aula* (2017) e da tese *A reinterpretção da ética das virtudes para a formação de professores* (2022). Bem-vindo, Mateus.

Mateus *(entra um pouco tímido e se senta do outro lado da roda, bem de frente para a pesquisadora-dramaturga. Pega um pequeno caderno de anotações. Observa antes de falar)*

Juli: Você pode nos dizer algo da sua pesquisa, só pra dar um gostinho antes do próximo intervalo? Pode ser um do mestrado, outro do doutorado?

Mateus:

Ao longo deste trabalho tem sido enfatizado a importância de uma atitude filosófica ao praticar a pedagogia da amizade e as “éticas das virtudes” na formação de um cidadão. Porém, o exercício docente para formar alunos críticos e autônomos, requer determinadas virtudes que os professores poderão desenvolver para auxiliar na formação de alunos virtuosos. Aristóteles formulou diversas virtudes que são valorizadas em maior ou menor grau de acordo com cada tempo. Tais virtudes designam diversos atributos gerais de todos os seres humanos, tais como a coragem, a temperança, amizade e outras. Devemos lembrar que as virtudes não designam apenas a excelência de um ser imutável, mas se referem a uma qualidade de qualquer coisa (como a faca que tem a qualidade de cortar) ou professor que deve ter por excelência ensinar. Nesse sentido, poderíamos recorrer ao pensamento de Paulo Freire, pois em seu texto “Virtude do Educador”, ele desenvolveu reflexões críticas sobre as virtudes específicas de um educador, que são fundamentais para o contexto da sala de aula no Brasil: 86 “estas virtudes não podem ser vistas como algo que algumas pessoas nascem ou um presente que uns recebem, mas como uma forma de ser, de encarar, de comportar-se, de compreender, tudo o que se cria através da prática, na busca da transformação da sociedade” (Freire, 1992, p.1). Fica notável que as virtudes para Aristóteles e Paulo Freire não é algo inato, mas é desenvolvido pela prática, ou seja, por hábitos que foram incorporados pela experiência.” (Barreiro, 2017, p. 87)

“A pedagogia da amizade que se estabelece na relação professor-aluno visa formar um sujeito ativo para formular suas hipóteses, análises e saídas significativas para dar sentido à produção do conhecimento, à sua existência e à do outro.” (Barreiro, 2017, p. 95)

“A partir deste percurso cabe então a indagação sobre a possibilidade de se repensar a ética que herdamos do pensamento racional iluminista trazida pelos colonizadores seguindo um caminho (para pensar com Paul Ricouer) que conduza à construção de instituições justas e democráticas, que nos abra a perspectiva da vida boa com e para os outros. A educação é, talvez, dentre todas as instituições a mais relevante para nos encaminharmos rumo a essas transformações.” (Barreiro, 2022, p. 127)

Juli: Obrigada. E quero chamar também... aliás, o Jorge já está abrindo a porta para ele. Obrigada, Jorge. Jorge é um especialista em abrir portas. Seja bem-vindo, Luiz Guilherme Augsburguer. Pessoal da roda, este é o Luiz, autor do artigo *Philia, phylum e ofício de professor: pensar de novo velhas palavras*, que integra o livro *Elogio do professor*, organizado pelo Jorge, junto com as professoras e pesquisadoras Karen Christine Rechia e Caroline Jaques Cubas. Luiz, vou pedir a você, como pedi ao Mateus, apenas um pequeno trecho antes do intervalo, pode ser?

Luiz: *(entra acompanhado de Jorge e vão se sentar de frente um para o outro. Agora eu, Mateus, Jorge e Luiz formamos quatro pontos equidistantes na roda. Ele é compenetrado. Arruma os óculos antes de começar a dizer):*

Gostaríamos, aqui, de pensar de novo duas velhas palavras, a saber, “amizade” e “linhagem” - ou, mais precisamente, *philia* e *phylum*. (...) Começemos, pois, pelas duas séries de perguntas a serem deixadas para Jorge Larrosa e para os leitores. Perguntas que são o ponto de chegada de uma reflexão e o ponto de partida de uma conversa. (...) *Primeira série:* não seria possível (ou interessante) pensar o ofício de professor a partir da ideia de *philia*? Qual seria a *philia* do professor? *Segunda série:* não seria possível (ou interessante) pensar o ofício do professor a partir da ideia de *phylum*? Qual seria o *phylum* (maquínico) do professor? (AUGSBURGER, 2021, pp. 233 e 234)

Intervalo. Descansar na pergunta.

(Continua...)