

CARTAS PARA SENTIPENSAR A POÉTICA NA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO

LETTERS TO SENTIPENSAR IN EDUCATION TEACHING

 Bruna Moraes Battistelli^A

 Kelly Lima^B

 Caroline da Cruz Melnick^b

^A Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil

^B Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil

Recebido em: dd mmm. aaaa | Aceito em: dd mmm. aaaa

Correspondência: Bruna Moraes Battistelli (brunabattistelli.ufpr@gmail.com)

Resumo

O objetivo deste ensaio teórico é *sentipensar*, a partir da troca de cartas, como podemos exercitar uma poética miudinha na docência no campo da educação. Para tanto, acionamos intelectuais, poetas e escritoras/es que nos acompanham nesse processo, e partimos de conceitos como *corazonar*, *sentipensar* e pedagogia engajada para nos auxiliar na tessitura deste ensaio, que se hibridiza em decorrência das escolhas de escrita que fizemos. O procedimento metodológico que inspirou este processo é o da cartagrafia, ou seja, a troca de cartas para acionar o que pensamos, sentimos e como vivemos o tema da poética em nossas experiências docentes. Assim, é na composição entre as cartas trocadas pelas autoras que analisamos e propomos um certo modo de sentir a poética na docência, partindo da experiência, entendida como aquilo que nos atravessa, bem como compreendendo o compromisso que precisamos assumir em busca de um fazer poético implicado com a transformação social e com a afronta aos modos acadêmicos hegemônicos e coloniais. A dimensão poética, desta forma, precisa estar pactuada com a descolonização da afetividade e o acionamento de saberes localizados desde a experiência das pessoas envolvidas, ampliando suas possibilidades a partir da conversa entre humanos e não-humanos em suas diferenças.

Palavras-chave: *sentipensar*; poética na educação; docência; experiência.

Abstract

The objective of this theoretical essay is to *sentipensar* – to think-feel – how we can exercise small poetics in teaching within the field of education, based on the exchange of letters. To this end, we draw upon intellectuals, poets and writers who have accompanied us in this process, engaging with concepts such as *corazonar*, *sentipensar* and engaged pedagogy to help weave this essay, which is itself hybrid as a result of the writing choices we made. The methodological approach that inspired this process is that of *cartagrafia*, that is, the exchange of letters to trigger what we think, feel and how we live the theme of poetics in our teaching experiences. Through the composition of the letters exchanged by the authors, we analyze and propose a particular way of feeling poetics in teaching, starting from experience, understood as what affects us, as well as recognizing the commitment we must make in search of a poetic practice that fosters social transformation and challenges



hegemonic, colonial academic structures. Therefore, the poetic dimension needs to collude with the decolonization of affectivity and the activation of local knowledge rooted in the experience of the people involved, expanding its possibilities through dialogue between humans and non-humans, embracing their differences.

Keywords: *sentipensar*; poetics in education; teaching; experience.

Por uma poética do diálogo: escrevendo com cartas

Qual sua primeira experiência com cartas e correio? Você já escreveu uma para alguém? Ou as correspondências que recebe são as publicitárias e de cobrança? Visitando sua caixa de correio: o que encontraremos?

**Bruna Moraes Battistelli; Érika Cecília Soares
Oliveira**

Quando você que nos lê escreveu uma carta? Qual a última vez que colocou seu pensamento no papel pensando em que te leria? Nos importando com a poética na docência, desejamos expor o modo como estamos sentindo e vivendo este tema. Para tanto, nossas inspirações partem de conceitos como o amor, *sentipensar* e *corazonar* a produção de conhecimento, pois, mais do que problematizar algo, intencionamos mostrar como, ao mesmo tempo em que refletimos, estamos nos emocionando com a poética na docência em educação e o quanto precisamos sentir a escola que habitamos em nossas vidas, bem como sentir nossos fazeres como professoras em exercício e em formação. Escolhemos apostar no compartilhamento de histórias (hooks¹, 2021) como ferramenta para alimentar um projeto de educação amoroso, evidenciando que racionalidade e afetividade se entrelaçam em nossas perspectivas, reflexões e vivências, convergindo com perspectivas contracoloniais que invocam essa totalidade (BORDA, 2015; ARIAS, 2010).

Em vista disso, apostamos em uma escrita em pausa, onde o tempo é suspenso entre o quando se escreve e o quando se lê: com a troca de cartas, trabalhamos nossas relações e diálogos; na correspondência e no tudo em potencial que pode ocorrer no entre-cartas, tecemos este ensaio. Colocamos em ação uma forma de pensar a metodologia de pesquisa, utilizada pela primeira autora em trabalhos anteriores (BATTISTELLI, 2022): a cartografia. Constituímos um correio afetivo composto por cartas que versam sobre os afetos que movimentam a memória da escola e suas reverberações em nossas docências. Afirmamos uma escrita que não busca verdades, mas uma experiência *sentipensante* entre uma docente de uma

¹ Por ser tratar de um ponto importante para a autora em questão, mantemos a grafia do nome dela em letras minúsculas em respeito à sua produção intelectual. Nossa escolha por manter a grafia em letras minúscula tensiona as regras de citação hegemônicas, mas, por se tratar de uma escolha política da autora, acolheremos em nosso artigo também. O uso do pseudônimo, desta forma, reafirma seu compromisso enquanto autora com as mulheres que a antecederam, bem como alimenta uma importante discussão sobre autoria e os escritos de intelectuais que por séculos vem sendo negligenciadas.

universidade pública federal do sul do Brasil e duas estudantes de licenciatura em pedagogia da mesma instituição.

Deste modo, propomos um ensaio-missivista (BATTISTELLI, 2022) que se organiza “pelas cartas pessoais onde trocam-se [...] textos, afetos, planos, sonhos, e tudo mais que couber em uma conversa que se efetiva num tempo outro” (BATTISTELLI; OLIVEIRA, 2021, p. 683). Para uma escrita em cartas, o tempo é alargado, pois estica-se entre o ato de escrever, a entrega e a possível resposta. Trabalhamos, deste modo, com os fios da memória, sentidos como pedrinhas miudinhas, no modo como Luis Simas (2019) as apresenta: pequenos tesouros que vamos coletando pelos caminhos que trilhamos. Assim, propomos vivenciar a poética na educação a partir de nossa escolha enquanto política de escrita, em diálogo com cenas que nos chegam enquanto sentimos materialidades como a escola e desde as relações com as escritas que trocamos. Apresentamos, portanto, um ensaio tecido entre e pela composição daquilo que nos aproxima e do que nos diferencia, mostrando-se como algo movediço, provisório e flutuante, algo a ser sentido e acolhido, e que tem a intenção de produzir brechas para que outras/os docentes possam sonhar com uma poética própria para suas experiências docentes.

Conjunto de cartas 1: *O que eu sinto quando penso em escola*

Carta 1

Queridas,

Minhas memórias da escola, como aluna, me causam sentimentos paradoxais. Ao mesmo tempo que vivi um sistema militarizado, sexista, elitista e racista, vivi a flexibilidade, as entrelinhas, o quase não dito, o intuito, a resistência do cotidiano dos sujeitos.

Eu não gosto disso, me angustia. Na época, obviamente, me faltavam ferramentas para analisar dessa forma. É algo que afirmo refletindo com quem sou agora. E quem sou agora? Essas experiências não fazem parte? E até que ponto elas não estão dentro de mim? Como posso não ser a parte que não gosto delas? Não tenho certeza. O que tenho feito é escolher, reiteradamente, ser outra coisa. Mas como ser algo diferente do que sou? Como ser algo diferente do que vi e sei? Sei que essas questões não são só o que vivi na escola, tem a ver com todas as experiências além dos muros da escola. Mas eu sou compartimentada assim mesmo?

Na época, eu percebia que alguns professores tinham algo para dizer nas reticências, ou nas aberturas com sugestões além do conteúdo escolar. Era o primeiro passo até um mapa, a primeira sugestão de um trajeto. Detalhes. Eu ficava encantada com tantos mundos além do que eu conhecia; eu ficava encantada com elaborações que tinham algo a ver comigo, mas que eu ainda não conseguia fazer por conta própria. Talvez eu não soubesse que eu poderia elaborar algo. Eram sugestões de leitura, de autores, de temáticas que o conteúdo escolar não dava conta. Parecia que eu tinha recebido uma aventura para um tesouro, às vezes me levava para outro lugar, às vezes me acompanhava em uma questão que estava em mim.

Seguimos, C.

Carta 1.1

Querida C.,

Recebi sua carta e logo me coloquei a pensar: O que sinto quando penso em escola? Não queria te dar uma resposta com aquilo que sinto hoje, por isso, voltei meu corpo para as memórias que nele habitam e lembrei da escola que mais marcou minha vida. Falo da Escola Municipal Alberto Pasqualini, em Viamão, onde cursei o ensino fundamental. Lembrei de como as professoras, lá, faziam da aula uma aposta de futuro, de alargamento do pensamento. Foi lá que se fundamentou boa parte do meu posicionamento na vida, elas criavam situações em que era possível falar, ser a gente mesma. Aprendi demais naquela escola (e não estou falando apenas de conteúdo).

Quando eu penso na escola, sinto, respiro, desejo por algo mais, sinto alargamento da vida que ia se desenhando pequenina pequenina. Nasci e cresci em um território muito pobre, no qual as opções de vida eram muito centradas nos trabalhos mais práticos que pudessem oferecer ganho financeiro para a subsistência no hoje. Não havia muito espaço para o futuro. Desse, quem cuidou foram meus pais e algumas professoras do ensino fundamental. Elas eram alargadoras de mundo, esticavam as possibilidades o máximo que conseguiam. Elas não tinham as melhores ferramentas nem condições, faziam muito com bem pouco. E hoje fico pensando no quanto fomos perdendo a capacidade de sonhar junto com crianças e adolescentes uma possibilidade de futuro.

Quando penso na escola, imagino, ou melhor, lembro da minha professora de ciências, que com quase nenhum recurso além de uma sala, nos fazia flutuar por entre conceitos que eram longínquos demais de nossas realidades. Lembro da serenidade com que ela gerenciava

uma enorme turma, lembro do quanto ela nos ajudou a entender que sem greve não era possível as professoras seguirem vivendo com imensos atrasos de salário. Ela nos ensinava, assim como fala Gloria Ladson-Billings (2008), a partir do que ela nos ofertava, e hoje entendo que ela nos ofertava o melhor que ela tinha. Não seria isso uma experiência poética? Entrar em contato com aquilo que melhor nossa professora tem para nos ofertar?

Um abraço, B.

Carta 1.2

Queridas C. e B.,

Vim espiar com vocês a educação e as bonitezas possíveis nela, trocando olhares numa comunidade pedagógica comprometida com a miudeza como alicerce de potências enormes. Vocês me contam de mapas e trajetos, de realidades alargadas, de flutuar e navegar nas entrelinhas traçadas por professoras hábeis, ágeis como peixes saltitando de poças.

Já eu, o que sinto quando penso em escola? Ou o que penso quando sinto a escola? Fecho os olhos e vejo: janelas que são abertas por mãos docentes, de par em par. Por exemplo, a professora de história que leu um poema de Fernando Pessoa para introduzir as grandes navegações – “Quem quer passar além do Bojador / Tem que passar além da dor” (PESSOA, 2024a) – e atravessou a menina que fui com a flecha da linguagem, abrindo uma ferida doce que nunca fechou.

Vejo, também, a dualidade que norteou toda minha trajetória escolar: o esforço dos meus pais para assegurar que eu estudasse, só estudasse, como eles não puderam, fazendo com que a ir à escola fosse ao mesmo tempo o mais alto dos privilégios e a mais séria das obrigações.

Nesse olhar, para fora e para dentro, me reconheço no meu *sentipensar* (BORDA, 2015), no emaranhado do que sou, sei e sinto, que forma uma inteireza só. Essa minha inteireza toca as inteirezas de vocês, se espalha pelo chão da escola, pelo chão da universidade.

Me pergunto, nos pergunto: Como ser, também, mãos que abrem janelas, abrem portas? Para nós mesmas, nossas colegas, nossas estudantes?

Carinho, K.

Conjunto de cartas 2: Reverberações poéticas ou, como diria Audre Lorde, a professora enquanto poeta

Carta 2

Queridas B. e K.,

Vocês falam de alargamento de mundo e esticar as possibilidades ao máximo que podiam. Lembrei de Ailton Krenak (2019, p. 15): “Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades”. Penso que a capacidade de sonhar junto com crianças e adolescentes uma possibilidade de futuro demanda tempo, compromisso, escuta. A sensibilidade e abertura para o outro, a imaginação para a construção de futuros que não sejam delimitados pelas opressões e injustiças. O ofertar o que se tem de melhor. A experiência poética dessa troca, dessa oferta, tem a ver com enriquecer subjetividades?

O carinho contido nas suas memórias da escola me faz pensar no amor que a educação precisa. A autoestima, a criatividade, o desejo. A vontade de vida. O amor como compromisso, como diz bell hooks (2021). Imagino que talvez a experiência poética do amor na educação seja (também) enriquecer nossas subjetividades. É curioso como essa capacidade de análise da teoria e da prática em torno do amor e da educação são parte da ciência da Educação enquanto adultas e, ao mesmo tempo, sentido e percebido na experiência com essas professoras na infância. Como o afeto e a escuta são ferramentas importantes. Percebemos o amor mesmo quando ainda não sabemos nomeá-lo.

Um abraço, C.

Carta 2.1

Queridas,

Reli um texto de Audre e me lembrei de nossas conversas. Ela fala sobre a professora como poeta e como humana. Vejam que beleza: “Existe algo a ser aprendido ao compartilhar um sentimento verdadeiro entre duas ou mais pessoas; comunicar é ensinar – tocar – realmente tocar outro ser humano é ensinar – escrever poemas de verdade é ensinar – cavar boas trincheiras é ensinar – viver é ensinar” (LORDE, 2020b, p. 104). Os encontros afetivos e poéticos com os referenciais teóricos têm sido alimento para meus processos criativos na docência e na pesquisa. Amo as autoras com quem dialogo, e para, compartilhar com vocês,

escolho duas dessas mulheres: bell e Audre. Mulheres que, assim como o vento, me tiraram do lugar. Com elas aprendi, com elas amei e com elas sonhei um modo outro de estar na sala de aula. Não tenho dons para a poesia, mas faço da palavra pedrinha miudinha poética para uma educação que seja bela, boa e bonita. Nem sempre consigo, mas o investimento sempre está lá.

Com Audre Lorde, poeta e escritora, aprendi que a professora ensina com tudo o que ela é. Tudo o que escrevo, o que vivo é “ferramenta de aprendizagem” (2020b, p. 103). As ressonâncias entre ela e bell hooks (2017; 2020; 2021) são imensas, elas nos convocam a pensar desde as experiências que atravessam nossos corpos, e mostram que não é suficiente falarmos de experiências; elas precisam ser analisadas e escritas a partir de uma relação intrínseca entre raça, classe, sexualidade, gênero, ou seja, precisamos entender aquilo que nos passa desde os efeitos dos sistemas de opressão em nossas vidas. Como narramos, como vivemos, como pensamos, estão intimamente ligados ao modo como nossos corpos são tomados por esses sistemas. Fico pensando na formação de vocês, e no quanto precisamos defender uma formação em que pedagogas possam narrar suas e muitas histórias (ADICHIE, 2019), ampliar os entendimentos do que são histórias válidas na/para a universidade e como essas são uma potente ferramenta de aprendizagem, pois, como nos diz hooks (2021), aprendemos mais e melhor quanto mais histórias compartilhamos em nossas salas de aula. Se Simas (2019) fala sobre o valor das pedrinhas miudinhas, por aqui tenho apostado em uma poética miudinha desde o cotidiano (hooks, 2021), ou seja, quanto mais histórias cotidianas possamos contar, mais possibilidades de aprendizado são possíveis. Por hora, vou ficando por aqui. Aguardo notícias de vocês.

Um abraço, B.

Carta 2.2

Queridas B. e C.,

Li suas cartas com um sorriso no rosto ao ouvir, encorpando as falas de vocês, as vozes dos queridos amigos Ailton Krenak e bell hooks, que buscam e apontam as possibilidades que vêm das margens. Como Audre Lorde eu só conhecia por nome, fui buscar os poemas dela para ouvir mais essa voz, deixar que ela ecoasse em mim e entre nós. E ela me disse: “Não deixem sua mente negar / suas mãos / memória alguma do que passa por elas /

nem seus olhos / nem seu coração / tudo pode ser usado / menos o que é inútil” (LORDE, 2020a). Que maravilha, que assombro, que entrelaçamento de histórias!

Na minha primeira carta, falei de um desejo de inteireza, de ser *sentipensante*, e vocês reverberaram com o afeto, a vontade de vida, o ensinar com tudo que somos. E, engrossando nosso coro, Audre Lorde vem e nos instiga a não deixar a mente negar o corpo, as mãos, o coração. Impossível não pensar em como *corazonar* o cotidiano da educação.

Ano passado participei de um projeto de extensão em que professores de língua inglesa discutiam como ensinar essa, que é a língua da dominação, de uma perspectiva decolonial. É possível lutar essa batalha por dentro do “exército inimigo”? Por onde subir nesse dragão? Que armas ou rédeas usar? Chegamos, em nossas leituras e discussões, tanto no *sentipensar* quanto no *corazonar*. Não a total negação do racional imposto pelo “ocidente”, pelo poderio do império; mas sua combinação com o afetivo, as perspectivas outras, a insurgência decolonial.

Trago aqui uma tentativa de tradução da linda fala de Patricio Guerrero Arias (2010, pp. 9-10) sobre a intencionalidade de buscar o todo: “Nos sequestraram o coração e os afetos para tornar mais fácil a dominação de nossas subjetividades, nossos imaginários, nossos desejos e nossos corpos, territórios onde se constrói a poética da liberdade e da existência. [...] *Corazonar* busca reintegrar a dimensão de totalidade da condição humana, pois nossa humanidade repousa tanto nas dimensões de afetividade como de razão. No *corazonar* não há centro, pelo contrário, o que se busca é descentrar, deslocar, fraturar o centro hegemônico da razão. O que faz o *corazonar* é colocar em primeiro lugar algo que o poder sempre negou, o coração, e dar afetividade à razão”.

Quem sabe, então, nenhuma miudeza seja miúda demais, nenhuma história desimportante, desde que nelas estejam nossas inteirezas. Pra fechar sem me alongar ainda mais, outro poema de Fernando Pessoa (2023b), dessa vez disfarçado de Ricardo Reis: “Para ser grande, sê inteiro: nada / Teu exagera ou exclui. / Sê todo em cada coisa. Põe quanto és / No mínimo que fazes. / Assim em cada lago a lua toda / Brilha, porque alta vive”.

Um abraço grande, inteiro,

K.

Carta 2.3

Queridas B. e K.,

As cartas de vocês, para mim, são presentes. Não quero deixar isso para o final, faço questão de dizer agora. Recebo, leio, devoro, emociono. As palavras pulsam vida e me encantam. É uma preciosidade compartilhar esse espaço-tempo com vocês. Tenho grande reverência à vida e me fascina os caminhos que conseguimos percorrer com as companhias que encontramos. É um presente enorme se aproximar de alguém, da poética do ser de tal pessoa. Eu não sou capaz de colocar em palavras o quanto isso é importante para mim, para quem eu quero ser como professora. Eu quero ser uma professora além de mim. Por tanto que nunca conseguirei expressar, obrigada.

Como estudante de Pedagogia, sinto aqui um caminho que faz sentido. Sinto o desejo pela vida nas autoras e nos autores que vocês trazem. Um saborear ser e estar, os detalhes. O desejo de existir. Vi no decorrer da graduação que os problemas da Educação e da Pedagogia são, muitas vezes, frutos das relações de opressão, coloniais. E as soluções, também. Nem sempre minha escrita diz o que eu falo. É um dissabor se ver nos moldes que não te cabem.

Os tempos das cartas se alongaram e os tempos da vida se apertaram. Como é fácil se esquecer! As cartas de vocês me ajudam a lembrar. Escrever essas cartas também me ajuda a lembrar. Sem partilhar a jornada, toda a inteireza e boniteza da vida se dissipam no ar. Espero que como docente eu não esqueça o amor. Sim, aquele. O amor como compromisso, o que não é só. Não se ver só e poder escrever sentindo. Talvez seja um caminho para que outros sonhos sejam sonhados por nossos futuros estudantes. Vejo aqui nessa tessitura de inteirezas, autorias outras, formatos outros, uma possibilidade de construção de uma Pedagogia que não nos esqueça.

Com todo amor que há em mim, C.

Ensinar e pesquisar COM histórias: considerações *sentipensantes*

*A mãe teve ternuras e pensou:
- Será que os absurdos não são as maiores
virtudes da poesia?
Será que os despropósitos não são mais
carregados de poesia do que o bom senso?
Ao sair do sufoco o pai refletiu:
Com certeza, a liberdade e a poesia a gente
aprende com as crianças.
E ficou sendo.*

Manoel de Barros

O primeiro livro que evocamos para a costura desse diálogo se intitula *Exercícios de ser criança* (BARROS, 1999), tecido de forma miúda como se fosse um imenso bordado; as imagens são como se cerzidas em pano, feitas de forma coletiva por cinco irmãos (Demóstenes, Angela, Marilu, Martha e Sávia): o primeiro desenhou e as demais bordaram em cima, criando um livro-costura que transpira poética por entre as páginas de papel. Na cabeça de Manoel de Barros, o menino queria carregar água na peneira e, com ele, pensamos nas possibilidades éticas de um exercício poético que abre o corpo docente para o acolhimento dos despropósitos, daquilo que é resto ou para as coisas tomadas como desimportantes (BARROS, 1999).

A sala de aula, deste modo, já não é espaço apenas para o que o currículo oficial nos impõe, é campo em que podem florir as histórias que localizam estudantes e também as professoras desde suas experiências no mundo. Criamos mundos enquanto docentes, é nisso que acreditamos, pois sonhamos como professoras, evocando agora o livro *De repente, nas profundezas do bosque*, de Amós Oz (2007), no qual Emanuela contava histórias de animais para crianças que nunca os viram (pois eles tinham sumido do vilarejo onde moravam). Essa professora sofria com o deboche de quase todos ao seu redor, como se anunciasse despropósitos para suas/seus estudantes: “a cabeça dela estava cheia de raposas, pardais, todo o tipo de invencionice que as pessoas sozinhas criam devido à solidão” (OZ, 2007, p. 7). Mas o pequeno Nimi, aluno de Emanuela, prestava atenção às histórias que ela contava e, com isso, passou a ter sonhos com animais. Nimi, pequeno excluído pelos colegas, sentiu e acolheu o que era tomado como despropósito pelos demais: as histórias de animais abrem para ele um campo de múltiplas possibilidades.

Em conversas em uma sala de aula de ensino superior que compartilhamos a partir do início de 2024, podemos pensar em Emanuela como uma professora que borda mundos desde sua insistência. Essa insistência é especialmente importante para nós, pois, na medida de tempo em que escrevemos este texto, vivemos despropósitos que diminuem a potência da vida: governos que insistem na utilização de materiais pedagógicos produzidos por Inteligência Artificial, privatização de escolas públicas, ensino remoto em meio a um dos maiores desastres naturais do Brasil. A mercantilização do ensino vem sendo uma tecnologia que afeta nossas vidas, pois, como docentes, somos estimuladas à espetacularização como modo de docência, já que em alguns concursos na área da educação básica, ter palestras e

canal em plataformas digitais conta mais do que a experiência em sala de aula. Como resistir a esses processos?

Apostamos no acolhimento das histórias que se passam na docência (BATTISTELLI; RODRIGUES, 2021), pelo cuidado com as/os envolvidas/os e com a construção de possibilidade para que as/os estudantes desenvolvam seu pensamento crítico (hooks, 2020). Esses são pressupostos para uma poética que amplia e estica as paredes da sala de aula, pois abre espaço para aquilo que está para além do livro: as histórias de vida das/os envolvidas/os, o impacto dos contextos social e histórico no qual estamos imersas/os, as relações que carregamos conosco. A desconfiança quando é solicitado aos estudantes que escrevam sobre suas histórias e experiências é sentida todo semestre; para algumas/uns, é a primeira vez que uma docente se interessa pelo que ela/ele tem a dizer, por onde anda e qual história a leva até o curso em que está. A experiência do maravilhoso, nos lembra hooks (2020), advém do exercício cotidiano e não da genialidade, ou seja, trabalhamos em nossas docências com a potência do que pode o *sentipensar*, um rompimento com a razão ocidentalizada que nos foi imposta pelo colonialismo, pois, como nos ensina Arias (2010), a colonialidade da afetividade foi uma das mais perversas formas de colonização.

Uma sala de aula *sentipensante* abre o pensamento para além da racionalidade; pensamos enquanto dançamos, cantamos, caminhamos e, como afirma Silvia Rivera Cusicanqui (2018), pensamos com nossas entranhas e não só com nossas cabeças. O intelecto, desta forma, está em como nos relacionamos com outros seres humanos e não-humanos, e é acionado desde as muitas camadas de possibilidade do sentir. A centralidade da visão como possibilidade de apreender e aprender é uma postura eurocêntrica, que diminui a potência *sentipensante* de uma sala de aula. O que seria da educação sem o toque, sem os cheiros, a audição, o arrepio depois de algo que mobiliza o corpo todo? Nos encontros pós-pandemia por COVID-19, muitas/os alunas/os estranham o convite para atividades que envolvam abraços e toques entre as/os colegas. Um certo desconforto toma conta de alguns corpos que resistem às atividades que envolvam sair da posição passiva clássica de estudante; se movimentar, fazer barulho, conversas altas, risadas, abraços não parecem “certos” para as/os alunas/os em um contexto de ensino superior, como se fossem atitudes “menores” e não intelectuais. Buscar elementos para compor uma poética brincante para a educação é um exercício que precisa ser vivido no momento da formação, pois não é suficiente que

anunciemos a necessidade do prazer em sala de aula (hooks, 2017) sem exercitá-lo cotidianamente.

E se, assim como Luis Simas (2019), apostamos em pedrinhas miudinhas, é porque não nos interessam os grandes feitos e batalhas, mas o insignificante, o pequeno gesto que movimenta o pensamento e faz o corpo sentir com todas as suas propriedades. Desta forma, *sentipensamos* desde uma poética do maravilhamento que, como hooks afirma, vem do acolhimento dos saberes práticos: “Por certo, um elemento da sabedoria prática que vem com o pensamento crítico consciente e atento é a constante experiência do maravilhoso” (hooks, 2020, p. 280). Relevante é o saber que modifica as estruturas impostas pelos sistemas de opressão, que permite vida em cenários necropolíticos de morte, ou seja, falamos de uma poética que se importa com a transformação social e com o enfrentamento às dimensões violentas que oprimem corpos em suas diversidades.

Desta forma, produzir conhecimento sobre docências poéticas e insurgências na educação passa pelo exercício radical de sonhar mundos e criá-los sempre no encontro, que não tem intenção de homogeneização, mas de afirmação de nossas diferenças. Neste ponto, nos encontramos com hooks (2017; 2020), que apostou em suas obras na beleza e na boniteza como valores ético-epistemológicos somente possíveis a partir de uma vivência amorosa da educação: a poética só é possível no processo de responsabilização mútua e no profundo comprometimento com a crítica e a transformação social. Independente do tema objeto de nossos planejamentos pedagógicos, nosso compromisso precisa ser com a narrativa de histórias que possam ser cerzidas coletivamente e com o pensamento crítico; como exemplo, a disciplina que promoveu o encontro entre as autoras tratou do tema da medicalização da educação e como a arte, educação e saúde podem produzir frestas e desvios para pensarmos a dimensão da atenção e do cuidado na escola. Deste modo, para propor um modo de lecionar que seja desmedicalizante, é necessário que as/os estudantes percebam as armadilhas moderno-coloniais capitalistas neoliberais que estão presentes nos cenários educacionais que frequentamos.

Uma docência implicada com esses valores não se importa tanto com a quantidade de conteúdo a produzir e repassar, mas sim com os fios de conexão que estudantes podem tecer a partir do que se expõe e de como o conteúdo em suas mãos faz laço com a vida e com a experiência de cada um (hooks, 2017). Essa escrita foi inspirada em uma conversa de corredor entre duas das autoras na qual o tema do amor e da poética surgiu enquanto conversávamos

sobre bell hooks e Paulo Freire. Qual o lugar do amor para Paulo Freire? Qual o lugar do amor na sala de aula? O amor para hooks (2021) não é um sentimento, mas uma atitude prática, uma ação pela qual nos responsabilizamos por nós mesmas e pelas/os outras/os ao nosso redor. A autora nos fala de um projeto de mundo que só é possível no enfrentamento aos sistemas de opressão. Deste modo, o amor é uma postura poética-ética-epistemológica de cuidado com as histórias que sujeitas/os em suas diferentes posições carregam consigo; uma abertura ao diálogo, que de modo algum é sinônimo de construção de consensos, mas, sim, de sustentação de dissensos e posições éticas no mundo (hooks, 2020). Para hooks, o objetivo nunca foi que pensemos iguais a ela, mas que possamos exercitar o pensar crítico. Para nós, docentes implicadas com a educação em meados dos anos 2024, o que importa é como sentimos/vivemos um fazer que seja “presença leve, provocador de alegria, sempre pronto para remodelar bolas de argila, vagabundos eficazes maravilhados pela infância” (DELIGNY, 2018, p. 130).

Maravilhadas pelos encontros, pelas risadas e por tudo o que aprendemos de despropósitos, ficamos mais perto do menino que queria carregar água na peneira (BARROS, 1999) do que da professora que enche quadros e cadernos de um conteúdo que, por fim, se mostra vazio em sentidos. Sonhamos e alimentamos um fazer que tem dificuldades de relação com as verdades desencantadas: “Por isso amo livros que soam como tambores e amo os tambores que parecem livros: eles me contaram, e ainda contam, grandes histórias.” (SIMAS, 2019, p. 132). E acrescentemos aos ensinamentos do autor que amamos grandes histórias que possam ser sentidas em toda sua potência de contágio. O menino que queria carregar água na peneira, Emanuela que precisava garantir que suas/seus estudantes sonhassem com os animais, Nimi que sentia no encontro com os não-humanos toda a força de sua sabedoria nos inspiram em busca de uma poética miudinha, que assim como as pedrinhas, nos fazem amar a educação. E não só a amamos, a pensamos, a sentimos, a *corazonamos*:

A partir do *corazonar*, o que buscamos é a construção de propostas teóricas, metodológicas e perspectivas éticas e políticas que permitam uma práxis que rompa com a falsa neutralidade da ciência; com a certeza de que a cultura é uma resposta criativa à vida e para fazer crescer e transformar a vida, fazendo da existência o horizonte da sua reflexão e práxis; por isso, é preciso construir uma academia comprometida com a vida² (ARIAS, 2010, p. 120-121, tradução das autoras)

² “Desde el Corazonar, lo que buscamos es la construcción de propuestas teóricas, metodológicas y de miradas éticas y políticas que permitan una praxis que rompa con la falsa neutralidad de la ciencia; desde la certeza que la cultura es una respuesta creadora frente a la vida y para hacer crecer y transformar la vida, y que hace de la existencia, el horizonte de su reflexión y de su praxis; por ello es necesario ir construyendo una academia comprometida con la vida.”

Desta forma, interessadas no “fazer minúsculo, o fazer mínimo, talvez até o fazer inútil” (ASSUNÇÃO, 2021), escrevemos sobre um mundo de sensações que encharcam nossas docências, ampliando os sentidos sobre a escola e o fazer docente para além da visão, e apostando na capacidade tátil que as histórias que contamos podem assumir. Nossas cartas não têm a intenção de apresentar um caminho linear de pensamento, pois foram escritas de forma concomitante, entremeadas, e não seguem uma cronologia linear; o tempo delas é o da afetação com o convite que surge desde a conversa, desde o encontro com a premissa do dossiê da revista. Nossas cartas são atravessadas pelos efeitos que provocam pequenas escritas ofertadas umas às outras e não pretendem responder à lógica da razão colonial, que academicamente vem apequenando o exercício poético como inferior.

Quando nos perguntamos sobre como nos afetamos com a *sensação-escola*, intencionamos andarilhar pelo campo afetivo de nossas memórias e com isso nos questionamos sobre como contribuir para o campo de produção de conhecimento da poética em educação. Concordamos com Simas (2019), que aponta que em terras como as nossas, que sofreram com o colonialismo e seguem impactadas com um processo civilizatório branco e eurocentrado, precisamos apostar na deseducação enquanto estratégia de encantamento. Se somos “ensinadas a pensar com a cabeça e os cânones do ocidente” (SIMAS, 2019, p. 102), a tarefa da poética em sua miudeza é deseducar as gerações que nos acompanham em sala de aula, produzindo frestas por onde é possível *sentipensar* os conhecimentos. Liste cinco coisas das quais tem orgulho em si mesma/o: um exercício que mobiliza mais do que as/os estudantes esperam e, quando percebem que esta é uma das avaliações do semestre, ficam paralisadas/os em busca de características e conquistas das quais possam sentir prazer e orgulho. Em uma turma, certa vez, foi dito que era mais fácil se a avaliação fosse uma prova “normal”, pois olhar para si e para a vida era muito mais difícil.

Perguntar, um ato que tem sido visto como ameaçador, é nossa ferramenta artística; com ele, tomamos nossas salas de aula, e sustentamos inclusive o assombro. O belo, o bom e o bonito também causam estranheza, em especial quando o cotidiano ensina que a repetição, a seriedade e a mesmice são possibilidades educativas. Em uma experiência que compartilhamos como docente e alunas, vivemos uma discussão que causou assombro em muitas/os das/os envolvidas/os. As perguntas da discussão eram: Como acolher crianças em suas multiplicidades? Como cuidar para que a febre do relincho não abandone as crianças? Por que os adultos têm medo da febre do relincho? Elas se relacionavam com o livro *De*

repente, nas profundezas do bosque (OZ, 2007), sugerido como leitura, e tinham como intenção propor um diálogo entre infâncias, curiosidade, medos, pedagogia, adoecimentos na infância e potências. A sensação é de que as/os estudantes ficaram preocupadas/os em formar uma resposta correta, como se houvesse um único modo de responder, ecoando um único modo de ler o livro. Entrar em contato com o exercício poético, desta forma, ficou mediado pelo medo da avaliação e julgamento da professora e demais colegas. Outra possível causa para a tensão exibida pelos estudantes é o estranhamento do contato com o próprio texto literário enquanto material analítico em uma disciplina na graduação em Pedagogia, seja devido à falta de experiências de fruição literária, seja pela busca do racional e do literal na amplitude de sentidos do poético e do sensível.

Afinal, uma ideia difícil de refutar é de que na universidade se faz ciência sisuda, dura, sem lugar para o lúdico e o prazer. É preciso ser sério, prolixo e entediante para ser válido academicamente; um modo de colonialidade do saber que ainda impera em nossos corredores e salas de aula. Pensar criticamente a partir de um material literário causou um efeito inverso do esperado, mas positivo em suas reverberações. Como fazemos de uma obra literária material de análise para nossas necessidades conceituais? Como buscamos e valorizamos a inteireza dos estudantes e docentes enquanto seres *sentipensantes*? Buscamos com isso, a cura para a ferida colonial que nos ensinou, inclusive, um certo modo de entender e viver a docência.

A pedagogia engajada (hooks, 2017) é um exercício poético, já que está implicada com o maravilhamento que advém do emaranhado de histórias em uma sala de aula. A professora como poeta (LORDE, 2020b) está conectada com as produções de suas/seus estudantes, está implicada com o pensar a vida criticamente, pois ela sabe que cavar uma boa trincheira é uma forma importante de arte e com essa aprendemos, assim como com as palavras de um livro. Ensinamos poeticamente com nosso corpo e tudo o que ele ensina quando o cuidamos e o acolhemos. Produzimos desde todos os lugares que habitamos, a partir das relações que tecemos, e cavamos trincheiras desde uma experiência *sentipensante* da educação e da pesquisa. Como descreve Patricio Arias,

[...] uma forma de combater a colonialidade do ser e da afetividade e de recuperar a plenitude da humanidade negada não será recuperar esse ser, não a partir da razão colonial, mas sim de onde reexistimos e nos insurgimos contra a colonialidade do poder, do saber e do ser, a partir da sabedoria do coração e da afetividade; por isso, o povo Kitu Kara coloca a afetividade no centro da sua proposta política em sua luta

pela existência, quando diz: “Estamos sentindo, estamos fazendo, estamos sendo” (2010, p. 122-123, tradução das autoras)³.

Pesquisar/ensinar/escrever a partir das histórias que compõem a vida passa pela abertura do corpo à conversa. Em seu livro *Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática* (2020) bell hooks propõe três ensinamentos que se complementam: conversações, contar histórias e compartilhar histórias. Neles, ela tece uma lógica docente a partir da qual contamos, narramos e conversamos com nossas/os estudantes e, desta forma, articulamos o pensamento acerca dos temas-objetos de nossas disciplinas. As conversas, afirma a autora, são parte importante de um aprendizado para além do competitivo e individual com o qual nos acostumamos; uma forma de enfrentamento às lógicas mercantilizadas de ensino que vêm sendo vendidas como solução para a educação. Ela nos mostra um exercício de descolonização possível para a docência, e é com ele que nos aliançamos quando propomos a escrita em cartas e a partir do que *sentipensamos*. A conversa não é um exercício simples, como muitos irão pensar: ela exige doação, compartilhamento e cooperação (hooks, 2020). E a partir do que bell hooks propõe, fazemos nossas docências e pesquisas a partir das conversas que tecemos: com sujeitas/os colaboradoras/es, com textos, livros e suas/seus autoras/es, com as/os estudantes que frequentam nossas salas de aula.

Como não se encantar com o planejamento de caminhos a serem trilhados em busca de perguntas e respostas sobre um tema que precisamos abordar em sala de aula? Como operar com a pesquisa enquanto uma ferramenta de produção ético-poética em nossos cotidianos? Conectamos, deste modo, dois modos de habitar a universidade: o ensino e a pesquisa, pois entendemos que os dois coabitam e criam mundos possíveis. Pensando em consonância com Borda (2015) e Arias (2010), para desarticular a colonialidade de saber que nos foi imposta pelos invasores que por aqui desembarcaram, precisamos desmistificar a prática da pesquisa, a tomando como uma ferramenta de trabalho que existe para além do mundo acadêmico. Docentes em suas salas de aula fazem pesquisas desde os problemas que enfrentam, crianças em suas habilidades criativas utilizam a pesquisa para construir possibilidades de relação com o mundo que habitam, e na universidade compomos a pesquisa como uma forma de ampliar os modos como habitamos e entendemos o mundo.

³ “[...] una forma de combatir la colonialidad del ser y de la afectividad y de recuperar la plenitud de la humanidad negada, no será recuperar ese ser; no desde la razón colonial, sino desde donde hemos re-existido e insurgido frente a la colonialidad del poder, del saber y del ser; desde la sabiduría del corazón y la afectividad; de ahí que el pueblo Kitu Kara haga de la afectividad el centro de su propuesta política en su lucha por la existencia, cuando dicen: ‘Estamos sintiendo, estamos haciendo, estamos siendo’.”

Indo ao encontro dessas perspectivas, de que a pesquisa pode (e deve) ser estruturada enquanto modo de ser no mundo, trazemos para esse tecido que cerzimos juntas dois conceitos contracoloniais que se opõem à dicotomia entre saber e sentir: o sujeito *sentipensante*, delineado pelo sociólogo Orlando Fals Borda (2015) a partir de suas experiências com os povos ribeirinhos da costa da Colômbia, e a ação do *corazonar*, descrito pelo antropólogo Patricio Guerrero Arias (2010) com base nas tradições xamânicas de povos indígenas equatorianos. Essas duas ideias são brilhantemente detalhadas por Marina C. C. Barbosa da Silva em sua tese de doutorado, que propõe sua conjunção em busca de uma estética da sensibilidade na educação:

Sentipensantes, portanto, são aqueles que mesclam coração e corpo, razão e sentimento, na produção de conhecimento e no intercâmbio de saberes atrelados aos seus modos de vida e de luta. Ao atribuir ao coração o lugar epistêmico e ontológico, inaugura-se uma unidade entre corpo-alma-razão-sentimento, dimensões da existência humana dissociada pela ciência ocidental moderna. [...]

Podemos falar que a filosofia “nativa” possui um saber do coração, que foi invisibilizado, menosprezado pela racionalidade que ainda teima em se impor sobre nós por meio da perpetuação da colonialidade, mas esse saber do coração ainda existe e resiste. [...]

O corazonar é, portanto, uma atitude intelectual, política, para promover a decolonização do saber, do poder e do ser e acrescentamos aqui do sentir. A intenção não é inverter as instâncias do sentir e pensar, sugerindo que o emocional deva ser superior à razão. É, portanto, de se reconhecer a existência do saber do coração e a importância dessa para a existência da vida e assim buscar religar afetividade e racionalidade, de modo que ambas sejam harmônicas. (SILVA, p. 116)

Essa multiplicidade de vozes que se encontram e entremeiam com as nossas, ecoando nas cartas e em nossas vivências como docentes e discentes, ajudam a compor uma inteireza que é, ao mesmo tempo, reflexo da grandeza e da miudeza. Grande pois completa, atenta à pluralidade que habita cada uma de nós; miúda porque se faz presente nos pequenos gestos, nas pausas, na busca de amorosidade cotidiana.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia (primera parte). *Calle14*: revista de investigación en el campo del arte, Bogotá, Colômbia, v. 4, n. 5, p. 80-94, jul./dez. 2010.

- ASSUNÇÃO, Paulinho. caixa-de-fazer. In: TAVARES, Ana Paula; MARMELO, Manuel Jorge; ONDJAKI; ASSUNÇÃO, Paulinho. (Orgs.). *Verbetes para um dicionário afetivo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2021, p. 76-77.
- BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BATTISTELLI, Bruna Moraes. *Entre cartas e conversas: por uma política de pesquisa feminista e contra-colonial para a Psicologia Social*. Porto Alegre: Rede Unida, 2022.
- BATTISTELLI, Bruna Moraes; RODRIGUES, Luciana. Contar histórias desde aqui : por uma sala de aula feminista e amefricana . *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 153–173, 2021. DOI: 10.22483/2177-5796.2021v23n1p153-173. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4067>. Acesso em: 20 maio 2024.
- BATTISTELLI, Bruna Moraes; OLIVEIRA, Érika Cecília Soares. CARTAS: um exercício de cumplicidade subversiva para a escrita acadêmica. *Currículo sem fronteiras*, v. 21, n. 2, p. 679-701, 2021.
- BORDA, Orlando Fals. *Una sociología sentipensante para América Latina*. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO, 2015.
- DELIGNY, Fernand. *Os vagabundos eficazes: operários, artistas, revolucionários: educadores*. Tradução de Marlon Miguel. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.
- hooks, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2021.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das letras, 2019.
- LADSON-BILLINGS, Gloria. *Os guardiões de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LORDE, Audre. *Entre nós mesmas: poemas reunidos*. Trad. Tatiana Nascimento; Valéria Lima. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020a.
- LORDE, Audre. *Sou sua irmã: escritos reunidos*. São Paulo: Ubu Editora, 2020b.
- PESSOA, Fernando. *Mar português*. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/2405>. Acesso em: 23 abr. 2024a.
- PESSOA, Fernando. *Para ser grande, sê inteiro*. Disponível em: <http://arquivopessoa.net/textos/503>. Acesso em: 23 abr. 2024b.
- OZ, Amós. *De repente nas profundezas do bosque*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Un mundo ch'ixi es posible: ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.
- SILVA, Marina Coimbra Casadei Barbosa da. *Estética da sensibilidade: a arte do sentirpensar e corazonar em educação*. 2021. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.
- SIMAS, Luiz Antonio. *Pedrinhas miudinhas: ensaios sobre ruas, aldeias e terreiros*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.