

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carmem Silva Machado

COTIDIANO ESCOLAR E ARTE:
PEDAGOGIA DO (DES)ENCONTRO

Sorocaba/SP

2019

Carmem Silva Machado

**COTIDIANO ESCOLAR E ARTE:
PEDAGOGIA DO (DES)ENCONTRO**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota

Sorocaba/SP

2019

Ficha Catalográfica

M13c Machado, Carmem Silva
Cotidiano escolar e arte : pedagogia do (des)encontro / Carmem
Silva Machado. -- 2019.
287 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba,
Sorocaba, SP, 2019.

1. Arte na educação. 2. Prática de ensino. 3. Arte – Estudo e
ensino. 4. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Reigota, Marcos, orient. II.
Universidade de Sorocaba. III. Título.

Carmem Silva Machado

**COTIDIANO ESCOLAR E ARTE:
PEDAGOGIA DO (DES)ENCONTRO**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutora no Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade de
Sorocaba.

Aprovado em: ___/ ___/ ____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^o Dr. Marcos A. dos Santos Reigota
Universidade de Sorocaba

Prof^a Dra. Raquel Aparecida de Oliveira
Fac. Ciências Médicas e da Saúde de Sorocaba
PUC-SP

Prof^o Dr. Maurício Massari
Faculdade de Educação Física da ACM Sorocaba

Prof^a Dra. Alda Regina Tognini Romaguera
Universidade de Sorocaba

Prof^a Dra. Eliete Jussara Nogueira
Universidade de Sorocaba

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, que não estão mais aqui, e em especial a minha mãe, que me incentivou e me fez acreditar que a educação é a maior riqueza que podemos ter. Agradeço a minha família pela paciência, compreensão e apoio.

Agradeço ao meu orientador, professor Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota, por acreditar em mim e no trabalho que poderia desenvolver. Agradeço em especial pela oportunidade valiosa que me deu de poder viver a experiência como pesquisadora em um outro país.

Agradeço aos professores da banca que dispuseram do seu tempo para ler e contribuir para a construção da minha tese.

Agradeço a todos os meus amigos que acompanharam e torceram por mim nessa trajetória.

Agradeço ao Leandro Jesus que sempre esteve disponível para registrar, por meio do seu olhar fotográfico, os trabalhos que desenvolvi durante a pesquisa.

Agradeço à Ana Godoy que me acompanhou no processo da escrita e me mostrou caminhos para que a escrita nascesse no meu próprio ritmo respeitando os limites do meu corpo.

Agradeço ao Peter, meu querido cachorro, que foi meu fiel companheiro durante quinze anos e que durante a escrita da tese esteve sempre ao meu lado.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão da bolsa durante o período de realização deste doutorado.

Agradeço ao Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (DAAD) pela oportunidade e pelo apoio que me deu durante os quatro meses em que estive em Oaxaca – México.

Saia de si.

Observe a si mesmo descendo a rua.

Faça a si mesmo tropeçar em uma pedra e cair.

Observe.

Observe outras pessoas olhando.

Observe cuidadosamente como você cai,

Observe como quem vê um filme em câmera lenta,

Em preto e branco.

Veja a si mesmo levantando da queda.

Veja quanto tempo demora para você começar
a se erguer, como fica de pé e o que faz depois.

Observe como se visse um filme multicolorido.

(Yoko Ono)

RESUMO

MACHADO, Carmem Silva. **Cotidiano escolar e arte: uma pedagogia do (des)encontro.** 2019. 287p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, 2019.

A partir da pedagogia freireana e provocada pelas performances de Marina Abramovic e as práticas corporais realizadas com estudantes em sala de aula, em uma escola no Brasil e outra no México, esta tese busca apresentar o processo de formulação de uma pedagogia do (des)encontro. Esta pedagogia, valendo-se de narrativas e imagens, traz os deslocamentos experimentados nos diferentes momentos vividos pela pesquisadora durante um estágio de doutorado em Oaxaca, México, quando envereda por um universo cultural desconhecido e imprevisível, mas profundamente atraente e mobilizador, que fez do retorno ao país de origem uma experiência de questionamento da própria prática como educadora e artista. Tais questionamentos explicitam-se na sua prática pedagógica em sala de aula e também no período em que exerceu cargo público em Salto de Pirapora como secretária de cultura. O conjunto de tais experiências leva a reafirmar a importância do pensamento de Paulo Freire ao articulá-lo com o cotidiano escolar como fonte de reflexão e criação. Os muitos deslocamentos, não só geográficos, convidam a pensar a constituição de si a partir do corpo, do movimento, e das relações que estabelece com os lugares a partir dos (des)encontros que experimenta. Como metodologia, traz os relatos e as narrativas articulando-os aos conceitos freireanos de escuta sensível, diálogo e consciência do inacabamento, permitindo mostrar de que modo o corpo conecta o cotidiano escolar e a arte a partir da experiência dos sujeitos no mundo, experiência marcada pelo (des)encontro.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Educação. Arte. Corpo. Pensamento freireano.

ABSTRACT

MACHADO, Carmem Silva. **Everyday school and art: a crossroad pedagogy.** 2019. 287p. Thesis (Doctorate in Education) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, 2019.

From Freire's Pedagogy and boosted by Mariana Abramovic's performance and workouts executed in classroom with students from Brazilian and Mexican schools, this thesis intends to show the whole formulation process of Crossroad Pedagogy. This, using narratives and images, brings the displacements lived in different shifts by the researcher while a Doctorate intern in Oaxaca, Mexico, when get in an unpredictable and unknown cultural universe, although deeply attractive and mobilizing, which made the return to home country a self query experience; as educator and artist. These questions can be seen in pedagogical practices in classrooms, but also when had the public position as Secretary of Culture in Salto de Pirapora. The gathering of such experiences lead to reaffirm the great importance of Paulo Freire's thoughts, when attached to school living as a font of reflexion and creation. So many displacements, not only geographic, can be an invitation to contemplate the subject constitution from its body, movement and relations established with places since crossroads lived. As methodology, narratives and reports are told and linked to Freire's concept of sensitive listening, dialogue and unfinished consciousness, allowing to show how body connects to school day by day and art from the experience of the subject in the world, experience reserved for crossroads.

Keywords: Everyday school. Education. Art. Body. Freirean thinking.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO: MÚLTIPLAS ENTRADAS | 11 |
| TRAJETÓRIAS: UMA BIO:GRAFIA | 26 |
| O quarto de estudo | 30 |
| O corpo da escrita | 35 |
| UMA PERSPECTIVA FREIREANA | 37 |
| Consciência do inacabamento | 39 |
| A escuta | 41 |
| O diálogo como prática pedagógica | 44 |
| O CORPO DA ESCRITA | 48 |
| PEDAGOGIA DO (DES)ENCONTRO: PENSANDO COM AQUELES QUE PENSAM O COTIDIANO | 61 |
| Programa 1 | 62 |
| Programa 2 | 62 |
| Programa 3 | 62 |
| Programa 4 | 63 |
| Programa 5 | 63 |
| Programa 6 | 63 |
| Quando a performance provoca efeito de acontecimento | 64 |
| O que são programas? | 69 |
| Lugares permeados de não | 70 |
| O corpo-em-experiência | 75 |
| Programa 7 | 85 |
| PORTÃO AZUL | 86 |
| Cotidiano escolar | 87 |
| Cenário de uma escola rural | 90 |
| Verbas e parcerias | 93 |

| | |
|---|------------|
| Práticas pedagógicas | 96 |
| A Bienal, é o que mesmo? | 98 |
| E o grafite? | 99 |
| Os desvios | 101 |
| O sumiço da lata: uma narrativa | 102 |
| O corpo na/da pesquisa | 103 |
| | |
| O CADERNO AMARELO | 107 |
| O encontro com a escola | 112 |
| Adentrando em um território (des)conhecido | 120 |
| Processo artístico e pedagógico | 123 |
| Uma imagem que revela o que nos escapa | 134 |
| Sem nos demorar, caminhamos | 139 |
| Andarilhando com Francis Alÿs | 142 |
| Inquietações | 145 |
| Estilhaços | 148 |
| Transmutar | 150 |
| Um modo de existir | 152 |
| Ver “entre” ser visto | 157 |
| La travesía | 160 |
| | |
| Programa 8 | 164 |
| | |
| TORNANDO VISÍVEIS COISAS INVISÍVEIS | 166 |
| O prédio | 166 |
| Todo mundo espera alguma coisa de um sábado à noite | 168 |
| Um dia fui dormir professora e acordei secretaria de cultura | 169 |
| O prédio que deixa de ser “aquela escola” | 172 |
| RedeMoinho- um diálogo entre cultura e comunidade | 174 |
| A escola – O Centro Cultural | 175 |
| Experiências compartilhadas | 177 |
| Sobre os (des)encontros | 179 |
| Um dia fui dormir secretária de cultura e acordei professora | 185 |

| | |
|--|------------|
| Programa 9 | 188 |
| O CORPO CONSCIENTE | 191 |
| CARTOGRAFIAS DE UM CORPO-CASA | 211 |
| A presença da lentidão | 212 |
| Núcleos de pesquisa | 214 |
| Em que você se demora? | 216 |
| O corpo-casa | 219 |
| O corpo-sensível | 223 |
| Sala de aula ou sala de ensaio? | 233 |
| A escrita automática nas derivas | 237 |
| O que é uma casa? | 240 |
| Deriva | 243 |
| UMA CONVERSA CHEIRANDO A JASMIM: A PRESENÇA DE PAULO FREIRE | 246 |
| Exílio | 256 |
| 100 ÁRVORES PARA UM SÍTIO SEM ÁRVORES | 261 |
| A vida e seus movimentos | 262 |
| O plantio | 267 |
| O paiol | 268 |
| Habitar | 271 |
| A pequena floresta | 275 |
| REFERÊNCIAS | 283 |

INTRODUÇÃO: MÚLTIPLAS ENTRADAS

Se algo não está dentro de você, então não reverbera – mesmo que você tenha técnica, mesmo que seja grande o seu esforço. Não há dúvida. O que existe de verdade dentro do coração é o que atinge quem assiste, mesmo que o escondam, quem assiste vai entender[...] na vida cotidiana, na dança o que queremos transmitir amadurece aos poucos. Quando quisermos transmitir algo, só conseguiremos se o extrairmos, assim, de nossas raízes e o mostrarmos dilacerado. (OHNO,2016, p.44)

Convido para que entre na leitura desse corpo-tese-casa, sem pressa. Diminua o ritmo para que possa adentar sem a velocidade, sem o deslumbramento da instantaneidade, sem a urgência do entendimento. Peço que se demore e que se utilize do tempo lento, para que possa compreender sem julgamentos a lentidão do corpo da escrita que esse corpo-tese-casa propõe.

Este trabalho tem por objetivo mostrar o percurso de uma pesquisa que se faz a partir da investigação do corpo da escrita, e dos movimentos que o corpo propõe, quando (des)encontros provocam deslocamentos, obrigando-nos a sair do lugar de origem, e a criar desvios no percurso para a materialização de um pensamento artístico, seja ele no cotidiano escolar ou em espaços públicos.

Cotidiano escolar e arte: uma pedagogia do (des)encontro, apresenta os deslocamentos relativos aos diferentes momentos vividos antes, durante e depois da minha viagem a Oaxaca, no México. Por meio dos relatos e narrativas, descrevo os acontecimentos provocados pelos (des)encontros e de como cada um deles gerou desdobramentos para se pensar a própria prática e a própria escrita.

O cotidiano escolar, apresentado por meio de relatos e narrativas, foi escolhido como forma de registrar a pesquisa. Porque pensar o cotidiano como experiência vivida passa pela necessidade de ampliar as possibilidades de pensar e entender o trabalho dos professores(as) como uma constante criação cotidiana. A importância das narrativas como práticas de pesquisa está evidenciada nos trabalhos de Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira e Regina Leite Garcia, essas autoras foram as colaboradoras do processo, compartilhando suas histórias e reflexões por meio de suas pesquisas. Entendo que ter acesso a relatos de práticas pedagógicas significa um exercício de narrar o próprio *espaçotempo* no cotidiano escolar. Sabemos o quanto as conversas nesse *espaçotempo* de

partilha onde cada professor(a) pode narrar suas experiências e trocar com o outro, são importantes para vivermos as miudezas das escolas.

O primeiro deslocamento dessa pesquisa traz o conceito de bio:grafia apresentado por Marcos Reigota e Bárbara Heliadora (2008), para os autores, é por meio de narrar a si que construímos não só as subjetividades e especificidades, como também é a partir das narrativas que cada um pode reelaborar e interpretar o tempo e o lugar onde vive. Durante a estadia em Oaxaca, fui descobrindo como a pesquisadora-mulher-artista-professora e suas múltiplas personagens enveredaram por um universo cultural desconhecido e imprevisível, mas profundamente atraente, pelos diferentes lugares que conheceu e viveu.

Refletir sobre e narrar as experiências de vida, experiências intensas, miúdas e incessantes que envolvem outros jeitos de pensar e agir, e até mesmo de existir, em proveito da autonomia da criação de si, põe a mostra os deslocamentos subjetivos que ocorrem em meio às transformações sociais e políticas que emergem nesse período que estive em Oaxaca e também na cidade de Salto de Pirapora.

Quando ingressei no doutorado o meu projeto de pesquisa contemplava o trabalho com as crônicas de Milton Hatoum, pensava em criar um corpo dançante para que as palavras pudessem sair do papel e movimentar-se pelo espaço. Na época, vinha trabalhando com um grupo de adolescentes que estavam cada vez mais envolvidos com as obras de Hatoum, e era com eles que experimentava as propostas que Marcos Reigota sugeria nas orientações. O que eu não sabia era que o doutorado provocaria vários deslocamentos e que minha pesquisa estava imbricada nesse movimento de des-lo-car-se.

O que seria esse movimento? Em quatro anos de pesquisa, passei por uma escola estadual, depois para uma escola municipal, fui contratada como contadora de história para deficientes intelectuais. No semestre seguinte, estive em viagem em Oaxaca México, depois retornei as atividades na escola municipal. Já no ano seguinte, assumi o cargo na Secretária de Cultura da cidade de Salto de Pirapora, participei comoicineira do curso Educação para o Envolvimento no SESC Sorocaba, ministrei uma oficina na Cia Trupé de Teatro e novamente neste último ano, retomo minhas atividades na escola municipal.

Ao deslocar-me e encontrar com diferentes pessoas em várias frentes de trabalho, ampliou o meu olhar como educadora e artista, porque deslocar-se para tantos lugares, não fazia de mim apenas uma pessoa em constante movimento, mas alguém que se multiplicava nos diferentes *espaçostempos* para que pudesse se relacionar com os diferentes grupos, ora era professora, ora, artista, oraicineira, ora Secretária Cultura e

ora pesquisadora. Pensar em educação nesses diferentes lugares e com diferentes grupos, fortaleceu e ampliou o meu olhar como educadora e o modo como me relaciono com as pessoas, com a arte, e com a *teoriaprática*. Para mim, a união das palavras *teoriaprática*, estreitaram as distâncias entre a arte e educação. Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira (2015) utilizam as expressões *praticantespenasantes*, *pensamfazerm*, *fazempensam*, *espaçostempos*, *teoriaprática* para mostrar a importância de superar os limites do modo dicotomizado moderno de contruir o pensar e o fazer de forma fragmentada.

Ao longo do percurso do doutorado fiz muitas escolhas, e uma delas foi deixar de lecionar para um grupo de estudantes que acompanhava há mais de dez anos, numa escola pública estadual de Salto de Pirapora. Precisava escolher uma das escolas que lecionava, e ter mais tempo disponível para a pesquisa, na hora da escolha, a situação financeira, falou mais alto. Não foi fácil me despedir dos estudantes da escola estadual, afinal foram onze anos juntos, até então, eu havia sido a única professora de arte que eles tiveram a vida toda. Depois de alguns anos sem contato com os estudantes, e, na mesma noite que estava escrevendo esse texto, recebi uma mensagem de uma das estudantes daquele grupo, em que ela me dizia o seguinte:

“Naquele dia quando você entrou na sala tinha certeza que você diria adeus e nunca mais voltaria, eu me lembro do movimento que você fez para dizer...até um dia. Você raramente escrevia na lousa, neste dia você começou desenhando um mapa cartográfico e foi pontuando todo o percurso que fizemos, e no final você agradeceu e disse que estávamos prontos para seguir sozinhos, depois deste dia, nunca mais voltou” (Thaynara, 19 anos)

Nos meses seguintes, após a minha saída da rede estadual, me vi numa situação complicada: como trabalhar com as crônicas de Milton Hatoum com crianças que ainda não foram alfabetizadas? Os estudantes da rede municipal, eram crianças de apenas cinco e seis anos de idade. Eu já havia trabalhado com essas crianças, algumas obras de Frans Krajcberg, Arthur Bispo do Rosário, dentre outros artistas, porém a literatura de Milton Hatoum não chegava até as crianças, elas gostavam de ouvir, mas o diálogo pouco se estabelecia.

Nesse impasse, comecei a trabalhar a grafia e o movimento, o traço que antecede a escrita e me coloquei como observadora do corpo da criança e de como ela dialogava com o espaço. Trouxe o pensamento de Klauss Vianna (2008) para que as crianças pudessem se apropriar da movimentação juntamente com a aprendizagem da estrutura óssea. Eu percebia que a consciência do corpo ajudava a criança a criar a dança, e

colaborava a conhecer a si mesma. Essas reflexões foram reunidas no texto “ *O movimento no território do corpo sensível e do corpo poético*” que apresentei no Seminário Caminhos da pesquisa em Artes Cênicas em 2015, organizado pela Universidade Federal de Ouro Preto. Achei que seria um novo caminho, mas, no ano seguinte, nova atribuição de aulas, novas turmas, novas escolas, novas possibilidades.

Marcos Reigota sugeriu que a pesquisa de doutorado, fosse realizada teoricamente, abordando a literatura de Hatoum, porém, me deixou livre para escolher os caminhos da pesquisa, assim como faz com seus orientandos. O posicionamento de Reigota, que trabalha numa perspectiva ecologista em educação, é o de dar liberdade para que os estudantes escolham os caminhos que vão trilhar.

No semestre seguinte, fui convidada para trabalhar como contadora de histórias numa residência que abrigava pessoas com deficiências intelectuais, e foi nesta experiência com a contação de histórias que meu trabalho como artista e educadora foi colocando em mim, uma nova condição, que me forçava a refletir sobre eles.

Eu tinha a impressão que durante a Contação de histórias os residentes não me escutavam, porque não me olhavam, tinha a impressão de que qualquer coisa era mais interessante do que a minha presença para eles.

Após as apresentações que aconteciam nos finais de semana, sempre buscava conversar com Fábio Arthuso, terapeuta ocupacional que trabalhava na associação. Foi ele quem me convidou para que realizasse esse trabalho junto aos residentes. Foi durante as nossas conversas, entre uma apresentação e outra, que falei do incômodo que sentia e do quanto a movimentação dos residentes me desconcentrava como artista. Tinha a impressão de que eu contava a história para mim mesma, mas nem eu mesma ouvia. O curioso foi saber, por meio da conversa com Fábio, que todos os residentes sabiam e contavam e recontavam insistentemente a história durante a semana. A história não era contada apenas para o terapeuta Fábio, mas, para todos os profissionais que ali atuavam. Somente eu achava que eles não escutavam, não entendiam.

Essa constatação de que eles entendiam, para mim, era completamente nova. Como alguém, com déficit de atenção, em um ambiente ruidoso, em meio a surtos, conseguia compreender a história que estava sendo contada? Isso instigou minha curiosidade. Então, na semana seguinte, levei um amigo fotógrafo e pedi para que ele fotografasse o público. Quando vi a fotografia impressa, percebi que nenhum residente olhava para mim enquanto contava as histórias. Eu sempre tive a impressão de que eles não entendiam, porque não me olhavam. Nesta mesma semana Ana Godoy me apresentou

o livro de Fernand Deligny (2015), e já na primeira frase do livro me identifiquei com a questão colocada pelo autor: Como existir aos olhos daqueles que não nos olham? O contato com o autor, poeta e pedagogo, que trabalhou com crianças autistas, me trouxe outras maneiras de me relacionar para além das palavras. Aprendi com essa experiência a estar aberta para as circunstâncias que eram repletas de entrecruzamentos, trocas e (des)encontros. O encontro com a obra de Deligny me ajudou a encontrar caminhos para uma situação que pedia mais do que a relação entre o artista e espectadores, porque na condição de artista eu poderia ir ao local, apresentar o trabalho e sair. Quando colocava o meu olhar como educadora, neste lugar, comecei a questionar os porquês de eu mesma achar, que não havia relação, ou, como solucionar, ou amenizar o distanciamento durante o encontro? Começo, a querer saber, como é que eles compreendiam a história que eu contava, como já disse anteriormente se eu mesma, não conseguia entender a história em meio a tantos ruídos. Com esse olhar curioso e com a escuta sensível, cada vez mais as histórias começaram a ficar mais interativas. Comecei a levar objetos enquanto contava histórias, muitos se relacionavam comigo por meio do objeto. Havia objetos em cena que eram manipulados por todos os participantes. Naquele lugar, a relação com a história se dava no tempo estendido, o tempo que se demorava em cada detalhe da história, aprendi a ouvir e entender que uma Contação de histórias é muito mais do que o entendimento por meio das palavras.

Após seis meses de contação de histórias, e ainda em meio a essa experiência recebi a notícia de que iria passar seis meses em Oaxaca, no México trabalhando com intervenções. Um novo deslocamento começa a ser desenhado.

Mas antes me encontrei com as performances de Marina Abramovic, que me levaram a refletir sobre o cotidiano como um lugar de acontecimentos, um lugar de (des)encontros, principalmente quando o assunto era arte. As obras de Abramovic nos tiram do lugar comum, nos fazem pensar, porque são performances que invadem o corpo, ferem, sangram. Outras performances da mesma artista, nos convidam com sutileza a adentrar um lugar em nós mesmos, causando estranhamentos. Porque dificilmente estamos acostumados a entrar em contato conosco. Os trabalhos de Verônica Veloso (2017) e as oficinas ministradas por ela, na Cia Trupé de Teatro trouxeram possibilidades de experimentar. O trabalho de Veloso (2017), tem contribuído nas minhas práticas pedagógicas, porque sempre nos convida a experimentar e a buscar um outro olhar para aquilo que conhecemos, seja ele, no espaço, na sala de aula, ou na cidade que habitamos.

A pedagogia do (des)encontro vai se alimentando das práticas pedagógicas e se sustenta na pedagogia freireana. São três os conceitos que fazem parte da Pedagogia do (des)encontro: A escuta sensível; o diálogo, e a compreensão do inacabamento. A metodologia não é a Pedagogia do (des)encontro, ela se utiliza desses três conceitos que se materializam por meio das práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas na Pedagogia do (des)encontro colocam o corpo em movimento em intervenções pedagógicas partilhando de um princípio; de que o corpo é um organismo vivo, indivisível e indissociável da consciência. O corpo carrega em si o meio onde vive, bem como emoções, pensamentos, valores socioculturais e políticos. O corpo não é uma matéria inerte habitada por uma consciência, o corpo é ele mesmo um dos estados de consciência do ser humano.

Para que a experiência possa se materializar no corpo, utilizo das aulas práticas em que o corpo é colocado em estado de experimentação. Chamo esses exercícios de proposições. Nas *proposições*, é preciso diminuir o ritmo do corpo, e a respiração passa a ser o suporte do movimento. A interpretação do comando verbal pela professora, leva o participante a realizar as proposições dadas pelas instruções da professor(a), porém, é o(a) participante quem vai observar a percepção dessa proposição em seu corpo.

As proposições são exercícios corporais: trata-se de incitar os participantes a explorar através dos movimentos, conexões com partes do corpo que estavam aparentemente desconexas. O que é próprio dessa metodologia de trabalho, é que o participante ao entrar em contato com o seu corpo, aprende a sentir seus movimentos, a perceber e executar, além de explorar variações em seu modo de mover-se no espaço.

Ao longo da pesquisa, notei que o corpo, essa matéria quase inexistente no cotidiano escolar, precisava ser estudado, lembrado, trabalhado e posto em evidência, pois é com ele que nos colocamos no mundo. Somente colocando o corpo em movimento no cotidiano escolar é que ele passa a existir. Mas esse movimento não vem de qualquer movimento, ele vem da escuta corpo. Como apoio teórico para sustentar essa prática e pensamento na pesquisa e escuta do corpo, trago Jussara Miller (2007), Klauss Vianna (2008), Neide Neves (2008) e Angel Vianna através da biografia realizada por Ana Vitória Freire (2005). A Pedagogia do (des)encontro busca por uma escuta sensível do corpo e do corpo do outro. Para que esta escuta atenta possa acontecer, porque não é uma escuta mecânica, há que se estabelecer uma relação de confiança e empatia com o grupo e com a pesquisa.

Trazer o corpo da escrita por meio de um trabalho artístico de fotógrafos profissionais, enriquece o nosso olhar para a leitura daquilo que não tem palavras. A maioria das imagens escolhidas para compor a tese, não se apresentam apenas como ilustração, são fotos produzidas por artistas. As imagens realizadas por Leandro Jesus e Adriano Sobral, trazem a poesia, e o olhar sensível para as imagens do cotidiano e das apresentações artísticas. Essas imagens mostram as riquezas miúdas desses cotidianos. Será que as palavras na educação, são mais importantes do que as palavras ditas pelo corpo ou por imagens? Onde é que está o corpo da escrita na matéria?

Ao ver as imagens impressas, noto que o que fica de mim nos cadernos é a escrita; para o fotógrafo o que fica, é a imagem da escrita. O corpo nesse movimento tanto da escrita como da imagem, é visto como uma metáfora, ele se constitui de uma outra materialidade que não cabe nas denominações de corpo.

Há espaço nas pesquisas científicas para que apresentações performáticas nas qualificações e defesas sejam consideradas ciência? Em minha defesa de mestrado em 2014, escolhi a linguagem da dança para defender pesquisa em educação. Na época, fui incentivada pelas professoras Alda Regina T. Romaguera, e pela professora Cecília Saito, que me desafiaram utilizar o corpo-palavra-movimento. Marta Catunda compôs uma música para a defesa. Ela compôs a música a partir da leitura do texto da minha defesa. Na época, houve vários questionamentos positivos, sobre a defesa que se utilizou do texto, da música, da dança e das imagens. Mas não deixou de causar estranhamento no corpo docente e nos(as) estudantes presentes. Criou-se um burburinho que se espalhou pela universidade. De modo algum, a defesa que se utilizou da linguagem da dança, deixou de ter o seu rigor acadêmico. Era algo inovador, num espaço tão rígido e cheio de regras. Podemos defender um mestrado em educação dançando? E a partir daí, foi aberto um espaço para que as apresentações pudessem trazer elementos estéticos nas qualificações e defesas, como também, abriu-se um espaço na estética dos documentos entregues das teses e dissertações para compor o acervo da biblioteca. Esse espaço já havia sido conquistado pelo trabalho de Adriana Lima (2007) que foi orientanda de Marcos Reigota.

Em minha defesa de doutorado, apresentei uma performance, que levantaram questionamentos pelas professoras Alda Romaguera e Lúcia Lombardi e me provocam a

pensar em como trazer a potência da performance para um texto escrito? Como dançar, performar, com as palavras?

(DES)

E

N

C

O

N

T

R

O

S

provocam D

E

S

L

O

C

A

M

E

N

T

O

S

D S L C M N T E O A E O

Dou início ao primeiro deslocamento desta pesquisa apresentando a minha Bio:grafia (REIGOTA; PRADO, 2008), por considerar fundamental a construção da identidade e do sujeito histórico no processo de formação em educação ambiental. Reigota e Prado sustentam a importância das trajetórias que estão pautadas pelo pertencimento ético, político e pedagógico de cada pesquisador. Segundo os autores todos têm algo a dizer, e o processo de formação em educação ambiental, inicia-se por esse reconhecimento de si em interação social com o outro, com o tempo e olhares diferentes, em espaços que cabe ao processo pedagógico fornecer. Constituir-se e “identificar-se como sujeito, revela fraquezas, avanços, recuos, interação, intervenção, subjetividades em construção”(REIGOTA;PRADO, 2008,p.13). E é por meio da narrativa de nossas histórias, que vamos construindo as nossas subjetividades e especificidades, como também elaboramos e interpretamos o local e o tempo em que vivemos.

DEsloCAMEntO

No segundo deslocamento apresento *Uma perspectiva freireana*, que traz o pensamento de Paulo Freire (2013) reforçando o comprometimento com a vida não pensando apenas em ideias, mas a existência. É neste deslocamento, que apresento três conceitos fundamentais na Pedagogia do (des)encontro; a *escuta sensível*, o *diálogo* e o *inacabamento*. Esses três conceitos estão presentes nas práticas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar e nas criações artísticas, são eles que evidenciam o sentir, o ouvir e refletir .

D e S L o C a M e N T o

ele lembrava do meu trabalho após ter visto a imagem de Abramović sob a pilha de ossos. Eu não conhecia esse trabalho de Abramović, curiosa fui buscar mais informações. Você já leu “Iugoslávia – Registros de uma barbárie anunciada?” (REIGOTA, 2001), me perguntou Marcos Reigota. Eu não havia lido, mas após a leitura e a escrita tão singular que Marcos utiliza para “montar” esse quebra-cabeça cuja questão principal é a de refletirem como a humanidade chegou a uma violência física tão grande, fez com que a minha leitura atenciosa se aproximasse de suas reflexões e indagações, de forma que eu pudesse compreender os motivos que o levaram a escrever sobre aquele conflito. Na época, sentia que o trabalho de Abramović estava distante do que eu desejava pesquisar, e não entendia a conexão que ele queria que eu fizesse. Naquele momento, eu não tinha pensado em trabalhar com performance na tese, e muito menos com Abramović, mas como estava aberta para a pesquisa, fui em busca de mais detalhes sobre a obra *Balkan Baroque*. Nesta instalação performática Marina estava vestida com uma camisola branca de mangas compridas, sentada em meio a uma pilha de 700 ossos de vacas limpos e cobertos por 300 ossos frescos; a performer tinha apenas um balde com água e uma escova. Com o passar dos dias, a cor do sangue ia se alterando e o odor ficando cada vez mais forte, e enquanto limpava os ossos, Marina cantarolava músicas folclóricas e em outros momentos chorava. A obra trazia o “simbolismo idiossincrático” da artista e fundia com o drama familiar e com as referências às devastadoras guerras na ex-Iugoslávia na década de 1990. Marina põe o corpo em risco. Do meu modo também busco evidenciá-lo, como corpo-em-viagem, corpo-em-luta, corpo-casa, corpo-em-processo, enfim, como corpo-vivo.

DESLOCAMENTO

Você será surpreendido(a), em meio aos capítulos, por alguns programas performáticos (FABIÃO, 2008) realizados por mim durante estadia em Oaxaca. O texto não é escrito de forma linear, busquei trazer esse estado de viagem permanente evidenciando os deslocamentos que aconteciam enquanto escrevia, e vivia essas experiências, em Oaxaca e outras em terras brasileiras. Para falar de performance e programa performativo trago as pesquisadoras Eleonora Fabião (2008) e Érika Lichte

Fischer (2011) que contribuíram para sustentar minhas práticas pedagógicas. Em *Portão Azul* me desloco para uma escola rural em Salto de Pirapora, e apresento algumas situações vividas, destacando as condições e as dificuldades presentes no cotidiano escolar e como foram sendo criadas brechas para trabalhar com as crianças. Neste capítulo, me surpreendo ao me deparar com uma situação em que uma lata de *spray* é furtivamente retirada de minha bolsa. É nesta passagem que vou me descobrindo e percebo o quanto as ações no cotidiano escolar nos colocam no lugar daquele que julga. O *Caderno amarelo* nos desloca para as práticas pedagógicas e artísticas realizadas com os estudantes em Oaxaca para pensar a condição de imigrante como duplamente estrangeiro: na terra em que chego e na terra para onde volto. A narrativa nos provoca pensar e refletir sobre as práticas pedagógicas como práticas políticas. Na experiência com os estudantes vou descobrindo outros modos de me relacionar, e a escuta, passa a ser uma *escuta sensível*, tendo um outro valor no cotidiano escolar. É neste capítulo que as primeiras relações entre o corpo e a casa começam a ser pensadas.

Utilizando as narrativas ficcionais (REIGOTA, 1999), apresento alguns artistas que estiveram presentes na 32ª Bienal de Arte de São Paulo e com os quais trabalhei com os estudantes em Oaxaca, convidando o(a) leitor(a) a andarilhar com Francis Alÿs, a inquietar-se com Danica Dakic, a estilhaçar-se com as palavras de Tereza Margolles e a transmutar com Rita Ponce de León, e desse modo caminhamos em busca de outros modos de existir.

As narrativas ficcionais estão presentes no livro *Ecologistas* de Marcos Reigota (1999), onde ele ressalta que nas narrativas tem-se sempre

um componente verdadeiro marcadas por um histórico coletivo ou particular, mas, a partir do momento que elas são relatadas, a ficção vai se tornando presente. Por mais próxima que seja da verdade dos fatos, cada pessoa conta a história da sua maneira, enfatizando ou eliminando elementos, deixando implícitas ou explícitas as suas representações sobre o fato concreto suas consequências e seus desdobramentos. (REIGOTA, 1999, p.84)

Em Tornando visíveis coisas invisíveis, relato a minha passagem pela Secretária de Esporte, Cultura e Turismo, e de como fui transformando o prédio de uma escola em um centro cultural. À medida em que vou narrando esse processo, vão evidenciando não somente o esforço de abrir caminhos, mas os movimentos que eram os mesmos que eu produzia em sala de aula, porque era na inteireza de se colocar com o “corpo todo ouvidos” que eu me encontrava com as pessoas. Foi possível perceber, durante o tempo

em que estive na secretaria, que a educadora esteve presente em mim, e que minhas práticas pedagógicas foram políticas.

DESLOCAMENTO

Em *Corpo consciente* convido o leitor para que se desloque numa caminhada pelas ruas de Oaxaca. E enquanto caminham, neste texto, é possível se deparar com imagens e narrativas da greve de professores que aconteceram nesta cidade em 2016. Neste deslocamento reforço como esse movimento foi afetando o meu corpo. É nesse momento que me encontro com artistas locais que se uniram para protestar em favor dos professores(as) me juntando a eles(as) na “Barricada Cultural”. É possível perceber a escuta sensível, e que ela não está apenas dentro das salas de aula, mas que perpassa nos diferentes *espaçotempos*.

DESLOCAMENTO

Deslocando com as *Cartografias de um corpo-casa* apresento o corpo colocado em “estado de pesquisa”, trabalho que realizei com o Grupo Trupé de Teatro em Sorocaba no ano de 2017, a partir de um edital do PROAC. Nele, utilizei as crônicas de Milton Hatoum como um elemento provocador da movimentação. As crônicas nos convidaram a pensar para além de uma sala de ensaio, nos levando a uma espécie de deriva, onde caminhamos junto com o autor pela cidade e pelo mundo. Elas também nos provocaram a pensar o habitar e os espaços onde gostamos de permanecer: em que você se demora?

Milton Hatoum, foi apresentado nessa pesquisa, por meio das crônicas que nos inspiraram e nos deslocaram da sala de ensaio, nos levando a derivar pela cidade. Inserir as crônicas de Hatoum é uma das práticas pedagógicas que utilizo nas aulas de arte, nos cursos para professores(as), oficinas, workshops, etc.

Essa prática de leitura das crônicas de Hatoum, se deu após o encontro com o grupo Perspectiva Ecologista em Educação na Universidade de Sorocaba, em que Marcos Reigota responsável pelo grupo, trazia para os encontros textos literários, fotografias, imagens para se pensar o cotidiano escolar.

deslocamento

O deslocamento provocado por *Uma conversa cheirando a jamim: a presença de Paulo Freire*, relata o encontro que tive com Nita Freire em sua casa, e as impressões que esse encontro trouxeram, evidenciando sensibilidade, cuidado, e a responsabilidade que Nita Freire carrega para manter viva a memória de Paulo Freire. Nesse mesmo tempo, provooco um outro deslocamento para uma conversa sobre o período em que Paulo ficou exilado. O texto mostra a resistência de um pensamento que se fortaleceu mesmo estando longe de terras brasileiras. Relato também como foi importante esse período em que ele esteve fora do Brasil, porque pode olhar para a sua prática de forma distanciada, sem estar mergulhado na efervescência daquele período.

E no último deslocamento dessa pesquisa encontramos com a construção de um paiol de madeira e o plantio de *100 árvores para um sítio sem árvores*. Foram plantadas mais de 100 mudas de árvores até o final de 2018. Neste texto, retomo minha trajetória nesses quatro anos de doutorado marcados pelo (des)encontro, pelo esforço de criação, em busca de um caminho para pensar minha prática pedagógica em arte e educação. É neste texto que evidencio o trabalho da escrita-pesquisa-corpo-terra num movimento único para se pensar em uma educação que envolve aproximação do corpo com o meio natural. Neste texto, é possível perceber os deslocamentos de uma pesquisa e de como vamos nos constituindo nessa multiplicidade e colocando em ação aquilo que pensamos e sonhamos durante a pesquisa.

TRAJETÓRIAS: UMA BIO:GRAFIA

Figura 1 - Sem título, maio 2016. Fonte: Arquivo Pessoal –

O primeiro movimento desta pesquisa inicia com a apresentação da minha bio:grafia, por considerar fundamental a construção da identidade do sujeito histórico no processo de formação em educação ambiental. A bio:grafia permite trazer a minha trajetória através das narrativas, e abre espaço para que eu possa falar, refletir e compreender os caminhos que fui percorrendo e como fui me constituindo como pessoa/professora/artista. A primeira vez que apresentei a minha bio:grafia foi na minha dissertação de mestrado defendida no ano de 2014, na Universidade de Sorocaba, intitulada *Inspiração, conteúdo e leveza: Pina Bausch adentra o cotidiano escolar*.

Mais uma vez a bio:grafia se faz necessária, porque é parte do processo de pesquisa e também para que o leitor possa adentrar o texto, desde o seu início, com uma outra disposição de leitura, que envolve processos de subjetivação, acontecimentos singulares e contextos culturais. Na bio:grafia escolho fragmentos da minha história de vida e de como fui me constituindo como sujeito, e ela está presente em todas as dissertações e teses que Marcos Reigota orienta, fazendo parte desse processo de “produção de conhecimentos e de subjetivação pautada em processos mais colaborativos e solidários e condizentes com o ideário político, cultural e existencial ecologista” (REIGOTA, 2012, p. 508).

Quando descrevo o cotidiano no qual estou inserida, enfatizando o convívio familiar, social, profissional, artístico ou os momentos de lazer, estou me apresentando como profissional e como ser humano engajado em seu e sua prática.

A noção de bio:grafia é apresentada no livro *Educação Ambiental: Utopia e Práxis*, de Marcos Reigota e Bárbara Heliodora (2008). Os autores colocam a bio:grafia como um posicionamento político que tem início ao narrarmos nossa própria história, trazendo-a ao espaço público (Grafia).

O modo como chegamos ao mundo, como nele nos colocamos e agimos é parte do que somos e do que vamos sendo, mas é também parte da história desse mundo, nos conectando a ele, por isso há um sentido político forte em escrever a própria história.

Nasci toda enrolada no cordão umbilical, já passava dos nove meses, dona Cristina a parteira da cidade achava que eu não iria “vingar”. Somos seis mulheres e dois homens. A minha mãe ficou encarregada da educação das mulheres e meu pai da dos homens. (MACHADO, 2014, p. 11)

Para Reigota e Prado (2008, p. 13), é por meio desses textos que os narradores/as constroem não só as subjetividades e especificidades, mas é a partir dessas

histórias que elaboram e interpretam o lugar e o tempo em que vivem. São nesses espaços e tempos que as diferentes relações existenciais, profissionais e políticas (Bio) produzem as mudanças que possibilitam a construção, através de práticas sociais e pedagógicas refletidas, de uma sociedade justa, sustentável e democrática.

Meus irmãos não gostavam muito de estudar, meu pai achava que estudo era uma bobagem. Enquanto que para minha mãe estudo era um privilégio. Minha irmã mais velha estudou até a quarta-série, percebo suas lamentações até o dia de hoje por não ter continuado os estudos. O sonho da minha mãe era ter uma de suas filhas professora, e investia nisso. Todas as manhãs, ou tardes, ela nos deixava durante duas horas sentadas na mesa da cozinha para fazer o dever de casa. Tínhamos que fazer o dever sozinhos, às vezes os irmãos e irmãs mais velhos nos ajudavam, minha mãe, não conseguia nos ajudar, por não saber ler e escrever (MACHADO, 2014, p. 11).

Busco, nesse exercício bio:gráfico, em que componho fragmentos de uma história já contada com aqueles ainda inéditos, compartilhar as minhas experiências pessoais e profissionais nos diferentes cotidianos pelos quais tenho passado, juntamente com as minhas inquietações artísticas, pedagógicas, existenciais e políticas.

E é por meio dessas narrativas que foco o cotidiano escolar e evidencio as práticas pedagógicas que venho desenvolvendo nesses últimos anos. Uma práxis que acontece em sala de aula e nos diferentes lugares onde atuo como professora e artista, que permite que os anônimos (estudantes) falem e se posicionem, refletindo e analisando esses pequenos movimentos diários que considero tão potentes.

Reigota e Prado (2008, p. 122) trazem as narrativas como forma de aprendizagem, mostrando outros percursos, rompendo com a ideia de que aprendemos através de determinados conteúdos específicos. Nesta concepção, é possível evidenciar as relações humanas vivenciadas que contribuem para dar significados e qualidade à formação, permitindo compreender que as lutas travadas no cotidiano familiar são lutas sociais e políticas, e que a história de cada um é também a história de uma sociedade pautada pela desigualdade e pelas lutas sociais que enfrentamos.

Das seis filhas, quatro chegaram até a universidade. Os homens pararam antes mesmo do ensino médio. As histórias de mamãe e as brincadeiras no quintal de casa permearam a minha infância, e influenciaram as minhas escolhas (MACHADO, 2014, p. 12).

A bio:grafia também se relaciona com os espaços e tempos vividos nos diferentes lugares como forma de conhecimento e aprendizagem, além das interferências sociais e econômicas na vida dos sujeitos.

As narrativas estão relacionadas não com momentos isolados ou atos particulares, mas com a sequências dos atos e eventos. Elas estão dispendo e interconectando as percepções fenomenológicas, ou a memória dessas percepções no espaço. No processo de narração, momentos discretos e atos são contextualizados eles estão mergulhados numa história. (REIGOTA, 1999, p.79).

As trajetórias e as narrativas estão inseridas no processo de formação em educação cuja perspectiva é ecologista. Nossos encontros no grupo *Perspectiva Ecologista de Educação* proporcionam momentos de discussão e de entendimento da nossa práxis que possibilita nossa identificação como sujeitos coautores desse processo de aprendizagem que afirma nossa existência no mundo, a importância de nossas trajetórias, das redes solidárias que constituímos conectando pessoas, ideias e ações, no sentido da compreensão de que o menor gesto cotidiano já é um gesto político.

Estar nesse grupo e ser orientado pelo professor Marcos Reigota é ter ciência da relevância de poder desenvolver uma pesquisa embasada nas conversas do cotidiano e nas narrativas ficcionais que, ao longo dos últimos anos, se consolidaram como metodologias pertinentes teórica e politicamente conquistando reconhecimento acadêmico (PROENÇA, 2017, p. 52).

Dos textos que produzi no grupo, alguns estarão presentes nesta pesquisa, a fim de possibilitar a reflexão sobre as minhas práticas pedagógicas. E no decorrer da leitura é possível perceber como fui percorrendo diferentes espaços, e de que forma eles contribuíram para a minha formação como educadora.

Para me constituir e identificar-me como educadora, precisei passar por um processo que foi desvelando as minhas fraquezas, sendo necessário o recuo, para depois agir e intervir nas múltiplas subjetividades que permeiam o cotidiano escolar. Escrever a minha história juntamente com as de outras pessoas possibilitou a releitura dos acontecimentos. Ainda que as histórias contadas tenham acontecido em espaços e tempos diferentes, elas não se limitam apenas a descrever as experiências profissionais, mas pontuam as intervenções sociais e políticas que cada história realiza e sua interação no contexto sociocultural e ambiental. Contar uma história leva tempo e toma tempo. Leva tempo para ser contada e toma o tempo de quem escuta e lê, assim o tempo e o espaço (o contexto) de sua produção e recepção são momentos pedagógicos fundamentais e

exigentes para o(a) escritor(a), que põe a mostra um modo próprio de viver e dizer, e para o(a) leitor(a), pois ele(a) precisa se engajar em algo que não é ele(a).

Segundo Reigota, é a pesquisa que sintetiza todas as críticas com as quais, em muitas ocasiões, nos vimos confrontados. (REIGOTA; PRADO, 2008, p. 123). O que importa efetivamente é conhecer, permitir que falem, e trazer ao espaço público e de formação a dimensão social, cultural, política, ecológica, econômica e pessoal da vida cotidiana dos anônimos, tal como eles a percebem.

O quarto de estudos

Começo escrevendo esse texto em minha casa, em meu quarto de estudos. Gostaria de convidar você, leitor e leitora, para que adentre os espaços dessa tese, assim como adentramos a casa de uma pessoa. A casa é o nosso canto no mundo, é sempre o nosso primeiro universo, nela reunimos aquilo e aqueles que apreciamos, e porque é uma casa cheia de vida, nem sempre as coisas estão “arrumadas” perfeitamente. Roberto DaMatta (1997) disse certa vez que

[...] um livro é como uma casa. Tem fachada, jardim, sala de visitas, quartos, [...] e até mesmo cozinha e porão. São páginas iniciais, como aquelas conversas cerimoniais que antigamente eram regadas a guaraná geladinho e biscoito champanhe, servem solenemente para dizer ao leitor (esse fantasma que nos chega da *rua*) o que se diz a uma visita de consideração. Que não repare nos móveis, que o dono da morada é modesto e bem-intencionado, que não houve muito tempo para limpar direito a sala ou arrumar os quartos. Que vá enfim, ficando a vontade e desculpando alguma coisa... (DAMATTA, 1997, p. 11)

Meu quarto de estudo fica no sótão, tem uma janelinha pequena no formato de um triângulo, o teto é inclinado e de madeira. Estou sentada, e em minha mesa há diferentes canetas, lápis de cor, tintas, pincéis, além de inúmeros cadernos e papéis coloridos. À minha frente está a parede azul-céu-de Oaxaca (azul que me marcou quando lá estive), onde há inúmeras fotografias coladas e um esboço de um mapa cartográfico.

Meu sonho era poder viver e estudar em outro país, mesmo que fosse por pouco tempo. Alimentei esse desejo desde a minha adolescência. Mas foi antes de iniciar o doutorado que partilhei esse sonho com meu orientador. Marcos Reigota dizia que essa possibilidade podia estar muito próxima. Mesmo diante da incerteza de que isso fosse possível, escrevi meu projeto e entrei no doutorado.

Estava exausta, tinha acabado de entregar minha dissertação, havia sido um processo longo, doloroso e intenso, em que tive que administrar trabalho, pesquisa e mensalidades da universidade, deixando de lado a minha vida pessoal e artística. Durante o mestrado, passei mais de dois anos concorrendo a uma bolsa, mas as oportunidades não surgiram – segundo os avaliadores, eu não tinha perfil de bolsista.

O perfil de um bolsista começa a ser construído muito antes da graduação, mas é na graduação que se tem a oportunidade de realizar seus primeiros trabalhos como estudante-pesquisador. A iniciação científica é o primeiro passo para o estudante desenvolver uma pesquisa acompanhada por um professor orientador ligado a alguma unidade acadêmica da instituição onde estuda. As agências financiadoras de projetos de iniciação científica oferecem bolsas de incentivo à pesquisa para que eles possam realizar seus trabalhos. No Brasil, as principais agências financiadoras são CNPq (em nível federal, através de seus Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica, o PIBIC e o PIBID), a Capes e, no nível estadual, em São Paulo, a Fapesp.

Mas como estudante da graduação de uma universidade privada, eu nunca havia participado de nenhum programa de iniciação científica, sou uma daquelas estudantes que Marcos Reigota menciona em seu artigo “Aqueles que vêm das Margens” (2010), que trabalha o dia todo e estuda no período noturno. Somente quando estava cursando as primeiras disciplinas do mestrado é que tive meu primeiro artigo publicado, *(des)orientando-se com Akira Kurosawa: vida cotidiana, educação e arte*, foi publicado na Revista Espacios Transnacionales (MACHADO, 2014, p.140-148)

O desejo e a necessidade de ser uma bolsista era tão grande quanto o meu desejo de estudar em outro país. Em 2015, novamente me inscrevi para concorrer a uma bolsa Capes. No ano de 2013, havia sido reconhecida nacionalmente como uma das dez melhores professoras de arte do Brasil, tendo recebido dois prêmios nacionais em educação pela Fundação Victor Cívita e pela Fundação Iochpe juntamente com o Instituto Arte na Escola.

Para custear meus estudos, precisava trabalhar em três escolas, duas municipais e uma estadual. Não tinha escolha, era preciso pagar as mensalidades da universidade e cobrir os gastos com alimentação e moradia. Para isso, precisava lecionar para 22 turmas e trabalhar 44 horas semanais, tinha aproximadamente 860 estudantes. Num certo momento, cheguei a trabalhar os três períodos, manhã, tarde e noite. Terminava o dia exausta, mas ainda precisava ler e escrever a dissertação. Estudava nas madrugadas e nos finais de semana. De fato, a quantidade de publicações que eu tinha em meu currículo era

bem menor, a desigualdade das condições dadas inicialmente era tão grande que, naquele momento, seria impossível concorrer.

Ao saber da impossibilidade de obter uma bolsa de pesquisa, fiquei completamente frustrada e adoeci. Estava desesperada, não sabia se desistia ou se passava no departamento financeiro para trancar a matrícula; sem saber o que fazer, caminhei pelo jardim da universidade. Sentia-me como uma pessoa que luta para estar num lugar ao qual não pertence. Mesmo sendo mestra em educação, eu ainda não tinha condições financeiras para custear meus estudos. Internamente, eu me perguntava: “*será que nunca terei o direito a uma bolsa de pesquisa?*”

Mesmo devendo muito ao banco, decidi concluir o semestre, depois trancaria a matrícula. A angústia me deixou mais enferma, tinha quedas frequentes de pressão, e o desejo pelas coisas foi se esvaindo; tinha vontade de desistir, mas a crença de que a educação poderia nos igualar era mais forte. Nessa época, meus cabelos começaram a cair e descobri que estava com *alopecia areata*, uma doença emocional que gera queda intensa de cabelos e pelos do corpo. Segundo o médico, somente o tratamento não bastaria, teria que mudar toda a minha rotina de vida. A primeira alternativa seria lecionar apenas em uma escola, o que tornaria impossível arcar com os gastos que tinha com as mensalidades. Mas o médico alertou que era preciso resolver a situação o mais rápido possível, não dava para esperar o semestre acabar, pois a doença estava muito avançada e podia ser irreversível.

Lembrei-me da história de uma amiga que passou por um período muito difícil em sua vida, com a morte da mãe e a perda da bolsa de estudos. Hoje, ela usa peruca e não tem um pelo no corpo. Também me recordo do quanto se tornou frágil e de como isso foi difícil para ela, e mais difícil ainda foi retomar o trabalho na escola. As crianças não queriam ter aula com ela, tinham medo, achavam que ela podia ter uma doença contagiosa. A diretora do colégio, os professores e professoras se uniram e discutimos essa doença em sala de aula com os estudantes. No início, foi um processo difícil, mas, aos poucos, os estudantes foram compreendendo as características dessa doença e a acolheram. Para essa minha amiga, que sequer saía de casa, a escola se tornou um lugar acolhedor.

Fui afastada de todas as escolas onde trabalhava, o médico achou que essa seria a melhor solução naquele momento, mas permaneci concluindo a disciplina do doutorado.

Comecei a pensar sobre o que estava fazendo com a minha vida. O desejo de estudar sempre havia sido grande, mas o custo era tão alto que já não sabia se estava valendo a pena.

Retomando minha trajetória na universidade, percebo com clareza minha disposição para realizar os trabalhos que a universidade demandava, mas era completamente apática quando se tratava de proporcionar algo que desse prazer a mim mesma. Com o passar dos meses, nem as leituras do doutorado eram prazerosas. Tive que deixar tudo de lado, e já não me reconhecia dentro desse processo. Já não encontrava mais a Carmem artista, nem a pesquisadora e nem a educadora. tudo parecia em desordem. Sequer sabia mais qual o sentido que tinha na minha vida realizar o doutorado. Não lia, não escrevia, não criava, porque não conseguia, porque não podia.

Foi nesse período que iniciei um trabalho de acompanhamento de processo de escrita com uma pessoa. Para mim, escrever era um processo doloroso, assim como era para minhas amigas Carmensilvia Sinto, para Marta Catunda, Ariane Diniz, Andreia Ramos e para os autores que me acompanhavam como Frans Krajcberg e Milton Hatoum. Durante a escritura da dissertação, meu corpo registrou as dores e o cansaço de um dia cheio de trabalho. Eu sentia como se a relação do meu corpo com a escrita fosse a responsável por roubar o meu tempo de descanso.

Mas como escrever sem dor?

Estava em busca dessa escrita, quem sabe ela pudesse me ajudar a descobrir os desejos guardados em meu corpo e que foram sendo esquecidos em razão das tantas camadas sobrepostas a ele. Eu era uma artista, mas também havia me tornado uma pesquisadora em educação, e educação e arte viviam num eterno conflito. No entanto, sentia falta de estar mais envolvida em processos artísticos. Sentia falta das aulas que trabalhassem o meu corpo em movimento.

Um desses desejos era estar entre os meus parceiros de criação, queria falar, pensar, pesquisar sobre arte. Havia uma recusa em mim em estar na educação, no cotidiano escolar e não em um teatro. Estava em conflito. Desde que iniciei o mestrado, eu nunca havia participado de nenhum seminário ou congresso em arte, tudo estava relacionado com a educação e a psicologia social, isso não era ruim, mas sentia falta de algo.

E isso dentro de mim empobrecia, secava; era como se cada vez mais eu me distanciasse de mim mesma. Comecei a frequentar algumas disciplinas do curso de especialização Técnicas Klauss Vianna na PUC, em São Paulo. Foi nessa especialização

que comecei a ler alguns textos sobre dança, performance e teatro que estimularam ainda mais o desejo de estar próxima de um pensamento artístico. Mas sabe o que descobri? Que esses autores também estavam na educação. A especialização oferecia aulas teóricas e práticas, permitindo a movimentação corporal por meio de exercícios durante os encontros. Aqui estava a diferença, eu precisava movimentar o corpo enquanto pensava. Arte, vida e educação precisam caminhar juntas.

Particpei do 9º Seminário de Dança Angel Vianna, que aconteceu no Centro Coreográfico da Cidade do Rio de Janeiro no ano de 2015, como ouvinte. Notei que grande parte dos trabalhos aceitos eram de pesquisadores de universidades federais e estaduais e a grande maioria era graduada em dança ou ex-alunos da escola Angel Vianna. Não havia ninguém da área da educação, porém havia trabalhos realizados nas escolas por dançarinos e bailarinos, por meio de oficinas. O curioso é que não havia nenhum professor de arte apresentando trabalho. Mas a discussão nas rodas de conversa girava em torno da falta de publicações sobre trabalhos realizados com dança, principalmente nas escolas. Por qual motivo há uma escassez de material, artigos, livros sobre dança nos espaços educativos?

“Gostaria de passar quatro meses em Oaxaca no México no primeiro semestre de 2016?”. Ao ouvir a pergunta de Marcos Reigota, meu coração, naquele momento, acelerou, e o sorriso tímido não conseguia disfarçar a agitação que aquela proposta provocou em meu corpo. Rapidamente respondi que sim.

A bolsa-pesquisa é fruto de um convênio formado pela Universidade de Sorocaba, Universidade Alice Salomon de Berlim, Universidade Autônoma do México e Universidade Autônoma Benito Juarez de Oaxaca, financiado pelo Deutscher Akademischer Austauschdienst – o serviço Alemão de intercâmbio Acadêmico (DAAD). Essa oportunidade permitiria, pela primeira vez em minha vida, ser uma estudante-pesquisadora. Eu teria quatro meses para me dedicar somente aos estudos e a minha vida.

O desejo e a ansiedade tomaram conta de mim. Trabalho e estudo desde os meus quinze anos de idade, agora eu teria a chance de me dedicar em período integral somente à pesquisa. O meu desejo se fixou em ir. Eu tinha um lugar para ir.

O corpo da escrita

Enquanto todas essas novidades contaminavam o meu fazer, também estava buscando outras formas de escrever, de estudar, sem que a minha vida pessoal ficasse de fora desse processo. Antes de viajar para o México, o processo da escrita estava apenas começando a ganhar um corpo. Minha casa foi ganhando espaços para leitura e para a escrita.

Para cada autor, eu tinha um cantinho especial de leitura. O computador foi trocado, a princípio, por vários cadernos. As letras ganharam cores e texturas. As anotações podiam ser realizadas por meio das palavras como também pelos desenhos. E descobri, em meio a essas camadas, o prazer que sentia quando pintava e desenhava. Para mim, o desenho também era corpo em movimento, uma expressão gráfica que antecedia o corpo da escrita. O espaço da minha casa passou a expressar minha relação com a leitura, a escrita, o desenho e a pintura.

Construo minha morada como quem constrói a vida. Carrego minha memória comigo e, onde encontro parada, planto minhas raízes no mais fundo chão. Aqui, quando cheguei, re-arrumei meu tempo e cuidei que neste espaço coubesse minha história. Mas eu não me arranco dos lugares por que passei: uma casa é um galho da outra. O que se mantém constante em todas as casas em que nasci é que todas elas estão situadas num ponto sem nome no centro do mundo. Bem no centro de algum lugar do mundo (BONFIM, MEDEIROS, 2012, p. 23).

A leitura literalmente ganhava corpo. Para cada autor, o meu corpo pedia um lugar diferente da casa, ora um chão, um sofá, um lugar gramado, uma varanda, uma cama, uma almofada, enfim, eu comecei a escutar o que o corpo da escrita pedia enquanto lia, e assim fui construindo a morada da escrita.

E quando pensava nas leituras que havia realizado, a sensação prazerosa daquele momento vinha junto com os conceitos de cada autor. As experiências vividas não ficavam apenas no cognitivo, fui descobrindo que, ao me movimentar pela casa e fora dela eu também podia acessar as informações que estavam inscritas em outras partes do meu corpo. O trabalho com o corpo da escrita focalizava as maneiras pelas quais fui produzindo sentindo e me posicionando nas relações sociais e cotidianas.

Depois de dois meses de preparação com documentos, passaporte, com a distribuição das aulas, além de pensar nas pessoas que poderiam ficar responsáveis pelo cachorro, gato, casa, carro, contas, chegou o dia da viagem.

Eu estava muito cansada, foram dois meses intensos de preparação para que tudo pudesse ocorrer da melhor forma possível. Meus amigos me levaram até Sorocaba. Eu me lembro deles acenando e dizendo entre eles: “ela parece estar muito segura não é?”. E de lá parti para São Paulo e então para o México.

UMA PERSPECTIVA FREIREANA

Nesses últimos anos, venho experimentando modos de fazer pesquisa em que as práticas pedagógicas são colocadas constantemente em reflexão. É experimentando, escrevendo e refletindo que, pouco a pouco, vou-me (des)conhecendo, (des)encontrando e (des)construindo a professora, a artista e a mulher que habitam em mim.

Ao realizar, refletir, pesquisar e escrever sobre as práticas pedagógicas, percebo que vou me libertando das verdades absolutas que habitavam o meu *corpomente*, “porque se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades” (LARROSA, 2017, p. 5). Ao me colocar nesse exercício de escrita, em que dialogam memórias acadêmicas, professorais e artísticas, um exercício de pensar e repensar sobre os desafios surgidos no cotidiano das aulas e das pesquisas realizadas, em que os movimentos de criação e recriação, de conservação e transformação entram em articulação com os princípios que norteiam o pensamento de Paulo Freire, me torno mais disponível para (re)pensar as práticas pedagógicas e artísticas, e aos poucos sinto menos medo das incertezas.

Para mim, essa forma de escrever-pesquisar e atuar na sala de aula emana uma docente que acredita que o pensamento de Paulo Freire precisa permanecer vivo, e por acreditar na força do pensamento freireano, “comprometido com a vida em que não pensa ideias mas que pensa a existência” (FREIRE, 2013, p. 11), procuro cotidianamente abrir espaço em minhas práticas pedagógicas evidenciando o sentir, o ouvir e refletir, fazendo-os sempre presentes nos encontros. Não é possível pensar a existência sem sentir, ouvir, sem perceber o outro, e para isso utilizo o diálogo, para exercitarmos a existência com o outro.

No mergulho que tenho feito na obra de Paulo Freire, me deparei com várias reflexões sobre a educação e a importância do modo como nos relacionamos com o outro. Sei que existem muitos obstáculos em trazer o pensamento freireano para as escolas, e vários desses obstáculos geram grandes (des)encontros que provocam discussões, desentendimentos, e insegurança na gestão escolar, porque ao trazer o pensamento freireano para o cotidiano escolar, o professor e o gestor precisam sair da situação de conforto, e pensar e repensar a própria prática, e para isso precisam estar disponíveis para as mudanças necessárias. Mas as mudanças não acontecem somente na sala de aula, elas acontecem também em nosso modo de pensar e agir, e no modo como nos relacionamos com a educação. Ao nos colocarmos disponíveis a essas mudanças, nos tornamos mais

críticos e, ao nos tornarmos mais críticos, questionamos aquilo que é imposto a nós e que até então parecia ser um conjunto de regra imutáveis, porque esse modo de educar exige pensar nas imposições que fazem parte do cotidiano escolar e refletir sobre elas, e não apenas aceitá-las. Propor a reflexão em meio a tantas crianças, a uma quantidade excessiva de aulas, sob o controle administrativo, de tal modo que a coisa funcione em classe, é um desafio muito grande para a docente que se coloca em estado de pesquisa no cotidiano escolar.

Por isso, trazer o pensamento freireano para o cotidiano escolar requer também disponibilidade do professor para correr riscos, para experimentar, para criar outros modos de ser e de se relacionar com as pessoas, com a escola e com a comunidade. De nada adianta trazer Paulo Freire para o cotidiano escolar se o discurso e a ação pedagógica forem impermeáveis à mudança. No âmbito dos saberes pedagógicos, é fundamental colocar questões relevantes que ampliem e diversifiquem as fontes de saber, em busca de uma coerência entre o saber e o fazer. Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, afirma que “saber-fazer é saber-ser-pedagógico” (FREIRE, 2007, p. 11).

E como vamos construindo esse saber-ser-pedagógico? Esta é uma das perguntas que faço diariamente, e sei que enquanto estiver no cotidiano escolar esse questionamento permanecerá comigo, porque ao entrar em uma sala de aula, nos diz Freire (2007, p. 49), precisamos estar abertos “a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições”. Como professora, preciso, portanto, desenvolver minha criticidade, ser uma pesquisadora inquieta do/no cotidiano escolar que vivencio, em virtude da tarefa que me dei: a de educar e partilhar conhecimentos e não simplesmente transferi-los.

Elegi três conceitos da obra de Paulo Freire que estão presentes nos textos e relatos que compõe a tese: o inacabamento, a escuta e o diálogo. Esses três conceitos são elementos fundamentais para se compreender o que estou chamando de Pedagogia do (des)encontro. São conceitos que estão presentes nas minhas práticas pedagógicas e fazem parte da metodologia de trabalho. O que também está presente na Pedagogia do (des)encontro é a maneira que fui encontrando de criar junto com os estudantes, artistas, e a população de uma cidade. Criar junto, na Pedagogia do (des)encontro, é muito mais do que estar junto, criar junto é ouvir o outro, dialogar com o outro, compreender que somos seres inacabados e que precisamos do outro. Na pedagogia freireana, há uma permanente “dialogação das pessoas entre si e de todas com a realidade circundante em vista de sua transformação” (FREIRE, 2016, p. 9), e a Pedagogia do (des)encontro não se faz sem a dialogação de todos para com todos.

Consciência do inacabamento

Ao falar dessa construção de conhecimento, coloco-me no processo de aprendizagem e trago a consciência de que sou um ser inacabado.

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, afirma que ensinar exige essa consciência do inacabamento, e nos conta que, como professor crítico, ele também era um “aventureiro”, porém responsável e suscetível à mudança e aberto ao diferente, porém, Freire (2007) nos alerta de que nada do que experimentou em sua atividade docente deva necessariamente se repetir, a não ser a franquia radical de si mesmo “diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (FREIRE, 2007, p. 50).

Para Freire, inserir os sujeitos na história implica a sua atitude como sujeito que faz e refaz o mundo, e que é capaz de modificar as condições de sua existência, sendo um ser dialógico e crítico, é a sua ação sobre o mundo que marca a sua existência. A forma como fomos construindo a nossa experiência humana, a partir do que fomos capazes de transformar no ambiente natural, fez com que o espaço, que era apenas um suporte para a nossa vida biológica, se transformasse num mundo histórico e cultural. Freire (2007) traz o espaço como suporte e diz que este espaço pode ser restrito ou amplo tanto para o ser humano como para o animal.

O fato é que a vida dos homens e das mulheres no espaço-mundo, ou seja, a vida no meio histórico e cultural, como menciona o autor, não implica em apenas distinguir a linguagem ou a postura ereta que permitiu ao ser humano a liberação das mãos. De certa forma, podemos pensar que as mãos também nos fizeram, porque o ser humano não se define apenas pela capacidade de se adaptar ao ambiente, é justamente quando interfere na realidade que a experiência humana no e do mundo se afirma e muda, mudando também a qualidade das relações e dos vínculos que vão sendo construídos.

Segundo o autor, quanto maior foi se tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o espaço foi se fazendo mundo e a vida, existência, e o corpo humano foi se tornando corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza, e não “espaço” vazio a ser preenchido por conteúdos (FREIRE, 2007, p. 51).

A invenção da existência envolve a linguagem, a cultura, a comunicação e inscreve os homens e mulheres como seres éticos, capazes, portanto, de intervir no

mundo, de ajuizar, de comparar, de romper, de decidir, de escolher; seres capazes de grandes ações, mas também capazes de impensáveis exemplos de baixa e de indignidade, pois apenas os seres que se tornam éticos podem romper com a ética, ressalta Freire.

Freire (2007, p. 54) continua seu pensamento nos provocando no sentido de refletir sobre o quanto somos inacabados, o quanto somos condicionados, o quanto dependemos do outro, o quanto somos influenciáveis, mas que tudo isso faz parte da natureza e do fenômeno vital. Se reconhecer como ser inconcluso, inacabado, possibilita nos inserirmos num permanente processo político e social de busca, e ter a consciência do inacabamento, nos torna seres responsáveis por este processo, daí a eticidade de nossa presença no mundo, eticidade que podemos trair, como nos alerta Freire (2007, p. 56): “O mundo da cultura que se alonga em mundos da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidades em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada”.

A ética é tão importante na capacitação de mulheres e homens em torno de saberes instrumentais, que jamais pode ser dispensada de sua formação; é fundamental insistir, porque, como seres inacabados e conscientes do inacabamento, também somos seres de decisão, e com isso podemos negar ou trair a própria ética. E como negaríamos isso?

Uma professora de arte, por exemplo, ensinando um determinado conteúdo, pode “castrar” a curiosidade do estudante em nome da eficácia da memorização mecânica do conteúdo, a fim de conseguir uma boa nota na avaliação, ou de regras impostas que interferem na criação e produção nos espaços educativos, ou de inserir certas verdades que impedem a liberdade de criação dos educandos, tolhendo a capacidade dos estudantes de aventurar-se em sua criação; essa docente, assim fazendo, fere a ética, porque ela não forma, mas domestica. A professora que age dessa forma, e que impõe apenas as exigências das instituições na sala de aula, e não abre espaço para diálogos com os estudantes para que cheguem a um lugar comum, trai a própria ética.

Continuando a pensar sobre o inacabamento do ser, mas do ser que sabe que é inacabado, ou melhor, que tem a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado, este é o que permanece num movimento constante de busca. Para Freire (2007, p. 57), “seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento”. É nesse sentido que o autor afirma que para as mulheres e homens,

[...] estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer histórias, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 2007, p. 57-58)

É no reconhecimento de nossa inconclusão que tomamos ciência de que a educação é um processo permanente, e que só nos tornamos educáveis, no sentido de disponíveis para a educação, na medida em que nos reconhecemos como seres inacabados. Segundo Paulo Freire, o inacabamento do ser humano poderia ser um ponto de partida da nossa compreensão da educação. Porque esse caráter inconcluso é próprio da nossa existência, e porque não somos seres perfeitos, definitivos, os conhecimentos que produzimos são dinâmicas imperfeitas, limitadas, que exigem a transformação, que só é possível se agirmos com criticidade sobre nós e sobre o mundo.

A escuta

Ao intervirmos no espaço ou suporte, como menciona Freire (2007), fomos criando o mundo,

[...] inventando a linguagem com a qual passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, na medida em que foram habilitando a inteligir o mundo criaram por consequência necessária comunicabilidade do inteligido, já não foi possível existir a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiura do mundo. Quer dizer, já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. (FREIRE, 2007, p. 52).

E tudo isso nos faz pensar sobre a imperiosidade da prática formadora, cuja natureza é eminentemente ética, e, como diria Freire (2007), portadora da radicalidade da esperança, esta que nos convoca a pensar sobre o nosso modo de estar no mundo, a nossa presença e o nosso fazer-se presente. Construir a nossa presença no mundo é estar com o outro, partilhar com o outro, ouvir o outro, logo, a presença não se faz no isolamento, sem influência das forças sociais, sem o que herdamos social, cultural e historicamente. Nesse sentido, estar presente tem a ver com afirmar a nossa existência singular no mundo, com sermos nós mesmos.

Construir a nossa presença no mundo e se perceber no mundo, com o mundo e com os outros, nos coloca em face do mundo, e nesta posição não posso ser indiferente a ele e aos outros nele. A minha “presença no mundo não é daquela que se adapta, mas daquela que nele se insere”, como afirma Freire (2007, p. 54). Isto, na minha perspectiva, é estar presente no mundo, não como um lugar dado, mas como um lugar que vamos construindo, na medida em que afirmamos nossa presença, nossa existência. Trata-se de um lugar pelo qual é preciso lutar diariamente para criá-lo e para transformá-lo, um lugar de presença onde nos colocamos como sujeitos da história, isto é, seres que criam e transformam o mundo e a si mesmos.

Como seres inacabados, sabemos que não fazemos história sozinhos, que precisamos do outro, dialogar com o outro, estar com o outro, escutar o outro. Num diálogo, a escuta é fundamental, porque não há exercício dialógico sem o exercício da escuta, e para ouvir é preciso que haja um certo tipo de silêncio, e não o silenciamento que vem com o pré-julgamento e o autoritarismo. Para Freire,

[...] quem escuta sequer tem um tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou em silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala (FREIRE, 2007, p. 117).

E essa escuta precisa ser uma escuta atenta, ativa, que requer presença, disponibilidade, que pede a presença do corpo-mente.

Na Pedagogia do (des)encontro, entendemos que o pensamento é corpo, é estar presente em suas sensações, enquanto vive, ouve e partilha. Essa escuta não se dá somente entre as quatro paredes de uma sala de aula, ela se dá na vida. A escuta, na Pedagogia do (des)encontro, é um convite para que nos percebamos no mundo e com o mundo, e por isso é necessária uma escuta atenta dos movimentos cotidianos mais banais, pois eles são tão importantes quanto a escuta dos educandos em sala de aula, porque se não escutarmos nós mesmos no mundo e com o mundo, dificilmente escutaremos o outro, dificilmente estaremos presentes e atentos, disponíveis ao diálogo.

Freire (2001, p. 35) ressalta a importância de “ouvirmos meninos e meninas, sociedade de bairro, pais, mães, diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladoras, merendeiras, etc.”, portanto é imprescindível escutar as pessoas que estão envolvidas com a educação em todos os níveis. Quando nos colocamos

no processo da escuta, disponibilizamos a atenção e o nosso tempo ao outro, à fala do outro, ao gesto do outro, à sua presença no mundo.

Essa disponibilidade permanente para a escuta é parte da formação humana, bem como um dos princípios da prática pedagógica freireana. É na escuta que podemos perceber as dificuldades, necessidades, os problemas e os desejos do grupo com o qual estamos trabalhando; saber escutar verdadeiramente o outro contribui para estabelecer uma relação de confiança, de respeito mútuo entre educadores e educandos. Freire em “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” nos ensina que

[...] é ouvindo o educando, tarefa inaceitável pela educadora autoritária, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando. Mas ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também (FREIRE 1997, p. 59).

Para uma prática educativa democrática e solidária, saber escutar é condição essencial, porque a escuta nos possibilita ouvir diferentes pessoas, e, ao ouvir, nos aproximamos da leitura que os educandos ou as pessoas que participam desse diálogo fazem do mundo.

Na Pedagogia do (des)encontro a escuta sensível é provocada inicialmente a partir da movimentação e da escuta do corpo, em que somos convidados a perceber o corpo e a investigar com o corpo, buscando sentir e dizer como está ele naquele momento. A escuta do corpo é uma metodologia que é parte da Pedagogia do (des)encontro, permitindo que cada um busque um caminho para acessar o próprio corpo, é uma espécie de (des)aceleração do tempo, é como acordar o corpo para a escuta. Pensando na metáfora de que o corpo é um instrumento, logo, é necessário conhecer esse instrumento. Na Pedagogia do (des)encontro não existe escuta se não existe um corpo presente.

Para despertar o corpo a uma escuta sensível, trago para a sala de aula exercícios que despertem os estudantes sensorialmente, que ampliem o sentido cinestésico, resultando numa presença: o estar presente aqui e agora. Para isso, como mediadora do processo, cabe a mim guiar a atenção das pessoas para aquilo que elas veem, ouvem e sentem.

Muitas vezes, a nossa escuta se encontra cristalizada, anestesiada, e é muito difícil entrar em contato com o outro, é como se estivéssemos fora de sintonia. As crianças, os adolescentes, adultos têm muita dificuldade para sustentar uma escuta atenta a si, ao outro e ao mundo, pois a opinião formada (sobre si, o outro, e o mundo) os impede de ouvi-los.

Porque há uma opinião formada sobre o outro, o mundo e si mesmo, tudo que vem deles é ameaçador, como se estivéssemos sempre preparados para o ataque.

Quando um trabalho corporal antecede uma roda de conversa, e esta conversa se inicia com a percepção da relação do corpo com o ambiente, cria-se um espaço para a escuta sensível do outro e a escuta de si.

Na Pedagogia do (des)encontro, o despertar sensorial é parte de um trabalho que contribui corporalmente para uma escuta sensível entre as pessoas. Esse corpo presente, essa escuta sensível possibilita o estado “vivo”, espontâneo e atento aos acontecimentos e às sensações no presente. É como se alguém pedisse para desligarmos o “piloto automático” e nos permitisse estar inteiros e atentos diante do outro, com ele. No cotidiano barulhento de uma escola, esse estado de presença e escuta é quase uma “suspensão” do tempo e do espaço.

O diálogo como prática pedagógica

Parece-me indispensável tentar algumas considerações em torno do diálogo sem o tomar como uma atividade pedagógica, atividade que se tornou parte integrante da existência da obra de Paulo Freire. Para ele, o processo educativo inicia-se com o diálogo, elemento indispensável e mobilizador desse processo. O diálogo aparece de forma bem detalhada no terceiro capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido*, lançado em 1968. Neste capítulo, o autor faz algumas considerações em torno da essência do diálogo, bem como aprofunda questões e afirmações sobre o tema, que já haviam sido discutidas no livro *Educação como prática de liberdade*, publicado em 1967. Antes de adentrarmos no diálogo como uma atividade pedagógica não podemos deixar de trazê-lo também como fenômeno humano.

A palavra é algo que se revela no diálogo e é por meio dela que o diálogo se faz presente, por isso é preciso buscar os elementos que a constituem. Freire (1997) aponta duas dimensões desses elementos: *ação e reflexão*. As duas precisam ser solidárias de tal forma que, se uma for sacrificada, ainda que em parte, a outra se resente imediatamente, pois “Não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 1997, p. 107).

Para o autor, quando a palavra não é verdadeira, ela é inautêntica, e por isso incapaz de transformar a realidade, pois é uma palavra oca, uma palavra alienada e alienante. Mas se a palavra enfatizar ou apenas excluir a ação sacrificando a reflexão, ela

se converte em ativismo. Mas se o ativismo for apenas ação pela ação, a reflexão será minimizada, impossibilitando o diálogo.

Para Freire (1997), a nossa existência não pode ser muda, silenciosa, tampouco pode nutrir-se de palavras inautênticas, pois não poderíamos transformar o mundo. Para o autor, existir humanamente é pronunciar o mundo, é modifica-lo, e o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, exigindo deles um novo pronunciar. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2013, p. 108), e isso não pode ser privilégio de alguns, mas um direito de todos.

O diálogo acontece no encontro entre as pessoas, por isso ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho,

[...] não é possível dialogar com aqueles que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados desse direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que esse assalto desumanizante continue (FREIRE, 2013, p. 109).

Se é dizendo a palavra que as pessoas se transformam (e transformam o mundo), o diálogo se impõe como um caminho pelo qual podemos ganhar significação como sujeitos da história. “O diálogo é um encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (FREIRE, 2013, p.109), por essa razão não podemos reduzir o diálogo ao ato de depositar ou simplesmente de trocar ideias a serem consumidas, sem que nada de novo surja do encontro entre as pessoas. É preciso que o diálogo seja como um ato de criação, exigindo portanto um profundo amor pelo mundo e as pessoas. Não é possível dialogar se nos colocarmos num lugar de superioridade e desprezo em relação ao outro, se nos considerarmos donos da verdade do saber, se nos sentirmos incapazes de perceber e escutar o outro. Pois como poderíamos dialogar se nos fecharmos à contribuição dos tantos outros que muitas vezes não queremos reconhecer e cuja existência e humanidade ameaçamos ao silenciá-los?

Nesse lugar do encontro, não há ignorantes e nem sábios absolutos, há pessoas que, em comunhão, buscam saber mais, por isso no diálogo há uma conquista implícita do mundo pelos sujeitos dialógicos, e não de um pelo outro, porque “não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que infunda” (FREIRE, 2013, p. 110). Freire nos convence cada vez mais da necessidade de que os

verdadeiros revolucionários se reconheçam na revolução, porque um ato que cria e liberta é um ato de amor.

Para nós, a revolução, que não se faz sem teoria da revolução, portanto, sem ciência, não tem nesta uma inconciliação com amor. Pelo contrário, a revolução, que é feita pelos homens, o é em nome de sua humanização. Que leva os revolucionários a aderirem aos oprimidos, senão a condição desumanizada em que se acham estes? (FREIRE, 2013, p. 110).

O amor, segundo o autor, é compromisso com as pessoas, é comprometer-se com sua causa, a causa da sua libertação, e este compromisso, porque é amoroso, é dialógico, pois somente com a eliminação da situação opressora será possível restaurar o amor que nela estava proibido, afirma Freire (2013). Pois, para ele, se não amarmos o mundo, a vida, e as pessoas o diálogo será impossível. No entanto, para que o diálogo exista, é preciso haver humildade, reconhecer a minha própria ignorância, me abrir à contribuição dos outros, ser solidário, acreditar em minha vocação de ser mais, não como privilégio, mas como direito, fazer e se refazer, criar e recriar.

As pessoas dialógicas e que são críticas, e que sabem do poder de fazer e criar, têm um desafio ao qual tem que responder, principalmente quando se está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em algumas situações concretas, tende a renascer, e para Freire (2013) ele sempre pode renascer, pode constituir-se.

Para que o diálogo se faça numa relação horizontal, é preciso existir uma relação de confiança, de fé, de humildade e amorosidade, porque é na confiança entre as pessoas que, segundo a pedagogia freirenana, vamos nos fazendo sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. “Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista”(FREIRE, 2013, p. 113).

Agora se essa confiança falha, instalando-se um falso amor, uma falsa humildade, uma fé debilitada, é necessário rever as condições discutidas anteriormente, porque a “confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros suas reais e concretas intenções” (FREIRE 2013, p.113), e quando não levamos a palavra a sério, fazendo uma coisa e dizendo outra, é a confiança que falha, e sem ela o diálogo não se instaura, a educação não acontece. Já dizia Freire (2013, p. 113): “Falar em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira”.

Mas se o diálogo é um encontro entre as pessoas para serem mais, isso não pode acontecer na desesperança, e tampouco há diálogo sem esperança. Para Freire (2013), a esperança está na própria compreensão da imperfeição dos homens e é por meio da imperfeição que somos levados a uma eterna busca, e essa busca não se dá no isolamento, mas no diálogo e na escuta entre as pessoas. Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Mas o que Freire (2016, p. 110) exige eticamente de educadores é que sejam “coerentes com seus sonhos democráticos, respeitem os educandos e jamais [...] os manipulem”.

O CORPO DA ESCRITA

Figura 2 – Sem título. Foto Leandro de Jesus. Fonte: Arquivo pessoal.

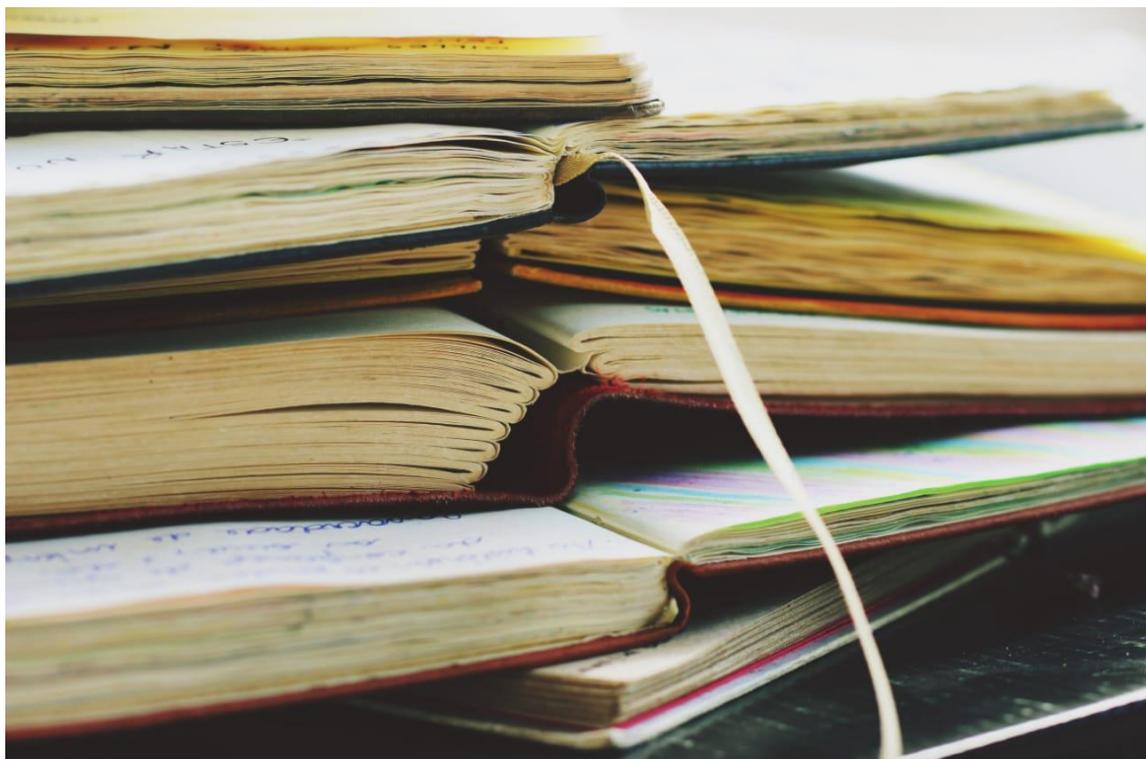


Figura 3 – Sem título. Foto Leandro de Jesus. Fonte: Arquivo pessoal.

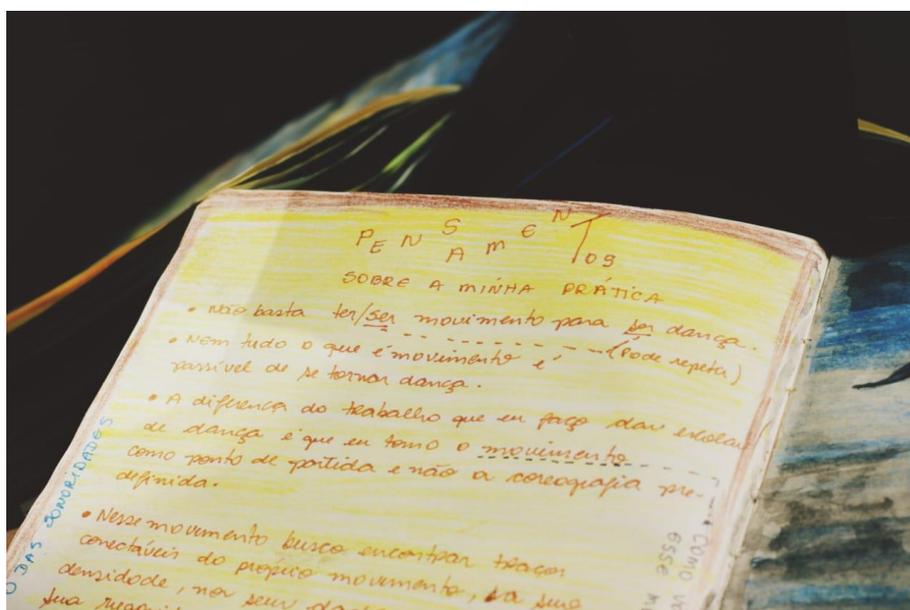


Figura 4 – Sem título. Foto Leandro de Jesus. Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 5 – Sem título. Foto Leandro de Jesus. Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 6 – Sem título. Foto Leandro de Jesus. Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 7 – Sem título. Foto Leandro de Jesus. Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 8 – Sem título. Foto Leandro de Jesus. Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 9 – Sem título. Foto Leandro de Jesus. Fonte: Arquivo pessoal.

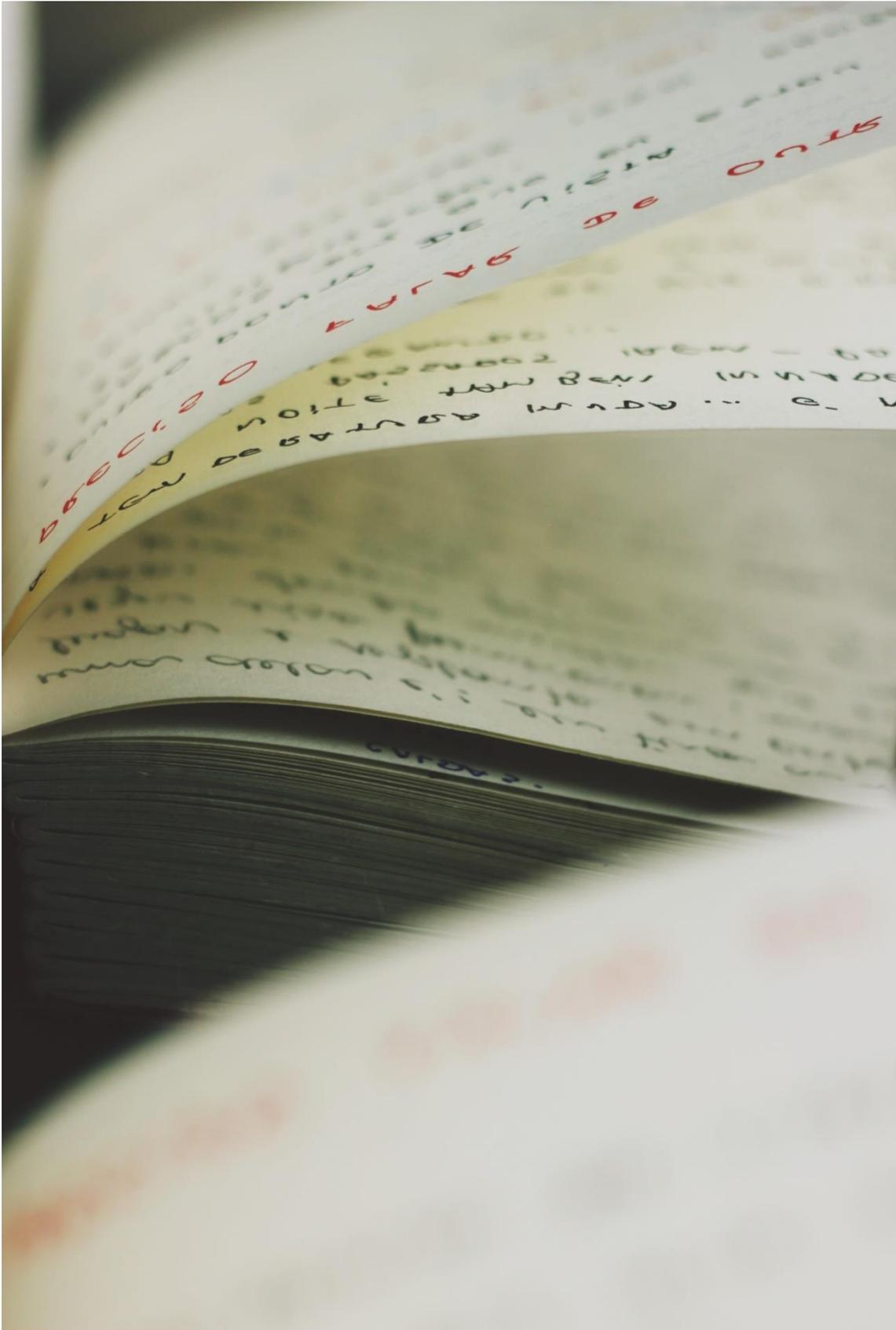


Figura 10 – Sem título. Foto Leandro de Jesus. Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 11 – Sem título. Foto Leandro de Jesus. Fonte: Arquivo pessoal.

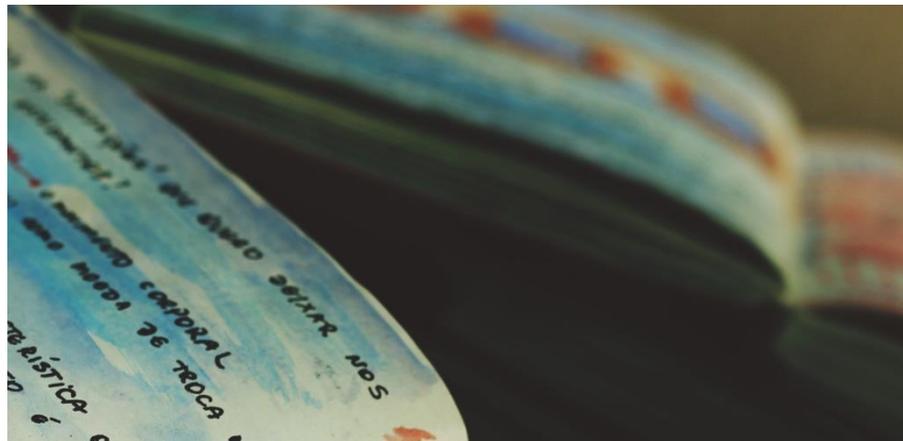


Figura 12 – Sem título. Foto Leandro de Jesus. Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 13 – Sem título. Foto Leandro de Jesus. Fonte: Arquivo pessoal.

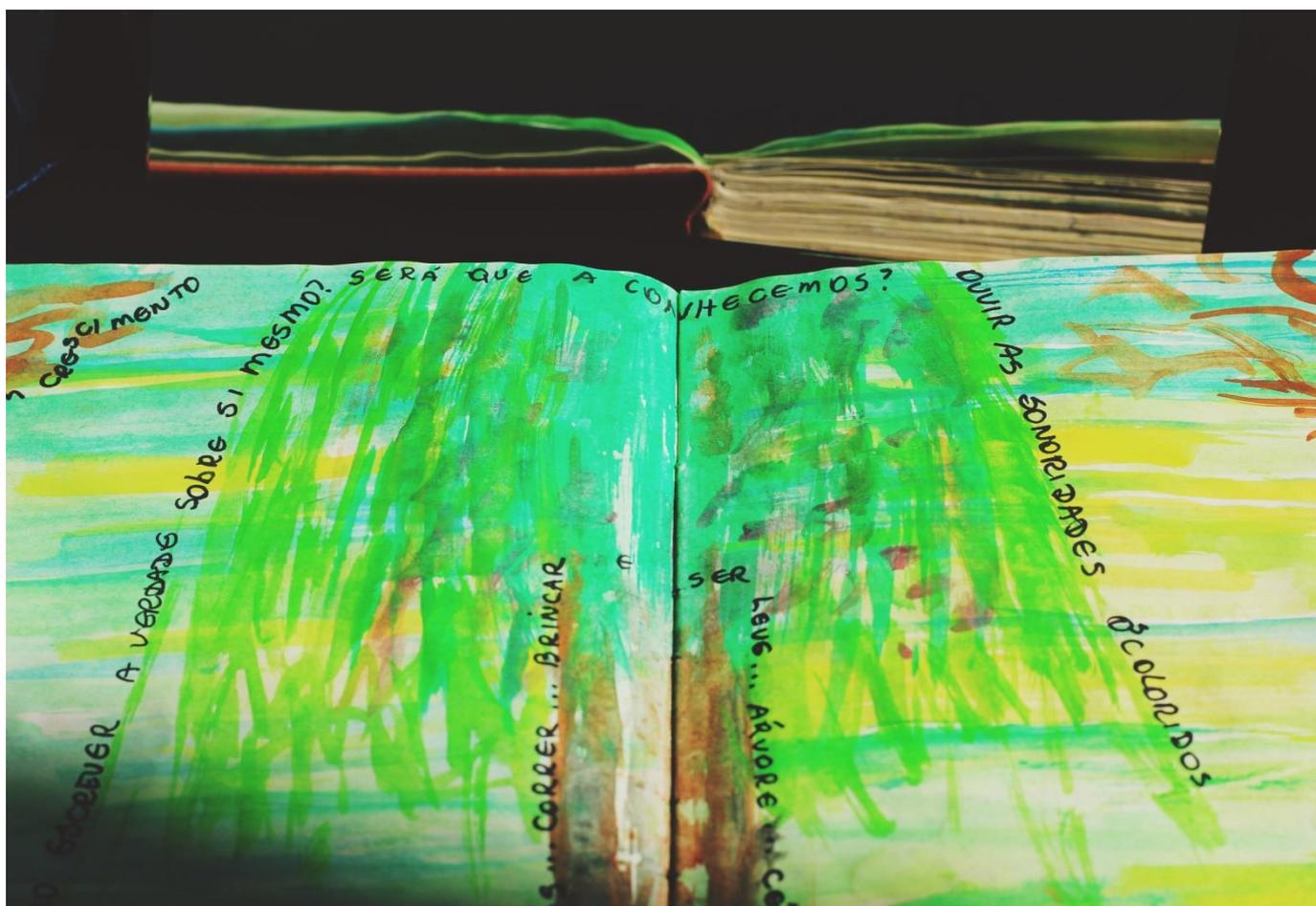


Figura 14 – Sem título. Foto Leandro de Jesus. Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 15 – Sem título. Foto Leandro de Jesus. Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 16 – Sem título. Foto Leandro de Jesus. Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 17 – Sem título. Foto Leandro de Jesus. Fonte: Arquivo pessoal.

**PEDAGOGIA DO (DES)ENCONTRO:PENSANDO COM AQUELES QUE
PENSAM O COTIDIANO**



Figura 2 - Muralha da China. Fonte: Todo Estudo¹

¹ Disponível em: <<https://www.todoestudo.com.br/historia/muralha-da-china>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

Programa 1

Trajando um jaleco branco e carregando uma maleta pequena nas mãos, uma jovem estudante caminha pelos corredores do prédio da saúde de uma universidade durante o intervalo. Enquanto caminha, ela vê uma jovem chorando no canto da escada. A jovem chora alto, e ela, ao invés de levá-la para um lugar reservado, escolhe uma mesa que fica no centro da cantina. A jovem chora desesperadamente, e cada vez mais alto, e começa a dizer que sua vida não tem sentido. Na cantina, algumas pessoas observam de longe, outras tentam acalmá-la, quando de repente ela sai correndo pela universidade e sobe para o topo do prédio e ameaça se jogar se alguém chegar perto.

Programa 2

No outro bloco da universidade, onde fica o curso de direito, um jovem senta em uma das cadeiras que fica na passagem de um bloco para outro. Há muitos rapazes sentados junto a ele. Ele pega um bloquinho e começa a avaliar em voz alta todas as mulheres que passam por ali; para essa, nota 8; para aquela, nota 5; para você, nota 10, para essa outra, nota zero. As pessoas sentadas ao lado dele são as mesmas que fazem isso diariamente, mas sem bloquinho e sem falar muito alto, como se as mulheres não percebessem. De repente, aparece a namorada do rapaz, que não gosta daquela atitude, e os dois começam a discutir. Ele dá um tapa no rosto dela e a empurra, e os dois correm: ela para se livrar dos golpes e ele mostrando sua fúria.

Programa 3

Um jovem garoto estudante do curso de arte começa a falar e em seguida a gritar desesperadamente para que todos o ouvissem; ele dizia insistentemente que não tinha liberdade de expressão dentro da universidade, num curso de artes. Disse que havia sido punido por ter realizado uma cena com roupas íntimas na aula de performance e porque sua colega de cena havia tirado o sutiã. Ele repetia toda a história insistentemente. E a cada vez que terminava a história, ele tirava uma peça de roupa, até ficar completamente nu e sair correndo pelas escadarias do prédio.

Programa 4

Numa terça-feira à noite, 35 estudantes do Ensino Médio de uma escola pública estadual levaram marmitas para a escola, assim como fazem os boias-frias que levam suas marmitas enroladas num pano de prato. Quando soou o sinal para o intervalo, saíram da sala em fila e vagarosamente caminharam até o refeitório com suas marmitas nas mãos. Chegando lá, sentaram-se calmamente nos bancos que haviam reservado e permaneceram algum tempo olhando uns para os outros. Em seguida, em conjunto, foram lentamente desamarrando os nós do pano de prato, abrindo ao mesmo tempo a marmita, e começaram a comer silenciosamente. Num certo momento, uma pessoa que estava comendo na marmita, jogou o osso de frango no chão. A senhora da limpeza começou uma discussão com o estudante. Ao terminarem de comer, se posicionaram em fila e vagarosamente voltaram para a sala.

Programa 5

Dez estudantes do Ensino Médio levaram marmitas para a escola. Neste dia havia uma mesa bem no centro do pátio e, no chão, uma fita preta demarcava os espaços dos performers e do público. Saíram da sala em fila e sentaram-se para comer, abriram as marmitas, mas não comiam: todos estavam com uma fita adesiva tampando a boca. Alguns remexiam a comida na marmita, outros levavam o garfo a boca, mas não comiam; aos poucos, o público de estudantes invadiu o espaço e começou a comer na marmita dos que estavam sentados. Depois de um tempo, levantaram-se e em fila e foram para a sala.

Programa 6

Numa manhã de uma segunda-feira, 30 estudantes do Ensino Médio amarraram carteiras e/ou cadeiras em seus corpos usando fios de malhas cortados em tiras. Em seguida, caminharam pela escola como se as cadeiras e carteiras fossem extensão do seu corpo. Foram ao banheiro, à quadra de esporte, secretaria, e alguns, para a biblioteca, experimentando os diferentes espaços da escola, alguns com as cadeiras e outros com as carteiras amarradas em seu corpo. Depois de 50 minutos, se colocaram como corpos inertes, iniciando em seguida uma caminhada lenta pelos corredores da escola.

Esses programas performativos aconteceram no ano de 2013, quando trabalhei as primeiras experimentações na disciplina de Estudos da Performance que ministrei no curso de Arte e Educação de uma universidade, ao mesmo tempo em que atuava como professora de arte na rede estadual de ensino. Em ambos os lugares, universidade e escola, seria o primeiro contato dos estudantes com a performance.

Quando a performance provoca um efeito de acontecimento

A medida em que passei a me identificar com o estudo das práticas performativas na universidade e escola, percebi um grande interesse e uma disponibilidade dos estudantes do ensino médio para realizar as experiências que eu estava trazendo para a sala de aula. Com isso, comecei a estudar e a buscar por artistas que traziam em suas ações performativas um posicionamento político e que nos provocava a pensar sobre suas ações. As práticas performativas abriam possibilidade de interface com outras linguagens como a dança, as artes visuais, o cinema, a música, a arquitetura, a cidade e o teatro, essa multiplicidade de linguagens deixava os estudantes bastante motivados. Outro aspecto que me colocava mais perto da performance era a possibilidade do estudo da arte em que o corpo é colocado como materialidade, matéria, suporte e com atitude política.

Nas performances realizadas na universidade, nenhum dos estudantes poderia dizer que se tratava de uma experiência artística, a interpretação do artista-educador é parte do processo de aprendizagem num curso de arte educação, não avisei os seguranças da universidade por considerar que as apresentações num espaço universitário em que há um curso de arte, seja algo comum. Havíamos nos organizado para que todas as ações terminassem ao mesmo tempo, porque sabíamos que se tratava de temas delicados e não tínhamos ideia de como as pessoas reagiriam.

A linha tênue entre a realidade e a ficção levanta muitos questionamentos, no âmbito dos programas apresentados pelos estudantes. Essas ações introduzem

[...] a discussão acerca da possibilidade de um acontecimento ser instaurado por uma performance. É recorrente nesse campo, a confusão entre a realidade e ficção, seja quando a ação artística inventa algo na esfera do real, seja quando ela se inscreve no espaço do real e promove debates relacionados ao contexto atual (VELOSO, 2017, p. 382).

A ação realizada pelos estudantes resultou na criação de um efeito de acontecimento. Verônica (2017, p. 382) diz que, mais do que comprovar os “laços estreitos entre ficção e realidade e explicar essa última como uma versão ficcional dos fatos, interessa aqui, destacar o papel do artista como inventor de supostos acontecimentos”. Em um dos capítulos de sua tese, Verônica (2017, p. 384) apresenta o livro de Erika Fischer – *Lichte. Ästhetikdes Performativen* (Estética do Performativo), em que a autora dedica um capítulo inteiro para discutir a “realização cênica como acontecimento, decorrente do dismantelamento da oposição entre arte e realidade”

**

Na universidade, ao final, houve um tumulto; os seguranças corriam e as pessoas que estavam no horário do intervalo – praticamente todos os estudantes da universidade – queriam entender o que estava acontecendo. Em cada bloco, havia uma multidão de pessoas que seguia os artistas. Num bloco, corriam atrás do jovem agressor, no outro, corriam atrás da menina suicida, no último não havia seguidores: apenas olhares curiosos para o rapaz que corria nu pelas escadas do prédio da universidade. Todos eles tinham um ponto final: a sala de aula. Havíamos pensado em tudo, menos na quantidade de pessoas furiosas que queriam agredir o primeiro rapaz, e saber como estava a jovem suicida. Acompanhei todos os estudantes que estavam em cena até chegarem à sala de aula, fechei a porta e fiquei do lado de fora, tentando acalmar a multidão ensandecida.

Precisei explicar que se tratava de uma performance, mas as pessoas não entendiam, e me empurravam contra a porta querendo entrar na sala para bater no rapaz que na performance batia na moça. Tentei acalmar aquela multidão, mas foi em vão, não me ouviam, só foi possível dispensar aquela quantidade de pessoas quando os seguranças chegaram. Estes, por sua vez, ficaram furiosos, disseram que eu estava brincando com o serviço deles, e que eles levariam esse caso para o responsável pela universidade resolver. Ao final do período, fui chamada pelo supervisor e “convidada” a redigir uma carta explicativa sobre o que havia ocorrido.

Segundo Fischer (2011), essa desorganização entre arte e realidade teria provocado o fim de outras posições, tais como: estético e social, e estético e político. O espectador e o participante se encontram em um limiar, porque o espectador é colocado em uma situação de crise e nessa situação ele não pode recorrer aos padrões de comportamento de que tem conhecimento. Fischer (2011) diz que há um problema

[...] quando a distinção entre a realidade ficção não está muito clara, quando não é nítida a transição entre o mundo cotidiano e a realização cênica, quando não se nota a clivagem entre o meio habitual e o plano da ação artística (VELOSO, 2017, p. 384).

Segundo a autora, isso ocorre quando a transformação da pessoa em espectador é feita sem que ela perceba. E para tratar desses problemas, ela fala em laço ou espiral de retroalimentação autopoiético. A troca entre espetadores e performers brinda todos os participantes com a possibilidade de experimentarem-se durante a realização cênica, como um sujeito que pode participar de uma determinada criação e compartilhar com o outro, algumas ações e comportamento podem, por sua vez, ser determinados pelos performers, outras não. Digamos que a posição do sujeito, neste caso, não é uma posição totalmente autônoma. Porém ele assume, enquanto está na ação, a responsabilidade por uma situação que não criou, mas na qual está envolvido.

Na performance, diferente de uma apresentação teatral, não se tem nenhum controle sobre a reação do público, que pode interferir sem ter acordado de antemão com o performer. A performance cria uma determinada situação, todos os participantes estão expostos, espectador e performers, e cada um deles pode reagir de modo distinto.

**

Na escola, no dia seguinte à performance dos alunos, eu mal havia entrado na sala dos professores e fui chamada para comparecer urgentemente na diretoria. Soube então que os estudantes haviam realizado a performance sem a minha presença. Vínhamos trabalhando o programa, sua construção, e tínhamos uma data combinada para a realização. Mas eles decidiram se antecipar, a ideia que tinham era realizar, registrar, e me mostrar o registro, pois este era um aspecto importante sobre o qual falamos nas aulas. O fato é que a diretora me deu uma advertência verbal, dizendo que eu estava manipulando os estudantes politicamente e colocando a escola numa situação delicada

num ano em que havia eleições municipais. Pois a merenda da escola é fornecida em parceria do governo do estado com a prefeitura municipal. Ela me contou que chamou todos os estudantes da sala e conversou com cada um individualmente, na sala dela, e todos explicaram que se tratava de uma performance, que não havia nada de política partidária; alguns levaram os cadernos de atividades e mostraram que a performance era proposta pedagógica sugerida pelo currículo. Segundo a diretora, todos haviam entendido a aula sobre performance. Por fim, ela exigiu que eu refizesse a performance para que o estudantes entendessem que tudo que se faz na escola deve ser previamente autorizado. E me mandou para a sala de aula.

Da turma toda, somente 10 estudantes aceitaram realizar a performance novamente, os outros não queriam participar, disseram que ficaram muito assustados com o que a diretora havia feito, e que não queriam passar por aquilo novamente.

Dois meses mais tarde, estávamos lá para realizar a performance outra vez. Este dia foi bem estranho, eu estava presente e todos nós pudemos sentir a ausência de liberdade de expressão dentro da escola. Praticamente obrigados a refazer a performance, não deixamos de mostrar a nossa indignação com o autoritarismo, a falta de confiança e a imposição da escola sobre os estudantes. A fita adesiva e a “falta de vontade para comer” sinalizavam isso.

Para os estudantes, a performance desta noite mostrava suas reações diante do fato ocorrido, perante seus companheiros de classe que não quiseram participar e que agora se colocavam como espectadores ativos.

Nesse contexto, a performance passa de um evento artístico a evento social, do qual pode-se mais uma vez apreender o desdobramento político e pedagógico. Se considerarmos que o processo de conhecimento se dá de maneira cíclica, entre ação e experiência, podemos afirmar que o espectador continua reagindo aos estímulos da ação performativa, mesmo depois de seu encerramento (VELOSO, 2017, p. 384).

Na primeira noite em que eles fizeram a performance, quando eu não estava, outros estudantes falavam, gritavam, assobiavam, e eles se mantiveram dentro do programa. A senhora da limpeza se mostrou bastante incomodada quando um dos performers jogou um osso no chão. Tirando o grupo, ninguém sabia que era uma performance. Toda a ação, que aconteceu no horário do lanche, foi fotografada e filmada por vários colegas da sala, isso havia sido combinado. Os outros estudantes que também estavam no refeitório começaram a reclamar para a merendeira: “*estamos fartos de comer*

biscoito e tomar chá, queremos jantar, temos fome, viemos do trabalho direto para a escola”. E de repente começou um coro estridente, “*queremos comida, queremos comida*”, e o coro aumentou: “*queremos comer, queremos comer...*”, e a situação fugiu do controle dos inspetores, diretores, merendeira, que enfrentaram dificuldade em colocar os estudantes dentro das salas de aula, após o intervalo. Para Fischer,

La experiencia estética no se produce solamente a partir de acontecimientos excepcionales, sino también a partir de la percepción de lo ordinario. He insistido con diversos argumentos en que durante las realizaciones escénicas se tienen experiencias que coinciden en algunos aspectos con vivencias cotidianas del espectador, a pesar de que tales experiencias están al margen del discurso oficial; he insistido en que ellas se perciben cuerpos, acciones, movimientos, objetos, sonidos y olores cotidianos que al mismo tiempo aparecen como extraordinarios, como transfigurados; he insistido en que lo singular de las realizaciones escénicas es precisamente su capacidad de convertirlo ordinario en llamativo [...]. Cuando lo cotidiano se convierte en extraordinario, las dicotomías se desmoronan y las cosas se transforman en su opuesto, el espectador experimenta entonces la realidad como “encantada”. Es este encantamiento el que lo pone en un estado de liminaridad que puede transformarlo (FISCHER, 2011, p.356-357).

A autora traz a noção de liminaridade para articular a noção de espaço-tempo como um estado de suspensão, e trazer a ideia de realização cênica como acontecimento nos colocando nessa liminaridade que Victor Turner, por sua vez, se volta aos rituais para delinear esse conceito. Verônica (2017, p. 385) ressalta que a ideia de espaço-tempo suspenso

[...] nos afasta dos procedimentos convencionais da ação social e por isso as situações consideradas liminares são capazes de criar *communitas*. Ou seja um sentimento intenso de comunidade capaz de eliminar as barreiras que separam os indivíduos participantes de um ritual.

Segundo a autora, quando a liminaridade está associada à realização de uma experiência, ela tem uma “função purificadora e pedagógica, por instaurar um período de mudança ao realizar uma experiência na suspensão do tempo comum” (VELOSO, 2017, p. 385).

A escola tem dificuldade em trabalhar com o acontecimento, porque ele escapa do conhecido, da normalidade e do comum. Por isso, tudo o que a escola tenta fazer é impedir que um acontecimento ocorra – não estou falando somente de arte, mas de acontecimentos. Não estou falando que acontecimentos não existam no cotidiano escolar, eles existem, mas desenvolvemos toda uma capacidade de não percebê-los ou só percebê-los como catástrofes iminentes.

Naquele momento, a performance em si não era um problema para a escola, porque a ação dos performers era comer em silêncio. Se o público não tivesse se manifestado, não teriam sido desencadeadas a discussão e as represálias. Mas algo disparou, movimentando o público. E o que a performance disparou é o que estava em questão, mas não era discutido nem visto, e o que a diretora conseguiu ver naquele momento não foi a questão, mas o tumulto que a performance havia causado, e para manter o controle sobre estudantes e as questões, agiu autoritariamente, silenciando os estudantes.

A caminhada lenta realizada pelos estudantes com as carteiras e cadeiras provocou um estranhamento crítico em relação às imposições daqueles que fazem as regras da escola. O choque visual produzido pelos corpos com carteiras amarradas podia ser notado nos diretores, coordenadores e nos estudantes que por ali passavam. Os estudantes pareciam bonecos sem vida, o corpo-cadeira, o corpo-carteira, ora parado, ora sem desejo, apático. Quanto mais imóveis, mais incomodavam quem assistia, às vezes parecia que era possível sentir o peso daqueles móveis sobre o corpo. O comportamento alienado e a extrema lentidão dos movimentos dos jovens performers instigavam a reflexão sobre a educação e o empobrecimento da experiência humana decorrente do crescente processo de aniquilamento do corpo na/da educação no cotidiano escolar.

O que são programas?

No campo da performance, há uma dissolução da encenação; por exemplo, não existe um olhar de fora, uma organização do espaço, uma preparação para os espectadores, uma preocupação se os espectadores irão ver ou não a cena. Veloso (2017, p. 63) diz que, na performance, “não se consegue identificar quem está no comando, de onde surgiu a ideia inicial e quem está por trás do que acontece”. O que importa é a ação, é o momento exato que o performer se propõe a realizar algo no espaço que não estava programado. De fato, há uma preparação, porém o que resta dessa preparação é o que Eleonora Fabião nomeou de programa performativo.

Segunda a autora, o “programa é o motor da criação porque a prática do programa cria corpo e relações entre corpos” (FABIÃO, 2013, p. 4), e desses corpos surgem negociações de pertencimento, circulações afetivas impensáveis antes da formulação e

execução dos programas. Nos programas apresentados pelos estudantes, eles construíram um roteiro de ação que revelava intenções, ou, como diz Fabião (2013, p. 4), utilizaram *iniciativas*, palavra cara ao projeto político e teórico de Hanna Arendt (2008), programas são *iniciativas*.

No entanto, os programas não se assemelham à dramaturgia, porque não há um texto definido para ser dito; ele utiliza as palavras para descrever as ações.

Verônica citando Fabião diz que, é interessante pensar em *enunciação* e não em dramaturgia quando o assunto é performance, pois “o termo remete aos atos da fala, que inaugura na teoria literária o estudo de enunciados performativos” (VERÔNICA, 2017, p. 64), o uso do termo *enunciado* é utilizado para aquilo que é dito ou escrito antes de se colocar em movimento uma experimentação.

Eleonora Fabião (2013, p. 4) fala que “através da realização de programas, o artista desprograma a si e ao meio. Através de sua prática acelera circulações e intensidades, deflagra encontros, reconfigurações, conversas”, ou seja, faz coisas acontecerem. Para Fabião (2013, p. 6), “performances são composições atípicas de velocidades e operações afetivas [...] que enfatizam a positividade corpórea do mundo e das relações”. É por meio do corpo-em-experiência que o artista cria relações, faz associações, cria modos de afetos extraordinários e faz agenciamentos.

Lugares permeados de nãos – Eu morava na casa dos “nãos”

Mãe vai ter uma excursão na escola para ir ao playcenter e toda a minha turma vai, você me deixa ir?

Não.

Mãe posso fazer aulas de ballet?

Não.

Mãe, agora que eu comprei um carro, posso ir para Piedade aos sábados a noite?

Não.

Eu queria ir no baile de carnaval, posso?

Não

Não. Não. Não.

Com tantos não recebidos desde a infância, tive que inventar estratégias de sobrevivência, para poder realizar meus desejos sem tantos enfrentamentos com minha mãe. O não era dado de saída em praticamente todas as situações, principalmente quando eu desejava fazer algo sozinha, sem meus irmãos ou irmãs.

Para poder participar da excursão, guardei o dinheiro que levava para comprar o lanche na cantina da escola, foi com essa economia que paguei a viagem e o passaporte para o parque de diversão. Não poderia viajar sem o consentimento de minha mãe, então, para isso, criei uma estratégia. *“Mãe, a professora da sala está pontuando as alunas que entregarem todos os deveres de casa. Quem entregar tudo vai participar de um sorteio, e sabe o que ela vai sortear? Uma viagem ao playcenter”*. Após algumas semanas, cheguei eufórica em casa dizendo que havia sido a contemplada. Era um modo de ela dizer sim, mesmo querendo dizer não..., e assim foi com tantas outras coisas que eu queria fazer.

Não pode fazer isso.

Ali você não pode entrar.

Não desligue esse botão, porque você interrompe toda a conexão com a central e o sistema do banco entra em colapso.

Eu tinha 19 anos, trabalhava como escriturária numa agência bancária e, ao ouvir a instrução do meu chefe sobre o botão, fiquei completamente instigada para entender o transtorno que aquilo causaria. Lembro como se fosse hoje, o relógio marcava 15 horas, e, num ato impulsivo, fui lá e rapidamente desliguei e liguei o botão novamente. Esperei para ver o que aconteceria. O sistema da agência caiu, houve uma enorme confusão porque os clientes não conseguiam pagar suas contas, e todos os funcionários ficaram na agência até às duas horas da manhã. Somente depois de muitos anos eu assumi que havia desligado o botão.

Com o tempo, percebi a potência do não sobre mim, o que ele produzia e como reverberava em meu corpo. O que jamais imaginei era como o não faria parte da minha vida e o quanto esse não se tornaria um elemento propulsor do meu fazer-criar na vida e na arte. Hoje, já não desligo botões, procuro usar o não como um dispositivo para criar novos caminhos, e faço uma ligação do não com a possibilidade de um sim.

A pedagogia do (des)encontro nasce, portanto, nesse lugar permeado de não, nasce a partir dos não existentes no cotidiano escolar, nasce num não lugar. Marc Augé

nos provoca a pensar trazendo “o não lugar como um lugar”, o autor afirma que este lugar “nunca existe sob uma forma pura” porque, segundo ele, “os lugares e as relações se reconstituem nele”. (AUGÉ, 1994, p. 74). O autor afirma que “o lugar e o não lugar são, antes, polaridades fugidias: o primeiro nunca é completamente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente” (AUGÉ, 1994, p. 74). Ela nasce num *entre*. Nasce do deslocamento que desfamiliariza o familiar e cria espaço para que outras formas de vida-arte-educação, de produção, de instituição, de percepção possam ser articuladas, propostas e vividas.

Ela pode também nascer no lugar onde não há espaço para o corpo estar. Na desconstrução de espaços instituídos. Nasce dentro e fora das salas de aulas quando o assunto é arte, porque a própria sala é um grande (des)encontro para a professora de arte que trabalha a educação por meio do movimento corporal. Repleta de carteiras e mesas, na sala de aula das escolas não há espaço para que trabalhos corporais existam. Há uma limitação para se trabalhar o corpo em movimento. Se não há lugar na sala de aula, para onde ir? E se a professora pede para trabalhar fora da sala de aula, não pode. Mas por qual motivo? Fora da sala de aula, as crianças e os adolescentes falam alto demais, riem demais e atrapalham as outras aulas, atrapalham a escola. Posso trabalhar ali no canto? Não. Posso trabalhar nessa área verde? Não.

Depois de ter realizado esses programas, um em especial me chamou muito a atenção. O programa que os estudantes andavam com as cadeiras amarradas em seus corpos, tinha uma força e gerava discussões efervescentes no cotidiano escolar. Durante o ano letivo, experimentamos mais programas que traziam o corpo silenciado. Comecei a perceber a força que tinha o corpo num estado silencioso e o quanto isso provocava as pessoas que assistiam e faziam. Precisava entender mais sobre os programas performativos que estava realizando com os estudantes, estudar e colocar o meu corpo em experimentação, para isso eu precisava de mais tempo para me aprofundar na pesquisa.

Dois meses mais tarde, fui obrigada a pedir afastamento para poder me dedicar ao doutorado, se quisesse ter mais tempo para estudar, não podia permanecer com dois cargos. Tive que fazer uma escolha e me exonerei de um deles, ficando apenas com as aulas na rede municipal. Precisei deixar o grupo de adolescentes com o quais trabalhava as performances; essa decisão foi extremamente difícil para mim, comecei com essa turma de estudantes quando eles tinham sete anos de idade, agora estavam no segundo

ano do Ensino Médio. Foram doze anos trabalhando com a mesma turma, doze anos de experimentação e aprendizagem.

**

Anos atrás, no mestrado, aos poucos, fui descobrindo uma forma de fazer pesquisa dentro do mundo em que eu vivia; agora, no doutorado, sinto que estou me reposicionando no mundo. E, ao me reposicionar, vou selecionando o que há de mais valioso no trabalho que desenvolvo dentro e fora da escola, que é a maneira como me relaciono com as pessoas e com as coisas, num movimento de somar e ampliar essas relações. E fazer isso é questionar os nãos. Por que não? Por que não pode? O que o não revela e mostra é a presença do desconhecido, da incerteza, do diferente, do outro, e não é possível ampliar as relações, aprender e criar, sem ir de encontro aos nãos, sem viver o (des)encontro, sem produzir (des)encontro.

No período de seis meses em que estive em Oaxaca realizando um estágio de doutoramento², meu orientador e eu nos comunicávamos por e-mail, e era pelo correio eletrônico que eu narrava como estava sendo a minha estadia e as minhas experiências no México, na universidade. Foi na troca de uma dessas mensagens que fui provocada por Marcos Reigota a pensar em meu trabalho como uma pedagogia do (des)encontro. Naquele momento, estava vivendo algumas divergências que eram bem próximas das que eu vivia nas escolas brasileiras. Estar longe do meu país e do meu fazer me forçou a rever e refletir sobre as minhas experimentações nesse ambiente chamado escola, em que justamente uma dessas divergências estava pautada na dificuldade em realizar práticas pedagógicas que fazem do corpo a própria arte. De saída, a força da provocação de Reigota me fez reagir, me fez sentir muito mal, como se eu estivesse sempre causando confusão, como se eu entrasse em atrito permanente com as pessoas: o pomo da discórdia no país estrangeiro e no meu próprio! Mas não falei nada para ele sobre isso, fiquei pensando, e comecei a rever toda a minha prática pedagógica nas escolas por onde passei, oficinas e lugares onde trabalhei nesses últimos anos. E em todos eles, sempre havia algum (des)encontro. Fui percebendo que esses (des)encontros era o que me movia, porque me faziam pensar sobre o que estava por trás ou junto com os nãos que surgiam. Aos poucos, fui percebendo que havia no não o medo das pessoas em relação ao que não

²Pelo convênio formado pela Universidade de Sorocaba (Uniso), Universidade Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Financiado pelo DAAD – Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico.

era comum nas escolas, e também fora delas. O novo assustava, então era mais simples recusar a ideia do que discutir a possibilidade de acontecer. E era exatamente isso que eu mesma estava fazendo com a provocação feita pelo meu orientador. Demorei a ver o que Marcos Reigota tentava me mostrar, que o (des)encontro era criador, que é por ele que se abre caminho para o novo. E quando trabalho com os adolescentes e as crianças, é justamente a possibilidade do novo o que mais atrai nas práticas pedagógicas. Havia então um descompasso nessa relação. Se o diferente, o novo, são movimentos que impulsionam os estudantes, impulsiona a educação, por qual motivo a escola o recusa? Talvez pela mesma razão que eu mesma, inicialmente, recusava a provocação que me era feita: por medo, por medo de falhar.

A minha estadia no México e a experiência concreta dessa estadia produziram um deslocamento não só geográfico, mas também subjetivo. Fez-me abrir para outro modo de ver e compreender as diferenças. Na medida em que essa percepção foi se dando e em que a vida passou a ser vivida em toda a sua intensidade de experimentações, deixei de querer ter o domínio e de querer compreender racionalmente as coisas, e me coloquei no lugar do não saber, abrindo-me para o sentir. Ao escrever sobre isso, me recordo de um artigo que li intitulado “Ecosofia tropical, educação ambiental canibal e a aventura de desnudar-se”. Nele, um dos autores narra sua experiência em Hiroshima e Berlim e nos conta que nessa viagem se dispôs a desnudar-se e mergulhar no silêncio que muitas vezes se impunha e penetrava em seu corpo, “se a gente falasse menos, talvez compreendêssemos mais”(YANG; REIGOTA; BARCHI, 2018, p. 273), esta citação trazida pelos autores, trata-se da letra da música “ Congênito” de Luiz Melodia.

A relação que minhas amigas mexicanas tinham com o ambiente e com as coisas que habitavam o lugar onde viviam era muito diferente daquela com a qual estava acostumada. Para mim, o ambiente era algo sempre externo, algo utilitário e não algo que me pertencesse. Nesse período, me encontrei com o livro *Há um mundo por vir – ensaio sobre os medos e os fins*, escrito por Déborah Danowski e Eduardo Viveiros de Castro. A leitura deste livro me aproximava das minhas amigas mexicanas, para quem as plantas, os animais, o clima, a água eram parte de todo o seu ser. Nas suas vestes, estavam as estampas das flores, da vegetação e dos animais que habitam o lugar onde vivem. O lugar era parte de seu corpo, era como se fosse possível carregar em sua pele a própria casa, o lugar habitava o seu corpo.

No livro, os autores trazem questões sobre o perspectivismo ameríndio que designava uma noção muito difundida na América indígena segundo a qual “cada espécie

existente vê-se a si mesma como humana (anatômica e culturalmente), [...] a formacorporal externa de uma espécie é, portanto, o modo como ela é vista pelas outras espécies” (DANOWSKI; CASTRO, 2014, p. 95).

Sempre pensamos em uma natureza e muitas culturas, e eles nos dizem que não é bem assim, e que é preciso compreender as culturas nelas mesmas, a partir do outro, e não de si mesmo. E isso não é fácil de fazer, mas se não fizermos, alguém ou um grupo se anula. Talvez fazer isso sempre seja uma experiência de (des)encontro, em que algo da gente e do outro sai do lugar.

O corpo-em-experiência

Marina Abramoviće Ulay, seu companheiro e parceiro de performance, percorreram toda a extensão da Grande Muralha da China. Marina faz uma síntese dessa caminhada.

Começamos em 30 de março de 1988, comecei a percorrê-la a partir da extremidade leste em Shai Hai Guan, nas margens do rio Amarelo, no golfo de Bohai, caminhando para o oeste. Ulay começou a andar na extremidade oeste em Jai Yu Guan, na periferia Sudoeste do deserto de Gobi, em direção ao leste. Depois de cada um de nós ter caminhado continuamente por noventa dias, nos encontramos em Er Lang, em Shen Um, na província de Shaanxi. Cada um de nós percorreu 2 mil quilômetros para dizer adeus[...] (VOLZ; REBOUÇAS, 2016, p. 116).

Em maio de 2010, Marina Abramović fez uma performance ao vivo no MoMa, em Nova Iorque, chamada *The Artist Is Present*. Durante três meses, ao longo de inúmeras horas por dia, Abramović sentava-se silenciosamente em uma cadeira de frente para uma segunda cadeira que ficava vazia. Um a um, os visitantes do museu sentavam à sua frente e olhavam para ela por um longo período de tempo. O máximo que conseguissem.

Faz alguns anos o MoMa de Nova Iorque realizou uma retrospectiva da obra de Marina e, nesta ocasião, a artista compartilhou um minuto de silêncio com cada pessoa que se sentou a sua frente. A artista, ao final de cada encontro, permanecia sentada, abaixava a cabeça e fechava os olhos, e esperava pela próxima pessoa. Assim que ela percebia a presença de alguém, abria os olhos e trocavam olhares. Foi num desses encontros que Ulay, seu ex-companheiro, chegou e sentou-se diante da artista. Ao

levantar a cabeça e abrir os olhos, ela mostrou-se surpresa, e trocaram olhares durante um minuto; no vídeo³, disponível no youtube, é possível ver a emoção da artista ao rever o ex-companheiro. Nessa troca de olhares, naquele minuto de silêncio, muitas coisas foram ditas, sem que nem uma só palavra fosse pronunciada.

Depois de percorrer a Grande Muralha da China, Marina sentia que algo havia mudado, primeiro porque não iria mais trabalhar com Ulay, romperam a parceria de trabalho e a relação amorosa. Ulay havia se apaixonado por sua tradutora, e durante os últimos três meses que antecedia a caminhada pela muralha, o relacionamento se consolidou. *The Great Wall Walk* (A marcha da Grande Muralha) foi a última performance que fizeram juntos, mas ela foi realizada sem público.

Marina caminhou sozinha por três meses, período em que ficou por muito tempo em silêncio, vivia ali um (des)encontro, porque depois dessa caminhada ela não sabia o que estava por vir. Estaria sem o companheiro de trabalho; e o que ela poderia criar a partir de agora? Segundo Marina, “a partir do nada é que algo pode acontecer” (VOLZ; REBOUÇAS, 2016, p. 29), porque nada é muita coisa. Durante a caminhada, outras coisas foram chamando sua atenção, e ela se abriu para o que estava por vir; silenciando, ela sentia os efeitos do andar pela muralha em seu corpo. Nos momentos de pausa, procurava conversar com as pessoas mais velhas do povoado, e foi assim que encontrou com uma mulher de 120 anos na época e perguntou sobre a mitologia da região. Ela queria saber as histórias que envolviam a construção da muralha. E quanto mais caminhava, mais seu corpo ampliava a percepção das coisas ao seu redor, e quanto mais silenciava, mais escutava e sentia, guardando essas sensações. É por meio dessas sensações que experimentava o solo, pois “à medida que caminhava sobre a muralha chinesa, mantinha-se bem consciente do terreno, sobre o material de que era feito o solo por onde estava caminhando” (VOLZ; REBOUÇAS, 2016, p. 85).

A caminhada não é só um deslocamento espacial, ela se contamina com as sensações, histórias e materiais daquele lugar. O corpo, tomado por aquela experiência, desafiava os limites da própria resistência física e mental, porque na caminhada silenciosa o sentir é um modo de pensar. E enquanto caminhava pelas rochas, sentia-se diferente, dependendo do material presente no solo – rochas de cobre, quartzo, argila, e às vezes de ferro. Segundo Marina, ao caminhar pela muralha ela entrava em um outro estado de

³ Disponível em :<<https://www.youtube.com/watch?v=traUaknfR5o>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

consciência. Após a experiência da muralha, ela começou a trabalhar com esses materiais em suas obras; queria ver a possibilidade de transferir para o público o que havia experimentado. Era um modo de começar outras experiências, outros modos de fazer e de se relacionar com o corpo e com a arte. E assim ela começa uma nova fase, em que o público é parte de sua obra, ela precisa dele para acontecer, ela precisa de espaços para receber as performances e o método que criou.

Assim como Marina, meu trabalho também mudou. Após a minha passagem pelo México, outras percepções se abriram. E o corpo passou a pedir mais espaço em minha pesquisa. Mas não dá para pensar num corpo sem movimentar o próprio corpo. Passo então a praticar mais algo que experimentei no México, intensificando um processo de escuta corporal, de silenciamento e de observação do corpo na escrita, do corpo nas ações cotidianas, do corpo se relacionando com a terra e do corpo presente na escuta.

Minha aproximação com as obras de Marina Abramović aconteceu em março de 2015 no Sesc-Pompeia, um ano antes de minha ida para o México. A exposição no Sesc chamava-se Terra Comunal + MAI (Marina Abramović Instituto), e era dedicada à obra da artista. Nesta mostra, o público pode conhecer e participar do Método Abramović, bastava se inscrever antecipadamente. E foi o que eu fiz.

Quando cheguei ao Sesc-Pompeia para participar do Método Abramović, havia uma fila imensa. Primeiro eu recebi um fone de ouvido com cancelamento de ruído e fui orientada a deixar bolsa, celular, caderno de notas e tudo o que carregava comigo num armário que ficava dentro do espaço: “as mãos precisavam estar vazias, e o corpo disponível”, dizia a atendente.

Depois, ficamos, eu e mais umas vinte pessoas, diante de uma tela que mostrava um vídeo onde a artista nos orientava a fazer um alongamento junto com ela, dizendo que esse alongamento nos prepararia para a experiência que iríamos viver nas próximas duas horas, e que praticaríamos uma série de atividades imersivas, a fim de explorar as fronteiras da arte imaterial e das performances de longa duração. Segundo a artista, “vivemos num mundo de distrações constantes, encontrar um tempo para nos conectarmos com nós mesmos e com os outros torna-se cada vez mais difícil” (VOLZ; REBOUÇAS, 2016, p. 135).

Os exercícios do Método permitiam que as pessoas experimentassem o tempo de estar com elas mesmas, a quietude e a ausência de necessidade. Segundo a artista, isto possibilitava ao participante absorver e apreciar melhor as performances longas.

Me senti estranha fazendo um alongamento com alguém orientando por meio de um vídeo, fiquei um pouco constrangida, e por isso os movimentos corporais que fazia eram pequenos e tímidos. Havia muitas pessoas ali e tive a impressão de que estávamos dentro de um ritual religioso. Eu insistia comigo mesma para viver a experiência sem o comando da minha mente, sem julgamento, sem certo ou errado e bonito ou feio. Quando coloquei o fone de ouvido, pude ouvir a mim mesma, e não gostei nada do que ouvi. Ficar comigo foi algo assustador, constrangedor, enlouquecedor; os ruídos do meu corpo eram tantos que cheguei a sentir dores na cabeça. Foi como entrar numa casa completamente desarrumada.

Silenciosamente, caminhávamos pelo espaço, e fui levada para o primeiro objeto transitório. Com esses objetos os participantes interagem em três posições: de pé, sentado e deitado. Os “objetos transitórios eram cadeiras, bancos, camas, travesseiros, e a maioria [...] feitos a partir de uma combinação de madeira e cristais, cada um com suas propriedades energéticas específicas” (VOLZ; REBOUÇAS, 2016, p. 135). Experimentei todos os objetos, foi um processo exaustivo, quando cheguei na posição horizontal, eu simplesmente dormi na cama, um dos objetos transitórios, e fui acordada pelo atendente me avisando que meu grupo já tinha ido. Por último, participei da caminhada lenta, que é um exercício para encontrar a imobilidade no movimento. Em toda a vivência era preciso desacelerar, entrar em contato consigo mesmo, para poder iniciar algo novo. Nessa caminhada lenta, eu atentava para cada ação: dar um passo de cada vez, erguer o pé, movê-lo adiante, pousá-lo no chão e transferir o peso do corpo. Nesse exercício não há uma linha de chegada, todos podiam ficar à vontade para realizar uma ação feita cotidianamente sem pensar, porém sem ter pressa de chegar a algum lugar. Penso que, em todas as etapas, era preciso encontrar um lugar confortável em situações extremamente desconfortáveis. Foi uma luta. Vivenciei o Método por duas horas em que me permiti me colocar num vasto tempo de experiências de imobilidade, além de desacelerar o corpomente. Duas horas com um fone de ouvido que me obrigou a escutar meu próprio corpo. Duas horas em que ouvi a minha respiração e as batidas descompassadas do meu coração. Duas horas foram suficientes para reconhecer que não conhecia mais o meu corpo, duas horas em que tive que me acalmar para ficar comigo. Foi uma experiência desafiadora, na qual percebi a desconexão entre o que pensava sobre o meu corpo e o que ele era. A simplicidade da ação trouxe a percepção do total (des)encontro que havia em mim e a clareza da ausência de conexão entre o que pensava e o que estava vivendo.

Após essa vivência com o Método de Abramović, entendi que o corpo seria o início da minha pesquisa de doutorado, embora não soubesse como, e que ele era, para mim, naquele momento, algo desconhecido. Porque naquele momento eu tive a certeza de que não o conhecia mais, e quanto mais tentava uma aproximação com ele, mais eu me (des)encontrava. Ele não respondia aos meus desejos, parecia cansado, “um corpo que não aguenta mais” (LAPOUJADE, 2002, p. 81). Não se tratava de uma argumentação, nem de uma tese, mas de um fato.

Eu mais parecia uma personagem de Beckett, para as

[...] quais já é difícil andar de bicicleta, depois, difícil de andar, depois difícil de simplesmente se arrastar, e depois ainda, de permanecer sentado. Como não se mexer, ou então, como se mexer só um pouquinho para não ter, se possível, que mexer durante um longo tempo? (LAPOUJADE, 2002, p. 82).

Porque mesmo nas situações mais banais, que exigiam o mínimo de esforço, meu corpo não aguentava mais, ler era impossível, e escrever, nem pensar. Como fazer uma pesquisa de doutorado de quatro anos com um corpo desses? Depois da vivência do Método de Marina Abramovic, eu me (des)encontrei com tudo o que estava pesquisando, vivendo e fazendo da minha vida nos últimos anos. Não estou atrelando a vivência à reflexão, ou dizendo que a vivência foi responsável por isso, mas o fato é que, depois disso, algo mudou e me fez rever as minhas práticas pedagógicas e artísticas. Então comecei a selecionar o que se aproximava de mim e o que se distanciava: abandonei alguns autores, conheci outros, fiz outros cursos, e entrei em atrito com a educação, que me parecia um lugar morto, onde a arte não cabia, principalmente o corpo pensado e trabalhado por ela. Arte e educação eram então um grande desencontro, sem parênteses, isto é, sentia que para uma existir a outra precisava desaparecer.

“Não entre na academia”, disse meu professor de teatro. “A academia vai enrijecer seus pensamentos, seu corpo vai perder a vitalidade, e você vai perder sua criatividade. Fazer arte dentro da universidade é como ser um pássaro que canta numa gaiola. O canto pode ser bonito, mas ele pode se tornar prisioneiro desse lugar e, depois, você vai ter muita dificuldade em viver livremente, porque seu corpo já não te responderá mais. E só vai perceber a perda dos movimentos quando sair desse lugar.” E lá estava eu fazendo doutorado e revivendo a paralisia do corpo, a paralisia da criação, que aparecia

na escrita. Esse corpo não funcionava em nenhum dos dois lugares, falhava na academia e cristalizava no teatro.

Como humanos que somos, falhamos, mas agimos como se as falhas não fizessem parte da gente, porque para muitos de nós a falha é uma expressão de fracasso. Mas ela não é um defeito ou uma incapacidade pessoal, e a falha geológica já nos mostra que é preciso que exista falha para se ter movimento. É na falha que estamos mais próximos da vida na terra, e é preciso falhar mais para que mais movimentos possam ser feitos. Vários artistas da performance utilizam a falha e o risco para criar. Fazer arte é arriscar, deslocar, desconfortar, revalorar a matéria e flertar com o perigo, com a possibilidade da perda e da falha. Correr riscos. Risco é uma palavra fascinante para performers. Marina Abramović em *Rhythm 0* em 1974, finalizou na Galeria Studio Morra em Roma a série *rhythms*, nesta performance, Abramović dispôs 72 objetos sobre a mesa, incluindo armas, e ofereceu o seu corpo para que público fizesse uso de objetos de acordo com sua vontade, tornando-se objeto, e o público sujeito da ação. (CHEN, 2016, p.58). A performance somente aconteceu quando o público começou a agir e a utilizar os objetos no corpo da artista. Cada pessoa podia utilizar o objeto como quisesse, sem nenhuma resistência da artista. Inseriram cigarro aceso em sua boca, cortaram suas roupas, jogaram pétalas de rosa sobre ela, tiraram fotos dela, furaram sua pele com objeto cortante, e ao longo de 6 horas um visitante apontou a arma carregada no pescoço da artista. Então, Marina encerrou a performance. A artista coloca o seu corpo em situação de risco, coloca a sua vida em risco nas performances, se submete a dor. Para a artista, colocar-se em risco é a experiência.

Um artista que utiliza a falha em suas performances é Bas Jan Ader, que esteve em 2012 na 30ª Bienal de Arte de São Paulo. As produções do artista, realizadas na década de 70, mostram uma série de vídeos sobre suas quedas. A poética do trabalho do artista é a do fracasso do colocar-se em risco e do absurdo. Nos vídeos apresentados na exposição não há nenhum material explicativo, suas obras são desprovidas de um texto narrativo. Em um dos vídeos, o artista está sentado em uma cadeira sobre um telhado de sua casa, até o momento de sua queda; em outro vídeo, ele está segurando num galho de uma árvore, até que sua mão não mais aguenta e ele cai em um córrego. Nos vídeos, o artista está sempre sozinho, sempre em risco, sempre falhando, ele trabalha o fracasso como um vetor de potência em suas obras. Para o artista, a queda é um encontro com outras possibilidades, outros deslocamentos, ele trabalha com a falha.

Quando trago a falha para pensar a educação, é como se eu provocasse um outro movimento, um movimento que desestabiliza os modos saturados e viciados de exercícios do fazer de nossas práticas pedagógicas. Será que o risco e a falha são probabilidades de potências na educação?

Murilo dos Santos Moscheta e Rodrigo Ramires Ferreira apresentaram um texto na Anpepp, Brasília no ano de 2018 que discutia a falha, fratura, queda e perda, como potência de descolonização. Segundo os autores nós não temos forças suficientes para os deslocamentos, talvez, porque já ficamos dóceis a ponto de não mais perceber a selvageria que fazemos, e por isso a falha é bem vinda, para que possamos cair desse encantamento. No corpo científico colonial, não há nenhuma razão para enaltecer a falha, afinal, o que mais o império teme é a sua queda.

Artistas como Rebeca Horn, Bas Jan Ader nos convida a celebrar o frescor do fracasso e nos convida a pensar: onde nos leva um método que não falha?

O que sempre funciona direito, que dá certo, não existe, e a necessidade de “acertar sempre”, “fazer direito” foi incorporada em nosso ser, por isso talvez a falha nos faça sentir fracassados, porque talvez a gente esteja buscando a perfeição, o sempre bem feito. Mas se só há movimento onde há falha, então a gente só cria na falha, e não na perfeição. E o que muda é como pensamos nela, como olhamos para ela. A falha e a incerteza andam de mãos dadas com a criação.

Na Pedagogia dos (des)encontros artistas e estudantes não são estranhos ao fracasso, eles são convidados a falhar, a sala é o espaço do erro, é o espaço da experimentação, a falha apresenta-se como instância não apenas como inevitável, ela se apresenta como necessária nos processos criativos, a falha é um vetor de potência para a nossa práxis. E o *falhanço* tem lá seus rigores: fracassar bem pode exigir o compromisso de toda uma vida.

Ao falhar, precisei poder desistir-recuar-parar-refletir, para dar o próximo passo e deslocar-me. A desistência na criação tem uma força, porque te obriga a se mover, só desistindo de um caminho que estava sendo construído é que pode nascer outra vertente, outro caminho. Quando trago a ideia da desistência, trago no sentido de não persistir naquilo que já se mostrou irreduzível, trago o movimento, não de um começo, mas de um meio, de um lugar onde as coisas adquirem velocidade. Quando você deixa de insistir no caminho que já se fechou, outros caminhos se abrem, outras coisas surgem. Portanto, desistir, neste caso, é bem diferente da ideia de paralisar; a ideia de desistir está atrelada

à ideia do movimento, de deslocamento, de correr o risco das variações desentrosadas, dos sustos que se impõem no meio desse novo caminho e que sugerem a seleção do que permanece e do que é preciso abandonar quando estamos num processo de criação. Criam-se novos caminhos para alimentar a ideia inicial que também é transformada pelas afetações que ocorrem nesse novo trajeto, porque os caminhos não são feitos de linhas retas quando nos colocamos num processo de criação. Aliás, nem a Muralha da China é uma linha reta, é só andar sobre ela para saber. Ouvindo Luiz Melodia, na música “Congênito”, com a bela interpretação de Vanusa, Reigota, cantarolando, nos provoca a pensar (YANG, REIGOTA, BARCHI, 2018,p.273), “se a gente falasse menos, compreenderíamos mais”, e se a gente falasse mais talvez tivéssemos mais brechas por onde corpos pudessem encontrar outras práticas, em que pudessem encarar outros modos de fazer pesquisa sem o desejo de querer acertar e sem o medo de errar e ousar.



A _____ A'

ESTAR no/em meio
e
ATRAVESSAR

Programa 7

Uma mulher de quarenta e cinco anos viaja para a cidade de Oaxaca (México) e vive e ouve a cidade respeitando a lentidão e o tempo estendido de seu corpo.

Conforme os dias vão passando noto em meu corpo que viver longe do meu país, dos amigos, da família, do emprego, da agenda cheia de compromissos faz com que a experiência e a relação com o outro intensifique o presente. Associo a intensidade do presente com a lembrança de uma temporalidade estendida que habita a nossa infância. Aqui, em Oaxaca, tenho a sensação de que os dias são mais compridos e densos, assim como os dias em que brincava no quintal de minha casa.

O mais interessante é que, em ambos os lugares, surgem grandes fronteiras a serem ultrapassadas, o que gera uma sensação de porvir. Edith Derdyk (2015) diz que a criança está integralmente presente em tudo o que faz, especialmente quando existe um espaço emocional que o permita. A criança vê com o corpo inteiro, desenha com o corpo inteiro, pensa com o corpo inteiro, sente com o corpo inteiro. Ela assimila corporalmente tudo o que vê e vive, “o desejo de conhecer impulsiona a assimilação e a retenção das informações no corpo, confirmando a existência de uma memória corporal” (DERDYK, 2015, p. 126). E a medida que crescemos vamos deixando de assimilar corporalmente e cada vez mais utilizamos do raciocínio para compreender.

Nesses pequenos encontros organizados na vida social, apoiados num espaço relacional, mas que podemos também referenciar a outros momentos em que nos colocamos em “estado de relação”, me fez refletir sobre o liame que estabelecemos não somente com a arte, mas nas microrrelações que acontecem quando participamos de uma experiência comum.

Quais são os possíveis (des)encontros que potencializam, que movimentam e que se multiplicam nas circunstâncias do presente e nos fazem confrontar/refletir com o outro, conosco e com o mundo?

O PORTÃO AZUL

Cotidiano Escolar

Durante o mestrado, meu interesse em pesquisar o cotidiano escolar foi se tornando cada vez mais forte. Pesquisar o cotidiano apoiada nas leituras de Paulo Freire, Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira, Regina Leite Garcia, Ana Maria Araújo Freire, Marcos Reigota, Rodrigo Barchi, Peter Spink e Leandro Belinaso contribuía para evidenciar e amparar teoricamente as minhas práticas pedagógicas, que envolvem o diálogo do corpo com o ambiente no processo de ensino e aprendizagem, ressaltando as dimensões éticas e estéticas que estão circunscritas em nosso corpo.

Como trazer os movimentos do cotidiano escolar sem o uso de estereótipos de ações/imagens/personagens para falar/refletir e posicionar-se diante do espaço-tempo por ele apresentado? Segundo Alves e Garcia (2000, p. 7), “muito tem-se falado sobre a escola de fora da escola, de longe da escola e, às vezes, a partir de um absoluto desconhecimento em relação ao que acontece dentro da escola, em seu dia a dia”.

Marcos Reigota (1999, p. 73), em *Ecologistas*, nos provoca a trazer para o espaço público as narrativas do cotidiano escolar; para o autor, as narrativas são “possibilidades menos científicas e mais criativas”. Trazer as narrativas do cotidiano escolar mudou a minha forma de escrever, de pensar de me relacionar com o cotidiano, porque eu passei a refletir sobre ele. Alves e Garcia também questionam a forma como a escola é tratada e discutida nos espaços acadêmicos; segundo as autoras, a “escola da qual tanto se fala é uma simplificação a partir de um paradigma reducionista que ignora tudo o que se passa e se cria nesse espaço-tempo de aprender e ensinar, de relação de subjetividades, de encontros e desencontros de socialização”. (ALVES; GARCIA, 2000, p. 7).

Nilda Alves nos convida a pensar o cotidiano como produção de sentidos, redes educativas e artefatos nos cotidianos. Pensar o cotidiano como produção de sentidos nos possibilita decifrá-lo, e incluir novas formas de pesquisa, de produção de conhecimento, diferentes daquelas já validadas pela ciência.

Peter Spink (2008, p. 71) defende a ideia de cotidiano e afirma que, “virar as costas para o cotidiano é abrir mão da possibilidade de uma inserção mais caótica no mundo das ações sociais; uma inserção ordinária e corriqueira – diferente daquela do especialista e do observador imparcial”.

Durante o mestrado, no grupo Perspectivas Ecologista em Educação, coordenado por Marcos Reigota, fomos provocados a fazer o uso das narrativas e trazer nossas histórias do cotidiano para serem compartilhadas no espaço acadêmico. Da mesma forma

Alves, Garcia e Oliveira nos encorajam e mostram que não estamos sozinhos nessa busca de um novo modo de fazer ciência no cotidiano escolar, e nos dizem “que há modos de fazer e de criar conhecimentos nos cotidianos diferentes daquele aprendido, na modernidade, especialmente, e não só, com a ciência”. (ALVES, GARCIA, OLIVEIRA, 2015, p. 134).

Apreendi, no passado, que as pesquisas nas universidades não aceitavam a inclusão das histórias do cotidiano, elas ficavam anexadas ao final de uma dissertação ou tese de doutorado, também aprendi com a ciência moderna que era preciso separar o sujeito do objeto.

Ao encontrar-me no cotidiano escolar, numa perspectiva ecologista em educação, tive a liberdade de pesquisar outros modos de escrever, uma escrita que pudesse expressar com as múltiplas linguagens os sons, movimentos, imagens, lugares, toques, cheiros e sensações desse cotidiano escolar. E nesse modo de fazer, encontrei-me com Nilda Alves, que propunha uma outra escrita, pois talvez a própria palavra não desse conta de dizer sobre a escrita que ela apresentava, segundo a autora, talvez, precisássemos de outras palavras para nomear o significado dessa nova escrita. Essa nova escrita não obedeceria à linearidade de exposição, mas teceria ao ser feita,

[...] uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala* (ALVES, GARCIA, OLIVEIRA, 2015, p. 145).

Como trazer as histórias do cotidiano escolar de modo que as potências presentes nos textos saltem aos olhos do leitor? Alves, Garcia e Oliveira dizem que quando narramos o cotidiano escolar exercemos a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do “*aprendendoensinar*”; é a ideia de que, ao narrar uma história, eu a faço e sou “*um narrador praticante*” (ALVES, GARCIA, OLIVEIRA, 2015, p. 147).

Segundo os autores, é “possível, assim, tratar o cotidiano da escola dentro de sua própria “música”, com inventividade [...], mas, para isso, precisa contá-los a partir dos relatos orais que são, em tudo, diferentes das fontes escritas” (ALVES, GARCIA, OLIVEIRA, 2015, p. 147). Mas como fazer isso?

Nilda Alves nos convida a mergulhar no cotidiano, seja ele o cotidiano da escola, seja o cotidiano que perpassa nossas vidas, onde as coisas acontecem na agitação do dia a dia, nos gritos e risos das crianças, na precariedade das salas, nos (des)encontros de

pensamentos, na urgência do aprender, nas buzinas do trânsito, ou seja, “a vida se dá no cotidiano, seja a de presidente, prefeitos, reis e rainhas, chefes, escriturários, moradores de rua ou qualquer um de nós”(SPINK, P., 2008, p. 70). De fato, sabemos disso, mas a ciência ainda tem dificuldade em reconhecer relatos ou narrativas do cotidiano, por considera-los um saber vulgar, de senso comum, ou de pouco valor. O encontro com esses autores, que me apoiavam nesse novo olhar para a escrita do cotidiano, me fortaleceu e provocou a experimentar. Ler os textos de Nilda Alves me fazia pensar e refletir sobre minha trajetória na educação, o tempo dedicado, as escolhas que fiz, os caminhos que tracei, bem como os (des)encontros que tive; a leitura de seus artigos me encorajou a escrever/partilhar o movimento que faço nesta pesquisa. Ao escrever sobre o cotidiano escolar, disparou em mim uma outra compreensão da realidade desse cotidiano, que pensava já ter dominado em função dos anos de trabalho.

Mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir , sentindo a variedade de gostos , caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho diário” (ALVES; OLIVEIRA, 2001, p. 17).

Mergulhada nos acontecimentos anotados em meu caderno, que ainda estavam desorganizados, me ponho a escrever sobre um desses acontecimentos do cotidiano escolar de uma escola situada na zona rural, acontecimento este que me fez pensar e e começar a entender a lógica daquele cotidiano. Mergulhada na realidade e na escrita reflexiva que propus a fazer, me apoiei em Nilda Alves e Inês Barbosa. Trago aqui, uma citação de um dos textos de ambas que marcou a minha formação como educadora e que me levou a procurar outros modos de escrever em que o cotidiano fosse descrito e sentido com toda sua inteireza.

É preciso questionar “entender” o cheiro que vem da cozinha, porque isso terá a ver com o trabalho das professoras e as condições reais de aprender dos alunos. É preciso “comer” um sanduiche feito mais de doze horas antes [...]Torna-se necessário se quero trabalhar com o cotidiano escolar, que entre nas salas de baixo desse prédio e sinta sua falta de luz e seu cheiro de mofo. O que deve sentir uma professora que ano após ano é escolhida para dar aulas em uma dessas salas? Viver com (conviver) essas questões, esses cheiros, esses gostos, esses sons, essa luminosidade ou obscuridade, com os sentimentos que aí são vividos, não é fácil. Mas é possível realmente compreender o que aí se passa sem isso? (ALVES; OLIVEIRA; 2001, p. 17).

Quando Alves e Oliveira trazem esses questionamentos, reflito e pergunto: é possível entender esse cotidiano sem considerar esse cenário descrito pela autora? Esse cotidiano escolar que ela descreve é muito próximo do meu, e me identifico e me sinto mais próxima das autoras, tenho a sensação de que elas me compreendem, elas conhecem esse cotidiano que é tão mal compreendido nas pesquisas ditas científicas. Quando escrevo sobre esse cotidiano no qual estou imersa, busco compreender todos os acontecimentos que meus sentidos são capazes de registrar, mas não deixo de buscar, em especial, os sentimentos de quem está nesse lugar, daquela que prepara a merenda, daquela professora que come o sanduíche preparado doze horas antes, da mulher que faz a limpeza da sala, dos adolescentes, da diretora que precisa tomar decisões que muitas vezes não satisfazem a maioria, e de todos esses *praticantespensantes* que estão presentes no cotidiano escolar.

Cenário de uma escola rural

Em 2016, tive a oportunidade, pela primeira vez, de trabalhar nas escolas rurais com a disciplina de arte. Eram três escolas, três bairros distintos, cada bairro com suas peculiaridades. É em um desses bairros que se encontra a maior concentração de minérios. A cidade vive da arrecadação dos impostos das mineradoras, uma das maiores arrecadações das cidades da região. Neste texto, trago a narrativa de algumas práticas pedagógicas realizadas na escola que fica situada no mesmo bairro da mineradora.

Mais um dia de trabalho... acordei de manhã, coloquei os materiais no carro e segui viagem. A escola fica a seis quilômetros da minha casa, não é exatamente uma viagem, mas sair de casa e pegar uma estrada me permitiu um distanciamento da agitação própria da cidade. Logo no início da rodovia, passei por um corredor de árvores, o vento fresco da manhã me dava a sensação de bem-estar, quanto mais sentia a brisa da manhã, mais me aproximava dos raios do sol que surgiam por entre as árvores. Mesmo dentro do carro, era possível ver e ouvir alguns passarinhos. Trabalhar na zona rural me levava a um outro estado de contemplação do amanhecer, das árvores, dos pássaros e me tirava do lugar comum das cidades. Mas depois de três quilômetros percorridos, comecei a ver as árvores cobertas por um pó cinza, mais a frente avistei uma grande passarela amarela, ela dava acesso ao outro lado da rodovia, mas não era para transeuntes, ela pertence a uma das maiores empresas de cimento do Brasil. Segui meu caminho.

A escola fica situada no topo do morro, na entrada do bairro, que também é a entrada da mineradora. Entrei no acostamento e logo uma imensa nuvem de poeira tomou conta do carro na estrada. O movimento era grande as seis e trinta da manhã, havia carros e caminhões que chegavam ao mesmo tempo e dividiam a pequena estrada de terra. As crianças vêm para a escola caminhando, algumas com seus pais, mães, tios, tias, era possível avistá-las em meio à nuvem de terra e cimento. Ao me aproximar delas, era quase impossível ver a cor dos sapatos, porque tudo era encoberto pela poeira que, nos dias de chuva, dava lugar à lama que cobria os calçados. Muitos deles vinham com algum outro tipo de calçado e trocavam antes de entrar na escola.

Há muito tempo eu não visitava esse bairro, e fiquei surpresa com a ausência de asfalto. Logo ali, onde se tem uma das maiores fábricas produtoras de cimento no Brasil. Por qual motivo a estrada ainda não havia sido asfaltada? Em menos de meia hora nesse lugar, é possível sentir a garganta seca, os olhos ardem e logo começam a lacrimejar, e tem-se a sensação de que os cabelos vão endurecendo com a mistura de poeira e cimento que, de tempos em tempos, teima em subir, invadindo as salas de aulas e recobrando as carteiras, os armários, os livros. Durante o período em que trabalhei nessa escola, eu e várias crianças tivemos sangramento nasal por causa do ar sempre seco. Ao longo de todo o dia, inúmeros caminhões passam ao lado da escola transportando sacos e mais sacos de cimento. Duas vezes ao dia, passa um caminhão pipa jogando água para baixar a poeira.

Em todas as salas há televisão e aparelhos de DVD doados pela empresa que produz o cimento. Ali também acontecem os projetos sociais, aulas de judô, futsal, de artesanato e de dança. A maioria dos estudantes participa dos cursos oferecidos no contraturno, e todos que participam levam para casa camisetas, tênis, agasalhos e lanches. Uma maneira da empresa compensar o incomensável. A maioria dos pais ou responsáveis pelas crianças trabalha na empresa. No bairro, além da poluição, há ainda o risco das explosões da mineradora que pertence ao mesmo grupo da empresa de cimento. O horário de entrada e saída das crianças na escola precisa ser alterado para não coincidir com o horário programado das explosões. A empresa pede para que as pessoas do bairro fiquem atentas, porque elas podem ser surpreendidas por estilhaços de pedra se passarem pela estrada nos momentos em que ela já se certificou de avisá-los de que há explosões. Há um horário definido para isso, três vezes ao dia: pela manhã, no horário de almoço e no final da tarde. Hoje, a quantidade de dinamite utilizada diminuiu bastante; antigamente, as explosões chegavam a balançar as janelas das casas não só do bairro, como também da cidade onde resido. Era comum rachaduras nas casas da cidade, e por

muitos anos foram proibidas as construções de prédios com mais de três andares. Cresci ouvindo as explosões, elas sempre foram parte do meu cotidiano; cresci ouvindo que a nossa cidade era rica em minérios, cresci vendo a nossa casa, a cada ano, sendo destruída pelos explosivos. Me orgulhei quando ainda era jovem de que a nossa cidade tinha uma das maiores pedreiras com água, e, por isso, vinham mergulhadores de todos os cantos do Brasil praticar mergulho ali, naquele lugar abandonado depois de explorado.

A pedreira, na época da minha juventude, era um ponto de encontro com pessoas de todos os lugares do Brasil, e em nenhum momento, na escola que frequentava, o professor falou sobre a degradação que estava acontecendo em nossa cidade, isso nunca foi e nem é discutido entre os professores. E em nenhum momento, naquela época, eu me questioneei sobre a cidade viver da degradação do meio.

Hoje, vivendo mais perto do poder público, ouço em uma das reuniões que a empresa comprou mais terras para serem exploradas, e, segundo a secretária de finanças, isso é bom, porque aumenta a receita do município.

Apesar da receita tender a crescer, o bairro enfrenta muitos e variados problemas com o uso excessivo de álcool, a prostituição, o atendimento precário em saúde e transporte. Embora seja próximo da cidade, o acesso é difícil para aqueles que dependem de ônibus. Há um posto de saúde do lado da escola, mas raramente está aberto.

A escola é bem pequena, com apenas cinco salas de aula, e o refeitório, ao lado do parquinho, também pequeno, é aberto, e é comum sentir, ao mastigar os alimentos, uma partícula de areia na comida. Os alimentos são os mesmos que comemos em outra escola, mas o ambiente seco, a poeira excessiva e o cimento acabam se misturando neles. Nos primeiros dias, quando chegava na escola, as mães e as professoras diziam, “*com o tempo você se acostuma com o ar seco professora, hoje nem percebemos o gosto das partículas quando comemos*”. Quase todas as crianças que vivem no bairro sofrem com algum tipo de alergia – e só de escrever sobre isso as minhas mãos ficam secas e sinto dificuldade em respirar. Enquanto escrevo, mantenho uma garrafa de água ao meu lado, porque meu corpo ainda lembra e sente a secura daquele lugar. Nunca me acostumei.

As primeiras semanas, para mim, foram de agonia, era difícil respirar aquele ar. Para minhas aulas, eu colocava os tatames no chão, de forma que as crianças não entrassem em contato com o pó cinza que cobria o chão, mas logo após a primeira sala passar por ali, o pó já havia invadido o tatame. “*Porque você usa tanto creme professora?*”, a minha pele ficava muito ressecada, chegando ao ponto de rachar. Além do creme, eu deixava um balde com água ao meu lado, um pano de chão e um rodo. A

cada aula, eu limpava os tatames para que a poeira excessiva não tomasse conta daquele espaço onde aconteceria a aula. Bebia muita água, talvez uma forma de não deixar o cimento endurecer no interior do corpo. As crianças não pareciam se incomodar com a poeira e nem com o pó que cobria o caderno, a mesa, o tatame. Tudo aquilo era parte de seu cotidiano.

Para completar, num certo momento a escola entrou em reforma. Os pedreiros transitavam justamente no lugar onde eu ficava com os tatames. Era carrinho passando ao nosso lado carregado de concreto, areia, cal, tijolos e cimento. O que já era caótico, consegui ficar pior. Eu entrava na escola às sete da manhã e saía às 17 horas. No intervalo de um período a outro, eu preferia não almoçar, levava frutas que pudessem ser descascadas na hora, para não comer as partículas (de areia? de cimento? de terra?), e assim sobrava mais tempo para que eu pudesse jogar um pouco de água no espaço onde fazíamos as atividades. Fui me adaptando a esse ambiente para que eu pudesse sobreviver junto das crianças. Até os pedreiros me ajudavam a lavar o espaço no intervalo entre um período e outro. Tinha a impressão de que era somente eu que me incomodava com aquela situação, as outras pessoas já haviam entrado num “estado” de adaptação ao caos. Cada vez que limpava a sala, ou o espaço de atividades corporais, eu observava os olhares da coordenadora e do diretor, percebia que eles não gostavam disso. Ao limpar, era como se eu os ofendesse de alguma maneira, talvez por me incomodar com o que para eles já era “normal”.

As crianças eram agitadas, falavam alto, brigavam muito, mas tinham muita vontade de aprender, e se interessavam quando eu levava algo novo para elas. Com o passar dos dias, cheguei a pensar que a agitação das crianças era uma forma de sobrevivência naquele lugar: com tanto cimento pelo ar, quem ficasse parado poderia virar um bloco de concreto – é apenas uma metáfora claro, mas indica muito bem o quanto a situação era crítica.

Verbas e parcerias

Uma das coisas mais raras dentro de uma escola é ter recursos financeiros para desenvolver projetos, outro, o de encontrar uma professora e gestores que pensam para além das necessidades básicas de uma escola. E quando temos esse recurso, a maioria é destinado para festas, e compra de matérias. Mas foi na sala das professoras que encontrei

uma parceria. A professora Tânia, foi uma das ganhadoras do prêmio com o projeto “*conhecendo minha cidade*”, onde a professora trabalhou a valorização da história do município com as crianças durante o ano letivo. Eu estava presente no dia da premiação, e assisti o vídeo em que a professora apresentava seu projeto. Essa professora desejava investir o dinheiro que ela ganhou no projeto em alguma atividade cultural. Mas nem a direção e nem a coordenação concordavam com o uso de dinheiro para esse fim, o que deixava a professora bastante incomodada, mas sem reação, porque ela não queria entrar em conflito com ninguém.

Segundo a professora, para usar o recurso vindo da premiação, todos teriam que aprovar a ideia, ou seja, ela precisaria do aval do diretor, da coordenadora e da coordenação responsável pelo Conselho Comunitário que era contratada pela empresa de cimentos, uma das patrocinadoras do prêmio. O dinheiro ficou retido por quase um ano, não conseguiam chegar a um acordo. Os responsáveis pelo prêmio queriam que a escola fizesse uma grande festa e chamasse a comunidade.

**

O que você acha de levar as crianças para a Bienal de Arte professora? Sugeri isso a ela, que mostrou-se muito interessada. “*Eu nunca fui para a Bienal de Arte, vai ser um presente para mim, vou aprender tanto quanto as crianças*”.

Antes, ela quis conversar com as crianças, para ver se tinham interesse pelo que estávamos propondo. E assim o fez, as crianças se mostraram muito empolgadas com a ideia de ir para São Paulo. Para nossa surpresa, várias crianças já haviam visto a propaganda da Bienal na tevê, e mesmo não sabendo muito bem do que se tratava, fizeram uma festa, porque sair daquele lugar e ir para uma outra cidade os deixava empolgados.

Chamamos o diretor e a coordenadora da escola e expusemos a proposta. As crianças estavam conosco, elas não paravam de falar, todas elas estavam animadas com a possibilidade de conhecer São Paulo, e gritavam: “*diz que sim coordenadora, diz que sim diretor*”. Mas para que essa possibilidade se tornasse realidade, todos teriam que aprovar a viagem, o dinheiro seria gasto no fretamento do ônibus e nos lanches para as crianças.

Naquele momento eu tive a impressão de que o diretor se mostrou bastante interessado em levar as crianças. Perguntei se a viagem seria possível, e ele disse que sim, e me permitiu dar continuidade aos estudos das obras da Bienal de Arte com as crianças.

A coordenadora não se mostrou muito interessada, ela queria comprar, com o dinheiro do projeto, alguns equipamentos e materiais como folha de papel sulfite, lápis, tintas e cartuchos para a impressora, bem como alguns materiais de escritório.

O diretor perguntou sobre o agendamento das visitas na Bienal de Arte , então, passei todos os dados para que ele pudesse ser feito. Vários dias se passaram, o diretor e a coordenadora diziam que não conseguiam acessar o e-mail, nem o site, e pelo telefone ninguém atendia.

Então, resolvi fazer o agendamento para não perder o prazo, e foi bastante fácil. Faltava apenas uma semana para a nossa viagem cultural, as crianças estavam empolgadas. Fui verificar se estava tudo certo para nossa viagem, foi quando recebi a notícia. *“Nós achamos melhor não gastar todo o dinheiro com o fretamento do ônibus e lanche, não vamos para a Bienal”*.

Foi muito triste dar a notícia para as crianças, que reclamaram que a direção da escola sempre dizia “não” para tudo o que elas queriam, *“ninguém nos ouve”*, retrucou uma delas.

Eu nunca havia passado por uma situação dessas e me senti enganada, assim como também me senti culpada por alimentar um desejo nas crianças de algo que não tinha certeza se daria certo ou não.

Quando algo dessa natureza acontece no cotidiano, a gente perde o rumo, dá vontade de largar tudo e ir embora. Naquele momento parece que todas as portas se fecham. O não é parte desse cotidiano e saber lidar com isso é o desafio de todos os dias.

Poderíamos chamar esse acontecimento de (des)encontro? Como fazer para que os estudantes não percam a curiosidade, não percam a vontade e o interesse, diante de tantos “nãos” recebidos no cotidiano escolar? E como reage a professora que se dedica a um projeto sem poder terminá-lo?

A Pedagogia do (des)encontro nos desafia a pensar nesses movimentos que criam rupturas, impasses e incertezas no cotidiano escolar e nos convoca a pensar de que modos resistimos e não desistimos desse cotidiano permeado de falhas e incertezas?

Práticas pedagógicas

O planejamento de arte contemplava o estudo sobre o grafite para os estudantes do quinto ano do ensino fundamental. Esse mesmo assunto é abordado no currículo do Estado de São Paulo somente no ensino médio, não consigo e nem pretendia, trabalhar o grafite sem falar da pichação. Falar da pichação na escola é um desafio, porque na arte ela é considerada uma forma de expressão. Abri uma roda de conversa sobre a temática e busquei saber o que eles conheciam da pichação e dos grafites e o que pensavam dessas linguagens. A roda de conversa é parte da minha metodologia de trabalho, é nesta roda que utilizo a escuta sensível para dar continuidade ou não na proposta que estou apresentando. Para esse encontro, criei um *slide* que trazia alguns momentos do surgimento da pichação nos anos 1970, mostrando que o ato de pichar, naquele momento, estava vinculado a uma forma de expressão marginal, ou seja, era um momento em que não havia liberdade de expressão. Então a pichação passou a ser um grito, uma voz silenciada que clamava para ser ouvida. Inseri nos *slides* várias imagens de grafiteiros e de como cada artista foi construindo suas histórias.

Abordar o período da ditadura civil-militar (1964 -1984) com as crianças, mesmo sem tanto aprofundamento, exigiu que o professor da sala nos acompanhasse nos encontros das aulas de arte. Mas não foi somente isso, as perguntas das crianças pediam que o planejamento do professor da sala fosse alterado. Porque o interesse delas pedia que o professor trouxesse mais histórias sobre a ditadura, o interesse das crianças era outro, então, criamos uma parceria entre as aulas de arte e as aulas de história.

A pichação dos anos 70 tinha um outro caráter, o de denunciar, de mostrar a indignação com a situação do país; hoje, nem sempre esse é o objetivo da pichação. Nesta cidade onde nasci e realizo a minha pesquisa, os pichadores somente deixam suas *tags*(assinaturas), raramente escrevem ou protestam, como já mencionei em artigo que escrevi intitulado “Imagens – Grafites: Tecendo Redes de Sociabilidade no Cotidiano Escolar”(MACHADO, REIGOTA, 2015). São raros os pichadores da cidade que denunciam, que provocam a reflexão.

Num outro encontro, aproveitei a oportunidade e apresentei um vídeo onde falava sobre a Bienal do Vazio (2008), mostrando o segundo andar do pavilhão CiccilloMatarazo do Parque Ibirapuera cujo título, “Em Vivo Contato”, não permitia tanto contato assim.

No vídeo, era possível ver a ação dos pichadores que resolveram fazer uma intervenção nesse espaço vazio e branco do pavilhão. Também era possível ver um pouco da arquitetura do pavilhão que as crianças infelizmente não puderam conhecer. Abri a discussão para falarmos sobre pichação e grafite. E em meio a essa conversa, ouço uma pergunta: o que é Bienal professora?

A Bienal, é o que mesmo?

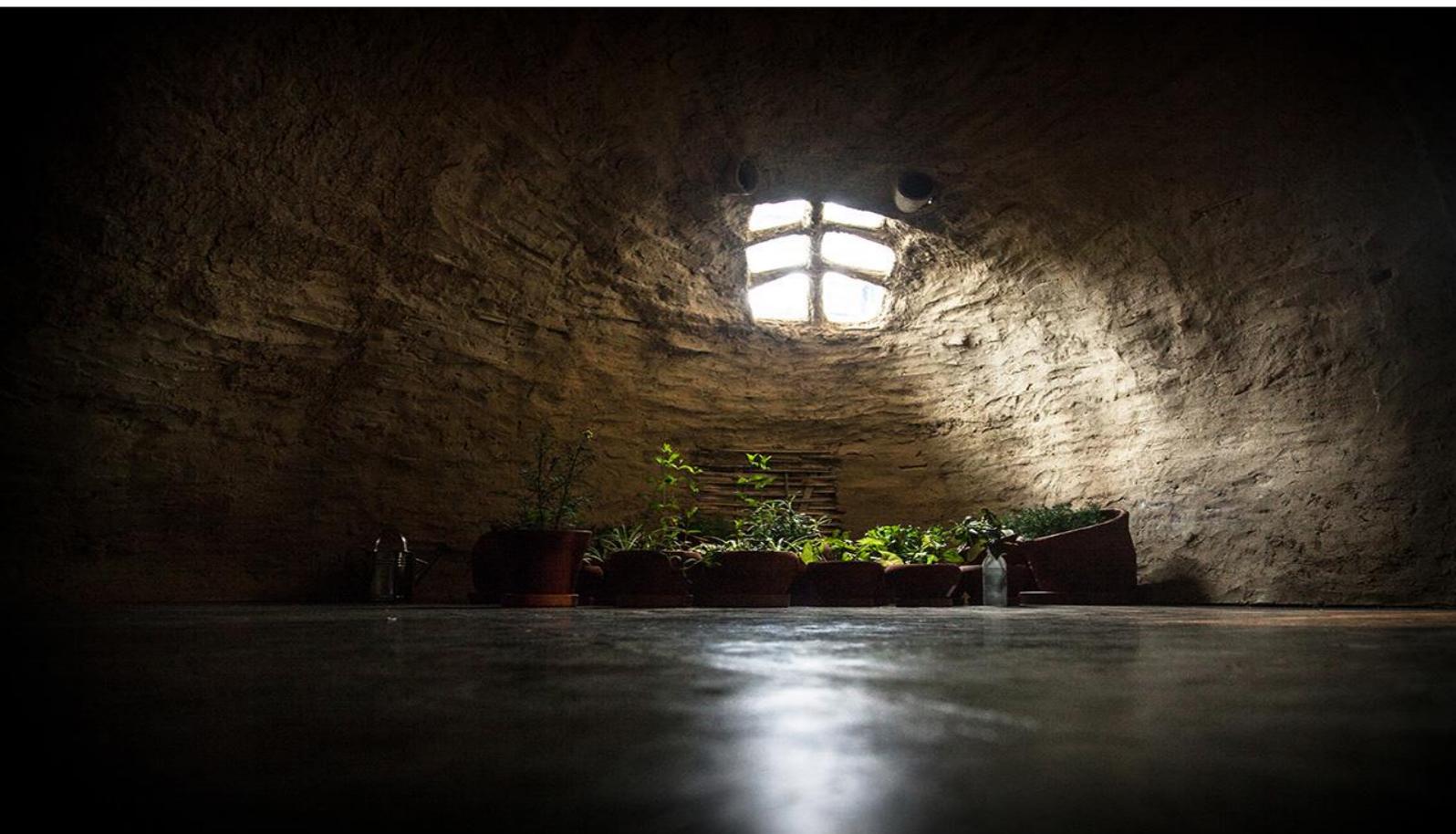


Figura 19 - Pia Lindman. Fonte: Bienal de São Paulo

A Bienal de Arte de São Paulo é uma das maiores exposições do hemisfério sul e é pautada por questões inovadoras do cenário contemporâneo. Cada Bienal reafirma as missões das artes cujo curador é o responsável por reunir artistas de todas as nacionalidades. Por conta dessas multiplicidades de pessoas e países envolvidos, ela atrai olhares do mundo inteiro, movimentando a economia da cidade de São Paulo. A Bienal acontece a cada dois anos e tem a duração de três meses, e a entrada é gratuita. Paralelamente à exposição, ocorre um programa intensivo que reúne debates, programa educativo, performances, seminários e apresentações voltadas a públicos variados, além de fomentar encontros e eventos.

A cada Bienal uma temática é abordada. Neste ano (2016), *Incerteza Viva* é o título da 32ª Bienal de São Paulo. “*Eu vi na televisão falando desse lugar professora, fala com o diretor, quem sabe ele deixa a gente conhecer*”, outra aluna sugere “*acho melhor você falar com a coordenadora*”. Notei que as crianças se mostraram interessadas em conhecer os artistas e o pavilhão que foi todo projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer. Trouxe um vídeo para que elas conhecessem um pouco da arquitetura daquele lugar. A câmera passeava pelos andares e rampas do pavilhão e mostrava o prédio como um todo, além de realçar a arquitetura daquele lugar e de como se tornou um verdadeiro ícone da arquitetura modernista brasileira.

E o grafite?

Nós vamos grafitar as paredes professora? Eu planejo as aulas de modo que elas contemplem a prática, a teoria, e a reflexão do processo vivido. Mas as crianças eram pequenas demais para trabalhar com o *spray*, fiquei com receio de que a tinta pudesse ser tóxica para elas. E como limpar a tinta que fica nas mãos das crianças, se para isso precisamos usar thinner ou aguarrás? Como usar esse tipo de material com crianças? Descobri, numa conversa com a merendeira, que o óleo de soja que utilizamos na cozinha remove as tintas das mãos sem agredir a pele.

Levei cartolinas, tesouras, imagens e um vídeo que mostrava a técnica para fazer *estêncil*, mostrei imagens da artista Mônica Nador e de Banksy, ensinei-os a fazer os *estêncis* na cartolina e depois em chapas de Raio X. Cada um desenhou na cartolina e recortou. Em casa, com a ajuda dos familiares, cada criança produziu um *estêncil* na chapa de radiografia. Pedi que levassem para casa o *estêncil* já com o desenho impresso

na chapa e trouxessem recortado para a próxima aula. Aproveitei a oportunidade e pedi que cada criança que tivesse condições financeiras pedisse aos pais que comprassem uma lata de *spray*. Os pais e mães não acreditaram no pedido das crianças, e acharam que elas queriam a lata de *spray* para elas, como não haviam recebido um bilhete da escola, preferiram não comprar.

A coordenação e a direção não disponibilizaram a verba para comprarmos as latas de *sprays*, e também não se mostraram interessados, então, os professores e professoras que trabalhavam comigo resolveram ajudar, fizeram bilhetes para os pais e as mães que pudessem comprar as latas de *spray* para que fossem utilizadas nas aulas de arte. Todos estavam empolgados, professoras e crianças, algumas crianças já haviam produzido os *estêncis* em sala de aula, outras fizeram com a ajuda dos pais, mães e irmãos em casa. Mas a coordenadora proibiu as crianças de entrarem na escola com as latas de *spray*, porque elas podiam pichar as paredes da escola.

Me deu uma vontade desesperada de largar tudo e ir embora daquele lugar. Mas a resistência e o querer fazer falaram mais alto. Naquele dia, fui para um canto do parquinho da escola e respirei fundo, fechei os olhos e foi inevitável recordar os movimentos das crianças nas últimas aulas. Enquanto respirava com os olhos fechados, a imagem das crianças, alegres, fazendo os *estêncis*, questionando, passava como se fosse um filme em meus pensamentos. Como chegar na sala de aula e dizer que não iríamos grafitar as paredes? Que não iríamos utilizar as latas de *spray* porque a coordenadora não queria deixá-los trazer para a escola? As imagens começaram a passar rapidamente, quando foram interrompidas pelo sinal. Era hora de entrar na sala e dar a notícia para as crianças de que não iríamos grafitar as paredes.

Não tive coragem de dizer que a história do grafite já estava encerrada e de que não iria acontecer. Ainda não havia encontrado uma solução para esse (des)encontro. A mim cabia encontrar uma solução para o “não” que me foi dado, mas ainda não tinha ideia de como fazer isso. Pedi para as crianças saírem da sala e virem junto comigo olhar para o espaço fora da sala de aula, era neste lugar que estavam os muros que seriam grafitados. Olhem para esse espaço, o que vocês acrescentariam nele? “*O grafite professora*”, a resposta do garoto me fez rir, um sorriso nervoso, mas continuei. O que mais? “*Flores, professora, falta flores, árvores, poderíamos plantar árvores fora da escola, o que você acha professora?*” Eu penso que poderíamos replantar as flores dos vasos e acrescentar flores nas jardineiras vazias, o que acham de fazermos isso? “*Mas, e o grafite professora? Não vamos mais fazer?*”

Os desvios

Enquanto replantava as flores da jardineiras, passou uma revoada de passarinhos, e foi inevitável não me recordar da leitura que fiz de um livro que comprei num sebo em Porto Alegre, de Fernão Capelo Gaivota. Nesse livro, Fernão (um pássaro) acreditava que voar vai além da necessidade de buscar alimentos ou lutar por uma melhor posição hierárquica no bando. Assim, naturalmente isolado, ele é rejeitado e mal visto pelas demais gaivotas. O que para outros pássaros é motivo de vergonha, para Fernão é uma oportunidade de evoluir ainda mais. Ser diferente faz dele uma gaivota extraordinária. Fernão Capelo não queria voar para viver e sim viver para voar. A trajetória é bastante desafiadora, mas ele não perde de vista o que quer.

E num ato intempestivo, paro de trabalhar com as flores da jardineira e distribuo cartolinas para as crianças e peço que escutem a história que eu vou contar. Trago a história de Fernão, depois peço que desenhem pássaros na cartolina, pegamos alguns livros da biblioteca para que elas pudessem ter referências do que iriam desenhar. Ao final, tínhamos uma porção de *estêncil* com silhueta de pássaros. Depois disso, cada criança pintou a silhueta dos pássaros no chão da escola, e todas elas puderam repetir muitas vezes, ora pintando com rolinho, ora com pincel. Quando terminamos a atividade, já era hora de ir para a casa, os pais, mães e tias estavam no portão, quando entraram na escola, pisaram com cuidado nas pinturas realizadas pelas crianças. E elas, orgulhosas do trabalho que fizeram, mostravam qual pássaro haviam pintado. *“Parece que as sombras dos pássaros da revoada que passou por aqui professora, ficaram marcadas no chão da nossa escola”* (depoimento de uma das alunas no final da aula).

Eu ainda não havia desistido de usar o *spray* para fazer o grafite com as crianças. Na semana seguinte, antes de ir até a escola, recebi o holerite, vi que uma parcela do décimo terceiro havia sido depositada em minha conta, fui em uma loja e comprei uma quantia em *spray*, mesmo sabendo que esse valor me faria falta. Cheguei com os *sprays* e as crianças saltavam de alegria, todas elas puderam participar.

Como eram poucas latas, deixei tudo numa sacolinha. Mas antes de ir embora, dou falta de uma lata de *spray* azul. Falei com a professora da sala, mas nenhuma criança se manifestou. Como eram poucas latas, uma das paredes ficou sem pintar, fui falar com a coordenadora sobre o possível sumiço da lata de *spray* e fui mal interpretada por ela.

Era como se eu estivesse acusando o estudante, e que ali nenhuma criança era capaz de pegar algo sem autorização.

Na semana seguinte, retorno novamente a escola e uma das crianças vem até mim dizendo que sabia quem havia pego a lata de *spray* e falou o nome. Eu fui conversar com a criança, e perguntei o que havia feito com a lata. Ele me disse que seu amigo o desafiou, “*eu duvido que você tem coragem de pegar a lata de spray da professora*”, e ele mostrou ao seu amigo que teve coragem. Perguntei se ele não queria trazer a lata para terminarmos de pintar a parede, ele disse que seria impossível, que já havia usado tudo. O que você pintou?, perguntei: “*Eu pintei um portãozinho da minha casa professora*”.

Naquele momento eu ri, achei poético. Mas me preocupei com a ação do menino, pegar uma coisa do outro sem autorização. A professora da sala disse: “*Esse não tem jeito, a família toda tem esse problema, tem várias passagens pela polícia, esse, vai para o mesmo caminho.*”

Conversando com uma amiga, ela me fez olhar a situação de outro ponto de vista. E confesso que me senti bastante envergonhada por enquadrar e rotular o menino como alguém que já tem uma má índole por conta do lugar onde nasceu e do histórico familiar. Eu havia concordado com a professora.

O sumiço da lata: uma narrativa

Eram dois meninos que estudavam na mesma sala, estavam no quarto ano. Um recebe o desafio do outro. “*Eu duvido que você tenha coragem de pegar a lata de tinta da professora e levar embora*”. O desafio, naquele momento, é o da coragem, da iniciativa. Entre as crianças não tem uma moral, tem a ética, o que ela é capaz de fazer, é pela ética que reage ao “*duvido que você é capaz*”, então a criança vai e faz, a ética amplia a liberdade e produz efeitos. Uma pessoa, ou uma criança com coragem, atreve-se a experimentar coisas novas, difíceis e nem sempre agradáveis, as performances artísticas são um bom exemplo de coragem. Quando uma criança experimenta a coragem, ela é capaz de enfrentar desafios e dizer não quando for preciso.

As crianças respondem como crianças, elas não param para pensar, e por isso não são capazes de calcular adiante. A coragem, a esperteza são elementos das relações de pertencimento da criança, o espontâneo, o aqui e agora é parte do seu ser. O outro desafia, e o desafio proposto pelo outro é o dela também. Porque a criança precisa mostrar que

tem coragem para vencer o desafio do outro. Num ato de coragem ele pega a lata, coloca em sua mochila e sai. A criança sente-se realizada, “*Eu fui capaz de pegar*”, aquilo que ela fez teve efeitos no mundo, neste caso, teve efeito na escola: tirou de todos ali um pouco do azul. Mas a sua ação não tem indicativos de ato imoral: ele simplesmente levou o azul para outro lugar. O portão da sua casa.

Já o adulto, ele relaciona o ato da criança com a imoralidade, porque ele relaciona os atos da família, outros adultos, para julgar o comportamento da criança. Logo, a criança já está pré-julgada pelos atos familiares: ele vem de uma família desestruturada, o que se pode esperar do comportamento dessa criança?, diz a professora. A família não pergunta, não se interessa em saber de onde vem a lata de tinta, ela vê o portão azul, mas não questiona.

Quando a criança pega a lata de tinta, ela é apenas uma criança fazendo o que quer fazer. As crianças “traficam” coisas, isto é, passam as coisas de um lugar para o outro. Não são raros os objetos que vêm nas mochilas das crianças sem que os pais saibam, me recordo de uma criança que trouxe o controle remoto da tevê da sua casa para a escola, para ela isso é brinquedo, parte de seu cotidiano, valioso por isso. Para ela qualquer coisa do mundo é brinquedo, pois ela não tem ainda a noção de propriedade. Logo, pegar uma lata de *spray* não é roubo de propriedade, é apenas o gesto de coragem necessário para assegurar a relação de amizade, é nesse lugar da coragem que se constrói a relação da amizade. É um regramento muito próprio das crianças.

Julgar a criança pelas ações da família, dos adultos, cria uma enorme confusão, é preciso tomar cuidado, porque é muito fácil entrar nesse pensamento do senso comum presente no cotidiano das escolas. O que move uma criança, um adolescente são outras questões, é um outro universo, porque pegar uma lata de tinta não quer dizer que ele deseja “ter” coisas, mas sim que deseja “fazer” coisas: pintar um portão de azul.

O corpo na/da pesquisa

Um corpo cansado estendido no chão, coberto até a cabeça por um pó cinza, a boca entreaberta respira ofegantemente buscando o ar. Vagarosamente o corpo se arrasta e busca por migalhas de pães que estão jogas pelo chão. No chão, há inúmeras folhas de papel rasgadas, amassadas e uma pilha de livros com marcações. O corpo se arrasta mais uma vez e tenta se levantar, mas não consegue, a baba escorre pela sua boca e chega no meio do peito, dá para ouvir o ruído daquela figura rastejante.

Esse é um roteiro para uma performance inspirado pelo cotidiano escolar, a performance ainda não foi realizada, e talvez nunca se realize. Tenho o hábito de escrever e colecionar roteiros em que corpo-vida-arte se misturam. Convido você a refletir sobre o corpo de uma pesquisadora depois de um dia intenso de trabalho. Um corpo que representa o estado de muitas professoras e professores ao final de um dia, o corpo de uma professora que estende o olhar para a sua prática e, em busca de melhoria, adentra o universo acadêmico. O corpo que passa o dia num local não favorável, lugar este cheio de não, volta para casa coberta de pó cinza pelo corpo, com o cabelo duro e a garganta seca. Um corpo que busca um lugar na educação, na pesquisa acadêmica, para ser falado, discutido e pensado. Como alimentar esse corpo de modo que não se perca de si mesmo? Como alimentar esse corpo de modo que a sua sensibilidade não endureça feito cimento? A única coisa que desejo, depois de 10 horas de trabalho, é um bom banho e um café da tarde generoso.

Sou uma doutoranda e tenho uma pesquisa para fazer, tenho inúmeras atividades pendentes, leituras que estão atrasadas, e a escrita que pede uma atenção constante. Como conservar e proteger o corpo dessa mulher da pesquisa sem que todos os problemas da escola invadam o seu *corpomente* enquanto escreve?

Depois de dez horas mergulhada na escola, sinto dificuldade em me desligar e entrar num outro espaço, num outro contexto e numa outra velocidade que é a da escrita e da leitura. Não foram poucos os momentos em que comecei a ler e sem perceber meus pensamentos divagavam pelos momentos intensos de discussões na escola que ainda reverberavam em minha mente. Discussões essas em que eu tentava combater os ruídos de uma relação de opressor e oprimido que se dava com a gestão escolar. Discussões essas em que eu buscava trazer outras possibilidades de interagir com a arte no cotidiano escolar. Começo a pensar no lugar que ocupamos. Não somente o lugar da hierarquia, mas o lugar geográfico em que a escola nos coloca diariamente, como também, as condições precárias da escola, das relações, da estrada, da mineradora que a cada dia invade mais a vida das pessoas, misturadas ao desejo e à alegria das crianças em querer aprender, curiosas pelo saber. Todas essas situações me faziam pensar. Ao ler esses textos, professoras e professores podem identificar-se com esse corpo, mestrands e doutorands também, mas, para os estudos acadêmicos, isso ainda pode ser visto como senso comum, porque não sou a única a passar por isso, e assim naturaliza-se o que não pode ser naturalizado. Talvez aquilo que mais dê o que pensar é que nós ainda não

pensamos. O corpo na/da pesquisa vai endurecendo, bloqueando, numa espécie de defesa, num apelo à sobrevivência, e, aos poucos, vai bloqueando todo o resto: deixa de escutar, e passa a um outro estado, como se algo estivesse “fora da casa”, fora do “corpo-casa”, esse estado do corpo tende a “roubar” a nossa sensibilidade e a nossa escuta. Não estou somente falando do corpo no estado físico, estou falando do corpo como potência de criação.

Eu precisava proteger em mim esse lugar onde as coisas nascem. Não podia deixar que o trabalho endurecesse esse lugar da criação. O trabalho com a escrita que vinha fazendo ajudava a manter viva a potência criativa do meu corpo. Como escrever uma narrativa onde a experiência da escrita não seja transmitir ou descrever o que vivi, mas seja alguma coisa que me permita germinar e criar novas raízes de pensamento?

Ensaiei uma escrita dramática em que me dividia em várias personagens. Cada personagem agia de acordo com visões distintas de uma situação. A personagem principal era a mulher, que se multiplicava em várias personagens que eu chamava de *A Mulher*, *A Pesquisadora*, *A Viajante* e a *A Artista*. Multiplicar essas personagens a partir do ponto de vista de uma dramaturgia me fez ver e ter vários pontos de vista o que fazia com que a situação nunca fosse a mesma para elas. Porque cada personagem agia diferente de acordo com seu modo de ver e viver as coisas. Essa experiência me deu a possibilidade de me multiplicar e conseguir explicar, por meio das diferentes personagens que habitam o meu corpo, as diferentes visões que eu tinha, os diferentes mundos que vamos experimentando. Compreendi que o meu corpo permanecia implicado naquilo que expressava, impresso em cada situação, mas que se desdobrava imanentemente naquilo que o manifestava. O texto não ficou muito bom, e conversando com meu orientador, resolvemos não inserir nesta pesquisa. Mas esse texto me deu condições de observar a multiplicidade que atravessa as personagens mais do que aquilo que as distingue uma das outras, ou seja, cada personagem só se distingue em função do tipo dominante que existe em cada uma delas.

Aos poucos, fui unindo as várias personas, modo como são nomeadas na performance, de mim mesma: a mulher viajante, a pesquisadora, a artista, a professora, e todas elas fortaleceram a mulher que se metamorfoseava nos diferentes lugares por onde passava, que não deixava de ser *uma mulher*. E a partir disso, a pesquisa passou a ser um estofo, comecei a modular minhas experiências incluindo todos os acontecimentos vividos pelas diferentes personagens que habitam o meu corpo. Cada uma delas existe na *mulher* que traça caminhos diferentes e cria rotas de fuga quando os caminhos se fecham.

A mulher viajante traz consigo a simplicidade das coisas, a leveza em estar nos diferentes lugares, e a construção permanente das relações. Já a mulher pesquisadora precisa tomar cuidado para não enrijecer seus pensamentos, porque a cada vez que isso ocorre, ela não consegue se mover. Mas a informalidade, a espontaneidade vinha por meio da mulher artista. Todas essas personagens são constituídas de mim, da minha pele, do meu corpo, das minhas emoções, do meu ser e estar neste mundo. Todas elas moram nesse corpo-casa e o habitam. A mulher dessa pesquisa é a multiplicidade, pois sou essa variedade de expressões e mundos. E como disse a professora Alda Romaguera, somos essa variedade de expressões e mundos que habita cada um e uma das crianças com as quais eu me encontro diariamente.

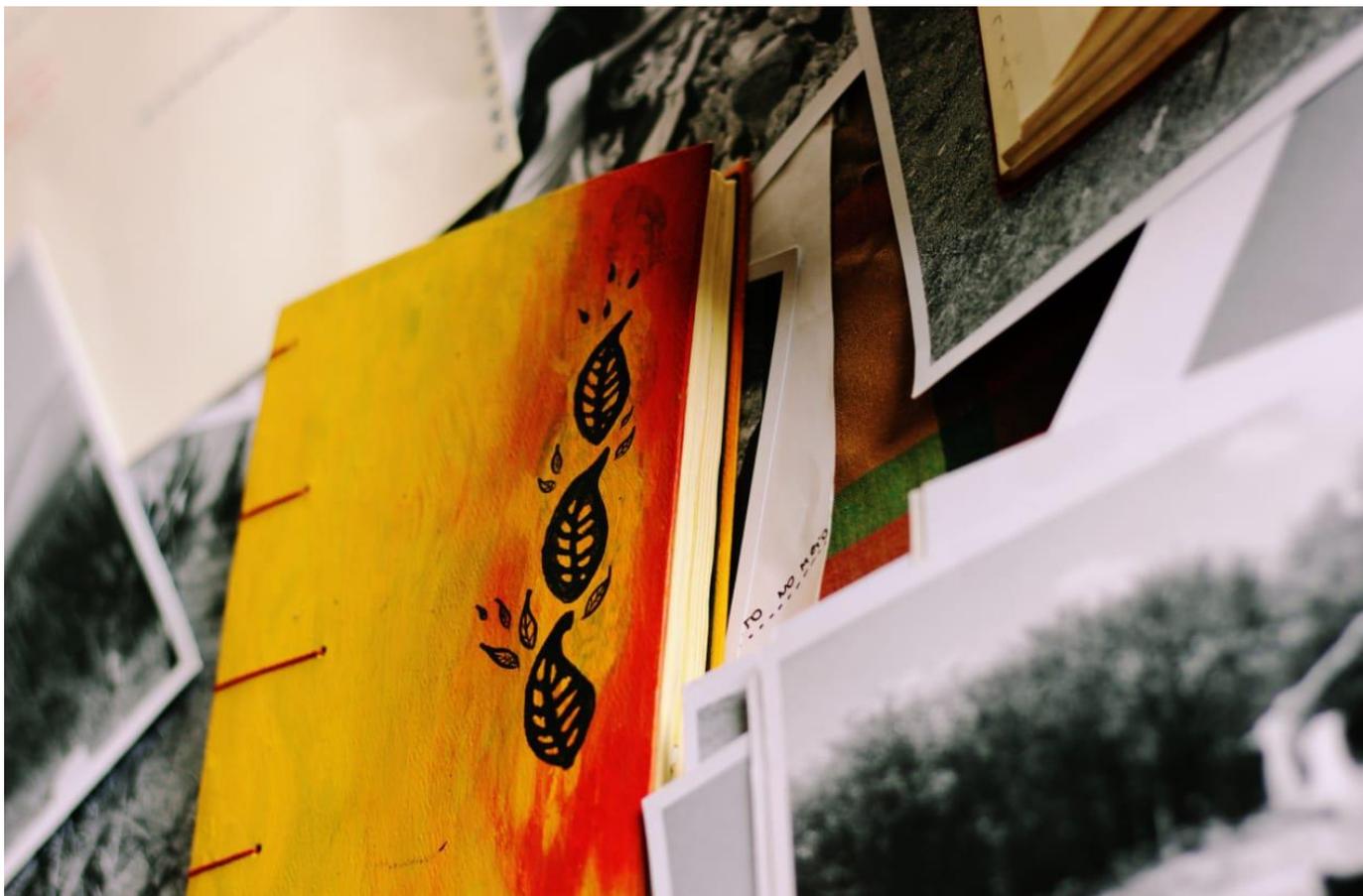
O CADERNO AMARELO

Figura 20 - Sem título. Foto: Leandro Jesus, 2018.

Ensinar a ensinar com arte, com diálogo, consciência do inacabamento e escuta sensível, não deixando de lado a emoção, a sensibilidade e olhar atento, requer um amparo no estudo da arte, em que o corpo é materialidade e matéria de estudo. Entender o corpo como uma forma de pensar é algo muitas vezes difícil, porque sempre estamos associando a informação com o saber intelectual, e o pensamento com a razão. O corpo faz parte do universo da arte em todas as suas linguagens, no teatro, na dança, na música e nas artes visuais, ou seja, em qualquer contato que acontece por meio de nossos sentidos. Arte e vida estão sempre sendo investigadas por artistas, porque interferem em seu modo de pensar e agir, como também na identificação com outros artistas. O estudo das produções artísticas nos coloca em contato com a singularidade do modo de produção da linguagem da arte. Esse estudo pode ser visto pela compreensão da passagem de tempo, como, por exemplo, da arte rupestre até chegarmos a arte contemporânea, mas também podemos escolher trabalhar a partir de uma linguagem ou de um artista, ou de um poema.

São múltiplas as entradas para trabalhar com a arte no cotidiano escolar. Para este estudo, quero focar três conceitos que movimentam e norteiam a prática pedagógica e artística da Pedagogia do (des)encontro: *escuta sensível*, *relação dialógica*, e *consciência do inacabamento*. Como já indiquei, é Paulo Freire quem sustenta o pensamento político e pedagógico desta pedagogia, bem como assinala sua importância nas práticas educacionais, entendendo que a escola pode ser utilizada como espaço para a ação transformadora. Para Freire, é “possível e é preciso fazer com as crianças um tipo de educação criadora, desinibidora, uma educação que não limite [...] que não inibe, não castra, não corta, não cerceia” (FREIRE, 1982, p. 69). Para o educador, em todas as pessoas existe *ímpeto criador* que nasce de sua inconclusão, e quanto mais se desenvolve esse ímpeto ontológico de criar, mais autêntica é a educação. Mas é preciso darmos a oportunidade para que o estudante possa ser ele(a) mesmo(a) (FREIRE, 1979, p. 32), porque sem a oportunidade, nada acontece.

Por meio do nosso corpo nos entendemos, sabemos quem somos, ou não. É o corpo que media nossa relação com o outro. A reflexão sobre o corpo tem um espaço ampliado na arte contemporânea, embora ele nunca tenha sido esquecido em toda a história da arte. Nos trabalhos que desenvolvo, o corpo é parte da construção poética de práticas pedagógicas e artísticas que realizo. Esse encontro e (des)encontro com a arte se dá por meio do movimento corporal, que pode acontecer por um incômodo, atração, perplexidade, repulsão, percepção corpórea tanto do performer como do espectador –, evidenciei essas percepções no capítulo chamado *(des)encontros*.

O nosso corpo carrega marcas da nossa vida, isto é, registros de nossas experiências; o meu corpo está impregnado dos trabalhos de vários artistas, e é comum, no campo da educação, me perguntarem com quem dialogo no campo das artes. É sempre difícil selecionar aqueles que me influenciaram, mas cada um desses artistas que vou citar marcou meu corpo, e resolvi fazer o recorte deste lugar. As obras desses artistas me provocam cada vez que leio um texto sobre eles, ou assisto a um de seus trabalhos.

Um dos primeiros contatos que tive no teatro foi com um trabalho de Antonin Artaud, o artista traz em sua proposta um teatro ritualístico, que me abriu para uma nova perspectiva de criação, em que o corpo é obra e apresentação ritual. Bob Wilson é um dos poucos artistas que conseguiu pensar e realizar grande parte de sua criação artística. Conheci o trabalho de Flavio de Carvalho em um curso de pós-graduação em artes cênicas, e me abriu para o universo das performances. Jackson Pollock, em suas práticas, rompe com a ideia da forma por meio de sua pintura, trazendo o conceito de *actionpainting*, a pintura instantânea, que é realizada como espetáculo na frente de espectadores. Não conhecia os trabalhos de Oscar Schlemmer, até o primeiro contato com os cadernos de arte que fazem parte da proposta curricular do estado de São Paulo, e o que é relevante no trabalho de Schlemmer é que ele busca, pela sensação, a noção de volume do espaço, suas performances podem ser vistas em *Balé Triádico*. Merce Cunningham é um artista da dança que explora os movimentos do corpo executados no cotidiano, e leva para a cena. Yves Klein é um artista que iniciou suas experimentações em uma série chamada *Antropometrias*, que consiste em aplicar uma tinta azul no corpo de uma modelo nua e a rolar sobre uma folha de papel disposta no chão. John Cage é músico e provoca uma ruptura nessa linguagem, incorporando aos seus concertos silêncios e ruídos, e o princípio zen da não previsibilidade. Escolhi trazer a literatura dos situacionistas, que trabalham com a escrita automática, em que vale o jorro, o fluxo e não a construção formal de um texto. Também utilizo a literatura de Milton Hatoum, cujas crônicas nos desafiam a criar para além de uma representação do que foi lido. As leituras das crônicas de Hatoum são componentes das práticas pedagógicas que criei em parceria com os estudantes do ensino médio. Marina Abramovic, nesta tese, ganha um destaque especial, principalmente naqueles trabalhos que realizou no início de sua carreira, em que colocava o corpo em risco. Nos trabalhos mais recentes, o corpo é colocado em diversos modos de interação, não mais em risco. O foco, nas performances recentes de Marina Abramovic, são os modos de presença dela com os espectadores e de ambos em copresença. Pina Bausch foi uma das artistas de maior destaque em minha dissertação de

mestrado, o trabalho dela foi uma grande inspiração para dar início aos trabalhos corporais na escola. A artista se preocupa mais com o que faz mover, do que como se move. Bausch consegue fazer com que seus dançarinos transbordem nas apresentações as camadas mais intensas de sentimentos e emoções. Está sempre em busca de como as palavras tocam e movem o corpo de seus bailarinos, ou de como o corpo acessa as memórias dançando. Hélio Oiticica, com seus parangolés, nos convida a dançar com a obra, obra essa que nasce de uma necessidade vital de desintelectualização, de desinibição intelectual, da necessidade de uma expressão livre. Lygia Clark nos convida a penetrar em sua obra, com seus objetos relacionais. Yoko Ono, que em 2017 tive a oportunidade de vivenciar uma exposição com seus trabalhos intitulada *O céu ainda é azul, você sabe...*, no Instituto Tomie Ohtake, na cidade de São Paulo. Nessa exposição, a artista nos convida a experimentar e nos relacionar com as obras. O experimentalismo é a marca de sua obra. Esses são alguns dos artistas com quem estabeleço um diálogo diário. Muitos artistas ficaram fora desta relação, mas preferi selecionar aqueles que colocam o corpo como parte principal de suas obras. O performer Renato Cohen usa as palavras de Aguilar para nos dizer que a performance utiliza uma “linguagem de soma: música, dança, poesia, vídeo, teatro de vanguarda, ritual... Na performance o que interessa é apresentar, formalizar o ritual” (COHEN, 2004, p. 50).

O trabalho realizado em Oaxaca, numa escola situada em Tlacolula, trouxe momentos reflexivos e descobertas que foram sendo alimentadas pela experiência do corpo vivido. Minha orientadora, durante o estágio de doutorado em Oaxaca, foi a professora Virginia Guadalupe Reyes de la Cruz, da Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. A professora Virginia é da área de sociologia, e a imigração de retorno é um de seus interesses de pesquisa, e várias de suas orientandas, que conheci durante minha estadia, também trabalhavam com a temática da imigração. Para mim, este era um tema com o qual ainda não havia trabalhado e que despertou meu interesse. O Centro de Pesquisas e Estudos Transnacionales, coordenado por Johannes Kniffki, tinha uma sala no Instituto de Investigaciones Sociológicas de la UABJO, sua sede em Oaxaca.

Rosário, uma das ex orientandas da professora Virginia que conheci assim que cheguei em Oaxaca, agora, é a assistente de Johannes. Para cada estagiário que vinha de

outro país, uma estagiária mexicana a acompanhava nas práticas, nos cursos, bem como apresentava a cidade.

Na época, o Centro de Investigación e Estudios Transnacionales estava em fase construção, e também em busca de um pensamento em comum sobre “intervenção em comunidades”, o grupo tinha como integrantes professores que trabalhavam no Instituto e também na Universidad Autónoma Benito Juárez. Em todas as reuniões, notei que sempre decidiam em conjunto todas as ações, que envolvia desde a metodologia, o que cada um esperava do grupo, as formas que escolheriam para registrar esses processos, enfim, era bastante similar às nossas reuniões de pesquisa na Uniso. Mas apesar da semelhança, tudo era muito novo para mim, inclusive a língua, que eu não dominava.

Quando da minha chegada, a professora Virgínia me convidou para participar de uma reunião com um grupo de pessoas que ela estava coordenando, esse grupo desejava atuar nas comunidades, proposta que mobilizou meu interesse, pela possibilidade de me aproximar do cotidiano escolar oaxaquense. Fui em duas reuniões, e ela pediu que eu apresentasse o trabalho que desenvolvia em escola no Brasil para o grupo. Virgínia conheceu a escola onde trabalho quando esteve no Brasil, eu fiquei responsável em apresentar alguns lugares para ela enquanto esteve em Sorocaba. Essa é uma prática que Marcos Reigota adota com todas as pessoas que vêm visitar a Universidad de Sorocaba pela primeira vez. Cada um de seus orientandos já viveu essa experiência. Segundo Marcos, o lugar que escolhemos para que o visitante conheça também é uma prática política.

No terceiro encontro com o grupo da professora Virgínia, os participantes escolheriam as ações que cada pequeno grupo iria fazer, e marcariam a data para visitar as escolas, a comunidade e os pueblos. Porém, os participantes se mostraram incomodados com a minha presença nas visitas e, após esse encontro, disseram à professora Virgínia que não se sentiam seguros em me colocar no grupo para ir junto com eles conhecer a escola, pois, por ser uma estrangeira, a escola poderia ter alguma resistência em deixar o grupo entrar. Virgínia achou melhor então eu não acompanhar mais os trabalhos do grupo, decisão que me frustrou mas que entendi. No México há muitos problemas de sequestros de crianças, adolescentes e adultos, é comum ver cartazes de “desaparecido” colados em vários postes da cidade. Por essa razão, as escolas de ensino fundamental raramente aceitam a visita de um estrangeiro.

Quando Virgínia veio visitar a escola onde trabalhava, Salto de Pirapora, foi preparado um café especial, organizada uma roda de conversa com as crianças e a

deixamos muito à vontade na escola. Lembro disso porque é importante perceber como cada cultura reage ao que é estrangeiro.

Em Oaxaca, Virginia, juntamente com suas estagiárias, tentava agendar visitas em várias escolas, porque ela percebeu que isso seria importante para mim, mas a resistência em abrir esse espaço para uma estrangeira era maior que os esforços que ela empreendeu.

Uma das estagiárias de Virgínia, que havia realizado sua pesquisa de mestrado numa escola que ficava situada no centro de Oaxaca, conseguiu finalmente agendar um encontro. Marcamos a visita, mas, no dia seguinte, ela foi cancelada, e os meses foram passando..., até que um dia a estagiária me ligou me convidando para ir junto com ela em uma escola distante do centro de Oaxaca, pois precisava entregar os papéis do estágio. A escola, localizada em Tlacolula, ficava, de carro, a aproximadamente 30 ou 40 minutos de viagem, e lá fomos nós de taxi compartilhado. Eu, sem pretensão nenhuma de adentrar a escola, apenas a acompanharia. Chegando lá, tivemos uma surpresa, e uma outra história começou a ser desenhada.

A partir de agora, convido você, leitor e leitora, a virar as páginas desse caderno e se colocar num estado de viagem, sem um roteiro preestabelecido. Não há linearidade nos relatos, a única condição é abrir-se para o que está por vir.

O encontro com a escola

Um dos cuidados que tenho, para iniciar as práticas pedagógicas, é o modo de “chegar” no espaço onde vamos trabalhar, seja ele novo ou conhecido. É por meio das *proposições* que peço a eles(as) que observem a relação do corpo com o ambiente em que vamos trabalhar. Quem utiliza o termo proposições é a artista Lygia Clark, para ela era importante que as pessoas saíssem da condição de contemplador ou espectador e se colocassem como propositores da obra. Lygia Clark tem diversos trabalhos publicados, dentre eles *Arquiteturas biológicas* (1969), *Camisa de força* (1969), *Máscaras sensoriais* (1967), *O eu e o tu* (1967) e *A casa é o corpo* (1968).

Nos textos que estão em recuo há alguns exemplos das proposições que foram realizadas durante o processo pelos estudantes em Tlacolula.

Comece caminhando pelo espaço, vá entrando em contato com o seu corpo e reconhecendo esse lugar. Como o seu corpo está hoje? Observou o seu corpo hoje? Procure olhar para o espaço em que você está caminhando e observe esse lugar, não pare, continue na caminhada. Observe como está a sua articulação, como está a

distribuição do peso, a relação com o chão e os apoios dos pés no chão. Observe novamente como está o seu corpo (Proposição 1)

Ao ler o livro *Cartas a Guiné Bissau*, de Paulo Freire (1977), deparo-me com uma referência que ele faz quando pisa o solo africano, dizendo que pisava como quem voltava e não como quem chegava. Trago essa referência para sublinhar o quão importante foi para mim entrar pela primeira vez numa escola mexicana. Na verdade, eu esperava por esse momento desde o dia em que cheguei em Oaxaca. A travessia da cidade, que ia se desdobrando em minhas primeiras derivas pelo bairro próximo de onde estava vivendo, me fez encontrar e cruzar várias vezes com estudantes uniformizados, e, na ânsia de conhecer as escolas, eu os acompanhava até o portão do prédio onde estudavam. Os gritos, os risos, a atmosfera parecia ser a mesma das escolas brasileiras que eu conhecia. Aquele ambiente trazia algo conhecido para perto de mim, era como se eu pudesse me reencontrar com o que há de mais familiar – o ambiente escolar. Pelas frestas do portão, eu olhava as crianças brincando no parquinho.

Naquele dia, após muitas tentativas para poder adentrar uma escola, finalmente estava dentro de uma. Sentada no chão, na área de convivência, encostada numa parede do lado de fora da sala, escrevia em meu caderno de notas. Ao escrever esse texto, que você leitor acompanha, chego a sentir em minha pele o vento que soprava naquele momento. Foi neste caderno que anotei as primeiras impressões que tive ao entrar na escola. Para mim, esse momento foi extremamente significativo, passei meses buscando meios para que isso acontecesse.

A escola que eu conheci não tem muros e os portões não são trancados, o espaço é tão grande que parece chegar na linha que divide o horizonte. Não há quadra, apenas um campo de futebol de terra, sem grama. Nessa escola, não há merenda, cada pessoa paga pela sua refeição e pela sua água, pois não há bebedouros também. As salas são amplas, com janelas dos dois lados, permitindo que o ar passeie por ela.

Nossa entrada foi autorizada pelo diretor, assim pudemos conhecer as dependências daquele lugar. Fomos andando pelo corredor, eu e a estagiária. Devo confessar que estava muito feliz. Caminhando pelos corredores, ouvimos uma voz que vinha da sala, observamos discretamente pela janela, era um aluno que estava fazendo uma leitura dramática.

A professora, quando nos viu, abriu gentilmente a porta, e nos cumprimentou, percebemos que estava agitada, mal abrimos a porta e ela já começou a falar do projeto.

O grupo iria representar a escola num festival que incluía todos os *bachillerato* (denominação do programa, que para nós seria o Ensino Médio). Porém ela estava insegura, porque não sabia como fazer para que os estudantes interpretassem as personagens. Todos eles haviam decorado o texto. Como fazer para que eles interpretem? A professora era formada em direito, e também dava aulas de teatro, mas não era formada em teatro, e a única aproximação que tinha com o teatro era na área de produção.

Numa conversa rápida de corredor, me apresentei e disse que era atriz, dançarina e também trabalhava com direção teatral, ela se mostrou muito empolgada, mas precisava convencer o diretor a deixar uma estrangeira adentrar a sala de aula. Trocamos telefones, e fomos embora. Eu e a estagiária saímos satisfeitas daquele lugar, foram três meses buscando por uma escola e naquele dia, que parecia ser somente uma visita, conseguimos.

Nesse dia a estagiária me levou para conhecer o mercado Municipal de Tlacolula Gloria Cruz, tomamos um *tejate* de coco e comemos uma *tlayuda*. Ainda era estranho para mim ver as carnes penduradas numa espécie de varal, sem refrigeração.



Figura 21 - Sem título. Oaxaca, 2016. Fonte: Arquivo Pessoal

Neste canto onde escolhi sentar, era possível ver a movimentação dos estudantes pelo pátio. Mas o meu olhar transbordava para fora da escola e se estendia até as montanhas que cercavam o vale. Nesse momento em que registrava a conversa que tive com a professora no caderno, as coisas mais conhecidas começaram a falar em mim, de mim. Paulo Freire me acompanhava nesse devaneio. Ele dizia ter passado por uma experiência de encontrar consigo mesmo no território africano, e eu estava passando por isso em território mexicano.

**

Rosário⁴ havia me presenteado com um caderno amarelo – minha cor predileta. O caderno, feito à mão, costurado com linhas vermelhas, tinha uma função: acomodar as histórias que os estudantes trariam durante o trabalho que realizaria com eles. Algum tempo atrás, Rosário fez uma oficina com os meninos que cumprem medida socioeducativa, e nesta oficina ela ensinou cada um deles a fazer o seu próprio caderno artesanal. Enquanto partilhava seus conhecimentos na feitura do caderno, ela ouvia as histórias das pessoas. Rosário trabalhava a alteridade, e ouvir a história do outro era parte de seu trabalho.

Ela os incentivou a escrever a própria história em forma de poesia, e quando tinha uma coleção delas, organizou tudo em um pequeno caderno que eles fizeram. Um caderno feito e escrito por eles.

Tal como o de Rosário, meu caderno amarelo também recebeu minhas histórias e as histórias dos estudantes. Esse caderno foi construído durante o período em que estive em Oaxaca. Algumas páginas foram escritas na escola, em Tlacolula, entre um intervalo e outro. Outras vezes, escrevi entre os encontros, outras, antes de voltar para casa; eu adorava me debruçar naquelas páginas para registrar o que havia vivido.

⁴ Assistente que trabalhava no instituto e era quem acompanhava as estagiárias estrangeiras; depois de um tempo, nos tornamos muito amigas.



Figura 22 - Sem título. Foto: Leandro Jesus. Fonte: arquivo pessoal

O diretor da escola aceitou que eu ajudasse a professora de teatro na interpretação dos estudantes. Era o meu primeiro contato com essa turma, e foi um encontro muito divertido, pois meu vocabulário era insuficiente para poder explicar e dar as instruções que precisava. Num primeiro contato com o grupo, eles apresentaram a peça para que eu pudesse entender o contexto e observar a atuação. Assisti e anotei as cenas e o que cada estudante podia melhorar, tínhamos uma semana para fazer esse trabalho.

Depois que você já reconheceu o seu corpo, coloca a observação no espaço. Para fazer contato com o espaço, eu preciso acordar a minha visão, no sentido de olhar o espaço, e não passar por ele. Como o olhar nos surpreende ajudando a ver coisas no espaço, que ainda não tínhamos visto? Não se preocupe se não conseguir dar conta de ver tudo, a gente percebe aquilo que pode perceber nesse momento (Proposição 2).

Trabalhamos intensamente algumas proposições, jogos teatrais e jogos de relação. Klauss Vianna (2008, p. 96) diz que “é importante antes de começar qualquer trabalho corporal, que incorpore o espaço que vai usar”, o uso contínuo de um espaço, sem a busca da presença, nos impede qualquer observação. Qualquer trabalho realizado sem essa atenção torna-se mecânico e inconsciente. Quem trabalha com teatro, dança, música, vai se deparar com propostas que já fizeram em algum momento em suas vidas. O diferencial do artista é como ele vivenciará esse momento já conhecido e abrirá espaços para descobrir novos encontros e sensações com a mesma movimentação. É nesse reencontro de movimentos que eu busco organizar as propostas para experimentar com os estudantes.

Escolha um lugar ao chão e sente com as pernas esticadas, dobre uma das pernas e comece massageando os pés, sinta o calor, os pontos doloridos, e entrelace os dedos das mãos com os dedos dos pés, abra espaços entre os dedos, quando sentir que seu pé já está preparado para caminhar, então levante-se e caminhe pela sala. Sinta diferença de um pé que recebeu a massagem e do outro que não (Proposição 3).

Passamos uma semana trabalhando quatro horas por dia. No dia do festival, nos encontramos bem cedo, fiz um aquecimento com o grupo, e repassamos algumas cenas. Para surpresa de todos, os estudantes conquistaram o primeiro lugar no festival. Comemoramos juntos o que aprendemos juntos.

**

Cada vez que me aproximo do caderno de notas e me perco em suas páginas, tenho a sensação de que ele me transporta para o mesmo lugar onde as histórias foram construídas. Até a temperatura do meu corpo muda, é como se a viagem não tivesse

acabado, permaneço em estado de viagem, e folhear as páginas me dá a sensação de prolongá-la, como se eu saísse do lugar onde estou e rapidamente voltasse ao lugar onde a escrita aconteceu. O caderno amarelo consegue ativar esse estado de viagem muito mais rápido do que quando viajo para outra cidade ou país. Chegar aos lugares é demorado para mim. O meu corpo chega rápido, mas há uma outra parte que é lenta.

Para mim, o caderno amarelo é um espaço de encontro, de memória, de reflexão, um espaço em que me encontro com o outro, com as experiências, com o cheiro e com a temperatura do lugar. Um lugar onde me demoro, e que me permite, numa frequência diária, ir ao encontro daquilo que vivi durante o período em que permaneci em Oaxaca. Um lugar que me propõe refletir sobre a experiência corporal vivida, é o meu corpo que viveu, é o meu corpo que esteve lá. É com o movimento deste corpo e sua porosidade que construo esse caderno. Por isso me esforço na escrita para não camuflar os (des)encontros como se estes não fizessem parte da minha pesquisa, são parte importante dela e de meu trabalho ao longo dos anos nas diferentes escolas onde estive, incluindo esta no México. Nesses (des)encontros me afirmo, porque necessito me posicionar, e ao me posicionar lido com o que vêm, e raramente o que chega é conhecido. Assim, o desconhecido assume um lugar e nos coloca no lugar da incerteza. Aprender a viver na incerteza é aprender a viver com o caos criador – porque a criação mora neste lugar, e o caderno amarelo guarda nele um “pedaço” de caos.

Deitados no chão da sala, comecem a espreguiçar livremente, sintam o chão, estejam à vontade neste chão, movam-se até que seu corpo encontre a pausa. Escute o seu corpo, perceba como ele está, ouça os sons do ambiente, os pássaros, o cachorro, o vento, a chuva, etc. (Proposição 4).

Quando conseguimos perceber como nos organizamos e nos orientamos no espaço, podemos descrever a nossa “ação no mundo”, podemos nos comunicar com maior clareza e precisão. Ganhamos criatividade. Os exercícios corporais tendem a aumentar a nossa percepção e o nosso campo de possibilidades, e dá condições para que “cada pessoa possa se perceber nos detalhes, dentro de um todo e o todo construído em detalhes” (BOLSANELLO, 2010, p. 121).

Adentrando em um território (des)conhecido

Figura 23 - Sem título – Trabalho realizado pelos alunos da escola COBAO Plantel 46 – Tlacolula, 2017. Fonte: Arquivo pessoal

Num dia quente, depois de quase uma hora na estrada, cheguei até a escola em Tlacolula. Após a conquista do prêmio do festival, a professora conseguiu convencer o diretor a me deixar participar de suas aulas. Nós conversamos por telefone e eu expliquei a minha vontade de me relacionar com os estudantes e se fosse possível propor uma prática com eles(as), mas antes, gostaria de abrir uma roda de conversa para ver se o tema seria relevante.

Depois de alguns dias acompanhando o trabalho da professora, infelizmente ela acabou adoecendo e precisou fazer uma cirurgia emergencial. O diretor permitiu que eu continuasse com o projeto, a escola não tinha um professor substituto e na época não tinha como contratar um, e as crianças estariam disponíveis. Nesse dia, assim como em outros antes desse, a direção me deixou à vontade para trabalhar com os estudantes. Quando chegava à escola, havia um funcionário que me acompanhava até a porta da sala, era ele quem abria e fechava a sala para mim. Os estudantes sabiam que eu era estrangeira e que proporia uma outra coisa, uma outra aula, um encontro que também não sabiam muito bem do que se tratava. O propósito inicial era abrir uma roda de conversa e, pela escuta sensível, perceber se eles teriam interesse ou não em falar sobre Arte e Imigração, saber se eles já haviam trabalhado com essa temática, e se eles consideravam esse tema relevante para ser discutido em sala de aula. Eu não sabia se daria certo ou não, porque não dominava muito bem o idioma. Isso me deixava extremamente ansiosa e a todo o momento tinha dúvidas sobre como deveria agir. A dificuldade com a língua me fazia sentir insegura e com medo, e me fez pensar ser a língua o meu chão, pois é ela que me dá segurança para seguir ou recuar quando estou num território que não conheço. Na falta dela, me sentia sem chão, era como se tivessem desorganizado o mundo. Eu poderia dizer que as minhas referências estavam exatamente onde o meu idioma se localizava no mundo, mas isso também de nada me serviria naquele momento.

A falta de domínio da língua me abriu para outras percepções, e descobri que a conversa não se dava somente com as palavras, mas para além delas – isso era o que mais ou menos podia entender naquele momento. A partir do lugar onde me encontrava, e com o passar do tempo, fui percebendo que a minha presença influenciava o que acontecia naqueles encontros, bem como também era transformada pelo que estava acontecendo. Refletindo sobre isso, notei que a nossa relação operava num espaço intersticial – o entre – porque a linguagem que estávamos construindo exigia uma constante recriação,

ressignificação e atualização, ou seja, dificilmente se estabilizaria ou criaria um terceiro espaço.

Se eu pensar na minha relação com uma nova turma nas escolas brasileiras, posso perceber que a incerteza e a insegurança também fazem parte do meu cotidiano, principalmente quando inicio os trabalhos numa escola onde não havia ministrado as aulas. Cada escola é um território novo por si, um lugar a ser desbravado, e não é somente a língua que assegura a comunicação, mas o modo de operar e de chegar em cada grupo de trabalho.

Para agir nas circunstâncias que me foram dadas em Tlacolula, eu precisava ouvir o que os estudantes tinham a dizer sobre a imigração. Para isso, não bastaria apenas levar uma série de perguntas sobre o tema, era preciso transitar entre ter um espaço de aprendizagem comigo sobre o tema que iria abordar e abrir um espaço para que os estudantes pudessem pensar, conversar e problematizar entre eles. Nesse encontro, as pessoas presentes dedicariam um período a estar com o outro e a ouvir o outro.

Recordei-me das palavras da artista Rita Ponce de Leon (2016, p. 19), que nos diz que “a arte, quando vive, [...] é capaz de colocar as pessoas em lugares francos, sejam eles em suas entranhas ou em sua mente”, e nesses caminhos “despeja rotas de entendimento particulares em cada pessoa e, sobretudo, gera mudanças no terreno do cotidiano”.

Processo artístico e pedagógico



Figura 24 - Sem título – Trabalho realizado pelos alunos da escola COBAO Plantel 46 – Tlacolula, 2016. Fonte: Arquivo pessoal

Eram seis turmas no total, mas apenas com duas delas eu me encontraria com mais frequência. Cada turma agia de uma maneira completamente diferente para as mesmas perguntas, e tinham modos peculiares para lidar com o desconhecido. Eu não sabia como reagir, era como se cada grupo pertencesse a um país, ou a um *pueblo* novo. Para algumas turmas, a língua não era o problema, para outras, parecia ser algo intransponível. Nunca sabia o que iria encontrar e o que aconteceria e uma das coisas que precisava aprender era a deixar de ter medo e abraçar a incerteza. Eu estava sozinha sem a professora da sala e me sentia insegura. Tinha a impressão de que, a cada dificuldade de me relacionar com o grupo, era algo em mim que precisava ser trabalhado.

Qual é a potência da incerteza? Quando falamos em arte, falamos de algo que joga com a incerteza, com o desconhecido. A arte vive às custas do acaso, da improvisação, das incertezas; ela permite o erro, a dúvida, sem precisar fugir de tudo isso; ela nos convida a habitar e abrigar as incertezas, como também pode nos colocar conscientes de que ela está imersa em nossa existência, e que vivemos num ambiente presidido por ela. Partilhando das palavras de Jochen Volz (2016), aprender a conviver com a incerteza no cotidiano pode nos ensinar a construir soluções. Assim, podemos propor outros meios de ação em tempos de mudanças constantes.

Eu tinha várias questões para propor, mas nem todas elas foram feitas para todos os grupos, porque cada grupo me conduzia a um lugar diferente, e a cada resposta eu precisava repensar o próximo passo. Algumas perguntas pensadas inicialmente acabaram nem sendo formuladas, porque não faziam mais sentido.

Então selecionei uma das inúmeras perguntas que tinha e fiz aos grupos 1, 2, 3, 4 e 5: é possível definir a imigração com uma palavra? E recebi muitas palavras iguais como resposta.

Família, conhecer, necessidade, separação, dinheiro, trabalho, perigo, amor, sonhos, sacrifício, melhorar a condição de vida, superação, mudança, sofrimento, abandono, fugir, compromisso, movimento, tristeza, viajar, morte, perigo, México, discriminação, transformação, progresso, desintegração, mudança, preocupação e economia.

Selecionei todas as palavras que se repetiam nos três grupos. Foi na roda de conversa que notei que as palavras não foram escolhidas aleatoriamente por eles, elas continham histórias/acontecimentos pessoais repletos de imagens, sentimentos, dor,

desejo, lutas e expectativas. Um dos estudantes do grupo (1) me explica por escrito a razão da palavra escolhida:

“Mejorar”: as personas que migran de su país de origem a otros lo hacen para tener mejor calidad de vida, y posiblemente algún día regresar con ellos [...] Esse tipo de histórias son muy tristes porque un miembro de su familias se van y no sab cuando regresaran.

Ter a família e aqueles próximos a ela é de uma relevância ímpar para a comunidade oaxaqueña. A ideia de saída de seu lugar de origem em busca de melhores condições de vida em outro país é dolorosa para quem vive nos *pueblos*. A cada pessoa ou família que parte para outro lugar, mesmo que temporariamente, é como se fossem perdendo parte de suas histórias, de suas origens, de seus costumes, de sua cultura. É um povo que se perde, um povo que não se reconhece mais.

Mi palabra es abandono. Una joven de 24 años de edad penso que su vida no era suficientemente buena como para quedarse em su Pueblo natal, haci que decidio ir se a los Estados Unidos para tenerla vida que queria y dejar de ser mexicana. Tubo que pagar mucho dinero para que le ayudaran a cruzar pero finalmente despues de 2 dias sin comer y sufriendo por lo calor, logro llegar a los E. U. [...] conforme pasaban los años ella fue perdendo su esencia mexicana y se dio cuenta de lo mucho que estranaba su tierra y sus raíces. Ella se fue perdendo entre la gente, y poco a poco solo se convirtio, em una mas que abandono su vida, su alma y a so gente. (Depoimento por escrito da estudante do Grupo 2).

Estar/viver em outra cultura que não é a sua é sinônimo de perda e risco do ponto de vista daquele que fica, e de não mais se reconhecer como parte de sua comunidade do ponto de vista daquele que retorna. *“As pessoas que passam um tempo em outro país, imerso em outra cultura, quando retornam ao seu povoado, tem a tendência de desvalorizar seus costumes e quer trazer para dentro do pueblo costumes de uma outra cultura, uma cultura que não é a sua”* (Edith, 17 anos, Grupo 3 depoimento gravado e transcrito em português).

Esse comportamento, segundo os adolescentes, pode pôr em risco a história e a possibilidade de existir como um povo. *“Quando um povo se perde de sua origem, ele deixa de lutar pelo seus, porque ele não se reconhece mais como parte de seu pueblo, e isso, pode nos tornar fracos para lutar e manter a cultura do nosso pueblo”* (Zaira 15 anos, Grupo 3 depoimento gravado e transcrito em português). Por isso é que há uma resistência a qualquer tipo de mudança nos *pueblos*. Para que a cultura se mantenha tal

como é, eles se fecham entre eles, as influências externas não são bem-vindas, finaliza Zaira.

Eu escolhi a palavra “sacrifício” professora, porque as pessoas que migram precisam sacrificar muitas coisas, principalmente a família, porque elas deixam seus filhos, sua casa, o carinho de seus familiares para estar em um lugar onde não conhece ninguém, nem os costumes muito menos a língua falada. (Oscar 16 anos, Grupo 3, depoimento gravado e transcrito em português).

Em meio às respostas dos estudantes sobre a provocação advinda das palavras escritas pelos integrantes dos grupos, eu ouvia atentamente tudo que falavam, enquanto ia registrando por meio de gravações e recebendo as narrativas que eles me entregavam por escrito. A escuta e o olhar sensível para os movimentos de seus corpos enquanto falavam me colocava numa observação ativa, presente e disponível para o que ali se apresentava. Tudo era novo para mim, mas quando estava em meio aos estudantes, não tinha receio em fazer, não tinha vergonha em ter dificuldade para me expressar em outra língua, não tinha receio em dizer que não sabia. A cada história que eles compartilhavam, mais nos aproximávamos; criávamos uma cumplicidade, e eu refletia sobre a minha própria vida, sobre o meu povo, sobre o meu país de origem, sobre o meu lugar.

A nossa experiência corporal é cheia de idas e vindas, logo, é cheia de incertezas; aprender a olhar o que está em volta, olhar o que está perto e como isso nos afeta, nos aproxima de nós mesmos. Para viver essa experiência corporal, é preciso contemplar, desacelerar, olhar para o por do sol, olhar para as estrelas, olhar para o horizonte. Deixar a ideia de “resistir” no corpo, mas somente como ideia, porque é o próprio corpo que vai desenhando vagarosamente as linhas, os percursos, os caminhos que vamos seguir, e isso se dá à medida que nos movimentamos. Para isso, é preciso ter a percepção bem relaxada, deixar que a atenção seja capturada pelos movimentos, se permitir ficar o tempo necessário em cada proposta, não ter pressa. Uma vez que os contornos estão se desenhando, fica mais fácil saber qual é o próximo passo.

Como disse, nem todas as salas se comportavam da mesma maneira. Levei para o Grupo 2 todas as palavras que se repetiram nos três grupos anteriores. Coloquei em papéis e distribuí pelas mesas, na lousa, nas paredes. Perguntei se conheciam alguma história sobre a imigração que pudessem compartilhar a partir de uma dessas palavras. Silêncio. O silêncio era, para mim, um sinalizador: a todo instante eu estava atenta a ele. Para diminuir a intensidade daquele silêncio, resolvi propor algumas atividades corporais – às vezes, isso funciona como uma espécie de desbloqueio, outras, nem tanto assim, mas eu

precisava tentar, porque não havia uma resposta para a pergunta que havia feito. Quando um adolescente se posiciona, eu respeito o seu posicionamento, mas a ausência de um posicionamento, para mim, indicava que havia alguma coisa a ser extraída deste silêncio, alguma coisa que foi silenciada. Precisava intensificar o campo da experimentação com outras ações, encontrando outros caminhos que fugissem das delimitações que as perguntas nos colocavam e escapar de tudo o que havia planejado. Talvez o caminho imprevisível que traçaríamos nos levasse para uma viagem instável mergulhados no acaso. Sem roteiro a ser seguido, isso me dava medo, mas ao mesmo tempo me deixava livre para experimentar.

Então propus um outro exercício, em que eles teriam que caminhar pela escola, observar o espaço externo, as outras pessoas. Depois, retornariam para a sala de aula e observariam e, por fim, tentariam olhar para o conhecido com um olhar desconhecido – o olhar estrangeiro –, aquele olhar de quem vê pela primeira vez. Adentrar o espaço já conhecido e olhar para ele buscando perceber coisas que você não havia notado não é fácil, e é um exercício que pode ajudar a romper o olhar automático sobre as coisas, aquele olhar que nos impede de enxergar.

Caminhando pelo espaço da sala de aula, notei que os corpos dos estudantes se mostravam desconfortáveis, imagino que por estarem fazendo algo que não é habitual em sala de aula. Foi então que observei que risos tímidos começaram a se encontrar com olhares tímidos. O que fazer/pensar quando recebemos a proposta de apenas caminhar pela sala? Onde colocar as mãos? Para onde olhar? Olho para o chão ou olho para o amigo? Percebendo esse desconforto dos estudantes, dou mais uma instrução: observe o grupo caminhando, quando uma pessoa parar de caminhar, todos param e quando um caminhar, todos caminham. Noto que a timidez vai sendo substituída pela atenção. Agora, o olhar foi direcionado para o grupo, e o corpo do estudante é quem precisa responder, já não precisa se preocupar se tem alguém olhando para ele ou não, a preocupação é outra, a de ouvir e perceber o grupo. Dou uma nova instrução: agora vocês vão inserir no movimento um som, utilizando os braços, as mãos, palmas, pés, enfim, usem a criatividade, porém todos precisam repetir o mesmo movimento e só parar quando alguém parar, e dar início quando alguém iniciar. Faço uma observação: não julguem o movimento do outro, apenas partilhem daquilo que lhe foi proposto.

Jogos como este possibilitam a interação entre os participantes, e apontam para a importância do trabalho em grupo e o respeito à singularidade de cada um. Todas as ações precisavam ser realizadas/respondidas com o corpo e pelo corpo em movimento; neste

momento, o uso da palavra não foi permitido, porque o diálogo precisaria poder acontecer com outras partes do corpo, porque era ele quem deveria falar por meio dos movimentos e das ações.

Novamente, provoco o grupo com mais uma proposição: escolha agora uma das palavras que estão no chão, na parede, nas cadeiras e se posicione próximo a elas. Deixe que seu corpo sinta a palavra e deixe-o expressar com um movimento, um sorriso, um olhar, enfim, permita-se. Ao ler a palavra, deixando seu corpo expressar o que sente, entre em contato com sua memória e vasculhe todo esse emaranhado de experiências que você viveu até hoje; observe se é possível buscar por uma história de alguém que partiu deixando seu *pueblo*, a partir dessa palavra que está a sua frente.

Falar com o corpo, expressar com o corpo, sem o uso da palavra, nos coloca em outro lugar do pensamento em educação, aquele pensamento/reflexão que se dá por meio do corpo em movimento, que desperta a sensibilidade aguçando outros sentidos. O conhecimento por meio do corpo em movimento, algo que nos é tão caro no cotidiano escolar, e que nos é tirado gradativamente desde que adentramos na sala de aula, é uma das coisas mais difíceis de resgatar/acessar à medida que os anos escolares vão passando. Nosso corpo vai emudecendo, sentindo-se incapaz de expressar o que se sente, deseja e pensa, o corpo torna-se irreconhecível e impossibilitado de falar por ele próprio.

Fica claro que a questão da educação corporal não é responsabilidade exclusiva das aulas de educação física, nem da dança ou de expressão corporal. O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo...De uma forma ou outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não movimento – educação para a repressão. (STRAZZACAPA, 2001, p. 79).

A organização das salas de aulas é um indicador de que movimentar-se naqueles pequenos espaços é quase um desafio, pela quantidade de pessoas, mesas e cadeiras. A professora que deseja movimentar-se com seus estudantes em sala de aula precisa descobrir como ela pode organizar a espacialidade desse lugar, para que possa criar espaços vazios. São esses espaços vazios que corpos cheios de experiências podem ocupar e pensar em histórias e nas suas histórias a partir da movimentação corporal. Mas as movimentações podem nos levar para outros lugares, porque a ideia não é controlar os corpos, ou direcionar para um determinado objetivo. Ao propor um exercício corporal, o

corpo pode experimentar pela liberdade de ser o que é e ir para onde ele deseja, se aventurando para além do reconhecível e tranquilizador, e desse modo criar novos modos de existir, de instaurar a existência.

No texto *Por uma arte de instaurar modos de existência que “não existem”*, que integra o catálogo de exposição da 31ª Bienal de São Paulo (2014), Peter Pál Pelbart nos conta que, para um ser, pessoa ou obra conquistar a existência, ou seja, não apenas existir, é preciso que algo seja instaurado. A instauração não se origina de algo único, mas de múltiplos dispositivos como a vontade, o corpo, o espírito, a arte e o inconsciente. E a cada acesso a esses múltiplos dispositivos, inaugura-se um mundo singular, nunca o mesmo.

Ao propor essas experimentações e as proposições a vontade de permanecer com o mesmo grupo crescia, principalmente com os grupos que conseguiam se entregar às atividades e responder às provocações, ou aqueles que traziam outras provocações para serem pensadas a partir dos experimentos realizados. Ao término desse encontro com o Grupo 2, eu ouvia um lamento: *“não posso acreditar que já terminou, queremos mais professora”*. Mas após 50 minutos, eu tinha um novo grupo para trabalhar, e nunca sabia ao certo se era um grupo desconhecido ou se era um com o qual já havia trabalhando, se iniciaria um processo ou se daria continuidade ao que vinha fazendo, pois a escola liberava os grupos quando tinham aulas livres.



Figura 25- Sem título – Trabalho realizado pelos alunos da escola COBAO Plantel 46 – Tlacolula, ano 2016. Fonte: Arquivo pessoal

“*Hoje somos nós que faremos uma provocação para a senhora.*” Fiquei surpresa com a atitude do grupo 3. Começaram me fazendo uma pergunta: “ *você conhece o documentário La bestia, professora? Não conhece? Então assista, acho que você pode conhecer um pouco do que as pessoas são capazes de fazer para ir para os Estados Unidos.*”

As condições por aqui, nem sempre são as melhores, o desespero por vezes toma conta das pessoas e elas são capazes de colocar a vida em risco para atravessar a fronteira. Buscam por trabalho, e, por meio dele, ganhar dinheiro para dar um futuro melhor a sua família. Há também aqueles que partem para conseguir recursos e salvar alguém que ficou doente em casa. A doença faz com que as pessoas se obriguem a deixar a família e ir para outro país, a fim de conseguir levantar algum recurso e custear médicos, remédios, tratamento. Mas também há aqueles que viajam e são deportados por estarem com uma doença em estado terminal. Muitos deles vivem parte de sua vida nos Estados Unidos, trabalham nesse país e, quando adoecem, são mandados de volta, porque o país não dá assistência para os imigrantes ilegais. Não são raros os casos de pessoas que retornam para a família e falecem. Há outros casos em que as pessoas se vão e há um silenciamento na família, ninguém fala para onde ela foi, apesar de todos saberem, e há outras famílias em que a proximidade se mantém mesmo com a distância.

Una vez hablando con mi madre, entre pláticas y bromas me surgió una pregunta que siempre me había tenido. Y era el donde trabajaba su hermano (mi tío), ella un poco triste me respondió, tu tío en un momento de su vida quiso entrar a la aventura de viajar y poder realizar su vida en algún país lejano. Es ahí donde me dijo que había decidido a ir em Estados Unidos a probar suerte. Una vez ahí, e l conseguí un buen trabajo y se enamoro. Formando su propia familia em un lugar lejano. Y a pesar de el tiempo transcurrido el y mi mamá siguen teniendo contacto ya que entre mi familia siempre há existido una unión muy bonita. Que apesar de la distancia entre todos, nós queremos. (Relato escrito por um estudante do grupo 3)

Mas a distância/proximidade era só um aspecto que imigrar envolvia, havia outros bem mais desafiadores.

Migrar é encontrar com o perigo. Mudar para outro país que não conhecemos é mergulhar num lugar desconhecido. Nunca sabemos o que vamos encontrar. Essa é uma história que aconteceu há oito meses. Eu tinha um amigo que o seu maior sonho era trabalhar nos Estados Unidos, uma vez ele tentou passar a fronteira, mas ele não conseguiu. Na segunda vez, não foi sozinho, escolheu um de seus melhores amigos para irem juntos. Tentaram passar pelo deserto, mas acabaram se perdendo, tiveram que caminhar muito mais do que haviam planejado. Foram vários dias caminhando, e o cansaço dominou todo o seu

corpo. Não tinha mais força, estava cansado demais, fazia muito calor e já estavam sem água, sentia muita sede. Num determinado momento, ele parou e disse ao seu amigo: Não aguento mais, me deixe aqui, você segue o caminho. O amigo sem saber o que fazer, muito comovido, sabendo que o sonho de seu amigo era os Estados Unidos, seguiu caminho. Duas semanas depois encontraram o corpo de seu amigo, no mesmo lugar que eles se viram pela última vez. Morreu de fome, sede e cansaço (Relato Oral - Lalo, 17 anos).

Muitos dos estudantes se emocionam enquanto Lalo contava a história, e num abraço coletivo fomos nos consolando e nos abrindo um para o outro. É doloroso falar sobre isso, e me emociono toda vez que lembro e escrevo sobre esse momento em que os estudantes relatavam essas histórias. Porque quando se partilha histórias se partilha um certo modo de sentir e viver as coisas que nos é comum, mas também se percebe os lugares e situações em que não se pode estar.

Assistir o documentário *La bestia* foi fundamental para entender o que estava escrito nas entrelinhas da nossa relação, e que eu era incapaz de fazer a leitura. Falar sobre o documentário com o grupo me fez ver e entender que agora podia tomar parte do tempo e do espaço que eles ocupavam. Havia um entendimento, algo aconteceu e passou a existir entre nós. De acordo com Lapoujade (2017), o filósofo Étienne Souriau colocaria esse acontecimento ao lado do fenômeno, o fenômeno é uma presença suficiente e indubitável, com a qual poderíamos, se fosse necessário, construir outro universo totalmente diferente[...] é preciso admitir que a existência desses fenômenos não está mais apenas nos seres, mas entre os seres. “O fenômeno tem uma maneira de se colocar ele mesmo na sua perfeição própria que o distingue de qualquer outro modo de existência” (LAPOUJADE, 2017, p. 29). Partilhar as minhas impressões e emoções os fez ver que eu podia tomar parte do comum em função daquilo que queria fazer, porque agora eu era capaz de sentir.

Rancière (2009) diria que isso é um recorte dos tempos e espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência. Porque a política, segundo o autor, ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, e daqueles que têm a competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis tempos. Talvez por isso eu tenha me demorado tanto tempo para escrever sobre essa experiência. Mas não demorei para entender que havia questões a serem exploradas e estudadas, questões relacionadas com as “práticas estéticas”, que estavam inscritas no corpo de cada um, isto é, como formas de visibilidade do lugar que ocupam, do que fazem, e de como

se relacionam com as maneiras de ser. As práticas artísticas estão relacionadas com a maneira de fazer, bem como estão imbricadas com a maneira de ser.

No documentário, pude perceber que as mulheres sofriam, além de fome, dor, medo, a violência em seus corpos. Isso era algo que elas não mencionavam, mas era possível ver a dor que seus olhos carregavam. Na sala de aula, ninguém mencionou os abusos sexuais que as mulheres sofrem nessa travessia. Conversei com algumas amigas sobre isso, comentando o projeto, mas elas também silenciavam, mudavam de assunto quando eu tentava falar sobre os abusos sexuais que as mulheres sofriam durante a travessia. Sempre quando as interpelava sobre esse tema, eu esperava ouvir das mulheres algo como: *O quê?* Mas não, elas diziam: *“nós sabemos que as mulheres correm esse risco, passam por isso, mas não me sinto à vontade para falar, porque a violência que acontece no corpo de uma outra mulher eu sinto em meu corpo, é como se o meu corpo também fosse violentado, por isso evitamos falar, mas temos consciência de que isso acontece”*, relata Rosário. As mulheres chegam em outro país sem dinheiro, sem saber falar inglês, sem os pertences, e com o corpo invadido, desorganizado, desconhecido. Ninguém falava sobre isso, um silêncio, cada uma guardava para si. É com esse corpo desconhecido, esse corpo invadido, esse corpo que é a sua única morada, que elas começam uma nova vida nesse país onde até mesmo a linguagem lhes falta.

Uma imagem que revela o que nos escapa



Figura 26 - Sem título – Trabalho realizado pelos alunos da escola COBAO Plantel 46 – Tlacolula, ano 2016. Fonte: Arquivo pessoal

Depois da conversa com os estudantes sobre o documentário, novamente volto para casa. Passei o final de semana pensando naquela conversa, que me despertou outros questionamentos em relação ao corpo. É possível pensar o corpo como uma morada? Se a resposta for afirmativa, como é que meu corpo, este que foi desorganizado pelos movimentos das placas tectônicas, e que agora não reconheço, pode ser uma morada? Como é que as mulheres que migram habitam o seu próprio corpo?

Com essa profusão de turmas e à mercê da eventualidade das aulas livres, todo o planejamento era mudado constantemente, e a cada encontro eu tinha pessoas diferentes nas salas. As aulas iniciavam às sete da manhã e se estendiam até às 15 horas. Às vezes, eu me encontrava com uma das turmas às sete da manhã e ficava perambulando pela escola das oito até às 14h. Neste horário eu me encontrava com a última turma. Era quase impossível dar continuidade a um pensamento, uma vez que as turmas não se repetiam; foram quase três semanas nesse ritmo. Resolvi criar para mim uma sequência, e com cada turma eu realizaria partes do que eu havia pensado, era como se estivesse colhendo narrativas, uma espécie de quebra-cabeça, onde eu desconhecia a imagem a ser montada.

Agora eu estava com o Grupo 3, estava mais solta, mais confiante, e isso, permitiu que a conversa inicial fluísse com mais naturalidade. Neste grupo, os estudantes também se mostravam bem disponíveis para realizar as propostas, era o nosso terceiro encontro – já haviam vivenciado todo o processo descrito acima. O que diferenciava este grupo dos demais era a espontaneidade deles para lidar com aquela situação: ter uma professora de teatro estrangeira substituindo as aulas de direito penal. Duas estudantes sempre se colocavam ao meu lado, diziam ser minhas tradutoras-intérpretes, segundo elas, queriam aprender algumas palavras em português.

Foi com essa turma que me senti encorajada para propor o uso da fotografia na sala de aula. Já estava vivendo alguns meses em Oaxaca e aprendi que não era uma atitude respeitosa sair fotografando as pessoas sem autorização. Perguntei se havia algum problema em utilizar câmeras fotográficas e registrar algumas das atividades. Eu não sei se por estar ocupando o horário das aulas de direito, o grupo sempre falava em nome da lei. Fizeram uma votação aberta, onde todos tiveram que levantar as mãos para saber se estavam de acordo e depois de responder a todas as perguntas relacionadas ao destino das fotos, me autorizaram a trabalhar com a fotografia. Todos os estudantes tinham mais de 18 anos. Eles mesmos se organizaram e selecionaram, dentre eles, as pessoas que iriam fazer as fotografias. Dei apenas algumas coordenadas sobre como manusear a câmera fotográfica para que fizessem o registro.

Em alguns *pueblos*, no México, a fotografia nem sempre é bem-vinda. Há *pueblos* onde você não pode fotografar as pessoas e, dependendo do lugar, nem mesmo os estabelecimentos, isso aconteceu num espaço religioso que visitei em San Juan Chamula, no estado de Chiapas. Antes mesmo de entrar na igreja, pediram para que eu guardasse a câmera em minha bolsa. E quando estava passeando pela cidade, pessoas colocavam as mãos sobre o rosto para que não as fotografasse. A nossa relação com a fotografia é bem diferente da deles. Tive a impressão de que a fotografia, para eles, era algo invasivo.

Voltando ao grupo, à medida que eles aceitavam trabalhar com as ideias que eu propunha e eu com as ideias que eles traziam, mais nos aproximávamos, e não tentávamos mais entender ou explicar a cultura do outro a partir do nosso próprio olhar. Deixamos que as experiências concretas das nossas diferenças fossem compreendidas dentro da complexidade delas mesmas. Lidar concretamente com as diferenças foi desafiador para mim e para o grupo.

Não sabíamos onde chegaríamos com o que estávamos criando e pesquisando, e a compreensão dessa criação ficava no lugar do não saber, e era nesse lugar que nos encontrávamos. Para nós, o processo de criação era mais importante que o produto final. Nesse lugar do não saber nenhuma ideia era irrelevante, porque a pesquisa nos convoca para ir em direção daquilo que não sabemos, mas que temos curiosidade em saber. Nós tínhamos um ponto de partida, falar/pensar/criar sobre a imigração, mas não tínhamos ideia de como chegaríamos a algum lugar, se é que chegaríamos. Tínhamos um caminho a seguir, e nesse caminho fomos tateando e nos movimentando vagarosamente pelos espaços, assim a criação começava a ganhar sentido, porque os movimentos levavam cada um a um encontro consigo mesmo.

Para este grupo, o 3, eu havia selecionado algumas imagens do artista e fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado. Trouxe imagens feitas pelo artista por ele ter um trabalho relevante colocando as questões da documentação de uma realidade social em suas fotografias. Sebastião é um dos principais fotógrafos brasileiros, e é reconhecido mundialmente pelo seu trabalho. Junto das fotografias, também mostrei alguns trechos do documentário *O Sal da Terra*. O preto e branco das imagens chamou atenção dos estudantes, a princípio por acharem que era um documentário antigo, depois, eles viam potência nas imagens que lhes causavam incômodos.

As primeiras imagens do documentário mostravam uma enorme quantidade de pessoas trabalhando no garimpo, isso impressionou os adolescentes, e gerou várias discussões sobre o que fazemos da nossa vida pela sobrevivência ou pelo dinheiro.

Realmente, as personagens do documentário de Sebastião pareciam escravos, mas, como o próprio fotógrafo dizia, “*eram escravos somente do desejo de enriquecer, todos queriam ficar ricos*”. Era diferente dos motivos que moviam os imigrantes para outros países, muitos deles partiam pela sobrevivência de sua família. Não havia avisado aos estudantes que neste documentário havia uma passagem de Sebastião Salgado pelo México. Fiz alguns recortes do documentário e, quando mostrei ao grupo, eles reconheceram a paisagem, e seus olhos brilharam. Era um encontro entre Brasil e México por meio das imagens de Sebastião Salgado.

No documentário, o fotógrafo se encontra com um grupo de camponeses do estado de Oaxaca, os mixes. Ele faz uma narrativa e, enquanto narra, as imagens são mostradas na tela.

Eu desconhecia o documentário de Sebastião Salgado. Tudo era novo para mim, não havia separado ou pesquisado antecipadamente os materiais, as fotografias, vídeos etc. Tudo se dava na semana que antecedia o nosso encontro, pois eram os (des)encontros com os estudantes que me davam pistas por onde seguir. Na realidade, assisti o documentário *O Sal da Terra* durante a minha permanência no México. Essa experimentação foi muito importante para mim, estava longe de casa, mas, agora, sentia como se algo me autorizasse, tive a impressão de que agora eu podia estar ali: o encontro com esse artista e com os estudantes me fez realmente estar ali.

Talvez a linguagem jamais consiga descrever o encontro que se deu entre mim, o documentário e os estudantes. E embora eu não tenha as palavras para explicar, sabia que algo havia acontecido naquele momento.

Naquele dia, o grupo 4 demorou muito tempo para entrar na sala. Estavam inquietos, sempre nos encontrávamos na última aula, sentia que eles queriam ir embora, mas o diretor falava da importância e do respeito em estar na sala para que eu desenvolvesse o projeto. Assim, entravam com vontade de sair. Eu não me fiz de indiferente ao que estava acontecendo, pedi que se organizassem em grupo, a fim de realizar as atividades o mais rapidamente, para que pudessem ir embora. Eles não queriam estar ali, e eu não podia dispensá-los, mas também acreditava que ser obrigado a realizar uma atividade como a que eu propunha não fazia sentido. Nos encontramos apenas uma vez; no segundo dia, eles não apareceram na sala, foram embora. No dia seguinte, fiquei sabendo que o diretor chamou a atenção dos estudantes e, individualmente, fui recebendo cada um deles na sala onde eu estava e, individualmente, pediam desculpas pelo que haviam feito. Chegou um momento em que eu não os deixava mais pedir desculpas,

simplesmente dava um abraço e dizia que estava tudo bem, que não eram obrigados a participar. A obrigatoriedade, as desculpas, enfim, a situação toda, foi constrangedora demais para mim.

O grupo 5 tinha uma característica bem diferente dos outros. Não eram tão questionadores e nem de muita conversa. Eu me encontrei apenas uma vez com esse grupo, e havia apenas doze estudantes na sala. Pedi para que cada um escolhesse uma palavra que remetesse à imigração e fizessem uma narrativa com a palavra escolhida, assim como fiz com os grupos anteriores. Todos escreveram e entregaram antes do término do encontro, porém não consegui conversar com eles. Após a entrega das narrativas, houve um silêncio e, por mais que eu tentasse iniciar uma conversa, o silêncio permanecia. Fiquei bastante intimidada com aquela atmosfera na sala, e encerrei o encontro. Depois desse dia, não tive mais contato com esse grupo.

Os encontros com o grupo 6 aconteciam na primeira aula do dia, às sete e trinta da manhã. Eu me demorava na explicação para dar as coordenadas do trabalho que iríamos realizar, ficava um pouco nervosa e ansiosa, às vezes sentia que não tinha palavras suficientes para explicar o que desejava propor ao grupo. Acho que, por isso, os estudantes também se mostraram pouco à vontade para conversar comigo. A chegada era sempre muito tumultuada, às vezes eu levava mais de duas horas para chegar até a escola, a estrada estava sempre bloqueada por alguma manifestação, ora dos professores, ora da saúde, etc. Quando finalmente chegava, nunca sabia qual seria a minha turma, demorávamos para nos reunir, e, quando conseguia, faltava poucos minutos para terminar a aula. Com o tempo reduzido, a minha ansiedade aumentava mais ainda, e aumentando minha ansiedade, eu só conseguia pensar em português, o pouco de espanhol se esvaía. Tive apenas trinta minutos com essa turma, mas mesmo com o tempo reduzido tentei explicar o projeto que pretendia desenvolver, e pedi que cada um deles escrevesse numa folha de papel uma palavra que dissesse da imigração. As palavras nunca foram entregues, tivemos três encontros e não saímos do lugar inicial.

Sem nos demorar, caminhamos



Figura 27 - Sem título – Trabalho realizado pelos alunos da escola COBAO Plantel 46 – Tlacolula, 2016.
Fonte: Arquivo pessoal

A aula de artes, nessa escola, está no currículo apenas como opção e acontece fora do horário escolar, apenas o teatro está na grade curricular dos anos finais. Porém, em cada esquina da cidade há uma manifestação artística, são muitas as galerias, museus, mercados, e há também um Instituto de Artes Gráficas em Oaxaca. Todos os *pueblos* contam suas histórias por meio de suas artesanias, em sua forma de tecer e em suas vestes.

Com os estudantes, procurava dividir o nosso encontro em duas partes. No primeiro momento abria-se a roda de conversa, e trazia a escuta sensível, deixava-os à vontade para me perguntar o que quisessem, e as perguntas sempre giravam em torno do meu país de origem. Tinham curiosidade em saber o que comemos no Brasil, as roupas que usamos, e principalmente como é o carnaval. E assim iniciávamos as nossas conversas: com perguntas sobre os costumes dos brasileiros, sobre o Rio de Janeiro, sobre a política, sobre as escolas, as aulas de arte, sobre os adolescentes, músicas, e sobre as nossas tradições. Ríamos juntos e comentávamos as diferenças culturais; era o momento em que quebrávamos o gelo e nos aproximávamos. Havia todo um esforço, uma dedicação e um cuidado para que a nossa aproximação se desse da forma mais prazerosa possível. Eu precisava me abrir, estar presente e escutar as perguntas, para apenas depois perguntar. Precisava estar disponível para estabelecer uma relação. Era na *escuta sensível* que eu ganhava a confiança para dar continuidade ou até mesmo para recuar se fosse necessário, eu não queria invadir ou atropelar a individualidade de cada um, o respeito para com o outro era fundamental. Nesse momento da troca de experiências, as diferenças culturais diminuía entre nós, permitindo uma aproximação calcada na sensibilidade.

Após apresentar o artista Sebastião Salgado, me senti mais encorajada para ampliar o repertório entre nós, aproveitando a descontração para apresentar alguns artistas que trabalham com arte contemporânea, cujos trabalhos de alguma forma estão relacionados com o México. Dentre eles estão Francis Alÿs, Danica Dakic, Teresa Margolles e Rita Ponce de León.

Convido os estudantes dos três grupos a me acompanhar e a criar um percurso próprio de modo que possam escutar e pensar sobre as manifestações artísticas que vou apresentando durante a narrativa ficcional em que apresento os caminhos traçados pelos artistas. Noto que o olhar/atenção dos estudantes, neste dia, era outro, havia curiosidade. Também convido você leitor(a) para que possa nos acompanhar nessa viagem.

Para apresentar os artistas, decido contar histórias. Para isso, convido Marcos Reigota (1999) a nos acompanhar nessa deriva, bem como as “narrativas ficcionais” para

trazer as conversas e as vivências com os artistas convidados. As narrativas ficcionais, são relevantes nos estudos científicos, por apresentar uma pesquisa embasada nas conversas do cotidiano. Ao longo dos últimos anos, as narrativas se consolidaram como metodologias pertinentes, teórica e politicamente, conquistando o reconhecimento acadêmico. Elas, as narrativas ficcionais são um importante exercício pedagógico em minha formação, porque abriram espaço para que pudesse trazer as histórias do cotidiano revelando significados complexos que envolvem a prática e o ambiente em que estamos. Para Reigota (2008), quando descrevemos, e não nos limitamos apenas à descrição das experiências pessoais e profissionais do cotidiano em que estamos inseridos, enfatizamos o convívio social e familiar, pois evidenciamos os momentos de encontros e (des)encontros e nos apresentamos não apenas como profissionais, mas como pessoas que somos. Esse movimento nos aproxima de nossos interlocutores e dos demais leitores, possibilitando a eles (re)construir as narrativas desde suas próprias vivências. O autor nos assegura que, ao contar e ler histórias, é possível entender melhor o outro, assim como conseguirmos uma melhor compreensão de nossas vidas através de um processo dialógico e dinâmico, pois contar uma história é uma forma de agir no mundo à luz dos interlocutores e dos personagens das histórias, porque ao mesmo tempo em que o narrador se constrói, o interlocutor também é construído. Se narrador e interlocutor se constroem mutuamente enquanto narramos uma história, eu convido o leitor e a leitora a partilhar essa experiência, porém, peço que traga consigo a disponibilidade e a liberdade para experimentar a incerteza nessa caminhada. Sairíamos à deriva, caminhando sem um destino certo, e, para isso, tomei a liberdade de convidar o artista Francis Alÿs para nos acompanhar, porque os rastros de seus passos se revelam em suas obras, e é a própria matéria de sua criação, e é isso que nos interessa compreender e experimentar.

Andarilhando com Francis Alÿs



Figura 28 – Paradox of Praxis 5, Francis Alÿs, 2013, Fonte: Site do artista⁵

⁵ Imagem retirada do site do artista, disponível em: <<http://francisalys.com/paradox-of-praxis/>>

Francis Alÿs é um andarilho que traça caminhos, cria rotas, faz escolhas e descobre trilhas. Foi ele quem me ajudou a trabalhar as incertezas em mim, e me convidava, em cada esquina, a estar disponível para o que estava por vir.

Na caminhada que fizemos juntos, Alÿs me conta o que vem desenvolvendo, fala de suas performances, vídeos, fotografias e postais. Quando parávamos para comer e tomar um folego, ele tirava de sua mochila algumas fotografias que registravam suas criações. Foi em uma dessas pausas que ele me mostrou o seu inusitado *Zapatos Magnéticos* (1994). É um sapato imantado que, enquanto ele caminha, vai colhendo uma série de objetos metálicos sem que as pessoas percebam. A obra é construída por meio de seus rastros, como também com o que pode pegar com o pé. O que antes era a matéria bruta, ou seja, lixo, agora passa a se prestar ao trabalho e a criação artística se mostra por si. Alÿs se apropria de uma maneira muito pessoal desses restos e dos indícios do ambiente econômico e cultural de determinados lugares.

Como andarilhos da arte, quais artistas e quais obras podem compor nossa curadoria do ensinar-aprender arte?

Compartilhei com Alÿs as dúvidas que tinha para selecionar as obras que dialogariam com o trabalho que pretendia fazer com os estudantes em Tlacolula. Isso era algo novo para mim, pois sempre tive em mãos um currículo ou um planejamento a ser cumprido, mesmo utilizando as indicações do currículo/planejamento de maneira aberta, porosa e flexível, eram eles que me asseguravam o caminho a ser seguido ou desviado. Agora, eu era a curadora dessa proposta e sei que curadoria é criação. “O curador inventa, pesquisa, seleciona, organiza e cria conceito chave capaz de impulsionar leituras do público, embora também se discuta o quanto pode determinar caminhos restritos aos artistas para adequá-los à sua própria criação” (MARTINS, 2014, p. 5) – um cuidado a ser tomado. Como professora-curadora eu precisava selecionar os artistas e as obras para mostrar aos estudantes, porque eram elas que poderiam provocá-los, para que, talvez, pudessem realizar as performances na escola. Tudo no campo da incerteza. Disse para Alÿs que estava tão envolvida com esse trabalho que meu corpo respondia ao menor sinal das coisas que poderiam dar sustentação para a pesquisa. E que, para isso, me colocava com a mais fina atenção. Afinal, estava pisando em terras desconhecidas. Alÿs me ouviu atentamente, como resposta, me convidou a assistir a uma de suas performances.

De repente, ali, naquela rua movimentada de uma das maiores cidades do mundo, a Cidade do México, me deparo com um homem de roupas simples caminhando e

empurrando um bloco de gelo. Este homem só para quando todo o gelo é derretido. Numa ação simples, absurda, repleta de desassossego, Alÿs me pôs a pensar. Acaso ele estaria empurrando questões filosóficas? Por qual motivo ele se dá tempo para fazer o inútil? O que seria mais político do que o questionamento sobre o uso do tempo? Tempo é diferente de vida?

Ele não respondeu a nenhuma de minhas perguntas e me levou a visitar uma outra cidade, a Cidade de Juarez, no México. Lá, novamente, saímos caminhando, mas desta vez Alÿs propôs uma caminhada noturna. Fico à espera. Alÿs aparece chutando uma bola de futebol flamejante; é noite e a cidade de Juarez está imersa na escuridão, então ele continua chutando a bola que vai iluminado parte da rua por onde ele passa. Vou caminhando junto dele, mas bater numa bola flamejante não era o pior. A noite sempre coloca um véu negro para os problemas existentes na cidade, nas ruas, e podíamos ver tudo isso, enquanto passávamos com a bola flamejante. Sob o clarão, se desvelava a venda de drogas, violência, prostituição, e a indiferença da polícia para o que ali ocorria. Ao término de nossa caminhada, ele me convidou a pensar e a refletir sobre o nosso papel de artista diante da realidade. Como tentar criar algo bonito quando alguém é cercado por situações terríveis? Francis Alÿs nasceu em Antuérpia, Bélgica e hoje vive na Cidade do México.

Inquietações



Figura 29 – El Dorado, Danica Dakic, 2006-7. Fonte: Site do artista⁶

⁶ Imagem retirada do site do artista, disponível em: http://danicadakic.com/works/el_dorado.php

No dia seguinte, continuei a caminhada. Alÿs não estava mais comigo, mas as inquietações ainda reverberavam em meu corpo. Foi enquanto caminhava que me deparei com um imenso painel que atravessava a paisagem com a pintura *Imaginary View of the Grande Galerie in the Louvre as Ruin*, realizada pelo pintor Hubert Robert. A imagem mostrava a visão pós-apocalíptica do famoso museu esvaecendo. Oito pessoas estão a frente desse painel, vou me aproximando e me dou conta de que se trata do povo cigano. Há uma mulher fotografando. Muito gentilmente, ela se aproxima e vejo que também é uma estrangeira nesse país, assim como eu. É Danica Dakic. Ela nasceu em Sarajevo e mora atualmente na Alemanha, trabalha em suas obras com a sua própria experiência de vida como imigrante. Conversamos sobre o painel e ela me disse que o povo cigano conhece como ninguém as perseguições e as incompreensões por ter escolhido viver livremente.

Convidou-me para caminhar junto dela, iria ao encontro de um grupo de imigrantes. Nesse tempo da caminhada, conversamos sobre o que ela tem produzido e pensado a respeito da imigração. Falou de seus trabalhos em videoinstalações, fotografias e mostrou algumas delas. Quando chegamos ao lugar combinado, a artista começou a brincar com as pessoas ali presentes. Conversavam e riam. Após esse momento, ela pede aos participantes para criarem narrativas de experiências verdadeiras. Fiquei próxima do grupo e observei a condução e a chegada cuidadosa e despretensiosa de Danica junto aos imigrantes.

Primeiro ela sentou perto das pessoas que ali estavam. Em seguida, contou uma lenda indígena que atraiu muitos aventureiros na época da colonização da América. Tratava-se da lenda *El dorado*. A lenda conta sobre uma cidade que era toda feita de ouro maciço, onde seu líder era tão rico que tinha o costume de cobrir-se de uma resina e aplicar ouro em pó pelo corpo todo. No fim do dia, o monarca ia até uma lagoa, banhava-se e retirava todo o pó que cobria seu corpo, e todo mundo queria ir para esse lugar, tentar encontrar o ouro que ficava no fundo da lagoa... Após contar a lenda, Danica pede que os jovens imigrantes que ali se encontram, pensem sobre que cidade eles estão buscando, e falem sobre seus micros *el-dorados*, seus sonhos de encontrar fôlego e prosperidade em terras que não são suas.

Danica investiga, em suas obras, por meio de videoinstalações e fotografias, quem migra e que subjetividade mora na pele de quem tem que se mover. Segundo a artista é preciso ter muitas bocas; bocas que contem histórias suas, mas que também se abram, como ouvidos e olhos, para as histórias de outros. De que é feita a subjetividade de quem

migra? De que é feita a sensação de identidade? Sem respostas para suas perguntas, olhei para aquele “mar de montanhas” que rodeava a cidade onde nos encontrávamos, e pensei... o que todo mundo quer é um lugar para ser o que se é.

A conversa com Danica despertou muitas inquietações, principalmente questões relacionadas à subjetividade que habita o corpo. Essas questões me levaram a pensar no corpo do imigrante. O que é um corpo? É possível preparar o corpo para uma viagem? Como é que anunciamos ao nosso corpo que vamos chegar num lugar que não conhecemos? O que levamos ou escolhemos carregar em nosso corpo quando vamos para um outro lugar?

Caminhar é estar do lado de fora, ao ar livre. Caminhar provoca a inversão da lógica do habitante da cidade, em que, quando se vai para “fora”, é sempre para se passar de um “dentro” a outro: da casa para o carro, do carro para o espaço do trabalho, do trabalho para a academia etc. Era na caminhada despreocupada que fazia no final da tarde pelas ruas de Oaxaca que eu me permitia uma relação comigo mesma, era na caminhada que eu conseguia desvencilhar das preocupações, esquecer por um tempo os compromissos, e me permitia a ficar livre do grilhão dos hábitos. Segundo Gros (2010, p. 194), “Enquanto se caminha, procede-se um acerto de contas consigo próprio: nos corrigimos, nos cobramos e nos avaliamos”. Na caminhada, deixamos de lado a rapidez, e buscamos por uma energia tranquila; Gandhi gostava de enfocá-la como maternal e feminina. Era nas caminhadas que eu pensava em todo o processo que estava vivendo com os estudantes, quanto mais eu caminhava, mais as ideias se organizavam, e as vozes ditas no início do dia ganhavam mais sentido no final da tarde. Antes de dormir, anotava as ideias, as reflexões sobre o dia em meu caderno amarelo.

Estilhaços



Figura 30 – American Jujitsu for the Tapestry of Truth, Teresa Margolles, 2015, Fonte: Site do artista⁷

⁷ Imagem retirada do site do artista, disponível em: <https://www.colby.edu/museum/exhibition/teresa-margolles-we-have-a-common-thread/>.

Despertei no terceiro dia um tanto quanto vagarosa, hoje a caminhada é com Teresa Margolles. Assim que começamos a dar os primeiros passos, ela me pediu mais urgência no passo, tínhamos um encontro. O trabalho de Margolles está relacionado com a ação de ouvir as pessoas e de abrir espaços para que elas possam falar. A artista usa o pensamento na arte como trincheira. Ela me disse que há vários meios de utilizar a arte dessa forma, pode ser por meio da fotografia, vídeos e instalações se você quiser, você pode escolher, o importante é falar, por em evidência o que o Estado quer camuflar.

O trabalho dela é sobre a perda, sobre esse vazio que deixa o assassinato numa família, isso não tem fronteiras, tem muita gente no México responsabilizando apenas o narcotráfico pelas mortes, eles são responsáveis por isso, mas não são os únicos que fazem isso. O que tem que ficar bem claro é que as mulheres, os estudantes, continuam desaparecendo, e nem todas as mortes estão associadas ao narcotráfico. É evidente que muita gente estava envolvida no desaparecimento dos 43 estudantes na pequena cidade de Iguala, no estado de Guerrero, no México, em 2014, e que até hoje não se fez justiça. Você pode imaginar o vazio que ficou na família de cada um desses estudantes?

O que ela tem feito é criar espaços para que as famílias que perderam alguém possam narrar suas histórias. O resultado disso não é o mais importante, o mais importante é o espaço que as pessoas terão para falar sobre suas vidas, suas comunidades. Como conviver e produzir numa situação tão problemática? Como produzir dentro dessa situação de conflito e conseguir um resultado que discuta e transforme esse ambiente na beleza que se pode chamar de arte? Tereza Margolles nasceu em Culiacán, no México.

Fiquei muito tocada com as palavras de Margolles, senti que meu corpo desacelerou consideravelmente em relação à primeira caminhada com Alÿs, os passos diminuíram, mas o coração acelerou, meu olhar se perdia no horizonte. Caminhei por horas em silêncio; desta vez, fui sozinha. Perdi a pressa e o sentido de direção, o silêncio ficou fremente, inquieto, mas, depois, busquei receber o silêncio como quem recebe o vento fresco que espanta as nuvens. Nessa caminhada, fui me aproximando cada vez mais do meu corpo, senti meu corpo vibrar, tremer, eram as placas tectônicas que se chocaram, busquei um lugar para acomodar meu corpo, e me vi em meio às esculturas de Rita Ponce de León.

Transmutar

Figura 31 – *Em forma de nosotros*, Rita Ponce de León, 2016. Fonte: Site da 32º Bienal de São Paulo⁸

⁸ Disponível em: <<http://www.32bienal.org.br/en/participants/o/2684>>.

Eram instalações feitas em barro, havia várias cavidades que me convidavam a colocar o meu corpo e acomodar partes dele nelas, em posições diversas. Os pés, as mãos, os braços, a cabeça e o corpo todo. O nome desta obra é *En forma de nosotros*. A artista cria instalações que envolvem e instigam o público a experimentar diferentes atitudes corporais e modos de se relacionar com os sentidos e com o coletivo. Você interagiu com a obra apenas ouvindo o que seu corpo pedia, sem saber do que se tratava, diz Ponce de León.

A artista trabalha com desenhos, dança e instalações que envolvem o público convidando-os para que se relacionem com os objetos, com o corpo e com o espaço. Em seus projetos, frequentemente discute questões relacionadas à educação, onde procura ativar atitudes e situações de aprendizagem. A noção de intervalo é também uma constante em suas obras, um “espaço entre” que pode ser concebido como ponte ou como distância. A partir dessa perspectiva e através de indagações profundamente vinculadas à dança e ao desenho, a artista torna tangíveis assuntos que costumam passar despercebidas, isto é, os móveis onde acomodamos nossos corpos, o ar que respiramos e o chão sobre o qual todos pisamos, isto é, como uma “continuidade vinculante”, como relata a artista. Nesse contexto, a mesa – como lugar da conversa, mas também como um obstáculo – tem sido explorada em várias ocasiões. Se os objetos assumem o papel de mediar nossa experiência no mundo, como podemos subverter essa relação a partir de nossos trabalhos? Rita Ponce de León nasceu em Lima, no Peru, mas vive na Cidade do México.

Um modo de existir

Figura 32 - Sem título – Trabalho realizado pelos alunos da escola COBAO
Plantel 46 – Tlacolula, ano 2016. Fonte: Arquivo pessoal

Caminhar é acompanhar o tempo, ajustar seus passos aos dele, assim como fazemos quando estamos ao lado de uma criança. Ao longo da caminhada, a gente vai tomando-se de afeto por si mesmo, não há nada a perder, basta caminhar...

Mas na arte, como na vida, precisamos, além de caminhar, selecionar. Selecionar é dizer sim e não, combinar é fazer recortes, mas todo recorte é comprometido por um ponto de vista que se elege, ora exercendo a força de uma ideia, ora de um conteúdo ou de uma temática. Optei por selecionar e combinar obras e artistas.

Como professora-pesquisadora-artista crio questões e situações de aprendizagem que provoquem a reflexão dos estudantes para que possam interpretar a partir de seus processos individuais e experimentações na vida e na arte. Trago a ideia de interpretação não como algo cheio de certezas, mas como um (des)encontro “entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa” (PAREYSON, 1989, p. 167). Pontos de vista estes que, se partilhados em grupo, se propagam em múltiplos sentidos.

Trazer imagens e histórias de artistas, discutir sobre o que eles produziam causava um certo estranhamento nos jovens. Mas, segundo nossa conversa, eles acreditavam que trabalhar de uma forma diferenciada ou ter espaço para o diálogo era “coisa de brasileira”.

Foi nas rodas de conversa que constatei que a temática da imigração não era discutida em sala de aula, e poucas disciplinas falavam sobre isso, e quando o faziam, segundo os estudantes, era superficialmente. Pedi ao grupo que levantasse as mãos quem tinha um irmão, irmã, pai, mãe, tio, tia, amiga, amigo, avô, enfim, alguma pessoa próxima que teve que deixar seu *pueblo* para viver em outro país. De uma sala com 40 estudantes, apenas duas pessoas permaneceram com as mãos abaixadas.

Percebi que ao fazer essa pergunta os rostos se fecharam. Então lancei mais duas perguntas: há espaços na escola para falar sobre a imigração? Como resposta, obtive silêncio. É difícil falar sobre esse tema? E a resposta, coletiva, foi: “*Si maestra es muydifícil*”. Não insisti, voltei para casa pensando em como poderia abordar esse assunto, uma vez que os estudantes não se sentiam confortáveis para falar sobre isso.

Quais são as forças que nos impedem de criar, de ser e de estar? Quais são as forças que atravessam a criação? Pensar o processo de criação é pensar na disponibilidade dos corpos criadores e mergulhar no vazio das incertezas, despojando-se de toda a bagagem para que o corpo se sinta disponível e se desocupe das certezas.

Para mim, pensar é criar. Criar é resistir. E as possibilidades dessa criação estão inscritas em nosso corpo. Então o pensamento busca criar aquilo que o corpo está pedindo, mas isso não é consciente, está inscrito no inconsciente, porque inconsciente também é corpo. Movimentar um corpo, uma ideia, um pensamento, uma vontade, gera sensações. Mas sensações devem ser provocadas, porque se não as provocarmos, podem gerar um vazio de sentidos. Mas o vazio, também pode ser convocado, porque a potência da criação também é convocada e mobilizada por ele.

Agora mais do que um desejo de falar sobre a imigração, eu percebia a importância e a necessidade de abrir um espaço no cotidiano escolar para conversar e refletir sobre isso, assim como fazia a artista Tereza Margolles em seus encontros: abrir espaço para que as pessoas pudessem falar de suas comunidades. Mas não queria fazer isso por meio de pesquisas quantitativas ou de questionários cheios de perguntas como havia sugerido por várias pesquisadoras do Instituto de Sociologia, pois isso divergia do que havia aprendido com Marcos Reigota (1999), que considera as histórias como “ilha de significados”, acrescentando que são elas que nos ajudam a identificar a si próprio e aos outros; quando contamos a nossa história, há uma espécie de organização e reflexão sobre o que foi vivido. Por isso eu desejava ouvir as histórias pessoais dos adolescentes para poder compreender um pouco mais sobre o que pensavam da imigração e como isso afetava cada uma das pessoas envolvidas com a partida e a chegada de uma pessoa que se distanciou da família.

Como brasileira, a relação que tenho com a minha família, com as roupas que uso, com a cidade onde vivo, é muito diferente das pessoas que nasceram e residem nos *pueblos*. Cada *pueblo* tem uma forma muito peculiar de viver, de comer, de pensar, de agir, e tem a sua língua nativa. Suas vestes (tecidos, bordados etc.) são extremamente importantes, porque o modo de se vestir, o modo de tecer e tingir os fios, os pigmentos naturais utilizados, os desenhos bordados, permitem uma aproximação com a cosmogonia desses povos. O lugar onde vivem está impresso em seu corpo, não reverbera apenas em suas roupas, mas na forma de habitar e de se relacionar com o espaço onde habitam.

No Brasil, também podemos distinguir os povos por meio de sua cultura, da sua pintura corporal, dos seus costumes, de sua artesanaria e de sua língua. O que diferencia é que, no Brasil, os povos indígenas pouco estão em meio a nós. Assim, somos educados para estranhar quando estão. A maioria das escolas onde estudei e trabalhei reproduz e reafirma que os povos indígenas estão distantes de nós, e são diferentes de nós, como se neles faltasse algo. Os povos indígenas existem: são 254 povos. Em 2010, isso equivalia

a 896.917 pessoas. Destas, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do país, que é atualmente de 207,7 milhões de pessoas. Talvez por isso, mas não só por isso, achemos que eles estão “distantes” de nós. E quando nos deparamos com um estudante indígena dentro da escola, as crianças e os jovens o consideram exótico.

– “*Vamos cuidar do indiozinho*”, era assim que as crianças se referiram ao ver o menino que veio da aldeia. Foi na hora do intervalo que muitas crianças se aproximaram dele, e um círculo se formou. Aos poucos, elas foram se aproximando, não havia diálogo, havia um olhar curioso. Ele, sem saber o que fazer, ficou parado olhando para elas. Pouco a pouco, as crianças foram se aproximando e começaram a passar a mão em seu cabelo, no braço, no rosto, como se o próprio ato de ver não fosse suficiente. Eu e algumas professoras ficamos sem ação e assistimos ao que estava acontecendo, aqueles gestos das crianças justificavam tudo aquilo que a escola desenhou no imaginário dos estudantes sobre os povos indígenas.

A princípio parecia ser algo preconceituoso, mas a interpelação das crianças não era preconceituosa, ela reverberava tudo aquilo que nós reproduzíamos, é como se elas dissessem: Ele existe? É de verdade? E o que mais me afetou é que isso vem sendo produzido e reproduzido no ambiente escolar até os dias de hoje. Me recordei do vídeo *Ymá Nhandehetama* (Antigamente fomos muitos), em que Almiros Martins, indígena do povo Guarani, fala sobre a invisibilidade dos povos indígenas, da inexistência, do índio exótico, daquele que os turistas querem ver, mas não fala daquele que está lá na aldeia, daquele que sofre de uma doença que é a doença de ser invisível. Talvez o exotismo seja uma outra forma de distância.

As narrativas de minha mãe sobre a minha avó indígena é um dos contatos mais íntimos que tive com minha origem, e, ao longo do meu caminho, fui me reconhecendo na diferença, na diversidade e na miscigenação. Em Oaxaca, constatei que são mais de 16 grupos étnicos, e que estes grupos fazem parte da história da cidade, moram em seus *pueblos*, mas estão também nas cidades. Como estrangeira que eu era naquele país, depois de alguns meses na cidade, eu já os reconhecia e sabia a que *pueblo* pertenciam.

Há pesquisas que falam sobre a dificuldade dos mexicanos que saem para ganhar a vida em outro país e que, ao retornar aos *pueblos*, a maioria deles nunca mais consegue viver no lugar de onde saíram. Há uma certa recusa das pessoas que vivem nos *pueblos* em aceitar e acolher aquele que retorna. E aquele que volta também não se sente mais à

vontade no seu local de origem. Os que partem não se encontram e não se identificam nem com o lugar que deixaram e nem com o lugar onde estão.

Mal sabia que isso também se passaria comigo, e o que significaria para mim não me sentir parte de lugar algum. Quando retornei ao Brasil, não me reconhecia na cidade onde nasci e vivi toda a minha vida. Passei duas semanas dentro de casa, não queria falar com ninguém. Nada era igual, nem a casa, que antes era o meu território conhecido e mais pessoal, e que me acolhia, agora era algo estranho. Alguma coisa em meu corpo anunciava: quando se parte, abandona-se algo, quando se retorna, traz-se algo. Mas nem sempre as pessoas ao nosso redor estão disponíveis para ouvir/compartilhar aquilo que lhes é desconhecido. Levei meses para chegar realmente na casa e na cidade onde vivo. Elas eram outras, porque eu era outra.

Ver “entre” ser visto



Figura 33- Sem título – Trabalho realizado pelos alunos da escola COBAO Plantel 46 – Tlacolula, ano 2016. Fonte: Arquivo pessoal

É teatro, é performance, é intervenção, é dança, é fotografia, o que é? É uma experiência, é um conhecimento que chega para quem faz e quem vê por meio do corpo. Durante o fazer, alguma coisa vai se desvelando no corpo e revelando na imagem captada. A solidão de cada um se encontra com a solidão do outro formando um conjunto de solidões que durante a construção e a interpretação da cena formam um só corpo.

O corpo que partilha, o corpo que olha e o corpo que nos olha. Mas o que ele olha? Não se trata de qualquer olhar, trata-se do olhar que transborda, do olhar profundo da comunicação, do olhar que se movimenta, do olhar capaz de transformar e formar as coisas que vê. Trata-se de um olhar imensamente físico que vem do corpo. Um olhar corpóreo. Um olhar que não pode ser somente visto, mas que deve ser ouvido e sentido dentro e fora da imagem.

Um corpo que nos olha.

E o que vê? Ver é sempre uma operação, agitada e aberta, entre aquilo que olha e aquilo que é olhado. Porque dar a ver é sempre inquietar o ver. Dar a ver implica em confiar e dar o poder de criar para aquele que vê.

Com a câmera e as histórias em mãos, os grupos 1, 2 e 3 saíram caminhando e fotografando as performances que eles criaram a partir das narrativas escolhidas por cada grupo. As fotografias possibilitam instaurar narrativas, reescritas na espacialidade a partir da movimentação dos corpos e da ocupação do espaço da escola como cenário da imigração. De acordo com Milton Santos (1988), espacializar é realizar de modo concreto e circunstancial as ações no espaço. A relação entre arte e vida e as narrativas possibilitou aos estudantes expressar em uma imagem as histórias narradas durante os nossos encontros, uma vez que as proposições permitiram que o corpo estivesse mais disponível e mais expressivo. No conjunto de fotografias que eles me entregaram, era possível acessar as histórias sobre a imigração muito além das palavras que haviam trazido até aquele momento. Mas a fotografia foi um acaso que surgiu como possibilidade durante o processo de criação. Em minhas práticas pedagógicas não sou eu que determino quais linguagens vou trabalhar, deixo que cada grupo, cada estudante, escolha sua forma de expressar, o modo de expressão artística que vamos utilizar é a própria criação. Por isso, não era possível realizar um cronograma fechado das atividades que iria desenvolver sem antes conhecer o grupo. Por isso, trago a performance como acontecimento para a sala de aula, porque permite que as linguagens dialoguem. Virgínia, minha orientadora em

Oaxaca, me pedia insistentemente um projeto com começo, meio e fim. Foi difícil explicar a ela o meu modo de trabalhar-criar. Por isso eu também não conseguia responder quando fui questionada, no início do processo, se era teatro, dança ou fotografia. O recorte espacial emoldurado que se materializava numa fotografia, mas que aconteceu por meio da performance, trazia consigo um conjunto de elementos organizados pelo olhar dos estudantes no tempo, no corpo e no espaço. A princípio não nos preocupamos com a relação de causa e efeito que poderia ocorrer ao ver as fotografias, porque o sentido e a percepção da cena emoldurada precisaria ser organizado por aquele que estava vendo, é a ele que caberia a seu modo apreender o que se configurava para além das imagens capturadas pela câmera.

La travesía

Figura 34 - Sem título – Trabalho realizado pelos alunos da escola COBAO Plantel 46 – Tlacolula, ano 2016. Fonte: Arquivo pessoal

“*Você não poderia tirar fotos dos estudantes, o que os pais vão pensar? Que nós permitimos e somos coniventes com essa má conduta? Olha para essa imagem, o que eu vou dizer aos pais diante dessa fotografia? Quem permitiu fazer isso?*” Esses foram alguns dos questionamentos do diretor da escola, após ver o resultado, da oficina que trabalhei com a temática da imigração.

Passei algumas semanas com os estudantes sem que ninguém me acompanhasse na sala de aula, nem mesmo me deram alguma instrução sobre o que eu poderia ou não poderia fazer. A meu ver, fiz o trabalho de uma professora eventual, sem ter sido contratada para isso. Digo isso porque esta é a referência de escola que carrego comigo.

O mais curioso é que estive com os estudantes em sala de aula e fora dela, trabalhando por duas semanas na escola, ninguém da direção ou coordenação se mostrou preocupado com a situação. Eu estava ocupando o espaço deixado pela professora responsável da sala que precisou se ausentar da escola para realizar uma cirurgia emergencial. Então ocupei o espaço das disciplinas de direito, espanhol e teatro, substituindo a professora ausente. No entanto, a ideia não era dar as aulas dela, mas propor encontros, naqueles horários, para os estudantes que tivessem interesse em participar. Mas o diretor da escola me propôs uma outra coisa. “*Você pode desenvolver o projeto desde que fique com todas as salas*”. Tentei argumentar, mas foi em vão. Se eu quisesse desenvolver o projeto, seria assim. E eu aceitei.

O problema apareceu para a direção quando apresentei a intenção de fazer uma exposição com as fotos produzidas pelos estudantes.

A ficção e a realidade se misturavam nas palavras do diretor que não conseguia ou não queria enxergar a importância do trabalho dos estudantes e do quanto foram capazes de produzir com seus corpos. Não sei o que mais o chocava, se os corpos tão entregues às atividades, ou se a temática que a escola evitava abordar. Para o diretor, as imagens eram comprometedoras, e saber que elas foram produzidas dentro da escola que ele administrava, e mediadas por uma pessoa desconhecida e de outro país, o fez sentir-se ameaçado. Percebi o medo em relação à interpretação daquelas imagens pelos pais e mães, ele me parabenizou pelo trabalho, mas achou melhor não fazer a exposição.

Descobriria que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancionero popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana.

(Paulo Freire)



MEIO-PONTO-MEIO

Programa 8

Uma professora se depara com a greve de professores em Oaxaca, pega um táxi e começa a fazer perguntas ao motorista sobre a paralisação durante uma hora ininterruptamente, no final ela paga a corrida e desce do carro.

Entrei no táxi: “Esses professores só querem ganhar, não querem trabalhar e complicam a nossa vida”, diz o taxista. Aqui no México o sindicato dos professores é um dos mais fortes. Há mais de quinze dias eles armaram acampamento na praça central, chamada Zócalo, onde fica o palácio do governo. Além das praças ocupadas, há várias ruas que também estão interditadas e, nelas, várias famílias se acomodam em barracas. O helicóptero da polícia federal sobrevoa o dia todo esta praça. O barulho é ensurdecedor e aterrorizante. De madrugada, eles também sobrevoam, causando tensão nos manifestantes. Há inúmeros cartazes de pessoas que eram líderes e desapareceram durante os protestos anteriores. Nesta manifestação, os professores se opõem à reforma educativa e à privatização do ensino, essas são algumas de suas reivindicações.

O senhor sabe o motivo dessa greve desse protesto? Perguntei ao motorista. Ele respondeu: *“São um bando de arruaceiros, ganham mais do que eu, atrapalham meu serviço e deixam as crianças sem aula nas escolas, e sempre estão aí, causando esses transtornos. Nos Estados Unidos não tem nada disso, os professores trabalham”*.

Curiosa, perguntei se ele já tinha estado nos Estados Unidos. *“Trabalhei dezenove anos lá.”* E deixou sua família aqui? *“Deixei. Mas eu ia e voltava sempre. Eu criei a minha família trabalhando muito. Lá a gente trabalha. Sabe quantas horas a gente trabalha lá? Mais de doze horas. Comprei minha casa, sustentei minha família com muito trabalho. Olha! Esses professores não trabalham, minha filha está há quinze dias sem ir na escola. Como vai aprender?”*

É verdade que o governo quer privatizar o ensino público? *“Ele quer e está certo, tem que fazer isso mesmo, assim, só fica os professores que querem trabalhar.”* As pessoas teriam dinheiro para pagar pela educação das crianças? Como resposta: o silêncio. Segui perguntando: o senhor não acha que o governo tem responsabilidade com um ensino público de qualidade? *“Os governos são corruptos não estão preocupados com isso”*, diz o taxista. Mas não seria o momento da população se unir aos professores para fortalecer o movimento? *“Poderia se eles não tivessem um sindicato tão corrupto. Tem famílias ali que passam meses em barraca longe de suas casas. Aí uns caras do sindicato vão lá negociar entre eles e nenhum professor recebe nada por isso. O próprio sindicato é corrupto, não ajuda os professores, eles são tontos, ajudam os caras a ganhar dinheiro a troco de nada. Tem professor que é de longe, vem com toda a família, gasta mais do que se tivesse trabalhando”*, afirma o taxista.

“Você é argentina?” Pergunta o taxista. *“Não. Sou brasileira”*, respondo. *“Eh! o seu país também não anda nada bem, eu vi na tevê que querem tirar a presidente”*.

Quanto é? Poderíamos continuar a conversa, mas preciso descer nesta esquina. Hasta luego.

TORNANDO VISÍVEIS COISAS INVISÍVEIS

O prédio



Figura 35 - Grafite no portão do Centro de Cultura e Educação, Salto de Pirapora, São Paulo – Arq. Pessoal

Estava com as chaves de uma escola nas mãos. Estar em posse das chaves do prédio de uma antiga escola, pelo qual, a partir de agora, eu era a responsável, e não só por ele mas também pelas ações que seriam desenvolvidas, inicialmente me deu uma sensação de liberdade. Ao mesmo tempo que a liberdade me instigava, ela também reivindicava o meu comprometimento com a educação. Porque neste espaço o projeto que havia imaginado, seria o eixo condutor das ações e pensamentos de uma nova forma de pensar a educação e a cultura na cidade. A partir de agora cabia a mim abrir espaço ou não para que a experimentação, as incertezas, acasos, improvisação, adentrassem e ocupassem aquele lugar. Diante dessas condições, também elas incertas e tão necessárias no campo da criação, era nesse lugar que eu pretendia construir o diálogo entre a educação e a cultura.

Aquela era a primeira vez que eu tinha a chave de uma escola nas mãos e que seria responsável pelo prédio e pelas atividades desenvolvidas naquele espaço. O prédio trazia lembranças das primeiras experimentações que fiz com os estudantes fora da sala de aula. Eu lecionei nesta escola no ano de 2010. A cada sala que adentrava, surgiam em minha memória as imagens, conversas, festas, reuniões etc. Nessas recordações, era quase possível ouvir os risos das crianças, a voz da diretora e as conversas na sala dos professores. O clima nessa escola sempre foi de união. Já a arquitetura deste prédio, era diferente de todas as outras escolas onde havia trabalhado. Ela era a mais bem cuidada da rede, e a mais bonita também; talvez porque não tivesse grades nas janelas e houvesse um cuidado com a pintura e a limpeza do espaço. A secretaria ficava localizada longe das salas de aula, diferenciando-se das outras escolas, porque normalmente a secretaria fica num ponto estratégico, em que se pode ter controle de tudo.

Doze salas de aula, um pátio, um refeitório, banheiros, almoxarifado, cozinha, quadra de esportes, sala para biblioteca, sala de professores, cozinha para os professores, e a secretaria com três salas – uma para a direção, outra para o coordenador e outra para o atendimento público –, além de um jardim amplo.

A escola José Marcelo recebia os alunos do Ensino Fundamental II até o ano de 2016. Com o objetivo de ampliar os cursos da escola técnica, foi construído um novo prédio destinado às crianças, de modo que o prédio da Escola José Marcelo foi deixado para o Ensino técnico e profissionalizante. Tudo isso foi acordado em 2016, ou seja, no último ano do mandato do antigo prefeito.

Porém, o governador Geraldo Alkmin, em 2017, cortou o convênio que possibilitava a ampliação de cursos profissionalizantes no estado de São Paulo. A cidade de Salto de Pirapora permaneceu com apenas dois cursos profissionalizantes, que eram oferecidos no período noturno. Portanto, não havia necessidade de ter uma escola do porte da José Marcello para abrigar apenas duas salas no período noturno, e as aulas do ensino profissionalizante também foram sendo remanejadas para o prédio novo.

Um novo secretário da educação assumiu o cargo em 2017, deparando-se com duas escolas no mesmo bairro, uma em frente a outra, sem demanda de estudantes para ocupá-las. Ao contrário, a demanda era grande justamente em bairros mais afastados da parte central da cidade, onde faltava escola. A secretaria se vê então em posse de uma espécie de “castelo assombrado” da educação.

Todo mundo espera alguma coisa de um sábado à noite

Como parte da metodologia de meu trabalho em sala de aula, sempre faço um levantamento sobre os espaços culturais que os jovens conhecem, frequentam, ou desejariam conhecer. Em seguida, pergunto o que eles gostam de fazer na cidade, e o que desejariam que tivesse nela. Estou a quinze anos envolvida com o cotidiano escolar, e, à medida que os anos foram passando, fui percebendo que as lamentações por não haver nada na cidade são recorrentes, independente do bairro onde a escola está situada. Frequentemente, ouço dos adolescentes que eles não gostam da cidade porque não tem nada o que fazer. Mas o que gostariam que tivesse na cidade? Muitas respostas estavam relacionadas às atividades extracurriculares como cursos de teatro, violão, dança, grafite, apresentação de grupos musicais, espetáculos teatrais, dentre outras. Na cidade de Salto de Pirapora, cidade onde nasci e moro até hoje, não há sequer um espaço cultural, e raramente temos eventos culturais. O que o poder público nos mostra e nos incentiva a acreditar é que a Festa de Peão é a nossa maior cultura, e que nada mais existe para além dela. Praticamente todo o orçamento da cidade é destinado para a realização desta festa. Nesses últimos anos, tenho acompanhado nas redes sociais as críticas em relação à Festa de Peão e aos gastos excessivos com ela, o fato é que, com ou sem crítica, a população espera ansiosa por ela.

Os outros movimentos que acontecem esporadicamente na Secretaria de Cultura, estão vinculados com outras secretarias, assim as secretarias da cultura, esporte, educação, saúde, meio ambiente, assistência social e a zoonose se unem para realizar o que eles chamam de ação cultural. Dependendo da gestão, isso acontece várias vezes no ano, e em diferentes praças dos bairros da cidade. São sempre as mesmas coisas, ou seja, o mesmo formato se repete há mais de vinte anos: barracas de corte de cabelo, manicure, espaço para as crianças desenharem, doação de animais, aferimento da pressão, doação de mudas de árvores, e espaço para que grupos da cidade possam se apresentar gratuitamente. O poder público acredita que “dar espaço” para que os artistas apresentem o seu trabalho de forma gratuita é um modo de incentivar e promover os artistas da cidade. Há vinte anos tínhamos alguns grupos de teatro, de música, cantores que faziam isso gratuitamente, porém, de lá para cá, cada vez menos artistas se sujeitam a fazer trabalhos gratuitos, com isso, a programação que envolvia apresentações musicais vem sendo substituída por caixas de som.

O lugar de encontro desses jovens na cidade é a praça central, especialmente no sábado à noite. Como dizia a música de Lulu Santos, “*Todo mundo espera alguma coisa de um sábado à noite*”. Nesse dia, ela fica cheia de jovens. Não há nada para fazer, a não ser olhar os carros passarem centenas de vezes, indo e vindo. Na praça, um grupo conversa aqui, outro lá, há carros parados com a tampa do porta-malas levantado reproduzindo, alto, o som que agrada a cada grupo. A maioria dos bares próximos à praça fechou, mas ainda há alguns que resistem, e são esses que salvam a noite, porque são os únicos que vendem bebida, refrescos e disponibilizam os banheiros mesmo para os não clientes.

É inevitável passar por essa praça e não recordar da minha adolescência, porque essa praça também fez parte da minha história, fiquei noites e noites nela. O sonho da maioria das minhas amigas, naquela época, era o de poder trabalhar e comprar um carro para poder frequentar as cidades vizinhas, pois ali não havia nada que interessasse. Décadas se passaram, e esse nada seguiu ali.

Como havia dito no início do texto, conversar com os estudantes é parte da minha prática pedagógica, e foi numa dessas conversas em sala que os desejos de meus alunos se mostraram muito parecidos com os meus: desejávamos uma cidade mais ativa, mais viva, com atividades que nos levassem em conta. Mas os eventos culturais que tínhamos, isto é, quando tínhamos, eram tão equivocados que não despertavam vontade de participar. É de se perguntar que ideia de jovem o poder público tem, não apenas hoje, mas em todas as épocas. Mas também, que ideia de adulto, de velho, de criança dentro disso que se chama “população”.

Um dia fui dormir professora e acordei secretária de cultura

Em 2016, fui convidada para assumir a pasta da Secretaria de Esporte, Cultura e Turismo da cidade de Salto de Pirapora, deparei-me com a ausência de um espaço disponível para a realização de projetos que envolvessem práticas pedagógicas e artístico-culturais. Num encontro com o Secretário de Educação, que também tinha o desejo de estreitar a distância entre educação e cultura, começamos lentamente a traçar um projeto que envolvesse os estudantes, professores(as) e a comunidade. Com o projeto elaborado, partilhamos nossa ideia com o prefeito da cidade, pedindo sua autorização para que a

Secretaria de Cultura pudesse utilizar o antigo prédio da Escola José Marcello para desenvolver os projetos naquele espaço.

Esbocei dois projetos: um contemplando atividades relacionadas à cultura que nomeei como *Raízes*, e outro, denominado *Redemoinho*, que contemplava as atividades relacionadas ao esporte, uma vez que eu também era secretária de esporte. Nos dois projetos, havia espaço para que estudantes e docentes participassem das atividades. Os eixos que privilegiei foram: Formação – Difusão – Fomento.

Nesta proposta, o projeto *Raízes* trabalharia com Núcleos de Formação e Pesquisa em Artes, oferecendo de forma gratuita mais de 20 cursos em diversas áreas. Este projeto contava com formação continuada e a abertura de aproximadamente 800 vagas no ano de 2017. Dentro desse projeto, os cursos eram oferecidos a todas as faixas etárias, e tinha um programa pedagógico estruturado, trabalhando a relação entre Arte e Cidadania, e fomento e formação de público.

Separei os cursos em oito núcleos: o Núcleo de Música, composto por aulas de violão, canto coral, percussão; o Núcleo de Artes do Corpo, que trazia a dança como elemento propulsor, oferecendo aulas de ballet, jazz, dança contemporânea, dança do ventre e jongo. Pensei também em um núcleo voltado exclusivamente para oficinas de Artes Urbanas, envolvendo hip-hop, danças de rua e grafite. Já o Núcleo de Artes Cênicas oferecia oficinas de teatro infantil e adulto e arte circense. Para os docentes, havia um Núcleo de Literatura voltado somente aos profissionais da educação. A ideia era incentivá-los trazendo cursos sugeridos por eles. Esse Núcleo nasceu com a oficina de Contação de Histórias, pedido que me foi feito por um grupo de professoras que queria aprender as técnicas, a interpretação, pois enfrentavam dificuldades de expressão e interpretação das personagens. Havia ainda o Núcleo de Artes Visuais e Áudio Visual, que trabalharia com três oficinas durante o ano, a de Artes Plásticas, Fotografia, e Cinema e Vídeo. Os idosos e idosas da cidade também manifestaram interesse em trabalhar com o teatro, mas não queriam estar junto com os adolescentes, sentiam-se intimidados, então formei mais um núcleo com atividades voltadas para essa faixa etária, o Núcleo de Artes para Melhor Idade. Para essa oficina, trouxe o teatro e a dança de salão. E um último Núcleo que buscava atender os desejos de alguns moradores da cidade ligados ao artesanato e ao fomento dos artesãos da cidade, chamado de Núcleo de Economia da Cultura.

Todos estes Núcleos foram criados considerando os diferentes interesses das pessoas que moram na cidade, e o fato de serem muitos expressa a variedade de desejos que faz da população muito mais do que dados estatísticos.

A ideia era formar pessoas durante três ou quatro anos, e, a partir dessa formação, o Espaço Cultural daria suporte para aquelas que desejassem desenvolver/partilhar seus conhecimentos no bairro onde moravam, tornando-se multiplicadores. Assim, o Espaço Cultural que buscávamos criar se tornaria um centro de formação, além de oferecer apoio aos já formados, ofertando cursos de orientação para trabalhos em comunidade.

A intenção era que o Espaço de Educação e Cultura José Marcello fosse um centro ramificado (formador) e que espalhasse suas raízes pelos diversos bairros da cidade, oferecendo o contato e a formação nas diferentes linguagens artísticas, para as diversas faixas etárias. Assim, o projeto não iniciaria e terminaria no período de um ano, mas um ano era o tempo que eu teria para ocupar o prédio da antiga escola, mostrar para a população e para o próprio prefeito que existia uma demanda para essas atividades, e que essa demanda não tinha sido notada em razão da falta de oportunidade de acesso a atividades culturais.

Para as atividades esportivas, pensou-se em cursos sem o caráter competitivo, e, por isso, optou-se por aqueles que traziam em sua essência o cuidado consigo, com o corpo e com a vida. O projeto recebeu o nome de Redemoinho, porque se buscava algo que lembrasse o movimento, mas que também pudesse criar redes conectando diferentes pontos da cidade.

O Redemoinho contemplaria vários cursos continuados envolvendo artes marciais e artes do corpo, visando não apenas treinamento e campeonatos, porque não era a disputa que estava em jogo, e sim o conhecimento de si por meio de práticas corporais. Este projeto, pretendia ter aproximadamente 200 pessoas matriculadas. Assim como no Raízes, os cursos do Redemoinho foram organizados por núcleos de formação em Artes Marciais, Corporal, Atletismo e Aquático.

O Núcleo de Artes Marciais era composto pelo curso de Judô, Capoeira e Tai Chi Chuan – este último, para a cidade, era algo completamente novo, nem mesmo as academias particulares ofereciam ou já ofereceram essa atividade. O Núcleo de Formação Corporal envolvia os cursos de Yoga, Pilates, Ginástica Rítmica e Ginástica Fitness. Já o Núcleo de Atletismo contemplaria a corrida de rua, dando suporte para aquelas pessoas que não tinham experiência em correr e desejavam iniciar essa prática.

Todos os cursos seriam oferecidos gratuitamente para todas as pessoas interessadas.

Ao mostrar os Projetos Raízes e RedeMoinho ao prefeito da cidade, ele se mostrou satisfeito e ao mesmo tempo preocupado. Tinha dúvidas se conseguiríamos pessoas para fazer todos os cursos propostos, achando que iríamos nos decepcionar. Mas mesmo assim apoiou a ideia e fomos em frente⁹.

O prédio que deixa de ser “aquela escola”

Por lei, ainda não era possível trocar o nome da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Marcello por Espaço de Educação e Cultura José Marcello, porque a troca de função de uma escola para um centro cultural ou qualquer outra coisa teria que ocorrer somente passados 20 anos da construção do prédio. A escola tinha sido construída com verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e todos os móveis e equipamentos de informática que ali estavam foram comprados com esse fundo. Assim, usaríamos o prédio e nos responsabilizaríamos por todas as despesas e por cuidar de todo o patrimônio que ali estava. A Secretaria de Educação economizaria os gastos com um prédio fechado, assim como era mais seguro manter o patrimônio num lugar habitado por pessoas, uma vez que um prédio público em estado de abandono está sujeito a invasões e furtos, além da deterioração.

Após a autorização do prefeito, foi aberta a licitação para contratar uma empresa que seria responsável pela contratação dos educadores e, enquanto isso, comecei pessoalmente a esvaziar as salas, pois agora não seria necessário ter, em todas elas, carteiras, mesas e armários, que foram transferidos para as escolas que necessitavam. Ao retirar os móveis, notei que havia umidade nas paredes, o reboco estava estufado, e elas estavam sujas. Nos últimos quatro anos, a escola não havia sido pintada. Então passei a dividir o meu tempo, trabalhando na Secretaria das oito da manhã até às cinco da tarde, e depois indo fazer a limpeza das paredes das salas. O secretário da educação tinha um

⁹ Em seguida chamou a Secretária de Finanças para ver se tínhamos orçamento disponível para iniciarmos uma licitação. Dentro das normas do poder público, não poderíamos contratar de forma direta os profissionais.

funcionário de serviços gerais disponível que mostrou interesse em trabalhar no Centro Cultural, e foi assim que conseguimos uma pessoa para cuidar da limpeza das salas.

As salas ainda tinham aparência de sala de aula: a pintura das paredes dividida ao meio, a lousa e um armário já eram suficientes para lembrar a escola. E a imagem que tenho de escola nem sempre está relacionada com um espaço de liberdade e criação. Quando adentro uma sala de aula o corpomente *reage*, e me leva a pensar-sentir dentro das regras estipuladas para estar naquele lugar. Eu desejava que as salas de aula no Espaço Cultural fossem um espaço neutro, mas aos poucos fui percebendo que a mudança não estava somente no espaço físico e sim no modo como nos relacionamos com as pessoas que o ocupam. O modelo de escola está dentro de cada um, e nos leva a um lugar comum. Mas não podemos ignorar as relações que construímos nesses espaços e que ficam registradas em nossos corpos, pois é com base nessas relações que nos aproximamos e nos distanciamos desse lugar chamado escola. Logo, o que estava em jogo nesse espaço de educação e cultura era a relação entre a comunidade, os educadores e os funcionários, e essa relação precisava ser construída.

Meses mais tarde, com a parte burocrática concluída, fiz uma reunião com todos os funcionários da Cultura que ficavam distribuídos em vários prédios da cidade. Nesta reunião, informei que trabalharíamos todos juntos a partir daquele momento. Era a primeira vez que a Secretaria de Cultura teria uma sede na cidade.

“*E a Biblioteca? Ela continuará no prédio alugado?*”, perguntou uma das funcionárias. Não, até a Biblioteca Municipal seria transferida para esse novo espaço. O desafio era grande, unir uma equipe com pessoas bem diferentes umas das outras, com opiniões diversas, ideias divergentes, além da descrença em relação ao poder público. Também notei que mais de 70% dos funcionários tinha algum problema de saúde, outros estavam readaptados, e a maioria dos funcionários públicos municipais com necessidades especiais estava locada na pasta da Cultura e do Esporte.

Após a transferência de prédio da Biblioteca Municipal para o Espaço de Educação e Cultura José Marcello, cadastrei a biblioteca no Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas de São Paulo (Siseb), e, com isso, abriu-se um leque de possibilidades de ações culturais ligadas à literatura, dentre elas o Viagem Literária, que trazia escritores e espetáculos teatrais. E nesse movimento, tivemos a participação de aproximadamente 1500 pessoas, sendo a maioria delas crianças e professores do Ensino Fundamental.

Com a Secretaria de Promoção Social fizemos outra parceria, criamos um Projeto chamado Tecendo Arte; a ideia desse projeto era difundir a cultura através de apresentações teatrais, envolvendo as crianças, os adolescentes e os adultos. Foram seis espetáculos teatrais, um por mês, com duas apresentações no dia, a maioria dos espetáculos realizada no Centro Cultural, outros nas praças da cidade, e outros em diferentes pontos da cidade. Os espetáculos atingiram um público de aproximadamente 4.500 pessoas. Tivemos apresentações com a Cia Truks de teatro, uma das melhores cias de teatros de bonecos do Brasil. Na proposta curricular de Arte do Estado de São Paulo, a Truks é citada como referência de teatro de animação. Neste dia, foram recebidas várias escolas estaduais que estavam trabalhando com essa linguagem. Os estudantes ficaram empolgados de ver ao vivo o que estava nas páginas de seu caderno. Outra Cia teatral que esteve presente foi a Tempo de Brincar, essa Cia que une o teatro e a música da cultura popular. A Cia Uta da cidade Salto de Pirapora também apresentou o seu último trabalho, *Tem frufu nesse angu*, era a primeira vez que a Cia recebia por uma apresentação teatral.

Rede Moinho – um diálogo entre cultura e comunidade

Comecei a divulgar as oficinas utilizando o jornal da cidade e as redes sociais que estavam vinculadas à prefeitura. Também chamei alguns funcionários comissionados para ajudar a divulgar os cursos nas escolas. Era um trabalho desgastante, porque, nas escolas, era preciso passar de sala em sala e apresentar o projeto. Um simples cartaz de divulgação não é garantia de que todos farão a leitura. Como tudo era novo, foi necessário investir na divulgação, para que todas as crianças e adolescentes tivessem a oportunidade de escolher se queriam ou não fazer as oficinas.

Pela falta de experiência, abri todas as inscrições no mesmo dia, o que resultou em uma fila enorme, foi um deus nos acuda. Os funcionários também não estavam preparados para atender tanta gente, então as pessoas ficaram horas e horas em pé na fila. Mas não havia insatisfação, pelo contrário, elas também se tornaram divulgadoras do projeto pelas redes sociais, convidavam os amigos, as mães, os conhecidos para que viessem garantir sua vaga nas oficinas. Quando as vagas para uma determinada oficina acabavam, as pessoas ficavam mais afoitas, e mais queriam participar. Foram quinze dias de inscrição, todas as vagas foram preenchidas, e no final tínhamos uma enorme lista de espera. O que eu não contava era que as pessoas pressionassem os funcionários a fazer

inscrição nas oficinas que já estavam com as vagas esgotadas. Como a cidade é pequena e a maioria das pessoas se conhece, dizer não tornou-se algo muito difícil. Sem entendimento pedagógico de como funcionariam as aulas, eles chegaram a inscrever quarenta pessoas numa sala para fazer aula de violão, trinta para fazer aula de pilates. A dificuldade em dizer não para as pessoas conhecidas, amigos e parentes causou portanto um tumulto, tanto para os estudantes quanto para os educadores. Foi preciso criar vários horários e aumentar as turmas, mas eu não tinha orçamento para sustentar tudo isso até o final do ano. Sabia que haveria desistências, porque algumas pessoas haviam se matriculado em quatro ou cinco oficinas, e pela minha experiência como participante de oficinas, sabia o quanto era difícil realizar vários cursos simultaneamente – detalhe importante que não considerei: limitar a quantidade de oficinas por pessoa. Depois desse transtorno, comuniquei a todos os inscritos que, depois de três meses, haveria uma pausa para as férias de julho e que em agosto reorganizaríamos os grupos. Assim eu teria um tempo para ver o movimento das pessoas e a assiduidade nas aulas. Na segunda fase das inscrições, criei um perfil nas redes sociais chamado Redemoinho, e era por meio dele que mantinha contato com os frequentadores do Espaço Cultural, e divulgava todas as ações culturais e esportivas que aconteciam ali. Já não precisava ir até as escolas para divulgar as oficinas, os seguidores mantinham-se informados diariamente através da página e informavam os outros, e também faziam perguntas e davam sugestões. Pela primeira vez houve comunicação direta entre a Secretaria de Cultura e a comunidade.

A Escola – O Centro Cultural

O prédio, com sua pintura que ainda lembrava a escola, com lousas nas salas, com algumas carteiras espalhadas, era uma escola que deixava de ser “aquela escola”: seus portões ficavam abertos, não havia inspetor, nem diretor, nem um sinal de entrada ou saída, mas vários horários de entrada e saída, espaços livres para serem ocupados ao longo do dia, e todos os horários podiam ser de “intervalo”, no sentido de que quem ali estava, estava porque queria, aprendia o que desejava porque desejava.

Jamais poderia imaginar que um portão aberto causaria tanto espanto e tanta insegurança nos funcionários. Era sair do espaço que os funcionários logo fechavam o portão, sentiam-se inseguros, queriam colocar um guarda municipal para fazer a segurança do lugar, queriam colocar catracas, fazer carteirinhas, ter o controle de quem

entrava e saía do espaço. Era difícil entender que estávamos dentro de um prédio de uma antiga escola que deixava de ser escola, ou melhor, deixava de ser “aquela escola” dos portões fechados e da vigilância constante. Aos poucos, fui percebendo que a escola fechada, com grades, com vigilância estava dentro da cabeça das pessoas com quem eu trabalhava. Para os funcionários, era impossível imaginar uma escola de portões abertos. E assim fomos indo: quando eu me ausentava do espaço para outros afazeres da Secretaria de Cultura, ao retornar, todos os portões estavam fechados. Abre portão, fecha portão, isso foi gerando incontáveis discussões, acentuando o desencontro entre modos de pensar e fazer.

No pátio, agora chamado de área de convivência, ficavam as mesas de jogos, livros, lugar para ler e conversar. No prédio havia também uma quadra coberta que podia ser utilizada sem um horário determinado para que as pessoas pudessem jogar, treinar. Enfim, todos os espaços do centro de cultura, eram lugares de encontro, lugares para serem utilizados sem a necessidade de pedir permissão: era chegar e ocupar. Mas como os portões permaneciam, na maior parte do dia, fechados, as pessoas não tinham como entrar e usufruir do que ali se propunha e fazia. Aliás, elas sequer sabiam que existia esse espaço, pensavam que ainda era uma escola, “aquela escola”. Como não tínhamos verba para fazer a pintura, a fachada continuava a mesma, de modo que à primeira vista a escola ainda morava nesse lugar. Tudo estava nascendo no interior de um espaço que um dia foi uma escola, e que por inúmeras razões parecia não poder deixar de ser. Fui percebendo que o entendimento para manter o espaço aberto ainda estava muito longe de acontecer.

Certo dia fui chamada ao gabinete do prefeito – isso não era comum de acontecer; era quase como ser “chamada na diretoria”, aquela sensação de quem fez algo errado percorria meu corpo. Ao chegar lá, ele me disse que acordou naquela manhã com a manifestação das mãos diante do portão de sua casa. Nessa manifestação, elas exigiam o fechamento do portão para garantir a segurança de seus filhos. Ele não sabia do que se tratava. Fechar portão? Que portão? Mesmo assim, tranquilizou a todas e disse que tomaria uma providência, e me pediu para manter fechado o portão da escola. Mas aquele prédio não era mais uma escola, e sim um centro cultural. O que fazer para mudar esse pensamento? – me perguntei. Mas não discuti, acatei a decisão. Para não me decepcionar, disse que depois pensaríamos numa solução. Refletindo sobre o que aconteceu, notei que até então somente eu e alguns poucos víamos o espaço como um centro de educação e cultura. O que deveria fazer para ressignificar aquele lugar?

Eu não entendia a preocupação das famílias em relação ao portão, a insistência para que o fechássemos. Então, naquela semana, comecei a observar a entrada e a saída das crianças, e logo notei onde estava o problema da insegurança. Os responsáveis não ficavam esperando os filhos dentro do Espaço de Educação e Cultura, eles deixavam a criança na sala e aproveitavam esse momento sem a criança para fazer outras coisas fora, tal como fazem com as crianças na escola.

Eu via ali um espaço cultural público, as famílias viam uma escola pública, que tratavam como espaço privado. O desencontro de perspectivas assinalava uma falha, a minha em não orientá-los a permanecer no Espaço Cultural até o final das atividades, a deles em não poder conceber outros modos de convivência como experiência educativa. Precisei fazer uma reunião com todos os responsáveis pelas crianças e explicar o que vinha a ser um Espaço de Educação e Cultura, e o que o distinguia de uma escola, e falei sobre a responsabilidade que cabia a cada um dos participantes.

Novamente, “aquela escola” se fazia visível nas pessoas ali presentes. E uma vez que o pensamento estava tão escolarizado e por nada se movia em outra direção, utilizei as regras de convivência, ferramenta muito usada nas escolas, e criamos as nossas regras em conjunto, chegando a um acordo. Uma das regras era: todas as crianças precisavam estar acompanhadas de um responsável para fazer as atividades das oficinas. A partir daí, fui criando uma relação com mães, que sugeriram que eu deixasse livros e revistas sobre as mesas para que pudessem ler enquanto esperavam pelas crianças. Outras sugeriram que eu pensasse em criar oficinas para que elas pudessem participar enquanto esperavam pelos filhos.

E o perigo em deixar o portão aberto foi aos poucos deixando de fazer parte das angústias das famílias, mas persistia entre os funcionários que seguiam desconfiando daquele portão.

Experiências compartilhadas

Aos poucos foram chegando pessoas que queriam ocupar as salas para desenvolver trabalhos com a comunidade. Eram pessoas que já realizavam um trabalho social, mas que não tinham espaços apropriados para receber as crianças e os adolescentes. O primeiro a me procurar foi o professor de jiu-jitsu, ele era pai de uma ex-aluna, e pedia uma sala com tatames e alguns horários noturnos durante a semana para

que pudesse trabalhar com as crianças. Já no primeiro encontro, apareceram 25 crianças, e o número foi aumentando, chegando a ter 35 crianças na sala. Aprendi com esse professor que os responsáveis devem permanecer durante as aulas, para que possam acompanhar as crianças ao banheiro e para tomar água. Os responsáveis esperam as crianças fora da sala de aula até o seu término.

Minha ex-aluna, agora estudante de fisioterapia, também mostrou interesse em trabalhar com mulheres, pediu minha ajuda para divulgarmos a sua oficina. Faria um trabalho social incentivando as mulheres a praticar o jiu-jitsu, deu o nome ao seu projeto de “Mulheres no Tatame”. As inscrições foram um sucesso, compareceram nas primeiras semanas 40 mulheres. Mas as pessoas começaram a criticar os horários do curso, porque eram no meio da tarde, horário em que muitas pessoas trabalhavam. Mas isso não intimidou a futura professora de jiu-jitsu, que seguiu trabalhando com muitas mulheres.

Fui dizendo sim para todas as pessoas que chegavam com esse interesse. Foi neste movimento que me encontrei com o professor de capoeira. Ele queria trabalhar com a população de forma voluntária, duas vezes na semana. As aulas de capoeira iniciaram com apenas cinco alunos, e rapidamente o número de crianças e adolescentes foi aumentando, chegando a 30 crianças na roda. Outro grupo que também me procurou foram os skatistas. Eles queriam utilizar o espaço da quadra para praticar suas manobras com skate e guardar suas rampas. Eles haviam conseguido, com alguns comerciantes da cidade, materiais para construir as rampas, porém não tinham um lugar para guardar. Acompanho há mais de quatro anos a luta dos skatistas pela construção de uma nova rampa, porque a rampa que foi construída ficou tão íngreme e curta que se mostrou perigosa, inviabilizando o uso. Os meninos me disseram que todas as vezes em que se reuniam no centro da cidade para andar de skate, tinham problemas com a polícia, chegaram a ser revistados duas vezes na mesma noite. Depois de algumas semanas ocupando o espaço do Centro de Educação e Cultura, eles disseram que estavam se organizando para criar um workshop gratuito e ensinar as crianças a andar de skate. Outra coisa que desejavam fazer era um festival que reunisse pessoas da cidade e da região. Ficaram tão empolgados em ter um lugar de prática e de encontro, que o número de skatistas foi só crescendo, e também o desconforto com a presença de certos grupos no espaço e com os famigerados portões.

Assim como os grupos começaram a utilizar o espaço, outras secretarias também me procuraram para fazer parcerias. A Secretaria da Promoção Social precisava criar uma oficina para os menores infratores; a responsável pela secretaria queria uma oficina que

envolvesse esses jovens, estava cansada de criar oficinas com as quais eles não se identificavam. As oficinas que eles haviam tido foram de judô, computação e desenho, mas nada era tão atraente para que participassem. Mesmo sendo obrigados a participar, porque necessitavam levar o comprovante para o fórum, se recusavam. Perguntamos aos adolescentes que oficina tinham vontade de fazer, e mostraram-se interessados em trabalhar com grafite. A Secretaria da Promoção Social contratou um grafiteiro e fui eu a responsável por apresentá-lo aos adolescentes, disse que eles fariam essa oficina no Centro de Educação e Cultura, e não mais no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). Deixei essa oficina de grafite com inscrições abertas para quem quisesse participar – oficinas de grafite são sempre muito procuradas na cidade, principalmente se o material utilizado é oferecido gratuitamente –, mas o curioso é que ninguém se inscreveu. Nos primeiros dias, os adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas se reuniram em uma sala, o professor trabalhou algumas técnicas, para depois levá-los até a parede da quadra onde iriam grafitar.

Uma amiga me procurou dizendo que seu filho queria fazer aulas de grafite, mas perguntou se não havia perigo em fazer aulas com os jovens infratores. Perguntei a ela quem havia dito que eram jovens infratores, e ela disse que os funcionários ofereciam as oficinas para as pessoas dizendo: *“acho que não é legal você fazer a oficina de grafite na segunda, faça no sábado, na segunda só frequenta quem está cumprindo pena”*.

Sobre os (des)encontros

Agora eu começava a entender o medo, o que algumas pessoas achavam perigoso, o motivo de tanta discussão sobre o portão aberto: as diferentes pessoas que frequentavam o Centro de Educação e Cultura não pertenciam a um único grupo social. Mas esse era o objetivo do Centro, ser um espaço onde todos pudessem desfrutar das oficinas, das apresentações, do tempo.

Seria possível misturar os grupos de skatistas, menores infratores, pichadores, pessoas com deficiências físicas ou intelectuais, estudantes de escolas públicas e particulares, tudo em um único lugar? Somente agora consigo perceber que este era um desejo audacioso. Refletindo sobre os momentos vividos, não posso dizer que isso não funcionou, porque, durante o tempo em que estive lá, foi possível. Nesse *espaçotempo* (ALVES,GARCIA,OLIVEIRA,2015) a senhora da limpeza estava junto do médico

conhecido na cidade, junto dos comerciantes e dos estudantes; todos eles se encontravam na aula de tai chi chuan. Pessoas que dificilmente se encontrariam num mesmo espaço, numa relação de igualdade. Nas apresentações de grupos teatrais que aconteciam no projeto Tecendo Arte, as escolas públicas e as particulares se misturavam para assistir aos espetáculos. Nas apresentações que envolviam mostras de oficinas, o hip-hop, os skatistas, capoeiristas e os moradores do quilombo também se misturavam. Para mim, o sentido de comunidade era esse: que todos pudessem ter o direito de estar no espaço público sem discriminação. Mas essa é também uma ideia de escola pública, mas é principalmente uma ideia de educação.

Ao final de um ano, tivemos a nossa primeira mostra de oficinas, e foi nesse momento que o poder público olhou para o movimento que vinha sendo criado no prédio da antiga escola. Em quinze dias de apresentações de encerramento de oficinas, chegamos a ter aproximadamente cinco mil pessoas visitando, assistindo e divulgando o primeiro espaço cultural da cidade de Salto de Pirapora.

Para a abertura da Mostra Cultural, foi escolhido o grupo de alunos da escola especial para apresentarem o resultado de uma oficina em dança contemporânea oferecida em parceria com a Secretaria de Educação. Neste dia, o prefeito, os políticos e a comunidade, puderam ver de perto os diferentes grupos de pessoas ocupando um mesmo espaço democraticamente. Ali no Espaço de Educação e Cultura havia espaço para todos. No último dia da mostra, escolhi apresentar o curta *Cartas da Loucura*, resultado de um workshop de audiovisual que ocorreu por meio de uma parceria das Oficinas Culturais do Estado. Neste curta, os participantes escolheram trabalhar com as cartas e depoimentos de pessoas que estiveram internadas no hospital psiquiátrico da cidade e que agora, depois da reforma psiquiátrica, residem ou frequentam os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). Essas pessoas conheceram o Centro de Educação e Cultura através da Terapeuta Ocupacional que tinha o desejo de possibilitar a participação e a inserção deles no território. Depois da exposição que fizeram de suas cartas no centro cultural, e que ficou aberta ao público, foram convidados a participar como atores do curta. Após a apresentação, abriu-se para uma roda de conversa entre eles e a comunidade. Eu observava esse momento, e era como se, “de repente, rompendo com a ‘cultura do silêncio’, eles descobrissem que não apenas podiam falar, mas também que seu discurso crítico sobre o mundo, seu mundo, era uma forma de refazê-lo” (FREIRE, 2016, p. 56). Tenho ainda hoje, na memória, bem vivo, os retalhos desses discursos após a apresentação do curta, retalhos das expressões, de afirmações, “de legítimos desejos de melhora, de um

mundo mais bonito e menos feio, menos arestoso”, como diria Freire (2016, p. 57). Ao final da conversa, evidenciei para os que ali estavam a importância de lutar pelo nosso direito a espaços como estes para que possamos compartilhar e reivindicar a liberdade de produzir, de criar, de viver, de sermos iguais nas nossas diferenças.

Olhando para este tempo e para o que foi criado, penso que nunca deixei de ser uma educadora, e que a política que pratiquei está longe de ser a dos políticos. Pois era com as leituras dos textos e nas palavras de Paulo Freire que encontrava abrigo para iniciar um projeto cultural que seria pensado, discutido e realizado juntamente com a comunidade.

Me recordei das palavras de Nita Freire (2001, p. 147) quando dizia que “Paulo jamais partia de ideias abstratas, tiradas do bolso do colete ou da gaveta da escrivaninha”. Para ele, “escutar o outro, escutar o povo não era só ouvir os sons emitidos”, era também “ouvir a voz de dor e das necessidades, recolhê-la, entendê-la, comparti-la e devolvê-la, sistematizadas pela reflexão rigorosa [...] e comprometida, ao povo” (FREIRE, 2001, p.147).

Para isso foi preciso o diálogo direto com as pessoas, e abri espaço para que elas pudessem chegar até mim e falar dos seus projetos, do que desejavam realizar. Os movimentos eram os mesmos que eu produzia em sala de aula – Ouvir e Estar Presente. É na presença, na inteireza de se colocar com o corpo todo ouvidos que eu me encontro com as pessoas, e que o trabalho acontece. Mas é em meio aos (des)encontros, quando discordamos, que entramos em contato com a força criadora em nós, é ela que nos provoca a agir, a sair do já conhecido, a ampliar o olhar, que nos desafia a trabalhar com o desconhecido.

Nesses últimos treze anos trabalhando com a educação, eu já tinha um caderno cheio de anotações, inquietações e reflexões levantadas pelas centenas de jovens com quem trabalhei. Neste caderno, estavam anotados os desejos e a necessidade de ações culturais pontuados pelos estudantes, eu apenas continuei essa conversa estendendo a outras pessoas da cidade. E enquanto estive na Secretaria de Cultura, essas conversas aconteciam em todos os lugares, em minha sala, nas ruas, nos mercados, e, ao final do dia, voltava para casa cheia de material, e o material era o desejo, e com uma imensa vontade de criar algo novo. Era com esse material que eu esboçava os caminhos que seriam traçados, e era a partir da escuta que eu traçava o meu plano de trabalho.

Essa era e é a minha prática pedagógica, a minha forma de trabalhar. Considero práticas pedagógicas as diversas formas de atuação que desejam contribuir para a

formação de um sujeito crítico e consciente de suas possibilidades de atuação no mundo. E isso foi se tornando cada vez mais forte, fazendo parte de mim, e desde que estive na cidade de Oaxaca, pesquisando e aprendendo sobre os trabalhos comunitários, voltei ao Brasil com um desejo enorme de continuar trilhando esse caminho.

Estar na Secretaria de Cultura implicava em mim a responsabilidade em criar com a coletividade algo diferente do que fora realizado até então, estar ali era estar na presença e na companhia dos pais e avós das crianças e jovens que foram e são estudantes. O meu discurso em sala de aula não poderia divergir das minhas ações na secretaria, e, para não me perder, mergulhava com afinco no pensamento de Paulo Freire. Era na leitura dos seus textos que eu me reinventava, inquietava e me desafiava. Imersa nas ações e no pensamento de Freire (2006, p. 30), fui percebendo “um mundo não como algo dado, mas um mundo dando-se e que por isso mesmo era a todo momento transformado e reinventado”. Mas o fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me punha “numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem a ver com ele” (FREIRE, 2007, p. 54), ou de quem se adapta a ele, me colocava na posição de quem luta e nele se insere.

Em *Educação na cidade* (1991), Freire nos mostra o paradoxo do desenvolvimento no Brasil, nos convidando a pensar que, se de um lado, há produção de riqueza, de outro, há também a produção de miséria que castiga muitos. Seguindo o pensamento do educador a respeito das desigualdades, Freire nos conta que muitas pessoas se incomodam em ver a miséria e os diversos problemas referentes às desigualdades, porém são poucos os que lutam para que haja mudança. No livro, ele expõe duas posições: a primeira diz respeito a “sentir-se mal” com a desigualdade, e a outra a “sentir-se mal” e reagir a tal realidade, engajando-nos para transformá-la.

Foi nesse movimento de querer transformar a realidade cultural de uma cidade, de criar políticas culturais a partir de uma perspectiva democrática comprometida, que assumi um cargo político. Sabia que teria muitos desafios pela frente, e que iria me deparar com muitos obstáculos políticos, ideológicos, financeiros e burocráticos, mas eles não me intimidavam. Porque a democracia envolve não só a possibilidade de que o outro tenha ideias e que ele possa expressá-las, mas que suas ideias possam ser discordantes em relação às ideias do grupo ou da comunidade, para que possamos de fato aprender a trabalhar com a pluralidade, a diferença. Onde elas se fazem presentes, há sempre (des)encontros, e eles são imprescindíveis no processo de decisão e criação, porque nos

forçam a pensar, porque nos põem em contato com o outro. Como diz Paulo Freire (2013,p.113), “Falar [...] em democracia e silenciar o povo é uma farsa”.

Para isso era necessária a ajuda de todos para mudar coletivamente nosso modo de pensar e fazer cultura e esporte em nossa cidade, mas também pensar com a comunidade, ouvir as vozes discordantes de uma cidade, e com elas criar novos modos de utilizar os espaços destinados à cultura e ao esporte. Era necessário, portanto, chamar as pessoas, abrir espaço para que elas se engajassem coletivamente na construção de um novo saber. Mas nada disso seria possível sem o diálogo com as pessoas, sem se fazer sujeito ativo, sem se posicionar, trazer ideias, discutir e chegar a um acordo que não fosse o apagamento da diferença. Essa conversação não estava limitada aos funcionários da pasta, mas abrangia a própria cidade, exigindo estar dentro dos gabinetes e estar na rua, estar na minha sala e estar no centro cultural; exigia sentar com a equipe e conversar sobre os aspectos positivos e negativos de cada ação. E era nesse espaço, geograficamente indeterminado, que a prática da liberdade e a dialogação de todos com todos, como diria Freire (2016, p. 10), “uma prática que torna menos difícil a solidariedade”, possibilitava a construção disso a que chamamos democracia, em que todas as ideias e sugestões, todas as experiências eram colocadas na roda para que decidíssemos o que e como fazer em conjunto. Para o grupo era difícil respeitar o saber de experiência do outro, era difícil ouvir o outro, e, com o tempo, muitos deixavam a roda antes mesmo do término da conversa e outros deixavam até mesmo de comparecer.

E porque nunca deixei de ser uma educadora, eu insistia, criava outros modos de encontro, outros modos de fazer uma reunião e outras formas de dialogar com a equipe de trabalho. Tudo isso não para realizar o que o outro desejava ou o que eu desejava, mas para criar as possibilidades de realização, para oferecer os espaços que por direito pertenciam às pessoas, pois muitas vezes bastava ter uma sala para trabalhar, ensaiar ou treinar.

Essa restituição dos espaços para o desenvolvimento dos trabalhos comunitários foi ganhando uma dimensão e uma velocidade para mim inesperadas. Todos os dias eu conhecia um grupo novo que desenvolvia trabalhos na comunidade e queria estar conosco, participar do movimento que a cada dia expandia mais e mais o centro cultural.

Mas se de um lado as pessoas e grupos se aproximavam, de outro, a minha forma de trabalhar estava em questão. Não era comum na política alguém pensar a cultura como se pensa a educação, como direito de todos. Mesmo assim, raramente recebia um não, ainda que aquilo que propunha não fosse compreendido de imediato.

Após um ano de trabalho, o não foi sendo sinalizado pela falta de recursos financeiros, que foram ficando cada vez mais escassos. Mas o sim vinha por meio da comunidade, e os projetos foram ganhando visibilidade. “ Eu quero participar do Raízes, eu quero participar do Redemoinho”, diziam as pessoas. Elas conheciam os projetos pelos nomes, sabiam que eram ações da Secretaria de Cultura e Esporte e sabiam que os projetos estavam vinculados à prefeitura. Mas os políticos tinham dúvidas se realmente as pessoas conseguiam fazer a relação dos projetos com a política de governo que estava sendo realizada.

O projeto Redemoinho foi abraçado e aceito pelas pessoas que frequentavam as oficinas do centro cultural. O que foi imaginado no início do projeto, que seria a ramificação dos grupos pelos bairros, já estava começando a dar seus primeiros passos. Em menos de um ano as pessoas já começavam a se reunir e a criar grupos de corrida, de teatro, autonomamente e a vincular os trabalhos ao nome do projeto. Foi assim que a página da rede social chamada Redemoinho ganhou visibilidade e se tornou um excelente meio de comunicação entre a cultura, o esporte e a comunidade. E assim a cultura foi ganhando uma nova cara.

Somente com a participação da comunidade na criação da cultura é que é possível romper com a tradição de que só a elite e o poder público são competentes e sabem quais as necessidades e interesses da população. Por esse motivo, fortalecer o pensamento democrático na cidade, no Centro de Educação e Cultura, é estar à disposição da comunidade, para, com ela, recriá-la. Como nos diz Paulo Freire (2007, p. 59), “O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Por isso o caminho da autonomia e da dignidade é exigente, marcado por (des)encontros.

Nesse caminho, o prédio que era uma antiga escola, e que de tempos em tempos se reafirmava como “aquela escola”, não pela arquitetura, mas num modo de ser e pensar a educação, foi aos poucos se transformando e sendo ocupado. E neste prédio o desejo de transformar o espaço num centro de debates, de ideias, reflexões, ações, onde a organização da comunidade pudesse ir sistematizando sua própria experiência, começou a ganhar força. E a partir disso, demos os primeiros passos para a criação do Conselho Municipal de Cultura.

Quando há um povo, há liberdade de expressão, reivindicação de direitos, há mobilização para garantir seus direitos como cidadãos e cidadãs, e cobra-se isso do poder público. Quando há povo, há discordância e conflito, e isso é sempre desconfortável para

os governantes. Para eles, a relação dialógica, horizontal, era uma utopia, e a liberdade, assustadora e perigosa. Por isso talvez insistissem em controlar a entrada e a saída das pessoas no espaço, por isso lutavam para fechar os portões.

No início, o desejo da maioria dos funcionários era o de manter o portão fechado, um guarda na porta, um vigilante, uma catraca ou uma carteirinha. Eu percebia que a mistura das diferentes classes sociais só reforçava o medo e aumentava o desejo pela presença de um segurança no local. O que também aumentou foram os olhares atentos dos funcionários sobre os movimentos que estavam sendo feitos, como se houvesse um segurança dentro de cada um. A princípio, pensei que a arquitetura de uma antiga escola trazia esses comportamentos, depois percebi que a escola e o conceito de educação que eles carregavam reverberavam em suas ações. O medo não era mais do portão aberto, mas do pensamento que vínhamos construindo junto com a comunidade, pois pensar é muito mais perigoso. Alguns meses depois fui exonerada do cargo.

Um dia fui dormir secretária de cultura e acordei professora

Um ano e cinco meses fora da sala de aula. Meu corpo-mente parecia dizer que havia passado muito tempo fora do cotidiano escolar e que uma distância enorme separava quem sou agora de quem era antes. Tinha a sensação de que o cotidiano escolar estava tão distante de mim que não conseguia me ver lecionando. Mas, ao abrir o portão da escola, toda a distância desapareceu no abraço que recebi das crianças festejando o meu retorno.

Foi no abraço apertado, nos risos e na leveza que entendi que o melhor lugar naquele momento era junto delas, porque nelas habitava a vontade, a curiosidade, a criatividade e o encantamento por aprender. E é isso que me move na educação – o encantamento por aprender algo que não conhecemos. Foi no abraço apertado que eu tive a oportunidade de fazer as pazes com a educadora em mim. E foi também nesse abraço apertado que pude mergulhar e refletir sobre a experiência vivida na Secretaria de Esporte, Cultura e Turismo de Salto de Pirapora.

[...] o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive!

(Paulo Freire)

LUGAR IN-CERTO

para

OLHAR – MIRAR

ir em direção de algo/alvo

Programa 9

Uma estudante viaja para o México e caminha durante seis meses, parando apenas para dormir, comer e falar com as pessoas.

O olhar estrangeiro, o olhar para o novo, o olhar pela primeira vez, o olhar que não consegue dar conta de tudo o que há para mirar. O tempo se torna outro. A caminhada ganha um outro ritmo em meio à paisagem, às pessoas e às cores. Neste lugar desconhecido, até o azul do céu ganha outra intensidade. Me permito ver a cidade com estranhamento, admiração e com uma curiosidade insaciável. Nesse movimento, vou diluindo/desmanchando o convencional e o habitual e crio uma cartografia mediante a reinvenção do olhar.

Carros, buzinas, trânsito, pessoas, escolas, cartazes, crianças, ônibus, feira, comidas, bebidas, roupas, cores, turistas, músicas, flores, igrejas e calçadas estreitas; uma estrangeira caminha sob o sol escaldante de Oaxaca. Um cartaz chama atenção em meio a outros cartazes: 18° Festival de Dança Internacional de Oaxaca, o olhar devorador recolhe a imagem usando sua máquina fotográfica, pois não há tempo para ler os detalhes, é preciso caminhar.

Caminhando, há sempre algo para se fazer: caminhar. Ou melhor, não, não há mais nada a fazer porque se está justamente caminhando, e a partir do momento em que se está indo a algum lugar ou cumprindo determinado roteiro, só resta avançar. É uma evidência óbvia como o mundo. Essa obrigação monótona do corpo libera a mente. Caminhando, não se é nem sequer obrigado a pensar, a pensar isso ou aquilo, assim ou assado. O espírito recobrou, por meio do esforço contínuo e automático do corpo, a sua disponibilidade. É então que os pensamentos podem vir, sobrevir, advir. (GROS, 2010, p. 159).

Os espetáculos de dança aconteceriam em diferentes espaços: Teatro Juaréz, Jardín El Pañuelito, Teatro Macedonio Alcalá, Casa de la Cultura Oaxaqueña. O primeiro espetáculo aconteceu no Teatro Juaréz, que fica a

quatro quadras de onde estou vivendo, foi inaugurado em março de 2006. Está localizado no centro da cidade, em frente ao Paseo Juárez, mais conhecido popularmente como El Llano. No passado, o espaço que abriga o teatro foi utilizado pelo congresso do Estado. O prédio foi reformado e adequado com tecnologia de última geração para poder receber espetáculos nacionais e internacionais nas diferentes linguagens artísticas.

No Parque El Llano, próximo ao teatro, todas às sextas-feiras, são realizadas feiras que permanecem em funcionamento das sete horas da manhã até às oito da noite. No entorno, há vários edifícios, como o ex-convento de Guadalupe, o Templo de Nossa Señora del Patrocinio, além de vários edifícios públicos e privados. Há um pequeno centro comercial com diversos restaurantes e lojas. No centro do parque, há uma grande fonte, e uma imponente estatueta de Don Benito Juárez García, tendo em seus pés uma coroa do império como símbolo da vitória do Pueblo do México sobre o império francês. Durante as manhãs, as pessoas utilizam o parque para as práticas esportivas, durante a tarde e a noite, há muitos casais de namorados e famílias passeando, conversando ou vendo e participando de eventos como exposições, palestras, feiras de livros e concertos.

Estar num teatro e reconhecer o espaço cênico me deu a sensação de acolhimento e pertencimento. E me pergunto o motivo. Nicolas Bourriaud (2006) pode nos acompanhar nessa reflexão dizendo que o artista habita as circunstâncias que o presente lhe oferece para transformar o contexto de sua vida. Um ensaio publicado por Bourriaud em 1996, intitulado *Estética Relacional*, defende a ideia de que a arte contemporânea trabalha na esfera das interações humanas em seu contexto social. Segundo o autor, “A arte é um estado de encontro” (BOURRIAUD, 2006, p. 17), um lugar de produção de uma sociabilidade específica que favorece intercâmbios humanos e tem como tema central o “estar-junto” e a elaboração coletiva do sentido.

O encontro com o teatro me permitiu trocar sensações com os artistas, com o público e com o espaço. Mesmo no (des)encontro do idioma falado naquele país, eu conseguia compreender claramente, para além das palavras. Nessa relação, que reside na copresença de corpos em um espaço-tempo compartilhado, fui redescobindo o entorno e resignificando a minha presença como pesquisadora e artista. Nesta resignificação, outros sentidos são chamados para participar ativamente deste processo, então foi necessário redefinir os papéis: tirei a palavra-falada, que ocupava o papel de protagonista nesta história, e cedi o lugar para a escuta e o olhar.

O teatro proporciona esses encontros. O ritmo dessas relações se contrapõe ao ritmo da vida cotidiana, favorecendo um intercâmbio diferente dos espaços de comunicação. Diferente do lugar comum, a relação estabelecida no encontro com a arte não termina apenas no contato com o outro, mas pode ser ampliada a partir dele.

O CORPO CONSCIENTE

No início do mês de maio do ano de 2016, os educadores do estado de Oaxaca estavam acampados na praça central chamada Zócalo. As tendas tomaram conta da praça e também das ruas que próximas a ela. Neste lugar, há famílias com crianças pequenas vivendo nas barracas, dentre eles estão os filhos, irmãos, mães, esposas e maridos de professoras e professores, vindos de pueblos distantes e que levam mais de seis, sete, oito e até mesmo doze horas de viagem para chegar a esse lugar.

Tenho presenciado todos os dias marchas e bloqueios nas ruas e nas estradas em Oaxaca. O motivo, é a reforma educacional. Os professores pedem por uma mesa de diálogo com o governo federal e estadual. Mas nada acontece. Em Tuxtla Guatiérrez, capital de Chiapas, eles também armaram acampamento, sendo que todos eles permanecem em frente ao palácio do governo. O helicóptero da polícia federal sobrevoa a região o dia todo. Moro muito perto do centro da cidade, e o barulho do helicóptero começou a me incomodar, deixava meu corpo em estado de alerta e apreensivo. No início, achava que os policiais estavam procurando por bandidos, não havia percebido que eles estavam vigiando os movimentos dos educadores.

Os maestros paralisados fazem parte da Seção 22 do Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Educação do estado de Oaxaca. É um dos sindicatos mais fortes do estado. Os sindicatos estão divididos por sessões, e a 22 é a maior de todas com mais de cem mil pessoas filiadas. Reigota já havia mencionado a militância das pessoas que trabalham com a educação em Oaxaca, mas não imaginava a força desse movimento. (Caderno de viagem, 2016).

No dia 11 de junho de 2016, os policiais federais, estaduais e municipais, desalojaram violentamente os professores da Seção 22 que estavam acampados (plantão) desde 30 de maio no Instituto de Educação Pública de Oaxaca (Ieepo). Eram onze horas da noite quando aproximadamente mil policiais invadiram o espaço onde eles se encontravam; mais ou menos 500 professores resistiram com pedras e paus às bombas de gás lacrimogênio que os policiaes lançavam sobre eles.



Figura 36 - Acampamento de professores no centro de Oaxaca, junho de 2016. Fonte: Arquivo pessoal

Nas redes sociais, era possível ver quase que em tempo real tudo que estava acontecendo. Os policiais foram chegando de todos os lados, deixando os professores acuados. Nesse mesmo dia, pela tarde, os professores haviam bloqueado a estrada federal exigindo a liberação do secretário da Seção 22 que havia sido preso.

Esse enfrentamento entre policiais e professores desencadeou mais bloqueios na cidade e nas estradas. Percebi que as pessoas na cidade estavam cautelosas. Rosário, que já havia se tornado uma grande amiga, iria viajar para a Alemanha a trabalho, estava preocupada. Segundo ela, esses movimentos já chegaram a bloquear até mesmo o aeroporto. Como nunca havia vivenciado algo parecido com isso, não fazia ideia do que ela falava. Bloquear um aeroporto? Bloquear uma estrada sem que ninguém possa passar? Bloquear por vários dias? Isso é possível?

Creio que minhas amigas devem ter me achado uma pessoa completamente alienada em relação ao que estava acontecendo e ao que poderia vir a acontecer. E realmente eu era. O helicóptero continuava sobrevoando, porém, agora, fazia ronda noturna. O governo não se manifestava, permanecia em silêncio. Na tevê, a paralisação dos professores era tratada como se houvesse um mal entendido sobre a nova proposta entre professoras e professores, o governo e a comunidade. Poucas eram as discussões nas emissoras abertas de tevê, e quando havia um debate, nenhum professor era convidado a participar, somente coordenadores, diretores, secretário municipal e estadual. Logo percebi que a mídia não é confiável por aqui, aliás, onde ela é? A tranquilidade das pessoas na tevê não era a mesma das pessoas na cidade. Havia um descompasso nas informações.



Figura 37 - Centro de Oaxaca, junho de 2016. Fonte: Arquivo pessoal

Rosário foi para a Alemanha no final daquela semana, era a primeira vez que ela viajava para outro país. Três dias depois de sua partida, fui com uma amiga ao terminal de ônibus para acertar os últimos detalhes da minha viagem para a Cidade do México. Deparamo-nos com o terminal lotado, as pessoas devolvendo as passagens, outras trocando, e outras sem saber o que fazer. Esse último caso era o meu. “*Mas eu vou viajar a noite*”, disse para a moça no guichê de informação. “*A noite não tem bloqueio, ou tem?*”, perguntei a ela. Ingenuidade. Não tenho outra palavra para descrever esse meu comportamento. A atendente disse: “*Ninguém sai e ninguém entra em Oaxaca, as estradas estão bloqueadas dia e noite. Todas as estradas em direção ao México foram tomadas pelos professores. Compreende?*”

Voltei pra casa frustrada, e lembrando-me da frase de uma amiga: “Os planos também foram feitos para não darem certo”. Reigota havia pedido para eu entrevistar alguns professores na Cidade do México, mas não conseguia sair da cidade de Oaxaca nem pela via terrestre e nem pela aérea, porque as passagens de avião ficaram com os preços muito elevados, aumentando em mais de 300% em relação ao valor normal. Cheguei em casa e enviei e-mail para os professores(as) *Miguel Ángel Arias Ortega, Manuel Velasco, Noemi Ehrenfeld e Miriam Calvillo*, era com eles(as) que faria uma conversa sobre a educação no México. Para essas pessoas, esta era uma situação que já previam. Como eram professores, estavam envolvidos também com a greve. O curioso é que todos, ao se despedir, disseram: “Com cuidado em Oaxaca”.

No dia seguinte, pela manhã, fui para a aula de yoga e, ao retornar para casa, passei pelo centro da cidade e percebi que as paredes estavam completamente pichadas. Comecei a tirar algumas fotografias. Nos muros e paredes havia muitas imagens e frases como: “Ser joven y no ser revolucionário es una contradiccion”, “Ser Pueblo, estar conel Pueblo, luchar conel Pueblo”, “Oaxaca resiste”, “No somos ciudadanos somos individuos en la lucha”, “A las barricadas”, “Muerael mal gobierno no a las reformas”, “Mi maestra no es una revoltosa, lucha por una mejor educación para nosotros”, “Nos quieren calar, pero no lo lograran”, “Oaxaca en pie de lucha, no es momento de ser cobarde!”.

Havia um clima instaurado nesse lugar. Eu não sabia dizer muito bem o que era. Mas havia uma tensão e uma resistência muito grande. Quanto mais a polícia agia, mais os manifestantes se fortaleciam. Já a comunidade se dividia, uma parte ficava enfurecida com os bloqueios e a outra ficava enfurecida com o descaso do governo em resolver a situação.

Fui ficando sufocada com tudo isso. Meu corpo, minha mente continuavam cada vez mais cheios, precisava esvaziar, escrever, mas não conseguia. Eram tantos sentimentos misturados que não conseguia organizar aquilo tudo dentro de mim, eu só queria que tudo isso transbordasse, que saísse de mim. Parecia que meu corpo ia entrar em erupção e esparramar as lavas desse fogo-vivência. Eu não conseguia sair da cidade.

Então comecei a caminhar e a conversar com as pessoas nas ruas, nos restaurantes, nas praças e cafés. Isso é uma das coisas que mais gosto de fazer, mas também é uma das primeiras coisas que deixo de lado quando me sinto perdida. Eu precisava viajar, ir ao encontro dos professores que Marcos havia solicitado, o tempo estava acabando, mas a greve parecia estar apenas começando... Tudo me inquietava e desorientava.

“Viva a ociosidade, vá descansar, saia de casa, converse com as pessoas, se não sente vontade de escrever, não escreva, descanse, faça o que lhe dá prazer”, disse uma amiga brasileira que acompanhava minha estadia em Oaxaca. E foi o que fiz. Em uma das manhãs, estava numa cafeteria, e, enquanto fazia o pedido, comecei a conversar com a mãe de uma menina que brincava ao nosso lado. “*De onde você é? Há quanto tempo está em Oaxaca?*”, perguntou a senhora. Nós nos sentamos e a conversa prosseguiu. Dentre os muitos assuntos, um deles me chamou atenção. Ela dizia que estava preocupada com a paralização dos professores.

Minha filha está sem aula há um mês. Eu concordo que os maestros têm que lutar pelos direitos, mas eles estão sempre em marcha, e as crianças são as que mais sofrem, há muitas que não sabem ler e escrever, ficam longos períodos sem aula. Eu mesma já passei por isso, e sei que nunca mais vou repor o que perdi. Há vinte anos eu acompanho essa luta que parece não ter fim, e nada muda

Continuei caminhando sem criar expectativas, porém, novas cenas foram se abrindo e revelando em meio a uma conversa e outra. Se fizeram presentes nessa caminhada as diferentes formas de pensar sobre um mesmo acontecimento. E esses encontros foram se tornando cada vez mais prazerosos.



Figura 38 - Muro em Oaxaca, junho de 2016. Fonte: Arquivo pessoal

Caminhar, transitar e mover-me nos lugares comuns com pessoas comuns, interagindo com as diferentes maneiras de ser e estar num mesmo lugar. Não se tratava apenas de andarilhar, mas de uma postura aberta, que permitia a entrega e a troca. Esses movimentos me trouxeram de volta o olhar da artista e da mulher pesquisadora, da mulher ativista que sou. Todos os dias eu tinha uma nova história. Os lugares percorridos passaram a ser o lugar das relações, que se davam simplesmente no ato de estar presente na vida. Ao mesmo tempo em que questionava o cotidiano, eu também tinha tempo de apreciá-lo.



Figura 39 - Lambe-lambe, Oaxaca, junho de 2016. Fonte: Arquivo pessoal.

Os professores são os que recebem os melhores salários aqui no estado de Oaxaca. A economia gira em torno deles. O sindicato é forte. Mas para pertencer ao sindicato e ter aulas garantidas até a aposentadoria, você precisa pagar um valor alto, mais ou menos o equivalente a uma boa casa. Mas se você paga esse valor, você tem emprego pra vida toda e ninguém tira você de onde está. Havia um período em que os pais e mães se aposentavam e podiam passar suas aulas a seus filhos.

Aqui em Oaxaca, para ser professor, você não precisa cursar uma graduação específica. A graduação não é uma garantia de que você irá trabalhar como maestro. Se você faz uma graduação em arquitetura, direito, economia, ciências sociais, você pode dar aulas. Você pode ser um maestro de crianças e adolescentes. Não precisa ser pedagogo ou ter uma formação específica para ser professor. Qualquer pessoa de áreas distintas pode trabalhar como professor. Há diretores em bachillerato que tem sua formação em arquitetura, há professores de direito que dão aulas de literatura e teatro.

Dizem que essa reforma tem como objetivo 'elevar a qualidade da educação'. Agora vão selecionar os professores com um exame como se houvesse um pouco mais de seriedade e honestidade. Como se um questionário fosse capaz de dizer se o professor está apto ou não, para ensinar. Na verdade, o que eles querem é colocar uma cartilha, cujo conjunto de páginas é um conglomerado de 'recomendações', onde pontos fundamentais não são nem mencionados. Como por exemplo: a infraestrutura das escolas. Há muitas escolas em comunidades rurais e até mesmo na periferia das grandes cidades, em estado deplorável. Nem se fala de planos e programas, ou de alterações necessárias a esse pobre sistema educacional mexicano, que precisa urgentemente de ser reestruturado.

Tudo aqui em Oaxaca é muito longe, cinco, seis, sete ou oito horas de viagem para chegar em uma escola. Uma parte dos professores usa a segunda e a sexta-feira como dia de deslocamento, então, as crianças têm apenas três dias de aula na semana. Na segunda, o professor está chegando e, na sexta, já regressando para sua casa. Como pode aprender assim? Antes não era assim. Havia realmente professores dedicados que viviam nos pueblos, agora, nem formação eles têm.

Nessas caminhadas, o que eu ouvi não foram apenas histórias, mas rumores, vozes quase inaudíveis, se não se tiver um ouvido atento em meio a tantos ruídos do cotidiano. Caminhando pela cidade, atravessei e fui atravessada, cruzei com diferentes corpos e com diferentes casas. Penetrei, passei pelo meio e, nessas caminhadas enviesadas, fui construindo uma nova cartografia do lugar. O sentido que trago de cartografia é o de acompanhamento de processos de criação, de experiências que acontecem no cotidiano e que são registradas nos cadernos de notas, para que futuramente possam ser acessadas como um arquivo de possibilidades. As experimentações são registradas ora com desenho, com poemas, narrativas, ou simplesmente com indicações de um pensamento. Nessa nova cartografia, o que estava em jogo era o ouvir, sentir, olhar e tocar, que podia

acontecer num sorriso, num abraço, numa palavra, numa lembrança dessas que não damos mais conta de lembrar porque o tempo-mundo se encarregou de acelerar.



Figura 40 - Estrada que liga Oaxaca ao México, junho de 2016. Fonte: Arquivo pessoal

No dia 13 de junho de 2016, os moradores de Nochixtlán bloquearam a estrada federal 190 que liga Oaxaca a cidade do México, na altura do município de Asunción Nochixtlán. Havia um grande congestionamento. Nesse bloqueio, também impediram a passagem de um ônibus que levaria os policiais federais que reforçariam as operações na capital oaxaqueña. Os soldados se mantiveram diante do bloqueio, onde estavam posicionados os professores(as) e os pais de família. Os pais pediam reforço à comunidade.

Por volta das seis horas da tarde, chegaram 12 ônibus com policiais uniformizados e avançaram pela estrada bloqueada. As pessoas da comunidade de Mixteca formaram correntes humanas em frente aos policiais federais. Os policiais queriam chegar até a cidade de Oaxaca para preparar a evacuação do primeiro quadro da cidade. Os pais e os educadores novamente pediram reforço à comunidade, e a atmosfera foi ficando cada vez mais tensa entre pais, professores(as) e policiais.

Após um primeiro confronto, alguns professores(as) saíram feridos. Então a comunidade se uniu. Foi uma das coisas mais bonitas que vi, a união. Eu nunca havia presenciado algo parecido. E nada de diálogo entre governantes e sindicato. Mas o diálogo entre os pais e os educadores, juntamente com a comunidade, aconteceu. A situação estava ficando insustentável. Os bloqueios aumentaram e a cidade, que vive do turismo, estava ficando cada vez mais vazia. Uma espera. Um silêncio. Um suspense. Todos estavam em alerta. Essa era sensação que eu tinha.

No dia 19 de junho, os policiais usaram armas de fogo contra os(as) professores(as) e a comunidade que bloqueava a estrada em Nochixtlán, os(as) professores(as) estavam apenas munidos de paus e pedras que seriam usados caso os policiais avançassem. O confronto era para eliminar o bloqueio viário dos sindicalistas que agora eram apoiados pela comunidade.

Durante o conflito, esse estado de guerra e de horror foi tomando conta da cidade. O helicóptero sobrevoava o bairro onde vivia, e as imagens transmitidas em tempo real pelas redes sociais foram nos deixando completamente atônitos. Eu e minhas amigas acompanhávamos a narrativa do locutor de uma rádio local, que nos deixava cada vez mais horrorizadas com o que estava acontecendo.



Figura 41 - Oaxaca, junho de 2016. Fonte: Arquivo pessoal

Parecia cena de guerra. No início, a polícia tentou dispersar as pessoas com gás lacrimogêneo, e os manifestantes se defenderam com pedras e rojões. Mas os manifestantes foram surpreendidos com as armas de fogo e com os corpos de seus companheiros que foram caindo pelo chão. Os manifestantes, ao se darem conta de que os policiais estavam usando armas de fogo, incendiaram caminhões para impedir que os policiais avançassem. A comunidade e os(as) professoras estavam desarmados.

Nas redes sociais, as pessoas começaram a postar imagens em que os policiais apareciam com armas de fogo, inclusive havia vídeos mostrando o momento em que eles atiravam. Porém, a polícia federal dizia que seus homens apenas portavam cassetetes e até a própria Comissão Nacional de Segurança seguia com esse discurso, dizia que as fotos nas redes sociais eram falsas.

A tevê, no início, só anunciava que os policiais estavam feridos e mostrava-os adentrando os hospitais, como se os manifestantes estivessem armados, era isso que ela insinuava.

Oito mortos e mais de cem pessoas feridas, além das desaparecidas. O conflito durou horas, as pessoas feridas não podiam usar os hospitais, porque os policiais federais impediam que os professores feridos e os pais fossem atendidos, e davam ordens aos médicos para que não socorressem os manifestantes. Somente podiam entrar nos hospitais para serem atendidos os membros da polícia federal.

As emissoras de tevê seguiam insistindo em dizer que os policiais não haviam usado revólveres e rifles, e mostravam imagens dos manifestantes educadores incendiando um caminhão. A manchete era mais ou menos assim: “Educadores incendiaram um caminhão cheio de frangos vivos. Olha o que eles estão ensinando para as nossas crianças.”

Mas havia muitas filmagens pelas redes sociais e muitas fotografias que mostravam os policiais armados. Dias depois, tiveram que assumir na grande imprensa que os policiais realmente estavam armados, porque a imprensa internacional mostrava imagens de membros da polícia federal apontando rifles em direção aos manifestantes. O comissário da Polícia Federal teve que admitir que um grupo de agentes havia atirado contra os manifestantes em meio ao confronto.

Naquele dia, fui levar comida no acampamento dos professores e, conversando com eles, escutei: “As pessoas têm o direito de se manifestar, o que não pode acontecer é a falta de diálogo entre os governantes e o sindicato, e novamente querer resolver esses

conflitos com a vida dessas pessoas. Já não basta o que aconteceu em 2016?"¹⁰Um outro acrescentou: “Os pais de família não são bandidos, lutam sem armas. As imagens que vimos hoje são as mesmas de dez anos atrás, novamente as pessoas pagam com sangue por conta da ignorância de um governo”. O conflito terminou em dezenas de mortes, foram seis meses de paralisação.

Aos poucos, as imagens dos corpos foram aparecendo nas redes sociais. A cada hora, o número de mortos aumentava. Um repórter que cobria o confronto também foi baleado. O caos instaurado. E nesse caos, lojas e comércio locais foram saqueados.

Nesse final de tarde, triste e frio, caminhei pelo centro da cidade e vi as barricadas sendo colocadas em várias ruas cercando a Praça Zócalo, onde havia centenas de barracas. O comércio foi fechando suas portas, pouca gente circulava pelo centro, mas eu queria estar perto daquelas pessoas. Um amigo caminhou comigo próximo das barricadas, tiramos algumas fotos, o clima era extremamente tenso.

Subitamente, as luzes da praça foram apagadas. Senti o coração bater mais forte, pegamos um taxi e fomos para casa. Ao chegar em casa, novamente sintonizei a rádio que estava narrando os acontecimentos em tempo real e alertava a população. Havia rumores de que os policiais federais invadiriam Zócalo, por isso haviam apagado as luzes e cortado o sinal dos celulares.

¹⁰No segundo semestre de 2016, Oaxaca foi palco de um dos mais violentos confrontos entre a Seção 22 e a polícia. Foram inúmeros os mortos e os feridos, entre eles um jornalista norte-americano, o que acabou dando para o movimento uma visibilidade inesperada. O conflito deu origem á formação da Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca.



Figura 42 - Praça Zócalo, junho de 2016. Fonte: Arquivo pessoal.

Na praça, muitas crianças e familiares dos professores acampados. Nessa noite, não tínhamos mais comunicação com ninguém que vivia próximo à região e nem com os professores e professoras que permaneciam em suas barracas com seus filhos. E o helicóptero estava sobre nossas cabeças.

Não consegui dormir. Entrava em desespero só de pensar que podiam fazer alguma coisa contra as pessoas acampadas. Falei com meus amigos e amigas durante toda a noite. Todos estavam apreensivos. E nessa mesma noite houve outro confronto entre a polícia e os professores, mas agora no município de Salina Cruz, na região de Istmo de Tehuantepec.

Como Zócalo ficou sem iluminação e sem comunicação, os infratores ficaram livres para agir. Há muitas lojas e agências bancárias nesta região, os bancos tiveram seus vidros quebrados, várias lojas foram saqueadas, e os governantes acusavam os educadores de serem responsáveis pelos saques.

No dia seguinte, o comércio no centro da cidade amanheceu fechado. A cidade parecia estar em luto e em suspense. Ninguém sabia o que poderia acontecer, porém esperavam pelo pior. O alerta era para que as pessoas não saíssem de suas casas. Mesmo assim saí e caminhei por Zócalo. Ali havia um silêncio, as pessoas caminhavam com cuidado, não falavam, parecia um campo minado. Nas ruas, restos de madeira queimada proveniente das barricadas da noite anterior misturavam-se com o lixo não coletado. Na caminhada, encontrei com vários artistas que estavam indo em direção a praça central.

Na tarde deste dia, aconteceram as “Barricadas Culturais”. Mesmo contrariando minha orientadora, meus amigos e amigas, que não queriam que eu saísse de casa, levei alimentos e medicamentos para as pessoas que estavam arrecadando materiais para cuidar das professoras e professores feridos.

Havia muitos artistas nesse lugar. Performers, grafiteiros, atores, atrizes, poetas, músicos, defensores de direitos humanos, ativistas, intelectuais, professoras e professores, fotógrafos e escritores. As pessoas se uniram no centro da cidade, ocuparam as ruas para fazer faixas, e todos colaboravam com o que sabiam e podiam fazer. E, naquele espaço, músicas foram sendo criadas e produzidas a partir dos acontecimentos. Poetas sentados no chão escrevendo, corpos de performers sendo pintados, atores e atrizes faziam improvisações, trazendo em seus corpos a violência praticada contra a população de Nochixtlán.



Figura 43 - Centro de Oaxaca, junho de 2016. Fonte: Arquivo pessoal

Nem preciso dizer que toda essa experiência foi uma das coisas mais fortes que vivi em minha vida. Pensar nesse (des)encontro me faz ver como a potência dos acontecimentos afeta a minha vida, o meu modo de ver e o meu modo de agir. E afetando a minha vida, afeta também o pensamento na educação e na arte. Vida-arte-educação transformam-se em uma coisa só. Não queria sair de Oaxaca, não queria viajar, queria permanecer ali. Era como se eu não fosse mais uma estrangeira e fizesse parte do lugar. Esse era o meu desejo, o desejo do meu corpo, ele precisava experimentar e saber o que podia e pode e o que deseja nesse estado de tensão. Apenas o desejo era capaz de me afetar, fazendo com que meu corpo se tornasse mais forte e mais inteligente para que pudesse agir movido por uma razão corporal afetiva e virtuosa, fruto das noções comuns entre corpo e mundo.

Estar presente tornou-se importante para mim. Meu corpo não conhecia e não sabia sentir aqueles acontecimentos. Estar junto dessas pessoas aumentava a minha força de existir-resistir e ao mesmo tempo ampliava a capacidade do meu corpo de pensar e existir a partir do que estava vivendo. Esse corpo que agora é a minha casa, é o lugar do aconchego, do conforto, do conhecido. Fui afetada por essas pessoas, por esses acontecimentos que não eram acontecimentos felizes, a resistência poderia diminuir, já que estava muito cansada, mas o corpo, este corpo-casa que sou, reagiu a esse movimento dos artistas e me fez saber que a matéria prima das relações é a afetividade humana, porque esse é o ponto onde pessoas comuns se encontram e interagem.

Lembro-me mais uma vez de Paulo Freire, para quem, no enfrentamento de uma educação bancária, o “corpo consciente” diz dos “homens com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1997, p. 85).

CARTOGRAFIAS DE UM CORPO-CASA

Figura 44 – Uma experiência de chegada na casa do outro, nov. 2017. Fotografia: Adriano Sobral. Fonte: arquivo pessoal

A presença da lentidão

Alguns questionamentos presentes nesse texto nasceram durante o período em que estive em Oaxaca, mais precisamente em Tlacolula, lugar onde ficava a escola em que desenvolvi as intervenções com os estudantes. Durante os nossos encontros, algumas perguntas começaram a surgir com relação aos diferentes lugares que habitávamos e como o corpo reagia a essas novas habitações. Parte dessas inquietações era minha, porque eu desconhecia o corpo que estava habitando desde que cheguei naquele lugar, tive a impressão de que ele reagia como se eu o tivesse abandonado. Logo eu, que sempre trabalhei escutando os movimentos do meu corpo; agora, me perdia em meio à sonoridade desconhecida que vinha de dentro de mim. A cada pequeno movimento das placas tectônicas mexicanas, meu corpo se desorganizava a tal ponto que eu era incapaz de sustentar a minha própria cabeça. Só melhorava quando as placas de fato se chocavam.

Além disso, na altitude em que estava, respirar era mais demorado, o caminho do ar parecia mais estreito, e por isso o pulmão demorava mais tempo para encher. A velocidade na realização das atividades diárias precisou ser reduzida. Os movimentos encurtaram, porque as articulações enrijeceram, pensava ser pela falta de equilíbrio, mas não tinha uma resposta exata para o que estava acontecendo.

Eu já vinha observando meu corpo e organizando os espaços internos para que pudesse escrever e me expressar com mais facilidade antes mesmo da viagem. O corpo, a leitura e a escrita passaram a ser um objeto de estudo desde que iniciei o doutorado e, para isso, comecei a organizar a minha casa, isso mesmo, o ambiente externo. O meu interesse pelo corpo da escrita surgiu depois do término do mestrado, em que fiquei muito doente e com um problema no encaixe do coxofemoral com a bacia. Como eu tinha muita dificuldade para escrever, o tempo de permanência sentada em frente ao computador era grande. Conversando com outras amigas mestradas e doutorandas, percebi que a maioria acabava adoecendo enquanto escrevia suas dissertações e teses. Se trabalhamos com a escrita desde os seis anos de idade, por qual motivo temos tanta dificuldade para nos expressarmos por meio dela? Desejando que meu corpo registrasse uma outra experiência com a escrita, resolvi me colocar nesse processo, e foi assim que nasceram os cadernos de notas.

O ambiente externo afetava a escrita, a leitura e a relação do corpo com o espaço. Com o passar dos dias, fui observando que, ao mesmo tempo em que arrumava a minha casa e o meu quarto de estudo, eu também me organizava internamente. Havia uma relação entre o corpo e a casa, entre escrever e viver, e ao pensar sobre isso, existia uma leveza no fazer. Ao viajar para o México, havia em mim, assim como em minha casa, espaços vazios para que o outro pudesse entrar, afinal havia trabalhado para isso.

Com todos os efeitos em meu corpo causados pela altitude de Oaxaca e pela movimentação das placas tectônicas, movimentos esses imperceptíveis para a maioria das pessoas, fui forçada a criar um outro regime de temporalidade que, aos poucos, foi sendo incorporado no cotidiano, em uma escala micro, mas de suma importância para que eu pudesse compreender outros modos de existir.

A lentidão nem sempre é bem vista no cotidiano, mas ao me assumir como uma mulher lenta, porque meu corpo não permitia e não respondia à velocidade a que estava acostumada, passei a desacelerar os passos, as ações, e a fazer uma coisa de cada vez, porque mesmo se eu quisesse manter o ritmo ao qual estava acostumada, meu corpo não respondia e adoecia.

Ao fazer uma coisa de cada vez, tinha a impressão de que o dia era longuíssimo em Oaxaca, demorava muito mais tempo para passar do que estava habituada, era como se eu vivesse mais tempo, porque eu vivia cada hora, cada minuto e cada segundo com mais intensidade. Eu me aprofundava no viver, ao invés de abarrotar o tempo e o corpo, forçando-o a fazer coisas. Recordei-me do que Gros (2010) escreveu sobre o fazer apressado. O autor nos diz que apressar é fazer uma porção de coisas ao mesmo tempo e rápido, e, ao nos apressarmos, o tempo fica abarrotado a ponto de estourar, assim como uma gaveta entupida, porque, sem ordem e sem o tempo necessário, amontoamos coisas e mais coisas, e nem sabemos se um dia vamos acessá-las novamente.

Segundo o autor, o “estiramento do tempo aprofunda o espaço” (GROS, 2010, p. 43). Acredito que estirar o tempo é o segredo de quem sai caminhando numa abordagem vagarosa das paisagens que as torna progressivamente familiares. A lentidão, que já não me acompanhava há muito tempo, agora passa a fazer parte desse novo corpo com o tempo estirado. Esse que caminha vagarosamente, porque sente dificuldade em respirar, mas nem por isso tem menos vontade. Ele se mantém presente e atento durante os longos momentos de esforço que preciso fazer, ou até mesmo numa caminhada mais curta. Assim que nos colocávamos a caminhar, imediatamente nos tornávamos dois. Meu corpo e eu.

Era preciso seguir seu ritmo, acompanhar o esforço que ele fazia, estimular nos momentos de dificuldade, porque, ao caminhar, eu me via, eu me incentivava.

Núcleos de Pesquisa

Ao retornar para o Brasil, Carlos Doles, diretor da Trupé de Teatro, me convidou para participar de um projeto que desenvolveríamos por meio de quatro núcleos de pesquisa. O grupo precisava reformar o espaço e viu na abertura do edital do Programa de Ação Cultural do Estado de São Paulo (Proac) uma possibilidade de realizarmos a reforma do nosso espaço e de trabalhar com temáticas que desejávamos pesquisar.

Débora Brenga, dramaturga do grupo, assumiu, juntamente com Ketlyn Azevedo (atriz), o Núcleo de Pesquisa em Dramaturgia. Era o segundo ano que elas coordenariam esse núcleo que manteria o mesmo caminho traçado no ano anterior, envolvendo a teoria aliada à prática como pressuposto básico do processo de criação dos projetos dramáticos de seus participantes. Todos os núcleos receberiam a orientação de um convidado, e a escolha desse convidado era feita pelos coordenadores dos grupos, Adélia Nicolete, que é doutora em Artes pela ECA-USP, foi a pessoa escolhida por Débora.

Já o Núcleo de Pesquisa Cênica em Espaços Vivos escolheu Ronaldo Serruya para orientar o trabalho. Ronaldo é ator e pesquisador do grupo XIX de Teatro. O grupo coordenado por Carlos Doles e Laura Guedes tem como objetivo pesquisar de forma prático-teórica o trabalho do ator em relação à experimentação e criação cênica em espaços vivos. Durante os encontros, os coordenadores desejavam aprofundar a discussão sócio-política na relação entre arte e espaço público, e entre trabalho criativo e espaço vivo.

Daniele Silva e Victor Motta ficaram à frente do Núcleo de Pesquisa em Improvisação e Criação Cênica. Neste núcleo, os coordenadores buscam explorar, nos âmbitos práticos e teóricos, o trabalho de improvisação do ator, a partir da prática e do pensamento colaborativo de criação teatral. Este núcleo recebeu orientação de Marcelo Lazzaratto, professor da Unicamp.

Eu e Larissa Alves coordenamos o Núcleo de Pesquisa em Cartografias de um Corpo-Casa. Nosso núcleo tinha como propósito trabalhar com a pedagogia do corpo vivido e da corporeidade como território e movimento descolonizador, partindo da relação entre o corpo e a casa. O desafio que propusemos aos participantes era descobrir quais são os movimentos-pensamentos que reverberam no corpo e no espaço após as

leituras das crônicas de Milton Hatoum. Para nos orientar, chamamos Verônica Veloso, minha ex-professora do curso de pós-graduação em pedagogia do teatro. Verônica é doutora em Artes Cênicas pela ECA-USP, e desenvolveu, nos últimos anos, estudos direcionados para a performance e intervenção urbana ancoradas no caminhar.

Em que você se demora?



Figura 45 – Uma experiência de chegada na casa do outro, nov. 2017. Fotografia: Adriano Sobral. Fonte: arquivo pessoal

É melhor caminhar antes das seis da manhã, quando o bairro dorme, a poluição é mínima e o barulho de veículos, suportável [...] a cidade ainda está escura, na calçada da padaria há copos de plástico e sacos de lixo[...] (HATOUM, 2013, p.140).

Com o projeto aprovado, era hora de selecionar os materiais que iria trabalhar com o grupo. Me apoiei nas crônicas de Hatoum (2013) que integram o livro *Um Solitário à espreita*. A proposta de realizar a leitura de uma crônica antes de iniciar os trabalhos corporais, que vem me acompanhando desde 2012, quando estava mergulhada na pesquisa de mestrado. Na dissertação, descrevi algumas ações que realizei com estudantes de uma escola pública onde lecionava. Fui percebendo que a escuta e a vontade de ler, e de conhecer novos escritores, era despertada nos participantes dos grupos após as leituras de obras literárias. Mas as crônicas de Hatoum despertaram no grupo um movimento que gerou curiosidade em descobrir, qual seria a próxima crônica escolhida e para onde ela nos levaria.

As crônicas nos provocaram a pensar em coisas para além de uma sala de ensaio, era como se elas nos levassem a um estado do viajante ou numa espécie de deriva, onde caminhamos junto com o autor pela cidade e pelo mundo. Eu não havia pensado na crônica como deriva, mas foi durante as conversas com os participantes do Núcleo de Pesquisa que Ketlyn mencionou que, ao ouvir, ela se colocava no mesmo estado quando saía à deriva, não sabia para onde iria. Hatoum, segundo ela, despertava essa sensação em seu corpo. Outros integrantes do grupo, ao ouvir o depoimento de Ketlyn, se identificaram com o que ela disse. Mesmo estando dentro da sala de ensaio, a leitura das crônicas nos dava a impressão de sair daquele espaço fechado e de que caminávamos com o autor para outros lugares. “Morar não é ilhar e prender, morar é muito mais que se abrigar ou viver sob um teto. O abrigo, o refúgio, a toca e o subsolo são arquiteturas destinadas a certos animais, ou a seres humanos em tempo de guerra.” (HATOUM, 2013, p. 177).

Esta crônica de Hatoum remete à triste sina de uma personagem kafkiana, e foi ela que despertou questionamentos sobre morar, sobre os conjuntos habitacionais construídos em áreas devastadas e sobre o modelo Cingapura – uma favela vertical que mostra a falência de certo tipo de projeto de habitação social.

Morar é habitar, fixar residência, morada em algum lugar. Num sentido figurado, morar é enraizar, permanecer por algum tempo ou muito em um lugar, morar é sinônimo de entender, de estanciar, de compreender, de residir, de estar. Nos demoramos na busca

dos significados da palavra morar, porque ela nos levava a questionar nossos modos de habitar os espaços. A crônica nos provocou a pensar em moradias mas também a pensar nos espaços onde gostamos de permanecer. E nesse demorar-se, nos deparamos com o texto de Heidegger, traduzido por Marcia Sá Cavalcante Schuback, da “Segunda conferência pronunciada na Segunda Reunião de Darmstadt”, em 1954. O texto, intitulado *Construir, Habitar e Pensar*, não pretendia encontrar ou prescrever regras de construção a partir da arquitetura, mas, ao contrário, nos propunha pensar o construir e o habitar no âmbito do pertencimento e, para refletir sobre isso, duas perguntas foram lançadas no início do texto: O que é habitar? E em que medida pertence ao habitar um construir?

Parece que só é possível habitar o que se constrói. Este o construir, tem aquele, o habitat, como meta. Mas nem todas as construções são habitações. Uma ponte, um hangar, um estádio, uma escola, são construções e não habitações. Mas será que as habitações trazem nelas mesmas a garantia de que aí acontece um habitar? Habitar seria, em todo o caso, o fim que se impõe a todo construir. Habitar e construir encontram-se, assim, numa relação de meios e fins. Pensando desse modo, tomamos habitar e construir por duas atividades separadas. Construir já é em si mesmo, um habitar. A palavra construir vem do antigo alto-alemão e significa habitar, permanecer, morar. Em nosso cotidiano trabalhamos aqui e habitamos ali. Construir significa cuidar do crescimento que, por si mesmo, dá tempo aos seus frutos. Está mais no sentido de proteger e cultivar, construir não é o mesmo que produzir. Não habitamos porque construímos. Ao contrário. Construímos e chegamos a construir à medida que habitamos, ou seja, à medida que somos como aqueles que habitam. Mas em que consiste o vigor essencial do habitar? Significa permanecer, de-morar-se. Permanecer nas coisas, ser e estar. (HEIDEGGER, 1954, p. 125).

A ideia do habitar como permanecer, demorar-se, se aproximava da ideia de Hatoum de que morar não é ilhar e prender. Sentimos que deveríamos revisitar sua crônica mais vezes, e assim o fizemos, pois as releituras abriam novos caminhos e de certa forma nos aproximavam do pensar o corpo e a casa. Então resolvi adotar outra estratégia: ler as mesmas crônicas escolhidas inicialmente e pensar nas respostas já mencionadas. Quanto mais nos *demorávamos* nas crônicas escolhidas, mais clareavam os nossos questionamentos.

O corpo-casa



Figura 46 –Uma experiência de chegada na casa do outro, nov. 2017. Foto: Leandro Jesus. Fonte: Arquivo pessoal

Trouxe para o grupo que estava trabalhando, uma experiência que tive e vivi em Oaxaca, em função da altitude. Ao arrumar a minha mala de viagem, coloquei tudo o que era mais familiar para mim, mas chegando em Oaxaca, nada funcionava. O corpo mais aquecido do que o normal, a pressão que a todo o momento estava alta, me deixavam desorientada. Tudo o que havia de conhecido tornou-se desconhecido naquele lugar. Era apenas em mim que eu me encontrava. Fora de mim tudo era (des)encontro. Antes de viajar, estava fazendo um trabalho em busca de uma escrita mais fluída. Minha sensibilidade, minha percepção vinham sendo trabalhadas desde antes de viajar relacionando a escrita e a organização da casa, por isso, em mim era confortável de estar, era algo conhecido.

Mesmo com as alterações do clima, da pressão arterial, era em meu corpo que me apoiava. Foi nele que me encontrei com a escrita, era em meu corpo que ela morava, e agora sua morada estava confortavelmente organizada. Passei a frequentar esse “lugar” diariamente, a escutar o que podia fazer para melhorar. Eu narrava a minha experiência vivida, para que o grupo também pensasse por meio do seu corpo, onde é que mora a sua escrita? E ao mesmo tempo, buscávamos respostas para as perguntas que surgiam após ler as crônicas de Hatoum.

Em que você se demora? O demorar-se pede um outro tempo, o tempo estendido, o tempo de ficar, de curtir, de estar verdadeiramente fazendo o que se gosta. *“Ninguém gosta de se demorar na dor, nas angústias, queremos passar por isso rapidamente”*, diz Ketlyn. *“Faz muito tempo que eu não me demoro comigo mesma”*, relata Karina.

“Quando viajo”, diz Lucas, *“me demoro vendo a paisagem, caminho lentamente pela cidade, não tenho pressa. É gostoso, não parece que a vida é real, parece que estamos num filme”*. Na vida real parece que o demorar-se nas coisas não faz parte. *“Se eu demorar para fazer as coisas na vida real acho que perderia todos os horários, mesmo não me demorando eu já não dou conta do tempo, ele não espera, ele passa rápido demais, e por isso na vida cotidiana, não há tempo para se demorar. O tempo todo temos muitas demandas”*, desabafa Rafael.

Vocês acham que o corpo sofre com isso? Com a falta do demorar-se nele? Vocês se demoram em suas casas? *“Eu tenho um monte de coisas para fazer, eu não olho para o meu corpo, não cuido dele, só escuto quando ele grita, e aí é o médico que tem que cuidar. O meu quarto é a minha casa e sempre está desorganizado. Mas eu acho que é possível viver em um corpo-casa desorganizado”*, relata Rafael.



Figura 47 – Uma experiência de chegada na cada do outro, nov. 2017. Fotografia: Leandro Jesus. Fonte: Arquivo pessoal.

Vamos pensar no corpo e na casa. Para receber uma visita nós organizamos a nossa casa para que o outro possa se sentir confortável nesse ambiente. Nos importamos, na maioria das vezes, com esse outro que chega em nossa morada. Quando alguém fala coisas que não nos agradam, em que lugar do corpo isso nos atravessa, você prepara o seu corpo para receber o outro? Como eu organizo os espaços e a chegada do outro em meu corpo? Eu já pensei sobre isso?

Eu pensei que iríamos fazer arte, eu nunca pensei que fazer arte era olhar para mim mesma, tem tantos artistas interessantes, porque falar de mim mesma? A quem isso vai interessar? A minha história não é interessante nem para mim, imagina para o outro, afirma Pâmela.

A cada resposta dos participantes, eu lançava perguntas, mas não eram para ser respondidas, e sim pensadas. Fechem os olhos. Quando fechamos os nossos olhos e olhamos para nós, com os olhos do sentir, o que encontramos nesse lugar? Você se reconhece nesse lugar? Consegue saber onde estão guardados os sentimentos, as alegrias, as tristezas, as vontades, os amigos, os desejos, os propósitos de suas vidas, consegue encontrar claramente o que está em você?

A cada dia a confusão aumenta, parece que não me reconheço. O que construí pensando que fazia parte de mim, hoje já não tenho certeza disso. Há um monte de coisas empilhadas aqui dentro, parece uma desordem infinita. Eu nem sei onde está a porta de entrada e de saída nessa casa-corpo, diz Ketlyn.

Não quero olhar para tudo isso, sinto preguiça, diz Karina. *Que preguiça de organizar tudo isso, há uma desordem que parece ser infinita.*

Eu já sei que se eu mexer em toda essa bagunça, vou encontrar com ratos, baratas, com coisas que não sei como resolver ainda, coisas que me trazem a sensibilidade à flor da pele, relata Breno.

O corpo-sensível



Figura 48 – Uma experiência de chegada na casa do outro, nov. 2017. Fotografia: Adriano Sobral.
Fonte: Arquivo pessoal

Ao retornar para o Brasil, a urgência dos afazeres do cotidiano e a retomada de todas as atividades que desenvolvia me paralisaram. Eu estava num outro ritmo, numa outra frequência; ao regressar, eu não me via mais fazendo tudo ao mesmo tempo. Mas não tinha escolha, pensava, essa era a minha vida.

As camadas do meu corpo que me protegiam, e que pouco a pouco foram sendo removidas enquanto estive em Oaxaca, já não estavam mais lá para me proteger. Agora, na ausência delas, eu estava exposta e a mercê de tudo o que viesse. Qualquer relação inconveniente, uma fala mais áspera, me feria como um objeto cortante, porque minha pele era pura sensibilidade.

As camadas duras que a vida me fez colocar eram uma espécie de escudo para que eu pudesse sobreviver na escola, na universidade e na comunidade onde vivo, porque as demandas eram muitas. Só agora eu me dava conta do que havia acontecido. Estar distante do meu cotidiano abarrotado de afazeres permitiu que entrasse em contato com o que há de mais sensível em mim.

A ausência dessas camadas só era bem-vinda na sala de ensaio e na criação, porque na ausência delas eu conseguia acessar o que havia de mais delicado na criação, uma vez que sem as camadas ficava mais disponível para o que estivesse por vir. Na sala de ensaio eu podia me apresentar com esse corpo-sensível, porque nesse lugar era permitido sentir, chorar, ter medo, vontade, desejos, permanecer calada, ter lapsos de memória, pois não havia julgamento nem cobranças nem expectativas. Quem habitava o espaço da sala de ensaio era o “erro e a incerteza”, duas parceiras que me acompanharam durante a viagem que fiz a Oaxaca, duas parceiras que me permitem criar, sem medo, duas parceiras que moram em mim, duas parceiras que eu levo para a educação.



Figura 50 – Uma experiência de chegada na casa do outro, nov. 2017.
Fotografia: Adriano Sobral Fonte: Arquivo pessoal

Os mapas cartográficos sugeridos por (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2015) no livro *Pistas do método da cartografia*, encontravam-se neste lugar da arte e da vida, da incerteza e do erro. Durante o processo de criação, as pessoas que participavam do grupo, criavam a cada encontro mapas cartográficos para registrar suas experiências. Era nos mapas que os participantes anotavam suas dúvidas, suas descobertas e suas perguntas, que raramente tinham respostas. Era no papel, no tecido e na escrita não linear que seus desejos, vontades, se misturavam na grafia, nos desenhos nas cores e nas formas, nos bordados, nas colagens que foram aos poucos se organizando. Era no mapa cartográfico que ficavam registrados os seus depoimentos realizados por meio da escrita automática inspirada nos situacionistas. A movimentação dos corpos terminava na movimentação das palavras e das ideias que encontravam morada, eram fixadas no papel, no tecido e nas linhas onduladas do percurso que cada um estava criando.

Sinto fios soltos em mim! Sensações únicas que invadem as portas da minha casa e vão passando por todas as instalações, sensações que vão passando de cômodos em cômodos, trazendo sentimentos inexplicáveis. Minha casa quer trocar energias boas com as outras casas. Em todas as escritas, sempre vem muitos pensamentos, mas a única coisa que sinto agora, é um sentimento inexplicável de estar inteiro – é intenso. Casas, diferentes casas, diferentes coabitações, diferentes poesias, casas que parecem mansões de tanta coisa valiosa que carregam. Conexões, conexões, CO NE XÕES. Gosto e quero mais! Terras, árvores, corpos, casas, diferentes casas, minha casa estremece. (Escrita Automática - Lucas)

Corpos cansados, anestesiados, doloridos, preguiçosos, ansiosos, distantes, desesperados, ausentes, barulhentos, tensos, tristes, desconectados, rígidos, pesados, cheios e enfraquecidos. Era assim que chegavam os corpos diariamente na sala de ensaio, e para sair desse estado, eu pedia para que caminhassem pela sala e propunha outros movimentos para que pudessem chegar realmente naquele espaço. Utiliza das proposições, aqueles exercícios que dei alguns exemplos no caderno amarelo. Enquanto caminhavam, pedia que observassem o próprio corpo e percebessem como ele estava. Pedia então que escrevessem em seus mapas cartográficos como estavam seus corpos naquele momento. Em seguida, convidava-os a caminhar pela sala novamente e a escolher um lugar para se deitar. Os corpos cedem progressivamente as instruções dadas. É preciso ir contra a gravidade, para ser possível se erguer, é preciso provocar o corpo, trazer a consciência corporal para que ele possa agir contra a gravidade, aquilo que no corpo mais se faz sentir (mas dá o que sentir).

Depois da movimentação, eu sinto o meu corpo mais equilibrado, presente, mais leve, mais disposto, mais solto, sem culpa, mais vivo. Agora consigo sentir meus dedos dos pés, eu respiro mais conscientemente. Consigo perceber algumas necessidades básicas – meu corpo pede água. Ele está mais desperto, meus pés pisam realmente no chão, agora meu corpo está aqui (Laura).

Quando cheguei parecia que meu corpo estava anestesiado, era difícil sentir. Mas agora ele está, relaxado, quente, esperto, querendo mais, atento, corajoso, presente, inspirado, confuso, quer sentir mais, está cansado, está cheio de memórias, com preguiça de falar, não quer perder essa sensação, está fluído, inteiro, sutil e leve (Jéssica).

Após meia hora de trabalho, já se podia notar algumas mudanças nos corpos e nas falas dos participantes. Elas aconteciam quando as pessoas se propunham a ouvir e a fazer o que seu corpo pedia, somente com essa ação de escutar e atender o que o corpo pede podíamos notar uma modificação significativa da presença no espaço. Para a grande maioria, era difícil sentir o corpo confortável, ou ouvir o que ele precisava, sentiam dores, cansaço, preguiça, era como se estivessem o dia todo “amarrados”: o cotidiano os deixava aprisionados em si, e o corpo tornava-se algo desconhecido e que não respondia ao que eles pediam.

Mas se o corpo nos acompanha diariamente, se estamos “junto” dele, como podemos dizer que ele nos aprisiona? Por qual motivo deixamos de ouvi-lo? Eram perguntas sem respostas, ao menos naquele momento. A única resposta que tínhamos era a desconexão que o cotidiano vai produzindo em nosso corpo imperceptivelmente. Como fazer para reconectá-lo conosco? Mas afinal o que é corpo? Para Vanusa, o corpo era:

Vida, lugar de experimento, lugar de reflexão, gaiola, intimidade, conhecimento, morada, moléculas juntas que formam matéria, lugar de movimento, templo, liberdade, dispositivo, transporte, pecado, depósito, corrente, recipiente, âncora e flexibilidade.

Enquanto eles diziam e escreviam as palavras que remetiam ao corpo em seus mapas cartográficos, eu os observava. Na sala, os corpos se mostravam cansados, inquietos, tensos e desconfortáveis, mas ninguém os movia antes das minhas instruções, e isso, não era uma regra. E por qual motivo não faziam isso? Recordei-me de um artigo que li de Regina Leite Garcia em que ela relatava um filme que Cecília Conde realizou na favela da Mangueira. No artigo, ela mencionava suas impressões quanto a expressão das crianças dentro da escola, em sala de aula. A autora fazia uma observação sobre os corpos parados, os olhos sem brilho, algumas como se estivessem devaneando, enfim...

quando batia o sinal, as mesmas crianças pareciam ser outras crianças, os corpos ágeis, gingavam, corriam, se tocavam, os olhos brilhavam cheios de vida. Era como se a vida tivesse dois momentos – um de espera, outro de acontecer.

Aqui, as condições eram diferentes, era o cotidiano que pressionava, exigia do corpo mais do que ele era capaz de suportar. O ônibus lotado, o trabalho, o excesso da dupla jornada entre trabalho e escola, os prazos, a luta pela sobrevivência, tudo isso afastava as pessoas delas mesmas.

Para trazer a presença nesta sala de ensaio, e para que o corpo se mantivesse presente, pedi que caminhassem pelo espaço, que observassem e escutassem o que ele pede, e não somente escutar, mas também atendê-lo. Se sentissem vontade de bocejar, de alongar, de esticar, de gritar que fizessem isso, ali tudo podia, a única coisa que não podia era deixar de ouvir os pedidos do corpo. Convidava-os a conectar a imaginação com a cabeça, com o ombro, com o braço, com as pernas, pés, nada de controle, nada de separação. *“Você ouviu o seu corpo hoje? Fez o que ele estava pedindo? Se dedicou alguns minutos a ele? Se não o fez, faça agora”*, dizia.



Figura 51 – Uma experiência de chegada na casa do outro, nov. 2017. Fotografia: Adriano Sobral. Fonte: Arquivo pessoal.

Eu nunca havia trabalhado com cartografias, busquei diversos autores para que nos ajudassem a entender o que seria. Nesse busca, me deparei com o livro *Pistas do Método da Cartografia – Pesquisa Intervenção e produção de subjetividade* (PASSOS, KATRUP, ESCÓSSIA, 2015). O livro trazia questões sobre a cartografia e possibilitou discutirmos em conjunto uma forma de registrar e de se auto avaliar durante o processo de criação. Fizemos a leitura em conjunto do capítulo “Cartografar é acompanhar processos”.

O mapa seria então o suporte em que anotariam suas descobertas, as produções significativas durante o percurso por meio do qual se apropriariam do processo vivido, e o melhor: cada um poderia registrar o seu percurso da forma que quisesse. Fernando Hernandez (1998) diz que a aprendizagem é mais significativa quando damos autonomia aos participantes para explorarem de maneira particular o seu próprio processo de aprendizagem.

Quando trabalhamos como artista-pesquisadora-curadora de um processo de criação, a nossa percepção fica aguçada pelas perguntas e respostas, e elas reverberam em nosso cotidiano. Tinha a sensação de que meu corpo estava em estado de atenção permanente durante esse processo, e tudo o que via, lia, assistia e que estava relacionado com a temática do corpo, fazia questão de compartilhar com os participantes. Eu tinha vários mapas cartográficos espalhados pela minha casa, cada mapa me levava para um lugar, sabia que em algum momento nos encontraríamos. Notei que o grupo também começava a criar esse estado de atenção permanente, era como se houvessem linhas invisíveis que nos conectassem mesmo estando longe.

Ao fim do nosso trabalho, pensamos em expor os mapas cartográficos nas paredes da sala de ensaio para que o público pudesse observar nosso percurso. Percebi uma recusa dos participantes em mostrar os mapas que haviam produzido nas cartolinas. Realmente, eles não haviam sido feitos para serem mostrados, havia coisas que os participantes não queriam compartilhar com o público. Pensei em outra possibilidade, a de fazermos uma exposição dos mapas cartográficos, mas de um mapa que pudesse ser mostrado em sua forma-conteúdo e com um pensamento estético.

Após muita conversa, chegamos a uma solução. Escolhemos outra materialidade para ser trabalhada: o tecido, as linhas, e as canetas coloridas. Cada participante recebeu meio metro de tecido de algodão cru com quase dois metros de altura. A ideia era que

cada um produzisse o seu mapa a partir das escritas sobre o corpo-casa e dos pensamentos que foram surgindo durante o processo de criação. Pedi que levassem o tecido para casa e lá pensassem na construção de um mapa cartográfico que pudesse ser mostrado. O mapa revelaria o percurso de cada participante na chegada e na descoberta de seu corpo-casa. A confecção dos mapas demorou mais tempo do que imaginava, houve momentos de caos criador, momento de dar tudo errado, momentos de incerteza, de choro, de risos, de preguiça, de ócio criativo, de tempo se esgotando, como todo processo criativo, sempre acreditamos que precisamos de mais tempo para produzir.

Sala de aula ou sala de ensaio?



Figura 52 – Uma experiência de chegada na casa do outro, nov. 2017. Fotografia: Adriano Sobral. Fonte: Arquivo pessoal.

Em 2017, participei de um curso a distância, *Aprendendo com Arte*. O curso foi oferecido pelo Instituto Arte na Escola em parceria com a Fundação Volkswagen, destinado a professores que atuam em sala de aula. Eu havia esperado por esse curso durante dois anos. Todos os anos fazia inscrição, mas nunca havia sido selecionada. Porém, naquele ano eu não estava atuando em sala de aula, não estava trabalhando com estudantes, apenas com o grupo de pesquisa na Cia Trupé de Teatro. E, para minha surpresa, estava entre as pessoas selecionadas.

Porém, ao iniciar o curso, me deparei com um problema: como desenvolver as atividades práticas se eu não estava atuando em sala de aula? Eu tinha um grupo para desenvolver a proposta, porém não estava na escola formal, então, fui desafiada a levar a proposta para dentro de um núcleo de pesquisa teatral. Nos primeiros encontros virtuais do curso, a mediadora levantou alguns questionamentos: quando estamos trabalhando com arte, o que difere os conteúdos de uma sala de aula dos de uma sala de ensaio? Como professora e como mediadora, há diferenças no planejamento dos conteúdos? Quando aproximamos esses dois espaços, há mais estranhamentos ou similaridades? Perguntas como essas sempre me tiram do lugar confortável, e me fazem rever os modos de agir e pensar os espaços educativos.

Verônica Veloso, mediadora do Núcleo Cartografias de um corpo-casa, alimentou mais ainda essa conversa. Segundo ela, *“uma sala de ensaio é uma sala de aula, nós ainda temos um conceito muito fechado sobre a sala de aula, e um preconceito sobre a educação, como se tudo o que viesse desse lugar fosse menor ou com menos valor”*.

Trabalhar com uma temática artística ao mesmo tempo que vivenciava uma experiência num curso para educadoras me permitiu repensar a sala de aula e a sala de ensaio a partir de outras experiências. Em 2012, eu e os estudantes de uma escola pública criamos uma sala de artes sem carteiras e mesas, utilizávamos almofadas, e pufes para sentar. As pinturas nas paredes, as almofadas, a limpeza da sala era feita pelos estudantes e por mim, nos revezávamos para manter a sala organizada. Em 2014, nos deparamos com a mudança da diretoria e da coordenação, e fomos surpreendidos com a imposição de utilizarmos cadeiras e mesas nas salas. Foi esse movimento que gerou a performance onde os estudantes amarraram as carteiras em seus corpos.

No início dos encontros com o núcleo, percebemos que nos comportávamos como se fossemos estudantes, talvez a minha forma de abordar os temas, de chegada, fosse próxima a de uma professora em sala de aula. Fiquei bastante incomodada no começo, porque percebi que não gostava de ser reconhecida como professora naquele espaço. Mas

depois comecei a me divertir com a ideia: por qual motivo eu não gostava de ser reconhecida em uma sala de ensaio como professora?

Segundo diziam os participantes do núcleo, os materiais que estávamos utilizando para fazer os mapas remetiam ao seu tempo de escola. Em todos os encontros utilizávamos cartolina, giz de cera, tintas, tesoura, cola, lápis de cor, canetas hidrográficas, linhas, agulha, tecidos, etc., e isso produzia uma atmosfera que nos reenviava ao passado, a infância, a escola, no dizer de Jéssica. Havia pessoas que não utilizavam esse tipo de material há mais de vinte anos, como era o caso de uma das integrantes do grupo.

Pensei trabalhar com esse Núcleo numa metodologia que nos permitisse passar a *prácticateóricaprática*, como diria Nilda Alves (2015), em seu livro *Praticantepensante de cotidianos*, e que este movimento fosse o elemento propulsor da criação: o movimento permanente do fazer, depois contextualizar o que foi feito e novamente pôr em prática. Penso que este movimento nos deslocou do lugar comum, e nos permitiu uma interpretação criativa das vivências e narrativas voltadas a interrogar e ressignificar conceitos, seus usos possíveis, os modos de apreendê-los e de com eles dialogar.

Notei que os integrantes do grupo também sentiam-se constrangidos em comparar a sala de ensaio com a sala de aula, a mediadora com a professora, a aprendizagem com o que estávamos vivendo ali. Difícil era compreender que o aprender e o experimentar podem ser discutidos e pensados na horizontalidade, respeitando a singularidade de cada participante, e nem por isso a pesquisa fica na superficialidade. Em vários momentos de conversa, a sala de aula era mencionada pelo grupo como algo inferior ao espaço de ensaio, de modo que abrimos essa discussão, porque a maioria dos integrantes do Núcleo era de professoras e alguns outros atuavam como oficinairos.

Como mediadora do Núcleo, percebi que a preparação, as leituras, as indicações, o planejamento não diferem do modo como me organizo para me encontrar com os estudantes. O que difere é o ambiente: um espaço mais disponível para que o corpo possa repousar, esticar e alongar, estar. A quantidade de pessoas também é diferente, um número reduzido, e a possibilidade de escolher estar ou não ali. Havia também ali um outro diferencial: o tempo, maior do que a escola disponibiliza semanalmente. Não queria fazer dessa percepção uma comparação, mas percebia que havia algo importante para pensar nesses dois ambientes.

Eu atuava no projeto ora como artista-pesquisadora, ora como professora-curadora, porém, todos os integrantes do grupo assumiram o papel de artistas-

pesquisadores e foram partícipes desse processo. Como mediadora-provocadora, selecionava as imagens, trazia os conceitos para serem discutidos, impulsionava as leituras, levava-os aos espetáculos, palestras, seminários, trazia vídeos, e abria espaços para as intervenções poéticas que foram acontecendo em nossos encontros. Participamos do bate-papo “*Literatura e vida cotidiana por uma educação com envolvimento*” no Sesc em Sorocaba, coordenada pela professora Alda Regina Tognini Romaguera e mediação de Marcos Reigota.

Em minha estadia no México, durante e após a experimentação com os estudantes em Oaxaca, já havia ficado claro que é importante ter um planejamento, mas a importância maior não está em segui-lo à risca, e sim em ouvir a movimentação do grupo. Com o trabalho sendo movimentado por meio do mapa cartográfico, aprendi a perguntar aos participantes o que desejavam saber sobre a temática que estávamos trabalhando, pedi para que trouxessem questões e dúvidas, e transformassem as dúvidas em questionamentos.

Neste momento pensei que seria necessário desenhar um planejamento em que houvesse frestas, arestas, assim como o *Mapa Potencial* de Vik Muniz ou os mapas utilizados por Fernand Deligny, que desenhava o caminho traçado pelas crianças autistas. Também trouxe para compor esse pensamento Deleuze e Guatarri (2009), o pensamento rizomático desses dois autores ampliava as possibilidades de pensar um projeto que nos tirava do lugar comum, e me colocava no lugar da artista-pesquisadora que abre frestas, e cria raízes que se multiplicam. Juntamente com os participantes, fui criando uma espécie de cartografia, porque nosso pensamento não era linear e nem fechado, e pensar sob a perspectiva de um mapa cartográfico permitia construir novos caminhos e nos reinventar a todo instante. Para Deleuze e Guatarri (2009), criar rizomas é viver processos de criação com múltiplas conexões para além do que já se sabe.

Foi pensando nesse movimento de aprender por meio da cartografia, e vivenciando o processo de criação, que resolvi levar para o grupo as cartolinas. De modo que, a cada início ou término, ou até mesmo no meio do encontro, poderiam recorrer a ela para anotar uma ideia que apareceu, ou para registrar o que havíamos trabalhado. O registro poderia se dar por meio de desenho, narrativas, poemas, enfim, cada um era livre para escolher e criar a sua maneira de fazer, de registrar.

A escrita automática nas derivas

Verônica Veloso é uma das responsáveis pelo Coletivo Dodecafônico, e desenvolve pesquisas sobre derivas. Convidei-a para falar sobre o trabalho vinha desenvolvendo em sua tese de doutorado – *Percorrer a cidade a pé: ações teatrais e performativas no contexto urbano* (2017). A oficina de Verônica despertou nas pessoas ali presentes uma vontade de ampliar o espaço para além da sala de ensaio. Antes de sair caminhando pela cidade, ela propôs a ativação de três estados de atenção, provenientes do estudo da técnica de Klaus Vianna. Esse procedimento desperta as relações de cada participante com o espaço, o outro e o próprio corpo.

Astécnicas de Klaus Vianna, com as quais tive contato em 2014, quando participei de algumas aulas do curso de especialização oferecido pela PUC-SP, se aproximavam muito do que eu pensava sobre o trabalho corporal. Vianna despertava a importância da inserção consciente do corpo do artista e do não artista, ele compreendia que a dança e o movimento estavam no modo como o corpo organizava as informações no fluxo com o ambiente, e não em passos aos quais deveria se adaptar. Minha noção de arte e dança caminhava por esse lugar, porque não é apenas dançar, como diria Vianna (2008, p. 41), “*é preciso toda uma relação com o mundo à nossa volta [...] é impossível dissociar vida de sala de aula*”. No campo da arte, a realidade que nos cerca e a nossas experiências de vida boas ou ruins, podem gerar estímulos e interferir na criação, porque as experiências alteram nosso repertório e a percepção de mundo. Vianna nos convoca a pensar o corpo com o corpo em movimento, à medida que tecnicamente vamos mudando os espaços, o eixo, a flexibilidade e o equilíbrio, trabalhamos também a nossa visão de mundo. “*Não podemos esquecer que o corpo que queremos exercitar é o mesmo com o qual nos acostumamos a correr, brincar, estudar, dançar, amar ou sofrer*” (VIANNA, 2008,111), quanto mais levarmos em consideração essa dimensão existencial desvelada por meio do nosso corpo, e mais refletirmos sobre as dúvidas e os questionamentos que nascem na relação com o mundo exterior, mais fecundo poderá vir a ser o trabalho realizado corporalmente.

Saímos da sala de ensaio e nos dirigimos a uma praça que fica em frente ao espaço da Trupé para realizarmos a deriva. Inicialmente escolhemos um espaço da praça, fizemos uma espécie de recorte do lugar, cada um escolheu um lugar da praça para estar. Começamos a nos espreguiçar, soltar o corpo, usando os postes e os bancos como apoio.

Em seguida passamos a explorar as articulações em uma proposta derivada da “*Balada Silenciosa, chamada de articula-som*” (VELOSO, 2017), eram os ruídos da própria cidade que nos estimulavam a experimentar e a explorar os movimentos das articulações. Após a movimentação, nos foi proposto que trouxéssemos os três estados de atenção. O espaço-o outro-meu corpo.

Quando ativamos os três estados de atenção “ há uma percepção direta do espaço, em sua materialidade, da arquitetura do entorno, das condições climáticas, das luminosidades, das dimensões e das distâncias” (VELOSO, 2017, p.194). É neste momento que vamos compreendendo corporalmente o território, estabelecendo uma relação mais concreta com o espaço.

Para Veloso (2007, p.109) andar difere do caminhar, andar é uma atividade física que permite o deslocamento de um ponto ao outro, andar é funcional: andar e parar, ir e voltar de algum lugar, andar rapidamente...Já caminhar, inclui o caminho no ato de andar, devolve uma atenção ao corpo e considera o trajeto percorrido. Quando nos referimos à prática do andar como atividade esportiva, ou dos benefícios que a prática nos traz, falamos em caminhada. A caminhada promove um bem-estar, ela garante o bom funcionamento das articulações, da digestão, da circulação e da respiração, o ato de caminhar nos devolve a atenção e a vivacidade ao corpo. Com o olhar estendido para a atividade física sob a caminhada, podemos acrescentar que ela é possível de ser realizada nos mais diversos espaços públicos, e por pessoas de todas as idades. As caminhadas podem ser realizadas só ou acompanhadas, em meio ao espaço urbano ou rural, num trajeto longo ou curto, com rotas definidas ou não. As caminhadas também podem estar associadas ao turismo, ao autoconhecimento e à exploração de novos territórios e à arte.

Caminhar é se dar a ocasião de estar na vertical de si mesmo [...]. A solidão da caminhada é inicialmente uma liberação do inferno dos outros. Tentar então se encontrar, pelo cuidado de si, como diziam os Antigos. Ao longo de todo o dia, ao contrário, estamos atarefados, ocupados, [...] preenchidos, saturados, invadidos. São solicitações permanentes, atrasos que se acumulam, trabalhos que se desencadeiam. Caminhamos então para encontrar nossa própria companhia, sentir-se viver um pouco, em vez de ser levado por uma torrente de tarefas, não é, portanto, enfim só, mas ‘enfim comigo mesmo’ (GROS, 2010, p. 15).

A caminhada interpelada no sentido que Frédéric Gros concede no texto acima, tem um caráter não apenas filosófico, mas também revela um posicionamento diante da vida. Quando nos propomos ou optamos por caminhar como demonstra o autor, denotamos um cuidado especial consigo mesmo, porque ao caminhar há uma recusa a

aceleração do tempo, e é possível colocar as ideias no lugar. E é com essa atmosfera que saímos caminhando pelas ruas. Para registrar esse momento Verônica também trouxe para o grupo, a escrita automática que é um dos procedimentos dos surrealistas e foi utilizado pelos situacionistas mencionados nas obras de Guy Debord (1997). Não vou entrar aqui em detalhes sobre os situacionistas, porém vou relatar a proposta da escrita automática.

A escrita automática é realizada por um curto período de tempo em que você escreve no papel tudo o que está e vem em sua mente durante a escrita. Não há certo ou errado, somente a honestidade de colocar no papel aquilo que realmente surge em sua mente durante aquele momento. São apenas 4 ou 5 minutos de escrita. Ela pode ser realizada antes da deriva ou também no encerramento dela.

Delicadeza. Sutileza. Cuidado. Escuta. O corpo-casa do outro é sagrado. Corpo-linha; Corpo-água; Corpo-caminho; Corpo-toque; Corpo-palavra; Corpo-casa; Corpo-descoberta. Corpo-cidade. Corpo-partilhar; compartilhar; partilhar-com. Tantos corpos poéticos. Tanta poesia e beleza. Corpo-som; Corpo-música. São tantos corpos que não cabem numa cidade. Gratidão. Percebo eu corpo. Eu casa; Eu cômodos; Eu cidade; Viver a cidade; Vivacidade; Corpo-vivo; Corpo coletivo. (Escrita automática de Laura).

Para a deriva, Verônica (2017) trouxe alguns pensamentos sobre o ato de caminhar. Caminhar é uma ação primária, embora não possa ser considerada uma ação simples, nem fácil. Caminhar envolve quase todos os músculos do corpo e só é possível quando conseguimos sustentar o peso da cabeça – diz-se que o *homo sapiens* aprendeu a erguer a cabeça por necessidade de observar paisagem.

Levei o livro de Frédéric Gros (2010), *Caminhar, uma filosofia*, e compartilhei com o grupo. Para o autor, a caminhada é vista não somente no sentido filosófico, mas como uma revelação de um posicionamento diante da vida. A opção por caminhar denota um cuidado consigo mesmo e uma espécie de meditação, pois, ao adotar a ação de caminhar cotidianamente, o sujeito recusa a aceleração do tempo e coloca suas ideias no lugar.

O que é uma casa?



Figura 53 – Deriva realizada em julho de 2017. Fotografia: Leandro Jesus. Fonte: Arquivo pessoal

Uma casa é um aconchego, proteção, conforto, abrigo, fortaleza, segurança, construção, lugar, família, alicerce, cuidado diário, preocupação, domínio, terreno, refúgio, lembrança, memória, cheiro, liberdade, oca, recolhimento, esconderijo, inferno, céu, um lugar de pertencimento (Respostas dos participantes).

Pedi para que cada participante relacionasse as suas respostas sobre a casa com as respostas que eles deram sobre o corpo. A instrução era: observe o que você respondeu para a casa e veja se é possível responder para o corpo. Observe se a resposta que você deu para o corpo remete à casa.

Ficaram surpresos com a coincidência das respostas. “*Então podemos pensar em nosso corpo como uma casa?*” indaga Bento. No livro *O que é uma casa?* as autoras trazem imagens, em suas narrativas, de uma casa que se aproxima de um pensamento do corpo como casa, em que o tempo próprio mais uma vez aparece.

Construo minha morada como quem constrói a vida. Carrego minha memória comigo e, onde encontro parada, planto minhas raízes no mais fundo do chão. Aqui, quando cheguei, re-arriumei meu tempo e cuidei que neste espaço coubesse a minha história. Mas eu não me arranco dos lugares por que passei: uma casa é um galho da outra. O que me mantém constante em todas as casas em que nasci é que todas elas estão situadas num ponto sem nome no centro do mundo. Bem no centro de algum lugar do mundo. (BONFIM; MEDEIROS, 2012, p. 23).

Ao longo dos encontros, fui trazendo materiais que me impulsionavam nessa direção. Separei os relatos, as gravações que fiz com meus amigos e amigas de Oaxaca, naquelas conversas informais que tínhamos durante o café, ou numa galeria de arte, ou até mesmo naquelas em que sentávamos nas praças e observávamos as pessoas. Muitas das perguntas que utilizei despretensiosamente para os estudantes e para as amigas em Oaxaca foram escritas em meu caderno amarelo. Busquei por autores que falavam sobre a casa e o corpo, e, nessa busca, encontrei com Gaston Bachelard em *A poética do Espaço*(1993), com o livro *A casa*, de Natércia Campos (1997), e o livro de Raiça Bonfim e Vânia Medeiros, *O que é uma casa?*(2012).

Quanto mais eu buscava por autores e artistas, mais me deparava com as artes híbridas. A performance encontra-se nesse lugar, em que coloca o corpo como suporte e não somente como temática. Trouxe imagens e vídeos de Marina Abramovic, Lygia Clark, Hélio Oiticica, Pina Bausch, Francis Alys, Erwin Wurm, Yoko Ono e do Coletivo Dodecafônico, e propus que cada participante pensasse no corpo como um espaço de manifestação artística, como um espaço em que podemos nos demorar. E para pensar sobre isso, usei como dispositivo uma pergunta: é possível pensar em um corpo-casa?

A luz, brilhando em verde infinito.

a água, colorida, fria e fresca nas mãos.

movimentos leves, emaranhados, uma teia de significados, que flui,

sai da terra.

o som, que ecoa longe em conjunto retorna em mim como sentimento.

um corpo-casa tocado pelo outro.

no toque

no afeto

no movimento

no sentir

no olhar

corpo-casa existente

corpo-casa presente

corpo-casa

casa-ventre

presença viva, vida fluida, ligada e corrente.

em conjuntocomo um só

passeando no entre

vagando, mas presente

(Escrita automática – Jéssica)

Deriva



Figura 54 – Deriva realizada em julho de 2017. Fotografia: Leandro Jesus. Fonte: Arquivo pessoal

Foi Stella Ramos (2017) que nos convocou a pensar sobre as artes híbridas. Seu texto nos ajudou a refletir sobre a nossa apresentação final. Pensávamos em realizar uma deriva com o público, mas ao mesmo tempo não queríamos deixar de lado todo o trabalho cartográfico realizado nos mapas de tecido. Stella nos ajudou a pensar na arte contemporânea como uma multiplicidade de linguagens presentes no percurso dos artistas, onde começam a aparecer outras características, dentre elas, uma, a que nos interessa em especial, a discussão sobre arte e vida.

Segundo a autora, antigamente, a arte e a vida eram vistas como separadas estruturalmente. Agora, começam a se amalgamar de forma intensa, a ponto de formar um só corpo, tornando possível aos artistas pensar em seus trabalhos algumas vezes como extensão da própria vida e, em outras, como parte indissociável a dela.

Poesia, corpos poéticos, corpo-casa se comunicando pela sua poesia. Pulsando com o som dos carros, passarinhos, corpos banhados pelas sombras das árvores. Vanusa desenhou uma teia com seu corpo, corpos desenhando formas geométricas no espaço. Bolhas de sabão, infância. Minhas janelas estavam bem abertas hoje e no interior da minha casa entrou um ar fresco, com cheiro de arte. Fios nos conectaram, e reverberou em nossos corpos, em nossas emoções. Corpo-casa-cidade. (Escrita automática – Bento)

Enquanto isso, pensávamos em fazer a deriva como uma apresentação final, mas ela sozinha não daria conta de falar corporalmente o que havíamos experienciado e o que queríamos partilhar. Como poderíamos chamar a nossa mostra do processo criativo do corpo-casa? Depois de muita conversa, chegamos a uma conclusão muito interessante. Chamaríamos de *Uma experiência poética de chegada na casa do outro*. Dividiríamos a apresentação em três momentos e apresentaríamos em três dias seguidos. No primeiro dia, convidaríamos o público a visitar a exposição dos mapas cartográficos, no segundo dia, ele seria convidado a fazer uma deriva e, no terceiro dia, a participar de uma exposição interativa.



Figura 55 – Uma experiência de chegada na casa do outro, nov.2017. Fotografia: Adriano Sobral. Fonte: Arquivo pessoal

Uma experiência poética de chegada na casa do outro.

Primeiro dia: Pode entrar

Segundo dia: Fique à vontade

Terceiro dia: Já é de casa

mas o que aconteceu em *Uma experiência poética de chegada na casa do outro* ficará para outro momento, outro texto.

UMA CONVERSA CHEIRANDO A JASMIM: A PRESENÇA DE PAULO FREIRE

Preciso de ti como as cordas do violão precisam do artista, como a terra seca precisa da chuva, como a canção precisa do cantor, como o prego precisa do martelo e o martelo do artesão. (Paulo Freire)

Parece-me indispensável dizer algo sobre a importância do momento em que me preparo para escrever sobre a entrevista com Nita e o processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio. Processo este que envolve a compreensão crítica do ato de ler e de ouvir, que não se esgota na decodificação da palavra falada, mas que pede a compreensão da palavra sentida. Ouvir sem julgar. Até onde não sou traída pela memória? Ou pelos meus próprios julgamentos em relação ao que está sendo dito?

Neste esforço a que vou me entregando, recrio e revivo no texto a experiência vivida dessa rica compreensão quando nos lançamos para além das palavras.

Lembro-me que eram três mulheres, e as três, pesquisadoras e professoras, vão ao encontro de uma quarta mulher. O laço que as envolve nesse encontro é dado pela sensibilidade, pela afetuosidade e pelo pensamento de Paulo Freire. Todas as três são doutorandas e orientadas do professor Marcos Reigota, a quarta mulher.....

A primeira mulher é uma artista-professora-pesquisadora e doutoranda em educação. Ela trabalha nas escolas públicas da cidade de Salto de Pirapora, interior de São Paulo, lecionando artes, além de trabalhar como atriz e dançarina contemporânea. Suas pesquisas estão voltadas para a criação de aberturas nos diferentes *espaçostempos* (ALVES, GARCIA, OLIVEIRA, 2015) focando a construção-criação de pensamentos artísticos, intervindo nos lugares por onde passa.

A segunda mulher é uma ativista colombiana e doutoranda em educação. Ela está realizando parte de sua pesquisa aqui, no Brasil, sob a orientação de Marcos Reigota. Seus estudos estão pautados na teologia da libertação e nos processos educativos nos anos 1980 na Colômbia. Ela nos conta que naquela década muitos grupos de jovens trabalharam com a perspectiva de educação proposta por Freire.

A terceira mulher é uma pedagoga que mora em Vitória e que viaja semanalmente para cursar as disciplinas da pós-graduação em Sorocaba. É mestra em Educação pela

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e, no momento, está fazendo o doutorado em Educação na Universidade de Sorocaba.

E finalmente a quarta, Nita. Mulher, esposa, intelectual, companheira de um dos maiores pensadores do país. Nita é professora, pesquisadora, e foi interlocutora de Paulo Freire, e, segundo Reigota (2013), teve marcante influência no pensamento político e pedagógico de Freire, principalmente na última década de sua vida, quando estiveram casados.

O primeiro contato que tive com Nita foi na Faculdade de Educação Física, em Sorocaba (FEFISO). Lembro-me desse encontro e da reorganização que ela fez no palco para que pudesse ficar mais próxima das pessoas. Ela priorizou a conversa ao invés de uma palestra e se mostrou disponível, respondendo a todas as perguntas que lhe foram feitas. E somente quando não havia mais nenhuma questão encerrou a conversa.

O segundo encontro foi no lançamento do livro *Nós dois* (2013). Naquela ocasião, novamente Nita propôs uma conversa com o público, e falou de amor. Amor pelas pessoas, amor entre homem e mulher, e sobre a amorosidade presente nas obras de Paulo Freire. Ao final desse encontro, comprei o livro e entrei numa longa fila, como os outros, eu também queria uma dedicatória. Na fila, me dei conta de que todas as pessoas falavam de amor, e queriam presentear seus amores com aquela obra. Eu não tinha nenhum amor para dedicar, então, quando chegou a minha vez, somente olhei para ela, e naquele segundo de silêncio que parecia uma imensidão, ela escreveu: “*que você possa encontrar o verdadeiro amor*”.

Anos mais tarde, quando a porta do elevador do prédio onde mora se abriu, ela nos esperava. Fomos recebidas com um caloroso abraço. Convidou-nos para entrar e sentar. Ficamos por alguns momentos sozinhas na sala de estar.

É simples chegar em minha casa: basta atravessar os buracos da superfície e lançar-se na intimidade sempre latente e quente que fica ali guardada. No calor da casa, é impossível que a memória arrefeça, tudo continua vivo e pulsante, é um desvelamento renitente que acontece ali. O próprio tempo ganha outras formas: o que foi e o que será misturam-se num caldo que explode em palavras (BOMFIM, MEDEIROS, 2012, p.27).

Meus olhos não paravam de se mover. Era possível perceber que havia muita história naqueles objetos e obras de arte. Dentre as obras, estavam esculturas, quadros, fotografias, além de muitos livros de Freire sobre a mesa, no centro da sala.

Nita caminha com dificuldade. Segundo ela, naquele dia as dores na coluna estavam mais fortes. Com um pote de balas coloridas, iniciamos a conversa. “*Onde está Marcos? Ele não vêm? Mas que pena, eu queria tanto ver Marcos!*”.

Marcos Reigota estava em uma reunião na Universidade de Sorocaba e não poderia estar presente, e era seu desejo que nós aproveitássemos esse encontro, que agora se daria entre mulheres.

“*Mas ele não tem vergonha em dar essas desculpas?*”, disse Nita. (risos)

As fotografias de Paulo Freire estão por toda parte: na parede, nos aparadores, no porta-retratos e em meio a muitos presentes que receberam durante as viagens que fizeram. A presença de Paulo é tão viva nesta casa que nos dá a sensação de que, a qualquer momento, ele vai aparecer na sala e nos saudar.

Patricia reconheceu uma artesanian colombiana que estava sobre um móvel de madeira. Era a escultura de um meio de transporte muito popular nas regiões de campo na Colômbia, chamado Chiva. Nita nos contou que ela e Paulo estiveram em Medellín no ano de 1994 e que compraram esse artesanato. “*No Brasil, tínhamos isso também, eu me lembro de quando era criança, mas aqui não carregavam pessoas, e sim frutas*”, recorda Nita.

Sua ajudante vai entrando na sala com uma bandeja de café. Nita apresentou-a e em seguida pediu para que ela colocasse a bandeja de café sobre suas pernas. Nita fez questão de nos servir. A louça de porcelana disposta na bandeja de prata permaneceu em seu colo. Parecia uma cena teatral, onde mulheres se encontram para um chá da tarde regado a um bom bate-papo. Durante o café, foi ela quem nos questionou. Queria saber, de cada uma de nós, de onde vínhamos e o que fazíamos.

Me vejo então, na sala de Nita Freire, numa tarde fria de junho, na cidade de São Paulo. Sentada no sofá, tomando café, ouço as perguntas preparadas por minhas colegas. Enquanto ouço as respostas de Nita, meus olhos percorrem a sala. Quantos objetos, quantas lembranças e quantos momentos vividos. Como é reviver e contar as histórias vividas de alguém querido, sem se deixar ser consumido pela saudade?

Nita sabia que éramos alunas do professor Marcos, porém, quis ouvir a história de cada uma, antes de partilhar a sua própria. E me pergunta: “*Então, você foi a única que*

não me enviou as perguntas por email. (risos) Antes de responder a suas perguntas, sugiro que você coloque um agasalho. A temperatura caiu e você está gripada”, diz Nita.

Na verdade, aquele momento especial se dava a mim como uma oportunidade de exercitar a minha atividade perceptiva. Eu experimentava “estar ali e ouvir”, e quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber e compreender.

E essa percepção tomava corpo juntamente com objetos que estavam sobre os aparadores, nos quadros com imagens de Freire, na decoração da sala, nas cores utilizadas, nos livros dispostos em cima das mesas e nas estantes, ou seja, numa série de coisas cuja compreensão eu ia buscando no trato com as sensações que estava vivendo com Nita e com as minhas colegas naquela tarde fria de inverno.

Eu: Olho esta sala e vejo um cuidado com a estética, com os objetos escolhidos, as cores, a ambientação que você criou para receber as pessoas que vêm até sua casa, um lugar para entrevistas e troca de experiências. Há uma boniteza neste lugar. Existe uma pedagogicidade indiscutível na materialidade desse espaço, mas também uma boniteza feminina. Qual é a sua relação com a estética e com a arte?

Eu estou organizando um livro para publicar que se chama “A leitura da palavra boniteza em Paulo Freire”, porque Paulo começou a chamar de boniteza a mim, ele escrevia bilhetes dizendo “minha boniteza”. Na capa do livro “Nós Dois” tem um desses bilhetes onde ele escreve boniteza, eu fiz questão de colocar isso, essa palavra tem no dicionário e ninguém usa, foi valorizada por ele. Paulo começa a usar a palavra boniteza na literatura pedagógica depois do nosso casamento.

Então, se ele escreveu mais bonito, se ele valorizou a boniteza, eu não vou ter vergonha em dizer que isso é sinônimo de estética e ética. Bom, se ele utiliza na literatura pedagógica, é porque eu despertei nele alguma coisa que nunca tinha existido na vida dele, com a sua mãe, com o seu pai, com os seus filhos e com a primeira mulher dele.

Segundo Nita, Paulo não se preocupava muito com a sua estética. *Mas aí, quando nós ficamos juntos, ele viu que eu era magra, bem elegante, e me pediu para ajudá-lo com as roupas. Depois disso, ele ficava em frente ao espelho, olhava de um lado, depois do outro, admirando-se. Eu até digo em uma das crônicas: “Ah, se achando bonito Paulo”.*

Ela nos conta que Paulo raramente dava gargalhada, mas tinha bom humor, tinha alegria constante. *“E quando eu dizia coisas assim, o sorriso dele iluminava, iluminava os olhos que eram como um farol.”* Esse cuidado com a estética despertou tanto dentro da casa como na pedagogia e na maneira de se vestir, de se vestir sem riqueza, mas sempre bem arrumado.

Foi Nita quem o levou para conhecer a Espanha, *“a dança típica, que é uma coisa lindíssima, ele ficou maravilhado.”* Segunda ela, Paulo já gostava de tangos cantados, dançados, sambas, música brasileira e de música clássica, isso antes de estarem juntos.

Agora, na arte que você pode ter dentro de casa, isso ele não tinha a mínima noção, então eu acho que esse bom gosto aflorou em Paulo depois da nossa convivência, e tudo isso começou através dessa palavra boniteza.

As perguntas que eu havia preparado, mas não havia mostrado, não faziam mais sentido depois do que havia ouvido durante a conversa. Mas outras perguntas surgiram dentro de mim.

Quem é Nita Freire?

Eu conheci Paulo quando tinha cinco anos. Ele foi estudar no colégio onde meu pai lhe concedeu uma bolsa de estudos, sem a qual ele não teria podido prosseguir os estudos. Eu tenho uma boa memória, lembro-me de Paulo. Ele foi uma presença muito forte em nossa casa, tinha uma gratidão enorme para com meus pais, dizia que como intelectual era feito das generosidades e ajudas.

Mas quem é Nita?

Paulo ficou sendo um sujeito amado na vida de meus pais, que sempre colocaram nele muita fé e muita esperança, acreditavam que ele era um cara diferenciado. Paulo tinha 20 e poucos anos quando minha mãe foi para o interior; tem uma carta, que transcrevo

num livro, em que dizia: “Vem Anísio, vem ficar uns dias aqui, deixe Paulo Freire tomando conta do colégio.” Ele era muito jovem, então essa carta mostra o grau de confiança que meus pais tinham nele. Acostumei minha vida toda vendo Paulo.

Mas e Nita?

Quando me casei pela primeira vez, fui morar em São Paulo e, ao final de cada ano, ia para Recife ficar com meus pais; Paulo sempre estava lá. Quando meu irmão faleceu, ele nos visitava todos os dias, foi uma presença muito viva na nossa família.

Nita foi aluna de Paulo no colégio de seu pai, com 11 anos de idade, recorda-se das aulas de língua portuguesa.

Paulo se torna o que é pelo esforço dele, porque as pessoas se tornam si mesma a partir de si mesma e dos outros, então a gente precisa..., como diz a história: eu e minhas circunstâncias. Segundo Nita, você precisa do outro para que ele possa te dar um feedback; “você é isso”, é o outro que te dá. Meus pais deram isso para ele, “você é um sujeito capaz, inteligente, envolvido, sério, engajado”, todo esse respaldo foi dado através do ensino secundário.

E a professora Nita?

Você conhece Itamar Mendes? Nita pergunta para Andréia que vive em Vitória. (Itamar vive em Vitória e Andréia terá contato com ele no próximo semestre).

Ele foi meu aluno e depois meu monitor. Até hoje, quando ele me escreve, só me chama de “minha mestra”. Ele tem muita afeição para comigo. Essa faculdade onde Itamar foi meu aluno era uma faculdade onde meninas e rapazes ainda jovens, maduros, gente que trabalhava há muitos anos como professor e que sentia dificuldade de extensão na carreira profissional, voltava para fazer pedagogia.

Já para o pessoal que trabalhava na companhia telefônica, para ser promovido, era necessário nível superior. Então, muita gente vinha para ter o título universitário, independente do curso.

Procuravam pelos cursos de história, língua portuguesa, pedagogia e raramente escolhiam matemática. Só escolhia matemática quem trabalhava em escritórios de contabilidade, de engenharia, de arquitetura etc. Mas, ao final do curso, nós havíamos conseguido que eles gostassem de estudar.

E nós conseguimos isso porque não ensinávamos apenas conteúdos. Era uma provocação constante para que o outro desejasse conhecer; provocávamos a curiosidade, e isso é muito importante na pedagogia de Freire.

E Nita como mulher, mãe e pesquisadora?

Ela relata que viveu um período muito complicado no mestrado, com uma professora mais complicada ainda, que era sua orientadora, e que, ao final, desistiu e resolveu parar. Porém, pouco tempo depois, seu marido, Raul, faleceu, e a faculdade onde trabalhava começou a exigir o mestrado.

Foi no princípio dos anos 1980, então eu pedi para voltar e, por sorte, era tanta desistência que o MEC tinha aberto a possibilidade para as pessoas retornarem sem perder os créditos feitos, mas com uma condição: escrever a dissertação dentro de um ano. Determinaram que Paulo seria seu orientador, não foi uma escolha minha, comenta Nita.

Ele estava voltando do exílio e ela retornando à universidade para escrever a dissertação. Mas, nesse período, Paulo perdeu a mulher. Nita nos contou que ele ficou alguns meses sem trabalhar.

E aí, um dia, eu liguei para ele e falei que iria desistir, eu tenho que sustentar muita coisa, meus três filhos são independentes, mas minha filha mais nova ainda depende de mim, minha sogra depende de mim e eu não estou dando conta de receber a hora aula e pagar tudo isso. Segundo Nita, Paulo ouviu atentamente e disse: “Ah Nita, você que sabe, mas eu vou dar uma sugestão, você acaba a dissertação e depois você decide.” (risos)

Como orientanda de Paulo Freire, Nita sempre estava em sua casa. Lá ele recebia os orientandos, lia, mostrava coisas, ouvia música, indicava livros, e os convidava sempre para almoçar. Chegavam cedo e ficavam até a hora do almoço.

Quando Nita e Paulo decidiram ficar juntos, ele ainda era seu orientador. Então, Paulo comunicou a diretora do programa na PUC que a natureza da relação com Nita havia mudado, *“fui tutor dela, professor, orientador e agora sou seu parceiro amoroso, então não posso mais continuar sendo seu orientador.”*

Um dia Paulo me perguntou: como que vai ser, tu dá aula à noite e eu vou ficar esperando por ti? Nos casamos na 3ª idade e agora eu não vou poder aceitar convites internacionais, não posso isso, nem aquilo.

Nita ficou pensando sobre isso por vários dias. Trabalhava, na época, na Faculdade Moema, que estava sendo vendida para um grupo pouco sério e, segundo ela, quase todos os professores haviam saído. E ela resolveu sair também. *Saí e não me arrependo.*

Nós nos casamos no ano de 1988, e aí tivemos 10 anos juntos numa vida muito intensa. Eu dava aula na universidade há três anos e parei de trabalhar para estranhamento de todo mundo. As pessoas diziam: “como assim, você, uma mulher emancipada, que sabe das coisas, vai parar de trabalhar por quê? Porque casou?”.

Eu casei com Paulo Freire, não é um simples ato de casar, se fosse uma outra pessoa eu não teria parado.

As circunstâncias que me foram dadas, oferecidas pelo destino, pelo dom, pela graça que Deus me deu de me aproximar de Paulo como meu marido, como meu homem, eu não poderia jogar fora isso, então, eu optei por ficar com ele.

Eu acho que não fiquei menos, eu cresci muito intelectualmente acompanhando, ouvindo Paulo, discutindo com outros intelectuais.

Segundo Nita, essa convivência dinâmica de vida com outros pensadores contribuiu para o seu crescimento intelectual. Ela foi acompanhando o pensamento de

Paulo Freire, mas não ficou estagnada, continuou estudando, pesquisando e fez o doutorado depois de casada.

Então, eu sou mais ou menos isso, sou uma mulher inquieta, sou uma mulher corajosa, já passei por muitos desafios e por muitas frustrações.

O pensamento de Paulo Freire nasce da prática de pensar a própria vida. Assim, as experiências, as surpresas, as alegrias e tristezas do cotidiano são as fontes de seu pensamento. Mas o amor à vida, que sempre foi a marca de Paulo Freire, acabou prevalecendo após a morte de Elza, sua primeira mulher. Depois de um período que Paulo chamou de prostração, ele inicia o período das primeiras vezes.

Nita, uma mulher jovem e bonita, começa a ser para Paulo uma presença revitalizadora. Entre essas primeiras vezes, houve também a primeira vez que Paulo percebeu a capacidade de amar novamente. De repente, ele descobre Nita como mulher. Uma mulher forte que dizia: *Você está vivo Paulo.*

Nós vivemos uma história de vida plena em todas as dimensões que um homem e uma mulher podem viver na construção amorosa do cotidiano de suas vidas. Após a morte de Paulo, foi difícil perceber que a continuidade de seus pensamentos e obras dependia, em grande parte, de mim, pois eu tinha sido nomeada por ele a sucessora legal de seus escritos.

Nita nos conta que a missão de dar continuidade ao pensamento e à obra de Paulo fez com que ela restabelecesse a vida.

Organizar os materiais, publicar seus escritos inéditos, isso tudo foi dando significado ao meu novo viver sem a sua presença, mas com ele o tempo todo a meu lado. São momentos difíceis, um trabalho árduo emocionalmente, intelectualmente, e que às vezes chega a ser desgastante.

Nos livros de Paulo Freire, ele sempre nos convida a passear pelo quintal de sua casa, e, ao chegarmos nesse quintal, somos invadidos por uma atmosfera de cheiros, sons e cores desse lugar. Quais seriam as cores, os cheiros e sons que poderiam descrever esses momentos de intensa amorosidade que viveram juntos?

Nita fica surpresa quando faço esse pergunta. *“Acho que nunca me perguntaram isso.”* Seus olhos se voltam para dentro, ficam lacrimejados, respira fundo e diz: *“Uma cor, eu acho que era o azul. Passávamos horas e horas olhando para o céu, sem dizer uma só palavra.”*

Uma música, eu acho que era Bachiana n. 5 de Villa Lobos, é uma música que me emociona muito. No filme sobre a vida de Villa Lobos, eu chorei tanto no cinema... Ele fez essa música para a segunda mulher dele, eu via muita similitude da vida dele entre a primeira e a segunda mulher e a minha própria vida, e é uma coisa que até hoje me emociona muito.

Um cheiro? Eu vou dizer, Chanel 5, porque tem jasmim e Paulo amava jasmim, eu acho o melhor perfume do mundo. Eu nunca tive.

A última vez que fomos para Nova Iorque, um mês antes da morte dele, ele disse que iria comprar. Eu falei que não, porque era uma coisa muito cara.

Nita nos contou que, quando chegou de viagem, já em casa, ele permanecia muito magoado.

Paulo foi reclamar para o meu filho dizendo que eu havia recusado um presente dele. O meu filho disse: “Mãe, pense em quantas vezes você vai usar esse perfume, o quanto esse perfume vai durar”. Nita nos dizia que seu filho tentava convencê-la sobre o custo e o benefício, e “no dia seguinte, fomos até uma loja e compramos o perfume.”

Nesse dia, foi engraçado, porque eles estavam distribuindo uns cartazes que era um vidro de perfume pintado; então, eu mandei pintar um cartaz para ter uma lembrança daquele cheiro, do afeto dele e da sensibilidade, porque tem marido que a mulher fala a vida inteira que quer uma coisa e ele finge que não ouve.

Na educação que minha mãe me deu, era assim: mulher não arranca coisa de homem, então quando vinha uma coisa valiosa era como se tivesse arrancado algo dele. Mas não era, porque desde o princípio foi espontaneidade dele, eu nunca pedi coisas ou raramente pedi.

Eu te digo, a sensibilidade de Paulo, as coisas comigo, as vontades dele de se dar todo e as coisas que ele podia dar para mim, eram muito fortes. Paulo se deu por inteiro a mim, assim como eu também.

Exílio

Minha história aconteceu durante o golpe

Sair de minha casa também é simples: é só esperar que a vibração fervilhe o corpo, de tal modo, que seja impossível caber apenas em si num espaço que lhe é reservado. É a própria casa que, sentindo essa vibração, aflora novamente para o dia e se espalha para além da porta. É a casa que invade as ruas e nos projeta na cidade afora (BOMFIM; MEDEIROS, 2012, p.27).

Para Freire não foi tão simples assim. Nita (FREIRE, 2006) organizou no livro *Paulo Freire: Uma história de vida*, a biografia de um dos maiores pensadores em educação e é com este livro em mãos que começo a refletir sobre a nossa visita. A visita na casa de Nita Freire, e a presença viva de Paulo naquela casa, marcada pelos objetos de arte, fotografias, livros, memórias trazidas por Nita e partilhada conosco no meio daquela tarde, me fez pensar o quão difícil deve ter sido quando Freire foi exilado e obrigado a deixar sua casa, o Brasil e o povo brasileiro. A casa de Nita, que no passado também era casa de Paulo Freire, mantém as memórias e o pensamento do educador tão vivo que temos a sensação de que ele vai chegar e conversar conosco a qualquer momento. A casa, para mim, respirava um pensamento corpo-casa-vida em educação, porque o pensamento de Paulo Freire habitava cada cômodo daquele lugar, e porque a vida e a educação sempre estiveram juntas.

Conversar com Nita Freire, que trazia as coisas simples do cotidiano, mas que não se distanciava do pensamento intelectual de Freire, afirmou ainda mais que a vida de

Paulo Freire não distanciava do seu pensamento, não se distanciava do que dizia. Sua vida era a prática do seu pensamento, um alimentando o outro. A educação que Paulo Freire sempre tentou nos mostrar é a aquela em que não importa o lugar onde ela aconteça, pode ser de maneira informal, em casa, ou formalmente, ou através das relações informais, o importante é que ela precisa estar na vida, porque a vida não está descolada da educação.

Paulo viveu em Recife uma experiência rica enquanto educador, depois como professor de História e Filosofia da Educação da Universidade do Recife, ao mesmo tempo em que trabalhava como educador popular nas áreas rurais e urbanas. Nos anos 1960, viveu, juntamente com pessoas de sua geração, um período desafiador da história política e social do país. Naquela década, mais precisamente em 1964, Paulo coordenava o Plano Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação.

“Minha história aconteceu durante o golpe de 64”, diz Freire em *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor* (1986). Para Freire não foi um ato simples sair de sua casa, deixar o Brasil, passar pela experiência de ser preso, “foi traumática para um intelectual que dava aula e que associava prisão a roubo e a crime e que, de repente, se vê preso. Eu não roubei nem matei e estou aqui” (FREIRE, 2006, p. 206), dizia Freire.

Foram 75 dias preso, em que teve diferentes experiências, e de lá, observou e refletiu sobre os tipos de relacionamento humano com as pessoas e com as pessoas na prisão e com as pessoas que os puseram na prisão. O autor toma essa experiência como algo que o fez amadurecer e que foi fundamental para o período de exílio. Porque quem saiu sem essa experiência, a reação era diferente, afirma Freire.

“Não é fácil dar uma explicação do que foi o exílio para mim como aprendizagem [...] mas alguns pontos a gente pode mostrar” (FREIRE, 2007, p. 205), um desses pontos é compreensão que teve da diversidade cultural, a compreensão das diferenças, de que não podemos fazer juízo de valor de expressões culturais, de que deixamos de ter uma mente paroquial, significa que temos uma abertura maior a outras formas de estar sendo. Segundo Freire (2007), no exílio, a pessoa toma uma distância não somente geográfica como também no tempo do contexto original.

O educador recorda que “conheceu muitos brasileiros que passaram a ser mais brasileiros a partir do exílio” (FREIRE, 2006, p. 205).

Mas é difícil viver no exílio e é preciso um esforço para assumir criticamente seu espaço-tempo como possibilidade de que dispomos. É esta capacidade crítica de mergulhar na nova cotidianidade, sem preconceitos, que leva o exilado a uma compreensão mais histórica de sua própria situação.

No livro *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1985), Freire narra sobre os problemas fundamentais de um exilado ou exilada, e aponta que a questão está em saber como resolver a

[...] tensão aguda entre o transplante do que é vítima, e o necessário implante, que nem pode estar além nem aquém de certos limites. Se se enraíza demasiado na nova realidade, corre o risco de renunciar a suas raízes; se fica na pura superficialidade da realidade nova, corre o risco de se aniquilar numa nostalgia de que dificilmente se libertará. Experimentei a ambiguidade de estar e não estar. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p.13).

Segundo o educador, o exílio também foi uma forma de aprender, pois quando se deixa o cotidiano conhecido e passa-se para um outro cotidiano que não lhe é familiar, tudo nesse novo cotidiano é provocador, e os desafios se multiplicam. Primeiro, a necessidade de se adaptar ao idioma, ao clima, e também a necessidade de sobrevivência; a resiliência ao desconhecido é um desafio permanente, porque é preciso resistir e manter as origens. Paulo sentia falta do país, da cultura, mas cuidou para que isso “não empalidecesse [...] que não o fizesse tristonho, sem descobrir a razão de ser na vida”. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 32-33).

“Cheguei e comecei a trabalhar imediatamente. O contexto do exílio até me deu possibilidade enorme de aprender mais e aprofundar as coisas que já vinha fazendo no Brasil” (FREIRE, GUIMARÃES, 2001, p. 80). Paulo encontrou no exílio espaço para aprofundar suas reflexões iniciadas no Brasil, tinha muita preocupação em poder contribuir, mesmo estando fora do país, porque, para o educador, indiretamente também contribuía com o Brasil. Muitos brasileiros estavam no Chile naquele período, e poder conviver e trocar experiências além de refletir junto com pessoas da mesma nacionalidade não era o que mais o mobilizava, pois o exílio para Freire serviu de “ruptura com os paroquialismos” locais e constituiu uma abertura para a realidade latino-americana e mundial (MAZZA, SPIGOLON, 2018, p. 212). Depois de algumas reuniões e seminários que havia dado no Chile, “Elza sugeriu que eu passasse a escrever. A sugestão foi realmente dela. Eu comecei, e depois tomei certo gosto pela escrita. Foi a partir daí que escrevi e emendei a *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE; GUIMARÃES, 2001, p. 96).

Paulo passou a escrever muito nesse período que esteve no exílio, em 1968 termina a escrita de *Pedagogia do Oprimido*, e passa então a viver um período rico de reflexões e escrita, suas reflexões não deixavam de pensar na sua terra- vida- povo. Freire

pensa na população, pensa na prática e pensa nos anônimos durante a sua estadia no exílio e escreve pensando nelas. Outros convites chegaram, e Paulo que

[...] já havia compreendido no Chile o que significa o exílio, enquanto ruptura, enquanto possibilidade ou tentativa de re-visão e de re-desconstrução do próprio ser exilado, envolvendo questões culturais, adequações, inadequações, frustrações, medos, inseguranças, saudades... (FREIRE; GUIMARÃES, 2002, p. 104).

Parte para novas experiências. Sua chegada na Europa representou a fase mais duradoura do exílio, envolvendo um aprendizado maior em torno do trabalho com os projetos de reconstrução nacional e a educação dos povos africanos.

Segundo Freire, enquanto esteve exilado nunca foi chamado por secretário, religioso ou pelos responsáveis, pelos conselhos para “dizer ‘se acautele!’ ou ‘modere um pouco seu discurso, nada! Eu nunca talvez tenha sido tão livre, enquanto trabalhador, quanto fui lá’”. (FREIRE; GUIMARÃES, 2002, p. 104).

Freire (1985) nos alerta que somente quando aprendemos a viver em um novo contexto e a dele sair, mas nele continuando na tensão da contradição, é que é possível ter, no contexto de origem, a permanente preocupação, mas jamais uma sombra que iniba o presente. Como ele mesmo diz,

[...] o nosso corpo já vem molhado, como o de qualquer exilado, do contexto de origem, molhado de histórias, da cultura [...] dos sonhos, que neles tinhas, das tuas opções de luta[...] de tuas expectativas, da idealização do próprio contexto. Um caminho que descobri e que outros exilados também descobriram, foi exatamente o de manter o contexto de origem [...] e por outro lado, perseguir certo nível de inserção afetiva, emocional e intelectual no contexto de empréstimo. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 19-20).

O exílio, que muitas vezes olhamos somente pela dimensão da tristeza, dor, saudade, fez com que Freire repensasse a sua forma de atuação, e continuasse trabalhando. Isso o motivou a nunca parar de escrever. Porque escrever é parte de sua prática reflexiva. O exílio, que poderia ser para Freire um grande (des)encontro, fez com que a sua reflexão sobre o momento, sobre sua prática, e o seu modo de pensar transbordasse para outros países. A presença forte e ativa de Paulo Freire no mundo, fez dele um revolucionário no pensamento da educação. Freire colocou no mundo uma educação cuja dimensão humana é emancipatória e conscientizadora, tal como esboçada em sua vida e em sua obra.

Nesse obscuro momento que vivemos no Brasil e que escrevo essa tese, movimentos ultraconservadores tentam retirar de Paulo Freire o título de Patrono da

Educação Brasileira, título esse que lhe foi concebido pela Lei nº 12.612/2012. Escolho um recorte do artigo de Mazza e Spigolon (2018) que escrevem, em poucas palavras, mas com muita clareza, sobre o período tão obscuro que estamos vivendo,

[...] um período de retrocesso na implementação de direitos constitucionais, aprofundamento da inflexão liberal e conservadora, nas sociedades nacionais e no cenário internacional, a adesão de setores populares a proposta obscurantistas, tais como Escola Sem Partido; reforma do Ensino Médio, minimizando a obrigatoriedade das disciplinas de humanidades; revisão da Base Nacional Curricular Comum, tendo em vista subsumir os processos de ensino dos professores e o aprendizado dos alunos às exigências do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). (MAZZA; SPIGOLON, 2018, p. 216).

É preciso pensar, neste momento, sobre os (des)encontros que estamos vivendo em nosso país. Trazer a relação entre educação e emancipação, tal como a pensou Paulo Freire, pode ser a nossa forma de luta e resistência perante o cenário político que estamos vivendo. Na condição de exilado, Freire conseguiu criar, nos (des)encontros vividos, outros caminhos, sem perder a reflexão crítica sobre sua prática, sobre sua luta, pois os (des)encontros produzem deslocamentos, nos forçam a criar, sem nos tirar o que há de mais precioso em nossa prática: a liberdade para agir--pensar-refletir.

100 ÁRVORES PARA UM SÍTIO SEM ÁRVORES

Depois que regressei de Oaxaca, no México, senti um enorme desejo de criar um espaço em que pudesse trabalhar arte, educação e meio ambiente. Também sentia a necessidade de aprofundar os estudos envolvendo o corpo e o ambiente por meio do trabalho com/na terra. Ao mesmo tempo em que escrevia a tese, pesquisava, trabalhava, lecionava, vivia, plantava, capinava, dançava... alimentava a ideia de criar esse espaço após a conclusão do doutorado.

O processo de escrita da pesquisa e a experiência vivida em Oaxaca me fizeram antecipar o início do projeto, porque ansiava por criar um espaço onde pudesse trabalhar com mais liberdade, que pudesse chamar de meu, no sentido de planejar e manter de acordo com as minhas aspirações. No Brasil, esse é um dos grandes desafios-desejos de um artista: ter e manter um espaço cultural com recursos próprios. A criação desse espaço em muito contribui para o processo da própria pesquisa de doutorado e sua escrita, de modo que algumas perguntas foram surgindo e sendo respondidas ao longo do texto, outras permanecem ainda sem respostas.

Um ambiente pode por si só ser um espaço reflexivo? Como colocamos o corpo na escrita? Como é criar na concretude uma ideia que nasce impulsionada pela escrita e pela reflexão?

No processo de pesquisa, o corpo, que sempre se fez presente, começou a ser tomado por um desejo de trabalhar coletivamente por uma educação mais sensível, e naturalmente as pessoas com o mesmo interesse começaram a se aproximar e a me ajudar. Ao longo do caminho de pesquisa ficou evidente que algo muda na gente durante o processo. Para mim, o processo de pesquisa e escrita da tese me fez refletir sobre como a nossa vida e o nosso corpo vão se distanciando quando estamos mergulhados numa pesquisa acadêmica. É como se tivéssemos que deixar vida-corpo de lado, porque não há espaço para falar-pensar sobre ele no campo da educação: os conteúdos, os autores, as referências são sempre mais importantes do que nossa trajetória. Ao contrário da arte, em que corpo e vida são trabalhados constantemente para se manterem presentes com o pensamento. Escolher o corpo como eixo central da pesquisa e trazer relatos dos lugares por onde caminhei e construí relações entendo como um posicionamento político. Como é que a gente se torna aquilo que se é? Muitos artistas exploram os movimentos do cotidiano, e, “ ao mostrar o fazer diário como artístico, há uma ressignificação desses

movimentos e do cotidiano, de forma a acionar a memória dos destinatários em relação as suas próprias ações com o corpo”.

Um corpo que tem uma inter-relação incessante que ao mesmo tempo em que modifica é modificado por ele. Um corpo vivo é um todo, um sistema no qual movimentos não ocorrem separados, ocorrem num contexto, num funcionamento integrado e coordenado de todas as partes do organismo. A vida funciona assim (BOLSANELLO, 2010, p. 118).

E na Pedagogia do (des)encontro a educação não pode estar distanciada da vida e nem ser indiferente ao corpo, porque a vida acontece na experiência e a experiência acontece no corpo, num processo intenso e contínuo que vai se desenvolvendo num ritmo próprio, “que vai do acidental ao organizado, do randômico ao ordenado, do indiferenciado, sem discriminação ao diferenciado”, como ressalta Bolsanello (2010, p.118).

Nesta tese, a importância das coisas simples é evidenciada e posta em ação como exercício metodológico proposto pela Pedagogia do (des)encontro, onde o pensar e o sentir são trabalhados de modo que não se enrijeça ou embruteça o corpo, e portanto a sensibilidade e a percepção, dos educandos, do educador, do pesquisador. Também há um convite para os educadores que buscam por uma educação mais sensível, envolvendo a vida para além dos muros da escola, e que proponha uma aliança entre vida e educação. Outro convite é para que se perceba que o dentro e o fora da escola são um mesmo lugar, um lugar onde podemos aprender por meio de um olhar sensível e generoso para o cotidiano, para as pessoas, para o mundo e para o meio ambiente.

A vida e seus movimentos

Dividido em oito partes o que antes era um inteiro. A minha parte, o meu inteiro. Me recordo do sorteio que mamãe propôs-impôs para que cada um ficasse com uma parte do terreno que era herança dela e de meu pai; “*a divisão em sorteio é mais justa dizia ela*”. Ninguém pode escolher, exceto minha irmã mais velha que já tinha construído sua casa em uma das partes que seriam sorteadas. Eu desejava a última parte, a gleba 8, onde está a mata ciliar, onde corre um fio de água. Não há escolha. Há sorteio. No sorteio não fui contemplada com a parte que queria. Então negocie e consigo facilmente trocar com uma de minhas irmãs. Terreno com árvores não é bom, perde muita terra diz o marido de uma das minhas irmãs.

Já eu quero perder terras em árvores. Quero ver mais árvores que terra. Um sonho. Construir um espaço em que a terra se mistura com a arte e a arte com educação. Ter um lugar onde as crianças possam plantar e acompanhar o crescimento das plantas. Um lugar onde capinar pode ser o movimento propulsor de uma dança. Integrar corpo – educação: misturar palavra com terra, terra com ideia, ideia com enxada, enxada com movimento, movimento com buracos, buracos com mudas, porque mudas vem do verbo mudar, e mudança tem a ver com educação. Mudar é o mesmo que alterar, deslocar, modificar. Modificar a paisagem-pasto para uma paisagem-floresta, paisagem-educação ou para uma paisagem-escrita em que a floresta e a escola se unem, como o fez Marcos Reigota em seu livro *A Floresta e a Escola: por uma educação ambiental pós-moderna* (2011).

Plantar. Introduzir um vegetal na terra para criar raízes. Semear. Cultivar. Fundar. Fazer desenvolver algo a partir de uma ação, realizar, construir, produzir, pôr em prática, criar. Criar é fazer algo existir em algum lugar, independentemente do tempo de duração, pois a permanência pode ser efêmera. A permanência, mesmo que efêmera, faz o meu corpo parar e, ao parar, novamente olho demoradamente a paisagem-pasto que está na minha frente, e é por meio dela que começo a visualizar a paisagem-educação que vem sendo sinalizada em cada deslocamento, em cada criação durante esse processo de pesquisa. O desejo de tomar para mim aquilo que já é meu, me faz pensar numa educação em que a autonomia e a liberdade podem me levar a inventar outras maneiras de educar em tempos de aridez, essa vontade cresce a cada segundo.

No ano de 2017, ao retornar do estágio de doutorado no México, resolvi tomar coragem e assumir a terra que meus pais me deixaram. Ali, em pé, bem no centro do terreno, meus olhos se perdem ao observar os 24 mil metros de terra que recebi de meus pais. Por oito anos deleguei os cuidados dessa terra a meu cunhado, sentia-me incapaz de cuidar daquele espaço sozinha. Agora, preciso me sentir encorajada a tentar, tenho dois desafios: uma tese e um sítio. Ambos exigem que eu construa caminhos e descaminhos singulares, talvez impossíveis de serem reaplicados em outro lugar, mas são (des)caminhos que me colocam numa “construção investigativa e que podem nutrir a pesquisa e a criação com “inventividades outras” (GUIMARÃES, SANTOS, 2009, p. 94).

Com essa incerteza vou caminhando e me (des)encontrando com os possíveis trajetos da pesquisa e das ações no sítio. Ao longo dos dias, fui sendo tomada por uma vontade súbita de permanecer mais tempo no sítio, e essa permanência me encorajava a

caminhar simultaneamente com a escrita do texto da pesquisa. Talvez porque a forma de narrativa do texto da pesquisa e a constante construção e desconstrução das metodologias, tanto na tese como na criação do sítio, pudesse arquitetar uma história que permitisse trazer para “o campo científico [...] as experiências, sensações, e aprendizagens de uma pesquisadora” (GUIMARÃES, SANTOS, 2009, p. 95).

Olho novamente para este lugar. Agora com a vontade-desejo de cuidar, e me perco outra vez olhando a terra. Abro os braços e giro o corpo devagar e, numa respiração profunda, vou sentindo o vento passando em meu corpo enquanto sinto-olho aquele espaço. E nesse giro vagaroso, com os braços abertos, sinto uma certa liberdade ao perceber que há muitos espaços dentro e fora de mim.

É no ato de movimentar que meu corpo se enche de desejo e se prontifica a cuidar de tudo aquilo. Continuo olhando, mas agora o olhar não se fixa apenas na paisagem-pasto, mas na paisagem-desejo-de-habitar. O meu olhar alcança a mata ciliar, e a vontade de ampliar sua extensão se ramifica dentro de mim. Como fazer isso?

O silêncio, o vento, o cheiro de terra. A vontade de criar me deixa ansiosa, mas ao mesmo tempo tenho receio de investir neste sonho que parece ser absurdamente utópico. Que sonho é esse? Desejo de que esse espaço do sítio seja habitado por pessoas que queiram unir arte e educação que tenham desejo de romper com a distância entre elas, que tenham a ousadia necessária para pensar em uma outra arte, em uma outra educação. Desejo criar um ambiente em que artistas possam estar e que tenham liberdade de criar e de deixar sua criação neste lugar, se assim quiserem. Um espaço onde crianças, jovens, adultos possam estar enquanto criam. Um espaço do sim, onde estudantes possam plantar e acompanhar o crescimento das plantas, onde possam fazer experiências, conversar, propor encontros, onde possam se educar, ter autonomia.

Recordo-me de uma ação que a escola onde eu trabalhava desenvolveu com as crianças e adolescentes, creio que foi em 2011, não mais certeza. A ideia era plantar mudas de árvores próximas da mata ciliar, em comemoração ao Dia da Árvore. Passamos o dia todo plantando, descemos caminhando até chegar na cachoeira que fica próxima da

escola. A cachoeira está situada na margem esquerda do Rio Pirapora, rio de onde originou o nome da cidade: Salto, lugar onde os peixes saltavam na desova, e Pirapora, o rio que corta o município. Na linguagem Tupi Guarani, Pirapora quer dizer Salto do Peixe. Meses depois do plantio, ficamos sabendo que todas as mudas foram destruídas durante a “limpeza” do local: um trator passou arando e retirando todas as ervas daninhas e matos que havia no terreno, as mudas estavam entre elas.

Quantos tratores passaram e passam pela educação? Quantos tratores passam pelas propostas pedagógicas que não têm continuidade e que mudam a cada troca de governo; promessas que não são cumpridas pelos governantes; livros didáticos que são solicitados e que, muitas vezes, são inviáveis, porque não condizem com a realidade; projetos que não dialogam com a cultura local; espaços de sala de aula sem as mínimas condições; corrupção nas licitações das merendas escolares e dos materiais didáticos. Diante deste cenário, ainda existe a vontade no educador de criar algo, com todas as dificuldades; o desejo ainda resiste e vive na gente.

Essas lembranças vão surgindo quando sento em meio à paisagem-pasto e me ponho a pensar quais são os motivos que me provocam a fazer deste espaço um espaço voltado para a arte e a educação?

Volto várias vezes ao sítio e novamente permaneço sentada no meio da paisagem-pasto, percebo que há dentro de mim um medo de começar. Em alguns momentos, chego a sentir vergonha de sonhar, de querer realizar algo, e em outros, fico constrangida até mesmo de pensar em levar uma pequena muda para plantar. Que direito eu tenho de sonhar?

Silêncio.

“Você vai plantar uma muda no meio desse matagal? Você nem vai encontrá-la depois.” Essas eram as vozes que ouvia saindo de dentro de mim, vozes do meu entorno. As vozes do opressor, como diria Paulo Freire, e essas vozes não apenas me silenciavam como me paralisavam. Cada vez mais tinha a impressão de que não era assim que se começava a construção de um projeto. Cada vez mais eu tinha a impressão de que as microações que vinha fazendo no cotidiano escolar nada mais eram que uma utopia para alguns e uma bobagem para outros. E como é que começa então? Com a construção de

uma grande casa? Com a luz elétrica? Com um poço artesiano? Com uma grande plantação? Ou adquirindo várias cabeças de gado?

No cotidiano escolar as minhas indagações não eram diferentes, e os questionamentos eram similares: “você acredita mesmo que esses diálogos e a escuta sensível podem interferir na formação de uma pessoa?”, “Quero ver até quando você vai aguentar trabalhar de forma diferenciada na sala de aula, na universidade e nos espaços culturais”..., “Você é nova, logo se cansa”..., “Ela faz isso para chamar atenção dos gestores”..., “Isso não é um trabalho acadêmico”, “É melhor se adequar às regras, ao sistema, para não criar problemas”. As vozes que eu não gostaria de ouvir são vozes de alguns professores, de funcionários públicos, de artistas, de pesquisadores, de pessoas cujos corpos-vozes foram também, em algum momento, silenciados pelo sistema.

Resisto.

Como é que se inicia um projeto na educação? Com uma montanha de livros e referenciais teóricos? Com um conjunto de regras? Com um vasto conteúdo programático? É possível fazer planejar as aulas antes de conhecer o grupo com o qual vou trabalhar?

Enquanto penso em construir algo, permaneço sentada em meio à paisagem-pasto e me ponho a refletir sobre as dúvidas que tenho; me recordo das inúmeras leituras que fiz durante a minha pesquisa de mestrado. Quando sentia que precisava pensar-refletir sobre o que havia lido ou estudado, eu recorria ao jardim que tenho em frente da minha casa. Trabalhar com a terra e a escrita trazia clareza e entendimento da relação vida-arte-pesquisa-processo de criação. Ao terminar a dissertação, o jardim ficou imenso, as flores cresceram, e o jardim, antes rasteiro, ganhou verticalidade. Consegui crescer enquanto escrevia.

Hoje tenho uma tese escrita, e uma quantidade generosa de terra, bem maior que meu pequeno jardim. A tese para mim é tão complexa quanto esse terreno que desejo habitar. Os começos que penso parecem falhar antes mesmo de começar.

Sítio: Por onde começar? Seria pelas mudas de árvores que venho cultivando em casa?

Tese: Pelos pequenos textos que escrevi e sequer mostrei?

O plantio

Ganhei três mudas de Pau-ferro de meu amigo Eder, ele é diretor de uma escola em Sorocaba e foi meu colega na Uniso. Eder distribuiu, durante um projeto que desenvolveu na escola, diversas mudas de árvores para os pais, estudantes, funcionários e visitantes na semana em que se comemora o Dia da Árvore. Felizmente, a doação de mudas é bem comum nas escolas municipais e estaduais do interior do estado de São Paulo, principalmente naquelas por onde passei e onde tenho lecionado nesses últimos anos. Porém, ainda não vi nenhum projeto nessas escolas que priorizasse o acompanhamento do crescimento das mudas de árvores plantadas por estudantes, sejam elas por meio de fotos, narrativas, ou até mesmo diálogos sobre o lugar escolhido para plantar, ou sobre o crescimento de cada espécie. Ainda não vi os estudantes conversando sobre as mudas plantadas ou explicando como ela reagiu, e o que cada um fez para mantê-la saudável, ou até mesmo sinalizando a frequência que visita-cuida-acompanha o crescimento dela. Para mim, esse comportamento reforça a ideia de que apenas plantar uma muda já é o suficiente para que ela cresça, como se ela dispensasse cuidados.

Mas em que lugar do sítio devo plantar essas mudas? Perto da cerca? Próximas do portão de entrada?

Fui em busca de um canto, não queria que elas ficassem sozinhas, sem nada ao redor. Comecei cavando os buracos próximos da cerca que divide a minha parte e a de minha irmã mais velha. Cavar. Cavar requer força e move as escápulas. Exige um movimento sincronizado da força empreendida dos braços e da enxada. As pernas não podem ficar paralelas. Os joelhos, semiflexionados, e a perna esquerda à frente da direita. As costas também se dobram, é como se reverenciássemos a terra enquanto cavamos.

As “mudas” foram as responsáveis por incentivar a minha permanência neste lugar, elas precisavam de água, e isso fez com que eu fosse mais vezes para o sítio durante a semana. As plantas necessitam do meu cuidado, do meu olhar, da minha atenção. É preciso regar. É preciso ir. É preciso estar. A enxada, a cavadeira, o regador não saem mais de dentro do carro. Sempre que sobra um tempinho na semana, eu corro para o sítio. Mas é no final de semana que eu e meu cachorro começamos a passar mais horas ali.

Quando chove, corremos para o carro. As coisas simples da vida aos poucos vão ganhando novos sabores. É bom ouvir, ver e sentir a chuva no corpo cansado e suado após horas cavando e capinando. Senti vontade de ter um pequeno espaço coberto nesse lugar, para acomodar as ferramentas, para acomodar meu corpo. Um espaço onde eu possa estar protegida da chuva e do sol forte, onde eu possa escrever, pensar e ao mesmo tempo olhar para o que está fora.

Na escola também precisava criar espaços. Em algumas delas, tive a chance de trabalhar com sala-ambiente, em outras, criei, juntamente com os estudantes, outros-lugares-aprender, e ocupávamos os espaços não convencionais como o pátio, a quadra, corredor, jardim, parques, e até mesmo os espaços externos que ficavam próximos da escola. O desejo das crianças e adolescentes foi o responsável por alimentar a permanência das aulas nesses lugares. Eu precisava cuidar e repensar cada atividade que proporia nesses espaços, e a nossa relação também era outra, precisávamos estar juntos, dialogar, criar as regras juntos, encontrar juntos soluções para as dificuldades que surgiam em cada encontro.

A necessidade de ter um pequeno espaço coberto nesta área verde vai aumentando. Num dos dias em que esperava a chuva passar, meu irmão se ofereceu para construir um paiol. Um paiol? *“Um paiol para você guardar as suas ferramentas”*, responde ele. *“Um paiol é feito de madeira, é rústico, geralmente é utilizado para guardar milho e não custa muito caro. O assoalho não fica diretamente no chão e podemos fazer com postes de madeira usados.”* O curioso é que esse era um desejo antigo: construir uma cabana, um galpão, um espaço para estar.

O paiol

Pensar-construir-habitar. No início, a ideia era um pequeno paiol, porém ela foi crescendo e caminhando para a construção de uma pequena casa de 16m². Um quadrado de 4x4 que eu chamei de Paiol. Me recordei de Thoreau em *Walden*, que se aventura em viver apenas com o que a natureza fornece e com aquele pouco cultivado.

Em março de 1845, começa a construir para si, com suas próprias mãos, uma cabana perto de Walden Pond à beira de um lago. Isso para Thoreau será um ato filosófico. Lá viverá durante mais de 2 anos, sozinho, em perfeita

autossuficiência, em meio às árvores, à beira do lago: capinando a terra, passeando, lendo, escrevendo (GROS, 2010, p. 92).

Eu não tinha a pretensão de viver numa cabana como Thoreau enquanto escrevia a tese, porém a construção do Paiol era muito similar à construção dos textos que compõem a tese. Para Thoreau, construir e viver na cabana era um ato filosófico, para mim, era um ato reflexivo e de conexão da escrita com a terra.

Mas meu irmão nunca tinha construído um paiol maior que três metros. Para ele, que se sentia desanimado pela falta de serviço, a ideia era animadora, o projeto despertou nele uma vontade de fazer o que ainda não havia experimentado. Fiquei perplexa com sua agilidade e praticidade em começar o projeto – não conhecia esse lado de meu irmão. “*Em que lugar você quer o paiol?*”. Para começar, bastava apenas escolher o lugar. E de repente me vi sem rumo, olhando para aquela imensidão de terreno. Sentia dificuldade em escolher o lugar, e fui surpreendida com inúmeras perguntas que ele me fazia: “*Onde ficará a frente do paiol? Você quer a construção perto ou longe do portão?*” Não conseguia sequer definir a distância do paiol até o portão da entrada. Mas tinha que decidir. Fico ali parada, olhando para tudo e ao mesmo tempo para o nada. Meu irmão me deu dois dias para pensar.

Enquanto isso, na cozinha de sua casa, nós desenhamos o Paiol juntos, e mais perguntas surgiram: Quantas tábuas de madeira? Quantas vigas? Quantos sarrafos? Você quer que as emendas fiquem por fora ou por dentro? Você quer as tábuas rústicas ou aparelhadas? De que lado você quer que fiquem as tábuas no assoalho? E as emendas? Você quer todas elas de um lado ou intercaladas? Vai colocar janelas? Quantas? De que tamanho? Qual a distância do chão até o início das janelas? E a porta, vai abrir de que lado? Como vai ser o telhado? Uma ou duas águas? Qual a telha que você vai usar? E as dobradiças? As fechaduras? Para começar, é preciso tomar decisões, correr riscos.

Em casa, no quarto de estudos,

[...] a escrita vai ocorrendo em sua incompletude e desenhando um corpo liso, cheio de experiências, movimentos, entre passagens, textos e personagens[...] A linguagem vai desmontando rastros [...] que aproximam de outros movimentos de resistências, de intervalos (ROMAGUERA; BRITO, 2018, p. 96).

Abro os arquivos e imprimo os textos, escolho uma coleção de textos escritos durante os últimos três anos de pesquisa, olho para eles, leio, e começo a pensar em como vou costurar um no outro.

Dois dias se passaram. Eram cinco da tarde e eu corria contra o tempo. O Sol estava se pondo, eu precisava estar no sítio antes de a noite chegar, precisava mostrar a meu irmão o lugar escolhido para construir o paiol. Começo a caminhar em meio ao mato que cobre metade do meu corpo; sinalizo para meu irmão onde quero que ele comece a construção. Não tinha certeza de nada, mas era preciso decidir. Sentia-me tão perdida em meio àquele matagal que resolvi me lançar à deriva, e rejeitei o modo costumeiro de tomar decisões para me entregar às solicitações daquelas terras. Já não queria ter a certeza de que estava escolhendo um bom lugar para aquela pequena casinha. O que importava, naquele momento, era escolher o lugar, eu precisava concretizar a ideia, ela precisava sair da minha cabeça e se materializar. O Sol baixou rapidamente, não conseguia mais enxergar nada, saímos do meio do mato com a luz da lanterna do celular de Arivaldo.

Enquanto construía o Paiol, pensava no ato de construir. Construir é criar algo, juntar diferentes materiais, seguir um determinado projeto, fabricar, produzir. É edificar. Reunir as diferentes partes. É desenhar, traçar, compor, imaginar, formular uma teoria, estabelecer uma obra sobre um alicerce. É dispor, organizar, além de outras tantas coisas.

Enquanto construía o Paiol, abria-me para pensar sobre as construções e experimentações que venho realizando nos últimos tempos, e isso tem a ver com criar espaços onde as pessoas possam falar, pensar, trocar e interagir com o outro por meio da arte, evidenciando o ato de escutar.

Enquanto construía o Paiol, ia colhendo alguns materiais: madeiras, pregos, caibros, vigas, tábuas, ripas e telhas.

Enquanto construía o Paiol, pensava na madeira, e via que, mesmo depois de ter sido cortada, ela ainda continuava em movimento, não enrijecia: se movia, estalava, cedia, transferia, abria, aproximava e afastava. A madeira é um material produzido a partir do tecido formado pelas plantas lenhosas com função de sustentação mecânica. A madeira é viva, mesmo depois, quando já não é árvore.

Enquanto construía o Paiol, juntei os livros, os artigos, as resenhas e busquei um lugar confortável para ler e escrever. O quarto, a varanda, o sofá, a sala, a paisagem, o calor, o céu, o vento participavam desse processo. Porque o espaço é criado e recriado a todo instante. Espaços movediços. Aprendi isso antes de ir para o México, e foi lá que

pude colocar meu corpomente em prática e experimentar diferentes lugares para escrever. Antes, acreditava que escrever só era possível entre quatro paredes.

Enquanto construía o Paiol, pensava no que podia oferecer aos estudantes para pensar novas maneiras de se relacionar com o espaço e de relacionar o espaço com a aprendizagem. Quando transbordamos os espaços da sala de aula e ocupamos o parque, a rua, os corredores, e olhamos para a nossa casa também como um lugar de aprender, a escola ganha uma amplitude maior, e a educação passa a fazer parte não apenas do cotidiano escolar, mas do cotidiano da nossa vida.

Enquanto construía o Paiol, comecei a criar um pequeno espaço cultural na cidade. O início. Criar espaço. O espaço da cultura. Um prédio de uma antiga escola. Por onde começar? Pelos vidros sujos? Eliminar o mau-cheiro? Pintar as paredes? A condição precária não era uma novidade para mim. Os começos, na realidade, são precários.

Eram tantas as atividades em estado inicial acontecendo que fui, aos poucos, percebendo que todas elas estavam interligadas e caminhavam para a construção de um pensamento. O chegar, o começar, o não saber, o sentir, o explorar, o escutar, o não julgar impregnam o ato de criar qualquer coisa, pois se não impregnam, estamos apenas reproduzindo.

Habitar

Escolhi habitar os espaços do sítio, da sala da cultura e do meu corpo. Habitar pode estar no ato de permanecer, e também no ato de pensar o habitar que ali se nomeia.

Desejo que o sítio seja mais do que um lugar para estar, por isso busco entender os espaços como um lugar de pensar sobre os nossos propósitos de ser e estar sobre a terra. Desejo que o sítio seja um lugar onde possa estar em contato comigo, com o meu corpo, com o corpo-casa que venho construindo.

Nós somos à medida que habitamos. Mas para habitar é necessário construir um lugar de proteção e de cultivo, cultivar principalmente as relações nesse lugar. Um habitar-construindo significa cuidar do crescimento que por si mesmo dá tempo aos seus frutos. É preciso dar tempo, não ter pressa, deixar que as coisas aconteçam no tempo delas, mesmo que isso demore mais do que se esperava. Esperar, dar tempo ao tempo, me deixava inquieta.

Pensar na palavra construir me fez entender que construir está por trás dos múltiplos modos de habitar.

Na verdade, porém, aí se abriga algo muito decisivo: o fato de não mais se fazer a experiência de que habitar constitui o ser do homem, e de que não mais se pensa, em sentido pleno, que habitar é o traço fundamental do ser-homem (HEIDEGGER, 1954, s/p).

Para habitar o sítio, levei algumas mudas de árvores, potes de água, madeiras, pregos, martelos... Para habitar a sala da cultura, levei algumas tintas, flores, tapetes e cores, e, passados alguns dias, comecei a levar alguns livros e frases, para que a sala ganhasse vida. O primeiro livro que levei foi *Cozinheiro do Tempo*, de BenéFonteles, ele também foi o primeiro artista que chamei para abrir os trabalhos da Secretaria de Cultura na cidade de Salto de Pirapora. E foi numa roda de conversa com os moradores do Quilombo Cafundó que BenéFonteles, juntamente com Dona Regina (responsável pelo Quilombo), se encontraram com professores e alunos da rede municipal. Sentados embaixo da sombra de uma árvore frondosa, numa tarde ensolarada musicada pelos passarinhos, conversamos sobre arte e resistência. Outros livros foram levados para compor a sala, *Paulo Freire – uma história de vida*, de Ana Maria Araujo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, *Homens em tempos sombrios*, de Hannah Arendt, *Ensinando a Transgredir*, de bellhooks, *Iugoslávia - registro de uma barbárie anunciada* e *O que é Educação Ambiental*, ambos de Marcos Reigota, *A aventura de contar-se*, de Margareth Rago (2013), e *Um Solitário à espreita*, de Milton Hatoum (2013). Todos esses livros que escolhi para colocar na sala da Secretaria de Cultura são parte da bibliografia da tese, e foram escolhidos porque me ajudaram a refletir sobre os momentos de (des)encontro com a máquina pública que quase sempre entra em descompasso com o desejo da população. Aos poucos, fui percebendo que a mesma bibliografia que utilizava como suporte para as ações pedagógicas eram as que eu utilizava na Secretaria de Cultura, o pensamento da educadora nunca se distanciou, mesmo estando fora da sala de aula, do pensamento político e pedagógico que é parte de mim, e para onde quer que eu vá ele estará comigo.

Enquanto isso, a cada ida ao sítio eu lia para as terras as palavras de um xamã Yanomami, escritas por Davi Kopenawa (2015). Nesse livro, o autor relata a trajetória de um pensador e ativista yanomami que, conversando com

[...] um antropólogo francês, discorre sobre a cultura ancestral e a história recente de seu povo (situado tanto em terras venezuelanas quanto em brasileiras), explica a origem mítica e a dinâmica invisível do mundo, além de descrever as características monstruosas da civilização ocidental como um todo

e de prever um futuro funesto para o planeta – mas, de um modo muito especial, é um livro sobre nós dirigido a nós, os brasileiros que não se consideram índios (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 12).

Ler para a terra me trazia para junto dela, era como se ela me permitisse estar naquele lugar, me provocando a “olhar o mundo como uma floresta fecunda, transbordante de vida, a terra como um ser que tem coração e respira” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 12), e para essa terra em especial, que pertenceu ao meu pai e minha mãe, que sustentou a nossa família por anos e anos, e agora está sob minha responsabilidade. Qual destino dar a ela?

E aos poucos fui criando um caminho para habitar a tese.

No sítio, o mato e as ervas daninhas cresciam numa velocidade impressionante, enquanto as mudas permaneciam quase estáticas, isso quando as formigas não atacavam quase matando algumas delas. Lembro que, em uma só noite, as formigas cortadeiras comeram todas as folhas de uma muda. Outras, tive que retirar e trazer para casa, semivivas. Os ipês amarelos foram os mais resistentes. Já os flamboyants, as formigas adoraram, como diria Inês Campos (2017, p. 20)

[...]

as formigas passeiam

com contentamento

– é chegada a hora

- atacar!

[...]

A sala da Secretaria de Cultura ganhou uma parede amarela, vasos com plantas – escolhi as suculentas, por serem mais resistentes, e um vaso de pimenta, que tentou sobreviver a cada dia, enquanto estive ali. Mas a presença das plantas nos ambientes de trabalho, de casa, no cotidiano escolar, começaram a receber um olhar generoso de minha parte depois que iniciei meus estudos no mestrado. A pesquisa e o cuidado com as plantas estão imbricados na minha forma de pensar, criar e na forma como me relaciono com as pessoas e com mundo, e essa relação com a terra e com as plantas vem se estreitando cada vez mais com meu modo de escrever.

Trouxe também para compor a sala da Secretaria de Cultura algumas imagens cedidas pelo meu amigo fotógrafo, Leandro Jesus, é ele quem faz os registros fotográficos

das atividades que venho desenvolvendo no sítio, nas escolas, como também no grupo de pesquisa Ritmos de Pensamento coordenado pela professora Alda Regina Tognini Romaguera. Leandro me presenteou com duas fotografias de uma imersão que realizou com o grupo Ritmos de Pensamento na Floresta Nacional de Ipanema no ano de 2016, sob a coordenação da professora e artista Adriana Teixeira de Lima. As imagens revelam uma casa abandonada e a copa de uma árvore. Adriana tem um vasto trabalho com performance, esculturas, instalações feitas com estudantes e artistas em imersões na Floresta de Ipanema. Entrei em contato com o trabalho dela por meio de sua dissertação de mestrado intitulada *A educação ambiental através da arte: contribuições de Franz Krajcberg*.

Com o passar dos meses, percebo que o espaço que fomos criando na Secretaria de Cultura não tinha o mesmo significado para as pessoas que o habitavam. E, com isso, criou-se um ruído quase ensurdecedor entre as pessoas que ali convivem.

O desenho da escrita da tese foram sendo construídos juntamente com o desenho das ações que fui realizando, tanto no México quanto aqui no Brasil, onde vida-cultura-arte-escrita-pesquisa estão interligadas, e é a relação entre elas que me impulsionou a seguir e a pensar numa educação pela singularidade e na singularidade. As autoras Romaguera e Brito (2018), no artigo intitulado *Fissurar a educação por entre escrita e deriva*, questiona:

O que significa pensar a educação pela singularidade e na singularidade? A singularidade em Rolnik e Guattari (2006) é um conceito existencial e que diz respeito às diferentes maneiras de existir, e se opõe ao conceito de identidade como referência [...] para as autoras o que não é pessoal e nem individual são campos de singularidades que se fazem por meio de uma superfície imanente, que não percorrem o fundo, mas que lidam com a superfície e bordas diante das topologias dos contatos, dos encontros, dos afetos e dos sentidos (ROMAGUERA; BRITO, 2018, p. 92).

A escrita dos textos que compõem as ações realizadas durante o processo de pesquisa não fala somente de um “eu”, de um sujeito portador do conhecimento, mas de multiplicidades. Mesmo que as narrativas estejam em primeira pessoa, as multiplicidades se expressam nos acontecimentos, que se dão por meio de um jogo de forças, de encontros e (des)encontros nos diferentes espaços e tempos, “disparando verdadeiros movimentos acontecimentais” (ROMAGUERA; BRITO, 2018, p. 92), e esses movimentos são os responsáveis por produzir deslocamentos em minha prática pedagógica, tornando

desconfortáveis as certezas, me provocando a experimentar e a criar porosidades, principalmente no campo da escrita e da pesquisa.

A pequena floresta

Pedi doação de mudas nas redes sociais e muitas pessoas doaram várias para que eu pudesse plantar no sítio. Esse encontro com as pessoas e com as mudas doadas me levou a uma movimentação não costumeira, a de visitar a casa de amigos, conhecidos e de outras pessoas que não conhecia. As visitas foram alimentadas pela boa conversa, café, troca de sonhos, dicas de plantio, e também de lembranças da minha adolescência. Visitei a casa de uma amiga do magistério, a Neli Muzel, e ela me mostrou suas flores, seus animais de estimação e a mangueira que plantou quando ainda estudávamos juntas, há 28 anos.

Nesses encontros, ganhei mudas de manga, amora, banana, pau ferro, flamboyant, maracujá, aroeira-vermelha, oiti, ipê, ingá, entre outras. Conheci muitos jardins e quintais das casas de amigos e amigas. Também fui comprando algumas mensalmente para compor minha pequena floresta de 100 árvores. Dentre elas, escolhi paineira-rosa, pau-mulato, pau-brasil, ipê branco, quaresmeira, guapuruvu, pau-jacaré, mogno, jacarandá-mimoso. E os vendedores sempre me presenteavam com mudas de que gostavam.

O trabalho com a escrita, juntamente com o trabalho na terra, despertou em mim uma força criadora cuja existência desconhecia. E a relação entre o plantio e a escrita foi ficando cada vez mais clara para mim. Se deixo de ir visitar o sítio por uma semana, eu o desconheço, sinto dificuldade em encontrar os locais onde plantei as pequenas árvores. Se deixo de visitar o meu quarto de estudo, os cadernos, os textos que estou produzindo, quando retorno, tenho a sensação de que a tese se perdeu, é como se eu perdesse o caminho. Para mim, “escrever é sempre uma relação com a ‘ordem’ do movimento, do inacabamento, do agenciamento, na qual o corpo da escrita vai desmontando-se num efeito de territorializar e de desterritorializar-se” (ROMAGUERA, BRITO, 2018, p. 93).

Choveu por mais de 15 dias no final do mês de janeiro de 2017, deixei de ir ao sítio, porque a estrada ficou intransitável. Quando voltei, a braquiária havia crescido assustadoramente, e as mudas pareciam ter sumido. Nesse período, perdi o domínio do

sítio e da tese. Não que tivesse domínio total sobre tudo o que vinha fazendo, mas eu conseguia, ao menos, ver um caminho traçado. Naquela época, os caminhos desapareceram, como as mudas. O que fazer?

Respirei, criei coragem e caminhei. Comprei várias estacas de madeira e amarrei um tecido na ponta e fui até o sítio marcar cada muda plantada. Me lembro de que havia anotado, em forma de desenho, numa espécie de cartografia, o lugar onde havia plantado cada uma. E busquei calmamente por elas, em meio ao matagal. Eu não podia limpar o sítio, passar o trator, ou seja, acabar com o capim-braquiária, sem antes encontrar e marcar as árvores que havia plantado. Ao encontrá-las, eu as coroava e sinalizava, assim não as perderia mais.

Para Romaguera e Brito (2018, p. 93), “a vida passa pela escrita quando vai operando uma máquina de produção de intensidades que percorrem o entre, o devir, o meio”. A escrita torna-se uma dança entre o sítio e os textos da tese, ambos vão criando uma nova cartografia como se encontrassem uma vizinhança, mas uma vizinhança que não está colada uma na outra, é como se houvesse um espaço “entre” eles, e assim, as palavras, a linguagem vai sendo arrastada para um mundo desconhecido.

Ao longo do tempo, vários movimentos foram realizados para que eu pudesse estar sempre conectada com a tese, abrir caminho para ela, até ela. Inúmeras foram as ações para que a escrita dos textos fosse prazerosa, mesmo quando difícil, e eu pudesse respirar e viver enquanto escrevia. Comprei um quebra-cabeça de mil peças. O quebra-cabeça era parte da experiência que fui construindo junto com a escrita. Eu olhava para aquela imensidão de peças e ria, jamais pensei que seria capaz de começar a montá-lo. Nunca tinha feito nada igual, e isso era importante. Visitei quase diariamente o quebra-cabeça, e a cada dia colocava uma pecinha. E surpreendentemente, todos os dias encontrava o lugar de uma peça e aos poucos fui construindo a imagem. A tese vai se construindo assim, pedaço a pedaço, aos poucos, e cada texto construído sinaliza o caminho. Para habitar uma terra, um espaço de cultura e uma tese é preciso frequentá-los diariamente, ali permanecer nem que seja um pouco, introduzir algo, por pequeno que seja, e assim marcar o caminho.

Construir espaços no espaço e uma nova maneira de habitar e vem em conjunto com o pensar em povoar os espaços por onde passo com a escrita. Esse lugar da escrita é mais lento, porém tem uma amplitude que não se pode medir, e tem vida.

Durante esses quatro anos, escrevi em cadernos de notas que podia levar a todos os lugares, como o quarto, o sítio, a praça, a cafeteria, a rua, o parque, o teatro, a sala de aula, aeroporto, varanda, avião, ônibus, restaurante, dentre tantos outros. Esses eram os bons lugares, porque me distanciavam das coisas que me deixavam dispersa, principalmente as redes sociais. Nesses lugares, o celular não entrava, o tempo era outro.

Fazer essa migração do meu *corpo-casa* para esses espaços em construção me permitiu habitar esses novos territórios com poucas coisas, mas com a inteireza do meu ser. Noto que não necessito de tantas coisas para viver e aproveito essa economia tentando firmar a escrita nesse lugar, de modo que não precise de muita coisa para escrever.

Durante esse tempo em que estive mergulhada na pesquisa, percebi que fazia um movimento de mudança, pois há muito tempo tenho desejado mudar de casa, de cidade, de país, de vida. E é em meio a isso, busco outros modos de viver. E começo a pensar em meu corpo como um lugar para habitar.

Enquanto escrevo, cuido do sítio, leciono, danço, crio, passeio com o Peter (meu cachorro), leio, escrevo e reflito, sinto que estou no começo de uma outra coisa, que não sei ao certo o que é, mas percebo que é um bom começo, porque me sinto aberta para o que está por vir, e essa disponibilidade reverbera na escrita. Esse desejo que eu não sei definir o que é, vêm surgindo lento e tranquilo.

Nesse novo lugar da escrita, que vim construindo e acredito que permanecerá em construção, percebo que esses novos espaços têm mais ressonância para mim. Porque é neles que eu posso escrever e olhar para as coisas que estão ao redor, existe um desdobramento no tempo das coisas, eventualmente algumas coisas vão acontecendo como uma luz no Ponto de Luz. Este é o nome do pequeno sítio que recebi como herança de meus pais.

Inaugurar o lugar, criar uma relação bem sintonizada com o sítio, com o Paiol, com a pesquisa, me permite olhar com suavidade para os movimentos do Sol, da chuva, do vento, da criação, da reflexão, a lentidão do nascer das plantas. Poder acessar a tese desse novo lugar, mais sensível, mais humano, é um modo de produzir encontros e de recriar formas diferentes de pensar e escrever a pesquisa em educação.

São vários mundos que se tocam: o da escrita, da reflexão, da imaginação, da criação, do trabalho etc. E para todos esses mundos há uma centena de materiais a serem

acessados, estudados e aprofundados. Quando acesso esses materiais, vou selecionando o que vêm de encontro com o que estou pensando. Antes mesmo de produzir um texto, produzo uma posição corporalmente. A posição é o lugar de onde falo e escrevo, e, quanto mais escrevo, mais trabalho a minha posição. Escrever nesse lugar em que me posiciono não é dramático como pensava, é prazeroso. Refletindo sobre isso, noto que mesmo nos (des)encontros eu não paro, ao contrário, continuo com mais força inventando maneiras de pôr as coisas no mundo, de abrir caminho para o que importa dizer e fazer; meu modo de ser, a minha presença, me fortalecem, e são elas que me guiam nesse novo caminho.

Enquanto fui criando espaços para atuar dentro da prefeitura, encontrei maneiras de escapar, de desviar e de não ser devorada pelo que ia encontrando pelo caminho, e lidei com isso diariamente na escola, na Secretaria de Cultura, nos grupos de teatro e dança.



Figura 56 e 57 -100 árvores para um sítio sem árvore , maio 2016. Fonte: Arquivo Pessoal





Figura 58 e 59 -100 árvores para um sítio sem árvore , maio 2016. Fonte: Arquivo Pessoal





Figura 100 –100 árvores para um sítio sem árvore , maio 2016. Fonte: Arquivo Pessoal



Figura 101 –100 árvores para um sítio sem árvore , maio 2016. Fonte: Arquivo Pessoal

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. GARCIA, Alexandra, OLIVEIRA, Inês B. **Praticantepensante de cotidianos**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2015.
- ALVES, N. & GARCIA, R. **A invenção da escola a cada dia**. In: ALVES & GARCIA (orgs). *A invenção da escola a cada dia*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 7-20, 2000
- ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho** – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas . In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. P. 13-38.
- AUGÉ, Marc. **Não lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 2010.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BOLSANELLO, Débora Pereira. **Em pleno corpo**: Educação Somática, Movimento e Saúde. Curitiba: Editora Afiliada, 2010.
- BONFIM, Raíça; MEDEIROS, Vânia. **O que é uma casa?** São Paulo: Ed. Do Autor, 2012.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2006.
- CAMPOS, Inês. **Geografia particular**. Belo Horizonte: Cas´a´screver, 2017.
- CAMPOS, Natércia. **A Casa**. Fortaleza: UFC Imprensa Universitária, 1999.
- CHEN, Luciana. **Marina Abramovic**: modos de presença e seus sentidos. 2016. 340f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – PUC, São Paulo.
- COHEN, Renato. **Performance como Linguagem**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.
- DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua**. Rio de Janeiro:Rocco, 1997.
- DANOWSKI, Déborah; CASTRO, Eduardo V. **Há um mundo por vir?** Ensaio sobre os medos e os fins. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2014.
- DEBORD, Guy. **A Sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2009.
- DELIGNY, Fernand. **O Aracniano e outros textos**. São Paulo: N1 edições, 2015.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Zouk, 2015.

FABIÃO, Eleonora. Performance e Teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 8, p. 235-246, 2008.

_____. Programa Performativo: O corpo-em-experiência. **Ilinx**, Revista do Lume, Campinas, n. 4, p. 1-11, 2013. Disponível em: <<https://gongo.nics.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276/256>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

FISCHER-LICHTE, Erika. **Estética de lo performativo**. Madrid: Abada, 2011.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Ana Maria Araújo; FREIRE, Paulo. **Nós dois**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Ana Vitória. **Angel Vianna: Uma biografia da dança contemporânea**. Rio de Janeiro: Dublin, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**. Registro de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. Direitos humanos e educação libertadora. (Conferência de junho de 1988). In: FREIRE, Ana Maria (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2001.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo, Cortez, 1991.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho d'Água, 1997.

_____. Conferências de Paulo Freire. In: VANNUCCHI, A. (org.). **Paulo Freire ao vivo**. São Paulo: Loyola, 1982. p. 47-147

_____. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. V. I. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. V.II.2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GROS, Frédéric. **Caminhar, uma filosofia**. Trad. Lília L. da Silva. São Paulo: É Realizações, 2010.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso; SANTOS, Juliana Evelyn dos. Entre imagens e deslocamentos: descaminhos de uma pesquisa em educação ambiental. **Revista Interações**, vol 11, p. 91-102, 2009. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/377>> . Acesso em: 27 jan. 2019.

HATOUM, Milton. **Um solitário à espreita**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na escola: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HEIDEGGER, Martin. Construir, habitar, pensar, 1954. Disponível em: <http://www.fau.usp.br/wpcontent/uploads/2016/12/heidegger_construir_habitar_pe_nsar.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2017.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Cia das Letras, 2015.

LAPOUJADE, David. **O corpo que não aguenta mais**. In: Sylvio (org.). **Nietzsche e Deleuze – Que pode o corpo**. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 2002.

_____. **As existências mínimas**. São Paulo: N1 edições, 2017.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEON, P. Rita. Laços francos, ainda que efêmeros. In: **Incerteza Viva**. Processos Artísticos e Pedagógicos. 32ª Bienal de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016.

LIMA, Adriana Teixeira de. **A educação ambiental através da arte: contribuições de Frans Krajcberg**. 2007. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, 2007.

MACHADO, Carmem Silva. **Inspiração, Conteúdo e Leveza: Pina Bausch adentra o cotidiano escolar**. 2014. 273f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2017.

MACHADO, Carmem. (des)orientando com Akira Kurosawa. **Revista Espacios Transnacionales**, Ano 1, n 2, 2014.

MACHADO, Carmem. REIGOTA, Marcos. Imagens-grafites: Tecendo redes de sociabilidade no cotidiano escolar. **Revista Teias**, v.12, n 42, p. 96-114, 2015.

MARTINS, Mirian Celeste (Org.). **Pensar juntos mediação cultural**: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014.

MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima Imaculada. Educação, Exílio e Revolução: O Camarada Paulo Freire. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v.3, n 7, p.203-220, 2018.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo**: sistematização da Técnica Klauss Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

MOSCHETA, Murilo Santos; FERREIRA, Rodrigo Ramires. Falha, fratura, queda e perdição: pesquisar com métodos vulneráveis. Em: MOSCHETA, M.S.; SOUZA, Lu & Rasera, E. F. (EDS). **A dimensão política do pesquisar no cotidiano**, 2019. (No prelo)

NEVES, Neide. **Estudos para uma dramaturgia**. São Paulo: Cortez, 2016.

OHNO, Kazuo. **Treino e(em)poema**. São Paulo: N1 edições, 2016.

PAREYSON, Luigi. **Os Problemas da Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa – intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PELBART, Peter Pál. **Por uma arte de instaurar modos de existência que “não existem”**. 31ª Bienal de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal, 2014. (Catálogo)

PROENÇA, Eder Rodrigues. **Pedagogia do Subterrâneo**: narrativas trans, éticas, estéticas e políticas dos e nos cotidianos escolares. 2017.343f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2017.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Ed. da Unicamp, 2013.

RAMOS, Stella. **Artes híbridas**. Aprendendo com Arte. Disponível em: <<http://aprendendocomarte.org.br/wp-content/uploads/2017/08/Módulo-5-Artes-Hibridas.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**: estética e política. Trad. Mônica C. Netto. São Paulo: Ed. 34, 2009.

REIGOTA, Marcos; PRADO, Bárbara Heliadora Soares (Orgs). **Educação ambiental**: utopia e práxis. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A Floresta e a escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul, RS: EdUnisc, 1999.

_____. Afetos, educação ambiental e políticas: encontros com Nita e Paulo Freire. **The Post colonialist**, nov. 2013.

Disponível: <<http://postcolonialist.com/culture/afetos-educacao-ambiental-e-politica-encontros-com-nita-e-paulo-freire/>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

_____. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. **Revista Teias**, v. 11, n. 21, p. 1-6, 2010.

_____. **Educação Ambiental: a emergência de um campo científico**. Perspectiva Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 499-529, 2012.

_____. **Iugoslávia: Registro de uma barbárie anunciada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

ROMAGUERA, Alda R. T.; BRITO, Maria dos Remédios. Fissurar a educação por entre escrita deriva... **Revista Observatório**, v. 4, n 1, p. 89-114, 2018.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo:Hucitec, 1988.

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, Edição Especial, 2008. p. 70-77.

STRAZZACAPPA, Márcia. A Educação e a fábrica de corpos : A dança na escola. **Cadernos Cedes, ano XXI**, n. 53, p. 69-83, 2001.

VELOSO, Verônica Gonçalves. **Percorrer a cidade a pé: ações teatrais e performativas no contexto urano**. 2017. 422f. Tese (Doutorado em Teatro) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Summus, 2008.

VOLZ, Jochen. Incerteza viva.In: **Incerteza Viva**. Processos Artísticos e Pedagógicos. 32ª Bienal de São Paulo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016.

VOLZ, Jochen; REBOUÇAS, Júlia. **Terra Comunal: Marina Abramovic + Mai**. São Paulo: Sesc, 2016.

YANG, C. L. André; REIGOTA, Marcos. BARCHI, Rodrigo. Ecosofia Tropical, Educação Ambiental Canibal e a Aventura de Desnudar-se. **Linha Mestra**, n. 35, p. 265-277, 2018. Disponível em: <<http://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/55>>. Acesso em: 4. jun.2018.