

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"Júlio Mesquita Filho"
Instituto de Artes - Campus São Paulo

HENRIQUE CAMARGO VIDIGAL

NOTAS E NOTAS SOBRE ARTE E EDUCAÇÃO

São Paulo
2024

HENRIQUE CAMARGO VIDIGAL

NOTAS E NOTAS SOBRE ARTE E EDUCAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Artes Visuais do Departamento de Artes Plásticas do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp) como requisito para obtenção do título de licenciado em Artes Visuais.

Orientador: Carlos Eduardo Riccioppo Freitas

São Paulo
2024

HENRIQUE CAMARGO VIDIGAL

NOTAS E NOTAS SOBRE ARTE E EDUCAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Artes Visuais do Departamento de Artes Plásticas do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp) como requisito para obtenção do título de licenciado em Artes Visuais.

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

V653n Vidigal, Henrique Camargo, 1997-

Notas e notas sobre arte e educação / Henrique Camargo Vidigal. -- São Paulo, 2024.
60 f. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Riccioppo Freitas.
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Arte. 2. Educação. 3. Arte na educação. I. Riccioppo, Carlos Eduardo (Carlos Eduardo Riccioppo Freitas). II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

Aprovado em 07 / 11 / 2024

Banca examinadora:

Prof. Dr. Carlos Eduardo Riccioppo Freitas
Unesp - Orientador

Mestranda Bruna de Jesus Silva
UFRJ

Prof. Dr. Leandro de Oliva Costa Penha
Unesp

Por e para as educadoras e educadores que cruzaram meu caminho em formação

Uyrá, Roberta, Daniela, Carol, Vitória, Rita, Carlos, Sérgio, José, Renata,
Rejane, Rosangela, Bruna, Renato, Gabriel, Gabriela, Leo, Beatriz, Beatriz,
Monica, Tai, Ana, Levi, Luciana, Katia, Flavio, Regina, Jennifer, Vera,
Roberta, Roberta, Jorge, Paulo, bell, Audre, Andrés, Nathaly, Gustavo, Ana
Beatriz, Maira, Regina, Manuella, Mly, Sérgio, Raabe, Henrique, Ana Beatriz,
Yala, Camila, Gabriel, Su, Lili, Margarida, Mimi, Rafa, Hanna

e tantas outras não aqui nomeadas,

com amor.

AGRADECIMENTOS

A todas, todos, todes educadoras a quem este trabalho é dedicado.

Em especial, a meu orientador, Carlos Eduardo Riccioppo Freitas, que sem ele este trabalho não seria possível.

Ao IA-Unesp e todas as pessoas que ali trabalham e estudam e fazem funcionar a unidade da universidade que me abraçou e me formou.

A Luiza Camargo Vidigal, minha mãe, pelo auxílio na diagramação do trabalho e trocas e pelo amor e carinho de uma vida.

A André Whitaker Vidigal, meu pai, pela leitura e trocas e pelo amor e carinho de uma vida.

RESUMO

O presente trabalho relata acontecimentos do dia-a-dia da prática educativa enquanto educador e estudante em formação e a partir destes, tecer comentários junto a leituras que nortearam a formação. De caráter fragmentário, o texto entremeia memórias com teoria, tecendo apontamentos sobre as áreas da arte, da educação, da arte-educação e filosofia. Relatos e comentários, aqui nomeados como notas, compõem as páginas do trabalho, transitam temporariamente e discursivamente. Composto então por notas, o texto se dá em processo, começando com as experiências, seguindo por seus relatos, e terminando em sua leitura. Contorna-se por fora de uma metodologia estruturada, ou então, descontorna-se, assume a voz e a opacidade e convida à experiência da leitura. É a partir da experiência que criam-se as notas; são anotações de uma pessoa em processo de formação, das memórias que nascem daquilo que viveu e das leituras que nascem daquilo que leu. O texto se erige e se assume como uma experiência.

Palavras chave: arte; educação; arte-educação; mediação; experiência.

ABSTRACT

This paper convey the day-to-day events of my educational practice as an educator and student in formation and, based on these, weaves comments on the readings that guided my formation. Fragmentary in its nature, this text interweaves memories with theory, outlining notions on the areas of art, education, art-education and philosophy. Reports and comments, referred here as notes, make up the pages of the work, transiting temporarily and discursively. Therefore composed of notes, this text takes place in a process, starting with the experiences, followed by their reports, and ending with their reading. It is contoured outside of a structured methodology, or else it is discontoured, takes on voice and opacity and invites the experience of reading. It is from this experience that the notes are created; they are the annotations of a person in the process of formation, of the memories that arise from what they have experienced and the readings that arise from what they have read. The text is erected and assumed as an experience.

Keywords: art; education; art-education; mediation; experience.

SUMÁRIO

1. Introdução	15
2. Notas	17
2.1. Nota introdutória	17
2.2. Fim: arrumando o quintal, o ateliê e o texto	18
2.3. Começo: um dia quero fazer isso	18
2.4. A parceria com o sensível	19
2.5. “a vida de qualquer pessoa.”	20
2.6. Fazer: aprender e apreender	22
2.7. A bolinha de massinha e a torre de bloquinhos de madeira	23
2.8. Crença na autonomia: não é tudo vale e não é faz assim	25
2.9. Ensinar exige querer bem aos educandos	26
2.10. A queda da torre e o paraquedas (ou o ajuste de voo)	27
2.11. Eu preciso disto	28
2.12. Miçangas	28
2.13. Eu posso desenhar assim?	29
2.14. O coletivo	31
2.15. “distraídas brincadeiras”	32
2.16. O cuidado e o carinho	33
2.17. bell hooks	33
2.18. Fogo	34
2.19. Caminhando com brouwn	35
2.20. O registro	37
2.21. O morro	38
2.22. A camiseta maluca	39
2.23. “Não se come dinheiro”	40
2.24. Para pensar um museu	43
2.25. Para fazer um museu	46
2.26. Para estar em um museu	47
2.27. Meio	48
2.28. Conclusão: o trabalho	49
2.29. Limites do sensível	49
2.30. Limites do texto	50
2.31. Dois agradecimentos, um desaforo	50
2.32. O dia que N. foi embora	50
Referências	53

1. INTRODUÇÃO

Passei a maior parte da minha vida em instituições de ensino formal. Desde o berçário, ainda bebê, passando pela escola, e chegando, agora, aos meus 27 anos de idade, finalizando minha primeira graduação. Nesse meio tempo, cursos e locais de ensino não-formal fizeram parte de minha formação, como também desistências e recomeços muitos. Minha vida até o momento pode ser contada a partir da condição de um estudante, de alguém (quase) sempre vinculado a alguma instituição de ensino.

Hoje, buscando me formar educador, olho para trás, por essa vida e as pessoas educadoras que fizeram parte dela; ao longo dos últimos anos, em experiências de trabalho, venho tecendo meu fazer enquanto educador, acertando e errando. Olhar para trás, nesse contexto, também é um olhar para frente; a trajetória de uma vida que até o momento se relacionou com o ensino e que no futuro próximo almeja continuar a se relacionar com ele, agora ocupando outro papel. Olho para ontem virado para o amanhã, e quando me viro para ontem, vejo o amanhã.

De uma vida, tem-se histórias. Histórias que nascem de momentos e movimentos. É sobre essa vida, essas histórias e, principalmente, os momentos e movimentos, que busco contar neste trabalho. Encarando aquilo que acontece no cotidiano, das relações que tecemos e afetos que compartilhamos como base para meus pensares e fazeres enquanto educador – somados com aquilo que leio e estudo –, o texto viaja temporalmente por memórias e busca nelas aquilo que me faz hoje. Olho para ontem virado para o amanhã, e quando me viro para ontem, vejo o amanhã.

As experiências enquanto educador foram algumas nos últimos anos; no entanto, neste texto me debruço principalmente sobre aquelas mais recentes, enquanto me encontrava na condição de estudante de Licenciatura em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Unesp, foram elas: arte-educador no Cursinho Popular Prévia, mediador na 35ª Bienal de São Paulo e educador na Casa UBÁ. Trago esse período por nele estar mais ativo e crítico no meu fazer enquanto educador; e também, pois como é o caso da memória, aquilo que é mais recente, tendemos a lembrar melhor.

“Notas e notas sobre arte e educação” é um texto que busca resgatar experiências e relatá-las em formato de “notas”, pequenos textos dedicados que podem ou não conversar com aqueles que vêm antes e depois. Como uma folha coberta de anotações escritas por um longo período de tempo; há aquelas que vieram antes, e aquelas que chegaram depois, mas sempre podemos voltar às primeiras, rasuran-

do e adicionando, como quando fazemos os últimos riscos nos espaços que ainda sobram da folha já preenchida. “Notas” reaparece após a conjunção “e”, que aqui designa outro tipo de notas presente nos textos, as de rodapé. Ao longo do texto, mesclam-se anotações e anotações sobre anotações. Sobre “arte” e “educação” encontrarem-se separados, cada um com seu espaço de respiro: poderia, talvez, escrever arte-educação, ou então, arte/educação, formas talvez mais adequadas de nomear nossa formação. Não busco aqui renegá-las, tampouco propor novas formas, mas entendo que o texto elabora-se por entre estes campos, a Arte e a Educação, por vezes caindo mais para um lado, por outras, para o outro; escolhi então o “e”, para juntar mas separar. Cabe aqui também explicitar que ao longo do texto refiro-me à minha atuação-profissão-formação como arte-educador, mediador e educador, termos que, embora não sejam intercambiáveis, cada um próprio e com sua história específica, uso de maneira livre, por entender os múltiplos caminhos que percorri e as múltiplas possibilidades de atuação.

2. NOTAS

2.1. Nota introdutória

O texto que virá não pretende ser o que não é.

É um texto que são vários. Tecendo conexões múltiplas e embora arranjados em uma ordem, mantém sua individualidade e podem ser retirados e rearranjados a bem querer da leitora. São literários – ensaios, crônicas e aforismos – não querem ser mais do que são. Não buscam carregar verdades, mesmo quando de seu hermetismo fecham-se em sua própria lógica. São jogos que relacionam memórias, caminhadas e leituras internamente, mas também entre si. Um registro de uma história até aqui de uma pessoa, eu, e os caminhos que tracei.

Múltiplos horizontes arranjados de maneira a criar linhas que se entrecruzam e formam uma rede, uma estrela, um asterisco (*). Tombam-se histórias, emergem outras e, sobretudo, não se busca fechar nem abarcar a totalidade do que foi e é a experiência de minha relação com a arte e a educação. Essa relação remonta a meu passado mais remoto, a um passado que vem antes de mim; e agora se manifesta de maneira concreta nas decisões de uma vida que navega por essas áreas no âmbito profissional, mas que se manifestará para depois dela, ou apesar dela, dada a permanência da educação e arte na vida de todos, na minha.

Escolho assim fazer, assim montar, porque, tal qual minha história, não consigo fazer diferente. E tal qual minha história, sou formado e em formação por muitas facetas e linhas que me afetam, emergindo pontos marcantes em cada uma delas.

Não me pretendo significativo, pretendo ser apenas o que sou. Um texto de textos que são relatos e escritos de uma história de uma pessoa.

Estruturando de tal forma, as discussões teóricas pairam por entre as notas e, quando necessário, ganham suas próprias. Encarnadas em mim, são levadas a cabo no meu agir. A práxis se anuncia. Minhas leituras formam meu agir, meu agir remonta às leituras.

2.2. Fim: arrumando o quintal, o ateliê e o texto

Minha primeira experiência enquanto profissional na educação se deu em um ateliê de uma artista onde acontecia um curso livre de artes e um cursinho pré-vestibular para vestibulares de arquitetura. Fui aluno dela no mesmo local em que agora era auxiliar.

Entre as muitas funções, a de arrumar os materiais no começo e fim. De cortar os papéis canson e dispô-los em pilhas para uso das alunas. De apontar e separar os lápis grafite HB e 6B ao lado de régua para linhas precisamente arquitetônicas. De organizar as borrachas e limpar os pedacinhos que sobram após seu vasto uso por várias pessoas ao longo das tardes de curso.

Minha última e atual experiência enquanto profissional na educação se dá em uma instituição de educação infantil.

Entre as muitas funções, a de arrumar o quintal antes e depois de brincarmos. De dispor caixas, túneis, rampas e colchões para as crianças se aventurarem e pularem. De colocar bichos de pelúcia e bonecos ao lado de estetoscópios, seringas e termômetros de plástico para brincarmos de cuidar. De dispor colheres, pás e formas de bolo na areia para uma grande escavação culinária.

As coisas que tiramos da estante e colocamos na mesa do ateliê ou na areia do quintal são manejadas e rearranjadas, construídas e destruídas, nascem configurações e destroem-se outras, e, quando elas vão embora, arrumamos para no amanhã desarrumar de novo.

No texto, tal qual no quintal como no ateliê, tiro dos armários e arranjo. O arranjo é um convite, uma configuração para uso e relação por vezes aberta à brincadeira, por outras, direcionada para um uso específico e regrado. No quintal, eu brinco junto, no ateliê, também desenho, no texto, com você, eu leio e retorno.

2.3. Começo: um dia quero fazer isso

No Ensino Médio, em uma aula de sociologia de um professor que muito admirava, estava sentado no canto, olhando, ouvindo, me sentindo arrebatado pela aula, pelas discussões, por ele. Nesse momento, lembro, algo em mim mudou, reformou-se; olhava para mim e meu entorno de uma maneira diferente da qual antes olhava.

Lembro do arrepio e alegria que senti, do impacto que foi essa e tantas outras aulas com ele e outras incontáveis educadoras que passaram pela minha vida.

Nesse dia, falei para mim que um dia gostaria de impactar alguém como ele havia me impactado. Há mais de 11 anos, decidi que queria ser educador.

2.4. A parceria com o sensível

Em um dia de visita mediada, acompanhamos um grupo de refugiadas afegãs pelo espaço. Entre obras, colunas e curvas, chegamos a uma instalação de chão rosa – da cor que engolia e suportava os corpos que nela repousavam. Convidamos para andar, pular e brincar. Crianças, adultos e idosos deram voltas, caminharam, e cambalhotas. Era possível aferir o assentamento sensível pelo movimento delas¹, antes reto e retido, agora dançante e brincante; no entanto, essa compreensão se cristalizou em mim num momento onde uma menina com seu celular caminhou até mim e com a ferramenta de traduzir, escreveu em persa-afegão, traduzindo para o português: “Estou muito bem aqui”.

Podemos olhar para como o momento descrito, o sentir-se bem ali, o mover-se, o perceber a si e ao próximo, inscrevem no espaço, na obra, e, principalmente, naquelas pessoas, conhecimentos próprios e profundos; sentidos e vividos. Então, seria através de nossos movimentos, que naquele momento conhecemos aquela obra.

O sentir-se bem ali como um momento de prazer, mas também como um momento de entender-se ali, de entender seu prazer e comunicá-lo, de sentir. Nossos movimentos, nossa dança, como uma intervenção poética na obra e espaço da exposição, como intervenção em nós e no mundo que nos rodeava. “Uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 2023, p.30), e, outra das bonitezas de estar no mundo e com o mundo é que, conhecendo o mundo, conhecemo-nos.

Enquanto educadores em arte, temos o privilégio da parceria com o sensível; das relações construídas através do contato entre nós, os educandos, e a obra que mediamos ou o fazer artístico que propomos. De enunciar pinceladas e discorrer sobre seu contexto, das práticas de artistas e suas contribuições, das obras que experienciamos. A potência da arte-educação, e seu privilégio, contornam-se na construção de relações sensíveis entre nós (educador-público-obra).

O privilégio de que aqui fala transparece no “Estou muito bem aqui”, ele

1. O experienciar arte pelo corpo permite a performatividade e o assentamento dos conhecimentos por vias não apenas racionais. Como nos diz Leda Maria Martins (2021, p.79), “um corpo, síntese poética do movimento” é

Complexo, poroso, investido de múltiplos sentidos e disposições, esse corpo, física, expressiva e perceptivamente, é lugar e ambiente de inscrição de grafias do conhecimento, dispositivo e condutor, portal e teia de memória e de idiomas performativos, emoldurados por uma engenhosa sintaxe de composições.

volta para nós educadores, validando o carinho que é possibilitar o sensível e a expressão artística; transborda de tal maneira, que a adolescente movimenta-se a traduzir algumas palavras de sua língua materna, validando nosso movimento conjunto de criar espaços sensíveis.

2.5. “a vida de qualquer pessoa.”²

Em determinada visita mediada, caminhamos para uma instalação de uma artista e poetisa que trazia falas, seu falatório – uma instalação escura onde sua voz ecoava declamando poesia e pensares sobre a vida. Era um grande grupo de estudantes de psicologia de graduação de Niterói que estava em São Paulo especialmente para visitar a exposição. Ficamos juntos, sentados e deitados, por um bom tempo, ouvindo.

Quando entendemos que era a hora de sair, aos poucos fomos levantando e deixando as vozes na sala, para então podermos ecoar nossas próprias vozes sobre. No entanto, no canto, permaneceu uma pessoa, chorando, quieta, sentada. Todos saíram e ela ficou. Me aproximei, perguntei se estava tudo bem com ela. Respondeu que sim. Perguntei então se queria continuar na sala ouvindo. Respondeu que sim. Orientei as pessoas que estavam na porta a seguir os outros mediadores e fiquei esperando. Esperei um pouco fora, ela não saiu, entrei, sentei do outro lado da sala, ela continuou sentada no mesmo lugar, chorando um choro quieto.

Passou mais um tempo e me aproximei novamente. “E aí, está tudo bem? Como está? Como está se sentindo?”. “Tá sim” – ainda chorando. *Me perguntei o que fazer: chamá-la para levantar e seguir o grupo, convocar algum auxílio... Não achei boas opções, estava eu, lá.* “Quer conversar sobre?”. A abertura permitiu que ela comesse a falar sobre sua vida, sua avó, e chorasse, poder chorar, sentir-se abraçada. Falei – sobre minha avó, sobre minha vida. Senti-me também abraçado. Cogitei por um breve momento começar a relacionar com a obra, arte e exposição, mas senti que, mais que um arte-educador trabalhando, naquele momento, era minha presença e meu ouvido, minha escuta³ e meu olhar, enquanto pessoa com ela, o que era

2. BELCHIOR, Como nossos pais, 1976.

3. A escuta revelou-se um alicerce para minha prática enquanto arte-educador.

Um confronto com uma obra pode se estabelecer em vias subjetivas a partir da singularidade daquele sujeito em seu confronto. Em momentos, resta-nos escutar. Para a psicanálise, como relata Alice Bastos (2009, p.94):

A escuta não é uma função passiva; ela coloca em movimento o sujeito, fazendo-o falar, deparar-se

preciso. Então ficamos lá, conversando, escutando. Em determinado momento, decidimos levantar, nos abraçamos e agradecemos um ao outro e voltamos para o grupo para continuar a visita.

O objeto artístico em sua potência impacta a observadora e ela devolve sua história já cravada em seu corpo-memória. Enquanto mediadores, estamos inseridos em uma relação entre a obra, o meio e a pessoa que está ao nosso lado⁴, e portanto abertos, vulneráveis, dispostos aos movimentos que surgem dessa relação.

com seu não saber, com suas dúvidas acerca de si e do mundo. A escuta é ativa, é preciso dar consequências a ela, como ir de encontro à satisfação e ao prazer de descobertas de um novo saber; novo saber que nos posicione perante uma realidade da qual queremos participar e na qual queremos o direito de ter voz ativa. A escuta precisa orientar-se para a singularidade do sujeito, possibilitando que ele se expresse, fale e implique seu desejo.

Um processo então ativo, propositivo, de um corpo presente e atento ao interlocutor. Talvez não me atenha a uma escuta psicanalítica ao pé da letra, tal qual propõe Bastos ao falar de Lacan e Freud, quando diz que “A escuta psicanalítica não se prende ao assunto que está sendo dito, não é paciente; é provocativa, não é solidária” (BASTOS, 2009, p.96), pois ali me posicionei como um outro, não buscava analisar, mas ser tocado e tocar. Uma escuta arte-educadora poderá, talvez, transbordar-se, afetar e ser afetada, colocar-se em jogo.

Pensando a construção de caminhos a partir das provocações do coletivo curatorial, a equipe de educação da Fundação Bienal nos traz uma posição pertinente do que pode vir a ser uma prática de mediadora: “Gestar e parir como uma coreografia, uma experiência de entrega dentro de um contorno. Um fluxo que se dá na fricção com outro corpo. O reconhecimento da mediação da ginga, da graça e da malícia” (2023, p.19).

4. Para uma leitura aprofundada sobre as condições para a prática mediadora, ver Bernard Darras (2009):

A mediação da cultura (das culturas) ganha existência no cruzamento de quatro entidades: o objeto cultural mediado; as representações, crenças e conhecimentos do destinatário da mediação; as representações, crenças, conhecimentos e expertises do mediador e o mundo cultural de referência. A que se desenvolve nesse cruzamento concentra também os determinantes sociais ligados ao processo de transmissão dos saberes, dos valores, das emoções (DARRAS, 2009, p.37).

Sempre presente a possibilidade de arrebatamentos dos mais diversos, e das mais diversas emoções que podem acompanhar. Aqui, a tristeza, nascente de uma história contada por uma poetisa, espelhada na daquela que agora escutava. Tristeza que torna-se raiva, na compreensão de sofrimentos engendrados pelos modos violentos impostos às vidas no mundo contemporâneo patriarcal, racista e classista; raiva que torna-se ação, pensamento que mescla-se em prática dialógica, em práxis, de duas pessoas em formação, uma em Psicologia, outra em Arte-Educação, buscando nos sentimentos, através e com nossas diferenças, na conversa, a criação de um espaço de compartilhamento, fala e escuta – mantendo viva as chamas ardentes que buscam mudanças⁵.

No final da visita, nos reunimos em uma outra instalação para fazer o fechamento e pedi para ler uma passagem de bell hooks, de “Tudo sobre amor”, li. Me despedi de todos e estávamos indo embora quando ela me alcançou e me deu um abraço.

O espaço aberto, a escuta, os olhares, o compartilhamento – bem que poderíamos nomeá-los como amor.⁶

2.6. Fazer: aprender e apreender

O fazer artístico é também, além de tudo o que é, um processo de aprender mediado por uma técnica. Partindo da ideia de aprender que Paulo Freire nos traz em Pedagogia da Autonomia, onde diz que “[...] aprender é uma aventura criadora [...]. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 2023, p.80), o fazer artístico se insere como um processo particularmente educativo,

6. Audre Lorde em seu ensaio “Poesia não é um luxo” nos fala que

À medida que os conhecemos e os aceitamos, nossos sentimentos, e o ato de explorá-los com honestidade, se tornam santuários e campos férteis para as ideias mais radicais e ousadas. Eles se tornam um abrigo para aquela divergência tão necessária à mudança e à formulação de qualquer ação significativa (LORDE, 2019, p.47)

6. Como nos traz bell hooks (2021, p.113), encarando o amor em seu caráter ético: “A escolha por amar é uma escolha por conectar — por nos encontrarmos no outro.”

seja ele realizado de maneira coletiva ou individual. Pois, se aprender é construir e reconstruir e constatar para mudar, e sendo construir, reconstruir e constatar para mudar características próprias do fazer artístico, podemos aproximar os conceitos e chegar à conclusão da particularidade do caráter educativo do fazer artístico. Aquilo que alguém faz é ancorado naquilo que um dia fez, nos gestos e formas previamente apreendidos, e que, por conseguinte, serve de objeto apreendido para os próximos, em um cascata de gestos que formam-se e forma aquele que os fazem. Assim como no desenho cada traço ensina o próximo, na escultura cada apertada na massa amorfa forma uma nova massa que receberá (ou não) uma próxima apertada, e cada passo de dança informa o corpo na hora de realizar o próximo passo.

2.7. A bolinha de massinha e a torre de bloquinhos de madeira

Depois do almoço, lavamos o rosto, as mãos, e escovamos os dentes. Por sermos muitas, as crianças vão aos poucos e, enquanto esperam, brincam em um quintal de chão de tijolos contornado por paredes verdes à sombra de árvores.

As brincadeiras variam, se estendem do fim do almoço, do escovar o dente, até a hora que vamos para o quintal grande iniciar a tarde. Lemos livros, brincam de carrinhos, de construir casas e cidades com blocos de madeira e de massinha. A massinha sempre está lá. Em uma mesa de madeira baixa, rodeada de bancos coloridos logo na saída da sala de almoço. As formas e instrumentos se misturam com as bolas e montes de massinhas dispostas pela mesa por mim ou outra educadora, chamando os corpos e as mãos; dia após dia.

De dente escovado, vamos para a mesa. A plasticidade do material permite o manuseio por um longo período, e então ficamos lá. Apertando, enrolando, esticando. As crianças fazem bolos de aniversário com palitos de sorvete enfiados em um montinho de massinha e começam a cantar parabéns. Enchem e envolvem um carrinho dessa massa colorida. Derrubam e pisam nela. Sentam na massinha para ver o que acontece. Fazem cobrinhas. Misturam as cores. Pegam a massinha da pessoa do seu lado, se desentendem, vão fazer outra coisa, voltam para a massinha.

A rotina contribui para um momento de criação e produção muito potente em sua calmaria. De barriga cheia e já estando no espaço a algumas horas, as crianças modelam e criam – vão e voltam – como querem.

Eventualmente as crianças pedem para nós, educadoras, modelarmos algo com a massinha. Frequentemente me pedem para fazer bolinhas.

Em uma dessas tardes qualquer, eu fazia bolinhas para uma criança que havia pedido. Quando percebi ao meu lado uma outra criança, M., me olhando, olhando para minhas mãos, para as bolinhas.

“Quer uma bolinha, M.?” Acenou que sim. Fiz uma, seus olhos cintilaram e soltou um sorriso de espanto e maravilhamento ao ver a massinha se transformar. Estendeu sua mão para pegar. Fiz outra, o mesmo sorriso, o mesmo olhar. Mais outra, depois mais duas. Até encher suas mãos, que juntas não cabiam mais do que cinco bolinhas, M. sorria e se maravilhava com aquelas massas amorfas que haviam se transformado em esferas coloridas e frias.

A construção de espaços de fazer, deslocados daqueles nomeados e exclusivamente dedicados a uma prática artística, como acontece nas aulas de arte ou na hora do *atelier*, permite aflorar experiências únicas, por vezes práticas artísticas, através da matéria e do corpo que a manuseia.

Enquanto educadores, inseridos nesses espaços, fazemos e brincamos em conjunto. Frequentemente experiencio o maravilhamento de M. Em outra tarde, bloquinhos de madeira estavam dispostos em uma mesa ao lado da massinha. Enquanto crianças apertavam e esticavam, outras encaixavam e equilibravam. Bloquinhos de vários tamanhos e cores espalhados pela mesa eram escolhidos a dedo para erigir casas, cidades e torres. Sobem, equilibram-se, ganham mais andares, desequilibram-se, caem. Voltam a subir. Me aproximei e fiquei olhando C. brincar. Brincadeira séria e concentrada. Fazia e refazia objetos intrincados de uma geometria e equilíbrio complexos; meus olhos cintilavam – sorria e maravilha-me.

2.8. Crença na autonomia⁷: não é tudo vale e não é faz assim

Ao receber um grupo pequeno de quatro pessoas para uma visita pela Bienal de São Paulo, uma das visitantes no processo preliminar de acolhimento, quando normalmente perguntamos para o grupo suas expectativas e experiências com arte, trouxe que sentia um distanciamento em relação a tudo aquilo; aquela pompa, aquela coisa grande que assusta, aquele modernismo de Niemeyer, aquele pé direito alto, aquele palácio e, principalmente, aquelas artes contemporâneas estranhas. Trouxe que não entendia, que já havia feito visita de manhã com outro educador e agora queria novamente; buscava entender melhor.

Junto com outra educadora, havíamos planejado um percurso sobre o retrato, o retratar-se e a figura humana. Ao longo do percurso, eu busquei dar uma atenção especial a ela, facilitada pelo tamanho do grupo, pois preocupou-me (e preocupa-me) uma pessoa partir deste lugar de sentir-se não capaz de fazer, de pertencer, de ler e de, principalmente, sentir. A temática proposta para essa visita e principalmente as obras auxiliaram o processo de aproximação com a visitante. Passear por obras que tratam da figuração humana em suas mais variadas formas e possibilidades, atravessando uma miríade de assuntos sobre a experiência humana aproximou o grupo de maneira geral. O contato com retratos aqui auxiliou uma experiência corporal singular, a possibilidade de ver-se na representação de outros.

Através das nossas conversas e percurso, senti um desabrochar no olhar e um relaxamento no corpo. Uma quebra de barreira para poder se permitir ver; ter suas próprias opiniões e sentir no seu próprio corpo. Então, se no começo não falava uma palavra, no final já estava puxando conversas sobre obras e artistas que nos relacionávamos.

Com esse caso, podemos olhar para a autonomia não de uma maneira descolada de um processo educativo ou mediado, mas incluída nele, o processo

7. Aqui, posta-se um problema que ao longo do texto porventura pode reaparecer. Ao tratar de arte e educação, inevitavelmente, deparar-me-ei com conceitos distintos nomeados pela mesma palavra. Abro esta nota para evidenciar que autonomia em arte e em educação, embora similares, tem suas particularidades históricas e signílicas. Abro aqui quando em outros lugares não abrirei, pela relevância deste conceito na nota que se segue, revelada em parte pela palavra crença que a precede. A autonomia de que busco me aproximar nesta nota é aquela da educação. Daquela que autoras e autores, educadoras e educadores, trabalham e se debruçam, a que é construída e que vai preenchendo o espaço onde antes havia dependência. Que funda-se em uma responsabilidade, entre o educador e o educando, do educando consigo, e de todos os envolvidos com a matéria e conhecimento da qual medeiam.

educativo torna, até certo ponto, possível a autonomia⁸. Há de se disputar autonomia. Há de se reivindicar autonomia e a confiança nas pessoas de autonomamente criarem, produzirem, errarem e acertarem. Mas também lembrar que a autonomia não nasce em um vácuo, não é algo que deve ser entendido como dado, como inato, mesmo inato sendo. Como seres, somos autônomos para sentir e pensar, mas não podemos desconsiderar o contexto sócio-histórico-político-psicológico-biológico que estamos inseridos e a profunda desigualdade deste contexto. Então, pensar a autonomia no processo do fazer e do criar, aqui neste caso, é o criar e o sentir na leitura do outro; é pensar também um processo mediado em que seja possível cultivar isso para além da mediadora, mas junto com a pessoa construir algo, uma conversa que cultive as relações entre nós, o espaço e as obras.

2.9. Ensinar exige querer bem aos educandos⁹

O querer bem aparece nas proposições, no pensar e no planejar uma atividade – nós educadores, principalmente a partir desta perspectiva de autonomia e de fazer e fazer-se, sentir e sentir-se, planejamos com o bem querer sempre circundante e presente, mas de maneira tangencial, no dia-a-dia.

No entanto, o querer bem aparece também de maneira concreta na prática cotidiana em acontecimentos incontornáveis; a arte, o objeto artístico e sua importância se pulverizam perante a dimensão da tarefa humana de querer bem; pode seguir remanescente, por vezes em subtexto, pode ser abandonada, quando aquilo que está posto é antes de tudo a relação humana e a ética que nos guia.

8. Pois, “No fundo, o essencial nas relações [de caráter educativo] [...] é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (FREIRE, 2023, p.92), e, instauramos-nos em relações de caráter educativo de maneira responsável e autônoma “[...] quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos que trabalhar” (hooks, 2017, p.26), entendendo que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2023, p.58).

9. No último capítulo, nas últimas páginas de “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire (2023) traz-nos a provocação de que “Ensinar exige querer bem aos educandos”. A escolha enquanto autor de terminar esta obra com páginas que discorrem sobre o querer bem e o ser ético nas relações humanas que encontramos no ato da educação evidencia sua posição, à qual me alinho, e a relevância desta ideia.

2.10. A queda da torre e o paraquedas (ou o ajuste de voo)

Quando aquele que vê olha a obra, é arrematado pela condensação em um instante de todo o tempo necessário para a realização daquilo que está em contato. Ocorre aquilo que Valéry (VALÉRY, 1991) associa à queda de uma torre, sentida no estômago e em velocidade descomunal, o que foi construído lentamente, tem-se efeitos distintos do fazer e do ver. Onde um constrói tijolo por tijolo, passa a massa, nivela e ajusta; escreve, apaga, reescreve, edita e realoca; corta, cola, dobra, sobrepõe; rasura, risca, rasga. O outro cai, lê e vê, afetado no instante em seu corpo e mente.

Contudo, a queda pode ser demasiadamente forte, tornando-se nula, que é afastada, ou que é negativa, levando aquele que cai a voar para longe, evitá-la ou até mesmo negá-la. A mediação de um educador entra no contexto de auxiliar para cair, para o jogo – o jogar-se – para, se preciso, fornecer paraquedas, um par de asas ou até um empurrão. Aproximar o contexto de construção com o de visão, quicá escalar torres outras, mais próximas daquelas que observamos em nossas andanças pelos bairros de nossa infância.

Há de se considerar também a recusa da queda como algo não a ser conquistado, mas respeitado. A mediação não insere-se para vencer a pessoa, mas para jogar junto. O jogo bem jogado está na elaboração do sentir, então pode ser também o sentir da própria recusa. Pode-se aferir que o jogo daqueles que veem é um modo construtivo por si só e o objeto final é o que brota da interação, permanecendo não materialmente – embora possa selo, no caso de realização de atividades artísticas na construção da relação com a obra¹⁰ –, mas corporal e espiritualmente, remanescendo no corpo que recusou, que viu, que sentiu, que pensou, que viveu; e que, portanto, pode recusar, ver, sentir, pensar e viver.

10. Aqui, podemos pontuar a “abordagem triangular” de Ana Mae Barbosa, apresentada em diversos escritos e em sua trajetória enquanto pesquisadora e arte/educadora. Reeditada em seu livro “Tópicos Utópicos”, de 1998, a abordagem triangular propõe-se como uma base epistemológica para articular a leitura da obra, sua contextualização e o fazer artístico (BREDARIOLLI, 2010).

2.11. Eu preciso disto

Se necessito, algo me falta ao mesmo tempo que busco este algo. Encarar a poesia enquanto necessidade, como nos traz Lorde¹¹, e invertendo a fórmula proposta por Dewey¹² de Necessidade = Carência + Pedido, postulamos que o fazer, a poética, reside em comunhão com a falta e a busca para supri-la. Mesmo que de maneira momentânea, elaborar, dar forma, é postar no universo concreto da experiência aquilo que rodeia a inquietação interna-eterna que é a experiência de ser.

Posto no universo então, o universo modifica-se, assim como aquela que o modificou.

2.12. Miçangas

O *ateliê* é um tempo corrido. No fim do dia com as crianças (e nós, educadoras) já cansadas, preparamos mesas, folhas, riscantes, massas para explorar, criar e brincar por um tempo. Nesse dia, uma caixinha com fios de nylon e miçangas de plástico ficavam no centro da mesa. Bolinhas coloridas translúcidas diversas, estrelinhas com furos para o fio passar populavam a mesa.

Sentamos em volta e com os fios presos com fita crepe, a outra educadora demonstrou como manusear as bolinhas, como colocá-las nos fios, e contou que virariam pulseiras.

11. Para Lorde (2019), “A poesia não é um luxo”. A autora e poetisa encara a poesia “como destilação reveladora da experiência” (LORDE, p.46), o fazer artístico enquanto ferramenta de e para a vida, enquanto [uma das (?)] ação primordial para a existência, como função que possibilita as mudanças de perspectiva e reestrutura o ser. Diz Lorde:

Ela cria o tipo de luz sob a qual baseamos nossas esperanças e sonhos de sobrevivência e mudança, primeiro como linguagem, depois como ideia, e então como ação mais tangível.

[...] É da poesia que nos valem para nomear o que ainda não tem nome, e que só então pode ser pensado. Os horizontes mais longínquos das nossas esperanças e dos nossos medos são pavimentados pelos nossos poemas, esculpidos nas rochas que são nossas experiências diárias (LORDE, 2019, p.47).

12. “E, em uma vida em crescimento, a recuperação nunca é mero retorno a um estado anterior, pois é enriquecida pela situação de disparidade e resistência que atravessou com sucesso” (DEWEY, 2010, p.75).

É um trabalho complexo e que requer muita atenção fazer pulseiras com pequenas bolinhas, com buracos menores ainda para colocar em finos fios de nylon. Enquanto em outros ateliês os riscadores oleosos segurados com a mão cheia chamam o movimento alongado do corpo todo, ali o corpo e a atenção iam para a pinça que a mão faz para manusear aquele material. O olho e a mão se aproximam, o detalhe chama uma concentração que, tirando as músicas de fundo, gerava um silêncio focado.

Cada um faz do seu jeito. Regidos pela objetividade do material que tem a seu alcance, a subjetividade impera na escolha, nos arranjos formais, na combinação de cores e na busca por uma solução final para chamarem de sua. Algumas, mais cuidadosas, iam com calma; outras, mais impacientes, frustraram-se; ainda aquelas menos habilidosas, chamavam-nos.

Fizemos pulseiras. O ateliê acabou. Amarramos nos braços das crianças e começamos a colocar os tênis e casacos para preparar para a saída que aconteceria dali a quinze minutos.

Nesse momento de fechamento, acompanhei uma criança para o banheiro. Enquanto lá, conversamos sobre as pulseiras:

“Eu vou não mais tirar ela. Só no banho.”, disse R.

“Mas pode molhar.”, respondi

“Pode?! Então não vou tirar nunca!”, exclamou R.

2.13. Eu posso desenhar assim?

Fui puxado de lado ao fim da aula, quando os desenhos já haviam sido recolhidos, as educadoras arrumavam o ateliê, as estudantes já tinham descido pelo elevador; restavam algumas só esperando o próximo, pois a turma foi grande esse dia e não coube todo mundo na primeira leva.

“Eu posso desenhar assim?”, perguntou uma estudante me mostrando o desenho realizado na atividade do dia. Falou que no momento em que propomos colocar todos os desenhos realizados pela turma no chão para discutir o que cada um pensou, ficou olhando e se preocupou. A proposta prática¹³ elaborada pela equipe era: “A partir do que está ao seu redor, escolha algo que você não está vendo e desenhe.”

13. As aulas do Cursinho Prévia são divididas entre a parte teórica e a prática. Para um detalhamento sobre seu funcionamento, ver nota “O coletivo” abaixo ou o “Manifesto Prévia” de 2023, disponível em: https://drive.google.com/file/d/1SiQdYPvpwX-GAJ5lNEaNptv_aJwHCUHB7/view?usp=sharing. Acessado em: 10/10/2024.

Disse que seu estilo era inspirado no *superflat*¹⁴ e que não sabia se era adequado

A referência ao *superflat* e sua sensação de inadequação me chamaram a atenção. Curiosa a alusão a um movimento artístico deslocado de referenciais ocidentais de uma jovem estudante. Alusão de alguém que já estudou. Seu desenho tinha uma composição segura: figuras centralizadas no papel, com contornos pretos bem definidos, feitos com uma canetinha preta grossa e cores internas chapadas feitas com lápis de cor. Equilibrada e precisa nos traços. Via-se um bom uso do plano pictórico, assim como dos materiais – um incipiente domínio e entendimento da construção de imagens –, atrelado a uma base histórico-teórica trazida por ela, que fazia sentido batendo sua imagem com aquelas produzidas pelos artistas do *superflat* por ela referenciados.

Fiquei um pouco surpreso com o seu incômodo e inadequação.

“Antes de qualquer coisa, pode desenhar assim”, disse-lhe. Entendo esse momento agora como alguém que buscava sobretudo uma validação externa ao seu fazer. A puxada de lado de um educador para fazer essa pergunta me informou que havia uma dada insegurança em si.

Comecei a, junto com ela, fazer uma leitura da imagem. Fazia perguntas, ela respondia. Juntos olhamos, conversamos e pensamos como ela havia tomado as decisões para construir seu desenho. Voltamos a falar da proposta “a partir do que está ao seu redor, escolha algo que você não está vendo e desenhe”; ela escolheu uma abordagem auto referencial, entendeu aquilo que está ao seu redor mas não está vendo como aquilo que rodeia seus pensamentos – sua casa, seus cachorros, sua família. Reforcei que a forma do desenho era válida, e busquei esboçar uma crítica leve sobre o tema, falando que para um desenho dirigido para uma prova de vestibular, é importante lembrar que as pessoas que vão avaliar o desenho não vão tê-la do lado para explicar o que que cada coisa significa e remete, e que portanto é preciso tomar um cuidado na hora de construir uma imagem sobre si – embora, reforcei, não é um problema construir um fazer artístico com temática pessoal de maneira geral – para que fique de fácil entendimento para a banca examinadora.

Passou uma semana e no final da parte teórica da aula seguinte ela voltou a procurar a mim e a outra educadora. Dessa vez, tinha outras pessoas ao redor e, aos poucos, enquanto ela falava das crises que enfrentou ao longo da semana, desde nossa última conversa, começou a aglutinar educadoras em seu entorno. Corpos que a abraçavam e a ouviam com calma e carinho e buscavam entender o que se passava.

Nos contou que estava em crise com seus desenhos, que desde que conversamos ficou pensando e relembando o desenho de outres e que sentia que o seu

14. Estilo artístico contemporâneo japonês que relaciona-se com a arte histórica japonesa em gravuras e os produtos culturais recentes como o anime e o mangá.

não tinha uma consistência adequada; que fazia arte ruim. “Calma, tá tudo bem”, eu falei. As outras educadoras começaram a conversar e perguntar um pouco do contexto, do seu fazer, do que passava, e pediram para ver desenhos dela para entender melhor. Ela tirou uma pasta da mochila e começou a nos mostrar desenhos. Senti que ali minhas colegas tiveram uma reação parecida àquela que tive na ocasião da primeira conversa, a de que sua produção artística não correspondia ao grau de aflição que apresentava, que realmente estava tudo bem, que fazia, explorava e experimentava com uma familiaridade com os materiais. Aos poucos, fomos confortando-a e acolhendo sua ansiedade, conversamos que faz parte do fazer artístico o desconforto, as crises, que todos nós que ali a rodeávamos, enquanto artistas, já havíamos passado por isso inúmeras vezes. Sugeri a ela acolher sua crise, buscar entender para onde aquilo a poderia levar, que continuasse a fazer, que parasse de fazer, para testar, para experimentar. Falaram sobre o conforto e o desconforto. Que é importante trabalhar em um meio-termo. A estudante sentia-se presa a uma suposta zona de conforto e que, as propostas e o fazer coletivo causavam uma grande ansiedade para se desafiar e buscar novas soluções. Um educadore lhe disse que o processo não precisava ser penoso, que a exploração pode ser realizada dentro de um certo conforto, sem precisar dar passos maiores que aqueles que conseguia. Sugeri usar os mesmos materiais e variar na temática, sugeriu manter a temática e variar materiais.

Os desenhos foram passando de mão em mão e a equipe falava e ouvia, cada uma trazendo uma perspectiva própria, mas com um entendimento mútuo, embora não comunicado, de acolher aquela estudante com escuta e carinho.

No final dessa conversa, a estudante presenteou-me com um de seus desenhos, disposto agora em minha estante.

2.14. O coletivo

Nossa coordenadora de anos, que acompanhou, aconselhou e lutou conosco, anunciou que sairia do Cursinho. Depois de tantos anos passava para seu colega a coordenação do projeto. Um consenso, um agradecimento geral e inequívoco, um entendimento da sua importância até aqui e que, uma hora, isso precisaria acontecer.

Cheguei atrasado para nossa reunião semanal, encontrei-a no corredor, demos um abraço. Tinha ido à reunião apresentar o novo coordenador e se despedir, não consegui chegar antes, estava no trabalho. Aquele abraço foi uma alegria, poder me despedir e agradecer.

Dentro da sala de reunião, uma roda de apresentação com mesa cheia. A reunião prosseguiu para comentarmos a aula passada e repassar a próxima aula. Passamos por aula de *teoria de cor* e íamos entrar em um novo bloco, uma breve

história da arte brasileira a partir da perspectiva de *centro e periferia*. Discutimos possíveis abordagens e alinhamos falas. Nos estruturamos assim: sentamos para discutir e acordar (ou discordar) tudo. Separamos funções, dividimos falas em aula, estudamos por conta, em nosso tempo; mas sempre retornamos à reunião, à conversa, à decisão coletiva.

A horizontalidade anunciada como modo de organização cria um ambiente de diálogo, apoio e contradições.

A sala de aula se estrutura da mesma forma. No sábado de manhã, antes da parte teórica da aula começar, ligamos o projetor e organizamos as cadeiras de maneira a formar um semicírculo. Sentamos espalhados pela sala, mesclam-se educadores e estudantes. Dividimos os temas e artistas. Uma fala de um lado, passando para o próximo slide, outra, em outro lugar qualquer da sala, emenda a fala. As estudantes aos poucos e ao longo do semestre, somam as vozes às nossas. Sentamos um ao lado do outro.

Seguimos para o ateliê, onde colocamos os materiais necessários para a atividade a ser realizada na mesa e contamos a proposta prática do dia. A última realizada foi “Desenhe o proibido”. Após a parte prática da aula, dispomos todos os desenhos no chão e conversamos sobre a proposta e o que fizeram. Todos falam, sobre seus desenhos, dos outros; comentamos sobre como é o vestibular.

Na segunda seguinte, nos reunimos novamente. Compartilhamos apontamentos da aula passada, escrevemos os e-mails a serem enviados, repassamos a próxima aula...

2.15. “distraídas brincadeiras”¹⁵

Com algumas semanas de estágio em uma instituição de Educação Infantil, questionava-me qual era meu papel ali enquanto arte-educador. Das muitas funções esperadas e executadas de e por mim, aquelas idealizadas e aprendidas em sala de aula da graduação estavam distantes. Temos uma hora do dia específica para aquilo que chamamos de *ateliê*: acontece no fim do dia, após a hora do lanche; contamos histórias e nos relacionamos de fato com a produção artística. Gizes, argilas, tesouras, colas, canetinhas, miçangas e mais muitas matérias são manuseadas ao longo das semanas. Ali, sim, sou um arte-educador atuante. Mas dura no máximo 30 minutos de uma tarde de 6 horas. E o resto do dia?

Para além do *almoço*, *lanche* e *ateliê*, temos o *brincar livre*. Período de tempo que engloba a maior parte da nossa estada, ficamos horas em um grande quintal

15. Trecho reitrado do livro “Terra Sonâmbula” de Mia Couto, segue o trecho completo onde está inserido “Quando iniciaram a viagem já ele se acostumava de cantar, dando vaga a distraídas brincadeiras” (COUTO, 2015, p.10)

repleto de *convites* para brincadeiras, um banco de areia, pontes baixas de arvorismo, balanços, escorregador, bolas, grama, piscininhas nos dias quentes e fogueiras nos dias frios.

O *brincar livre* tem múltiplos momentos. Das brincadeiras às correrias, das trocas de fralda e idas ao banheiro à levar crianças que precisam para dormir. A principal atividade do período mais longo do dia é, como anuncia seu nome, o brincar. Os espaços são arrumados a cada dia por nós educadoras com brinquedos e propostas de brincadeiras diferentes em prol de convidar ao uso; criamos possibilidades para a agência da potência de cada indivíduo que, dia sim, dia também, subverte a própria lógica estabelecida pelos jogos dispostos por um adulto. Não sendo necessária a mediação de objetos ou brinquedos, também as brincadeiras surgem espontaneamente de histórias inventadas pelas pessoas. Do lobo mau, do homem aranha, dos peixes e das viagens de trem. Navegamos e criamos mundos todas as tardes. É um vigor criador.

Refletindo e pensando sobre o eu educador e artista inserido dentro desse espaço, meu incômodo inicial foi de me perguntar: *e agora, o que faço aqui?* Lembrei-me de uma aula durante minha graduação, em que um professor nos falou que fazer arte era tal qual a brincadeira de crianças. De estipular regras arbitrárias, formar mundos herméticos e, dentro deles, orientados por regras específicas que criamos, fazer/brincar. Desvelei um tanto das presunções que um arte-educador deve ou não fazer para enfim o ser; sei que ali, brincando, crio conjuntamente.

2.16. O cuidado e o carinho

Minha atuação é uma atuação de cuidado e carinho. De cuidar daquelas que são muito novas e precisam de outros para se envolverem autonomamente, do cuidado que é necessário para se relacionar com pessoas tão jovens e em processo de formação; do carinho do olho no olho, do abaixar-se para conversar, do mediar conflitos ouvindo as partes envolvidas e trazendo de volta a elas, convidando-as para buscarem soluções. O carinho e cuidado que voltam com toda a sinceridade para nós, educadoras. Com abraços e gestos de carinho de volta.

O carinho e o cuidado, bem que poderíamos chamá-los de amor, ou então ética.

2.17. bell hooks¹⁶

bell hooks fala da autoatualização (hooks, 2017, p.28).

Auto atualização, no original “*self-actualization*” pode também ser traduzido como auto realização; uma busca por um estado de realizar-se como pessoa, de um bem-estar, de integridade de si. O contexto onde isso aparece é o de que, para a prática docente, a pessoa que envereda por esse caminho deve buscar sempre uma auto realização ou/e uma auto atualização.

Quando li, me frustrei. Parecia, à primeira leitura, algo inatingível. Busco auto atualização como condição de ser e estar, mas em meus anos de busca, ela sempre me pareceu escapar, nunca se realizava. Talvez seja a própria busca, mas em minha leitura, para ser educador, tinha de tê-la. Hoje.

Paulo Freire fala do reconhecimento do condicionamento (FREIRE, 2023, p.52).

Do condicionamento daquele que é construído pela materialidade do mundo no qual constrói. Do reconhecer este condicionamento como uma chave de, ao olhá-lo, saber que existe, e, ao saber que existe, buscar atualizar-se. De entender-se ao mesmo tempo um ser acabado e inacabado, formado e em formação.

Do reconhecimento da incompletude, a auto atualização pode ser elaborada então como um processo permanente, reconhecendo a inconclusão ontológica de si, imersos então em processos de formação e formar-se.

hooks fala, também, do amor.

Freire fala, também, de ética.

Sinto que falam da mesma coisa.

2.18. Fogo

O espaço educativo se divide basicamente entre a parte externa, o quintal, e a interna, a casa. Em dias de sol e calor, locomovemo-nos no entre os dois, os corpos tem momentos diversos e espaço para trabalharem-se. Em dias de chuva e frio, ficamos na casa. Ficar fechado reduz o movimento, a possibilidade do movimento; aumenta o volume, as vozes e corridas ecoam pela parede e teto, nos trombamos mais. Ficamos mais quentes, mais próximos, mas, mais contidos. Por vezes, a contenção começa a acumular e em algum momento explode em algum conflito.

16. Empresto aqui um formato de bell hooks, do Capítulo 4 de seu livro “Ensinando a Transgredir”, intitulado “Paulo Freire”. Nesse ensaio, bell hooks entrevista a si mesma, buscando elaborar sua relação com o educador brasileiro. Quero fazer o mesmo com os dois.

O escuro e o frio, a proximidade e conção, cansam mais.

A luz é menor, dentro de casa é escuro. Nesses dias, minhas parceiras educadoras desenvolveram uma prática de ateliê que ilumina.

Pegamos velas e dispomos no centro da mesa. Ao redor, papéis coloridos e giz de cera. O exercício consiste em aproximar o giz do fogo e esquentar, derreter sua ponta, trazer para o papel e desenhar.

O fogo e a roda criam um momento-ambiente *quasi* religioso.

A manipulação do material, a construção do espaço e o fogo criam uma prática que retrabalha o movimento contido dos corpos infligidos pelo frio e o escuro. Somos iluminados e aquecidos, derretem o giz assim como a casa e os casacos degelam o frio do dia que endurece os corpos. A cera derretida começa a criar cascas carnudas nos papéis. As garatujas sobrepostas criam massas densas e repletas de movimento.

O espaço pictórico restrito condensa o movimento das mãos frias iluminadas por uma fonte de luz fraca mas primordial. O espaço restrito de dentro da casa ocupado ao longo do dia é reelaborado neste ato. Amanhã talvez o sol virá e correremos. Por hoje, desenhemos iluminados.

2.19. Caminhando com brouwn

stanley brouwn foi um artista que caminhou na exposição que caminhei.

stanley caminhava, stanley registrava o caminhar.

Em uma visita, eu e minha colega resolvemos começar em uma obra dele. Duplas de fitas crepes paralelas demarcavam extensões rígidas de distâncias. Cada uma disposta de forma a levar para um possível outro lugar. Então uma, por exemplo, dizia 6 metros para Havana. Era um corredor de fita crepe virado para onde seria Havana no mundo.

Conversamos e imaginamos com o grupo e propomos um percurso: uma pessoa escolheria a quantidade de passos, a direção e começaria a caminhar. Onde parássemos, conversaríamos sobre a obra (ou aquilo outro) que nos estaria rodeando, sobre o percurso, as olhadas, ou prosseguiríamos a caminhada. E assim foi, por uma hora e meia.

Andávamos, conversávamos, estipulávamos novos passos, e andávamos de novo. O caminhar¹⁷ foi o meio, a ação e a desculpa. O meio, dado que perfor-

17. O caminhar como o movimento expresso por uma exposição, movimento de corpos que olham e interagem com o espaço. Do movimento, Merleau-Ponty aponta que “Ele é a sequência natural e o amadurecimento de uma visão. Digo de uma coisa que ela é movida, mas, meu corpo, ele próprio se move, meu movimento se desenvolve. Ele não está na ignorância de si, não é cego para si, ele irradia de um si...” (2004, p.16). De um movimento que se entende movimentando, realçado pela proposta anunciada por nós

mamos plasticamente com nossos pés e passos, criando outras configurações¹⁸ de olhares por uma exposição – a medida do caminhar e o tempo eram modelados por e através de nós. A ação, dado que, era através dela, com o direcionamento somado à aleatoriedade para onde nos levaria que traçamos linhas no espaço e em nós. A desculpa, pois pedíamos licença ao mesmo tempo que justificávamos e impúnhamos passos.

Caminhamos juntos, caminhamos com brouwn.

para o grupo, de contar e dirigir nossa caminhada. Os passos eram contados e atentos e enquanto caminhávamos, olhávamos, e ao olhar, víamos e nos víamos vendo. De novo Merleau-Ponty:

Visível e móvel, meu corpo conta-se entre as coisas, é uma delas, está preso no tecido do mundo, e sua coesão é a de uma coisa. Mas, dado que vê e se move, ele mantém as coisas em círculo a seu redor; elas são um anexo ou um prolongamento dele mesmo, estão incrustadas em sua carne, fazem parte de sua definição plena, e o mundo é feito do estofa mesmo do corpo (MERLEAU-PONTY, 2004, p.17).

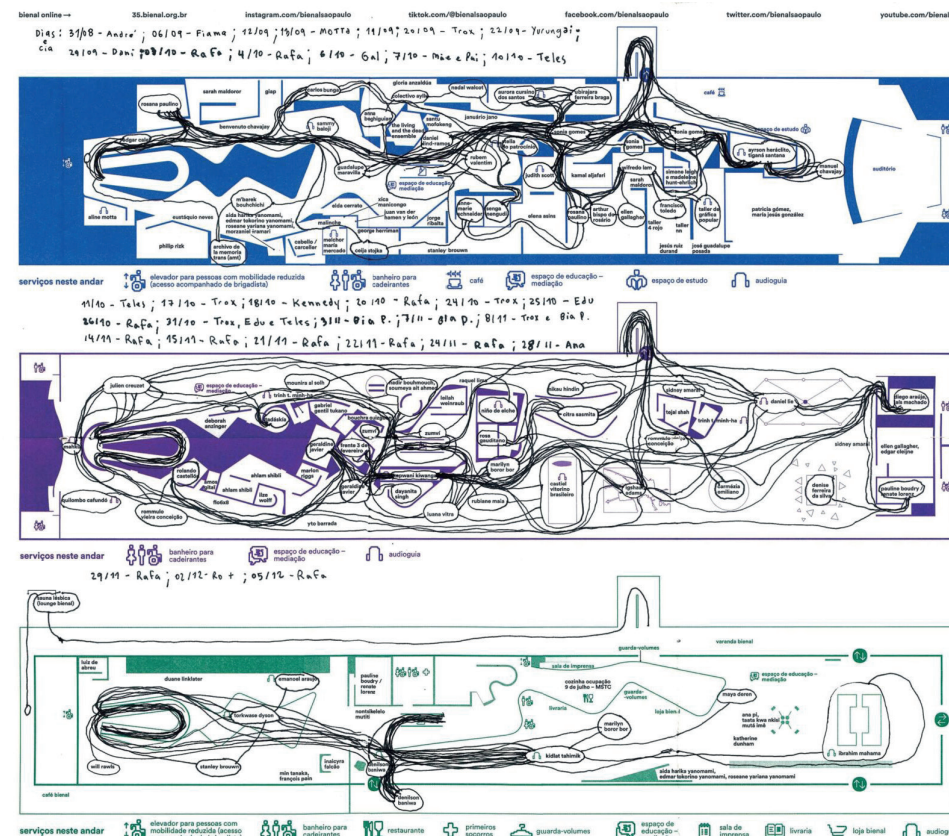
A caminhada e olhada enunciadas evidenciaram-se nesta visita como o cerne do estar mediativo em uma exposição. Uma visita que se estruturou a partir de uma relação com uma obra específica tomou contornos metalinguísticos, ao se propor uma visita sobre visita ao mesmo tempo que se propunha na sua inteireza. Caminhamos e olhamos, cientes que caminhávamos e olhávamos. De seres que se inserem no mundo ao mesmo tempo que são o mundo inseridos em si.

18. Aqui, me valho de Hélio Menezes

O desejo de reunir e propor relações entre um conjunto de práticas artísticas e sociais que reinventam outras cosmopercepções do tempo, que tratam de coreografar outras configurações de mundo – não obstante lidarem com a impossibilidade como condição –, foi baliza para as pesquisas que resultaram nesta 35ª Bienal [...] (MENEZES, 2023).

2.20. O registro¹⁹

Figura 1: Desenho sobre fôlder-mapa da 35ª Bienal de São Paulo



Fonte: 35ª Bienal de São Paulo, 2024

ike

por aqui ike (com stanley brouwn), 2023

nanquim sobre fôlder-mapa da 35ª Bienal de São Paulo

34 × 47,5 cm

19. Registro realizado por mim durante minha atuação enquanto mediador na 35ª Bienal de São Paulo e publicado no 3º movimento da publicação educativa (2024). Disponível em: <https://35.bienal.org.br/por-aqui-ike-com-stanley-brouwn/>. Acesso em: 19/08/2024.

2.21. O morro

“Me ajuda!”, chamou L., empacado na subida do morro que fica no fim do quintal da escola.

“Oi, L., o que está acontecendo aí?”

“Eu não consigo subir!”

“Como posso te ajudar?”

“Me puxa!”

“Vou te dar uma dica, caminha até o canto. Lá é menos inclinado, vai ser mais fácil.”

Foi. Subiu.

“Consegui.”, falou L.

Sentou ao meu lado com duas pedras que havia pegado na base do morro e que dificultaram sua subida até o topo.

“Nossa L., tá vendo aquele pneu ali embaixo? Preciso ir lá tirar a água dele, quer me ajudar?”. Descemos juntos o morro de volta. “Tá vendo aqui? Choveu esse fim-de-semana e encheu o pneu, a gente tem que tirar porque vêm os mosquitos e colocam ovinhos.”

“Mas cadê os ovinhos?”, perguntou L.

“Não sei. Não consigo ver também, talvez não tenha ainda, mas podem vir depois.”

Comecei a revirar o pneu, bater e chacoalhar para tirar aquela água parada. L. olhava. A água custava a sair.

“Tive uma idéia, vamos subir lá em cima e jogar ele e ver se cai. O que você acha?”

“Sim!”

Não podemos jogar coisa abaixo do morro, pelo menos esta é a orientação da coordenação. Reforcei, como um adendo, uma nota, que não era para fazer sempre. L. sorria. Meu reforço não foi forçoso, foi protocolar. Sorria com ele, queria jogar o pneu. Queríamos.

“Eu te ajudo!”

Subimos com o pneu, chegando lá em cima ele o tomou da minha mão. Virava, revirava e alinhava aquele objeto que tinha quase seu tamanho, pesado somado à água que carregava. Na linha, um empurro. E o pneu desceu.

2.22. A camiseta maluca²⁰

Figura 2: Registro fotográfico de camiseta



Fonte: Do autor, 2024

20. Sentia os gestos nas costas. Linhas que subiam e desciam, giravam e caminhavam. Ouvia as vozes das crianças, conversávamos. Munidas de canetas de tecido, elas desenhavam na minha camisa. O último dia do semestre chegara e, com ele, o dia da camiseta maluca. Para esse evento, costurei um pedaço retangular de algodão cru nas costas de uma camisa marrom e fiz um colar de canetas de tecido. A vestimenta era um convite e aos poucos e ao longo da tarde, desenharam em mim as crianças e educadoras. Um registro vestível de um dia, gestos que se fixaram e sobrepõem-se em minha camisa, em mim.

2.23. “Não se come dinheiro”²¹

Estávamos sentados embaixo de uma árvore, em um dia quente com o vento roçando entre nós. Dentro da Universidade, eu, meu grupo, toda a sala da disciplina, com cangas e comidas que cada um trouxe. Sentamos sob o céu e árvore durante a aula para comer e conversar.

Era uma aula de apresentação final da segunda parte do trabalho para a disciplina Didática. Nosso grupo, encarregado do tema “Educação, neoliberalismo e capitalismo”, teve como proposta prática didática-poética²² fazer um

21. Trecho reitrado do livro “A vida não é Útil” de Ailton Krenak, onde nomeia um capítulo (KRENAK, 2020, p.6).

22. Didática e poética encontram-se unidas (didática-poética) pela perspectiva de seu intercambiamento, encarnado na proposta do trabalho. Perspectiva esta abordada pela professora da disciplina de Didática, Rita Bredariolli, ao longo do semestre: “Didática é poética”.

A escolha por traduzir a matéria por nós escolhida com o restante da turma em uma ação que convocasse os corpos, a fala e escuta vem da busca daquilo que Júlio Aquino, Sandra Corazza e Máximo Adó (2014) trazem: “haveria no agir poético da docência, a nosso ver, uma imprevisibilidade radical da palavra, a qual faria com que a cruzada discursiva cotidiana encontrasse um ponto de suspensão temporária” (2014, p.4), mas que simultaneamente acolhesse, em contraposição declarada e elaborada ao longo da manhã à (anti)ética do capital.

Criação de espaços de energias potenciais, de estesia, que habitam outra dimensão daquela engendrada pela alienação, Marcuse (1977) sobre a dimensão estética que habitamos ao sermos afetados nos diz que “A transcendência da realidade imediata destrói a objectividade reificada das relações sociais estabelecidas e abre uma nova dimensão da experiência: o renascimento da subjectividade rebelde.” (1977, p.20).

Era de interesse do grupo se mesclar, se encontrar,

é porque nos interessa afirmar a didática como uma ação singular que provoca encontros, os quais acolhem a força vital da criação. A partir desses encontros, constrói-se uma rede ininterrupta de conexões e de contágios com tudo aquilo que se dispõe como fascínios de outra ordem: um sim não como resposta, um talvez incerto que perdura e que, por isso mesmo, podemos chamar de potencial (AQUINO; CORAZZA; ADÓ, 2014, p.13).

A criação deste espaço, podemos dizer também a criação de uma forma. Uma peça, um happening, uma obra. Um fato tornado um todo independente que por sua vez é um fato, tornando-se um todo para cada pessoa que lia.

De novo, Marcuse:

piquenique. Elaborar a partir da inutilidade em contraposição ao produtivismo engendrado em nossas subjetividades e corpos inseridos na estrutura. Uma perspectiva de fuga, de buscar fendas a partir de outros estados do corpo, de compartilhar comida, de sentar e conversar sobre as experiências de vida enquanto estudantes e trabalhadores.

Foi um momento de partilha e comunhão, de conversa com aqueles que não tínhamos conversado antes por vezes, ou de aprofundamento com aquelas que conhecemos. De estreitamento de laços e da tessitura de outros. Tivemos momentos diversos, conversas entre nós, fumando cigarros, tomando suco e sol, comendo pão e fruta.

Conversamos em grupo sobre o peso que o dinheiro faz, também da sua ausência. Conversamos em grupo sobre o cansaço, as dores, os amores. Sobre possibilidades diversas enquanto futuras professoras, educadores e mediadores de formas e jeitos de estruturar locais de compartilhamento de conhecimento. Citamos e referenciamos outras culturas e suas formas de partilhas, epistemologias e resistências²³. Estruturas do pensamento e compartilhamento do conhecimento

Podemos tentar definir provisoriamente a “formação estética” como o resultado da transformação de um dado conteúdo (facto actual ou histórico, pessoal ou social) num todo independente: um poema, peça, romance, etc. A obra é assim do processo constante da realidade e assume um significado e verdade próprios. A transformação estética é conseguida através de uma remodelação da linguagem, da percepção e da compreensão, de modo a revelarem a essência da realidade na sua aparência: as potencialidades reprimidas do homem e da natureza. A obra de arte representa assim a realidade, ao mesmo tempo que a denuncia (MARCUSE, 1977, p.20).

23. Aqui, outras culturas e epistemologias referenciadas relembramos, no caso do território que chamamos Brasil, dos povos quilombolas e indígenas. Sobre o processo de aprendizado em territórios quilombolas, Antonio Bispo dos Santos (2023) nos traz:

Fui criado brincando de fazer o que os mais velhos faziam. Eles passavam o dia no engenho produzindo rapadura, melaço, batida e beneficiando a cana-de-açúcar com tração animal. Nós, crianças, fazíamos a mesma coisa, de brincadeira.[...] Brincávamos de ser adultos, de fazer o que os adultos faziam. E assim aprendíamos a fazer tudo (DOS SANTOS, 2023, p.23-24).

a partir de perspectivas não utilitárias, não hegemônicas. Uma busca por uma rasga na academia, uma fuga dela ao mesmo tempo que nela estávamos – nos perguntávamos, como fugir e elaborar de dentro-fora? Construir espaços de conhecimento e carinho, de partilha e afeto, de amor.

Comemos bastante esse dia, rimos e nos olhamos. Apreendemos-nos e aprendemos uns com os outros. Descansamos. Fruímos²⁴. Fomos inúteis.

Sobre processos de resistência agenciados por povos indígenas, Ailton Krenak (2020) fala que

Em várias regiões do planeta, [povos indígenas] resistiram com toda força e coragem para não serem completamente engolfados por esse mundo utilitário. Os povos nativos resistem a essa investida do branco porque sabem que ele está enganado, e, na maioria das vezes, são tratados como loucos. Escapar dessa captura, experimentar uma existência que não se rendeu ao sentido utilitário da vida, cria um lugar de silêncio interior (KRENAK, 2020, p.59).

24. “Nós estamos, em nossa relação com a vida, como um peixinho num imenso oceano, em maravilhosa fruição” (KRENAK, 2020, p.58).

2.24. Para pensar um museu²⁵

Figura 3, 4 e 5: Fotografia de material educativo montado, material educativo e material educativo



Fonte: Soares; Vidigal; Rodrigues; Campos, 2023

25. Material educativo desenvolvido por Beatriz Soares, Henrique Vidigal, Mi Rodrigues e Raabe Campos para a ocasião da disciplina “Práticas de Ensino III”, ministrada pela Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho, em 2023, na qual a proposta era o desenvolvimento de um material educativo para uma exposição ou museu. Escolhemos o diálogo com o “Museu sem objetos”, de Françoise Vergès (2023) e seu texto com o mesmo título.

Para o arquivo do material educativo para impressão, acessar: https://drive.google.com/file/d/1MqTnAQOmDURbA6Z0DtpB8gjfqYasuQrc/view?usp=drive_link. Acesso em: 12/10/2024.

MUSEU



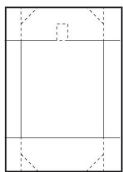
PARA PENSAR

“Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus promovem a diversidade e a sustentabilidade. Atuam e se comunicam de forma ética, profissional e com a participação das comunidades, oferecendo experiências variadas de educação, entretenimento, reflexão e compartilhamento de conhecimento.” ICOM

UM MUSEU

Quais museus existem?
O que tem no museu?
O que não tem no museu?
Quem está no museu?
Quem vai visita o museu?
Quem trabalha no museu?
Quem constrói o museu?
Quem merece um museu?
Que histórias estão sendo contadas?
Se você fosse criar um museu,
o que você colocaria?
O que cabe nesse museu?
Quem vai estar nesse museu?
Para quem é esse museu?

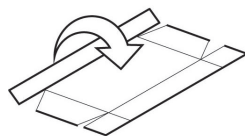
PARA FAZER



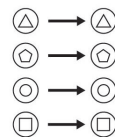
Vire



Corte

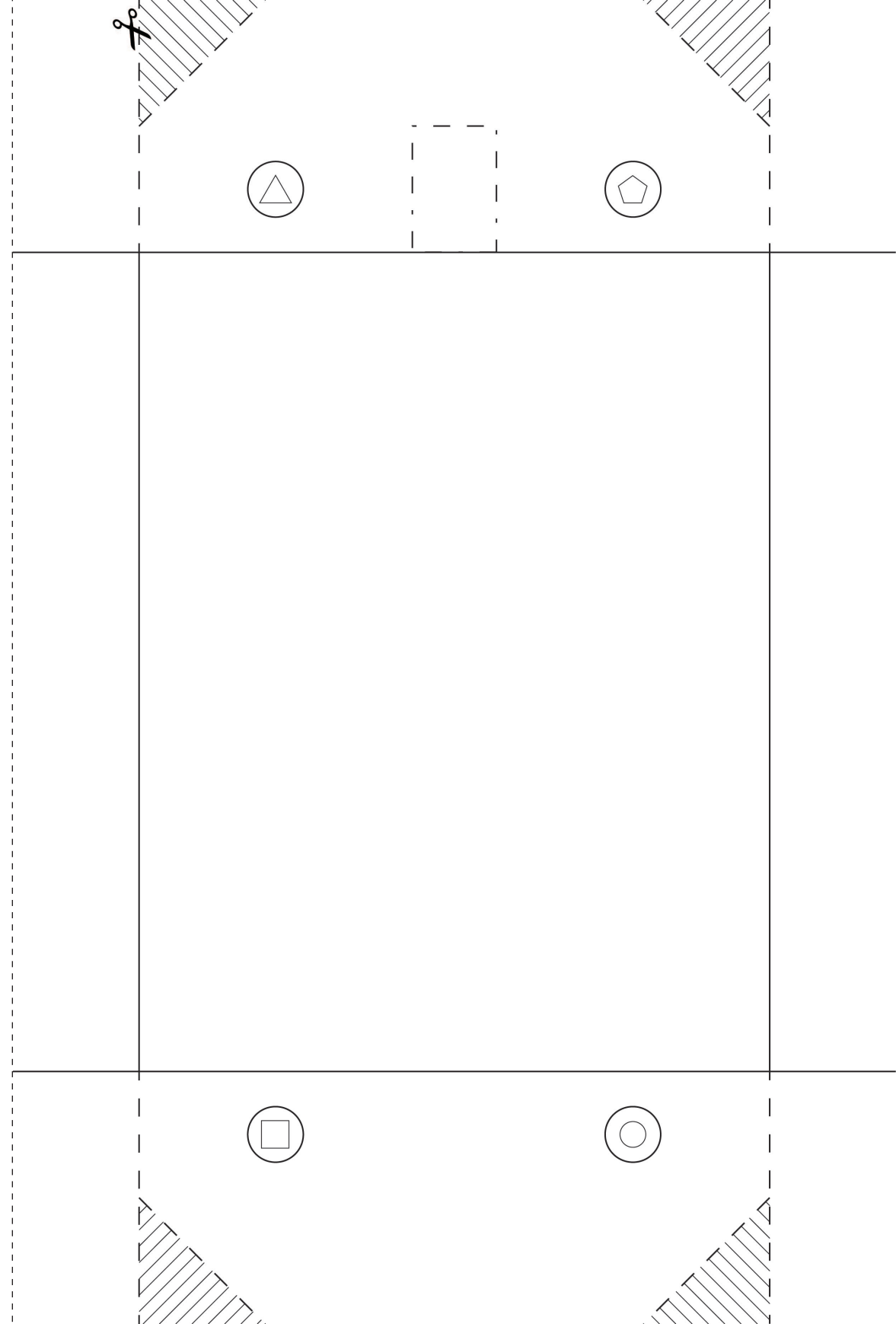
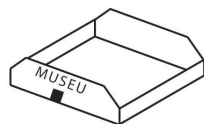


Dobre



Cole

UM MUSEU



2.25. Para fazer um museu

Recorte a página ao lado e construa seu museu.

2.26. Para estar em um museu

Enquanto atuação profissional, ser mediador foi habitar um espaço delimitado por sua arquitetura, populado por obras organizadas por outra arquitetura, e frequentado por pessoas que transitam pelos limites. Habitando, nós mediadores, nos relacionamos. Por dentro e fora dos limites, por falas, escutas e olhadas.

Mediadores constroem uma parceria com o tempo. Quando não recebemos visitantes, ficamos de mãos dadas com o tempo, nosso maior parceiro, caminhando até o fim do expediente em (in)atividades muitas. Quando sim, de mãos dadas ainda, caminhamos com pessoas por um novo limite, aquele dos minutos/horas que estaremos juntos.

Quando diante de uma pessoa, de costas para uma obra – quando diante de uma obra, de costas para uma pessoa – ocupamos o ar que separa os dois. Obra e sujeito irradiam para todos os lados e, inevitavelmente, somos atingidos. A atenção se difunde por entre os entes radioativos²⁶, obra, sujeito, arquitetura e mediador compartilham partículas, afetos.

26. Sobre a radioatividade:

O esquecimento de uma rocha de urânio sobre um filme fotográfico virgem levou à descoberta de um fenômeno interessante: o filme foi velado (marcado) por “alguma coisa” que saía da rocha, na época denominada raios ou radiações. [...] O fenômeno foi denominado radioatividade e os elementos que apresentavam essa propriedade foram chamados de elementos radioativos (CARDOSO, 2020, p.5).

Então, tal qual o fenômeno radioativo, o fenômeno mediativo como um *locus* de afetos onde os entes saem marcados.

Os elementos radioativos em sua contaminação apresentam a *meia-vida*, tempo necessário para reduzirem pela metade sua contaminação, e na soma deste tempo, decai sua radiação até diluir-se a tal ponto, que seus efeitos sobre o corpo irradiado tornam-se nulos. Assim como do processo mediativo, os afetos que contaminam os corpos permanecem nestes. Podem demorar a reduzirem-se à metade, como podem rapidamente serem nulificados. Saímos contaminados dos encontros, mesmo que inerte nos fundos de memórias esquecidas.

Antes da contaminação, são necessárias condições para a radiação. Um elemento é radioativo por sua alta carga energética e, em sua busca por estabilidade, acaba lançando ondas e partículas. Assim como os entes que se relacionam em um processo mediativo. Das buscas diversas da obra, do espaço, das pessoas, altas cargas de energias relacionais são postas em jogo e distribuídas na procura destes por equilíbrio.

Das vidas e busca por equilíbrio, Dewey:

E, em uma vida em crescimento, a recuperação nunca é mero retorno a um estado anterior, pois é enriquecida pela situação de disparidade e resistência que atravessou com sucesso. [...] A vida cresce

2.27. Meio

Enquanto conceito, enquanto cosmovisão, mediar é agenciar o meio. O entre a expectativa e a realização (frustração ou regozijo). Do tempo presente, do pé no chão, do piscar de olhos do olhar que vagueia, do ouvir de cabeça baixa para escutar melhor; do tempo presente que se intercala com o que veio e o que virá, mas que insiste em se indeterminar dado que sempre passa; do tempo presente que passamos, não que passarela por nós.

“Nós, mediadores, construímos uma parceria com o tempo...”

O tempo opera pelo limite e pela parceria. Um confinamento, ou um entrelaçamento. Uma forma ou um horizonte de possibilidades. Nós, mediadores, estamos no meio. Entre o que foi e o que será, o vir a ser, o devir.

Mediar, portanto, é tanto uma posição como uma forma, sendo também um horizonte amorfo, como um estado. É sendo ser que mediamos.

Embora profissional por condições históricas²⁷, é ontologicamente amadora. Que ama, que é afetada, que se deleita, que é atingida, que é aberta e fechada. É dialética. Constitutiva de uma imanente experiência de ser.

O meio agenciado em parceria com o tempo é constantemente remodelado

quando o descompasso temporário é uma transição para um equilíbrio mais amplo das energias do organismo com as das condições que ele vive (DEWEY, 2020, p.75).

Quando de sua radiação, o elemento transforma-se em outro. Quando de sua afetuação, aquele embrenhado no processo mediativo transforma-se em outro.

A particularidade do fenômeno mediativo está na via de mão dupla do afeto que sai e entra e se entrecruza no ar que separa os entes presentes no processo. Contaminamos e somos contaminados.

27. Sobre o contexto histórico que impulsiona a mediação a uma prática comum nos espaços expositivos/museológicos brasileiros, Rejane Coutinho (2009) pontua que

A partir da década de 1990, um grande fluxo de público passa a frequentar os museus e espaços culturais, impulsionando a demanda de recepção. A espetacularização da arte no Brasil, com ajuda do marketing das megaexposições, passa a trazer multidões para esses espaços, fruto de um movimento sociocultural mais amplo com sotaque globalizado que tem como bandeira a “democratização do acesso aos bens culturais” por uma parcela maior do público leigo [...]. Como consequência, surge a necessidade de se educar um grande público de “fruidores” (COUTINHO, 2009, p. 172).

pelo mediador. Uma poética mediadora pode portanto ser formulada. Criam-se meios, formas e tempos.

O meio, a obra, a pessoa são de extrema importância. O meio, a obra, a pessoa, pouco importam. Importam muito, pois é só a partir destes que o mediador existe; importam pouco, pois qualquer meio, obra e pessoa podem ser para o mediador existir. O devir mediativo não ancora-se em locais específicos, tampouco em objetos mágicos, menos ainda em seres iluminados, mas é de todos.

2.28. Conclusão: o trabalho

Do meio, fim e começo nascem o texto. Da parceria com o tempo – das suas múltiplas percepções – tende-se a terminar. O retorno com novos tempos remodelam o que foi, revive o que sentiu, agora com novas páginas, mas marcadas pelas escritas e lidas.

A torre de bloco em bloco se apresenta montada, seus andares anotados com linhas que puxam para dentro e para fora de si. Construída por alguém que busca se auto realizar. Que busca se formar. Que busca formar. Que busca afetos. Que busca mediar. Que busca.

Que entende não ser luxo, que é essencial e imanente. Que é presente.

Que sabe que muda, pois caminha.

2.29. Limites do sensível

Estava sentado na sala de aula cansado. Tinha dormido pouco e dali a algumas horas tinha de ir para o terminal para conseguir pegar o ônibus a tempo de me locomover pela cidade para chegar ao meu estágio.

Em nossa concepção da prática educativa e artística, que se pretende libertária e sensibilizadora, temos de levar em conta os limites, nossos e de educandos. O sensível perpassa a subjetividade individual, única, intransferível e construída a partir do tempo e bagagem pessoal daquela pessoa posta à nossa frente; a expectativa de alcance e de afeto há de se concretizar em muitos casos, afinal, se somos capazes de ser afetados, somos capazes de afetar; no entanto, em outros tantos, não há de se concluir.

Vamos nos deparar com barreiras, com o embotamento sensível daquele que está ali; entendemos que no grupo alguém não estará bem no dia, entendemos

que no grupo alguém não vai conseguir acessar o sensível, ou mesmo permitir que isso aconteça. Inúmeros fatores: o cansaço ocasionado por uma noite mal dormida, o pensamento que desloca-se para preocupações concretas de sua vida, e sobretudo seu embotamento e a facilidade da fuga do corpo em nosso mundo que constrói essa cisão.

A sensibilização proposta e na qual nos aproximamos é aquela que propõe e aproximam-se pensadoras e pensadores que anunciam a cisão corpo-mente; em nosso cenário pós-colonial; de crescente desilusão; cuja cisão opera de maneira a facilitar a permanência destas almas-corpos como para possibilitar a existência e funcionamento do sistema através da disciplina destes corpos. Anunciam também que o sentir, enquanto corpo, é uma base epistemológica de conhecer-se e conhecer o mundo.

Para trabalhar pelo sensível, é preciso reconhecer que o sensível nem sempre está ao alcance. Que é delimitado, mas que por ser, é aberto a entradas das mais inesperadas, podendo ser alcançado.

2.30. Limites do texto

Aquilo que vivi e que vivo, minha formas e formação, meu trabalho, minha autoatualização, meu reconhecimento da incompletude, não cabe aqui.

2.31. Dois agradecimentos, um desafio

“Obrigado, foi minha melhor nota”, enviou-me por mensagem X., 23, aluno meu de Ciências Naturais no EJA anos atrás, contando que, após realizar o supletivo para conseguir o diploma de Ensino Médio, havia passado, e a melhor nota que conseguira foi a da matéria que compartilhamos.

“Você é um ótimo educador!”, exclamou L., 3, após um longo dia de cuidado e trabalho.

“Chato!”, exclamou L., 3, após imposição de limites em um outro dia de conflitos e trabalho.

2.32. O dia que N. foi embora

N. estava brincando de nave espacial

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na docência: a didática como criação. **Educação em Revista**, v. 34, p. e169875, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/83mPDtP5xnCmMDF4tJch9RH/> . Acesso em 24/08/2024.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BASTOS, Alice Beatriz; B. Iziq. A escuta psicanalítica e a educação. **Psicol inf.**, São Paulo , v. 13, n. 13, p. 91-98, out. 2009 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-88092009000100006&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 09/07/2024.

BISPO DOS SANTOS, Antonio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo : Ubu Editora; PISEAGRAMA, 2023.

BREDARIOLLI, Rita. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. In: **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais** [org. Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha]. - São Paulo : Cortez, 2010.

BIENAL DE SÃO PAULO. **Caminhar através da dança, através da esquina e de seus saberes, seguimos aprendendo : publicação educativa da 35ª Bienal de São Paulo** : coreografias do impossível. 1. ed. São Paulo : Bienal de São Paulo, 2024.

CARDOSO, Eliezer de Moura. **Apostila educativa**: Radioatividade. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/cnen/pt-br/aceso-rapido/centro-de-informacoes-nucleares/material-didatico-1/apostila-educativa-radioatividade.pdf> . Acesso em: 15 set. 2024.

COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: **Arte/educação como mediação cultural e social** / [org. Ana Mae Barbosa e Rejane Galvão Coutinho] - São Paulo: Editora UNESP, 2009.

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. - 1ed. - São Paulo : Companhia de Bolso, 2015.

DARRAS, Bernard. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: **Arte/educação como mediação cultural e social** / [org. Ana Mae Barbosa e Rejane Galvão Coutinho] - São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DE MAN, Paul. Introduction. In: JAUSS, Hans Robert. **Toward an Aesthetic of Reception**. Minneapolis : University of Minnesota Press, 2005.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo : Martins Fontes - selo Martins, 2010.

EQUIPE de educação da Fundação Bienal [...]. Correspondências entre vozes, uma carta para abrir conversas. In: **Aqui, numa coreografia de retornos, dançar é inscrever no tempo** : publicação educativa da 35ª Bienal de São Paulo / [organização Fundação Bienal de São Paulo]. - 1. ed. - São Paulo: Bienal, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. - 77a ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2023.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. - 2. ed. - São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas ; tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo : Companhia das Letras, 2020.

LORDE, Audre. A Poesia não é um luxo. In: **Irmã Outsider**; tradução Stephanie Borges. - 1. ed. - Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2019.

MARCUSE, Herbert. **A Dimensão Estética**. Lisboa : Edições 70, 1977.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo tela. - 1.ed. - Rio de Janeiro : Cobogó, 2021.

MENEZES, Hélio. coreografias do impossível, encruzilhadas do tempo. In:

35ª Bienal de São Paulo : coreografias do impossível : catálogo. São Paulo : Bienal de São Paulo, 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O olho e o espírito. In: **O olho e o espírito seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A Dúvida de Cézanne**. São Paulo : Cosac & Naify, 2004.

PUPO, Maria Lucia de Souza Barros; CANGUSSU, Ana Beatriz. Interrogações a quatro mãos. **Revista Sala Preta**, USP, São Paulo, v.23, n.2, pp. 77-95, ago., 2024.

VALÉRY, Paul. Questões de Poesia. In: **Primeira aula do curso de poética**. [org., João Alexandre Barbosa]. - 1 ed. São Paulo: Iluminuras - Projetos e Produções Editoriais Ltda. 1991.

VÈRGES, Françoise. **O museu sem objetos**. 35ª Bienal de São Paulo, 2023. Disponível em : <https://35.bienal.org.br/o-museu-sem-objetos/> . Acesso em: 15 set. 2024.

