



APRESENTAÇÃO

Similar às trilogias cinematográficas, este livro também encerra uma trilogia. Em 2011, organizamos *O Cinema como Itinerário de Formação*. Em 2012, foi a vez de *Cinema e Contemporaneidade*, ambos pela Képos. Fechamos a tríade de ensaios sobre filmes e sua relação com a Educação com este *O Cinema e as Possibilidades do Real*, tema e título sugeridos por Cesar Zamberlan, a quem agradecemos.

Agradecemos também aos autores que enriqueceram tais coletâneas com seus ensaios e conduziram os debates corpo a corpo realizados sempre as sábados pela manhã, no Auditório Helenir Suano (FEUSP), no núcleo de cinema do Lab_Arte – laboratório experimental de arte-educação e cultura – com a presença de professores da rede, alunos da FEUSP, coordenadores de núcleo e convidados.

Estendemos os agradecimentos à CAPES, pelo Programa Novos Talentos, ao qual as atividades do Cine-Clube Lab_Arte se vinculou, com parceiros como o CINUSP, a ECA e o Instituto de Física. E um agradecimento especial à Profa. Dra. Vera Bohomoletz Henriques, que coordenou o Programa na USP e trabalhou incansavelmente para estreitar as relação da Universidade com a rede pública de ensino.

Este livro reúne os ensaios sobre os filmes exibidos no Cine-Clube e um *Prólogo ao Diálogo*, no qual sintetizamos as ideias centrais da relação entre cinema e formação. Enquanto os ensaios possuem um caráter mais geral, podendo interessar do crítico especializado ao leitor cultivado, o *Prólogo* dirige-se diretamente aos professores e suas inúmeras dúvidas, inclusive de ordem prática, de como trabalhar o filme num contexto educativo.

Boa sessão!

Os organizadores





O CINEMA

e as possibilidades do real: um prólogo ao diálogo

rogério de almeida¹ & marcos ferreira-santos

Este é o terceiro livro oriundo dos encontros do núcleo de Cinema do Lab_Arte – laboratório experimental de arte-educação e cultura, da Faculdade de Educação da USP, articulado com o projeto “Novos Talentos” da CAPES, e que contou com parcerias com a ECA, o CINUSP e o Instituto de Física, com o objetivo de atender principalmente os professores da rede pública e outros interessados nas atividades experimentais do laboratório. Os livros anteriores² sublinharam o cinema como itinerário de formação e em sua contemporaneidade.

Em linhas gerais, defendemos, tanto pela reflexão quanto pela experiência (pessoais e coletivas), que a autoformação das pessoas não pode limitar-se às quatro paredes de uma instituição tão etnocêntrica como a *escola*. Não desconsideramos a sua importância histórica no Ocidente e nem a tão propalada e talvez única instância de “formação” a que parcelas menos favorecidas da população teriam acesso. Assim como não desconsideramos as infindáveis discussões entre os militantes partidários de uma educação pública que, magicamente, seria sinônimo de democratização, igualdade e qualidade. Parece-nos,

1 Parte dos resultados aqui apresentados vincula-se à pesquisa sobre cinema que desenvolvo com apoio da FAPESP.

2 ALMEIDA, Rogério & FERREIRA-SANTOS, M., (org.). **Cinema e contemporaneidade**. São Paulo: Képos, 2012; e ALMEIDA, Rogério & FERREIRA-SANTOS, M., (org.). **O cinema como itinerário de formação**. São Paulo: Képos, 2011



pela reflexão investigativa e pela experiência (também pessoais e coletivas), que essa instituição estatal (e poucas vezes “pública”) é muito mais responsável pela marginalização de grandes parcelas da população submetidas a mecanismos nada sutis de interiorização do fracasso, pela “deformação” epistemológica, pela anulação dos potenciais criativos de seus alunos e professores (privilegio dos velhos mecanismos de reprodução), disseminação da violência (física e simbólica) pelos mesmos e velhos mecanismos autoritários herdeiros de uma sociedade igualmente autoritária, violenta, patriarcal, discriminatória, etc.

Não pretendemos também enveredar pelos costumeiros “muros da lamentação”, levando nas costas a velha Jerusalém.

As experiências no núcleo de cinema e o confronto com as produções cinematográficas como obra, no que elas têm de máximo de verossímil e máximo de maravilhoso – e daí sua potência de *espanto* – sinaliza a sua concomitância com outra instância insuspeita, que é a aula também como *obra de arte*. Nesse aspecto, valem reflexões argutas e uma literatura que extrapola o âmbito das didáticas e das metodologias, para uma concepção que leve em consideração os alunos e alunas como *pessoas* (no seu sentido mais conceitual no âmbito das antropologias filosóficas e das matrizes afro-ameríndias), ou seja, o embate constante, aberto e dinâmico, entre as suas pulsões e vontades e as resistências e intimações do mundo. Campo de forças que mobiliza, que convoca a uma atitude, a escolhas, a uma presença. Parece-nos que esta concepção interpõe, alunos e professores, na mesma tarefa cotidiana de construção de si mesmos, no mundo concreto. Então, por que acreditar que um programa pré-estabelecido pode dar conta das necessidades de autoformação de cada um? Por que acreditar que uma *grade curricular* possa fazer outra coisa a não ser sequestrar alunos e professores a um itinerário pré-determinado e viciado pelos medievais vícios da instituição denominada *escola*?

Desde os temas abordados nas versões anteriores dos ciclos anuais do núcleo de cinema, a saber, o itinerário de





formação e, posteriormente, as relações entre o cinema e a contemporaneidade, chegamos às questões das relações entre o cinema e as possibilidades do real, intensificando as reflexões a respeito das linhas tênues e porosas entre real e imaginário.

A construção e organização do real pelas forças da imaginação ancoradas no imaginário, ou o seu reverso (ainda que concorrente, também complementar), a organização do imaginário pelas determinações do real, foram tematizadas pela seleção de obras que possibilitaram a discussão e apropriação dos seus frequentadores e convidados, contribuindo para esta oportunidade formativa de se pensar a sala de aula como espaço de construção coletiva de uma obra de arte.³

Evidentemente, descartamos aqui o peso dos excessos de significado dado pelo sistema das Artes (crítica estética, galerias de arte, curadorias e mercado de arte), para nos ater aos processos criativos necessários para lidar, num contexto de complexidade, com o imprevisível, o imprevisto, o incontigente, a álea, ou numa palavra: a vida.

Tanto o universo da produção como dos contextos de recepção da obra (e aqui intercambiam o filme e a aula como obras de arte) nos exigem a capacidade de ater-nos às sutilezas da captação e atribuição de sentidos. Portanto, descarta-se também a corrente bastante difundida no magistério de instrumentalização do cinema para torná-lo refém da grade curricular e das especificidades disciplinares de cada área do conhecimento. Aqui, como ocorre na cultura escolar, se confunde *informação* com *formação*. O acúmulo da primeira nunca se desdobra na segunda.

Um determinado filme utilizado como vídeo em sala de aula (telecinado) não tem razão de ser na correspondência com os itens do conteúdo escolar. A correlação entre o vídeo e o conteúdo programático nem sempre será direta. É muito mais mobilizador estabelecer com os filmes as possíveis teias

3 Fundamentamos essa perspectiva em “a educação como dimensão estética da vida” in: FERREIRA-SANTOS, Marcos & ALMEIDA, Rogério de. **Antropológicas da Educação**. São Paulo: Képos, 2011.





de significação. Tais abordagens instrumentalizadoras ainda pressupõem o audiovisual como um *recurso* auxiliar, um suporte coadjuvante para ilustrar o conteúdo verbal da relação ensino-aprendizagem. Isso deteriora as relações educativas, as relações com o cinema, as relações entre as pessoas, pois *naturaliza* um processo de instrumentalização racionalizadora que impossibilita o exercício humano e necessário do gozo estético, da fruição, da liberdade da imaginação e do diálogo consigo mesmo na busca de caminhos próprios.

De outro lado, deploramos a corrente também difundida na cultura escolar (ensino fundamental, médio e superior) da utilização das projeções como substituto da aula, substituto do professor ou professora (quando o monitor vai à aula exibir o vídeo), como atividade diversionista, contrapondo o possível *prazer* da diversão e entretenimento (típicos da relação com a televisão e exigir o seu contrário é desconhecer sua natureza) com o *trabalho* que orienta as reflexões e atividades de formação (em contextos educativos) e, portanto, como algo desprovido de *seriedade* pedagógica. Essa prática abjeta é aquela que faz com que os alunos gritem uns aos outros em tom de regozijo e ironia: “*Hoje não tem aula, é vídeo!*”

Prometeu heróico que não vê a profundidade das águas, mas tão somente seu aspecto terrificante, ou ainda se embebe no prazer narcísico de seu reflexo na superfície. Tais práticas acabam por negligenciar a linguagem audiovisual e fazem um trabalho iconoclasta que castra e enclausura, paradoxalmente, pelo excesso de imagem (na tela e na postura).

Nos anos 90 tivemos a oportunidade de participar de várias discussões, investigações e formação de acervos de cinema para contextos educativos, sendo inclusive “objeto de investigação” na forma como utilizávamos o cinema em sala de aula⁴ no ensino médio na rede pública, sobretudo, naquilo

4 Deste período de intenso diálogo podemos destacar os textos: ALMEIDA, Milton José. **Cinema e Televisão: Histórias em Imagens e Som na Moderna Sociedade Oral**. São Paulo: FDE, Lições com Cinema, 5, 2ª ed., 1993; FRANCO, Marília da Silva. **A Natureza Pedagógica das Linguagens Audiovisuais**. In: *Cinema: Uma*





que o cinema possui de mistério, de poesia, de fantástico e, ao mesmo tempo, de realismo social (acaso o “*real social*” estaria desprovido de mistério, poesia e de fantástico?).

Destas experiências concretas salientamos alguns cuidados (portanto, não se trata de “metodologia” ou “sequência didática”), por vezes óbvios para quem já exercita o diálogo com o cinema, mas nem sempre tão evidentes para aqueles que, mobilizados pelo desejo, tateiam nas experimentações iniciais. Como por exemplo: ajustar o equipamento (projetor de vídeo ou televisão) antecipadamente (verificar o foco, cor, volume, visibilidade das legendas), experimentando a assistência desde a última linha de cadeiras no fundo da sala. Isso auxilia bastante para evitar as frustrações com panes logo no início da projeção.

Ainda no início da projeção, é desejável esclarecer sobre o conteúdo do filme, temática, contexto, diretor, atores, etc. para que a recepção se faça de forma mais significativa. Outro elemento importante é sempre manter um contato visual com os alunos, pois sua fisionomia é altamente indicativa do alcance simbólico da projeção e dos pontos a serem eventualmente melhor discutidos. Para tanto, seria ideal apagar apenas as luzes necessárias para manter a qualidade da projeção.

Muitas vezes, alguns detalhes, cenas, sequências mais problemáticas na recepção dos alunos provocam reações inesperadas. Neste caso, não se preocupe em interromper a projeção através do *pause* e aproveite a mobilização para iniciar o diálogo e recomeça quando seja oportuno.

Portanto, é indispensável que o educador exercite o seu *kino-olho clínico* para escolher e delimitar a sequência do filme a ser projetada num contexto educativo e que deve estar adequada ao nível reflexivo e etário dos alunos e alunas. A depender do tempo

Introdução à Produção Cinematográfica. São Paulo: FDE, 2a. ed., 11:29, 1993; SALLES, Francisco L.A. **Cinema - Técnica ou Arte** (1950). In: *Cinema e Televisão: Histórias em Imagens e Som na Moderna Sociedade Oral*. São Paulo: FDE, Lições com Cinema, 5, 2ª ed., 1993. Bem como a sugestão de Marília Franco: “*Não tenha a expectativa de que é possível ler ou aprender uma metodologia pronta e acabada sobre o uso dos recursos audiovisuais na sala de aula (...). É preciso perder o medo, pois a metodologia será construída através da experimentação.*” (FRANCO, 1993, p.25).





disponível para o debate (essencial em qualquer contexto), faça recortes em torno de 15 a 20 minutos e sempre sugira assistir a obra na íntegra em casa. Ou ainda, utilize em aulas seguidas a projeção de sequências em torno desta duração (*técnica do seriado*) garantindo a discussão após a exibição.

Nos casos em que é possível adequar o tempo disponível para assistir a obra em sua duração integral (como é o caso das experiências de *cine-debates* ou *cine-clubê*), elabore um mapa mental para estimular a discussão sobre os temas principais com o público e aguarde a contribuição de aspectos inesperados. Nesse sentido, o diálogo aberto sempre pressupõe a imprevisibilidade dos pontos de vista e a necessidade do respeito a todos eles (independentemente do nível argumentativo) para que o convite ao diálogo seja efetivo. Como lembrava Paulo Freire: ao fazer uma questão ao grupo, que invariavelmente foi formado de maneira tradicional e não sabe exercitar sua própria voz, deixe que o silêncio inicial incomode o próprio grupo. O educador ou educadora que sabe aonde quer chegar com o encaminhamento do debate não deve se desesperar com o silêncio. Em algum momento, algum participante levantará a voz para *cobrir* o silêncio com alguma observação, anedota, experiência particular etc. Este é o estopim para a tentativa de estabelecer o diálogo. Os demais participantes, ao perceberem que o colega não foi humilhado, nem desvalorizado publicamente em sua fala, constatarão que a proposta de debate é verdadeira e começarão a engajar-se na discussão. Tudo é uma questão de lidar com uma *poética do ouvir* (como concebem os guarani), respeitando o tempo e o ritmo das pessoas participantes. Caso contrário, o uso do vídeo será apenas uma manobra diversionista. Assim sendo, é desejável desamarrear-se dos planejamentos, planos, programas e roteiros de aula. Ou se ainda se necessita objetivamente desses *penduricalhos pedagógicos* que sequestram alunos e educadores (assim como o são as listas de chamadas, provas, seminários de alunos, etc.), pois que se inclua neles objetivamente a previsão de tempo para o debate e o diálogo.





Que se esclareça que não descuramos da necessidade do trabalho intencional em contextos educativos que pressupõem necessariamente um esforço de planejamento (como processo e não como documento burocrático). Em nossa prática e experiência tal planejamento se constitui em um *mapa conceitual e sensível* (pois que se trata da reflexão, mas também da experimentação na construção do conhecimento), cuja topografia destaca relevos importantes para a discussão. Um itinerário que queira contemplar o percurso sempre dependerá das pessoas concretas que estão nesse contexto educativo. Obviamente, um mesmo mapa conceitual revelará percursos diferentes com turmas diferentes.

Sugerimos também que se evite utilizar material cuja projeção seja frequente na televisão e explore títulos não conhecidos (não comerciais) e que auxiliem na ampliação do repertório cultural de seus alunos. Quando desejar estabelecer um exercício de crítica àquilo que é massivo, é mais significativo, em termos de tempo, discutir na sala de aula com os alunos que já são telespectadores, do que fazer da sala de aula gratuitamente uma extensão de um canal televisivo.

Outro problema corrente, e em certa medida inverso ao que acabamos de mencionar, é a utilização de vídeos *educativos* e, então, temos a projeção como extensão de uma aula “filmada” e, igualmente à aula tradicional, carece de produção imagética e convite à imaginação, nos remetendo ao enfadonho afogamento do monólogo da aula expositiva.

O valor heurístico da utilização do vídeo e do cinema está na abundância de imagens que, querendo ou não, são fruto de um trabalho artístico que faz da obra acabada uma obra *inacabada*: suscetível de várias leituras diferentes e em camadas de profundidade diferentes que possibilitam ao telespectador ser um partícipe da própria obra (filme) na construção da outra obra (a aula).





Vimos desenvolvendo ao longo dos anos, decorrente dessas concepções, a prática também de exercitar nos alunos e alunas a experimentação com vídeo, de forma a apropriarem-se da construção de argumentos, reflexões, críticas e conteúdos expressivos com a elaboração de um *vídeo-poesia*⁵. Trata-se de uma forma de avaliação alternativa em que um grupo de pessoas elabora um vídeo de duração de até cinco minutos como forma de traduzir na linguagem audiovisual em movimento as relações que estabelecem entre o conteúdo das discussões durante o curso, a experiência dos estágios (quando exigidos, sobretudo, na formação de educadores) e sua forma de apresentar as temáticas propostas ao espírito e estilo de cada grupo. No decorrer da elaboração do próprio vídeo-poesia, as imagens e sons rearticulam as intenções originais e se desdobram numa constelação possível entre os sentidos, os desejos, as imaginações, as reflexões e as limitações do meio de produção audiovisual, pois, como dizia Pasolini, “é na montagem que se verifica a estilização”. Para a edição do material se pode utilizar tanto os *softwares livres* como as ferramentas básicas de edição de vídeo disponíveis no mercado e acessíveis, dispensando formação “técnica” para a produção de vídeo.

Em geral, nas duas últimas aulas são exibidos os vídeos-poesia seguidos da discussão entre os grupos como maneira de socializar as produções. Desta forma, exercitamos a prática da *autoria* que, neste sentido, mobilizando os processos criativos, o resultado das discussões internas ao grupo, as memórias pessoais e reflexões, dispensa e não fomenta as corriqueiras cópias textuais acrílicas de livros, artigos, internet (conhecidos como “*ctrl C + ctrl V*”) comum no jogo previsível das reproduções escolares, sobretudo, na desastrosa escolarização do ensino superior.

5 Esta experiência alternativa de avaliação em contextos educativos foi diretamente influenciada pela experimentação do filme “*Caramujo-Flor*”, direção de Joel Pizzini (21 min, em película de 35 mm, 1988) sobre a obra do poeta Manoel de Barros (atuam Ney Matogrosso, Tetê Espíndola, Almir Sater, Rubens Correa entre outros), e assim como determinadas obras de Buñuel e Pasolini, é chamada de *cinema de poesia*.





Que o professor seja também um *cinéfilo* é algo que a práxis pedagógica acaba por revelar como desejável (e para nós indispensável, além de prazeroso), pois aí o *iniciador da cultura* (que o professor deveria ser, e o *mestre* o é – nos termos de Gusdorf) tem um forte aliado na literatura, na dança, no teatro e nas artes plástico-visuais-musicais, na medida em que o cinema (mesmo telecinado) é a grande síntese das artes e a mídia mais próxima da dinamicidade do Imaginário (as imagens em movimento se constelando de formas diferentes), um *kino-olbo* (*cine-olbo*) que acompanha o movimento e, ao mesmo tempo, o informa⁶. Obra aberta ao tempo e ao espaço em que a topografia do cotidiano nos faz viajantes e peregrinos cúmplices da construção humana.

Então, percebemos que, assim como filme é trabalhado como obra, o contexto educativo (no qual se pode incluir a famigerada “aula”, mas nem toda aula se dá num contexto educativo – poucas na verdade se dão nesse sentido) também será trabalhado como obra de arte. O educador ou educadora, então, está mais próximo do *artesão* do que do artista, pois que seu trabalho é muito mais cotidiano e mais livre do sistema das Artes. Tende a construir o tempo e não sucumbir a ele. Necessário nos parece juntar as possibilidades do real e o inefável do imaginário, num esforço técnico digno dos ferreiros míticos (*Hefáisto, Odin, Ogum, Agni*, como exemplos) com a graça anímica da inspiração das potências femininas (*Palas Athena, Ishtar, Nanã, Oxum, Kali, Pachamana*, como exemplos), como já nos alertavam o mestre Ananda Coomaraswamy (1877-1947) em seu precioso “*Doutrina Tradicional da Arte*” (1938).

6 Em uma conferência intitulada “*Cinema: instrumento de poesia*”, Buñuel afirma que: “*Começa então na tela, e no interior da pessoa, a incursão pela noite do inconsciente; como no sonho, as imagens aparecem e desaparecem mediante fusões e escurecimentos; o tempo e o espaço tornam-se flexíveis, prestando-se a reduções ou distensões voluntárias; a ordem cronológica e os valores relativos da duração deixam de corresponder à realidade; a ação transcorre em ciclos que podem abranger minutos ou séculos; os movimentos se aceleram*”. *apud* TORCHI, Gicelma F.C. **O filme Caramujo-Flor e sua configuração de cinema de poesia mestiço**. *Revista Ponto Doc*, ano X, nº 7, janeiro/junho de 2009, p. 51. Conferência transcrita de fita gravada e publicada na revista *Universidad de México*, vol. XIII, nº4, de dezembro de 1958. Texto traduzido do livro **Luis Buñuel. Biografia Crítica**. Barcelona: Editorial Lumen, 1970.





Então, a obra emerge da tensão do campo de forças das pessoas. Nesse sentido, todo educador ou educadora é uma espécie de Mestre Vitalino com a argila nas mãos ouvindo o cego Aderaldo cantando com sua viola na feira de rua ou “a cigana analfabeta lendo a mão de Paulo Freire”⁷: cotidianamente cada peça é única e ao mesmo tempo reconhecível em seu estilo e espírito. Rechaça a produção industrial ou tecnológica, impessoal.

Afinal, como diz um antigo adágio latino, os artífices só conhecem na medida em que fazem.

⁷ Trecho da canção “Beradêro” de Chico César, álbum “*Aos Vivos*”, 1995.





UM QUINTAL E MUITAS SEMENTES: a educadora Therezita Pagani no cinema de Fernanda Heinz

marcos ferreira-santos

As coisas delicadas trata-se com cuidado
(Filosofia cabinda)

*tem mil e quarenta e cinco caroços
cada um com uma circunferência à volta
agrupam-se todos (arrumadinha)
no pequeno útero verde da casca (...)
as patas lavram o solo
deixando espaço para
a semente
a palavra
a solidão (...)
a visão panorâmica do espaço
para lá do cercado
entre os chifres de perfil
o cine-olho paralisa a eternidade*

(Paula Tavares,
Ritos de Passagem, Luanda, 1984)

Introdução

Uma das grandes dificuldades poéticas de se fazer cinema, com o viés do documentário é explorar as possibilidades do real imiscuídas na trama narrativa. Esta, por sua vez, ofício básico do imaginário, tem na imaginação o seu operador privilegiado. A memória mesma nada é sem as deformações da imaginação, já nos advertia o mestre Gaston Bachelard em





seus estudos sobre as bases elementares da imaginação. Aqui o historiador mais atento encontra os limites de seu fazer na construção devaneante da narrativa para fazer-se compreender, pois a duração dos eventos na linha do tempo é apenas pretexto para fantasiar. O “acontecimento” é conjunção impossível de desmembrar da existência e das relações que pessoa a pessoa se estabelecem na urdidura do chamado “real”. O documento dito “histórico” é tão somente apoio material para a imaginação mais frutífera. A própria fotografia nos atesta a construção do olhar na frágua do instante que se eterniza pelo registro. Trair a constelação de imagens que uma lembrança vai constituindo ao sabor das significações presentes é tentar dar uma ordem racionalizada à narrativa. E, então, podemos ter uma “explicação”, mas nunca a tentativa de comunicar uma experiência vivida cujas “dobras” (“*plicas*”, em latim) ocultam as vicissitudes mais efêmeras do próprio viver. Os eventos se duplicam, triplicam, quadruplicam e se *complicam*. Parece-nos que a “*implicação*” é, precisamente, estar aberto e disponível à pletora de imagens que nos mobilizam no mergulho incauto às forças poéticas da criação. Após o acontecimento da criação é que se pode mobilizar as forças da reflexão num esforço de compreendê-la. De outro modo, desencantado, o aprendiz de poeta (ou, mais precisamente, aprendiz de ser humano), se desespera e perde os limites de sua humanização no furor gestor e pedagógico de racionalizar tudo. Evidentemente que tal constatação pode provocar a ira dos mais aferrados defensores da “*objetividade*” científica, histórica, memorialística, etc. Mas, haveria como negar a poesia exigida pela tarefa de “*contar uma história*”?

Uma concepção de educação que privilegie o alinhavo entre a razão reflexiva e a sensibilidade inerente ao humano em direção às transformações sociais possíveis e as mudanças desejáveis em nosso cotidiano, tem um compromisso ancestral com a narração de si mesmo.

Em nossas reflexões e práticas formativas é primordial o “*fazer (com)*”, ou seja, a necessidade de se fazer com o





Outro, e não “para” o Outro, que implica, inicialmente, o privilégio da autonomia e da colaboração como pilares de uma construção conjunta, tentando evidenciar o caráter “estético” pressuposto nesta concepção e dar um “colorido” especial ao contorno das possibilidades reais num exemplo concreto que é a experiência da escola de educação infantil “Te-arte”, sob a condução da educadora brasileira, Therezita Pagani, através do filme “sementes do nosso quintal”, direção de Fernanda Heinz Figueiredo (Brasil, 2012).

Num quadro sócio-político brasileiro, e paulista, em especial, que nunca conseguiu romper com sua estrutura oligárquico-patriarcal-elitista de fundo – mesmo travestida de industrial e, agora também, biotecnológica –, as preocupações são ainda maiores. De maneira bem “fagocitária” (aproveitando o ensejo das metáforas biológicas), os sistemas econômico, estatal e a estrutura social excludente, nesta herança brasileira (e, por extensão, também latinoamericana) incorpora todo e qualquer discurso modernizante ou progressista, revolucionário ou reformista, sem, necessariamente, modificar absolutamente nada em sua postura, comportamento, atitude. No caso deste documentário e da experiência que ele retrata, nos aliviamos com o “anúncio” de suas, reais e imaginárias, possibilidades.

A Estesia

A capacidade do ser humano sentir com o Outro e através deste Outro está na base da concepção de “estética”. Para além da área da filosofia que se debruça sobre a questão do “Belo” e das artes, Michel Maffesoli, sociólogo francês de matriz sócio-anropológica, ressalta a tradução possível de “*estesia*” como “*fazer-com*”, decompondo o termo grego “*ais-thesis*”.

Neste sentido, toda ação conjunta se desdobra num prazer e numa fruição estéticos, na medida em que estas ações conjuntas se auto-organizam de determinada maneira para lograr um resultado comum. A configuração desta auto-organização





exibe uma “*forma*” (a despeito de sua lógica de organização). E é, precisamente, esta forma que plasma uma estética. Esta auto-organização, também a despeito das possíveis diferenças – e muito relacionado ao que chamamos de “*harmonia conflitual*”, no sentido mais preciso utilizado no campo da música. Assim, um agrupamento de notas completamente distintas são arpejadas em conjunto e de maneira simultânea, e a despeito de suas diferenças e, precisamente, a partir destas diferenças, resultam na harmonia de um acorde, muitas vezes, dissonante. O que lhe confere beleza ainda mais rara e especial, favorecendo, no âmbito da linguagem jazzística, a “*cozinha*” necessária para as improvisações de cada um dos instrumentos, cada um a seu tempo e dialogando entre si.

Esta noção de “*harmonia conflitual*” é deveras importante para se tentar compreender o valor estético do “*fazer-com*” que não se reduz a um arranjo uníssono e distante do “*fazer-para*” paternalista e autoritário. O “*fazer-com*” é múltiplo, diverso, conflitual, repleto de tensões, tons, matizes e gradações de intensidade que modulam a nossa existência, de modo exemplar, no campo da música. E aqui, estendemos tal noção ao campo das relações educativas do “*fazer-com*”.

Dá igualmente importante se depreender o valor “*ético*” que subjaz ao “*estético*”. Não se trata, de nenhuma maneira, em redução “*estetizante*” (redução das questões existenciais e político-sociais ao campo das artes), nem tampouco em “*estetização da pobreza ou dos conflitos*” (como se tratar de maneira estética o registro destes fenômenos fosse equivalente à sua legitimação). Estes dois argumentos são muito recorrentes em determinadas posturas acadêmicas e escolares que se opõem aos recursos criativos (*poéticos*) da arte-educação e se restringem ao uso apenas “*racionalista*” das possibilidades da razão (esquecendo sua natureza sensível na gênese da própria epistemologia) e ao uso apenas “*denunciador*” das críticas de natureza sociológica, mais próximas ao materialismo histórico.





O âmbito das possíveis transformações não escapa às escolhas pessoais de engajamento. E, por sua vez, a escolha pessoal não escapa do pertencimento comunitário de sua própria construção pessoal. E ambas escolhas, não escapam, ao caráter trágico do exercício da liberdade e da consciência.

Assim é que vimos desenvolvendo experiências e pesquisas na interface entre arte-educação e o universo das diferenças (étnicas, etárias, de gênero, sociais, etc.) no terreno das culturas no *Lab_Arte – laboratório experimental de arte-educação e cultura*, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (www.marculus.net), laboratório didático e grupo de pesquisa (desde 2006) que vem trabalhando estas questões na formação inicial de professores (pedagogia e licenciatura), através de 14 núcleos de vivência e experimentação com diferentes linguagens artísticas (teatro, dança, música, artes visuais, palavra, educomunicação, fotografia, narração de histórias, cine de animação, circo, poesia, cinema, dramatização de contos tradicionais e história em quadrinhos), e que se concentra na experimentação como forma privilegiada de construção de conhecimento e ampliação de repertório vivencial para as possíveis alternativas que implantem em seu atual ou futuro exercício docente, e ao qual, dialogam com os embasamentos teóricos necessários.

Além do fato inesquecível de que se trata de uma iniciativa e conquista dos próprios alunos e alunas do curso que perceberam esta lacuna existente em sua grade curricular, tem papel importante também nas atividades extensionistas da universidade, na medida em que temos vários projetos parceiros e comunidades atendidas, seja na forma de oficinas ministradas *in loco*, seja na abertura de espaços de diálogo na própria universidade. Um destes exemplos cruciais na concepção do “*fazer-com*” são os saraus em que temos a participação espontânea dos alunos e alunas, membros da comunidade, professores da rede pública como alunos especiais, funcionários e alguns professores da própria faculdade.





No entanto, gostaria de nos concentrar numa experiência outra e absolutamente convergente em educação infantil que é a escola Te-Arte, no bairro do Butantã, zona oeste de São Paulo, conduzida há 40 anos pela educadora brasileira, Therezita Pagani, em pura atividade e frescor de seus atuais 82 anos.

Tive o privilégio de ser convidado pela diretora do filme “*sementes do nosso quintal*” (Brasil, 2012), Fernanda Heinz Figueiredo (também ex-aluna da escola em sua primeira infância), como consultor do roteiro assinado por ela e por Renata Meirelles (minha ex-orientanda de mestrado ao investigar as brincadeiras infantis da região amazônica).

Tanto Fernanda Heinz quanto Therezita Pagani são duas potências femininas muito ligadas à sensibilidade mítica das tecelãs. Como Ariadne e como Palas Athena, ambas são tecedoras de uma narrativa fílmica, e de uma experiência de caráter ímpar em educação infantil e que nos colocam questões extremamente necessárias para a educação e para os educadores.

Por uma questão metodológica, tentarei tratar disto em dois aspectos complementares: o filme como obra, e a experiência retratada pelo filme. Ao final, vamos assinalar algumas “*provocações*” (como ato de provocar ações) decorrentes destas duas obras.

○ filme como obra...

Apresentado na 36^a. Mostra Internacional de Cinema de São Paulo e eleito pelo público como melhor documentário, o filme apresenta qualidades que são impactantes tanto para o público acostumado aos documentários pela sua extensão e profundidade com um tema raríssimo que é o da educação infantil neste estilo cinematográfico, como também para o público de educadores acostumados a vídeos didáticos ou pedagógicos que primam pela mediocridade.

A direção de Fernanda Heinz é primorosa neste aspecto: evita tanto o didatismo reinante ao se tratar de educação





(sempre confundida com o sistema escolar) quanto as celeumas pedagógicas de se saber “*afinal, qual é a proposta pedagógica da escola?*”. Nada mais imbecilizante que tratar o público como aquele que “*deve ser esclarecido*”. Aqui não encontramos nenhum “*especialista*” explicando do que trata a experiência, como se o público não pudesse julgar por conta própria o fenômeno a que está submetido na experiência fílmica. Não há subtítulos indicando o “*discurso competente*” (Chauí, 1986) do pseudo-especialista legitimando seus próprios “*títulos*” com a experiência de que não faz parte.

Aqui não há discursos. Há as falas das crianças, dos educadores, das famílias: os próprios protagonistas registrados em seu mais íntimo cotidiano. A palavra fecundante, a palavra dura, a palavra hesitante assume seu lugar próprio no torvelinho das emoções no puro acontecimento. Não há jargões desgastados. Há conflitos, prantos, choros, descobertas em sua mais radical imprevisibilidade. A câmera sempre respeitosa vai tentar capturar o instante quando surge. Não há ensaios, não há enquadramentos artificiais, não há pose. Há posse. Posse de si mesmo e do Outro mediados pelo desejo. Desejo de compartilhar.

Foram necessários 4 anos de captação de imagens no cotidiano da escola resultando em mais de 400 horas de material bruto. Outro aspecto importante da direção do filme: nenhuma experiência desta seria exitosa sem o respeito pelo outro e pelo ambiente da escola. Respeito e cuidado apreendidos, como afirma a diretora do filme, Fernanda Heinz, na própria escola. Outro elemento importante para compreensão da obra e da experiência: a diretora foi aluna da Te-arte em seus inícios nos meados da década de 70, quando a escola ainda estava na região de Perdizes.

Pergunta-se Fernanda Heinz quando frequentava um curso de pós-graduação em questões ambientais em Barcelona: quando teria começado a compreensão dos princípios ambientais e o respeito pelo Outro em sua própria trajetória? Na Te-arte.

Então, escreve uma carta-agradoimento a Therezita depois de muitas décadas de afastamento e começam as





inquietações para realizar um registro desta experiência marcante que será o núcleo mobilizador da realização do filme.

Já havíamos ressaltado a importância da experiência fílmica na autoformação das pessoas em outras oportunidades (Almeida & Ferreira-Santos, 2011; 2012). Aqui temos inclusive o seu inverso, a importância da autoformação na constituição de uma diretora de cinema. Há uma indiscutível herança criadora da Te-arte no olhar de Fernanda Heinz. E este talvez seja o melhor índice dos “resultados” possíveis das experiências de formação propostas pela educadora Therezita Pagani.

Este “*olhar íntimo*” da câmera somente se torna possível com uma atitude de cumplicidade com a experiência. Logo nos primeiros minutos do filme, iniciados com a memória de Therezita e os elementos dispersos no ambiente da escola, vamos “*penetrando*” na trama urdida pela tecelã Fernanda Heinz de modo que esquecemos completamente do fato básico de estarmos assistindo a um filme. Passamos a ser convivas dos conflitos, parceiros das descobertas das crianças, brincamos com elas, choramos com os pais... este olhar íntimo que nos transporta para a experiência em sua radicalidade, ademais do respeito e cuidado com os protagonistas e com o acontecimento, possui uma virtude indispensável: a câmera está no mesmo nível de altura que as crianças e exercita o olhar delas mesmas. Não se trata então do registro adultocêntrico de quem olha de cima o universo infantil que filma ou fotografa seus *cocurutos*.

O mesmo desafio se coloca aos educadores: como dialogar com as crianças sem estar à sua mesma altura? Como brincar com elas sem estar agachado no chão ou correr junto? Como ouvir-lhe a voz e o pranto sem que estejamos à altura de sua palavra e dignos de suas lágrimas?

Aqui a criança não é tratada como um “*ser da falta*”, “*que ainda vai ser alguma coisa*”, ou ainda pior, no estereótipo infantilóide da “*sementinha*”, em sua mais funesta acepção. Acaso não nos transformamos todos a cada dia de nossa existência a caminho da morte, a única certeza da vida? Não nos referimos





a nossos pares pensando nos “*velhinbos*” que serão no futuro. Por que, então, tratar as crianças desta forma? Um dos grandes méritos do filme é, precisamente, respeitar as crianças como seres completos que são: *pessoas*.

Não há imperialismos adultocêntricos aqui, nem na captação das imagens e nem na condução do acontecimento. E isso é vertiginoso no sentido que venho explicitando de uma “*fenomenologia do Sagrado*”, através da música e da literatura e que também se aplica à obra fílmica. A esta *vertigem* se segue uma *voragem* da cumplicidade que nos faz esquecer o tempo e o espaço cronológicos da assistência e nos transportamos para o tempo e espaço próprios da obra, até atingir o seu *vórtice* – isto é, o impulso criador da obra que nos impulsiona, reciprocamente, a criar e tentar compartilhar os efeitos que a obra realizou sobre nós mesmos (Ferreira-Santos, 2000). Aqui se ressalta o trabalho tecelão da costura das imagens com uma agulha sensível.

Outro exemplo elogiável desta sensibilidade é a fotografia do filme. De uma singeleza que emociona em ressaltar, como diria o poeta Manoel de Barros, os trastes mijados de orvalho no chão. Quem não os vê na gramática expositiva do chão e não os valora, não saberá fazer “*contrastes*”. São enquadramentos íntimos, gestos ressaltados em sua majestuosidade: a mão de Olívia buscando a mão da mãe que chora ao ser inquirida com firmeza e amorosidade por Therezita, se queria a filha ainda como um “*bebê*” no colo. O olhar cândido da menina que mastiga a folha de alface, a alegria saltitante de Mariá quando recebe sua pasta.

Capítulo à parte em termos de fotografia são os *interlúdios*¹ que permeiam a narrativa do filme e nos abrem um diálogo sensível com a sequência que prenuncia. Não apenas a

1 Outro aspecto herdeiro da influência da Te-arte na sensibilidade de Fernanda Heinz no filme é a forma de pensar musical e a valorização da música na formação humana. Daí se perceber este aspecto importante que a música assume não apenas como elemento de construção fílmica (trilha sonora), mas na própria construção da narrativa. Por isso, nomeamos de “*interlúdios*” estas sequências, incluso, quando são constituídas com o som ambiente e seu diálogo com a música do silêncio.





beleza estética desta *metafísica do instante* – diria Bachelard – mas a carga simbólica com que dialoga: os frutos e as folhas que prenunciam o crescimento, a água da chuva que prenuncia o líquido dos renascimentos, o espelho da água na poça, o tempo lento da taturana que caminha e o respeito pelo ritmo próprio, os peixes e a pescadora de homens que nos faz refletir sobre a espinha na garganta.

Esta é a base deste gênero de “*cinema-verdade*” que acompanha o movimento dado pelo acontecimento e o respeito, sobretudo, na ilha toda-poderosa e olímpica da edição. É o próprio público que vai emitir seus juízos de valor sobre a experiência que o filme aborda, de maneira autônoma. Cabe ao público, à cada pessoa, decidir se vestirá o traje fiado, tramado e urdido da obra filmica. Se o customizará, ou se, simplesmente, o rechaçará. A cada um cabe o trágico da escolha.

Em nossos estudos e experiências entre cinema e educação (Almeida & Ferreira-Santos, 2011, 2012), em especial nas suas relações com um itinerário de autoformação, em seu diálogo com a contemporaneidade, bem como as suas possibilidades mediante o real, a obra de Fernanda Heinz é exemplar sem cair em didatismos: possibilita-nos várias camadas de leitura a partir do registro do fenômeno pelo fio da narrativa que se constrói na capacidade de leitura de cada um. São várias as sementes a depender do solo fértil ou não em que é colhida.

Alguns se identificarão imediatamente pela cumplicidade das memórias: o velho quintal da casa da mãe ou da avó, os dilemas da infância ressurgidos, as dores e os sofrimentos, as escolhas mal feitas. Outros provincianos ficarão incomodados com a não-obediência aos cânones atuais dos modismos pedagógicos sempre de um pensamento colonizado. Outros ainda não entenderão absolutamente nada na petrificação de sua sensibilidade e, talvez, como dizia José Carlos de Paula Carvalho, se referindo a Jung: “*se o destino for benevolente*”, algum dia este poderá compreender alguma coisa. A cada um segundo o seu quinhão. Como afirmamos na epígrafe: “*gente pesa, por mais*





que invente, só vai onde pisa". E aqui se respeita as possibilidades de leitura de cada um.

Nas várias oportunidades em que temos discutido o filme com exibições, especialmente, direcionadas a educadores nos mais variados segmentos (educação infantil, formação de professores, educadores, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores de ensino, gestores de sistemas de ensino etc.), tanto no Brasil como no exterior, temos verificado isso em sua pujança. Alguns se arrepiam com o uso do martelo pelas crianças, outros reclamam que não possuem patos em sua escola, outros se assustam com a autonomia das crianças, outros se emocionam a tal ponto de simplesmente quererem apenas nos dar um abraço cálido de agradecimento, outros com olhos mareados e um sorriso maroto nos lábios nos dizem da profundidade da ressonância e que não cabe nas palavras, respeitam o silêncio amoroso.

Fernanda Heinz é uma *Ariadne*, senhora do labirinto, que nos brinda com um fio – que é o fio da narrativa filmica – a penetrar no labirinto que é o ser humano em toda sua complexidade, a digladiarmos com o Minotauro de nossas sombras, recolhido no centro do esquecimento. Por suas mãos e tessitura, logramos sair, depois das desilusões com os heróis de *"plantão"*, como Teseu, e nos reconciliarmos com o Dioniso reencontrado nos mares – deus da vegetação, do teatro, do vinho e do renascimento – o *"duas vezes nascido"*, em sua manifestação como marinheiro. É a experiência filmica de um renascimento: retomar nossas próprias memórias da primeira infância, como crianças ou mesmo como pais e mães. Um espelho marinho de lágrimas necessárias se constrói para que nos revejamos e ela nos repassa a agulha da costura para reconfigurarmos o que somos.

Neste sentido, reforço as palavras de Soraia Chung Saura: não se trata de um filme sobre educação. É um filme sobre o humano.





A experiência da Te-arte no filme...

A experiência retratada pelo filme pode ser também verificada no trabalho pioneiro de Dulcília Buitoni (2006) – resultado de sua tese de livre-docência na ECA-USP – também mãe de três filhos alunos na Te-arte, “*De volta ao quintal mágico*” – bem como na tese de doutoramento de Elni Willms (2013), que tive o privilégio de orientar, em que dialoga com o brincar na Te-arte pela experiência da escrita (“*escrevivendo*”) numa fenomenologia roseana, ou seja, ao modo de João Guimarães Rosa. Em profundidade, Therezita e Guimarães Rosa dialogam pela experiência: o desconhecido e o risco que permeiam toda experiência digna desta denominação e o desvelamento de si que acompanha todo meio de travessia, na terceira margem: quando já se saiu de uma margem mas ainda não se chegou ao outro lado.

Therezita, ao modo coerente com todas as culturas ancestrais, revela no início do filme que tudo começou com um sonho. São os sonhos que guiam as mãos e pés ao se fazer caminho.

Esta honesta e despretensiosa *confissão* já nos adverte da proximidade com a *profissão* de *professor*: é aquele que *professa*. Daniel Munduruku (2009) nos conta desta semelhança profunda entre aquele que é responsável pela iniciação na tradição ameríndia e o professor ocidental (quando este está comprometido com a poesia): *professam seus sonhos*.

Parece-nos ser esta pertença e fidelidade ao sonho que se traduz na jovialidade de Therezita e sua firmeza.

A Te-arte é uma das primeiras (e talvez a última) das escolas chamadas “*alternativas*”, das muitas que proliferavam nos anos 70, em São Paulo, mas que foram sendo esmagadas pela realidade do mercado educacional e dos modismos pedagógicos. A Te-arte apenas mudou de endereço: da antiga casa no Sumaré passou a ocupar um terreno na região do Butantã. Continua





sendo uma experiência absolutamente urbana ainda que primando pela relação com a natureza.

Portanto, não estamos tratando de nenhuma experiência “*idílica*” distante da realidade dos centros urbanos. Ao contrário, nos mostra como é possível realizar tal proeza: a relação íntima com a natureza no quintal, a relação comunitária com as famílias e a experiência com outro tempo que não o feroz cronológico e mercantil da urbe capitalista; ainda que instalada na região metropolitana de uma das maiores cidades do mundo.

Na Te-arte há o exercício de um olhar que enxerga e respeita o outro – independentemente de sua estatura – com uma *escuta atenta*. Os educadores são cúmplices desta perspectiva humanística sem pieguices. Há um cuidado constante, mas sem a interferência tagarela dos vícios docentes. Há um carinho explícito, mas firme na relação com o Ser, tanto das crianças, como das famílias e entre os próprios educadores, conduzidos pelas concepções de Therezita à frente da experiência. Ela está em todas as partes da vida cotidiana da escola, mesmo com a dificuldade de locomoção em seu andador; afinal, como ela própria repete: “*a vida não é plana*”.

O terreno da escola é acidentado, com vários espaços abertos, num grande quintal que abriga recônditos lugares de descobrir na aventura criancieira de construir e desconstruir o mundo. Uma torre para os sonhos de ascensão e tantas estórias, o campinho, o tanque de areia sob a goiabeira, o pé de carambola, a árvore das mamadeiras e chupetas dependuradas que vão sendo abandonadas no, dolorido e também prazeroso, crescer; o galinheiro, as escadas e pontes, a casinha no alto e tantos outros lugares de experimentar.

Aqui não há a “*estética dos buffets infantis*” e seus reinos de simulacros: grama artificial, E.V.A.², instrumentos de plásticos, brinquedos eletrônicos, televisões, computadores... que tanto as

2 Sigla em português de *Espuma Vinílica Acetinada*, originalmente, *Ethylene Vinyl Acetate*, sua matéria prima; uma verdadeira “*praga*” artificialista que infesta a cultura escolar infantil contemporânea.





escolas regulares – públicas e particulares – querem imitar, como se isso fosse digno de ser imitado, num infantilismo imbecilóide que só os meios de comunicação de massa acreditam e fazem proliferar.

Aqui as crianças não são infantilizadas, mas tratadas como *pessoas*, com sentimentos e emoções, capacidade de inteligência, de compreensão e de mudança de atitude.

Outro aspecto notório do cotidiano de Therezita na escola e que transborda no filme, além de seu olhar atento, são suas mãos. Ela está sempre tecendo, tramando, consertando, cosendo, cozinhando... mãos ativas que *“fazem-com”*.

Esta concepção orgânica que estrutura a forma de conceber o humano e de organizar as atividades em Therezita incita à preparação constante do que virá, sem o controle do que virá. Trata-se de um exercício absolutamente existencial de abertura ao imprevisto, deixando que as coisas aconteçam em seu tempo e ao seu modo. Ao contrário do que determinadas posturas cheias de um *“furor pedagógico”* ou *“furor gestor”* queiram recriminar, não se trata de *“espontaneísmo”*, nem tampouco de *“improviso”*. Todo ao contrário, esta postura exige uma sólida e consistente formação, precisamente, para dar conta das vicissitudes que acompanham o acontecimento humano; sobretudo, em relações educacionais que tenham como horizonte a autoformação das pessoas.

Nesse sentido, os tradicionais *“planejamentos”*, *“programas”*, *“rotinas”* que pululam o universo escolar poderiam ser todos rasgados sem nenhuma condescendência, pois, decididamente, a vida não cabe em tais papéis preenchidos burocraticamente. Como educadores, sabemos bem como uma aula começa, pois temos o horizonte do que buscamos como bússola e oriente. Mas jamais sabemos como ela vai terminar. Jamais teremos o almejado *“controle”* que as racionalizações tanto estimam. Assim como a consequente *“fiscalização”* das mais variadas teorias administrativas, sobretudo, as escolares.





Isso não elimina – ao revés reafirma – a necessidade da intencionalidade das ações. Mas, é exatamente o repertório vivido da *práxis* (a ação pautada pela reflexão e a reflexão alimentada pela ação prática simultaneamente) que garante a vivência da *alea*, do risco, do acontecimento em sua jactância, do imprevisível; e as respostas necessárias na forma de atitude, adequada a cada momento e dentro das possibilidades de leitura e compreensão naquele momento.

Por isso, a pertinência de outra prática de Therezita na formação continuada de sua equipe de educadores em serviço e que seria de salutar adoção na cultura escolar das infundáveis, repetidas e previsíveis “*jornadas pedagógicas*”. Trata-se de uma reunião diária de 15 minutos com a equipe ao final do turno para descrever e refletir sobre o que de importante ocorreu durante o trabalho daquele dia. Diz, sabiamente, Therezita que se trata de “*não levar sapos para casa*”. Este exercício diário não apenas auxilia numa objetividade saudável na identificação dos problemas e descobertas do dia, mas também abre caminho para a busca de alternativas na prática dos colegas e nas indicações de Therezita, práticas e mesmo bibliográficas, para a continuidade das buscas pessoais no exercício docente e como pessoas que são.

Elogiável e surpreendente é a forma como são tratadas as famílias na interação com a Te-arte e várias são as sequências no filme em que é possível sensibilizar-se com a prática adotada. Por vezes, reuniões particulares sobre casos específicos e participam da reunião: Therezita (e por vezes, Renata Perin, educadora que provavelmente seguirá conduzindo os trabalhos na Te-arte), a mãe, o pai (ou quem assume este papel nas famílias contemporâneas) e a própria criança. A conversa trata destas pessoas de maneira igualmente respeitosa (inclusive no que se refere ao diálogo com a criança) e provocadora no sentido de problematizar e ler nas entrelinhas dos acontecimentos o que exige mudanças de atitude.

Nas reuniões amplas com os pais, sempre no período noturno para garantir a presença destes, assim como também





a participação dos educadores e a condução de Therezita, discutem as questões cotidianas da escola, mas, principalmente, são problematizadas as questões básicas na concepção orgânica de Therezita: nossa relação com o medo, a necessidade da experiência com a verdade, os conflitos, a imaturidade nas relações humanas etc.

Muito distante das reuniões burocráticas que vemos à exaustão na cultura escolar em que o “*muro das lamentações*” se faz presente, seja na denúncia do que fazem os alunos, seus rendimentos pesarosos e a falta de infraestrutura da escola.

Na Te-arte a vivência do tempo obedece a ciclos naturais que vão sendo exercitados por todos neste quintal que é uma extensão da natureza *violando* o espaço urbano dos cimentos e dos asfaltos. Uma rotina que não é estabelecida de fora do cotidiano, mas que obedece às necessidades orgânicas da convivência. O convívio com a natureza acentua o caráter natural destes ciclos que se espelham nas preparações dos festejos e celebrações contando com a participação ativa das crianças. Nesse sentido, as atividades se revestem de intencionalidade e significação, pois não são tratadas com a regularidade e obrigatoriedade do calendário escolar, mas com a nobreza dos rituais. Esse diálogo profundo recobre a *construção do tempo* como sói acontecer com as tecelãs ancestrais que tramam os fios da existência.

O respeito pelo tempo e ritmo na vivência com os ciclos naturais se transfere ao respeito pela solidão da criança. Evidentemente, não se trata do abandono à própria sorte, mas o reconhecimento desta solidão necessária e o respeito por ela. O educador deve estar a uma distância (indefinível em metros, mas perceptível em sua postura) que garante o exercício do cuidado, mas não interfere na solidão necessária de sua brincadeira naquele momento, nem na sua investigação do mundo travestida de brincadeira seja com o fogo, com a água, o barro, os objetos da paisagem, as ferramentas. Tão logo faça a sua descoberta, a criança necessita do outro para comunicá-la: “*veja só o que eu achei!*”, “*olha o que aconteceu!*”... ainda, então, o





educador precisa estar presente para compartilhar a descoberta. Por isso, a necessidade de saber a distância correta para continuar a cuidar, mas respeitando sua necessidade de solidão e, ao mesmo tempo, disponível para o diálogo na descoberta. As atividades na Te-arte são simultâneas e não são obrigatórias, ou seja, as crianças escolhem o que querem fazer, quando e com qual educador querem fazer. As atividades exigem, portanto, sempre um educador disponível. O direito da escolha é um exercício de liberdade da criança e, para lembrar outro notável educador brasileiro, autodidata, sapateiro e anarquista, Jaime Cubero (1926-1998): “*só quem é livre para fazer suas escolhas pode ser responsável*”

Este tipo de educador é sabedor daquilo que nomeei, brincando com os neologismos, de *brincagogia sensível* (Ferreira-Santos, 2009, 2014): aquele que é o contrário do *pedagogo* que didatiza a brincadeira e a converte em seu contrário, o “*brinquedo pedagógico*” que, por sua vez, pode ser qualquer coisa, menos brincadeira, pois perde o essencial da brincadeira que é sua gratuidade, falta de qualquer finalidade externa e sua espontaneidade. Na *brincagogia*, o educador é aquele que conduz para a brincadeira e brinca junto naquela atividade que é, nada mais, nada menos, do que a forma privilegiada de construção do conhecimento: curiosidade, busca, invenção, descoberta e, acima de tudo, experimentação, sob o risco do sangue – que pode virar “*lume*”.

– a zebra feriu-se na pedra
a pedra produziu lume –

a rapariga provou o sangue
o sangue deu fruto

a mulher semeou o campo
o campo amadureceu o vinho

o homem bebeu o vinho
o vinho cresceu o canto





o velho começou o círculo
o círculo fechou o princípio

– a zebra feriu-se na pedra
a pedra produziu lume –

Paula Tavares

(“Cerimónia de Passagem”, idem)

A alma ancestral encontra eco e guarita na produção poética daqueles que continuam a fidelidade à herança que portam na criação do novo. Deliciosa contradição entre o ancestral e o contemporâneo, já afirmava Hampate Ba (2010), pensador malinense em seu *“A Tradição Viva”*, atesta a infantilidade das *“rupturas”* e das *“vanguardas”* crentes de que portam a novidade, a criatividade e a *“revolução”* pautados exclusivamente pela razão, pela ciência previdente e pelo futuro controlado. O mundo ocidental e sua tradição cultural ainda são devedores dos iluminismos rebeldes e adolescentes do século XVIII: a crença de que a razão seria a guiadora e redentora da humanidade. História antiga, remonta Prometeu, titã enciumado do sagrado que lhe rouba a centelha para ser, diante dos mortais, o herói civilizador que *“rompe”* com a natureza e se transforma, ele próprio, no Ciclope (monstro de um olho só), farol enciclopedista para redimir o populacho em gente culta (*“por une société de gens de lettre”*). Vai agonizar, preso ao rochedo, com o fígado comido pela águia de Zeus. Ele não sabia brincar. Muito menos dançar.

As danças de salão no mundo iluminista são também guiadas pela Razão: dança geométrica, alinha os pares em ordem, cedendo o primeiro lugar hierárquico aos pares mais importantes na sociedade, evoluem pelo espaço retangular com gestos comedidos, giros controlados e todos cumprindo a mesma coreografia que prima pelo sincronismo, tal qual

3 Este é o subtítulo da obra principal do iluminismo: *A Enciclopédia* (sec. XVIII) de Diderot e D’Alembert.





relógio: a máquina emblemática da modernidade. Hoje, apenas se tornou digital e perdeu ainda mais o possível encanto.

A pedagogia herdeira desta tradição também é convergente: controlada, planejada, uniforme, homogênea. O guia está à frente no comando dos gestos (evidentemente, exige comando), até que os gestos não são mais importantes. A metáfora obsessiva do controle racional se importa apenas com as cabeças que devem, alinhadas, prestarem atenção ao mestre tagarela que muito diz por não ter nada a dizer. As mãos se prestam apenas à tarefa manual e operária de “reproduzir”: copiam, copiam, copiam à exaustão no caderno. Pode ser também no tablet: auge tecnológico da mesma tarefa mediocrizante. Se abole o corpo. Ou se tenta... já que ele resiste nas rebeldes e teimosas manifestações de “indisciplina”.

Esta herança pedagógica ocidental remonta o mundo grego também: aquilo que chamo (para desespero de meus alunos e alunas nas aulas inaugurais nos cursos de Pedagogia) de “tríplice maldição do pedagogo”.

Este era aquele que “conduzia” (*gogós*) os infantes e jovens (*paidós*) aos centros de iniciação (*thiasói*) – ainda não se trata da “escola” (*eskholé*) como conhecemos hoje – onde os mestres de verdade (*didáskalos*) ensinavam os vários ofícios e artes: música, poesia, ginástica, dança...

Estes pedagogos eram, necessariamente, os prisioneiros de guerra escravizados por Atenas. Portanto, além de não serem livres, eram também estrangeiros. Porém, como eram velhos e não serviam mais para o trabalho na agricultura, eram destinados ao trabalho mais ameno de conduzir estes jovens aos centros de iniciação e protegê-los do perigo do assédio de outros cidadãos gregos – o homossexualismo e a pedofilia eram práticas correntes e faziam parte da iniciação da vida na cidade (*polis*) e protegê-los também dos “perigosos” amantes do saber (*philósophos*) que poderiam iniciar uma “perigosa” conversa pelas esquinas. Não é à toa que Sócrates foi preso e condenado por “corrupção” da juventude.





Desta forma, todo pedagogo é herdeiro desta tríplice maldição: *escravo, velho e estrangeiro*.

Se atualizarmos a figura arquetípica para os tempos contemporâneos: escravo do Estado na rede pública ou escravo do Mercado nas escolas particulares; velho porque perdeu a capacidade de rejuvenescer-se com a dúvida, a curiosidade e a busca e limitou-se a reproduzir os modelos impostos; e, finalmente, estrangeiro, pois, embora viva em sua sociedade, não conhece a realidade de seus alunos e comunidade, sequestrado pelas imagens e discursos da mídia e do mundo escolar (escolas e universidades). Não sabe brincar. Muito menos dançar.

Nada mais díspar em relação às nossas matrizes afro-ameríndias brincantes e dançantes.

A epígrafe da poetiza angolana Paula Tavares nos ajuda na intuição poética dos círculos e ciclos na concepção naturalista da qual somos herdeiros. A ferida acidental da zebra (me parece ser o animal matizado por excelência assim como o tigre asiático, entre as rajas brancas e negras que o constitui; *alma tigrada*, diria Gilbert Durand) torna a pedra, que a fere, o próprio lume do caminho. Passa a ser um coração palpitante com o sangue emprestado do animal sinalizando o caminho para o aprendiz sempre desatento. E o círculo se abre: a moça provou do sangue que vira fruto que a mulher semeará no campo. Campo que torna possível e madurará o vinho (talvez, o sangue da terra e sua comunhão vegetal) que o homem beberá para crescer um canto. O ancestral começou o círculo que encerra em si os princípios. Desta dança se abre o caminho que colocará, novamente, desavisados, aprendiz-animal de alma tigrada e uma pedra.

Ressonâncias de uma imagem arquetipal nas mitologias orientais: o arquétipo do velho sábio e da bailarina: morte e vida, sabedoria e viço, coxeio e graça, fim e início do círculo que se juntam na contradança dos diferentes que se acoplam na unicidade do caminho (o *Tao*), tigrando a pele e a alma, numa sístole e diástole que se ritma com o compasso do cosmos.





A repetição encerra em si o ritmo da dança que põe em jogo as destinações numa brincadeira profunda das aprendizagens e das possibilidades de *en-sinar* (ajudar o Outro a encontrar a sua própria sina, sua própria destinação) até o ponto em que, pela redondeza do círculo e sua espiralidade, pela marcação percussiva do batimento cardíaco da terra, trocam de lugar na horizontalidade dos iguais e se tornam uno e múltiplo ao mesmo tempo. Na mesma dança.

Mas a intuição poética desse instante (pois é disto que se trata e não de metodologias) soçobra nas vagas do mar do desconhecido. Só sobra para quem pode divagar, de vagar, nas vagas dos sentidos na sofreguidão de um tempo não-cronológico.

Digo “sofreguidão”, pois se trata de outro termo belíssimo em português, esquecido pelas modernagens e constrição de vocabulários no falar midiático de hoje. Não se trata apenas do sentido de “sofrer” como na herança judaico-cristã das penitências e da “culpa” – marcas estruturais do Ocidente junto com a lógica aristotélica e o pensamento cartesiano. Mas diz respeito à possibilidade de sintonizar-se com o que ocorre ao Outro, ao que lhe passa: *pathós*. Assim, nossa capacidade mamífera de “compaixão”, ou ainda de “simpatia”, ou ainda de “empatia” que nos distancia das “apatias”. A sofreguidão seria a capacidade de sentir a lassidão do acontecimento enquanto se passa, destilando os sentimentos. Está diretamente ligada à capacidade de “estesia”: prazer estético e fruição do momento junto com o Outro.

Quanto menos experimentamos essa possibilidade humana, mais nos aproximamos das “patologias” com a “anestesia” dos sentidos existenciais e corporais. Sobretudo num mundo que, aparentemente, está ligado ao prazer e às imagens. Prazeres peremptórios de um consumismo patológico que ultrapassou a mercadoria e atingiu as relações humanas. Imagens velozes e vazias num “carnaval mental” (diria Paula Carvalho) que só atesta o narcisismo de um tempo em que Prometeu acorrentado ainda





se lamenta com sua dor hepática da dificuldade de lidar consigo mesmo, e foi substituído por um *Dr. Fausto* que vendeu sua alma pela glória, fama e celebridade ao primeiro Mefistófeles que lhe garantisse a transação (hoje talvez um maior número de seguidores em seu *facebook*). Contrato assinado com o próprio sangue do Dr. Fausto. Curioso notar que o “*príncipe dos poetas*” no mundo ocidental, Goethe, dá forma ao mito no personagem que não é mais um titã, nem pobretão, nem príncipe ilustrado, nem comerciante, nem industrial: mas um acadêmico. Sinal dos tempos. Ele também não sabia brincar. Muito menos dançar.

Desta forma, é que tentamos provocar as reflexões sobre o obsoleto do modelo pedagógico ocidental e sua possível aproximação às matrizes afro-ameríndias. Deixar de “*conduzir*” para a “*escolarização*” e conduzir para a brincadeira. E mais: uma brincadeira dançante que envolva aos dois, três, quatro, aos vários que estarão vivenciando a apreensão do mundo e dos Outros com seu corpo inteiro numa linguagem expressiva que faz do corpo a palavra sagrada que se profere em gesto. Gesticulação cultural que se transforma em segunda natureza humana e se “*incorpora*” nas atitudes, nas relações, em sua própria existência. Aberto a deixar o sangue das feridas e dos imprevistos marcado, feito lume nas pedras que nos lembram da resistência do mundo.

Uma brincagogia, neste sentido, é a capacidade de conduzir à brincadeira e participar dela. Não com a autoridade emprestada e tagarela das informações didáticas e das “*grades*” curriculares. Mas com a confiança de quem dança **com** o Outro, dança com o corpo coletivo ancestral que marca nossa espécie. Pois a brincadeira é o modelo epistemológico por excelência da espécie humana: experimentação, sem a qual, não colocamos em movimento a imaginação e os processos criativos. É a gratuidade da brincadeira (sem objetivos programáticos nem pedagogismos) que faz dela a experimentação das potencialidades humanas, puro jogo em que se apreende o jogo da existência: contradança.





Esse é o tempo dos pássaros: *gnyrá rupá*. Desde o majestoso voo do condor nas alturas da cordilheira e no mar de árvores amazônico até a doméstica visita benfazeja do colibri beijando as flores do jardim. Na concepção guarani, faz referência à sua concepção ancestral de educação: quando as crianças chegam barulhentas aos gritos e risos no centro da aldeia sedentos, se refrescam, se alimentam, se divertem, se protegem no seio do coletivo da aldeia e depois, repentinamente, saem novamente para a mata. Para mim, sempre ficou a imagem de um passarinho: água e alpiste no piso do passarinho, telhado para proteger das intempéries e depois de saciados, alçam voo novamente, pois o passarinho não tem paredes. Escola se fosse boa, aprendia a lição e não teria paredes. Principalmente, as de dentro.

Nada mais convergente que pensar num “*ninbo*” para estes pássaros, “*arrastar as asas*” para um outro horizonte. Ninho redondo, aconchegante e sem paredes na dança das asas de um amanhecer.

Arrastando as asas para a questão que tanto me encanta deste outro poeta divinizado a garças e abençoado a bois, nosso pantaneiro, Manoel de Barros: “*o que fazer com esta manbã desabrochada a pássaros?*”

A corporeidade da criança é que dialoga com o mundo, com o outro e consigo mesma. O tônus de sua musculatura, as possibilidades e limitações de sua estatura, o desequilíbrio de seu crescimento, as alegrias e angústias de romper o cordão umbilical com os pais, a ritualização e extravasamento da violência no rompimento das pinhatas (nos aniversários), os sinais de sua maturação e a necessidade de novos desafios, o desabafo do pranto e o toque, o olhar e o sorriso de reconhecimento. Por isso, podemos dizer que as concepções de Therezita se lastreiam numa matriz *orgânica*. Para além dos referenciais teóricos de um pensamento colonizado, como educadora brasileira, constrói sua concepção no exercício corporal da brasilidade e na memória





vivenciada no corpo (o que chamamos de *gesticulação cultural*, Ferreira-Santos & Almeida, 2011), no diálogo com outras referências em seus questionamentos, mas sem a conformação aos modismos pedagógicos e à provinciana filiação norte-americana ou europeia de modelos escolares.

Todavia, o cerne desta concepção orgânica está no respeito à pessoa. E aqui tratamos da concepção ancestral de pessoa como nas tradições afro-brasileiras ou ameríndias: a pessoa tem uma construção cotidiana e inacabada que, incessantemente, dialoga com seu caráter pessoal e único; mas, ao mesmo tempo, com a sua pertença a uma comunidade sociocultural. Próxima desta concepção ancestral de *pessoa* e muito convergente está a tradição existencial e antropológica do *personalismo* (N. Berdyaev, E. Mounier, J. Lacroix, P. Ricoeur, entre outros) que se estruturou no combate ao pensamento totalitário do nazi-fascismo nos anos 30 e 40. Aqui pessoa é entendida em seu radical grego, como *prosopon*, ou seja, *aquele que afronta com sua presença*. Distante da noção mais usual de *persona*, no latim, como construção social a esconder aquilo que se é. Desta forma, a noção de pessoa pressupõe um campo de forças incessante e inacabado, recursivo e em permanente abertura, entre as nossas pulsões e desejos mais íntimos, de um lado; e de outro, as resistências do mundo objetivo.

Neste campo de forças de princípios antagonistas, mas ao mesmo tempo, complementares (assim como o *yin* e *yang* da mônada chinesa taoísta – o *chi*), somos, neste presente momento, o resultado temporário do embate entre estas duas polaridades, buscando sua equilibração.

A perspicácia, inteligência arguta, rapidez de raciocínio, intuição exercitada e em prontidão, lastreada por várias décadas de experimentação e experiência, fazem de Therezita Pagani uma mestra na leitura respeitosa e provocadora das *pessoas*. Além de sua simples *presença* que nos afronta a responder, igualmente, com nossa possível presença.





Este respeito à pessoa (inclusive à pessoa da criança) se percebe igualmente na multiplicidade colorida dos objetos e das manifestações das culturas populares brasileiras que atravessam o cotidiano da Te-arte. São inúmeros os exemplos desde a tradição afro-brasileira nos bois-bumbá, cavalos-marinhos; nos vários instrumentos musicais ameríndios e na própria constituição do recinto central da escola em forma de *oca* indígena⁴; aos festejos da religiosidade cristã popular e de outras manifestações trazidas pelas famílias atendidas (orientais, judaicas, etc.).

Essa forma de articulação, inclusive com repertório clássico musical em diálogos com o erudito, na recepção das crianças na primeira hora da manhã, atesta a *arquitetura musical* (presente na concepção de *pessoa*) e que permeia a vida na Te-arte. A própria Therezita afirma no filme: “*fui alfabetizada pela música!*” e prossegue dizendo que a música é o primeiro elo do ser humano e assim deve ser a educação desde quando se nasce até quando a vida acaba. Os diferentes universos sonoros e as diferenças dentro de cada universo sonoro ressoam nas modulações possíveis do Ser. Aprende-se, nesta miríade de possibilidades, que há várias maneiras diferentes e distintas de Ser. Há que se mencionar aqui a contribuição constante do mestre maranhense de boi-bumbá, Tião Carvalho, como diz uma das crianças: “*O Tião é o nosso amigo da música!*”. Esta presença da música evidencia a *harmonia conflitual* que pauta as relações humanas na escola. Assim como na música é a partir do conflito entre notas musicais distintas, mas que, arpejadas em conjunto, simultaneamente, se obtém um acorde e, conseqüentemente, uma harmonia. Os conflitos não são escamoteados ou negligenciados. Ao contrário, são os conflitos a matéria prima da compreensão mútua. Por isso, a fala significativa da memória de uma ex-aluna no filme: “*na Te-arte eu posso chorar.*”

E, ainda, para aqueles que bradam as necessidades de letramento na educação infantil para além das “*brincadeiras*” –

4 Cabe lembrar que o termo guarani *oca* que designa a habitação indígena tem como elemento principal o fato de seu centro estar vazio, pois ali habita o *sagrado*.





como se estas não fossem coisa “*séria*” – percebemos o mesmo respeito pelo tempo e ritmo das crianças que convivem, o tempo todo, com outras crianças de faixas etárias diferentes; pois, desta forma, aprendem-se umas às outras.

O recinto central da Te-arte se converte, rapidamente, com a ajuda das próprias crianças, em carteiras escolares alinhadas horizontalmente para a “*bora da letrinha*”, em que cada um, segundo seu momento de apropriação, exercita sua relação com o letramento. Não se trata de “*transformar*” o espaço da sala de aula em outro espaço possível, mas, precisamente, o seu contrário. De transformar o espaço livre, naquele momento, em um espaço de letramento mais conforme ao modelo escolar. Mas, mesmo aqui, ainda se continua brincando: brincando de letras... No filme, a educadora Renata Perin dá seu testemunho de haver aprendido na Te-arte a respeitar este tempo das crianças, e esperar pelas “*pipocas*”: forma carinhosa de tratar das evidências das crianças de sua capacidade de leitura da palavra escrita. Pois, desta forma, a aprendizagem da escrita e da leitura não se pauta por um modelo arbitrário e exterior, mas se insere na rede de significações das experiências vividas pelas crianças no cotidiano da Te-arte.

Uma das últimas sequências do filme mostra Therezita preparando o almoço e pede às crianças adivinharem o prato do dia (cação ensopado) enquanto que uma das crianças, acreditando ser sardinha, começa a chorar por conta de poder encontrar espinhas, não acreditando na réplica de Therezita de que “*naquele peixe não havia espinha*”. No momento seguinte, o menino se recusando a comer, é chamado por Therezita, que o acompanha com o prato junto a outra criança e começam a discutir. O menino chora e vai tentando argumentar para não comer, pois queria comer em casa, queria mudar de escola, que não gostava de peixe, testando o limite dentro de sua relação com Therezita. No entanto, a posição firme de Therezita de que ele poderia fazer tudo, depois de comer aquele peixe e que não havia espinhas. Entremeadas de cenas de outras crianças,





vimos depois o mesmo menino terminando de comer seu prato e verificando, por conta própria, que ali não havia espinhas.

Costumo dizer que a espinha fica, na realidade, em nossa garganta, pois enquanto não vemos o desfecho da sequencia, muitos acreditam que a *“boa velhinha”* do filme não era tão boa assim... num possível deslize de autoritarismo. No entanto, ao sabermos que foram 40 minutos de discussão com o menino lhe testando os limites, podemos verificar que se trata da firmeza de princípios que não se flexibilizam e, ao mesmo tempo, de muita paciência. Aliás, como diz Therezita no início do filme, como uma espécie de *mantra* para si mesma: *“calma e paciência, calma e paciência”*.

A frase de Therezita, lapidar no final da sequência com o menino do caso do peixe, depois de parabenizá-lo: *“homem e mulher fortes, juntos”*. O mesmo princípio de complementaridade das comunidades ancestrais: o masculino e o feminino juntos. Assim como o menino foi forte na birra, ela também foi forte para fazer com que o menino, por si mesmo, verificasse que o que ela estava dizendo era verdade: *“não havia espinha neste peixe”*.

Ela não cedeu ao autoritarismo fácil de mandar calar a boca, largar o prato, deixar o menino ir embora, fraquejando no estabelecimento dos limites da relação entre ela e o menino; mas perseverou para mostrar a verdade.

Relacionar-se com a verdade é um dos princípios explícitos das concepções de Therezita. Ou como diria Mahatma Gandhi, *“das minhas experiências com a verdade”*. Assumi-la, mesmo quando se faz algo de errado, é motivo de elogio, afeto, abraço. Aqui vale o reconhecimento pela coragem da experiência com a verdade e não o castigo pela falta cometida e confessada.

Assim, podemos, parafraseando Fabiana Rubira (2006), dizer que os princípios são os *príncipes* de nossas próprias narrativas; somente sendo-lhes fiéis é que eles se *realizam em ações*. Ou seja, depois das necessárias provações, eles se convertem em *reis*, alcançam a *realizaça*, e por conseguinte, a *realidade*. E podem desposar a princesa de nossas almas. Mas, entre os princípios e





a sua consecução em ações reais, sempre haverá a necessidade de muita firmeza amorosa, calma e paciência.

Assim, vai terminando o filme com Therezita em seu desabafo numa reunião com pais e educadores: “*eu vou continuar defendendo as crianças... pais: não terceirizem a educação de seus filhos, por favor!*”

Num aparente jogo de palavras a Te-arte é um tear. O tear da Therezita tecelã, a outra potência feminina neste filme, assim como Fernanda Heinz, a diretora, nos parece ser Ariadne; Therezita aqui assume o valor simbólico de Penélope em Ítaca ao fiar durante o dia e desfilar durante a noite, o tecido que impôs como prazo para a escolha de outro pretendente, em função da demora do regresso de seu amado, Ulisses. É sua capacidade de construir o tempo na trama cotidiana da escola.

Mas Therezita, potência múltipla, tem vocação de *anima mundi*, a *alma do mundo* no sentido de dialogar com as profundezas da natureza humana nas experiências de sua autoformação. Desta maneira, Therezita se inscreve numa espécie de *gnose* renascentista atualizada no bairro do Butantã: *conhecer o interior do mundo e nele os segredos do mundo interior*. Aqui está a *Sophia* amada dos filósofos e dos sábios: o *saber*, com todos os *sabores* da culinária brasileira.

Mas não é a protetora das tecelãs e a personificação da filosofia com sua coruja de olhos *glaucos* (aquela que vê na escuridão) a bela *Palas Athena*? Aquela que saiu da própria cabeça de Zeus, guerreira sem derramar sangue, distribuidora de justiça e amante do conhecimento.

Curioso notar que Palas Athena tem em seu peitoril a cabeça da Górgona ou Hidra de Lerna (aquela que petrifica com seu olhar), troféu que Perseu, seu herói protegido, lhe presenteou nas peripécias para salvar Andrômeda. Quando, pela mitologia comparada, verificamos que a origem oriental da potência feminina conhecida como *Ishtar*, muito complexa em sua manifestação para o mundo helênico, foi, progressivamente, separada em entidades distintas: a face maléfica nas Górgonas e,





posteriormente, na Hidra de Lerna; a face benéfica na paladina Palas Athena. O seu peitoral atesta a junção daquilo que havia sido partido: a potência feminina da doação da vida e do trânsito pela morte na mesma deidade.

O caráter pagão desta potência feminina se encontra em todas as árvores. Por isso, a tradição latina denominava de *pagus* todas as árvores, pois os considerados pagãos pelo cristianismo nascente eram os adoradores dos espíritos da floresta e da natureza personificados na árvore e ali faziam seus cultos e orações, sob a árvore. Por isso, a nomenclatura de *gentios* ou *pagãos*.

Ainda mais curioso e significativo quando vemos no sobrenome de Therezita⁵, o vestígio de sua pertença a esta velha herança ancestral: *Pagani*. Não seria a própria Therezita a pilastra-árvore no centro da sua *oca* na Te-arte?

algumas provoca-ações...

O belo trabalho ao qual já nos referimos anteriormente de Elni Willms (2013) assinala com muita propriedade o caráter iniciático que a brincadeira possui na Te-arte. Trata-se de uma iniciação à tarefa cotidiana de construção da humanidade em cada criança, em cada educador, em cada membro da família.

Nesse sentido, a Te-arte logra alcançar resultados profundos e significativos de alta complexidade através do *simples*. Não se trata de rebuscar com teorias complicadas aquilo que é mais ancestral no ser humano: sua destinação a ser.

Portanto, a experiência da Te-arte é irreproduzível. Não se trata de pensar em modos de multiplicar a experiência através de alguma política pública. Aqui se mataria a experiência em sua nascente. As políticas públicas, enquanto ações destinadas

⁵ *Theresa*, etimologicamente, tem, entre outras possibilidades, a partir do grego *thera*, aquela que traz o verão ou que porta a verdade. Também associado aos animais selvagens (em sua verdade primária) ou próximo a *Ceres* (ou *Deméter*, deusa da vegetação), aquela que porta espigas de milho.





a serem massificadas, só podem ser concebidas de maneira homogênea e disforme. Jamais contemplam as diferenças e as nuances. São, normalmente, concebidas em gabinetes por “*iluminados*” experts agraciados pela atual gestão para serem implantadas, goelas a baixo, na rede pública ou particular. Seria, absolutamente, grotesco acreditar que esta concepção orgânica pudesse ser matéria de alguma política pública.

Acreditamos que a função do Estado deve ser a de manter e disponibilizar espaços, mas o que se deve fazer nestes espaços não deve ser pautado pelo Estado. Aqui as políticas públicas deveriam ceder espaço às *poéticas públicas*: aqui que nós, pessoas comuns, podemos fazer, na comunidade e nas ações coletivas, nos espaços públicos. Aqui cabe o processo criativo, poético, da construção do consenso possível, orientado pela utopia.

Lembrando o poeta uruguayo, Eduardo Galeano, em entrevista recente: “*a utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar*”.

Desta forma, a experiência da Te-arte não nos interessa como algo a ser reproduzido, pois seu caráter efetivo está na especificidade da escola, de seus alunos, da comunidade atendida, dos educadores ali formados e formadores, e do caráter único de Therezita. O que nos interessa na experiência da Te-arte são os *princípios* que norteiam a experiência. São estes princípios que podem nos inspirar, nos animar (no sentido preciso de dar-nos “*ânimo*”, *anima*, alma) a deixarmos de ser *mortos-vivos* perambulando pelos corredores escolares cumprindo as políticas públicas de assassinar crianças com escolarização precoce, embotar-lhes a alma com reproduções *ad infinitum*, obstaculizar-lhes o processo criativo, negar-lhes o direito a brincar e, assim, construir conhecimento de maneira autônoma, livre e responsável, produzir pessoas insensíveis,





assépticas e desumanas, como vemos a exaustão nos noticiários de televisão, jornal e internet.

Talvez, inspirados pelos princípios praticados na Te-arte, magistralmente captados pela lente respeitosa do filme, possamos enfrentar as realidades vividas em nossos cotidianos, opondo-lhes aquilo que é mais precioso de nossas formações como educadores: nossas utopias e nossos sonhos.

Não tratamos aqui de quimeras ou modismos, pois lembrando outro mestre argentino, Atahualpa Yupanqui, músico e folclorista: *“eu só posso ser universal, se eu cantar a minha aldeia”*.

É pela veia comunitária e pessoal que as transformações possíveis se efetuam: quando somos nós mesmos a mudança que queremos para o mundo. Ainda, inspirado em Mahatma Gandhi, talvez isso exija uma boa e saudável dose de desobediência civil, de afrontamento aos autoritarismos e às institucionalizações. Desescolar a educação para que ela sobreviva. A experiência da Te-arte nos mostra a possibilidade efetiva disto. Afrontar o poder com a potência. Mas, mesmo aqui, a escolha é pessoal e intransferível.

Simbolicamente, não é gratuito que o filme comece, exatamente, falando dos sonhos e da morte. Aprendê-la é fundamental. Ainda que pareça insólito para a cultura ocidental, mas todo educador – se coerente com sua prática e digno deste ofício – tem como mister aprender a sua própria morte. Tornar-se desnecessário, pois o trabalho bem feito e a contento transforma o que seria aprendiz em um semelhante que tem como tarefa, a partir do encontro com o mestre, trilhar seu próprio caminho em direção à mestria.

E ao mestre de então cabe retirar-se ao silêncio e sua inutilidade, tal qual o centauro *Quíron* – protótipo mítico dos mestres – que, conquistando finalmente a morte, se transforma na constelação de sagitário: a flecha nos céus que segue nos indicando nosso caminho, um oriente, já em outra dimensão.





Este é o engendramento silencioso das linhagens de alta estirpe: no silêncio dos olhos, na palavra fecundante dos diálogos de alma, no abraço sincero e na pausa, no meio do caminhar, em memória aos que nos antecederam na caminhada.

Assim termina o filme de Fernanda Heinz e, me parece, não poderia ser diferente. Therezita, com seu andador e num traje azul com uma pala sobre o peito (*athenêica*) para um instante frente à imagem do Espírito Santo no muro. Medita. Respira. E volta a caminhar altaneira se fundindo com as árvores e plantas do corredor... retorna à sua potência.

Como diz a epígrafe inicial da poetiza angolana Paula Tavares, que se aplica aqui a Therezita: as sementes todas arrumadinhas no pequeno útero verde da casca. O trabalho cotidiano de boi ao longo de anos lavram o solo deixando espaço para a semente, a palavra, a solidão. E na visão panorâmica do espaço, para lá do cercado, Fernanda Heinz, entre os chifres de perfil faz com seu cine-olho uma obra que paralisa a eternidade.

“esse é o nada mais sagrado do mundo”
(criança em off no final do filme)

Bibliografia:

ALMEIDA, Rogério & FERREIRA-SANTOS, M., (org.).

Cinema e contemporaneidade. São Paulo: Képos, 2012

ALMEIDA, Rogério & FERREIRA-SANTOS, M., (org.). **O cinema como itinerário de formação.** São Paulo: Képos, 2011

HAMPATÉ BÂ, Amadù. *“A tradição viva”.* In: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África.** 2ª. Edição revisada. Capítulo 8, Brasília: UNESCO, 2010.

BUTTONI, Dulcília Schoeder. **De volta ao quintal mágico: a educação infantil na te-arte.** São Paulo: Editora Agora, 2006





CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. São Paulo, Editora Cortez, 1986.

FERREIRA-SANTOS, M. **O brincar: brincagogia dançante**. *IV Fórum – “forinho”: o Brincar, a Improvisação e a Dança*. São Paulo: Instituto Cultural Itaú/Balangandança Cia., 2014.

FERREIRA-SANTOS, M. **Fazer (com): a estesia – contribuições do filme “Sementes do nosso quintal”**. *Revista Apase*, ano XII, n.o 14, p. 54-69, junho de 2013.

FERREIRA-SANTOS, M. & ALMEIDA, Rogério de. **Antropológicas da Educação**. São Paulo: Képos, 2011

FERREIRA-SANTOS, M. **Crepusculário: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi - 2a. edição**. São Paulo : Editora Zouk, 2005.

FERREIRA-SANTOS, M. **Fundamentos antropológicos da arte-educação: por um pharmakon na didaskalia artesã**. *Revista @mbienteeducação.* , v.3, p.59 - 97, 2010.

FERREIRA-SANTOS, M. **Matrizes de la persona afro-ameríndia: escritura como obra de vida**. In: *Urdimbres* (Florez (org.). Cali (Colombia): Editorial Buenaventuriana, 2010, p. 219-248.

FERREIRA-SANTOS, M. **Experimentação pelas creanças: a brincagogia sensível** (prefácio). In: *Brincar: um baú de possibilidades*. São Paulo: Sidarta & Unilever, Projeto *Aqui se Brinca*, 2009.

FERREIRA-SANTOS, M. **Mitohermenêutica de la creación: arte, proceso identitário y ancestralidad**. In: *Creación y Posibilidad, Aplicaciones del arte en la integración social*. Cao, M (org.). Madrid : Editorial Fundamentos, 2006, p. 197-242.

FERREIRA-SANTOS, M. **Música & Literatura: o Sagrado vivenciado**. In: SANCHEZ TEIXEIRA *et alli*. *Tessituras do Imaginário: cultura e educação Cuiabá/São Paulo*: UNIC/CICE, 2000.

FIGUEIREDO, Fernanda Heinz (direção). **Sementes do nosso quintal**. Roteiro de Fernanda Heinz Figueiredo e Renata





Meirelles. Consultoria de roteiro de Marcos Ferreira-Santos. São Paulo: Zinga Produções, documentário, 118 min., 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos deuses: Conversa sobre a origem e a cultura brasileira.** São Paulo: Global editora, 2009

RUBIRA, Fabiana Pontes. **Contar e ouvir estórias: um diálogo de coração para coração acordando imagens.** São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado, 2006.

TAVARES, Paula. **Ritos de Passagem: poesia.** Luanda: Editorial Caminho, coleção Outras Margens, 71, 2007.

WILLMS, Elni Elisa. **Escrevivendo: uma fenomenologia roseana do brincar.** São Paulo: FEUSP, tese de doutoramento, 2013.

