
O ENCANTAMENTO PELA PAISAGEM COTIDIANA
como via para conquista de uma educação cidadã

ANA BEATRIZ PARO GIOVANI
FAU USP 2022



O ENCANTAMENTO PELA PAISAGEM COTIDIANA

COMO VIA PARA CONQUISTA DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ

Dissertação apresentada à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Arquitetura e Urbanismo

Área de Concentração:
Paisagem e Ambiente / Paisagem e Sociedade

Orientadora:
profa. dra. Catharina Pinheiro Cordeiro dos Santos Lima

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

e-mail: anabpgiovani@gmail.com

Catálogo na Publicação
Serviço Técnico de Biblioteca

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo

GIOVANI, Ana Beatriz P.

O encantamento pela paisagem cotidiana como via para conquista de uma educação cidadã / Ana Beatriz Paro Giovani; orientador Catharina Pinheiro Cordeiro dos Santos Lima. - São Paulo, 2022.

179p

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Área de concentração: Paisagem e Ambiente

1. Direito à paisagem. 2. Encanto. 3. Educação cidadã. 4. Pedagogia da paisagem. I. Lima, Catharina Pinheiro Cordeiro dos Santos. orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: GIOVANI, Ana Beatriz Paro.

Título: O encantamento pela paisagem cotidiana como via para a conquista de uma educação cidadã.

Dissertação apresentada à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Arquitetura e Urbanismo.

Área de Concentração: Paisagem e Ambiente

BANCA EXAMINADORA

Prof(a). Dr.(a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof(a). Dr.(a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof(a). Dr.(a) _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____





À cada nó feito (por e sem querer) em meio ao entrelaçar desta trama.

Nomear agradecimentos seria injusto porque esta dissertação se traçou ao mesmo tempo que a vida acontecia, e é essa matéria que a compõe: memórias, afetos, encontros e costuras de um por vir.

Agradeço a cada troca que encantou o corpo e me deu material para tecer novas trocas e para tocar outros corpos, seja através das vivências, da escrita, do encadeamento de ideias.

Todos pedaços fundamentais para tecer a trama desse tecido, colorido, vivo, e inacabado, sempre.

Prefácio | ser pausa

O momento ruidoso que estamos atravessando abre uma época ideal para falar e publicar o menos possível e procurar compreender melhor como as coisas são.

Italo Calvino 09.abril.1965 Paese Sera

Esta frase do Calvino, dita há quase 60 anos atrás, cabe perfeitamente em nosso contexto atual: a pandemia de covid-19 durante os anos 2020 e 2021, no contexto global e no contexto Brasil. O cenário não é novo. Estamos imersos nele há muito tempo. O caos provocado pela pandemia é apenas um sintoma que deixa latente uma estrutura falha. Uma situação - esta sim, nova - que nos convoca a enxergar e pensar sobre isso.

A pausa pedida inicialmente pelo *lockdown*, necessária, escancarou ainda mais desigualdades e privilégios que nasceram junto com o nosso país. Quem pode trabalhar de casa, se isolar e cumprir orientações para a quarentena? Quem consegue manter o seu ganho? Como ficar em casa quando não se tem uma casa? Como lavar as mãos quando não se tem água? Há quase dois anos do início disso tudo e mais de 117 milhões de brasileiros(as) sofrem de insegurança alimentar. A última coisa a fazer seria voltar a tudo o que fizemos antes. Não estamos todos no mesmo barco, mas deveríamos estar.

Esta pesquisa alterou suas rotas diante deste contexto, e esta dissertação pretende ser pausa. Aqui, como pautada de início pela frase de Calvino, a fim de convocar à reflexão e ser manifesto contra o esmagamento atual da pluralidade de existências justificado pela urgência, o qual parece já ter retomado seu fluxo contínuo, mesmo depois do susto, especialmente no que tange o campo da educação básica pública municipal. A pausa não como uma mera paralisação diante da luta, que é, por sua vez, sempre imensa e infinita, mas no sentido que Manoel de Lima (2020) apresenta, “de que as transformações mais

radicais advêm de uma humanidade capaz de puxar os freios de emergência da história. Ou seja, contra o modelo, as modulações; contra as formas, as forças”.

A pausa – os musicistas o sabem bem – é uma pulsão que vitaliza o corpo, o sopro, que o faz vibrar, para que o próprio corpo não se torne um *corpo-peso*, um corpo-morto e mortífero, o qual rechaça a vida, a vida corpórea, o desejo, como se sentisse raiva até mesmo pelo fato de poder respirar, como se desejasse reduzir a inquietação da vida à inércia. E contra a inércia mental – Antonio Gramsci a chamava de *indiferença* –, e corporal, portanto, mobiliza-se a *vida do pensamento*. (PESSOA in LIMA,2020)

Pessoa (in LIMA, 2020) ainda diz que considerar que o “inconsciente é a política” (como aponta Lacan em A lógica da fantasia) – e não o contrário – significa abrir-se para e a partir de uma pausa mobilizada contra o fantasma da repetição, que insiste em aprisionar o próprio inconsciente. Como fazer emergir, diante de tantos crimes contra a democracia, o inconsciente enquanto abertura? No corte, na translação coreográfica de sentidos, ou, ainda, na pausa.

Estamos acostumados a nos perguntar apenas ‘o que fazer?’. Este momento nos pede que comecemos a nos perguntar o ‘como fazer?’. Pede que prestemos mais atenção aos meios, aos processos, num agir que implica presença, um devir atento ao ter lugar das coisas, dos seres. Se perguntar apenas ‘o que fazer?’ reforça o agir atarefado dentro da divisão de um tempo sempre produtivo, urgente e sem reflexão. A vida não deve ser uma prosa que se faça por obrigação. A vida é viver poeticamente na paixão, no entusiasmo, e, necessariamente, no coletivo. Como, a partir da pausa, pensar em novas maneiras de viver?

Resumo

Esta pesquisa parte do princípio de que cada vez mais dimensões da vida coletiva (culturais, espirituais, simbólicas) e da natureza são reduzidas a mercadorias dentro do capitalismo global, e que este, mais que um modo de produção é hoje um regime cultural e civilizacional que se estende a domínios que dificilmente são concebidos como capitalistas, impondo uma lógica de monetarização da vida, inclusive do tempo. Lógica dentro da qual somos levados a pensar constantemente - se não sempre - em hierarquias, ponderando com o que se vale a pena "gastar tempo", e por quais direitos começaremos a lutar, esquecendo que o direito à cidade implica, de fato, no acesso a todos os direitos, sem exceção.

Assim, entendendo a educação como potência para reencantamento de mundo, e trabalhando a ideia da escola como força, a investigação se propõe a pensar, a partir de experiências desenvolvidas com a participação de estudantes e educadores da rede pública municipal de educação básica do distrito do Jaraguá, localizado na Zona Noroeste da cidade de São Paulo - mais precisamente, de escolas situadas nas cercanias do Parque Municipal Pinheirinho D'água -, novas epistemes capazes de estabelecer vias de diálogo entre as diversas práticas e diversos atores sociais.

Epistemes que se apoiem no cotidiano enquanto inventário de diferentes saberes e rotas, fortalecendo práticas pedagógicas para a liberdade. Liberdade de linguagens, saberes e de corpos.

Tendo isto em mente, assume-se como questão central desta pesquisa a investigação da potência pedagógica do encantamento pela paisagem cotidiana para uma educação crítica e, portanto, cidadã. A partir da compreensão que aquilo que aparece espontaneamente à consciência não reflexiva do ser humano - apreendido na experiência do sensível -, é, na realidade, a manifestação visível das relações presentes na sociedade, e, portanto, é a partir dessa assimilação que é possível compreender-se enquanto um ser que é coletivo, em processo; enquanto ser inacabado, numa dimensão crítica.

Palavras - chave: paisagem; encantamento; cotidiano; educação cidadã.

Abstract

This research assumes that more and more dimensions of collective life (cultural, spiritual, symbolic) and of nature are reduced to commodities within global capitalism, and that this, more than a mode of production, is today a cultural and civilizational regime. That extends to domains that are hardly conceived as capitalist, imposing a logic of monetization of life, including time. A logic within which we are led to think constantly - if not always - in hierarchies, pondering what is worth "spending time" on, and which rights we will begin to fight for, forgetting that the right to the city implies, in fact, on the access to all rights without exception.

Thus, understanding education as a power for the re-enchantment of the world, and working with the idea of the school as a force, the investigation proposes to think, based on experiences developed with the participation of students and educators from the municipal public network of basic education in the district of Jaraguá, located in the Northwest Zone of the city of São Paulo - more precisely, of schools located in the vicinity of the Pinheirinho D'água Municipal Park -, new epistememes capable of establishing ways of dialogue between the different practices and different social actors.

Epistememes that are supported in everyday life as an inventory of different knowledge and routes, strengthening pedagogical practices for freedom. Freedom of languages, knowledge and bodies.

With this in mind, the central question of this research is the investigation of the pedagogical power in the enchantment for the everyday landscape to a critical and, therefore, citizen education. From the understanding that what appears spontaneously to the non-reflective consciousness of the human being - apprehended in the experience of the sensible -, is, in fact, the visible manifestation of the relationships present in society, and, therefore, it is from this assimilation that it is possible to understand oneself as a being that is collective, in process; while being unfinished, in a critical dimension.

Keywords: landscape; enchantment; everyday; citizen education.



Sumário

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 Remontar o percurso	18
1.1 Direitos (in)compressíveis	20
1.2 O direito à paisagem	23
1.3 A paisagem cotidiana	27
CAPÍTULO 2 A educação como potência de (re)encantamento de mundo	30
2.1 Para (r)existir é preciso, sobretudo, corpo	32
2.2 Pluriversos epistemológicos	35
2.3 Pedagogia do encantamento	40
CAPÍTULO 3 Construção de narrativas coletivas com a paisagem	46
3.1 O campo e o cenário	50
CAPÍTULO 4 O contexto: Jaraguá e o Parque Municipal Pinheirinho D'água	56
CAPÍTULO 5 As experiências	72
5.1 Dos grupos com os estudantes da EMEF City Jaraguá IV	76
5.1.1 Experiência 1	
Jaraguá: o resgate da memória como resistência no território	87
5.1.2 Experiência 2	
Caminhos de Terra	109
5.1.3 Ida à USP e outros desdobramentos [...]	122
5.2 Do grupo de educadores e pós graduandas	
Experiência 3	135
CAPÍTULO 6 A partir dessas experiências, o que reverbera?	166
REFERÊNCIAS	172

Introdução

Esta dissertação é uma experiência fundamentada em uma única certeza, partilhada com Maria Adela Palcos¹: o desejo de ser vida na vida. Entendendo, como colocam Simas e Rufino (2019), que o contrário da vida não é a morte, mas o desencanto.

O desencanto enquanto uma vida não criadora, mas demasiadamente habituada, mecanizada e cumpridora de tarefas e funções. Corpos em desencanto são aqueles em adequação para o consumo e para a homogeneização, fruto deste contexto de capitalismo global que vivemos, em que cada vez mais dimensões da vida coletiva (culturais, espirituais, simbólicas) e da natureza são reduzidas a mercadorias, nesta lógica de monetarização do tempo, na qual somos levados a pensar constantemente - se não sempre - em hierarquias, ponderando com o que se vale a pena “gastar tempo”.

A base de orientação da pesquisa para esta “ciência do encanto” é a *paisagem*, campo dos afetos a favor de um outro tempo, o tempo da experimentação desses corpos conformados de novas possibilidades de estar no mundo. A paisagem invoca a pausa no tempo, mas também invoca o movimento da experiência.

Assim, ter como método o fluir por um percurso aberto à vida, em uma caminhada pensada como um vagar lúdico guiado - sem perder de vista - pela questão central: *o encantamento pela paisagem é potência para alcançar uma educação cidadã?*, se mostrou ainda mais importante diante do cenário da pandemia de covid-19.

Quando as sensibilidades estão em ação, elas qualificam o pensamento. Através de uma ação reflexiva podemos ir redefinindo os rumos e ajustando a caminhada. Com frequência, colocamos maior ênfase na previsão e no controle do que na exploração e descoberta, mas é interessante aprender das artes que os fins podem seguir os meios. Um trabalho em processo sugere fins, revela caminhos diversos, anuncia continuidades, que estão sempre se movendo e se modificando.[...] À medida que vamos estabelecendo as relações, o propósito vai se redesenhando. (CINTRA e OLIVEIRA, 2020, p.35-36)

Se no início desta pesquisa a questão era compreender se era possível dirigir-se

¹ Maria Adela Palcos é psicóloga, criadora da prática corporal Sistema Rio Aberto, na década de 60, na Argentina. Nas palavras de Laura Barros (2006): a prática, que tem como único fundamento o aspecto movente da vida, atua no sentido de despertar o homem para o presente – para sua própria história e para a vida coletiva. Por isso, ressalta a importância da experimentação antes de qualquer compreensão.

para uma educação cidadã pelo encantamento do jovem com sua paisagem cotidiana, dentro deste movimento constante destes anos de investigação, esta questão se amplia porque também acaba envolvendo parte relevante do corpo escolar: os educadores.

Para a análise e construção conceitual da pesquisa foram consideradas, além da bibliografia de apoio dentro do campo da arquitetura, urbanismo e paisagismo, também autores da educação, da psicologia, e de fora do meio acadêmico a fim de somar novas perspectivas. Motivo pelo qual também foram consideradas como referências para a elaboração do texto entrevistas e conversas realizadas com pessoas participantes da investigação, como a professora Marcia da Penha Rezende; a professora Miriam Machado; o morador e integrante de alguns movimentos sociais pela cultura da região, Sandro Indaíz; e a estudante Sara Rachel de Arruda. Pessoas como diferentes vivências deste mesmo território que aproximam a dissertação de uma experiência concreta, pautando-a no discurso do vivido para além do teórico, e em reflexões verbais e corporais, para além da escrita.

Como Laura Barros (2006) coloco que para este trabalho me sirvo de alguma inteligência que me permite lidar com nuances do viver e do ato de conhecer, e depois, se servem de mim muitos afetos, múltiplos encontros, [...] e uma vida inteira a se fazer.

Com o intuito, portanto, de começar a puxar o fio desse novelo, dou início ao corpo deste texto compartilhando as ideias que são inspiração no **primeiro capítulo - Remontar o percurso**. Nele trago uma revisão dos textos norteadores da pesquisa: *O direito à literatura*, de Antônio Candido (2004), referência do segundo texto: *O direito ao (in)compressível: arte, cidade, paisagem e transformação social*, de Catharina Pinheiro Lima (2017), e também a noção do desencanto, sugerida por Simas e Rufino (2019). Desencanto porque relega e hierarquiza os direitos humanos, suprimindo aquilo que é próprio da vida, do viver poeticamente e encantado, como, neste caso, a paisagem. Um cenário dentro de supressão da diversidade, de conformação e apatia, de corpos “impermeáveis ao coletivo e ao mundo” (BARROS, 2006). É o início da costura desta trama contextual e conceitual, apresentando também as compreensões de *paisa-*

gem e paisagem cotidiana consideradas aqui, enquanto experiência, fundamentalmente, por serem princípio basilar para o desenvolvimento de ideias seguintes.

O **capítulo 2 - A educação como potência de reencantamento de mundo** -, reforça a potência da escola enquanto força para romper com a lógica vigente, apresentando outras perspectivas possíveis que considerem também a subjetividade do ser humano, o qual é entendido em composição com o mundo, ou seja, sob uma visão de totalidade indivíduo-mundo-corpo-mente, e não sob perspectivas cartesianas e lineares que atuam sob visões do ser humano em oposição ao mundo. Aqui também é pontuada a importância da presença do corpo que, com Merleau-Ponty (1999), é considerado enquanto abertura ao mundo, centro de ação e não um objeto.

Construção de narrativas coletivas com a paisagem, o terceiro capítulo, entendendo, como coloca Krenak (2021), que a educação para ser libertadora e não disciplinadora deve ser vinculada à memória e ao corpo e que ambos, consequentemente, se vinculam à experiência, introduzo a noção de *pedagogia da paisagem* para as análises de campo que serão realizadas dentro da dissertação. Experiência, corpo e memória se entrelaçam para a composição de uma pedagogia encantada e coletiva.

Saliento que o formato de todas as experiências analisadas busca aproximar a paisagem do currículo escolar básico, compreendendo que ela é elemento com potencial para o (re)encanto, a partir do qual se desvelam posicionamentos e questionamentos críticos, explorando a comunicação a partir de outras linguagens do corpo que não só a escrita ou a fala objetivas, mas também o caminhar, o dançar, o ocupar, o poetizar, o musicar, etc., apostando na construção de narrativas descolonizadoras e não civilizatórias que de alguma maneira libertem os corpos presentes, ainda que por um breve momento, das ações limitantes, repetitivas, disciplinadoras, homogeneizadoras e do tempo produtivo e útil.

É neste capítulo também que o cenário atual - pandemia covid-19 - é colocado, bem como as alterações que se fizeram obrigatórias a partir de então.

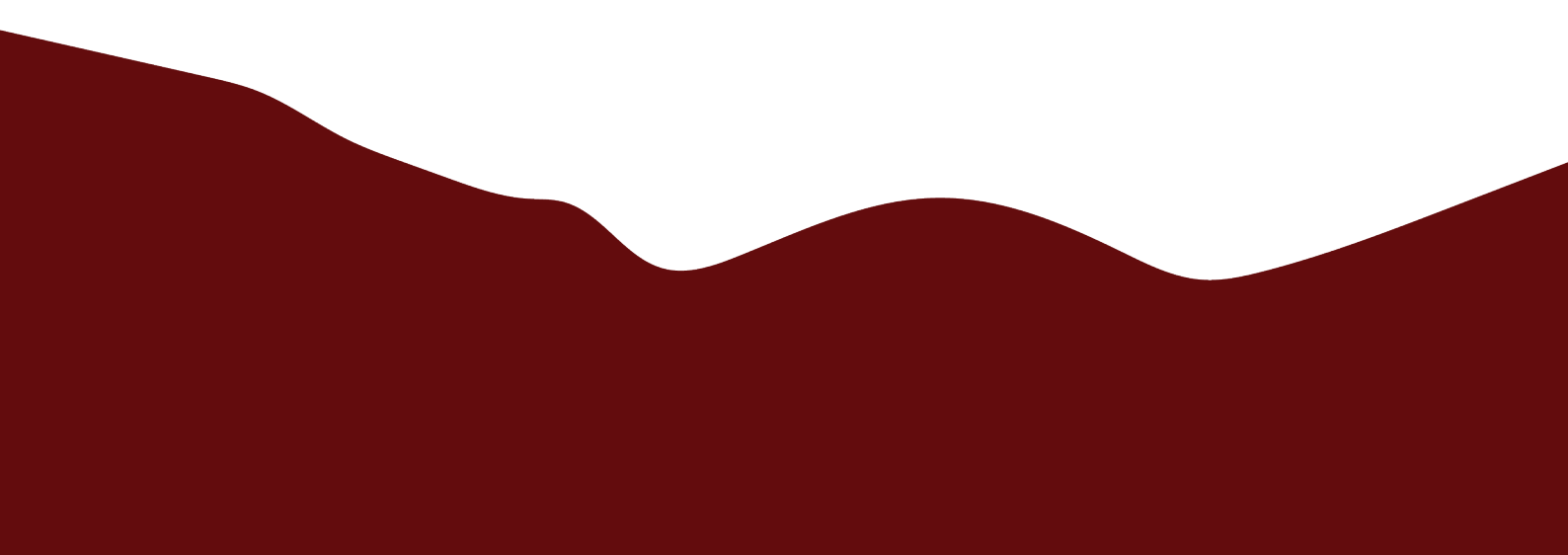
No **quarto capítulo**, apresento o **contexto: Jaraguá e o Parque Municipal Pi-**

Pinheirinho D'água. Esta contextualização aparece aqui a fim de posicionar o porquê da escolha desse local como objeto da investigação, situando quem lê a respeito dos aspectos oficiais (mapas e planos municipais) e afetivos (relatos, imagens, poesias) da região, mas, principalmente, do porquê da escolha do Parque Municipal Pinheirinho D'água como locus das experiências, devido à compreensão de seu potencial articulador dentro do território.

É no **quinto capítulo - As experiências**, que é possível acessar a descrição e o debate presente dentro de cada uma das três experiências analisadas: *Jaraguá - o resgate da memória como resistência no território*; *Caminhos de Terra*; e o Grupo de encontro, estudo e discussão entre educadores sobre o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) na região. As duas primeiras realizadas junto a estudantes de oitavo e nono anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) City Jaraguá IV, e a terceira realizada junto a educadores do Ensino para Jovens e Adultos (EJA) da EMEF Padre Leonel Franca (ambas escolas nas cercanias do Parque Municipal Pinheirinho D'água).

No **sexto, e último capítulo - A partir dessas experiências, o que reverbera?**, elaboro as reflexões a respeito de todo o processo e conteúdo desta investigação, apontando possíveis reverberações.

Desta forma, a estruturação da dissertação é uma tentativa de reprodução do desenho de como se deu o processo, que buscou acompanhar a vida em suas transformações, a fim de trazer quem lê para acompanhar o movimento costurado.



REMontAR O PERCURSO

1.1 Direitos (in)compressíveis

Acho que uma das coisas mais sinistras da história da civilização ocidental é o famoso dito atribuído a Benjamin Franklin, ‘tempo é dinheiro’. Isso é uma monstruosidade. Tempo não é dinheiro. Tempo é o tecido da nossa vida, é esse minuto que está passando. Daqui a 10 minutos eu estou mais velho, daqui a 20 minutos eu estou mais próximo da morte. Portanto, eu tenho direito a esse tempo. Esse tempo pertence a meus afetos. É para amar a mulher que escolhi, para ser amado por ela. Para conviver com meus amigos, para ler Machado de Assis. Isso é o tempo. E justamente a luta pela instrução do trabalhador é a luta pela conquista do tempo como universo de realização própria. A luta pela justiça social começa por uma reivindicação do tempo: ‘eu quero aproveitar o meu tempo de forma que eu me humanize’. As bibliotecas, os livros, são uma grande necessidade de nossa vida humanizada.

Antônio Candido

Esta pesquisa norteou-se a partir de dois textos fundamentais: o ensaio *O Direito à Literatura*, do professor Antônio Candido (2011²), e o artigo inspirado por este texto: *O direito ao (in)compressível: arte, cidade, paisagem e transformação social* (2017), com autoria primeira da professora Catharina Pinheiro Lima³. Foram eles que suscitaram as primeiras inquietações e o desejo pela investigação, bem como, ao longo do percurso, levaram a reflexões profundas e à conclusão da necessidade de *ser pausa*.

Dentro do contexto em que vivemos, de um sistema de capitalismo global que se estende para além de um modo de produção, absorvendo domínios culturais que vão da família à religião, e até mesmo à concepção de tempo livre (SANTOS, 2009), os corpos são adequados ao consumo, à disciplina, à homogeneização, sempre ligados ao tempo produtivo.

Com Simas e Rufino (2019) entende-se que o contrário da vida não é a morte, mas o desencanto. Esses corpos adequados estão em desencanto porque estão conformados à uma padronização que restringe e determina o acesso ao campo do simbólico

2 O texto remonta a 1988. 2004 é o ano da primeira edição de "O Direito à Literatura e outros ensaios", porém a edição lida foi a 5ª, de 2011.

3 LIMA, Catharina P. C. S.; ALBUQUERQUE, Elaine M. de; LIMA, Gabriel C. dos Santos; WEHMANN, Hulda. O direito ao (in)compressível: arte, cidade, paisagem e transformação social. In: RUA[online]. n23. Volume 2, p.291-309 - e-ISSN 2179-9911 - Novembro/2017.

e do subjetivo, e o acesso ao próprio tempo livre, porque os monetariza. São estes os campos que carregam os aspectos que são capazes de acolher e valorizar a diversidade em nossa vida: a religião, a cultura, a arte, a estética, a literatura, etc.

Neste ensaio, Antônio Candido discorre a respeito da maneira como são hierarquizados os direitos relacionados à vida - os direitos humanos - por culturas e épocas, afirmando que a forma como uma sociedade os organiza diz respeito, na realidade, a como ela mesma se organiza.

Assim, no país que se caracteriza desde a sua formação por uma forte divisão de classes, concretiza-se, bem como também se nota no cenário mundial, critérios de segregação separando o que é indispensável para uma camada social e não para outra, utilizando-se inclusive da *educação* como instrumento para convencer as pessoas, pautando os direitos como compressíveis e incompressíveis, como sugere Candido (2011). Muitas vezes essas separações - que não deveriam existir -, são justificadas por uma distinção entre cultura popular e cultura erudita, como se do ponto de vista cultural a vida fosse dividida em esferas incomunicáveis.

Nas palavras de Simas (2021) o que vivemos é um projeto de aniquilação de tudo o que podemos ser como experiência radical de beleza e liberdade, diante de um Estado que não cultua a morte, porque, na realidade, nega a vida.

Os bens incompressíveis, para Candido (2011, p.176), “não são apenas aqueles que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem integridade espiritual”, ou seja, não é falar de *sobreviver* com o mínimo possível para garantir a existência, mas falar *sobre viver* imbricado de qualidade, necessariamente. É falar de viver encantado.

Assim, o que ele propõe é entender que o direito à vida implica no acesso à todos os direitos, sem exceção, pois são justamente esses direitos considerados compressíveis que desenvolvem a humanização do ser.

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar os problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2011, p.182)

O tempo livre, a arte, a literatura, são exemplos que Antônio Candido traz dos bens fundamentais colocados pelo modelo hegemônico como compressíveis a determinadas camadas da população. A necessidade de garantir o acesso a eles é defendida pelo autor por se tratarem de bens que não estão diretamente ligados à produção e à utilidade.

Esses bens só poderão ser considerados incompressíveis segundo uma organização justa de sociedade que é capaz de reconhecer que eles correspondem a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora. (CANDIDO, 2011, p.176)

Em consonância, Ailton Krenak (2019) fala sobre uma sociedade doente e explica que não se trata de doença física, mas de uma doença da subjetividade. É o triunfo do produto sobre a produção e, portanto, sobre os processos. Quanto mais lucro a partir de um único produto, melhor. Para isto, a solução é suprimir o simbólico, homogeneizar, quanto mais pessoas consumirem um mesmo produto, melhor.

O fruir pela ficção literária, segundo Candido (2011), contém em si a possibilidade de humanizar pois é capaz de aprofundar uma experiência individual a partir da aproximação com a complexidade do ser coletivo através da arte da escrita, que é por si um produto dos atravessamentos da existência dentro de um determinado tempo-espaço.

Assim, sigo na ideia de Candido (2011) de que uma sociedade justa e, portanto, a luta por ela, pressupõe a não dureza e estratificação de possibilidades, mas o respeito aos direitos humanos e à fruição da arte (e da literatura) em todas as modalidades e em todos os níveis enquanto um direito inalienável.

Krenak diz: “Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido de experiência de vida”. Para experimentar é necessário tempo. E o tempo livre não há. Abre-se aqui uma chave na qual, a partir da defesa do direito à literatura, inseparada do direito ao tempo da leitura, defende-se também diferentes bens fundamentais.

1.2 O direito à paisagem

A ciência não é a única maneira de se reportar a paisagem, talvez nem a primeira: a paisagem é, antes de tudo, sensível, abertura às qualidades sensíveis do mundo.

Jean-Marc Besse

Com inspiração e embasamento nas ideias contidas no ensaio de Antônio Candido (2011) relatado anteriormente, junto a uma conceituação importante de paisagem para esta pesquisa, Catharina Pinheiro Lima escreve, de maneira colaborativa⁴, o artigo *O direito ao (in)compressível: arte, cidade, paisagem e transformação social*. O texto começa situando o contexto do Brasil no período em que o ensaio foi escrito, 1988, ano de redação da Constituição Cidadã, ao mesmo tempo em que chama a atenção para o quanto seus postulados são ainda pouco explorados, até hoje, no âmbito das políticas públicas.

Apesar de falar especificamente do direito à literatura, Candido (2011) também argumenta em prol de outros direitos considerados compressíveis, como a arte, por exemplo, sob a compreensão de todos serem fundamentais à humanização do ser. Quando em defesa do acesso ao literário, o faz por também o vincular à capacidade de sonhar. Ele defende o direito ao devaneio como importante para a capacidade de organização mental, considerando-o importante cognitivamente e psicologicamente. Em que pese o caráter abstrato de tal colocação, este artigo reforça o contorno contra hegemônico que o relaxamento espontâneo assume em uma sociedade como a nossa, marcada pela exaustão psíquica das pessoas, desencadeada por uma necessidade constante de “otimização” do tempo, em um contexto de exploração total (LIMA et al., 2017).

Nessa era de concorrência estimulada, de ganho por hora de trabalho, de avaliações de desempenho e de novas formas de auto-emprego (como o Uber ou as diversas representações comerciais), o direito ao tempo livre surge na contramão de um mundo automatizado. (ibidem, p.300)

Marcando os princípios que regem o texto, em consonância com Candido (2011), os autores adentram o campo da paisagem sob uma abordagem da Fenomenologia: “nosso mundo de implantação diante das coisas, como resultante da coexistência

4 A saber: Hulda Wehmann, Elaine Albuquerque e Gabriel Cordeiro Lima.

entre nós e o mundo”. É importante pontuar isto porque o conceito de paisagem é muito amplo. Nesta chave ela não se confunde com o ambiente físico, nem apenas decorrência material da atividade humana sobre a Terra, tampouco fruto de pura subjetividade. Ela é tudo isso.

Assim, a paisagem, sob esta perspectiva fenomenológica, é compreendida de maneira inseparável do mundo, em uma relação onde eu (indivíduo) e mundo nos (re) produzimos mutuamente, através de movimentos incessantes. Nesse sentido, Besse (2009) coloca que a paisagem não é unicamente uma representação mental ou uma obra da cultura, mas é também o atestado de existência de um “fora”, de um “outro”, do ser parte de uma totalidade.

[...] a paisagem pode então ser compreendida e definida como o evento do encontro concreto entre o homem e o mundo que o envolve. A paisagem é antes de tudo, neste caso, uma experiência. Mas, em sentido geral, esta experiência paisagística, ou, melhor dizendo, esta paisagem em que se apresenta como experiência, não remeteria a outra coisa senão a uma certa maneira de ser no mundo e de ser atravessado por ele. (BESSE, 2009)

Besse (2009) coloca a *experiência de paisagem* como uma “saída” para o real, uma exposição ao real, porque está ligada à presença do corpo e ao fato dele ser afetado pelo mundo ao redor. “[...] a paisagem não é, em sua essência, para ser olhada, é inserção do homem no mundo, lugar de um combate pela vida, manifestação de seu ser com os outros, base de seu ser social”, coloca Dardel (2011).

Abre-se assim, uma nova chave para a compreensão da importância da ideia de paisagem. Sendo a totalidade que se expressa, a partir do ponto em que é percebida, a paisagem ‘acontece’ em uma relação entre, pode-se arriscar, sujeito-sujeito; o mundo e o ser que mutuamente se afetam [...]. (LIMA et al., 2017, p.300)

É nesta chave de compreensão que esta pesquisa se apoia. Nesse sentido de afeto, a ideia de paisagem transcende à acepção do belo, ainda que possa incorporar tal noção, e abarca também a apreensão sensível do cotidiano urbano. A paisagem não é mais o “que está lá”, mas sim o que está em mim porque está também na experiência dos afetos cotidianos - enquanto atravessamento, e não afeição, necessariamente.

Desta maneira, a paisagem dentro desse artigo é considerada *experiência estética*⁵ através de uma fruição desinteressada, e também leitura crítica de mundo, uma vez que a organização espacial da paisagem traduz uma forma de organização da sociedade, assim como suas representações, os seus valores culturais e a maneira como estabelece o acesso aos seus direitos.

O tempo aqui é o direito que, sob o ponto de vista hegemônico, é considerado compressível a todas as camadas da sociedade, pois é ele que abre o campo das possibilidades de experimentação, e, conseqüentemente, abre o campo do questionamento e da criação.

Dentro do nosso contexto, os corpos, empobrecidos em suas escolhas e possibilidades, buscando a subsistência às pressões as quais são conformados, adotam comportamentos repetitivos, quase inconscientes, condicionados à parâmetros que lhe são ofertados, e se tornam apenas força de trabalho, pois não é permitido a eles a consciência criadora.

Desta maneira, afirma-se aqui o potencial de (re)encantamento de mundo existente na paisagem por proporcionar o acesso ao tempo não utilitário, e a partir daí despertar os corpos para o reconhecimento de seu poder criador, característica essencial da vida. Logo, do mesmo modo que a literatura, a paisagem “humaniza porque faz viver”.

Daí a importância do tempo livre e da busca por bens não-funcionais. São decisões de autonomia, que reforçam a consciência do humano de si mesmo como indivíduo autônomo. São oportunidades, no dizer de John Holloway (2013), de fissurar a espessa camada de inconsciência a que somos submetidas, na corrida sempre frenética do dia-a-dia. Se entendermos a paisagem como uma relação sujeito-sujeito, tal como dito anteriormente, [...], perceberemos sua importância crucial na produção de uma cidade concreta, humanizadora e humanizada, [...]. (LIMA et al., 2017, p.306)

Desta forma este artigo encontra convergências entre os mais diversos direitos humanos e assinala a paisagem como um deles, não apenas no que diz respeito ao lazer

5 Estética aqui colocada, seguindo a definição de Rancière (2010), como partilha do sensível. Para ele a ação política está quando a gente começa a se questionar sobre as partilhas que chegam até nós pré estabelecidas. As verdades que nós, imersos nesse mundo, tomamos como absolutas sem ter experimentado.

ou à desalienação de um cotidiano automatizado, como também no que se refere à possibilidade de formular alternativas ao presente, insurgências diante do modelo hegemônico.

A insurgência e o questionamento existentes na luta pelo direito à paisagem residem tanto no fato desta implicar também na luta pela democratização da experiência estética, posicionamento que questiona a separação do trabalho enquanto atividade comum e a arte, a paisagem, e todos os demais bens “compressíveis”, enquanto atividade excepcional, de acesso restrito; quanto, como afirma Wehmann (2019), no fato desta atividade, a *experiência de paisagem*, ser uma decisão autônoma cujos resultados não são passíveis de mercantilização, e que comentam a re-interpretação do espaço como lugar, ponto de encontro entre estratégias estéticas. É a partir daí que surgem as possibilidades de criatividade no cotidiano.

O direito à paisagem seria assim o direito a fluir e (re)criar cotidianamente seu espaço de vida, parte integrante e essencial do direito à cidade, o direito à realização prático-sensível, à base morfológica que permita uma digna vida urbana (WEHMANN, 2019, p.42). Portanto, ele não pode ser encarado como algo a se conquistar somente depois que se satisfizerem direitos mais elementares, como os relacionados à moradia, educação e saúde. Com Queiroga (2012) afirmo que a qualificação e o acesso à paisagem integra a melhoria do habitat, relacionando-se, desta maneira, a questões integradas que são, na realidade, referentes à qualidade de vida.

Com isso os autores do artigo objetivam postular tal reivindicação - do acesso à todos os bens, sem compressão, ou seja, nenhum direito a menos - como fundamental à possibilidade de uma sociedade diversa – razão pela qual não podem jamais ser ignoradas (LIMA et al., 2017). Em outras palavras, para além de qualificar reivindicações mais imediatas, ‘incompressíveis’, contribuem para uma nova perspectiva de sociedade, na qual a valorização da diversidade torna mais amplas e democráticas a intencionalidade e inteligibilidade das práticas e atores sociais (SANTOS, B. 2009), uma vez que a definição de projetos transformadores da experiência do dia-a-dia ocupa um lugar fundamental na construção da utopia.

1.3 A paisagem cotidiana

Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir do meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso.

Paulo Freire

Há um elemento importante que compõe a compreensão de paisagem desta dissertação que é a presença do *cotidiano*. Desvincula-se a paisagem de um ponto de vista distante e descolado, apenas de observação e contemplação, e abarca-se a noção de inserção e atravessamento, a qual irá acontecer, necessariamente, na *paisagem banal*, como propõe Elaine Albuquerque (2018) em sua tese de doutorado - a qual me refiro, ao longo desta dissertação, como *paisagem cotidiana* -, por ser ela a única disponível ao afetar-se através da experiência.

Como propõe Dardel (2011), é pela paisagem que o ser humano toma consciência do fato de que ele habita o mundo, “ela põe em questão a totalidade do ser humano, seus vínculos existenciais com a Terra” (ibid.). Assim, a paisagem atua como integração entre eu e o mundo. Integração que é acessada a partir do mundo vivido, o qual é o ambiente da existência cotidiana.

O foco no âmbito cotidiano, que vem no sentido de comum e acessível, de ordinário e banal, e não necessariamente de contato diário, se dá pelo fato de que o cotidiano, além de ser por essência experiência pura, também imbrica presenças e práticas de saberes e ritos que são tessitura de um complexo e imensurável balaio de possibilidades de mundo (SIMAS e RUFINO, 2019).

Quando junto à paisagem, que é o meio, a base e a marca dessas presenças e práticas, tornam-se instância complexa e composta por tantas camadas que nela é possível, inclusive, perpassar a camada do ser humano - um lugar onde todos se encontram.

Assim, vincula-se a experiência com a paisagem cotidiana ao “situar-se” no mundo, em composição com ele, entendendo o *cotidiano* como um campo inventivo, múltiplo e inacabado, assim como os seres que o habitam, atuando em prol de um sentimento de pertencimento e se inscrevendo como inventário de diferentes saberes e rotas

possíveis de habitar este mundo.

Albuquerque (2018) coloca que costumeiramente alguns autores tratam a experiência de paisagem como essência cultural e artística, sob um viés de apreensão erudito, e não sob essa perspectiva de que recortar uma porção de natureza⁶ e transformá-la em paisagem também acontece por meio de pessoas comuns, nos seus lugares de vida, onde estabelecem laços de pertencimento e fincam memórias.

Trata-se de uma experiência universal que, independente de tempo e espaço, está disponível a qualquer ser humano – pois todos temos sensibilidades – independentemente de conhecimento prévio. (ALBUQUERQUE, 2018, p.36)

A paisagem vivida é complexa e não pode ser compreendida puramente por uma única visão, pois se define nos entrecruzamentos de múltiplas e distintas dimensões, com movimentos e ambiguidades, inclusive, mostrando que apesar de ser uma relação de afetos, nem sempre é afetuosa: contrapondo-se à noção comum de paisagem romanizada (ALBUQUERQUE, 2018).

Se a paisagem não é então uma simples justaposição de elementos disparatados, se ela se apresenta como “impressão de conjunto”, como totalidade, é preciso, no entanto, compreender que esta totalidade só é acessível pelos sentidos, e mesmo pelo sentimento, porque ela se dá unicamente sob a forma de uma “tonalidade afetiva dominante”. (DARDEL, 2011)

6 Natureza aqui conforme definição de Georg Simmel (1913): “Pelo termo natureza, entendemos a cadeia sem fim das coisas, a criação e aniquilação ininterruptas das formas, a unidade fluida do movimento de transformação, expressas pela continuidade da existência espacial e temporal. [...] Dizer “um pedaço de natureza” é, na verdade, uma contradição em si; a natureza não tem pedaços; ela é a unidade de um todo, [...]”.





Capítulo 2



A EDUCAÇÃO COMO POTÊNCIA DE (RE)ENCANTAMENTO DE MUNDO

2.1 Para (r)existir é preciso, sobretudo, corpo

Apropriarmo-nos do nosso espaço primeiro - o corpo - é tão importante quanto nos apropriarmos dos espaços em que circulamos. [...] Assim como experimentar o espaço de diferentes formas nos possibilita reconhecer nosso corpo, temos a oportunidade de deixar de apenas estarmos no espaço para pertencermos a ele, da mesma forma que ele passa a nos pertencer.

ARQUITETURA PARA AUTONOMIA (2019, p.123).

Compreender a paisagem como experiência é também compreender a necessidade da presença do corpo. Citando Augustin Berque, Albuquerque (2018, p.36) traz que o verdadeiro elemento de ligação da paisagem com o ser humano é a integração permitida pelo corpo, que vai além da ação e da percepção. O corpo que também é construção social, *território político*, como coloca Dorotea Grijalva (2020, p.10):

[...] assumo meu corpo como território político porque o entendo como histórico, e não biológico. E, conseqüentemente, assumo que ele foi nomeado e construído a partir de ideologias, discursos e ideias que justificaram sua opressão, exploração, submissão, alienação e desvalorização. A partir daí, reconheço meu corpo como um território com história, memória e conhecimentos, tanto ancestrais quanto próprios, da minha história íntima.

Ao mesmo tempo, considero meu corpo o território político que neste espaço-tempo posso realmente habitar, a partir da minha escolha de (re)pensar-me e de construir uma história própria dos pontos de vista reflexivo, crítico e construtivo.

Alinhada com esta ideia entendo que o corpo comunica (para o bem e para o mal), ao mesmo tempo que, assim como traz Merleau-Ponty (1999), o corpo também é abertura ao mundo. Por esta razão, com Barros (2006) defendo a hipótese de que o corpo é tão meu quanto do mundo - pois está inserido no plano das afetações múltiplas. Deste modo, ele já é consciência de si e daquilo que o atravessa, antes de ser consciência de alguém.

Tais atravessamentos terão e têm influência em nossa *experiência de paisagem* dentro desta chave de (re)produção mútua e permanente. Aquilo que eu percebo é influenciado por aquilo que eu vivo e pelas maneiras que eu assimilo.

No contexto atual, “o corpo torna-se quase impermeável ao coletivo e ao mun-

do”(BARROS, 2006). Somos educados para defender nossos pequenos ‘eus’, perdendo a vida em seu aspecto potente e movente. Tal cenário nega a vida criadora e distancia o ser humano da Terra, sob uma ideia racionalista que faz parecer que nascemos em um mundo que não é produzido conosco, como se nos fosse dado, em oposição, em separação.

Merleau-Ponty (1999) se afasta desta perspectiva e caminha defendendo o corpo pensante no qual não se separa inteligência, sensações, percepções e sensibilidade.

Assim, compreender a subjetividade como vínculo que se (re)produz a partir da experiência do corpo no espaço se faz fundamental, e para tal, é necessário diferenciá-la da identidade. Suely Rolnik⁷ (1997) alerta que a reivindicação de identidade é um vício considerado politicamente correto e com amplo respaldo social. Nos definirmos, de maneira engessada, única e exclusivamente por uma nacionalidade, classe social, sexo, faixa etária, cor de pele, religião, ideologia, etc., é romper o movimento e negar o compromisso de constante experimentação e reflexão - ação - reflexão.

A pele (da subjetividade) é um tecido vivo e móvel, feito de forças/fluxos que compõem os meios variáveis que habitam a subjetividade: meio profissional, familiar, sexual, econômico, político, cultural, informático, turístico, etc. Como estes meios, além de variarem ao longo do tempo, fazem entre si diferentes combinações, outras forças entram constantemente em jogo, que vão misturar-se às já existentes, numa dinâmica incessante de atração e repulsa.
(ROLNIK, 1997, p.2)

Subjetividade, portanto, não cabe em uma visão simplista enquanto “o perfil de um modo de ser - de pensar, de agir, de sonhar, de amar, etc.-, que recorta o espaço, formando um interior e um exterior”, dando a ilusão de que se trata de algo compacto e quieto (ROLNIK, 1997), mas sim enquanto algo efêmero e vibrátil. Um compromisso com o presente, com o cotidiano, em um constante estado de situar-se em si mesmo e no mundo.

O viciado em identidade tem horror ao turbilhão das linhas de tempo em sua pele. A vertigem dos efeitos do fora o ameaçam a tal ponto que para sobreviver a seu medo ele tenta anestesiá-lo: deixa vibrar em sua pele, de todas as intensidades do fora, apenas aquelas que não ponham em risco sua supos-

ta identidade. Através deste recalçamento da vibratibilidade da pele, ou seja, dos efeitos do fora no corpo, ele tem a ilusão de desacelerar o processo. Mas como é impossível impedir a formação de diagramas de força, o estado de estranhamento que tais diagramas provocam acaba se reinstaurando em sua subjetividade apesar da anestesia. (ROLNIK, 1997)

Mas muitas vezes caímos na ilusão de que o nosso pensamento é algo que nos deva ser dado, depositado em nós, validado por diplomas, depoimentos, condição social, ou por características físicas que o corpo carrega. Rolnik (1997) afirma que a identidade pode ser limitante, controladora e opressora, o que acaba individualizando o ser e as lutas, enquanto a subjetividade está em constante movimento, agitada pelo afetar-se, no coletivo. Viver é no coletivo.

Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades - as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que fomos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indecifrável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. (KRENAK, 2019, p.15-16)

Assim, é possível dizer que existem muitas identidades - no sentido de identificação com algo - que compõem a subjetividade do ser. A subjetividade, desta maneira, é importante para os discursos que pulsam nas margens e uma forma criativa de produzir saberes e perspectivas, principalmente se entendemos que a violência nada mais é do que fruto de um isolamento da subjetividade social.

Nossos corpos são suportes inventivos que anunciam em múltiplas gramáticas, ações criativas, lúdicas e inscrições sagazes que dobram a miséria e o desencanto do encarceramento existencial. Corpos tomados pela experiência não mortificam, mas se aproximam de outros seres para que sintam outras possibilidades do vir a ser e de tecer relações com o mundo. O que posso sentir para além daquilo que me apresentam como limite? (SIMAS e RUFINO, 2019).

Pergunta que pode ser respondida pela fala de Ailton Krenak (2019, p.15): “a gente resistiu expandindo nossa subjetividade, não aceitando a ideia de que somos todos iguais”. Quando se vive uma experiência, gera-se movimento, e só desta maneira é possível transformar conceitos e práticas de forma consciente. Portanto, corporificar

a experiência é essencial para não correremos o risco de reduzir a teoria a algo que se adeque ao nosso contexto e nos “engesse” (CINTRA; OLIVEIRA, 2020).

A partir de um movimento corporal de atenção à experiência, é possibilitada a dissolução de atitudes mecanizadas que aprisionam a vida do ser humano em restritos modos de operar - algo que se coaduna com a repetição dos mesmos gestos, pensamentos, sentimentos e maneiras de agir. A questão da mecanicidade, no contemporâneo, pode ser entendida na esteira do cartesianismo ou do mecanicismo, onde a partir da separação mente e corpo, si e mundo, o homem se reconhece como um ‘eu’ separado de uma experiência corporal. Precisando de modelos e regras para conduzir-se na vida. (BARROS, 2006, p.6)

Laura Barros (2006, p.6) complementa que é a consciência própria do corpo que permite ao ser humano viver em conexão com o movimento presente, a partir do plano dos afetos e não de uma racionalidade distanciada do concreto. O corpo, assim, emerge na inseparatividade entre o mundo e a experiência em si.

Quando estou na presença de uma paisagem não estou, na realidade, diante dela. Há atrás de mim, ao redor de mim, a presença de todos os horizontes. Todas as distâncias estão integradas nas minhas proximidades. [...] à medida em que o Universo em torno de mim e em mim realiza a sua presença, eu sinto a necessidade de habitar as minhas distâncias, de sair da minha inércia de ponto de referência, de ser coextensivo com o próprio mundo, de entrar em sua ressonância universal, de casar com seu ritmo. (BESSE, 2016)

2.2 Pluriversos epistemológicos

O homem que é da mata, silvícola, selvagem, nativo, indígena: o índio, carrega o mundo dele dentro da alma. E o mundo dele o carrega em sua alma também. Ele e o outro são um. A mata é ele, ele também é a mata. O rio que ele rema, corre nele. O bicho que ele mata na mata quando tem fome, às vezes é o mesmo bicho que come ele. Para o índio o homem é um bicho, e até o que não é bicho pode, por vezes, ser homem. Ele se entende com a mata, até o silêncio.

A verdade é que antes de tudo é com o silêncio que ele aprende. Tudo isso é o mundo do índio. E como lhes disse, ele é o seu mundo. Ele o carrega dentro da alma, como a alma do mundo dele o carrega também. [...] O povo dele é ele, e ele é também o povo dele. [...] E se são as suas lembranças o seu mundo, o seu mundo é a sua gente. [...] Mas no mundo do outro o povo dele não é um, não é ele. E esse um, ele não é o seu povo. No mundo do outro esse um é cada um, e cada um é qualquer um. Então cada vez que o índio, o silvícola, o selvagem, o nativo, o homem indígena, deixa a si mesmo, ele perde um pouco do seu mundo, do seu povo, a memória dele, do silêncio que sempre foi dele, da sua mata, das suas certezas. As suas certezas tornam-se incertas, passam a ser as certezas do outro. Bicho passa a ser só bicho. Gente passa a ser só gente. Homem é homem. A mata, o rio, as lembranças, o povo são coisas totalmente diferentes.

Ser coletivo | Poesia falada de Cauã Wire Payé, 2019.

O que foi defendido até agora nesta dissertação corresponde a ideia de paisagem enquanto experiência estética, a partir do estabelecimento de uma relação de afeto mútuo, motivo pelo qual implica a presença dos corpos, o despertar dos corpos dentro do sistema que o “desencanta”. Entendendo que o assassinato, desmantelo cognitivo e domesticação dos corpos, o desencanto, estão atrelados à um modelo de Estado ainda colonial, responsável por um desarranjo das memórias e saberes ancestrais e plurais como forma de dominação (SIMAS e RUFINO, 2019).

E desse Estado Colonial surge a ilusão do “homem”, não enquanto ser, mas enquanto *noção* que legitima e autoriza a presença de uns e a mortandade daqueles que foram inventados como outros, estabelece as metas a serem vividas a partir dos olhos daquele que não reconhecem a diversidade como fundamento da vida, o qual utiliza-se inclusive da violência para “determinar” racionalmente as possibilidades do ser. Esta noção de homem (branco, necessariamente) se distanciou do sentir.

Assim, este estado de desencantamento dos corpos é, na realidade, condição perpetrada e mantida pelos efeitos dominantes em relação à diversidade de formas de ser/saber e inscrever sua experiência, como colocam Simas e Rufino (2019). O ser é produzido como não existente por ter suas referências de saber submetidas a uma condição de permanente descrédito, subalternidade e por ter sua enunciação interdita (ibidem, p.21).

Mesmo Paulo Freire (1977), ao discorrer sobre uma *educação como prática da liberdade*, pontua a intenção de domínio dos colonizadores sobre a terra “nova”, dizendo que queriam ficar “sobre ela” e não nela e com ela, e discorre sobre a necessidade de se pensar o Brasil como realidade própria.

A violência colonial opera não somente no limite do concreto e biológico das existências, mas no limite sensível, na linguagem, aquela que é uma possibilidade de invenção de outra existência (SIMAS e RUFINO, 2019, p.54). E como deixamos de reproduzir essa lógica, se estas cercas estão internalizadas?

Romper com padrões de raízes tão fundas exige um “empurrão”, uma ruptura, como coloca Sousanis (2015), uma experiência que ilumine as fronteiras e os meios de transcendê-las, para com isto, chegar ao entendimento de que não precisamos ser inanimados. Experimentando através do próprio corpo, território que habito, num processo de descolonização, como colocam Simas e Rufino (2019), em que o ser é um todo e está em composição com o mundo que o atravessa.

Marimba Ani, antropóloga e estudiosa dos estudos da África, reforça esta ideia⁸ colocando que na forma de pensar hegemônica (eurocêntrica) seres humanos se tornam indivíduos distintos e separados, onde a única maneira de você conhecer algo do universo é se separando dele, tirando a conectividade, e “criando o que chamam de objetividade, dentro da qual tudo o que se precisa saber é que objeto é uma “coisa”, não possui qualquer sentimento ou significado”.

A partir disso, cria-se a ideia de uma única verdade, de uma verdade objetiva. E quem se aproxima dessa verdade, detém o poder. Tem capacidade de governar sobre as outras pessoas. Isso funciona para desigualdade e hierarquização de relações. Se você conseguir, como ser humano, se separar, fazer uma quebra em si, e dizer “uma parte de mim pensa, e a outra sente”, é a objetivação. Mas não é assim. Somos um todo. Mas na visão eurocêntrica é assim. Então você escolhe que uma parte é melhor que a outra: a parte pensante. A parte pensante precisa controlar ou acabar com a parte menor. E aí a ideia de que esse é o único jeito de se ter conhecimento. E se você tem alguém que lida

8 Entrevista disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zEpavqcubyo>>. Acesso em 08 de agosto de 2022.

com sentimentos, essa pessoa é menor e deve ser controlada pelas pessoas que “pensam”. (ANI, s.d.)

Eric Dardel (2011), na década de 1950 sob a ótica de uma geografia fenomenológica, defende a reconciliação dentro do percurso do saber do ser humano com o mundo que o atravessa pelo modo da afetividade. Defende a necessidade de retomar a compreensão, que foi separada no desenvolvimento das ciências e do conhecimento - “penso, logo existo” -, da participação do ser humano no fluxo geral da vida do mundo. Ou seja, defende a inserção do ser humano em uma totalidade, ali onde a racionalização produziu uma fenda. Não separa-se sujeito e objeto.

Besse (2016), que trabalha nessa mesma chave de entendimento de paisagem que trago aqui, questiona: será talvez necessário sair dos códigos ocidentais do pensamento paisagístico para acessar este núcleo (a paisagem)?

Respondo afirmativamente, apoiada em uma fala de Ailton Krenak do seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019, p.21): “o rio Doce, que nós, Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo de que alguém possa se apropriar; é uma parte da nossa construção como coletivo que habita um lugar específico, onde fomos gradualmente confinados [...]”. Esta visão, de interdependência dos seres vivos e conexão com a Terra, é defendida pelos povos afro ameríndios, de uma maneira geral, desde sempre.

A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da Terra, vivendo numa abstração civilizatória é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo. (KRENAK, 2019, p.12)

Dentro desta visão hegemônica de separação entre a mente e o corpo, em que o conhecimento só se dá através do pensar, o ser humano, nas palavras de Paulo Freire (1977), é domesticado, desumanizado, cortam-lhe os horizontes e fazem dele ser passivo. Minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos (desenraizado), o ser humano sacrifica sua capacidade criadora. Para ele, a integração ao contexto é capaz de enraizá-lo novamente. “[...] uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, haveria de ser a que oferece ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do ‘desenraizamento’”(FREIRE, 1977, p.89).

A palavra ‘compreender’ é feita das raízes latinas *com*, que significa ‘junto na mente’ e *prehendere*, que significa ‘captar ou apanhar’ algo. Compreender algo, portanto, significa apanhá-lo e tornar-se um com ele. Não há outro caminho para se compreender alguma coisa (HANH, 2000, p.24).

Assim, é preciso atuar sobre a individualidade para que ela consiga rearticular-se com o mundo ao redor em um jogo reflexivo de conexão com o outro, com outras formas de vida. Mas esse mundo precisa ser costurado e não é tarefa fácil, nem rápida, confrontar a lógica capitalista do ir individual e do fazer cada vez mais, em cada vez menos tempo.

Portanto, buscou-se, ao longo desta investigação, compreender possibilidades epistemológicas que defendem a importância da integração e da totalidade, onde a relação entre ser humano e matéria é conexão, e não separação e hierarquização, como oportunidades de abrir espaço para a diversidade e reivindicar outras maneiras de fazer, ser e pensar integradas ao corpo, e portanto, às experiências, as quais são capazes de enraizar os seres humanos ao seu contexto, a fim de que não sejamos estrangeiros de nosso próprio corpo e analfabetos de nossas gramáticas maternas, como colocam Simas e Rufino (2019).

O ser humano, enquanto ser, que vive e, portanto, relaciona-se, deve estar antes de tudo aberto, a serviço do presente, aprendendo constantemente com a vida, disponível para aquilo que o constitui: os afetos. (BARROS, 2006)

Acredita-se, desta maneira, que a *experiência de paisagem* se inscreve como possibilidade de abertura e compreensão de que ser humano e mundo estão em estado de composição, e não oposição, como ato de transgressão ao sistema de subordinação dos seres e saberes por nela estarem contidos aspectos cotidianos, ambientais e ecológicos, da fruição desinteressada (tempo livre não produtivo), estéticos, subjetivos, simbólicos, históricos, ou seja, por ser ela campo de integração da vida humana.

2.3 Pedagogia do encantamento

Primeiro, para que haja qualquer mudança tem que haver o sonho. [...] Sem mexer na subjetividade delas, eu acho muito difícil elas engatarem em algumas propostas. Elas podem até aderir, mas vai ser por uma educação formal. Tem que mexer no campo do desejo se não você não consegue. Se não vai ser tarefeiro, e tarefeiro não muda o mundo. Então o sonho tem que nascer primeiro, e como fazer isso? Provocando.

Marcia Rezende da Penha

Marcia da Penha Rezende⁹ é uma das muitas pessoas que teceram junto a teia desta investigação, inspirando e provocando, como o fez nesta colocação acima dentro de um dos encontros do grupo de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) que será relatado no *capítulo 5*. Professora de geografia da rede municipal de educação, começou sua carreira na gestão de Luiza Erundina (1989-1992) com Paulo Freire à frente da Secretaria da Educação. Marcia é alguém que tem o conhecimento da experiência diária, construído nos mais de 25 anos de atuação em prol de uma pedagogia para a liberdade, motivo pelo qual compõe também o corpo de referências bibliográficas desta pesquisa.

Assim, a partir da provocação que ela traz se inicia a reflexão a respeito do campo da educação nesta pesquisa. Se em um primeiro momento a ideia era trabalhar a relação da paisagem com os jovens, ao longo do processo, vincular e compreender esta relação junto à educação foi se mostrando relevante e potente. Como coloca Bandía (2002), nessa lógica de destruição generalizada da experiência, fica cada vez mais aparente que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça.

A escola, como a conhecemos hoje, é uma das responsáveis pelo desencantamento uma vez que tole crianças e jovens de suas manifestações espontâneas, pois espera e instrui o comportamento padrão, o repetitivo sobre a unicidade, a fim de que se encaixem no que se espera desses “indivíduos do futuro”¹⁰. Não enxergamos o mundo

9 Marcia Rezende da Penha aparecerá no texto algumas vezes, muitas vezes chamada apenas pelo seu primeiro nome - o que também acontecerá com alguns outros personagens participantes da pesquisa -, isto para que suas inúmeras contribuições através de relatos e falas a partir de sua experiência prática (freiriana) ao longo do percurso de construção desta dissertação mantenham a fluidez do texto, evitando que fique cansativo com citações formais.

10 Indivíduos do futuro porque não são acolhidos pela sociedade pelo que são, como indivíduos e cidadãos, mas sim pela sua utilidade futura, pelo que serão. Serão do presente quando entrarem no sistema de produção, enquanto isto, são preparados nas escolas para serem os “cidadãos do amanhã” (ALBARDÍA, 2019).

como sistemas articulados que compõem a unidade. Isso começa dentro da escola com a divisão e não articulação do que é ensinado nas diferentes disciplinas (REZENDE, 2016).

Na nova ordem educacional que vem se delineando o sistema educacional serve à competitividade econômica, é estruturado como um mercado e deve ser gerido como uma empresa. O discurso é que quanto mais escolarização maior as chances de conseguir emprego, mas o que esquecem de dizer é que não há empregos para todos, e se não há sequer subempregos para todos, que dirá empregos que abarquem uma alta qualificação educacional. Ou seja, em nome da ‘igualdade de oportunidades’ instaura-se uma lógica mercantil que consolida ou até mesmo aumenta as desigualdades existentes.

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado da busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 1977, p.97)

Pizetta (2021) ao refletir sobre a produção de Paulo Freire, reitera o fato de não existir educação fora da sociedade humana, como também não há seres humanos no vazio. Tratam-se de construções sócio-históricas e, portanto, passíveis de mudanças. Assim, em uma sociedade desigual como a que vivemos existem duas possibilidades de educação: como ação cultural para a dominação (a educação chamada de bancária, por Paulo Freire, e civilizatória, por Ailton Krenak), caracterizada por ser tecnicista, positivista e disciplinadora, a qual busca “conservar” ideias, valores e comportamentos; ou como ação cultural para a libertação, caracterizada por ser problematizadora, centrada no diálogo, na reflexão e na práxis, a qual assume caráter transformador em diferentes esferas da vida social, e resgata memórias dos “vencidos mas não derrotados”, fortalecendo processos que apontam para a transformação da realidade.

Sob este ponto de vista não há neutralidade em uma ação pedagógica, pelo contrário. Como afirma Paulo Freire: “todo ato pedagógico é um ato político”.

[...] tomar a educação como argumento para a produção de um projeto forma-

tivo que recuse o seu caráter político, entendendo aqui a política como radical assente e imanente nos seres e na diversidade, é lançá-la à mortificação. Nesse caso, a educação passa de potência de vida, ação inventiva, ética e circulação de conhecimentos para um tratado de regulação, vigilância e sistematização de esferas de poder, contrária à autonomia e à liberdade dos seres. (SIMAS e RUFINO, 2019, p.28)

No prefácio de *Educação como prática da liberdade* (1977), Francisco Weffort levanta que o que fundamentalmente importa é que os educandos, particulares e concretos, se reconheçam a si próprios no processo, como criadores de cultura. Tal fala vai ao encontro do que a professora Márcia da Penha Rezende provoca de que para haver o encantamento de mundo e com ele, o desejo de autonomia, é necessário se situar, e situar-se envolve uma reflexão filosófica de: Quem sou? Onde estou? Qual é o meu lugar? De onde eu vim? Para onde eu vou? Uma análise de contexto fundamental para chacoalhar as pessoas, a fim de que elas “se situem”, e a partir daí consigam olhar para o que querem. Ainda hoje a professora pontua que “resgatar Paulo Freire (junto aos educadores e educandos) é desanestesiá-lo”, ou, como diria Simas (2019), reencantar.

O que importa, realmente, ao ajudar-se o ser humano é ajudá-lo a ajudar-se. (E aos povos também. É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repetamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas. (FREIRE, 1977, p.58)

Diante desse quadro, a escola tem um papel fundamental: o de provocar a reconexão dos educandos com a vida, de ressignificar as relações do ser no mundo a partir da reconexão dos sentidos, expressa nos elementos das paisagens, sejam eles pessoas ou elementos da natureza (REZENDE, 2016). O sentir e o pensar não estão deslocados. Na ciência do encanto o ser é um todo, como defendem Simas e Rufino (2019, p.11).

Pois, se afinal, como coloca Laval (2009, p.44), é no íntimo da subjetividade que se instala a contradição expressa por todos os sintomas associados a ‘perda do futuro’ vivida pelas novas gerações, ter a ética como fundamento primeiro da educação, e trabalhar com ela enquanto um fenômeno tecido entre a vida, a arte e conhecimento (existência, linguagem e experiência) reivindica a orientação do caráter humano como possibilidade de constituição de um viver em equilíbrio (SIMAS e RUFINO, 2019, p.32).

É fundamental a compreensão aqui de que a *escola* que estamos falando não é prédio e não é disciplina, mas escola é força, expressa no princípio de que o como se ensina é o que se ensina (GRUPO CONTRAFILÉ, 2016).

Assim, a educação para ser encantada precisa falar de memória, mas não a memória/história manipuláveis e contadas sob um ponto de vista, mas sim um pluriverso epistemológico que pode se apresentar.

Experimentar, portanto, é desvelar a verdade através do corpo e seus afetos, e não assumir verdades pré-estabelecidas e “incorporadas”. Dentro desta concepção a verdade é a experiência e não a eficácia, e é através dela que passo a questionar o que me foi dado, as verdades que nos contam como as únicas possíveis.

Ao que parece, no sentido mais essencial, educação e autonomia relacionam-se diretamente com a capacidade de reconhecer e desenvolver, em si própria(o), as suas potencialidades a fim de alterar as gramáticas da vida dentro de um campo sensível e extremamente político, pois lida com a disputa de imaginários (mundos possíveis), em prol de um esforço de encantamento cotidiano em um contexto que trabalha incessantemente para que o contrário aconteça.

Esse jogo de disputa de imaginários se estabelece pela construção de lugares de memória, confronto de narrativas, permanências, rupturas, ressignificações, práticas cotidianas, estratégias de afirmação, vozes amplificadas, etc. e etc.. Desta maneira, a construção de uma narrativa coletiva do território, pautada em experiências e leituras sensíveis que apostam na arte e na paisagem como meios para o desenrolar de um processo autônomo, pode ser considerada então uma escola de escuta, de diálogo, de reconhecimento e pertencimento, de troca e de democracia (GRUPO CONTRAFILÉ, 2016).

Para Rancière (2010) a estética é a “partilha do sensível”, partilhar no sentido de compartilhar ou dividir em partes exclusivas um comum. Com o ser humano, com o corpo começam as narrativas. A partir da primeira experiência nasce a partilha, e da partilha nasce a comunidade. Ainda que as experiências sejam singulares a cada ser em função dos seus atravessamentos, há um comum onde todos se encontram: ser humano. Ou seja, é a partir da experiência singular, e dos atravessamentos que gera, que, quando partilhada em um grupo criam um campo comum e inicia-se a construção de uma narrativa coletiva. Rancière (2010) coloca também que isso é aí que mora a ação política,

quando passam a ser questionadas as partilhas pré-estabelecidas. Portanto, a *experiência de paisagem* (cotidiana, necessariamente) aparece como recurso pedagógico e como via de (re)encantamento de mundo.

Trabalhar a educação dentro desta lógica é trabalhar em prol da humanização das crianças, dos jovens e também dos educadores envolvidos nesse processo, compreendendo que o que somos, sentimos e fazemos é parte de um itinerário de aprendizagens/sociabilidades que nos lançam diante de uma problematização sobre o direito à vida (SIMAS e RUFINO, 2019, p.43).







**CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS
COLETIVAS COM A PAISAGEM**

— Não definir um único caminho. Caminho é possibilidade.

— Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino (2019, p.69)

Tudo o que foi levantado até aqui vem em defesa, portanto, de uma *pedagogia da paisagem*, focada, essencialmente, na paisagem cotidiana. A ideia da existência e da proposição de uma *pedagogia da paisagem* foi criada pela professora Catharina Pinheiro Lima¹¹, orientadora desta pesquisa, a partir da hipótese de que se a paisagem, em sua cotidianidade, afeta os habitantes da cidade - para o bem e para o mal -, a problematização dessa experiência leva ao florescimento e à expansão de uma consciência crítica capaz de operar transformações nos lugares de vida.

A *pedagogia da paisagem* se volta, sobretudo, à experiência partilhada consciente e crítica, portanto, se volta à práxis. Não parte de uma perspectiva dualista - mente x corpo, eu x mundo, experiência x ciência, teoria x prática -, mas acredita nas mudanças que podem estar ligadas à experiência de paisagem e atuam por uma compreensão integral e conectada de mundo.

Por *experiência de paisagem*, como colocado nos capítulos anteriores, entende-se a invocação de um outro tempo, um tempo não utilitário e funcional, mas de fruição desinteressada, de contemplação, de pausa. Como propõe a profa. Catharina Pinheiro Lima (2017), trata-se do estabelecer uma relação mútua onde eu afeto a paisagem que habito e também por ela sou afetado. Nesta pesquisa, necessariamente, a *experiência de paisagem* se dá no âmbito do cotidiano, uma vez que trabalhar a partir de universos distantes e ideais não caberia, pois desta maneira o experimentar não seria possível. Tal experiência não se dá apenas no campo individual, mas também (e obrigatoriamente) no coletivo, afinal, considera-se aqui paisagem enquanto experiência partilhada (SANDEVILLE, 2011).

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a

11 Cf. GOBBI, Marcia A.; ANJOS, Cleriston; LEITE, Maria Cristina L. (org.). Crianças, educação e o direito à cidade: pesquisas e práticas. 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p.24)

Se para esta pesquisa a educação é potência para reencantamento de mundo e defendo, mais uma vez, a *pedagogia da paisagem*, considera-se, portanto, que essa pedagogia carrega, por essência de uma prática não normativa, a potência de reencantamento de mundo, como desaprendizagem das investidas totalitárias impregnadas pelo modelo que assassina corpos, saberes e linguagens, e, portanto, como prática transgressiva, elemento fundamental para a proposição de um projeto de bem viver¹², em oposição à educação civilizatória, como diz Ailton Krenak, ou à educação bancária, como chama Paulo Freire, trabalhando em prol de uma educação como prática da liberdade para autonomia e emancipação dos seres.

Autonomia que por definição é “a capacidade de governar-se pelos próprios meios”, ou “o direito de rege-se segundo leis próprias”, do grego, *autonomos*, “de si mesmo”, por associação: “criar por si mesma(o), cultivar a si mesma(o)” (ARQUITECTURA PARA AUTONOMIA, 2019). Em consonância com Paulo Freire: autonomia é a capacidade de realizar uma leitura crítica de mundo.

Ou seja, a *pedagogia da paisagem* rompe com os padrões vigentes, disciplinadores, homogeneizadores, coloniais e hegemônicos¹³ em prol de uma construção de narrativas coletivas, diversas, que são construídas a cada novo encontro, a partir da compreensão de aspectos subjetivos dos indivíduos envolvidos (educadores e educandos) e, conseqüentemente, do grupo como um todo, para chegar-se a estruturas fundamentais de modos de aprender que funcionarão para determinada ocasião (paisagem, conteúdo e pessoas). Essa relação implica presença e presença implica corpo, pois para experimentar é preciso, sobretudo, corpo (BARROS, 2006).

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos toma e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a faça-

12 E o que entende-se por bem viver? Segundo Alberto Acosta pode-se dizer que é a vida do indivíduo em harmonia consigo mesmo, com os outros da comunidade e com o ambiente em que habita. A busca pelo bem viver, portanto, nada mais é do que a busca pela capacidade de encantar os corpos e as existências em toda a diversidade que isso representa.

13 Considera-se padrão hegemônico aquele que é organizado a partir e para um grupo seletivo de pessoas, que dentro do contexto de capitalismo global que vivemos pode ser descrito como patriarcal, racista e patrimonialista.

mos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiência, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, p.143)

Merleau-Ponty dizia que a percepção é o nosso primeiro meio de aceder ao mundo, que é a partir dela que o corpo começa a se mover, pois eu posso escolher não olhar para algo, mas não posso escolher não perceber. A experiência dentro desta investigação, portanto, será um ato de “dar corpo ao que se sente”, se o corpo ainda tiver potência ele recria ações e afetos, mas se for empobrecido vira sofrimento, a experiência vem como maneira de despertar o corpo anestesiado e amedrontado.

Como repete sempre a professora Marcia da Penha Rezende: “Se eu não sei de onde vim e quem eu sou, eu não sei para onde ir e como colaborar. *Situar-se* é fundamental.” E situar-se dentro de um contexto. O sentir importa tanto quanto o agir.

Portanto, a *pedagogia da paisagem* é o ato de experienciar a paisagem, necessariamente cotidiana, como maneira de aprendizagem ativa, educativa e emancipatória, porque cria outras narrativas possíveis, plurais, diferente das que nos contaram os *formadores de opinião*¹⁴, a partir do sentir individual e da partilha coletiva.

3.1 | O campo e o cenário

Entender o cotidiano como instância de aprendizagem, fortalecer gramáticas não normativas é ousar o encanto como prática transgressiva.

Luiz Antonio Simas e Luiz Rufino, 2019.

14 Cf. QUEIROGA, Eugenio. Dimensões públicas do espaço contemporâneo: resistências e transformações de territórios, paisagens e lugares urbanos brasileiros. Tese (livre-docência), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 2012.

Assumindo que o conceito de esfera pública não é absoluto, mas determinado e influenciado pela conjuntura espacial e temporal em que está inserido, Queiroga (2012, p.54) aponta dois modelos dela atualmente no Brasil: uma esfera pública ‘oficial’, basicamente formada pelas elites e estratos de renda média, chamados por ele de “formadores de opinião”; e uma esfera pública ‘popular’, em que seus integrantes são, sobretudo, os pobres ou ‘quase pobres’, e que, embora bastante presentes na esfera do cotidiano popular, são invisíveis na esfera pública ‘oficial’.

O desejo de ser vida na vida (PALCOS, s.d.) é o fundamento que embasa a(s) experiência(s) desta investigação, a qual, com afincos e afetos, defende processos que atuem pela descolonização do pensamento e da existência, dentro dos quais o ser é um todo. Só a palavra saber, sem o sentir e o ser, é reprodução dos vícios coloniais.

Desde a primeira versão deste projeto de pesquisa o objetivo é construir a narrativa da dissertação a partir do campo, principalmente da possibilidade nele contida de insurgência experimentada pelo corpo. Entendendo, como coloca Krenak (2021), que a educação para ser libertadora e não disciplinadora deve ser vinculada à memória e ao corpo e que ambos, conseqüentemente, se vinculam à experiência.

A ideia inicial, pré pandemia da Covid-19, era realizar uma atividade contínua durante um semestre, voltada para as turmas de oitavo e nono anos (de 13 a 15 anos de idade) do ensino fundamental II do ensino básico da rede pública municipal, a qual seria realizada por mim e aconteceria semanalmente com participação livre dos alunos, no período de contraturno da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) City Jaraguá IV, localizada nas cercanias do Parque Pinheirinho D'Água, no distrito do Jaraguá, Zona Noroeste da cidade de São Paulo.

No ano de 2019, antes da instauração do período de isolamento social, foi possível começar essas ações, porém mesmo depois que as escolas passaram a reabrir a pesquisa se encontrava diante das complexidades relacionadas às adaptações e mudanças que todos foram obrigados a realizar.

A reabertura dos estabelecimentos e escolas acontece depois de tempos que atravessaram e marcaram nossos corpos. Não somos os mesmos e a situação que se apresenta tão pouco era a de antes da pandemia chegar. O cenário econômico e social piorou de maneira considerável e as pessoas estão se readaptando dentro de uma avalanche de novidades e instabilidades em um período pós e ainda durante uma pandemia.

Segundo relatos da professora Miriam Machado¹⁵, as crianças e jovens voltaram com comportamentos muito diferentes e o corpo adulto das escolas, que também está

15 Miriam Machado é uma pessoa fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Professora da EMEF City Jaraguá durante o período da investigação, e coordenadora pedagógica da EMEF Padre Leonel Franca, foi responsável pela minha entrada nas escolas, por garantir a participação dos estudantes e educadores nas vivências, bem como atuou como mediadora de todas essas atividades. Além disso, as conversas e a entrevista que fizemos, trãs muitas reflexões e referências importantes a partir do vivido, como também aconteceu com a professora Marcia da Penha Rezende e alguns outros personagens que costuraram este percurso comigo.

em reabertura para o mundo, ou seja, também está diferente, tem mais um fator desconhecido para lidar.

Isto significa que muitas questões permearam e redirecionaram o desenvolvimento desta pesquisa: a troca da gestão municipal e sua conseqüente alteração de cargos de figuras importantes dentro do sistema educacional da região - fundamentais para minha entrada na escola -; as condições e desafios que o corpo escolar está enfrentando diante do novo, assim como a própria pesquisadora o está; o estado emocional das pessoas envolvidas na pesquisa; dentre tantos outros. A palavra *pandemia* carrega agora significados que vão além do aspecto sanitário e do vírus.

Assim, a energia envolvida nas atividades de campo perderam força. O campo e a pesquisa se reconfiguraram. É importante colocar este ponto, principalmente dentro desta investigação, que considera o ser em sua totalidade e sua totalidade enquanto sua existência no mundo.

É a partir de então que deixo de priorizar minha participação direta nas ações analisadas e também o planejamento inicial para as atividades da pesquisa, e priorizo, portanto, expor e analisar ações que aconteceram seguindo as mesmas concepções conceituais; no mesmo território; trabalhando com *a educação, a paisagem cotidiana e as pessoas*; e que foram movimento e experiências possíveis dentro deste percurso de investigação não linear, desenhado pelo tecer redes a partir dos encontros e condicionantes que se apresentavam. A própria inserção da educação como tópico de discussão dentro desta dissertação foi necessidade que se impôs a partir da aproximação com os estudantes e também com a escola, que a princípio aparecia apenas como ‘pano de fundo’.

Assim, a pesquisa se estrutura analisando duas ações realizadas no ano de 2019, junto ao oitavo e nono anos da referida escola, uma delas com minha participação direta, e a outra não. O acréscimo da análise da segunda ação - sem minha participação direta - ocorreu a fim de que a diminuição na quantidade de práticas que norteiam a investigação não fosse prejudicial à pesquisa, bem como por acreditar que, exatamente por serem diferentes entre si mas terem ocorrido com a mesma paisagem e pessoas (a mesma turma de estudantes), enriquecem e colaboram para que esta siga pautada e estruturada a partir da experiência, no caso, da experiência do corpo dentro da paisagem

cotidiana aos participantes.

Junto ao discorrer e estudo destas, somam-se discussões realizadas dentro de um grupo de encontros online realizado por mim junto a professoras da FAU USP - profa. Catharina Pinheiro Lima e profa. Karina Leitão -, de professores (ativos e inativos) do Ensino para Jovens e Adultos (EJA) da EMEF Padre Leonel Franca - uma outra escola também situada nas cercanias do Parque Pinheirinho D'Água -, e outros profissionais com trabalhos voltados para a cidade e/ou para a pedagogia. Atividade não prevista, este grupo de encontros online não entraria no corpo desta pesquisa pois aconteceu por um não querer cessar o movimento, e por um chamado da professora Miriam Machado, parceira e figura fundamental para o desenvolvimento das demais atividades. Ao final, o conteúdo deste processo, e a própria maneira como ele se organizou se mostraram relevantes para o debate desta investigação. Foi um momento em que, ainda que à distância e virtualmente, houve o encontro com o outro, com a educação e com o território em questão durante o período de isolamento, e foi possível - por ser pausa no modelo vigente até então e momento de reconfiguração das maneiras de agir - refletir sobre outras pedagogias possíveis, a partir de uma perspectiva que até então não estava considerada aqui: a dos educadores.

Deste modo, saliento que o formato de todas as atividades analisadas busca aproximar a paisagem do currículo escolar básico, compreendendo que ela é elemento com potencial para o (re)encanto, a partir do qual se desvelam posicionamentos e questionamentos críticos, explorando a comunicação a partir de outras linguagens do corpo que não só a escrita ou a fala objetivas, mas também o caminhar, o dançar, o ocupar, o poetizar, o musicar, etc., apostando na construção de narrativas descolonizadoras e não civilizatórias que de alguma maneira libertem os corpos presentes, ainda que por um breve momento, das ações limitantes, repetitivas, disciplinadoras, homogeneizadoras e do tempo produtivo e útil.

[...] trabalhar para que, assim como na natureza, as diferenças não sejam desigualdades, mas outras maneiras de se fazer e de ser que se complementam e são fundamentais para um ambiente rico. Todos com direitos iguais sem precisar ficar submergidos em uma uniformidade alienadora. (ARQUITETURA PARA AUTONOMIA, 2019, p. 121)

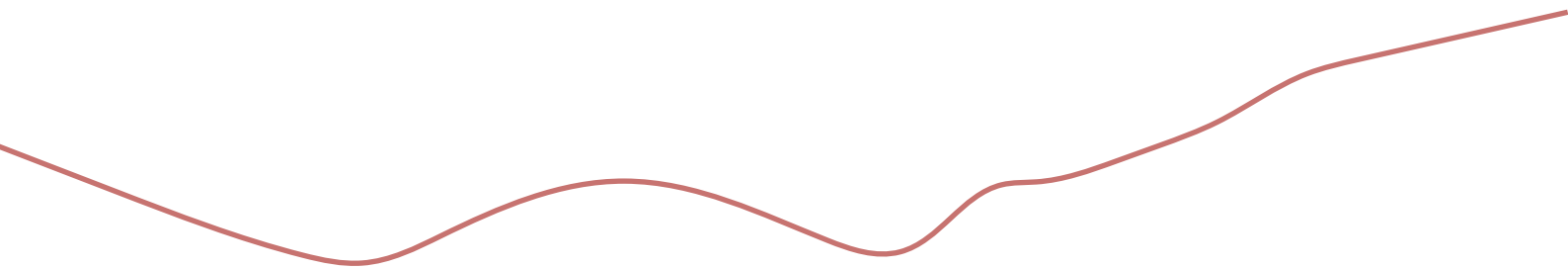
As análises aqui contidas visam trabalhar com corpos disponíveis: ao encontro, à alegria, à intensidade e à potência. Não que aqui estejam as respostas, mas a busca pela realização das perguntas certas no caminhar, enquanto exercita-se o deixar afetar-se: por si (suas potências e necessidades), pelo outro e pelo todo, sem perder de vista, em momento algum, a questão central desta pesquisa: *o encantamento pela paisagem é potência para alcançar uma educação cidadã?*

Desta forma, defende-se aqui a necessidade de um processo pedagógico que forneça ferramentas para uma prática da liberdade, oscilando entre as dimensões individual, coletiva e do território em que se habita: considerando o aspecto subjetivo do desenvolvimento humano, da participação e do sentimento de pertencimento. Entendendo que a assimilação de qualquer conhecimento e o posicionamento crítico se dá de maneira mais fluída quando a partir de experiências tangíveis e acessíveis à mente e ao corpo das pessoas. Experiências concretas servem de tijolos, a partir dos quais ampliamos nossa capacidade de pensamento e originamos conceitos mais abstratos. Entendemos o novo nos termos do conhecido (SOUSANIS, 2015, p.76).

Ao que parece é primeiro em microuniversos culturais e artísticos que relações de força inéditas ganham corpo e, junto com um corpo, sentido e valor. Estes microuniversos constituem cartografias - musicais, visuais, cinematográficas, teatrais, arquitetônicas, literárias, filosóficas, etc. - do ambiente sensível instaurado pelo novo diagrama. Tais cartografias ficam à disposição do coletivo afetado por este ambiente, como guias que ajudam a circular por suas desconhecidas paisagens. (ROLNIK, 1997)

As ações aqui descritas são inéditos microuniversos.





Capítulo 4



O CONTEXTO: JARAGUÁ E O PARQUE MUNICIPAL PINHEIRINHO D'ÁGUA

* Casarão Arte Livre é um movimento cultural que ocupa a edificação do CECCO Jaraguá - conhecida popularmente como "Casarão"-, dentro do Parque Municipal Pinheirinho D'água, uma vez no mês, com diversas atividades gratuitas para a população

MANIFESTO CASARÃO ARTE LIVRE*

Eu sou um brejo aterrado

Sou um brejo de esgoto

Estou perdendo a minha vida

Roubaram a minha Beleza

O que me resta é transmitir

O odor de toda a hipocrisia

Que depositaram em mim

Eu sou um brejo, sou resistência,

Ainda respiro, tenho esperança

Pois vejo cerca de ferro, me cercando por inteiro,

Será que para me proteger?

Também vejo pequenas pontes sobre mim,

Trilhas e um casarão bonito, campos e quadras,

O mais impressionante, tem uma placa que diz que um simples brejo agora tem nome

Parque Pinheirinho D'Água

Minha luta não foi em vão, estou mais vivo do que nunca,

Agora sinto pessoas me ocupando, se preocupando comigo,

Isso me emociona, me sinto vivo

Veja você, me tornei um coletivo

Um brejo pensante

Coletivo Ocupa Pinheirinho

Sandro Indaíz (2017)

O distrito do Jaraguá, localizado na Zona Noroeste da cidade de São Paulo, assim como a maioria dos territórios brasileiros, é originalmente terra indígena. Sua configuração atual conta ainda com aldeias que seguem resistindo há tantos anos de dominação e opressão incessantes. Da mesma maneira, também encontram-se ali marcos históricos desta ocupação exploratória e colonizadora como, por exemplo, a casa

construída por Afonso Sardinha, bandeirante e caçador de índios que ali se instalou no final do século XVI para exploração das minas de ouro encontradas. *Jaraguá*, em tupi, significa “senhor do vale”.

Até hoje é possível notar cicatrizes deixadas no Pico do Jaraguá pelos garimpeiros, o qual só ganhou atenção do poder público no final da década de 1940, momento em que se tornou ponto de referência visual e turística da cidade de São Paulo. Nesse mesmo período, com a construção das rodovias Anhanguera e Dutra, e também dos trilhos da Ferrovia São Paulo – Jundiaí passando pela região, diversos amontoados de casas foram aparecendo nas cercanias desses acessos.

Outro marco de crescimento populacional da região foi a chegada da empresa alemã Voith, na década de 1960.

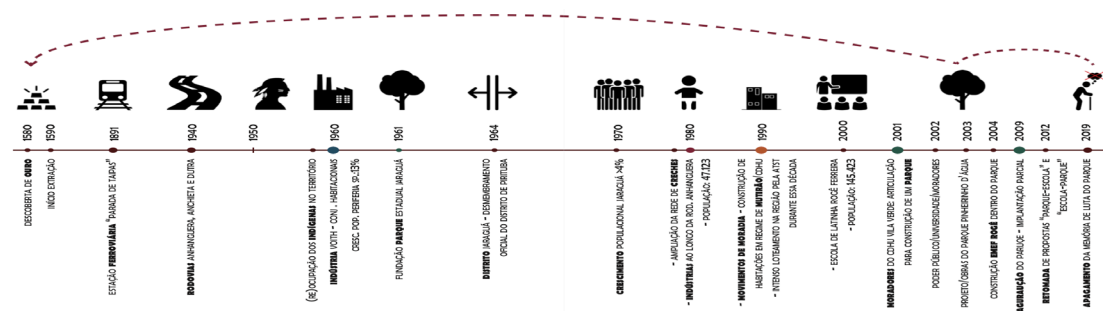


Figura 1. Linha do tempo elaborada para o projeto: *Jaraguá - o resgate da memória como resistência no território*, 2019.

Na década de 1980 nota-se outro marco de adensamento na região, que começa a receber a implantação de políticas habitacionais de interesse social, e a paisagem do Jaraguá, que engloba uma parte da Serra da Cantareira e se caracteriza pela presença de muitos recursos naturais como ilhas de Mata Atlântica, nascentes, cursos d'água, flora e fauna também começa a sofrer uma transformação impactante desse avanço da urbanização descasado de uma preocupação ambiental¹⁶.

Assim, foram os impactos advindos desse crescimento da cidade desordenado que desencadeou em alguns educadores das escolas da região, desde o final da década dos anos 1980, a necessidade da conservação das áreas protegidas e da transformação de espaços livres ociosos em unidades de conservação e de educação para a sustentabi-

16 A presença de bens do patrimônio histórico, cultural e ambiental brasileiro teve possibilidade de reconhecimento como importância em conjunto no território pelos artigos 315 a 317 do Plano Diretor Estratégico - PDE (Lei 16.050/14), que define a criação de Territórios de Interesse da Cultura e da Paisagem - TICP, e que foi aprofundado nos Planos Regionais das Subprefeituras de São Paulo.

lidade (REZENDE, 2016).

É no início da década de 1990, portanto, que começa a construção do imaginário do Parque Pinheirinho D'água. A partir da conquista de moradias, ruas pavimentadas e escolas, os moradores do conjunto habitacional Vila Verde - fruto de mutirões¹⁷ -, começam a cultivar em seu imaginário a ideia de implementação de um parque público no terreno localizado em frente às suas habitações. Nesse momento, essas pessoas, que também integravam o Movimento de Moradias, unem-se à comunidade escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Deputado Rogê Ferreira e suas reivindicações potencializam-se, ganhando proporções e interesses que começam a fazer parte também do currículo da escola, sobretudo na disciplina de geografia conduzida pela professora Márcia da Penha Rezende, a qual, como já apresentado anteriormente, ao longo de todo o processo de construção de um projeto para o Parque, identificou continuamente oportunidades pedagógicas para projetos conjuntos com a Universidade.



Figura 2. Área de Fundo de Vale que a comunidade desejava transformar em parque, com os prédios do CDHU ao fundo.

Fonte: REZENDE, Marcia P. (2016).

Concomitantemente a esse cenário, durante a gestão municipal da prefeita Luiza Erundina (1989-1992), com Paulo Freire à frente da pasta da educação, houve uma sementeira e o despontar de algumas práticas dos educadores atuantes perante a elaboração do conteúdo e a relação com a paisagem. Marcia da Penha, que começou a lecionar na rede municipal de educação em 1989, conta que a partir desse momento os educadores passam a entender o currículo como uma poderosa força de transformação. Paulo Freire alimentou o sonho, a utopia e quem se contaminou não se curou mais. Foi este alicerce teórico que orientou a prática dos educadores que participaram do processo de planejamento e implantação do Parque Pinheirinho D'água (REZENDE, 2016).

A história desse parque, portanto, não é um mero relato de eventos que aconteceram até culminar em sua inauguração formal e institucional. Esse espaço, fruto de uma luta social e popular, mistura-se às narrativas de outros grupos, de crianças e adultos, que potencializados por essa experiência também passam a construir e modificar suas práticas de atuação no contexto social. Considero o Parque Pinheirinho d'Água um organismo vivo que agrega em torno de si diferentes formas de manifestações políticas, culturais, educacionais e sociais.

Assim, a escolha do território do distrito do Jaraguá, e mais precisamente, do Parque Municipal Pinheirinho D'água e seu entorno como objeto de estudo desta pesquisa não se deu de maneira aleatória. Compreender o potencial articulador existente na história da concepção do Parque foi ponto fundamental para a escolha desse local como lócus de desenvolvimento da pesquisa.

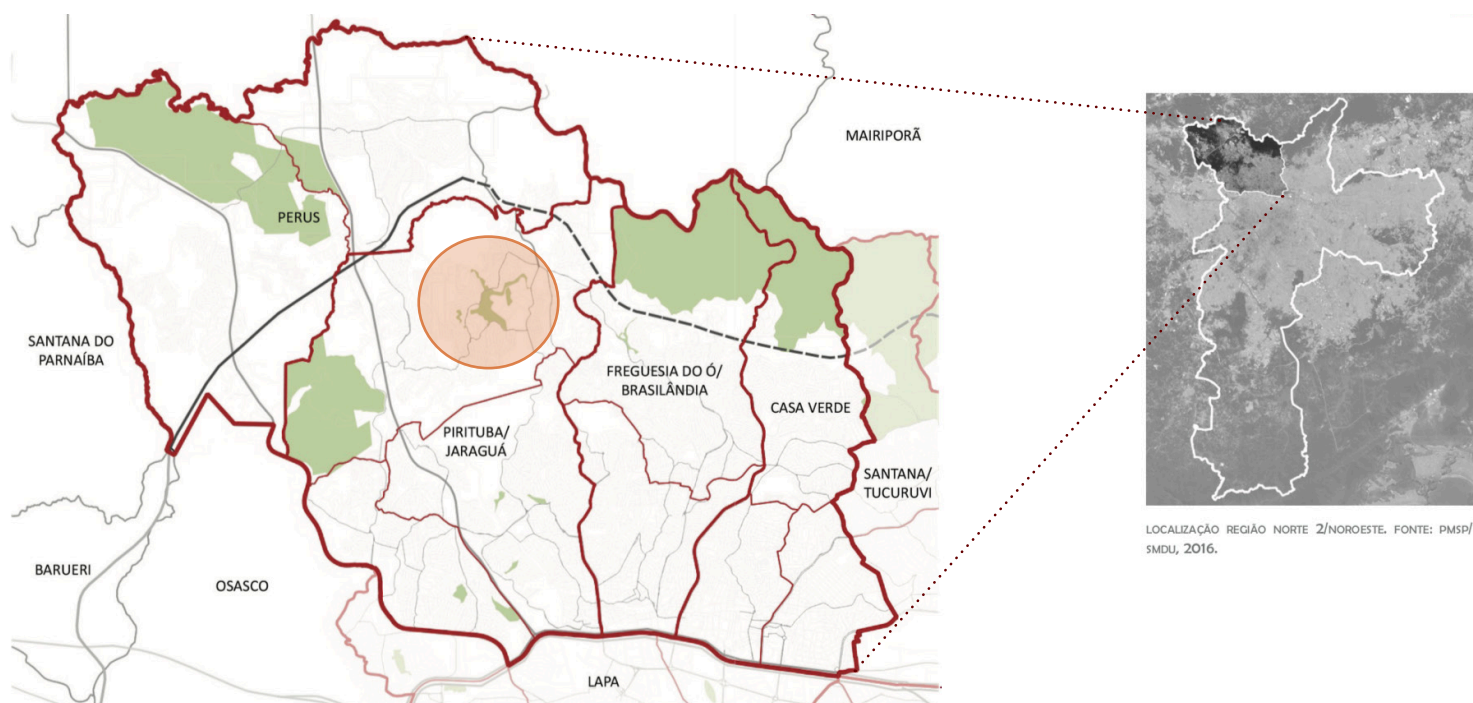


Figura 3. Localização do Parque Pinheirinho D'água na mancha urbana do município de São Paulo.

Desta maneira, neste capítulo apresento um pouco do território “Noroeste” e do processo que culminou na conquista da implantação do Parque. Esta apresentação se dará a partir de uma perspectiva construída a partir de dados “oficiais”, retirados de planos e informações oferecidas pelo poder público municipal, e a partir de domínios “extra oficiais”, aos quais cheguei através do tecer desta dissertação, ouvindo e compar-

tilhando vivências com moradores e trabalhadores da região.

É importante explicitar aqui, ainda que não seja o foco desta pesquisa, a noção de *território* considerada, por ser um termo cada vez mais utilizado por comunidades para definir a construção de vínculos de pertencimento espacial. A diferenciação de território e paisagem, nesta investigação, reside no campo do tangível pelos sentidos: a paisagem é aquilo que meus sentidos podem alcançar, qualquer um ou todos eles, enquanto o território adentra o campo de uma delimitação abstrata a qual o meu corpo



DIVISÃO ADMINISTRATIVA EM SUBPREFEITURAS E DISTRITOS: PLANOS REGIONAIS. FONTE: PMSP/SMDU, 2016.

Figura 4. Localização da Zona Noroeste (segundo dados administrativos) no mapa da cidade de São Paulo, e da região correspondente à Subprefeitura Pirituba/Jaraguá.

não necessariamente acessa ou percorre por completo.

Esta colocação é necessária pois a própria definição da Zona Noroeste da cidade de São Paulo pode ser “oficial” ou “extra oficial”. A Prefeitura Municipal de São Paulo a define como uma região administrativa que engloba as Subprefeituras de Pirituba/Jaraguá, Perus/Anhanguera, Freguesia/Brasilândia, e da Casa Verde, a qual faz divisa com os municípios de Caieiras, Osasco, Barueri, Santana de Parnaíba, Mairiporã e Cajamar.

Ao mesmo tempo, para as pessoas que habitam¹⁸ o local com as quais tive con-

18 Habitam o território de diferentes maneiras, mas cotidianamente, seja morando, trabalhando, participando de coletivos de cultura, de coletivo de mulheres em movimentos de luta pela vida.

tato - Sandro Indaíz, Marcia da Penha Rezende, Miriam Machado, Andressa, Ana Sueli Ferreira, dentre outras -, a região Noroeste não é tão fácil de ser delineada, exatamente por ser constituída por uma “identidade noroeste”. Reproduzo aqui uma fala¹⁹ de Sandro Indaíz²⁰, morador que atua em diversos movimentos culturais da região²¹, a qual ilustra a existência dessa “identidade noroeste”:

Quem mora em Taipas (bairro do distrito) não se reconhece como do Jaraguá, e eu creio que isso venha por causa do futebol, das rivalidades ... não sei exatamente. Quem é de Jardim Rincão (bairro do distrito) é do Jardim Rincão, não é do Jaraguá, não tem reconhecimento do distrito.

Na *figura 5* trago outra ilustração para compor o cenário dentro do qual estamos, que é o mapa elaborado para o evento *Circuito Clandestino Jaraguá é Guarani*, do ano de 2019, o qual, segundo Sandro, acontece a fim de disseminar a cultura e a história do território para mais pessoas da comunidade, unindo aldeias e favelas em diversos locais da região.



Figura 5. Mapa do Circuito Clandestino Jaraguá é Guarani, 2019. Fonte: Sandro Indaíz.

O mapa, entendido como narrativa e representação que conta a visão de alguém - razão pela qual os mapas “oficiais” contam histórias e delimitam territórios a partir de um ponto de vista dominante -, mostra o quanto, para seus habitantes, a concepção

19 No ano de 2021, ao colaborar com a disciplina Espaços Livres Públicos Coletivos Urbanos, da pós graduação da FAU USP (ministrada pelo professor doutor Eugenio Queiroga e pela professora doutora Catharina Cordeiro Pinheiro dos Santos Lima), a qual aconteceu de maneira remota em função do isolamento social vigente, convidamos alguns habitantes do território para apresentá-lo aos estudantes a partir de suas vivências, a fim de aproximá-los o máximo possível do contexto para desenvolvimento dos trabalhos da disciplina. Esta fala do Sandro foi durante sua apresentação.

20 Sandro Indaíz, assim como Marcia da Penha Rezende, professora Catharina Pinheiro Cordeiro dos Santos Lima, e a professora Miriam Machado (assim como outras pessoas importantes nesta trama tecida), aparecerão no texto algumas vezes, muitas vezes chamada apenas pelo seu primeiro nome, isto para que suas contribuições mantenham a fluidez do texto, evitando que fique cansativo com citações formais.

21 Para citar alguns: Sarau Segunda Negra, Casarão Arte Livre, Circuito Clandestino, Ocupa Pinheirinho.

da Zona Noroeste está desvinculada dos limites territoriais dos mapas “oficiais”, e se aproxima da construção de uma identificação com o lugar, de um “chão comum”.

Sandro também colocou a importância de conhecer a história do lugar: “quando a gente começou a conhecer a nossa história, a gente ficou mais forte, porque a gente entendeu que não estava ali inventando a roda e que a gente tinha responsabilidade, como artistas do território, de dar continuidade a esse trabalho”.



Figura 6 e 7. Fotografias de Trilha Favela, morador do bairro Pq. Taipas, no distrito do Jaraguá, registra o cotidiano do lugar. O título da figura 7 é: *Aquele número que nos une #9023* (linha de ônibus que atravessa a região). Fonte: Instagram @trilhafavela, 2020.

Assim, contextualizados o território e o cenário, retorno à história do Parque Municipal Pinheirinho D’água. Em fevereiro de 2001, a partir do reconhecimento do potencial da área que ele haviam protegido e vigiado dia e noite, a fim de evitar invasões e o depósito ilegal de entulhos, e para reivindicar a transformação do fundo de vale em parque público urbano, alguns moradores do CDHU Vila Verde fizeram uma reunião na escola e convidaram diversos gestores e autoridades públicas. Marcia da Penha, educadora presente na reunião, se deparou com a politização e a clareza ambiental expressa no desejo da comunidade. Como disse o arquiteto Caio Boucinhas, na época diretor do DEPAVE, eles entendiam que morar não é só da porta para fora, que a área externa, com todos os seus atributos naturais, era também uma extensão da moradia que os prédios não comportavam e que isso era um direito (REZENDE, 2016, p.14).

Tal espaço, com cerca de 250.000m², era remanescente de um parcelamento industrial da Companhia City e possuía interesses estatais para transformá-lo em um conjunto habitacional da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU). Observando o rico potencial que estava se desenvolvendo naquele local, com a comunidade comprometida e envolvida nas discussões e no processo de construção do parque, por meio de um convite feito pelo então diretor do DEPAVE, naquela ocasião, Caio Boucinhas, inicia-se, em 2002, uma parceria com a FAU USP, envolvendo estudantes da disciplina de pós graduação *Estúdio da Paisagem*, coordenada pelos professores Catharina Pinheiro Lima e Paulo Pellegrino, para pensar na elaboração do projeto do parque.

Iniciou-se então uma parceria que envolvia o poder público (DEPAVE e SVMA²²), as escolas de ensino básico da rede pública municipal do entorno, a comunidade e a universidade. É importante destacar aqui a participação fundamental das escolas do entorno, pois as crianças e os jovens trouxeram não apenas propostas e olhares diferentes dos adultos, como também criaram um conhecimento e um pertencimento do local, participando na elaboração do projeto de modo bastante argumentativo e consciente, debatendo e lutando pela implantação do Parque em diferentes escalas, inclusive em órgãos públicos e debates políticos. Desse modo, a elaboração coletiva do projeto do Parque extrapolou a dimensão do que seria apenas um projeto arquitetônico e paisagístico e passou a ocupar também os corpos das pessoas na formação de um pensamento político e social, colocando em prática o direito à cidade, não só enquanto acesso a espaços públicos de qualidade, mas também como transformação do território.

Em meio a conflitos e contradições, que permeiam muitos processos participativos, no ano de 2009 o Parque foi inaugurado e entregue à população com seu projeto parcialmente construído e com significativas alterações na proposta original, como a

supressão da grande “praça-parque”, que foi substituída por uma calçada estreita sem a oferta dos equipamentos previstos, prejudicando a sua apropriação.



Figura 8. Fotografia aérea da área do Parque Municipal Pinheirinho D'água. Fonte: acervo do Laboratório Paisagem Arte e Cultura| LABPARC - FAU USP).



Figura 9. “Patchwork” de políticas habitacionais e o Pico do Jaraguá ao fundo. Foto: Analu Garcia (2019).

Há uma outra característica física do Jaraguá que é a quantidade de habitações de diferentes políticas habitacionais que se pode encontrar no local, o que significa, segundo a professora Miriam Machado, que durante muito tempo houve falta de vínculo da comunidade com o território devido ao fato de muitas terem chegado ali por remoções de outros locais da cidade, formando um “patchwork” territorial.

O desconhecimento do processo de luta pela conquista do Parque por parte dos habitantes da região, somado à insuficiente manutenção, aos problemas de gestão e à falta de segurança colaboraram para, aos poucos, formar no imaginário da população do entorno uma imagem de um local ermo, abandonado e perigoso, salvo onde foram construídos alguns equipamentos, como o campo de futebol e o Centro de Educação Ambiental.

Assim, em continuidade a esse processo de formação das pessoas do lugar no sentido de construção coletiva de conhecimento e atuação dentro da sociedade para a criação de um espaço público de qualidade, no ano de 2011, detectada a necessidade de se ter ciência da situação pós-implantação do Parque, por solicitação do Conselho Gestor do Pinheirinho d’Água, as estudantes de graduação Paula Vicente e Vanessa Chinen desenvolveram um trabalho de registro pós-construído do Parque, bem como um inventário das condições de manutenção do mesmo.

Nesse momento de nova parceria com a FAUUSP, o Conselho Gestor era composto por integrantes da comunidade e representantes das escolas municipais do entorno, o que conduziu o projeto de Extensão Universitária à nova aproximação com as escolas, além da interação com os moradores que permaneciam defendendo seus interesses de melhorias para o local. Durante esse processo, foram realizadas palestras, seminários e reuniões para democratizar os dados obtidos em campo e resgatar o projeto participativo de construção do Parque, a fim de continuar a escuta das demandas e dos desejos da população local em relação àquele e a outros espaços públicos da região.

Esse processo de estudo, investigação e elaboração de propostas de intervenção nos espaços do Parque e da escola se desenvolveu durante uma semana do mês de março de 2011, envolvendo de forma protagonista todos os estudantes da EMEF Rogê Ferreira, do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, bem como os alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno. As atividades pro-

postas, que tiveram o acompanhamento e o suporte das representantes do LABPARC confluíram: ciência e arte; conhecimento instrumental e intuitivo; aprendizado e festa.

As crianças e os jovens, liberados para uma criatividade exploratória, propuseram soluções que os projetistas iniciais não haviam pensado. Com a intenção de desfrutar das APPs, sem incorrer em prejuízo ambiental, eles propuseram tirolesas, casas na árvore, arborismo, bosques de leitura e observatórios de pássaros, como formas sutis de apropriação da natureza. Apareceu também o desejo por um observatório de estrelas, referendando o direito de uma criança habitante da periferia da metrópole fazer uso de um equipamento noturno em um parque público, perspectiva que parece tão longínqua de sua dura e cotidiana realidade.

Durante essa semana de atividades, as crianças e os jovens se apresentaram e foram vistos em sua potência de cidadãos participando das propostas de transformação de seus espaços cotidianos. A festa, ao final da semana de intenso trabalho, celebrou o resultado do esforço realizado por todos, mas, também a alegria de participar de um projeto de urbanismo e paisagismo, de sonhar e expressar criativamente seus desejos por uma cidade mais acolhedora e democrática.

A partir das reflexões e das produções realizadas pelas crianças e jovens da EMEF Rogê Ferreira e das contribuições dadas pelos TFGs das estudantes da FAUUSP, no ano de 2013 inicia-se um processo amplo de pensar no Parque Pinheirinho d'Água em seu caráter educador, onde as escolas do entorno e os moradores pudessem usufruir dos potenciais educativos e formativos desse espaço.

Com a criação do *Projeto Parque Educador Pinheirinho D'água* pela Diretoria Regional de Ensino (DRE) Pirituba-Jaraguá, o conceito e os usos propostos para um parque educador foram trabalhados ao longo dos anos de 2014, 2015 e 2016 por mais de vinte unidades educacionais municipais da região (*figura 10*) - Centros de Educação Infantil (CEIs), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) -, que, junto ao Conselho Gestor do Parque, representantes da Secretarias do Verde e Meio Ambiente, Desenvolvimento Urbano, Saúde e Educação e pesquisadoras da FAUUSP, passaram a refletir sobre as potencialidades pedagógicas do espaço²³.

1. Parque Municipal Pinheirinho d'Água
2. CEI Shangrilá
3. EMEF Antônio Rodrigues de Campos
4. CEI Jardim Rodrigo
5. EMEI Papa João Paulo
6. EMEI Zélia Gattai
7. CEI City Jaraguá IV
8. EMEF City Jaraguá IV
9. CEI Jardim Rincão
10. EMEF Pe. Leonel Franca
11. CEI Milton Santos
12. EMEI Profª Antonieta de Barros
13. EMEF Dr. José Kauffmann
14. CEI Jardim das Orquídeas
15. CEI Jaraguá I
16. EE República da Argentina
17. EMEF Dep. Rogê Ferreira
18. EMEI Estrada do Corredor
19. EMEF Luis David Sobrinho
20. EMEI Fernando de Azevedo
21. CEI Panamericano
22. EMEF Estação Jaraguá
23. EMEF Brig. Henrique Fontenelle
24. ETEC Jaraguá



Figura 10. Localização das escolas no entorno do Parque Municipal Pinheirinho D'água - destaque para as escolas participantes desta pesquisa: EMEF City Jaraguá IV e EMEF Pde. Leonel Franca. Fonte: VICENTE, Paula (2020).

A partir dessas atividades e mobilizações que se desenvolviam junto às escolas, junto ao cenário de um dos maiores adensamentos populacionais da cidade e a ausência de equipamentos públicos básicos, fundamentais ao desenvolvimento da população, principalmente no que tange a pasta da cultura - a juventude, que é quase metade da população do distrito, fica desassistida por parte do poder público, vulnerabilizando ainda mais suas vidas -, no ano de 2015 surge e se fortalece a proposta de construção de um edifício do Centro Educacional Unificado (CEU) para atender às demandas culturais e educacionais da população. Junto com esse projeto é elaborado também o projeto do Território CEU Pinheirinho d'Água²⁴, que tem como característica principal conectar os

24 Os Territórios CEU são caracterizados pela implantação de novos edifícios em centros esportivos existentes, de forma a reutilizá-los, revitalizá-los, e incorporar esta estrutura aos equipamentos existentes no entorno num raio de 600m, através de vias sinalizadas, acessíveis, e iluminadas.

De acordo com a especificidade de cada lugar, os novos edifícios podem abrigar outros programas sociais que vão além dos educacionais, culturais e esportivos, o que torna necessária a elaboração de um novo projeto de arquitetura, que opere na lógica de um sistema composto por elementos e suas múltiplas formas de articulação. A articulação entre estes elementos irá configurar espacialmente variadas tipologias edilícias, que devem responder às especificidades de cada centro esportivo. Estas articulações devem ser concebidas de forma a garantir multiplicidade e flexibilidade de arranjos e integração entre edifícios novos e existentes.

equipamentos públicos de cultura, educação e lazer existentes na região com o Parque Pinheirinho d'Água e, futuramente, com o edifício do CEU, que teve sua construção iniciada no ano de 2016.

Apesar de todo o esforço e participação da comunidade escolar, dos moradores, do Conselho Gestor do Parque e de representantes da Universidade, o projeto do Parque Educador Pinheirinho d'Água foi desestruturado e interrompido com a mudança da gestão municipal, que também engavetou o projeto do Território CEU e suspendeu as obras do edifício por um longo período. No ano de 2020, ano de eleição municipal, algumas unidades de CEUs que estavam com suas construções paradas foram selecionadas pela prefeitura para serem finalizadas e entregues. Dentre essas unidades, o CEU Pinheirinho D'água foi um dos escolhidos e na data de finalização desta dissertação (meados de 2022) a unidade encontra-se funcionando.

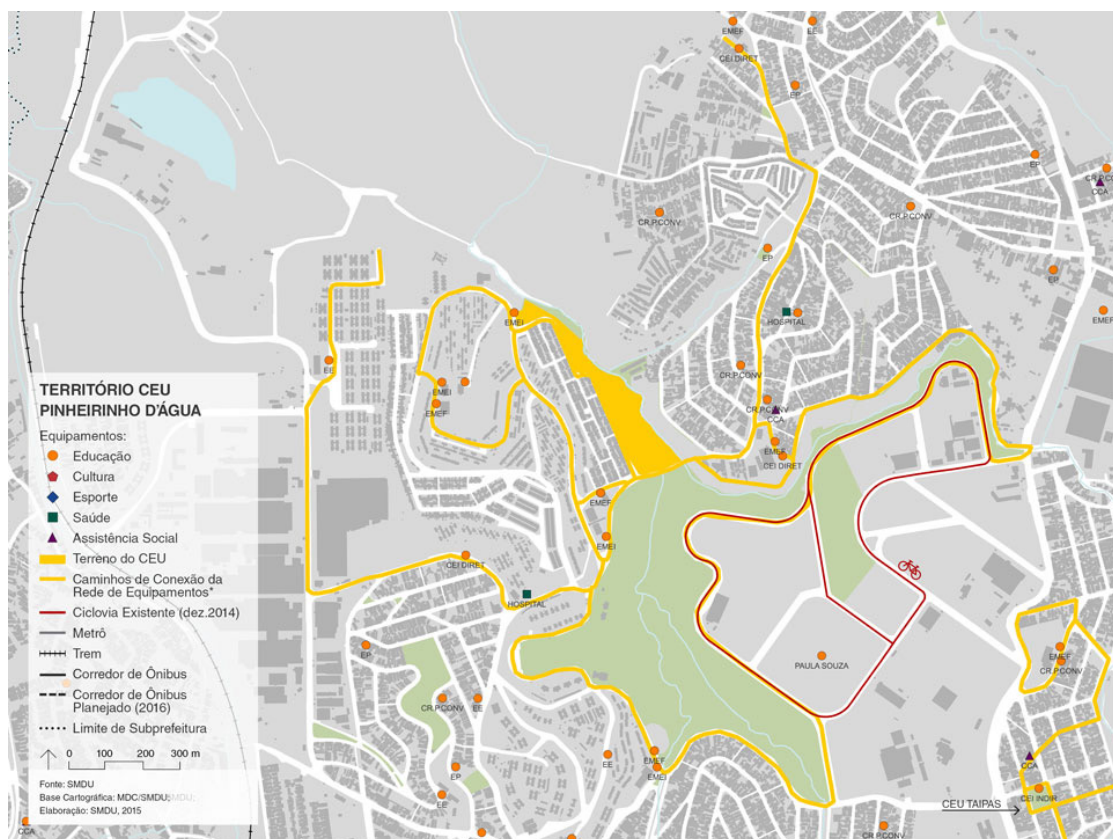
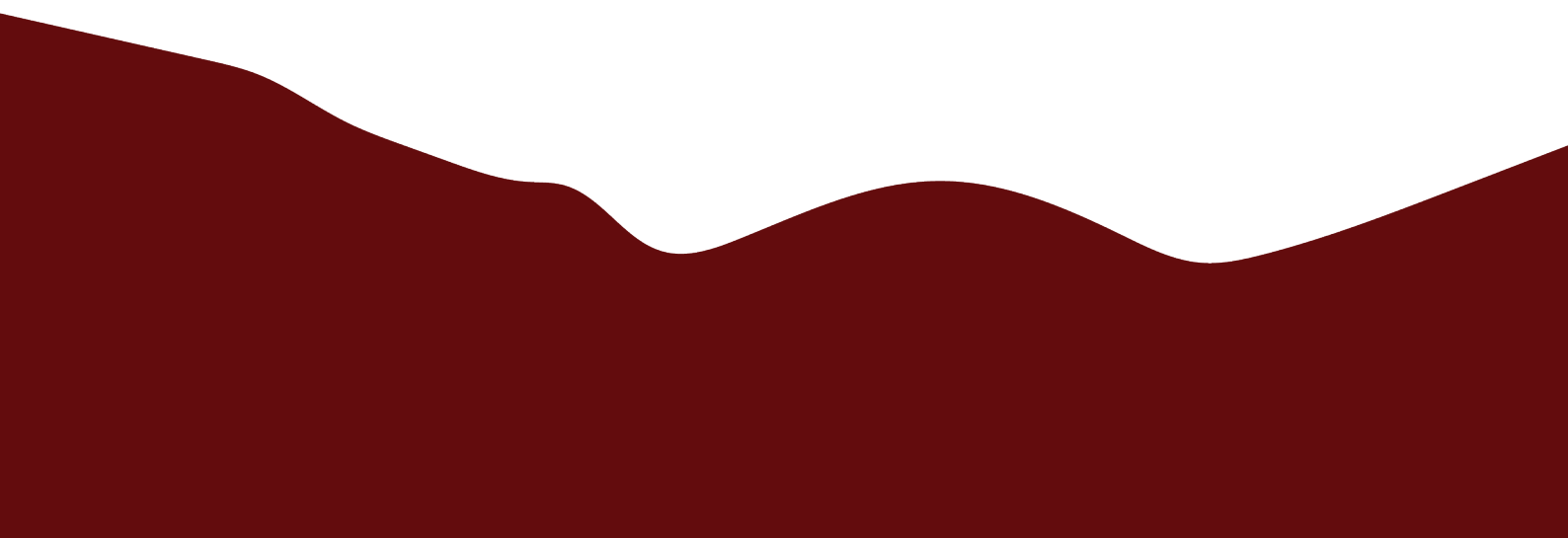


Figura 11. Área de abrangência do Território CEU Pinheirinho D'água. Fonte: Prefeitura Municipal de São Paulo. Disponível em: <<https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/ceu-pinheirinho-dagua/>>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

Em resumo, é marcante o quanto o Parque Municipal Pinheirinho D'água assume um importante papel na qualidade de elemento *agregador social*²⁵. É uma paisagem com alto potencial tanto em questões ambientais, quanto como fortalecedora da resistência nesse território de alta vulnerabilidade social e pouca oferta de equipamentos públicos. É fruto do exercício da cidadania por completo, pois nasceu do entendimento dos moradores locais - do movimento de moradia, mais precisamente - de que tinham direito à moradia, mas também ao lazer, à paisagem e à qualidade ambiental, e estes, a partir daí, tecem uma rede que envolve diferentes atores e instituições sociais em prol da aplicabilidade de seu direito à cidade.

25 LIMA, Catharina; GIOVANI, Ana B.; VICENTE, Paula. Parque Pinheirinho D'água: um processo de formação das pessoas. In: VI Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, 2020, Brasília. Anais, Brasília, 2021. Disponível em: < <http://enanparq2020.s3.amazonaws.com/MT/22394.pdf> >. Acesso em julho de 2022.





AS EXPERIÊNCIAS

Duas das três experiências que serão descritas e analisadas aqui aconteceram dentro da disciplina Paisagem e Cotidiano Urbano, do programa de Pós graduação da FAU USP, no ano de 2019. Uma delas intitulada *Jaraguá: o resgate da memória como resistência no território*, e a outra, *Caminhos de Terra*. Ambas se desenharam a partir de uma oficina realizada junto à EMEF City Jaraguá IV (a qual depois também acolheu as atividades em questão), junto aos estudantes dos nonos anos, ministrada pela professora Teresa Kerr, que colaborava com a disciplina lecionada pela professora doutora Catharina Pinheiro Lima em parceria com o professor doutor Eugenio Queiroga.

Esta oficina e o curso desta disciplina, com a participação da professora Miriam Machado, a qual estava na época como professora da EMEF City Jaraguá IV, e do Sr. Carlos Eduardo de Jesus²⁶, arquiteto morador da região e membro, na época, do Conselho Gestor do Parque Pinheirinho D'água, foram norteadoras para o desenrolar das três experiências que serão relatadas a seguir por ser o primeiro contato e primeira leitura dentro do território e desta paisagem, ainda que a última experiência que será relatada - junto aos educadores do EJA - não esteja relacionada à esta primeira de maneira direta.

São três processos bonitos e potentes que foram pausa, como também esta dissertação busca ser. Pausa mesmo sendo movimento. Pausa nas atividades curriculares convencionais para se (re)encontrar com o outro, de outras maneiras, através de outras linguagens. Pausa no corpo disciplinado para vestir o corpo que experimenta e questiona. Pausa para troca de espaço. Pausa para adentrar outro tempo. Pausa para ser presença e habitar o presente. Pausa para respirar e descobrir (ou relembrar) que outros mundos são possíveis e são potentes. Pausa para a experiência de paisagem.

Desta maneira, estas experiências, que a princípio eram trabalhos que seriam desenvolvidos para a disciplina, ou um grupo de estudos e apoio de educadores e estudantes de pós graduação, ganharam corpo e importância pelo envolvimento e compromisso dos grupos, que se dispuseram, ainda que compostos por pessoas diferentes, com pesquisas e interesses diferentes, ao encontro, no sentido de achar e aproveitar os pontos de confluência entre os envolvidos para traçar uma rota de ação.

O comum encontrado pelos grupos foi a compreensão de que um projeto se

26 Carlos Eduardo de Jesus será chamado, ao longo do texto, de Seu Carlos, a fim de manter a fluidez do mesmo, sem excessiva formalidade nas citações.

desenha construindo respostas no encontro de diferentes ideias e pessoas, dispostas a ampliar suas análises e reverberações, ou seja, tem-se um ponto de partida, roteiro e objetivo definidos, porém abertos, o como, o quando e o que será, é resultado das descobertas e escolhas do caminhar e de todos os envolvidos. Valorizando a experiência em si e o que se abre a partir dela, sem seguir modelos prontos.

[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar, nem “pré-ver”, nem “pré-dizer”. (BONDÍA, 2002, p.28)

Assim, se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, o acontecimento pode ser comum, mas a experiência é singular. Dentro de um grupo a construção mora em oferecer a sua experiência ao outro, a fim de multiplicá-la, afastá-la do pessoal e tecer o coletivo e, nesta lógica, portanto, o resultado é plural, ainda que siga sendo singular, exclusivo do grupo.

Desta maneira, é preciso, mais do que nunca, registrar, tornar visíveis os processos e compartilhá-los para reverberar e dar sentido. Narrar uma experiência é narrar o que foi aprendido, recortar do momento já acontecido o que interessa e passar adiante. É compartilhar a fim de que vire conhecimento.

5.1

Dos grupos com os estudantes da EMEF City Jaraguá IV

A chegada: da leitura afetiva individual à leitura coletiva das paisagens de encontro

Data da oficina: 24 de maio de 2019

Local: EMEF City Jaraguá IV e Parque Pinheirinho D'água.

Participantes: estudantes do 9º ano da EMEF City Jaraguá IV, profa. Miriam Machado, estudantes de pós graduação cursando a disciplina Paisagem e Cotidiano Urbano, ministrada pela professora Catharina Pinheiro Lima em parceria com o professor Eugenio Queiroga.

Coordenação da atividade: profa. Teresa Kerr e a profa. dra. Catharina Pinheiro Lima.

Mediação: profa. Miriam Machado.

O que foi e como foi?

Esta oficina foi o ponto de partida para que os estudantes da disciplina *Paisagem e Cotidiano Urbano* começassem a elaborar seus projetos, que tinham como locus de trabalho o Parque Pinheirinho D'água e seu entorno, e, conseqüentemente, foi também o primeiro contato com o local para os grupos das duas experiências trazidas aqui: *Jaraguá - o resgate da memória como resistência no território* e *Caminhos de Terra*.



Figura 12. Profa. Teresa explicando os desenhos para os alunos.

Ministrada pela professora Teresa Kerr, a oficina pretendia estabelecer o contato dos estudantes com o desenho e com materiais diversos, diferentes do que estão acostumados a utilizar - desde lápis específicos e variados para desenho, até o carvão, por exemplo -, e tinha como objetivo começar a entender o imaginário de paisagem deles. A professora Teresa conduziu o início da atividade distribuindo os quase vinte estudantes em grupos menores, com aproximadamente quatro integrantes cada. Foram então solicitados os seguintes desenhos:

Desenho 1 - escala individual e privada - **a casa**;

Desenho 2 - escala individual e pública - **a rua**;

Desenho 3 - escala individual e pública/privada - **os espaços livres onde se encontram**;

Desenho 4 (projeto) - escala coletiva - **quais os desejos para os espaços livres públicos em que se encontram?**

O primeiro desenho²⁷, **a casa**, foi colocado a fim de impulsionar o resgate à memória e o acesso ao sensível, quebrando um pouco as barreiras. Nas imagens, não apenas neste primeiro, mas em todos os desenhos propostos, nota-se que membros de um mesmo grupo fizeram desenhos muito semelhantes, tanto na representação - a casa vista em planta (2D) ou uma tentativa de representação com perspectiva -, quanto no conteúdo - a aparição de apenas um objeto sem muito contexto, por exemplo-, ainda que os desenhos iniciais fossem individuais.

27 A exposição dos desenhos estão organizados de maneira que representações de pessoas de um mesmo grupo estão lado a lado.

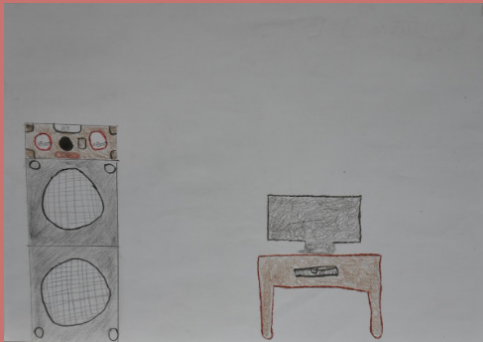


Figura 13. A casa (desenho 1), por Cristiani.



Figura 14. A casa (desenho 1), por Luiza.

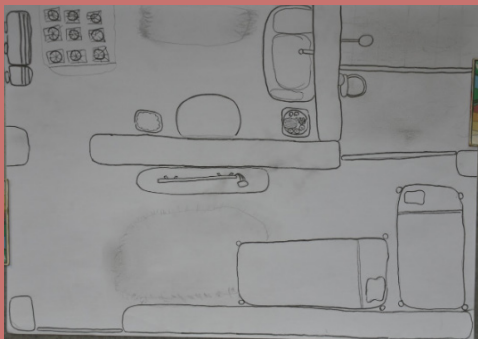


Figura 15. A casa (desenho 1), por Guilherme.

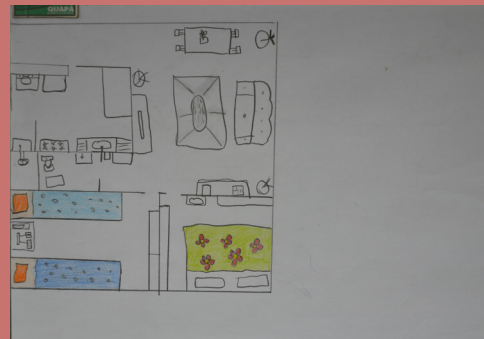


Figura 16. A casa (desenho 1), por Vinicius.

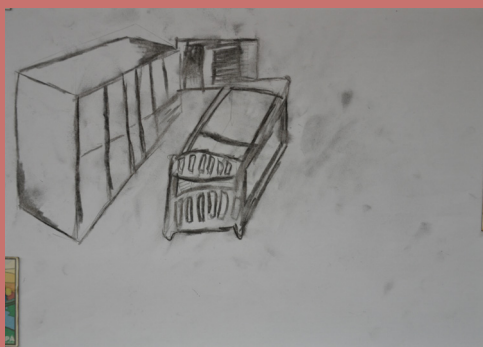


Figura 17. A casa (desenho 1), por Leonardo.



Figura 18. A casa (desenho 1), por Abdeel.

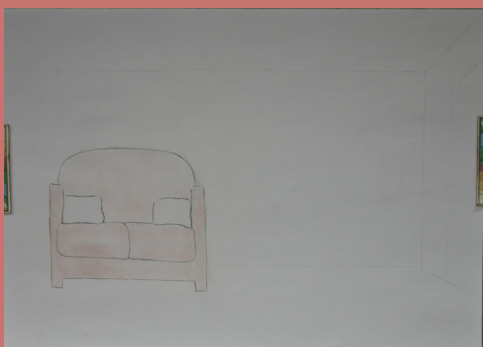


Figura 19. A casa (desenho 1), por Geovana.

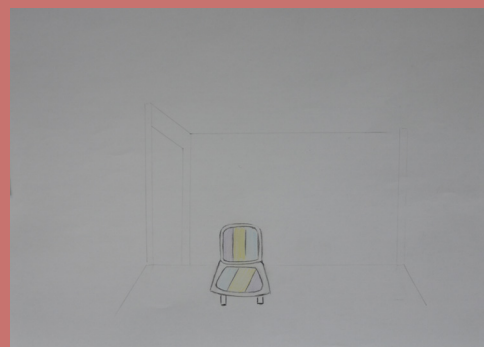


Figura 20. A casa (desenho 1), por Mônica.

Já o segundo desenho, *a rua*, trouxe um pouco do cenário que é encontrado no entorno desta escola: os conjuntos habitacionais. Ainda é possível notar as semelhanças entre membros de um mesmo grupo, ao mesmo tempo que o desenho parece ter sido mais difícil. Nem todos entregaram.



Figura 21. A rua (desenho 2), por Guilherme.



Figura 22. A rua (desenho 2), por Vinicius.

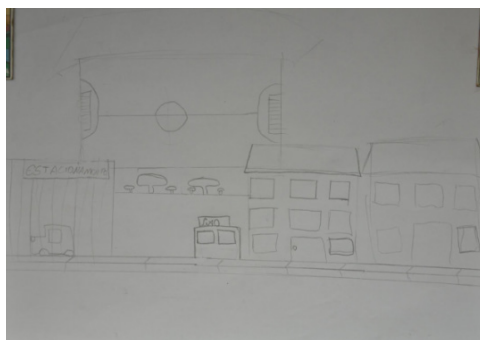


Figura 23. A rua (desenho 2), por Luiza.

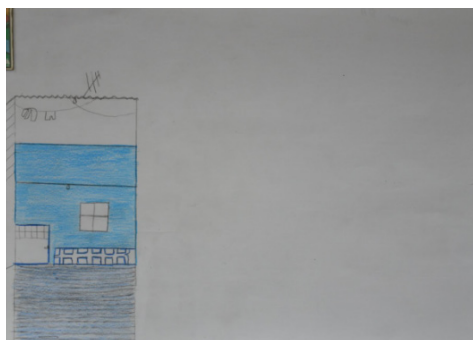


Figura 24. A rua (desenho 2), por Cauan.

O terceiro desenho, o qual pedia que representassem os *espaços livres* de encontro, mostrou informações a respeito do acesso e a relação desses estudantes com os equipamentos urbanos. Os lugares de encontro, em sua maioria, se restringiam à escola, à quadra e aos playgrounds dos conjuntos habitacionais em que moravam.



Figura 25. Lugar de encontro (desenho 3) - Praça da Nascente, por Paulo.



Figura 26. Lugar de encontro (desenho 3) - Cachoeira, por Vinicius.



Figura 27. Lugar de encontro (desenho 3), por Mônica.

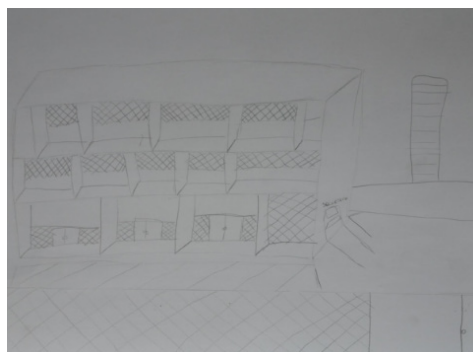


Figura 28. Lugar de encontro (desenho 3) - a escola, por Sara.

No quarto e último desenho, aquele que representaria um *projeto coletivo*, é que a relação com a paisagem mais aparece, ainda que timidamente, porém carregada de mensagens. Durante o processo, muitos comentaram a falta de espaços para brincar e para o lazer mesmo na escola. O fato de terem acessado a memória durante toda a atividade fez com que lançassem sobre esses desejos uma vontade de regressar aos espaços e lembranças agradáveis que tinham da infância.

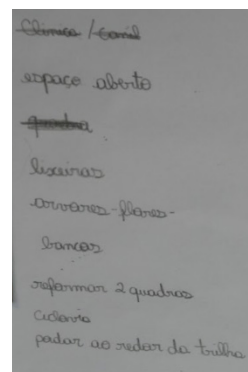
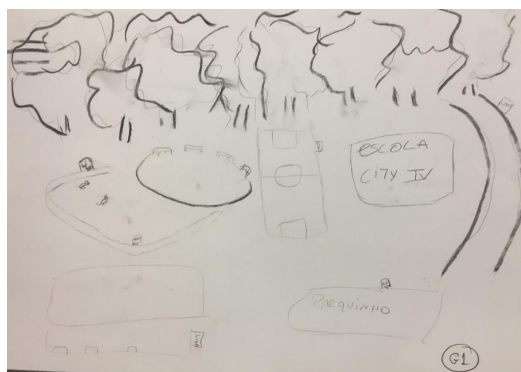


Figura 29 e 30. O projeto (desenho 4), por Sara, Geovana e Mônica. Transcrição do texto: espaços aberto; lixeiras; árvores - flores; bancos; reformar 2 quadras; ciclovia; pomar ao redor da trilha.

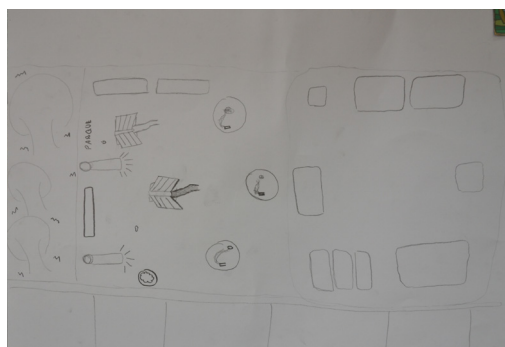


Figura 31. O projeto (desenho 4), por Patryck, Vinicius, Guilherme e Paulo.

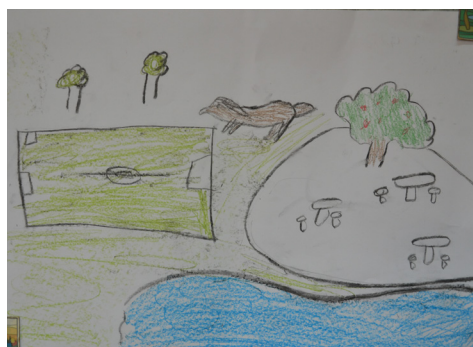


Figura 32. O projeto (desenho 4), por Nayara, Felipe, Maycon e Guilherme.

Olhando para os desenhos de uma forma geral, sem o objetivo de uma análise aprofundada da representação, é possível notar que poucos utilizaram o carvão, que era uma novidade, como ferramenta, e que as representações, em sua maioria, são bastante simplificadas se considerarmos a faixa etária dos participantes.

Finalizados os desenhos, os grupos apresentaram seus projetos diante de todos. Durante a apresentação a primeira surpresa: os estudantes do nono ano nunca haviam explanado trabalhos em sala de aula, realizavam apenas entregas diretamente aos professores e provas. Todos estavam desconfortáveis e envergonhados, e nesse momento foi fundamental a presença da profa. Miriam Machado na mediação e conversa com os estudantes.

Um ano depois, quando esta experiência foi apresentada aos participantes do grupo de EJA por mim, Miriam comentou que também ficou surpresa ao reparar que não sabiam apresentar:

Enquanto professora eu fiquei muito impactada aquele dia. E aí conversando com eles, muitos relataram que nunca tinham ido apresentar na frente da sala de aula. O quanto a escola eliminou as boas práticas “da escola tradicional”, digamos assim, da escola dos velhos tempos. Coisas simples que deveriam ser do cotidiano da escola foram sumindo. E deu trabalho, fazê-los falarem.
(MACHADO, 2020)

Isto reforça a escola atuar como civilizatória e domesticadora, tudo o que é do âmbito coletivo, é suprimido. As experiências são reduzidas.



Figura 33. Profa. Miriam Machado conversando com os alunos a respeito da apresentação para a sala.

Depois disso os estudantes se soltaram um pouco e toparam apresentar o que haviam pensado e desenhado em grupo. A maioria trouxe o desejo de melhorar a Praça da Nascente, a qual é lindeira a um córrego, localizada bem atrás do prédio da escola. Alguns deles projetaram coisas muito poéticas e sensíveis, como a vontade de possuir um lugar para sentar e observar os animais, as plantas e a água. E todos tinham desejos em comum e imediatos de querer mais lixeiras para um ambiente mais limpo, água limpa na qual pudessem nadar, mais luz e cuidado para que se sentissem mais seguros em estar ali e ocupar aquele espaço.

Houve um grupo que realizou uma apresentação mais política, a qual, por um acaso, foi a única que falou sobre o Parque Pinheirinho D'água e o CEU (Centro Educacional Unificado) - a unidade fica em frente ao Parque e o engloba como parte do que a gestão de Fernando Haddad (2013-2017) chamou de *território CEU*. Segundo os estudantes desse grupo, essa edificação tinha tomado o lugar de encontro que tinham antes: o Parque Arábia e o "brinquedão" - o qual cativou comoção generalizada quando citado. Assim, disseram que gostavam da ideia de ter um CEU por perto, mas que agora não tinham nem um, nem o outro, pois as obras estavam paradas desde a mudança de

gestão da prefeitura²⁸. O projeto, afinal, era para que tivessem esse espaço de encontro e brincadeira que frequentavam antes, a fim de que todos fossem contemplados.

Foi possível notar um incômodo geral por parte dos estudantes com a ideia de desenhar e com a nossa presença ali. Passando pelos grupos durante a atividade, alguns desenhos geravam piadas, o que remetia não apenas a questões da idade, mas, principalmente, à presença das pessoas da universidade ali. Era evidente a existência de um certo desconforto, de uma postura de desconfiança e questionamento, e de uma aparente vergonha, não apenas para se expressar, mas também para representar a realidade vivida²⁹.

Ainda que todos ali - estudantes e educadores - estivessem presentes no mesmo lugar, sem se conhecerem e trocarem informações sobre si, há o diferente. O corpo comunica sem falar. E como vem sendo colocado nesta investigação, as muitas camadas que nos compõe se refletem em resultados estéticos, mas também gestuais, que comunicam o estrangeirismo em relação ao lugar. Há muitas linguagens além da fala e esses corpos diferentes dos estudantes e educadores da pós graduação geraram esse incômodo, ao mesmo tempo que também o diferente foi (e é) capaz de trazer a empolgação, a curiosidade e a atenção.

Após o término da oficina, os estudantes da pós graduação puderam percorrer um pouco dos bairros do entorno, subir em uma laje que funcionava como espaço de

28 Esta era a situação na ocasião da ação. Ainda no final de 2019 e durante 2020, ano eleitoral, ocorreram investimentos em algumas obras de CEUs que estavam paradas. A seleção de quais seriam as unidades contempladas foi feita, de acordo com o que foi possível compreender a partir de um ponto de vista distante do processo, pelo grau de engajamento da comunidade e outras instituições com o Território CEU.

Assim, devido a um grande número de trabalhos acadêmicos a nível de graduação e pós-graduação já realizados a respeito dos potenciais pedagógicos e ambientais do Parque Pinheirinho D'água, sendo estes, inclusive, parte da luta e das conquistas sobre ele, o CEU Pinheirinho D'água foi um dos escolhidos.

Eu, a profa. Catharina Pinheiro Lima, a profa. Miriam Machado e algumas outras pessoas atuantes no Conselho Gestor do Parque e também na educação do território foram convidadas a participar de reuniões para tratar do assunto em parcerias com instituições privadas, as quais não deixavam claro qual era o intuito e o porquê da discussão não estar no âmbito público, assim como os investimentos.

Por não concordar e conseguir compreender com clareza os rumos desse processo acabamos nos afastando.

O resultado é que o CEU foi finalizado com a promessa de ser mais um equipamento pedagógico, mas também cultural para o território. Atualmente, em entrevista realizada com Sara, uma das estudantes participantes dessas experiências na época, que hoje está com 17 anos, o CEU funciona bem e a comunidade tem abertura para utilização do espaço e também para realizar proposições de uso.

29 Desde o desenho da casa notou-se uma hesitação em demonstrar a realidade vivida. Foi possível perceber que nesse primeiro desenho alguns participantes faziam um quarto "enorme", enquanto os outros colegas do grupo brincavam perguntando porquê não mostrava que na verdade aquele era o tamanho da casa toda. Quando no desenho dos lugares onde se encontravam, alguns chamaram a profa. Miriam para dizer que um dos lugares era o "fluxo", mas que não queriam dizer isso para as pessoas da universidade.

encontro e cultura para os moradores, e de onde foi possível observar o cenário de “patchwork” composto pelas diversas políticas públicas para habitação de interesse social, característica da região, como colocado no capítulo anterior.



Figura 34. Vista da laje. Foto: Analu Garcia (2019).

Seguimos então até o Parque Pinheirinho D'água para conhecê-lo e finalizar essa primeira leitura do território, ouvindo um pouco de sua história através das falas da profa. Catharina Pinheiro Lima, e também do Sr. Carlos Eduardo de Jesus e do Fernando Ferreira, membros do Conselho Gestor do Parque vigente na época³⁰.

Na visita ao Parque, apenas com os educadores e estudantes da pós-graduação, foi possível saber mais sobre a sua história de luta e resistência, como já explanado em capítulo anterior - a qual já era familiar à autora devido ao histórico estar muito presente no grupo de pesquisa que faz parte (LabPARC) -, e como se encontrava diante da conjuntura do momento.

30 Fernando Ferreira é educador popular, morador do Jaraguá e conselheiro gestor do Parque Pinheirinho D'água também na época das atividades.



Figura 35. O grupo de estudantes e educadores da pós-graduação da FAU USP no Parque Pinheirinho D'água. Foto: Analu Garcia, 2019.

O que ficou?

Deste contato foi possível notar pontos comuns e provocações que foram base para o desenho dos trabalhos que serão tratados nesta pesquisa. Neste item trago as impressões trocadas apenas entre os membros destes grupos em questão, assim, não estão contempladas aqui as impressões dos demais estudantes da disciplina que realizaram a visita conosco.

Um ponto comum que ficou marcado foi a percepção de ambas as equipes de que trabalhar com a memória era algo fundamental, uma vez que era possível observar uma ausência de conhecimento das lutas e conquistas do território por parte dos estudantes, bem como, pela fala do Seu Carlos, uma tentativa de apagamento dessas histórias em diferentes âmbitos, desde o sumiço de documentos, até a retirada de autonomia do conselho gestor do Parque, que se constituiu enquanto deliberativo e no momento da realização dos trabalhos havia recém se tornado consultivo, por exemplo. Ao mesmo

tempo, também houve o reconhecimento do potencial de encantamento e de articulação a partir dessa história.

Os estudantes que participaram da oficina da profa. Teresa não falavam sobre o Parque. Ele fazia parte de suas paisagens cotidianas pela passagem e proximidade, mas não pela ocupação.

Assim, a ideia de seguir desenvolvendo os projetos com a turma de estudantes que participou desta primeira oficina parecia a oportunidade adequada para um princípio de elaboração de ideias da minha pesquisa³¹, a qual pretendia investigar a relação de jovens nesta faixa etária com a paisagem. Proposta que o restante do grupo de trabalho abraçou, também por acreditarem que resgatar a memória junto a esta nova geração que habita o território seria um caminho próspero.

Para ambos os grupos prevaleceu o desejo de atuar com a ideia de projeto enquanto construção coletiva, pautada na experiência do corpo na paisagem e na troca de saberes e sentires, sejam eles de caráter técnico ou não, e não no sentido tradicional de projeto de arquitetura, relacionado a alguma intervenção física, ao contrário, partimos todos de uma ideia de percurso a ser revelado por aqueles que cotidianamente vivenciam, ou não, os lugares.

Ao final, mesmo que caminhando por vias diferentes, as duas equipes decidiram ocupar o Parque e seguir trabalhando com estes estudantes do nono ano da EMEF City Jaraguá, entendendo acima de tudo que eles eram um grupo de moradores do território delimitado para o projeto da disciplina e que, portanto, eram quem poderia nos ajudar a compreendê-lo para esboçar qualquer proposta.

Deste modo, é importante salientar que este primeiro encontro foi determinante para a concepção e elaboração dos projetos que serão aqui analisados, atuando como um marco zero da pesquisa de campo e razão pela qual o objeto de estudo desta dissertação foi alterado. Foi nesta vivência que se deu o primeiro contato com o território, com o Parque, com a escola e com os estudantes; e foi através dela que ficou claro, tanto para o grupo em que estava inserida, quanto para o grupo da outra experiência que será analisada, o potencial existente em trabalhar a partir dessa paisagem (do Parque

31 Ainda sem saber se o desenvolvimento dessa ação seria utilizado como campo desta análise (que inicialmente tinha outro locus de atuação: o Jardim Damasceno, também na região Noroeste da cidade de São Paulo), seguramente iria colaborar com métodos, compreensões, ideias, análises, etc.

Pinheirinho D'água), entendendo a necessidade de ali se instaurar o debate a respeito do direito à cidade e, conseqüentemente, do direito à paisagem.

Foi também a partir desse momento que a questão da linguagem se apresentou como um desafio a ser considerado. Para acessar o real, enquanto aquilo que sentimos e elaboramos, sem *(pré)visões*, era necessário cuidar da comunicação e dos meios em que ela se daria. Queríamos acessá-los de uma maneira diferente do que estavam acostumados, por um viés em que a fala não seria exigência, mas sim a troca pela presença do corpo, e o desafio se colocava ainda maior diante da desconfiança e do questionamento à presença da universidade ali, o que era compreensível.

É neste ponto que as equipes somam ao experienciar com o corpo, que permite comunicar sem falar, a arte como recurso de linguagem, por acreditar que a arte pode contribuir para a construção da percepção espacial por ser meio de expressão que acessa e organiza os sentires, o campo do subjetivo.

A partir daqui seguem os relatos destas duas experiências.

5.1.1 Experiência 1 - Jaraguá: o resgate da memória como resistência no território

Com base no que foi exposto até aqui, as atividades da experiência que este grupo chamou de *Jaraguá: o resgate da memória como resistência no território* foram esboçadas tendo como mote, como o próprio título diz, a memória. A educação para ser libertária precisa falar de memória (KRENAK, 2021). Não a memória vinculada a histórias manipuláveis, que parece etérea e conta um só ponto de vista - o do poder -, mas a memória que é prática e cultura do cotidiano, que é afeto, como propõe Laura Barros (2006), a memória que fala de pluriversos epistemológicos porque abarca mais de um ponto de vista.

Assim, desde o início deste trabalho esta pesquisa se enveredou a pensar e ques-

tionar também a educação e seus caminhos por acreditar na força da escola enquanto espaço democrático, como espaço de diálogo em que é possível repensar nossa experiência de mundo e construir novos conhecimentos e ideias. A escola para nós é potência, a educação, entretanto, como a conhecemos hoje, é uma das responsáveis pelo desencantamento em vida, como já explanado anteriormente, uma vez que tole crianças e jovens de suas manifestações espontâneas, pois espera e instrui o comportamento padrão, o repetitivo sobre a unicidade, a fim de que se encaixem no que se espera desses indivíduos no futuro.

O roteiro de atividades foi desenhado compartilhando a reflexão trazida pelo Grupo Contrafilé (2016), repensando o que chamamos socialmente de *escola* a fim de resgatar sua condição original: um grupo de pessoas sentadas à sombra de uma árvore, em um encontro de aprendizado para todos, e, a partir daí, cria-se um território comum. Desta maneira, a construção de uma narrativa coletiva do território, pautada em experiências e leituras sensíveis que apostam na arte e na paisagem como meios para o desenvolver de um processo autônomo, pode ser considerada então uma escola de escuta, de diálogo, de reconhecimento e pertencimento, de troca e de democracia.

“Se a escola se repensa, o que acontece com os outros espaços?”

(GRUPO CONTRAFILÉ, 2016)

Dentro do contexto de sociedade desigual como a deste país, movida por interesses conflituosos, é de extrema importância a ampliação da percepção - apoiada em uma realidade comum e através da promoção do exercício da cidadania³² por completo -, de que o território é de todos – em vias reais. Principalmente quando falamos de jovens, uma faixa etária de tensão e de mudança, e não qualquer jovem, aqui estamos trabalhando com jovens periféricos. Ser periférico não se relaciona apenas à localização da morada dessas pessoas, mas carrega muitos outros significados de cunho estético, político, social, e sensível. O termo periférico compõe uma gramática que se comunica em suas diversas linguagens possíveis, interna e externamente, a qual por dialogar com

32 Segundo Queiroga (2012, p. 210): “[...] em situações de cidadania incompleta, como no caso brasileiro, maior a percepção, apoiada na realidade cotidiana, de que o território não é de todos, assim como o bem público também não o é.”

o indivíduo influencia a sua subjetividade. O que são os muros invisíveis (o não ocupar museus, universidades públicas, praças e parques públicos, ...) se não a ausência do porte da gramática de determinados lugares, pessoas e coisas.

Por acreditar nisso, defendemos, mais uma vez, a experiência neste projeto. E aqui, a experiência de paisagem.

O pensamento gerado a partir da escuta é a base para todo o decurso das atividades desenvolvidas durante esses encontros. A escuta das paisagens do outro (paisagens desejadas, de infância, perdidas, exiladas); a escuta das nossas paisagens; a desconstrução de nós mesmos; para se chegar ao ponto de entender que não é a questão de um ou de outro, que a construção não é para um ou para outro, mas que é transversal a necessidade de pensar, fazer e vivenciar cidade.

Partindo deste princípio, a seguir será exposto o roteiro aberto traçado para os encontros, suas formas, conteúdos, e como foi o desenrolar da experiência, juntamente às inquietações que apareceram. Assim, em sequência, será possível compreender melhor como a cada troca eram necessárias remodelações de acordo com as demandas que surgiam.

Ademais, por ser basilar nesta investigação a construção coletiva enquanto potência e força, toda esta realização só se fez possível porque elaborada e executada em grupo com os outros estudantes da Pós graduação: Analu Garcia, Talita Micheleti, Reynaldo de Mello Neto, Camila Ortega, Larissa Urbano, e Yasmin Parra, os quais foram fundamentais para o desenho (pré) e para o andamento (durante) do projeto. Além do grupo de trabalho da disciplina e dos estudantes de oitavo e nono ano da EMEF City Jaraguá IV, também foi fundamental a participação e as contribuições da profa. Miriam Machado, pessoa-elo sem a qual não conseguiríamos adentrar a escola e nem realizar todas as atividades. Miriam foi presença em todas as três experiências aqui analisadas e tem contribuições de conteúdo nos demais capítulos desta dissertação, tamanha sua contribuição. Influenciou minhas reflexões com seu saber empírico, de quem está à frente de movimentos sociais, vivenciando o dia a dia na escola e no território, enriquecendo o meu processo de descobertas e reflexões.

Soma-se a este time a presença e participação de figuras importantes na história da construção e luta pelo Parque Pinheirinho D`água, em diferentes momentos, em um (re)encontro emocionante de troca de conteúdo e afeto: profa. Marcia da Penha Rezen- de, Sr. Carlos Eduardo de Jesus, profa. Odete Cordeiro da Silva, Fernando Ferreira, Ana Sueli Ferreira, prof. Caio Boucinhas e Fernando Araújo.

A todos deixo o meu agradecimento, por tamanha contribuição e gentileza em serem escuta e fonte de memórias dessas paisagens e dessas pessoas.

O convite à parceria, desvelando afetos e paisagens cotidianas

Data: 04 de junho de 2019

Local: EMEF City Jaraguá IV

Participantes: estudantes do 9º ano da EMEF City Jaraguá IV, profa. Miriam Macha- do, Ana Beatriz Giovani, Analu Garcia, Talita Micheleti.

O que foi e como foi?

As atividades foram desenhadas pensando na utilização da paisagem cotidiana aos participantes - priorizando a ocupação do Parque Pinheirinho D`água - como meio de apreensão do todo, entendendo que aquilo que aparece espontaneamente à consciên- cia não reflexiva do espectador, é, na realidade, manifestação das relações presentes na sociedade, e que esses processos de interações cotidianas relativas a estruturas diversas e às manipulações do espaço, são relevantes por refletirem uma maneira de pensar atra- vés do agir (CERTEAU, 1998).

Assim, para que houvesse ali a compreensão do território a partir do diálogo com os estudantes e a construção de uma gramática coletiva, cidadã e emancipatória a partir da experiência de paisagem, o caminho se iniciou em uma escala individual, a fim do *'situar-se'* no mundo, no contexto (REZENDE, 2020), sabendo que o que se carrega, por menor que possa parecer, constrói as matrizes cognitivas, afetivas e sociais de como se vive (GRUPO CONTRAFILÉ, 2016), e que é só a partir deste entendimento que é possível elaborar o original, neste caso, a partir da troca de testemunhos individuais é que se almeja elaborar algo novo a todos. Também é nesta escala que se pode descobrir

as relações (ou a ausência delas) dos participantes com as paisagens cotidianas do território em que vivem, e, principalmente, com o Parque Pinheirinho D'água, paisagem comum escolhida por entender seu potencial articulador e integrador (ver capítulo anterior).

O encontro começou com a apresentação de todos os participantes entre si, algo que não havia acontecido na primeira oficina, e também apresentação da experiência a ser desenvolvida, convidando os alunos da EMEF à participação, para que fosse possível realizar a primeira atividade prevista, a qual propunha fazer com que os participantes resgatassem, individualmente, a memória de uma experiência ao ar livre que os tivesse afetado, sem necessidade de ser um atravessamento positivo, e, a partir da troca sobre elas, começar a *'desvelar o universo vocabular'* em que todos estavam inseridos.

Ao chegarmos à sala de aula notou-se o quão agitados estavam os alunos. Dois professores haviam faltado sem aviso prévio e a profa. Miriam improvisava atividades com eles havia algumas horas. Ao perceberem a chegada das pesquisadoras a postura deles não se alterou. Com a proposta da formação de uma roda, alguns alunos ajudaram, e outros, mal prestavam atenção no que acontecia, seguiam olhando seus celulares e colocando músicas como se estivessem em uma festa.

Antes de dar início às apresentações, as pesquisadoras, diante do cenário em que se encontravam e com uma certa dificuldade de prender a atenção dos estudantes, decidiram perguntar se eles sabiam o que elas estavam fazendo ali e qual era a proposta delas. Para surpresa das mesmas, parecia que, finalmente, todos queriam ouvi-las. Então foi possível entender algo que parece óbvio, mas que no dia a dia acaba esquecido com facilidade: o interesse surge quando todos são envolvidos no processo, quando há a preocupação em explicar o que está acontecendo, o que será feito e, mais ainda, entender se existe desejo de participação naquilo, quase como se nestas simples perguntas “você sabem o que será feito aqui e querem participar?” fosse traçado um pacto, um compromisso a partir do que eu quero, e não do que me mandam fazer e eu obedeço.

Analu Garcia, que tinha alguma experiência com teatro, propôs uma dinâmica para a apresentação deles, entendendo que se fizéssemos de uma maneira convencional não iríamos segurar a atenção. Assim, jogávamos um objeto para alguém na roda e essa pessoa dizia o seu nome, onde nasceu e há quanto tempo morava na região, e jogava o objeto para uma próxima pessoa. Desta forma todos deveriam estar atentos pois não

havia uma ordem definida.

As pesquisadoras e a profa. Miriam também se apresentaram, e entender que cada uma vinha de um lugar e que estavam ali querendo conhecer o “lugar deles” foi outro momento de atenção dos estudantes.

Foi possível atestar algo que Miriam já havia nos alertado: essa geração é uma das primeiras que vive no território desde os primeiros anos da infância, enquanto as mais velhas refletiam o “patchwork” presente na paisagem. Ainda que muitos tivessem vindo de outros lugares da cidade, do estado e do país, moravam ali já há muitos anos - com poucas exceções, o que configurava um cenário de vínculo com o território.

Em seguida foram provocados, pela primeira vez, a refletir sobre quem havia estipulado os lugares que frequentavam, quem tomava as decisões sobre onde moravam e porque eles, enquanto cidadãos, não podiam pensar sobre e nesses espaços. Assim, desde aí se assumiu uma postura de que todos estavam ali pactuando suas participações e a fim de trocar, ainda que coubesse às alunas da Pós graduação a coordenação das atividades.

Realizadas as apresentações, todos começaram a desenhar seus espaços livres de memória e afeto. Apesar de se demonstrarem mais interessados após a conversa inicial, o fato de quase vinte adolescentes, na faixa etária dos 13 aos 15 anos, estarem dentro da mesma sala de aula há algum tempo não suprimia a inquietação existente. Desta maneira, foi proposta a colocação de música³³, com o intuito que o ato de desenhar se tornasse mais prazeroso e um momento de pausa. Novamente nos surpreendendo, todos pareciam mais calmos, ainda que, num primeiro momento, tenham feito piadas. O que nos leva a pensar na importância que existe em ler a energia dos estudantes, daqueles com quem vamos trocar em qualquer situação que seja, para que possam ser feitas adaptações no programa inicial a fim de conseguir pensar e utilizar novos estímulos para construir o ‘estar junto’.

33 As músicas colocadas eram todas canções interpretadas ou compostas por Milton Nascimento.



Figura 36. Os estudantes do nono ano desenhando. Foto: Analu Garcia (2019).

Após a finalização dos desenhos, novamente a agitação dos jovens aflorou. Então, decidiu-se conjuntamente que a roda de conversa aconteceria no pátio, assim todos poderiam respirar um pouco, se esquentar no sol, enquanto conversavam a respeito de seus desenhos, suas memórias e seus afetos.

Para quebrar a timidez, as pesquisadoras começaram falando de seus desenhos. Ao notarem que o exercício de expor uma memória era simples e não exigia idade, nem conhecimento específico, mas apenas a vontade de compartilhar uma experiência sensível, aos poucos os estudantes foram pedindo a vez para contar sobre o que haviam feito.



Figura 37. A roda no pátio. Foto: Analu Garcia (2019).

Novamente nas apresentações apareceu o “brinquedão”, a ausência de espaços e acesso a equipamentos de lazer, o aumento da insegurança, do lixo e da poluição das águas, e o crescimento na quantidade de moradias no território. Muitos também trouxeram memórias de paisagens frequentadas na infância, com a família, ou dos lugares de onde vieram.

O debate era instigado através de perguntas como, por exemplo: como está agora esse lugar que traz essas boas lembranças? Por que está assim? Quem definiu que ele mudaria? Como você gostaria que fosse? Quais lugares você gostaria de poder frequentar hoje a fim de ter essa mesma sensação? Conforme ganhavam confiança entre eles, iam tomando cada vez mais liberdade em se expressar até mesmo diante de aspectos políticos, demonstrando que quando há abertura para a fala e a escuta o debate se instaura e acontece de maneira natural, através da reflexão sobre as situações vividas.

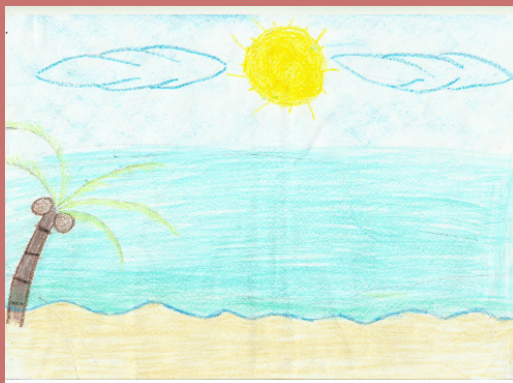


Figura 38. Desenho de paisagem, por Luiza.



Figura 39. Desenho da Praça da Nascente, por Geovana.



Figura 40. Desenho Parque Arábia, por Gabriella.



Figura 41. Desenho de paisagem, por Ana Beatriz (autora da pesquisa).

Por considerar o potencial do Parque Pinheirinho D'água, já exposto anteriormente aqui, por notar que ele apareceu timidamente no encontro anterior e por desejar resgatar a sua história, as pesquisadoras que coordenaram esta atividade queriam entender um pouco mais qual era a relação daqueles estudantes com essa paisagem. Assim, após a roda de conversa, começaram a perguntar se o conheciam, se o frequentavam, e se sabiam que ele oferecia, bem próximo a eles, alguns espaços para uso dentro dos desejos que levantaram.

As respostas giravam sempre em torno do desconhecimento e da consequente comparação estética a outros parques da cidade que em nada se assemelhavam a ele, gerando, em consequência, uma desvalorização do local.

Quando se comentou, brevemente, a respeito da história do Parque houve uma aparente curiosidade em conhecê-lo. Desta maneira, ficou combinado com a profa. Miriam que o próximo encontro seria no Parque.

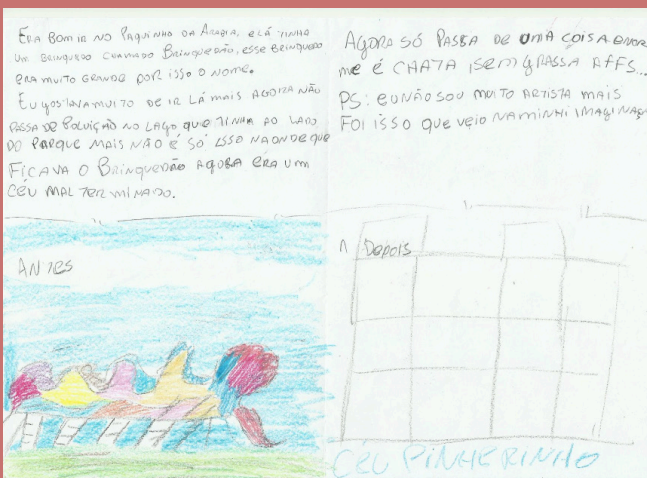


Figura 42. Desenho do Parque Arábia e do "brinquedão" (antes) e a construção inacabada do CEU Pinheirinho (depois), por Sara*.

* Transcrição do texto (sem intervenções): Era bom ir no parquinho da Arábia, e lá tinha um brinquedo chamado brinquedão, esse brinquedo era muito grande por isso o nome. Eu gostava muito de ir lá mais agora não passa de poluição no lago que tinha ao lado do parque mais não é só isso na onde que ficava o brinquedão agora era um CEU mal terminado. Agora só passa de uma coisa enorme é chata, sem grama affs ... PS: eu não sou muito artista mais foi isso que veio na imaginação.

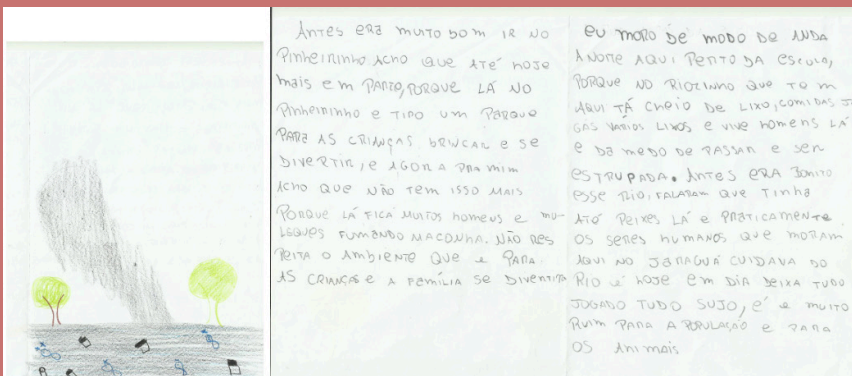


Figura 43. Desenho das águas poluídas e reflexão sobre o Parque Pinheirinho D'água, por Beatriz**.

** Transcrição do texto (sem intervenções): Antes era muito bom ir no Pinheirinho acho que até hoje mais em parte, porque lá no Pinheirinho é tipo um parque para as crianças brincar e se divertir, e agora para mim acho que não tem isso mais. Porque lá fica muitos homens e muleques fumando maconha. Não respeita o ambiente que é para as crianças e a família se divertir. Eu moro de medo (morro de medo) de anda a noite aqui perto da escola, porque no riozinho (córrego da Praça da Nascente) que tem aqui tá cheio de lixo, comidas jogadas (jogadas) vários lixos e vive homens lá e da medo de passar e ser estropada. Antes era bonito esse rio, falaram que tinha até peixes lá e praticamente os seres humanos que moram aqui no Jaraguá cuidava do rio e hoje em dia deixa tudo jogado tudo sujo, é muito ruim para a população e para os animais.

O que ficou?

Ao final deste encontro ficou forte para nós o quão necessário é manter o processo aberto às inquietações e demandas trazidas, fortalecendo assim, a sensação de pertencimento do grupo e, conseqüentemente, a confiança e o elo entre seus participantes, a fim de ampliar a capacidade de elaboração de uma linguagem comum que traga à luz, o mais próximo possível, a realidade vivida, evoluindo dentro do debate proposto, cada vez mais livre de preconceitos. Como diz Maria Saleme de Burnichon³⁴ pedagoga argentina: “ensinar é aprender a escutar. Ensinar é estar atento ao gesto do outro”.

Para além disto, desvelou-se também a indispensabilidade de apresentá-los a paisagens locais que ainda não haviam acessado, criando, de alguma maneira, uma aproximação e apropriação do território.

Roda intergeracional | A história do Parque Pinheirinho D'água

Data: 07 de junho de 2019

Local: Cecco - Parque Pinheirinho D'água (Casarão)

Participantes: estudantes do 9º ano da EMEF City Jaraguá IV (Sara, Vinicius, Paulo, Patrick, Nathan, Guilherme e Maycon), profa. Miriam Machado, Ana Beatriz Giovani, Analu Garcia, Larissa Urbano, Yasmin Parra, Sr. Carlos Eduardo de Jesus (membro do Conselho Gestor do Parque), Fernando Ferreira (membro do Conselho Gestor do Parque), Ana Sueli Ferreira (militante, ex-membro do Conselho Gestor do Parque), Márcia da Penha Rezende (professora de geografia da Rede Municipal de Educação por mais de vinte anos), Caio Boucinhas (arquiteto, diretor do DEPAVE na época da luta pelo Parque - no início dos anos 2000), prof. Fernando de Araújo (diretor da EMEF Dep. Rogê Ferreira, escola que participou ativamente da luta pelo Parque).

34 María Esther Saleme de Burnichon foi uma docente e militante argentina. Começou sua carreira alfabetizando trabalhadores enquanto estudava na Universidade Nacional de Tucumán Filosofia e Pedagogia. Seus eixos de análise foram a ética, a educação popular, o ensino aos excluídos, a formação de professores, a infância sem direitos. Foi inspiração e referência para a criação do Taller Total, experiência pedagógica pioneira ocorrida de 1970-1976, na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Nacional de Córdoba, na Argentina. Dentre suas premissas se destacam: a arquitetura é uma profissão de caráter prioritariamente social; seu ensino deve partir da análise da sociedade e suas necessidades; sua gestão deve ser democrática e participativa. O diálogo entre pesquisas de arquitetura e urbanismo e ciências da educação foi base.

Disponível em: < <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/18.210/6790> >. Acesso em julho de 2022.

O que foi e como foi?

A partir deste encontro fora da escola não contávamos com toda a turma participando do projeto, pelo contrário, um número reduzido de estudantes estava presente e isto é relevante para o andamento do processo, pois a partir daqui passamos a trabalhar apenas com pessoas que estavam dispostas ao encontro e à troca.

Faço uma digressão na descrição deste encontro para destacar uma figura em meio a esses participantes, a qual, muitas vezes, levava os demais estudantes para os encontros e participou ativamente tanto nesta experiência, quanto na *Caminhos de Terra* que será relatada a seguir: Sara Raquel Oliveira de Arruda, na época estudante no nono ano, com 14 anos.

Durante algum tempo tentei contatar Sara e alguns outros estudantes desse grupo menos de participantes com o auxílio da profa. Miriam, a fim de compreender melhor como tinha reverberado as experiências para eles, quem eram eles para além de estudantes do oitavo e nono ano, e também poder trocar e ouvir dos próprios qual eram seus entendimentos do que é ‘ser jovem’ nos dias de hoje. Como a maior parte do grupo era composto por estudantes do nono ano, e estes mudaram de escola assim que o projeto acabou (pois na cidade de São Paulo são poucas as escolas de ensino médio municipais, a grande maioria é estadual, conseqüentemente a grande maioria dos estudantes mudam de escola nesse período), foi difícil encontrá-los.

Graças à professora Miriam, já nas vésperas da entrega desta dissertação, consegui um reencontro com Sara para uma entrevista. O conteúdo desta conversa foi diluído ao longo do texto, a fim de trazer novas perspectivas sobre este campo. Tal feito, bem como a entrevista com a professora Miriam Machado e a professora Marcia da Penha Rezende, como já dito anteriormente, veio do desejo de citar dentro de um texto acadêmico os saberes que muitas vezes são considerados insignificantes ou não relevantes, mas que foram fundamentais no percurso e aprendizado da pesquisa.

Voltando ao relato deste primeiro encontro no Parque Pinheirinho D’água, que visava além do resgate à memória, possibilitar que novas narrativas e apropriações do espaço se construíssem, veio a ideia, durante a organização da equipe de realizar

uma troca intergeracional. Convocar personagens que estavam na luta pelo projeto e implementação do Parque para contar a história a partir de suas vivências soava mais pertinente e divertido do que nós, membros da equipe, contarmos uma história da qual não fizemos parte. Representava a possibilidade dos estudantes acessarem as histórias não contadas, os conteúdos invisibilizados.

Histórias também são uma espécie de porta, aberturas, veículos que nos carregam. Elas nos possibilitam superar tempo e espaço para compartilhar o ponto de vista do outro, tocar os pensamentos do outro e torná-los parte de nossas histórias, ajudam a moldar a experiência para lhe atribuir sentido (SOUSANIS, 2015, p.95).

Nossa ideia era proporcionar um espaço para a criação de ‘universos de significado’ e ‘universos de discurso’, dando ao material uma forma histórica própria (BOSI, 1979). A união das temporalidades ‘presente-futuro’, dos jovens, com a ‘presente-passado’, dos mais velhos, possibilitando a construção de outras percepções do território, com caráter simbólico forte nas disputas de narrativas com os discursos oficiais e hegemônicos da estrutura capitalista em que vivemos, ou seja, abre-se mão de ter uma única versão da história, usualmente trazida da esfera pública “oficial”, contada pelos *formadores de opinião*, e joga-se à luz as práticas ou ‘maneiras de fazer’ (CERTEAU, 1998) da esfera pública ‘popular’, envolvendo também aqueles que não fazem parte do sistema de produção (os jovens, por exemplo).

Assim aconteceu a reunião de diferentes pessoas envolvidas no processo e na luta pela construção do Parque Pinheirinho D’água ao longo de décadas, a fim de repassar essa história para os mais jovens e manter viva essa memória, considerando esta como maneira de fortalecer a resistência no território e o exercício da cidadania. Assim, o Parque aparece enquanto monumento vivo, enquanto símbolo do movimento de luta pelo direito à cidade e pelo direito à paisagem.

Era visível a felicidade no olhar de todos os presentes. Os mais velhos felizes em reencontrar os companheiros de luta e também diante da esperança em notar nos mais jovens o interesse pela história; os estudantes, felizes por estarem em uma aula que saía dos padrões, por conhecerem o Parque e nele reconhecerem a paisagem, e curiosos em saber a história de seu território, em se reconhecer ali.

É também a partir deste momento que a **mesa-lousa** passa a ser aplicada, enquanto ferramenta para expressão livre das percepções e também como importante re-

gistro das ações, funcionando, no fim, como uma cartografia do processo. Depois de introduzida o propósito da ferramenta, todos ficaram livres para desenhar, anotar, escrever e colar o que quisessem no dispositivo durante a conversa. Aquele era um meio de expressão democrático, onde todas as ideias eram possíveis e passíveis de diálogo entre os presentes.



Figura 44. Todos sentados ao redor da mesa-lousa, dentro do espaço do Cecco, no Parque Pinheirinho D'água. Foto: Larissa Urbano (2019).



Figura 45. Mesa-lousa ao final da atividade. Foto: Analu Garcia (2019).

"[...] a mesa se assemelha à lousa, por serem ambas locais que, para existirem, precisam servir de apoio, suporte ou meio para outra coisa. Então, quando se propõe fundir uma mesa com lousa e vice-versa, isso possibilita agrupar as pessoas à sua volta não só para dar passagem ao encontro, para propiciar o compartilhamento de singularidades diante de uma experiência comum, mas também para - e ao mesmo tempo - registrar graficamente o acontecimento em sua superfície pronta para ser ocupada." (GRUPO CONTRAFILÉ, 2016, p.37)

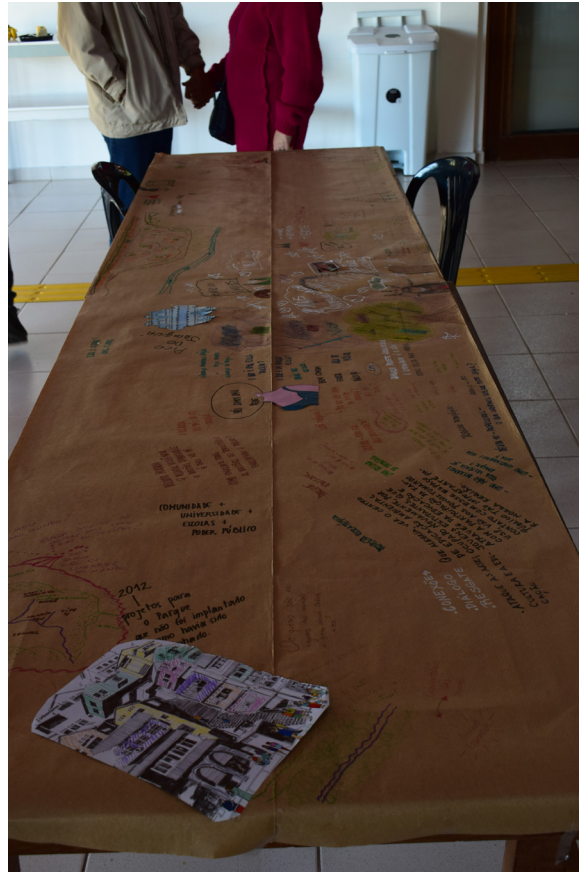


Figura 46. A mesa-lousa e ao fundo Marcia da Penha e Caio Boucinhas se cumprimentando ao final do encontro. Foto: Analu Garcia (2019).

Os convidados contaram a história de maneira didática e provocando os estudantes à algumas reflexões. Márcia da Penha Rezende os perguntava: “De quem são os lugares do mundo? Quem é que decide quem vai plantar aqui ou ali? Tudo isso é decisão, são decisões que envolvem poder.”

Para a surpresa de todos, os estudantes, muito atentos às falas, não hesitaram em também questionar e provocar a reflexão dos adultos. Em um determinado momento, o diretor da EMEF Rogê Ferreira, Fernando de Araújo, relatou como uma vitória a vinda de um CEU para aquele local, ainda mais com a delimitação de sua ação territorial englobando o Parque Pinheirinho D’água. Prontamente Sara ergueu o braço pedindo a palavra:

Só que aí esse CEU tirou um brinquedo que era importante pra gente e desmatou a maior área do parque, que era o Parque da Arábia ... tinha o “brinquedão” e tipo assim, em volta dele era muita área verde, então tiraram tudo ... então o CEU foi bom pra quem?

Guilherme também se manifestou neste momento, reafirmando que não era exatamente que eles não gostavam da ideia de ter um CEU ali, que eles entendiam que ter teatro, cinema, piscinas era importante e seria legal, mas que do jeito como estava, não tinham nada. Todos concordaram.

Na conversa que tivemos, quando perguntada sobre como foi para ela estar ali, conversando com adultos e poder questionar algumas de suas falar, Sara, que hoje está com 17 anos e no terceiro ano do ensino médio, respondeu:

Naquele meio ali eu consegui entender que eu podia falar de boa, mas tipo, naquele meio eu podia falar o que pensava, o que eu queria saber, as minhas curiosidades ... tipo quando eu fiquei debatendo com o diretor do Rogê ... nossa eu fiquei aqui ó, no maior bate e volta com ele, porque tipo eu queria saber, eu queria matar a minha curiosidade ... então como eu tô no meio de adultos e a Miriam falou assim: ah, fica à vontade. Eu falei assim: tá bom, eu vou ficar à vontade ... e fiquei.

E continua:

Ali naquela hora do debate, quando eu vi o diretor do Rogê ali ... eu fiquei ... ficava passando na minha mente: uma escola dentro do Parque ... eu fiquei: hum, será que cometeram um crime ambiental? [...] E aí eu falei do parquinho da Arábia, lembra? Nossa que saudade daquele parquinho. Aliás o CEU tá lindo, tá lindo ! E tem um monte de projetos também, daqui a pouco eu falo disso também. Aí tipo a gente tava conversando e tal ... eu falei com ele sobre o CEU Pinheirinho, que tirou muitas coisas do parquinho da Arábia, tirou o nosso escorregador grandão que era a nossa maior diversão. Era tipo ... realmente era nossa maior diversão, era o único brinquedo que a gente ia brincar. Aí eu falando com ele se ele tinha, se tinham tirado alguma árvore e plantas, se tinham, basicamente poluído o meio ambiente, tinha cortado um pedaço do Córrego do Fogo ... e nós aqui debatendo e foi assim muito gostoso, foi uma experiência maravilhosa.

Finalizada a atividade, todos pararam para olhar a *mesa-lousa* e tecer conclusões do que esperavam e o que apareceu durante o encontro. Notaram que muitas outras questões que envolviam o território surgiram ali, fossem elas relativas à vivências e/ou conflitos presentes, tais quais a presença indígena na região, o índice elevado de violência doméstica no bairro, a diversidade de moradores que vinham de diferentes locais da cidade devido à programas habitacionais, o desejo por mais cultura, o não acesso à arte, a oferta apenas de equipamentos de ensinos técnicos (formação para a lógica de produção), a baixa oferta de equipamentos esportivos e o fato de que, quando estes existem, estão restritos ao futebol, em detrimento de todas as outras modalidades - como se a determinados lugares da cidade coubessem sempre os mesmos equipamentos carimbados, soluções prontas do imagético hegemônico -, o desconhecimento que tinham dos

lugares no entorno (alguns pelos quais passaram durante o percurso da escola até o Parque), o desconhecimento não apenas da história do Parque, como também da história do bairro, e o quanto tudo isso havia despertado o interesse por saber mais.

Havia ainda muitas coisas que gostariam de descobrir e perceberam que uma maneira eficaz de investigar poderia ser a conexão com outras escolas e equipamentos públicos - como a biblioteca - para conhecerem melhor as paisagens, os lugares e, também, para conhecerem mais pessoas. Outra opção levantada foi realizar perguntas a seus pais, familiares e vizinhos.

O encontro se encerrou com curiosidade e desejo de descobrir mais sobre a história do Jaraguá, com a decisão de que o próximo encontro também aconteceria no Parque, e com a sugestão de tentar montar uma “trilha da memória” do bairro.



Figura 47 e 48. Mesa-lousa. Foto: Analu Garcia (2019).

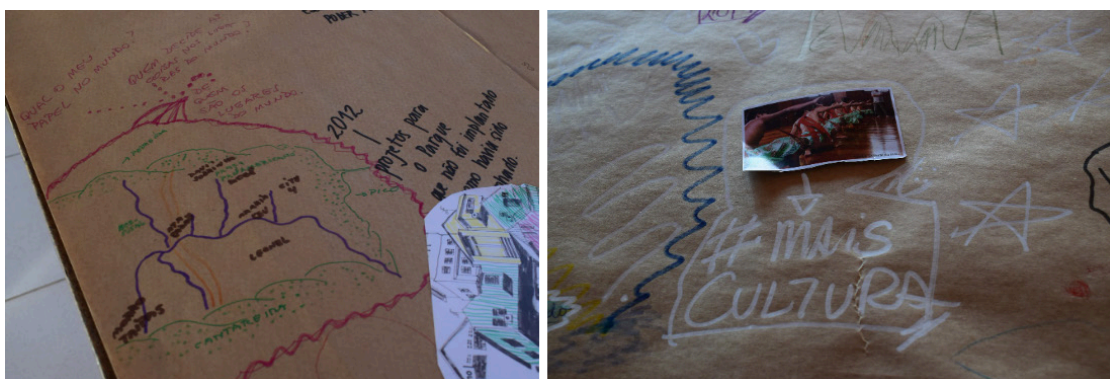


Figura 49 e 50. Mesa-lousa. Foto: Analu Garcia (2019).

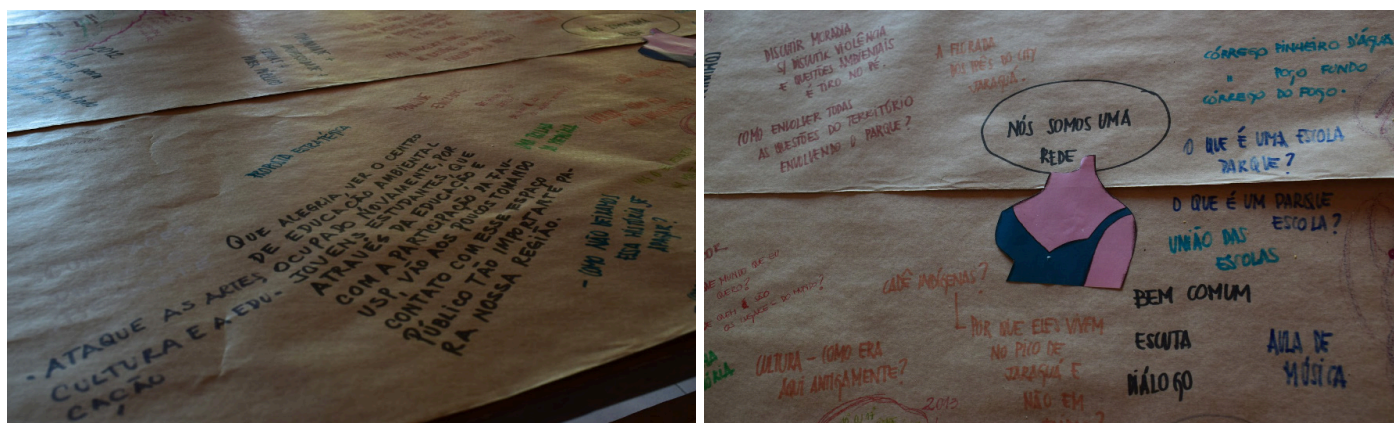


Figura 51 e 52. Mesa-lousa. Foto: Analu Garcia (2019).

O que ficou?

O conteúdo deste encontro elucidou o quanto o debate se enriquece quando diferentes perspectivas são postas em diálogo, e também mostra o quanto o jovem é sujeito responsável, capaz de atuar dentro de espaços sociais e participar ativamente da esfera da vida pública.

Existir ultrapassa viver porque é mais que estar no mundo. É estar nele e com ele. [...] O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles. (FREIRE, 1979, p.40-41)

Para além disto, fica claro que, ainda que não sejam utilizados os termos e a linguagem técnica, o debate sobre o direito à cidade se instaurou como pretendido, o que reforça o trabalho em prol de uma educação para o “eu me maravilho”, e não apenas do “eu fabrico” (FREIRE, 1979), ou ainda do “eu consumo”³⁵.

(Re)conhecer a memória do Jaraguá | Desenhar um mapa a partir da narrativa do grupo

Data: 13 de junho de 2019

Local: Cecco - Parque Pinheirinho D’água (Casarão)

Participantes: estudantes do 8º e 9º ano da EMEF City Jaraguá IV (Sara, Jaqueline, Vitor, Nathan, Paulo, Guilherme, Noemi e Tamires) , profa. Miriam Machado, Ana Be-

35 Como Freire (1979) diz, a integração do indivíduo com o seu contexto o enraíza e, junto a uma educação que promova a participação e o diálogo, desenvolve no estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” - o que implicaria no desenvolvimento de uma consciência transitivo - crítica.

atriz Giovani, Talita Micheleti, Larissa Urbano, Sr. Carlos Eduardo de Jesus (membro do Conselho Gestor do Parque), Fernando Ferreira (membro do Conselho Gestor do Parque), prof. Odete Cordeiro da Silva (professora da Rede Municipal atuante na luta para implementação do Parque).

O que foi e como foi?

O objetivo deste encontro era reconhecer no mapa oficial da região os locais de memória “oficiais” e os locais de memórias “não-oficiais”, mas de representatividade para a comunidade e para o grupo ali presente. Para, a partir do cruzamento dessas informações do “mapa oficial” com o “mapa extra-oficial” montar, coletivamente, um mapa para a *Trilha da memória do Jaraguá*. Entendendo que o mapa é também uma narrativa e, neste caso, mais um elemento de construção contra-hegemônica.

Os estudantes e alguns participantes acabaram se atrasando neste dia, então aproveitamos o tempo para conversar com o Seu Carlos e a Odete, a fim de ouvi-los contar um pouco mais sobre o Parque e a região.



Figura 53. A equipe conversando com Seu Carlos sobre o mapa. Foto: Talita Micheleti (2019).

Com a chegada dos estudantes notamos que poucos haviam feito a pesquisa com os pais e vizinhos. Para além deste ponto, outra questão fez com que esse encontro não saísse conforme o esperado: as duas bases cartográficas levadas (em escalas diferentes) não eram imagens de satélite, o que dificultou aos participantes o exercício de encontrar os lugares que gostariam de marcar. Para as pesquisadoras, arquitetas, quanto mais

“limpo” de informações estivesse o mapa, mais fácil seria criar um novo, mas na prática isso não funcionou, era necessário maior aproximação do real para eles conseguirem se situar.

Esta questão foi rapidamente resolvida dentro da linguagem de fácil acesso aos jovens: o celular e a internet. Rapidamente alguém deu a ideia de acessar o mapa de satélite pelo aparelho e por ali se balizar para realizar as marcações no mapa impresso. Também foi crucial a ajuda do Fernando e do Seu Carlos, que iam guiando alguns pontos marcantes do território dentro do mapa.

A atividade começou a despertar neles a inquietação de que o território em que moravam era desconhecido e pouco vivenciado, neste momento a frase que mais se ouvia era: “eu não faço nada, não conheço nada. Só vou de casa para a escola e da escola para casa”. Ao mesmo tempo em que, com a ajuda do Fernando e do Seu Carlos, foram descobrindo que haviam muitos lugares que ofereciam acesso ao que o Estado não fornece, os lugares ‘não-oficiais’ que promovem eventos relacionados à arte³⁶ (lajes que funcionam como centros culturais realizando saraus, shows, etc.).

Passado um tempo uma outra questão apareceu: os participantes haviam deixado de lado a ideia de encontrar os lugares do bairro e estavam se divertindo encontrando as casas de conhecidos e as escolas dos ‘*crushes*’³⁷, o que não deixa de cumprir o propósito da atividade, uma vez que esta visava cartografar o território do grupo.

Paralelamente, através de uma conversa durante esse percurso, todos começaram a se questionar por que não frequentavam o Parque, se este era um lugar de encontro. Chegaram à conclusão de que a razão era a ausência de atividades que fossem relativas à faixa etária em que se encontravam e, a partir daí, tentando elaborar uma solução, tiveram a ideia de criar um grupo na rede social *Facebook*, intitulado por eles de “*Jet*³⁸ no Pinheirinho” para que fossem organizadas atividades e encontros no Parque, atendendo a todas as idades, mas que tivessem ali o seu meio de divulgação - inclusive para contatar os ‘*crushes*’. A partir daí, se dedicaram a criar então um logo para utilizar como identificação deste grupo.

36 Sarau Segunda Negra no Bar do Fofão, por exemplo.

37 Termo utilizado pelos estudantes para se referir à pessoa com quem estão flertando, paquerando.

38 O termo foi definido pelos estudantes como “rolê”, passeio.



Figura 54. Participantes marcando os lugares sobre o mapa. Foto: Talita Micheleti (2019).



Figura 55. Alunos criando possíveis logos para o grupo do Facebook - 'Jet no Pinheirinho'. Foto: Talita Micheleti (2019)



Figura 56. Participantes marcando os lugares sobre o mapa. Foto: Talita Micheleti (2019).

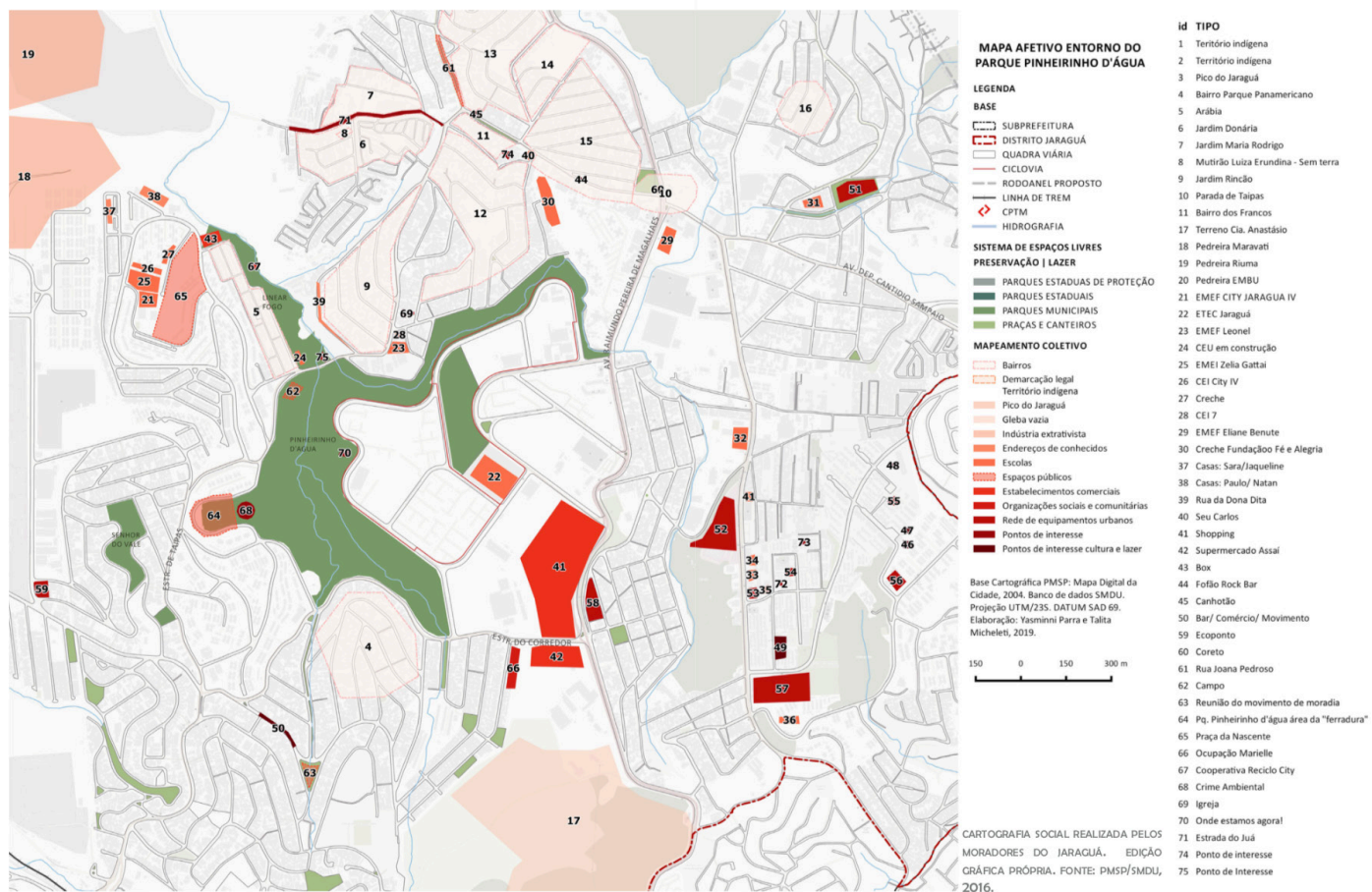


Figura 57. Mapa "extra oficial" com os lugares levantados pelo grupo.

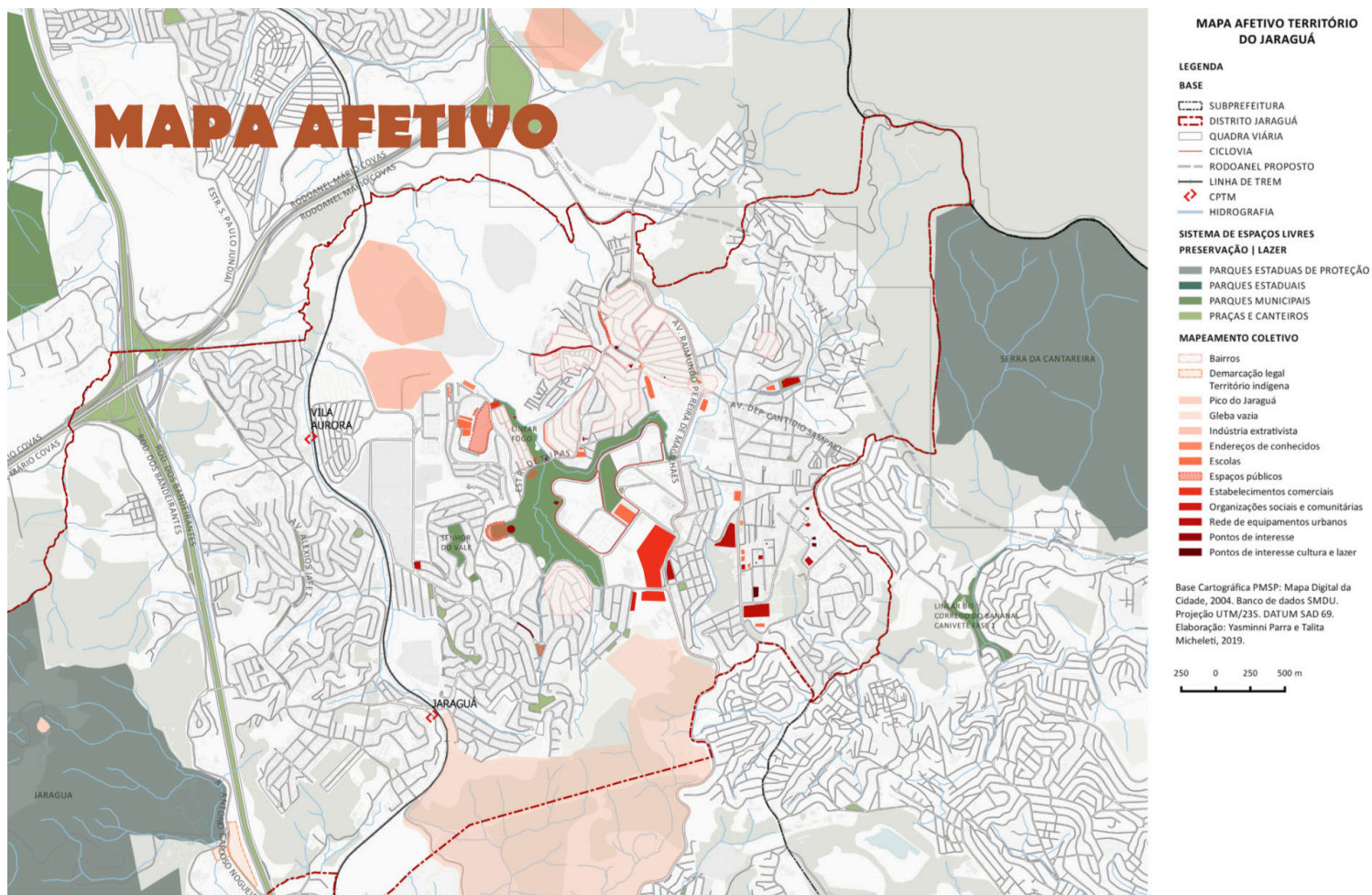


Figura 58. Mapa "extra oficial" (para comparativo) - Mapa afetivo.

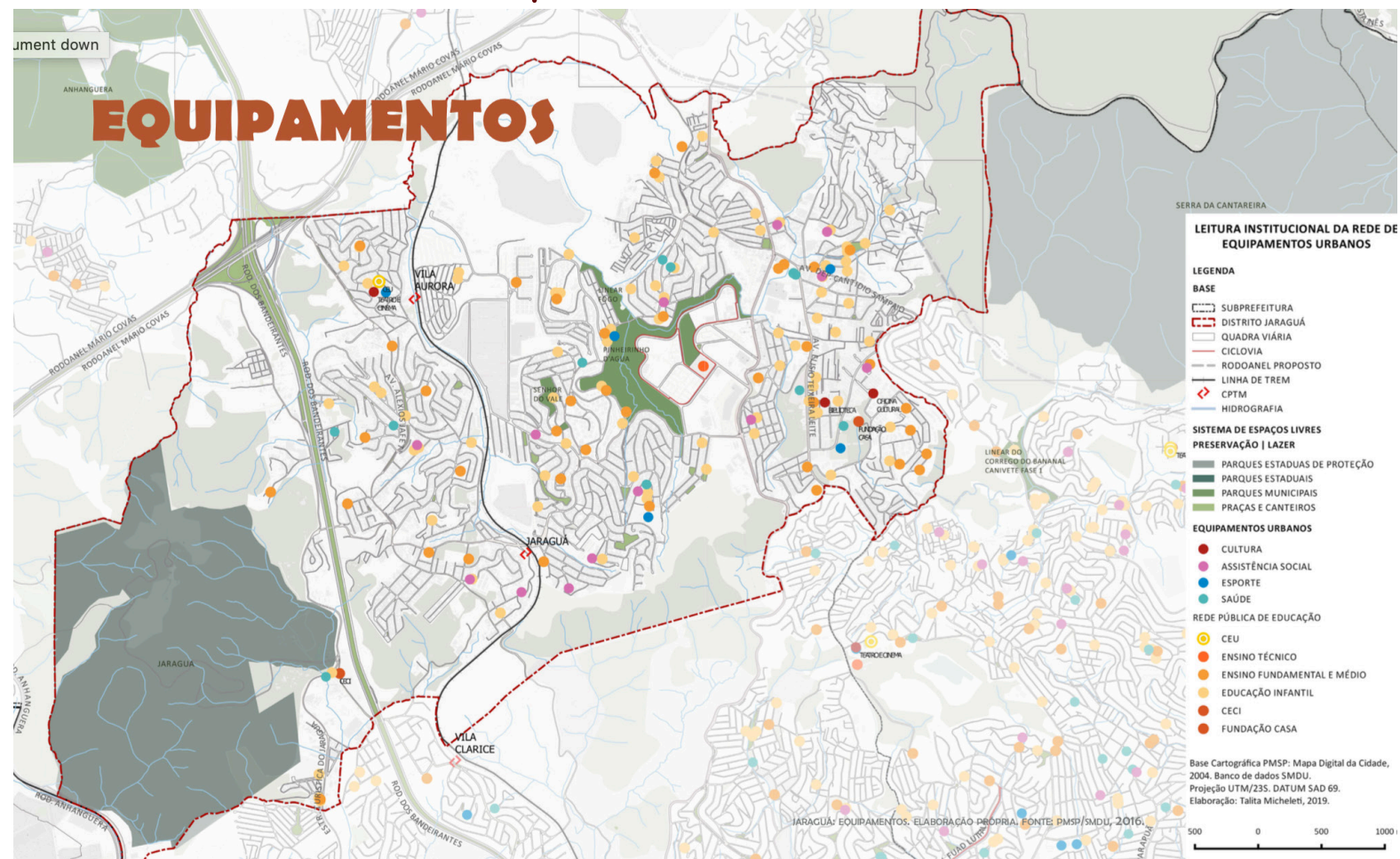


Figura 59. Mapa "oficial" com equipamentos públicos da região. Fonte: Prefeitura Municipal de São Paulo (2016).

O que ficou?

Houve uma falha na escolha da linguagem a ser utilizada durante a atividade, tanto na elaboração dos mapas que funcionariam como as bases, quanto na dinâmica para descoberta de quais seriam os lugares marcados. Ambos não foram adequados aos estudantes. Pontos importantes a serem considerados e revisados durante a continuidade das ações, mas que acabaram ressaltando, mais uma vez, a importância de manter uma abertura no decurso dos encontros, valorizando o processo em si - o qual pode sofrer alterações e ajustes sempre que necessário.

Para além disso, pode-se afirmar que esses aspectos tiveram ação positiva, ao final, por atuarem como fissuras pelas quais os jovens assumiram o protagonismo do encontro e lideraram os próximos passos a serem tomados, utilizando sua própria linguagem.

Quando um grupo trabalha intensamente em conjunto, há uma tendência de criar esquemas coerentes de narrativas e de interpretação dos fatos, verdadeiros ‘universos de discurso’, ‘universos de significado’, que dão ao material uma forma histórica própria, uma versão consagrada dos acontecimentos”.

(BOSI, 1979)

5.1.2 Experiência 2 - Caminhos de terra

Como explicado anteriormente, *Caminhos de terra* também foi desenvolvida durante a disciplina Paisagem e Cotidiano Urbano, da Pós Graduação da FAU USP, durante o ano de 2019, assim como a experiência apresentada anteriormente. Nesta, no entanto, não tive participação, apenas observei e acompanhei de fora o processo do grupo - composto por Camila Conti, Helena Cerqueira, Juliana Freitas, Larissa Sartori, Tania Knapp e Teresa Siewerdt³⁹ -, e, de alguma maneira, partilhei a reverberação da vivência, pois atuamos junto aos mesmos estudantes da EMEF City Jaraguá IV, concomitantemente ao decorrer da matéria.

A escolha deste trabalho para somar à dissertação, como já levantado, se deu por

39 Para fluidez do texto, assim como outros nomes já mencionados aqui, utilizarei apenas o primeiro nome das integrantes do grupo.

este estabelecer a rota de ação a partir da experiência do corpo no espaço, dos corpos dos estudantes na paisagem cotidiana a eles, e também por trabalhar a partir de uma abordagem sensível. A fim de que a paisagem apareça não como centro, mas como meio de integração das pessoas e seus lugares de vida, e que as relações se criem pela presença do corpo, onde através de outras linguagens - que não só a fala -, os participantes possam se despir de camadas que até ali os vestia, e assumir a camada do encontro entre os corpos, e do corpo com a paisagem em questão.

O relato que trago aqui é fruto de uma conversa (entrevista) com as integrantes do grupo e também de materiais como artigos, roteiro e apresentações que as mesmas ofereceram, gentilmente, para colaborar com a pesquisa. Desta maneira, é importante salientar que o conteúdo descrito a seguir é de autoria das integrantes do grupo em questão⁴⁰. Há muitas semelhanças teórico/práticas desta experiência com o conteúdo geral da presente investigação, o que não é mera coincidência, tais convergências são a razão da escolha desta para compor e somar nesta pesquisa.

Caminhos de Terra foi intitulado pelas autoras como um *projeto de vivência*, com a intenção de articular e trabalhar com as relações de vínculo e pertencimento entre os participantes e a paisagem que habitam, ou seja, com a sua paisagem cotidiana.

Assim como no grupo anterior, a ideia de trabalhar com os estudantes e a paisagem em foco - Parque Pinheirinho D'água e cercanias - não era chegar com algo fechado ou pronto, nem desenvolver algo que caísse na ideia de paisagem instrumentalizada, Teresa coloca que a vontade do grupo era exatamente o contrário: sair da lógica de projeto convencional e construir um outro imaginário onde o que importa é o processo, tratar *a experiência como campo pedagógico*, acreditando ser isso tão significativo quanto uma obra concreta. Para tocar e marcar não é necessário algo concreto. Larissa complementa dizendo que quando lembra da sua época de escola, o que marcou e vem à cabeça são experiências pelas quais passou.

Para Camila e Teresa o importante na vivência era construir um caminho, partilhando aprendizados nesse caminhar. Uma construção que se dá aos poucos, para que todos estejam cientes (presentes por inteiro), entendendo e definindo juntos os passos.

A proposta, portanto, foi sensibilizar o corpo com e na paisagem e que esta ex-

periência fosse traduzida e expressada na modelagem da argila, material escolhido propositalmente por sua plasticidade e, conseqüentemente, pelas inúmeras possibilidades que oferece. O propósito da vivência era que os estudantes criassem placas de cerâmica que pudessem depois virar registros individuais da experiência pela qual foram atravessados, marcando lugares do bairro escolhidos por cada um, gerando o que o grupo chamou de *cartografia de caminhos afetivos*.

A experiência da paisagem aparece no contexto dessa vivência como dimensão de nossa relação com o espaço que nos rodeia, com o espaço cotidiano. Paisagem como experiência estética que afeta a todos, como “base da existência”, como “solo da experiência” humana, ou seja, a terra transformada pela experiência humana é paisagem. Sendo assim, a transformação da argila num artefato através de uma experiência sensível, se assemelha à transformação cotidiana da paisagem.

A cerâmica está intimamente ligada ao contato do corpo com a terra, este conhecimento ancestral permitiu a criação de objetos variados: desde utensílios utilitários como vasilhas para o armazenamento e o transporte de mantimentos, telhas e tijolos para a construção de casas; até objetos simbólicos e ritualísticos, ou seja, adentra também a escala do cotidiano. A escolha da cerâmica, do barro, da argila, aproveitando o conhecimento de técnicas para manuseio do material de uma das integrantes do grupo, a Teresa, se deu, primeiro por sua plasticidade, numa tentativa que Tania coloca de viabilizar os processos de expressão com o corpo - algo que outras ferramentas, como o desenho, por exemplo, às vezes inibe; mas também por possibilitar a conexão com o sentido da terra, convocado pelo grupo enquanto “condição essencial do ser humano, ou animal-humano, a saber, sua dependência inexorável à terra, com a qual estamos conectados, e sobre a qual é preciso falar, uma vez que esse entendimento parece soterrado por um modo de vida calcado no tecnocentrismo”. Da noção desta relação com o todo, até possibilitar a expressão do próprio corpo⁴¹.

41 Referências utilizadas pelo grupo Caminhos de Terra:
BOFF, L. Saber cuidar. Ética do humano – compaixão pela terra. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
CORNELL, J. Vivências com a Natureza - guia de atividades para pais e educadores. 3. ed. São Paulo: Aquariana, 2008
DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
MARTIN, K. O Livro Dos Símbolos - Reflexões Sobre Imagens Arquetípicas. [S.l.]: Taschen, 2012.

Programação e roteiro inicial

Nas palavras das integrantes do grupo, para a vivência *Caminhos de Terra* acontecer era fundamental um entendimento comum: de que o ser humano não é um ser isolado em quaisquer contextos em que esteja inserido, pelo contrário, era desejo do grupo que os estudantes compreendessem ser parte integrante. Ser humano e natureza compõem uma só totalidade.

No campo das afecções, o “acontecimento” do “ser-no-mundo” só pode se realizar através de um corpo que percebe, sente e vivencia, um corpo existindo no mundo que compartilhamos. Compartilhamos o mundo, mas as experiências, por mais que os corpos se aproximem, não são compartilhadas, são individuais.

Continuando, o grupo coloca que se é na experiência do ser que essa percepção se dá, para uma “experiência estética integradora” a proposta, como parte da etapa inicial, é de práticas que promovam o deslocamento ou o compartilhamento da atenção dos participantes do mental para a corporeidade, instigando o corpo tátil e sensorial, e seus deslocamentos, suas dimensões, peso, volume, e memória. Esse é o movimento principal do que as integrantes chamaram de *momento 1* da vivência, a qual também é composta por “Vivências com a natureza”⁴², um exercício imersivo no Parque Pinheirinho d’Água.

E o que é o *corpo* para este grupo?

Para elas, o corpo é o “corpo operante e atual”, que circula e está entrelaçado ao mundo das coisas - o corpo sensível, consciente e inconsciente, que atua no espaço concreto e simbólico, do presente, da memória e daquilo que projeta no futuro.

Desta maneira, os *momentos* seguintes (2, 3 e 4) seriam, dentro do roteiro inicial, a materialização dos atravessamentos do corpo na paisagem, através do corpo em contato com a argila, ou seja, a confecção das placas cerâmicas enquanto símbolos de uma relação de reverberação, empatia e ressonâncias de cada corpo na paisagem.

Abaixo, apresento a programação inicial do grupo para a vivência:

Momento 1 | encontro

- Roda de apresentação do projeto como um todo, suas etapas e objetivos. Dinâmica flecha sonora.
- “*Vivências com a Natureza*” no Parque Pinheirinho D’Água com dinâmicas “caminhada cega” e “encadeamento”.
- Dinâmica corporal - a ser definida como exercício final. Encerramento do primeiro dia também com distribuição do “Guia do Explorador”, momento no qual pediremos que para o próximo encontro os estudantes escolham um lugar do bairro que seja especial para eles, e que tragam algo deste lugar (uma memória, um relato, uma impressão) para fazer dialogar com a argila.

Momento 2 | confecção

Atividades:

- Momento de troca de impressões dos lugares especiais e os elementos trazidos dele. Apresentação do material (argila), técnicas e ferramentas, e demonstração de possibilidades de modelagem. Serão exibidos exemplos da aplicação da cerâmica, através de peças prontas e de imagens impressas espalhadas pela sala de trabalho.
- Oficina de modelagem de cerâmica: preparo da massa da argila - técnica “Cabeça de Touro”, que consiste em amassar a argila de forma a eliminar bolhas de ar e melhorar o comportamento estrutural do material; trabalhando a peça - execução das placas; impressão, marcas e pinturas das placas.

Momento 3 | a queima

As peças cerâmicas devem permanecer em processo de secagem de quatro a oito dias, no mínimo. Após a secagem, elas devem ser submetidas a uma pré-queima em baixa temperatura (700°C) feita em forno industrial, a fim de garantir maior qualidade e menor possibilidade de quebra. Esta queima seria realizada em laboratório da Escola de Comunicação e Artes da USP, o que possibilitaria uma visita dos alunos à cidade universitária como atividade extra a combinar.

As peças seriam então transportadas novamente para a EMEF City Jaraguá IV ou para o Parque Pinheirinho d’Água para a execução de uma queima visível para os

alunos, uma queima de chão⁴³.

Momento 4 | os caminhos de terra

Atividades:

- Roda de conversa para coletar os relatos sobre os lugares escolhidos e execução do “ritual” de *Tessera Hospitalis*⁴⁴.
- Contação/ Jogral *Mito do Cuidado*⁴⁵.
- Caminhada para distribuição/ fixação das peças.
- Roda de finalização da Vivência – Fogo ritual .



Figura 60. Tésseira mitológica datada do reinado do imperador romano Adriano (r.117–138), encontrada em Alexandria. No anverso é descrito Antínoo trajando a coroa cerimonial Hemhem, enquanto no reverso há Serápis com um cálato.

43 Na época da elaboração da programação inicial, o grupo estava em etapa de estudo para viabilização desta queima, pensando no espaço disponível e na técnica que resultasse em menor tempo e dificuldade. Como sugestão, o momento da queima pode ser um evento de confraternização da comunidade escolar.

44 A tésseira (do latim, tessera), era um objeto cuja função era servir como identificação, em diversos contextos na Roma Antiga. Tais peças eram confeccionadas em diversos materiais, marfim, madeira, bronze, e, quase sempre, registravam fatos particulares em sua face principal. A tessera hospitalis (tésseira hospitalar) era símbolo de afeição e garantia de hospitalidade mútua; uma espécie de senha, com caracteres ou sinais gravados, que o dono da casa dividia, oferecendo ao hóspede metade, para no futuro, reunindo-as, se reconhecerem.

45 “Certo dia, ao atravessar um rio, Cuidado viu um pedaço de barro. Logo teve uma ideia inspirada. Tomou um pouco do barro e começou a dar-lhe forma. Enquanto contemplava o que havia feito, apareceu Júpiter.

Cuidado pediu-lhe que soprasse espírito nele. O que Júpiter fez de bom grado. Quando, porém, Cuidado quis dar um nome à criatura que havia moldado, Júpiter o proibiu. Exigiu que fosse imposto o seu nome. Enquanto Júpiter e Cuidado discutiam, surgiu, de repente, a Terra. Quis também ela conferir o seu nome à criatura, pois fora feita de barro, material do corpo da Terra. Originou-se então uma discussão generalizada. De comum acordo pediram a Saturno que funcionasse como árbitro. Este tomou a seguinte decisão que pareceu justa:

Você, Júpiter, deu-lhe o espírito; receberá, pois, de volta este espírito por ocasião da morte dessa criatura. Você, Terra, deu-lhe o corpo; receberá, portanto, também de volta o seu corpo quando essa criatura morrer. Mas como você, Cuidado, foi quem, por primeiro, moldou a criatura, ficará sob seus cuidados enquanto ela viver. E uma vez que entre vocês há acalorada discussão acerca do nome, decido eu: esta criatura será chamada Homem, isto é, feita de húmus, que significa terra fértil” (BOFF, 1999, p. 46 in CAMINHOS DE TERRA, 2019).

O percurso da vivência como se deu

Apesar de relacionarem a atividade com o Parque Pinheirinho D'água a ideia do grupo era não restringir a ação apenas a ele, como contou a Camila, entendendo que a fruição da paisagem também não está restrita a ele.

Ao final, a vivência teve duração de três encontros, ao invés de quatro previstos inicialmente, de aproximadamente quatro horas de duração cada. Isto porque depois de estudarem e tentarem viabilizar a queima das peças junto aos estudantes, o grupo entendeu que tal feito seria inadequado para o resultado de acabamento esperado das peças - visto que é um processo delicado e que exige um refinamento maior da técnica -, e para marcar a presença do fogo, elemento importante no processo cerâmico, optou-se por executar a roda de finalização da vivência em torno de uma fogueira simbólica de finalização do processo.

Primeiro encontro

Data: 24 de julho de 2019

Local: Cecco - Parque Pinheirinho D'água (Casarão)

Participantes: integrantes do grupo, estudantes do oitavo e nono ano da EMEF City Jaraguá IV (de 10 a 12 participantes⁴⁶), profa. Miriam Machado, Seu Carlos Eduardo.

No primeiro dia, conforme o roteiro inicial, houve um momento de sensibilização do corpo em sua materialidade física e seus sentidos com e na paisagem, através de um passeio - com as dinâmicas previstas - pelo Parque.

A ideia do grupo para adentrar e perceber a paisagem foi criar um percurso. O caminhar, outra atividade ancestral, assim como a cerâmica, para reconhecimento, marcação, orientação e coleta. Um percurso de sensibilização mútua para aproximação, dos estudantes com a paisagem, dos estudantes com o grupo e do grupo com a paisagem, reforça Helena.

Logo de início a atividade proposta foi acordar o corpo: respirar, deitar, sentir a grama, o espaço, relaxar. “No começo foi meio constrangedor para eles, ficaram com

46 Participaram: Marialva, Micael, Sara, Thiago, Vitória, Beatriz, Gabriel, Helena, Isabela, Jaqueline, Júlia e Lucas. Não se sabe ao certo quais participantes estavam em cada encontro.

vergonha, não queriam participar, a Helena e a Tania, que tinham experiência com essa área, iam mexendo com eles até irem se soltando”, contou a Larissa. E Camila complementou: “Foi a coisa mais importante. Se não fosse esse início eles não iam entender que era para se soltar, para sair do convencional”. E Larissa finaliza: “Importante para eles entenderem que o Parque era corpo também”.



Figura 61. O caminhar pelo Parque.
Acervo do grupo Caminhos de Terra.



Figura 62. O sentir o Parque.
Acervo do grupo Caminhos de Terra.

Em seguida, todos formaram uma roda para ouvir o Seu Carlos contar a história do Parque e do bairro. Segundo a Larissa foi um momento importante para eles se conectarem, os relatos do Seu Carlos foram despertando vínculos e afetos: “Ah! Eu lembro que minha mãe já contou essa história!”.

Depois, percorreram um pedaço do Parque em duplas, onde um estava vendado, e o outro deveria guiá-lo, com o objetivo de despertar outros sentidos que não somente a visão na percepção do espaço. As meninas do grupo ajudaram a conduzir.



Figura 63 e 64. Estudantes durante a “caminhada cega”. Acervo do grupo Caminhos de Terra.

Esta atividade não funcionou como o esperado, porque acabaram “fazendo gracinhas” e não descrevendo o espaço para o colega vendado. A proposta era também que coletassem coisas pelo caminho, para depois partilharem a sensação e o sentimento que

aquilo causava, diferenciando a sensação do sentimento, pensando em elementos que pudessem talvez ser utilizados na confecção das placas no encontro seguinte.

Ao final, durante a apresentação da coleta e a exposição das sensações e sentimentos eles se conectaram.

O encontro encerrou com a explicação do grupo de como funcionaria o dia seguinte.

Segundo encontro

Data: 25 de julho de 2019

Local: EMEF City Jaraguá IV

Participantes: integrantes do grupo, estudantes do oitavo e nono ano da EMEF City Jaraguá IV (de 10 a 12 participantes), profa. Miriam Machado, Seu Carlos Eduardo.

No segundo encontro, como Camila colocou, os estudantes já haviam entendido que no início “trocavam de corpo” no alongamento de chegada. Era um ritual que quebrava e mudava o espaço porque mudava o estado do corpo, “trocavam o corpo do dia a dia na escola para o corpo presente e disposto à vivência”, continuou Camila.

Para essa atividade as integrantes prepararam kits e improvisaram ferramentas, e também um material para exposição onde foram invocadas histórias e simbologias da terra, e destacada a relação intrínseca entre *humano - terra - húmus*, e *humano - argila*, para depois experimentar a plasticidade do material na construção das placas.

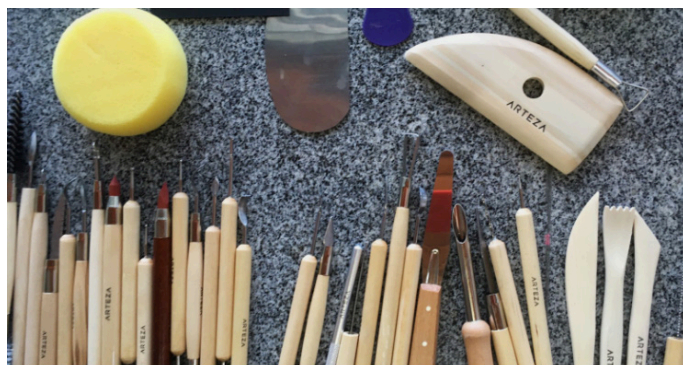


Figura 65. Kit de ferramentas. Acervo do grupo Caminhos de Terra.



Figura 66. Sara modelando sua placa. Acervo do grupo Caminhos de Terra.

A escolha das placas foi para facilitar o trabalho, pois um formato pré definido ajudaria o desenvolvimento do trabalho e também abria espaço para criação. Uma forma foi pré-preparada para agilizar o processo.

Teresa explicou a técnica para todos e, ainda que muito plástico, também é muito técnico de maneira que, seguir a sequência de passos apresentada daria certo.

Diferente do desenho e outras formas de expressão artística em uma aula de cerâmica todos os participantes saem com algo. As mãos vão se adaptando ao modelar, ao mexer com o barro.

Segundo o relato das meninas começaram com a modelagem das placas e depois continuaram. Alguns ganhando maior familiaridade que outros, mas todos fazendo.



Figura 67. Grupos de trabalho e as integrantes da equipe: Tania (de azul sentada à esquerda); Teresa (em pé, fotografando); e Camila (em pé à direita). Acervo do grupo Caminhos de Terra.



Figura 68. Estudante modelando com ajuda de integrante da equipe. Acervo do grupo Caminhos de Terra.



Figura 69 e 70. Produções do grupo. Acervo do grupo Caminhos de Terra.



Terceiro encontro

Data: 26 de agosto de 2019

Local: EMEF City Jaraguá IV e entorno.

Participantes: integrantes do grupo, estudantes do oitavo e nono ano da EMEF City Jaraguá IV (de 10 a 12 participantes), profa. Miriam Machado.

Assim, o terceiro e último encontro, um mês depois da realização dos dois pri-

meiros, foi feito já com a apresentação das peças queimadas para os estudantes, uma vez que a queima com a participação dos estudantes não se apresentou como uma opção plausível.

Para iniciar, o mesmo ritual de início que das outras vezes, “vestindo” o corpo do encontro, para em seguida conversarem em roda, onde mostraram as peças prontas e contaram o *Mito do Cuidado*⁴⁷ em jogral⁴⁸. Teresa aqui reitera a potência do material trazendo que a partir dele é possível falar de uma série de outras coisas, como o mito, história, civilizações, corpo, etc..

A ideia inicial para a queima das peças era realizá-la através da técnica de *queima de buraco*, mais rudimentar e antiga. Uma vez que na época das atividades ninguém do grupo tinha domínio sobre esta técnica, Teresa entrou em contato com algumas ceramistas pedindo dicas e explicações e acabou ativando uma rede de pessoas dispostas a ajudar a entender e colaborar com o processo; porém, tal proposta acabou inviável principalmente pelo risco que apresenta de quebra das peças, as quais estavam carregadas de expectativas dos estudantes. Assim, o plano seguinte foi levar os participantes para a ECA USP⁴⁹, para acompanharem a queima no forno que existe ali. Tal feito também se mostrou inviável pela logística.

Desta maneira assim que encerrou-se o *Mito do Cuidado* cada participante apresentava suas peças aos demais e comentava sobre os lugares onde gostaria de fixar, enquanto as integrantes do grupo se dividiram entre ir desenhando o mapa do percurso de colagem das peças e preparo da argamassa para fixação das mesmas.

A ideia era deixar um elemento no Parque ou algum lugar escolhido, e outro ficaria guardado com eles. A expectativa da escolha do Parque como local de fixação das placas por parte dos estudantes não aconteceu. Na realidade apenas duas pessoas escolheram locais fora a escola e os conjuntos habitacionais onde moravam.

A paisagem do Parque, de fato, não é um espaço cotidiano aos participantes no sentido de ocupação e uso no dia a dia, como já colocado anteriormente, tal acontecimento - a não escolha dele como lugar de afeto - não anula sua importância no atraves-

47 Ver nota de rodapé anterior.

48 Poema ou texto interpretado / declamado em coro, alternando partes individuais e coletivas e podendo ser alternado também entre canto e recitação.

49 Escola de Comunicação e Artes - USP.

samento e na sensibilização da atividade anterior, mas sim diz respeito sobre a fruição cotidiana desses estudantes.

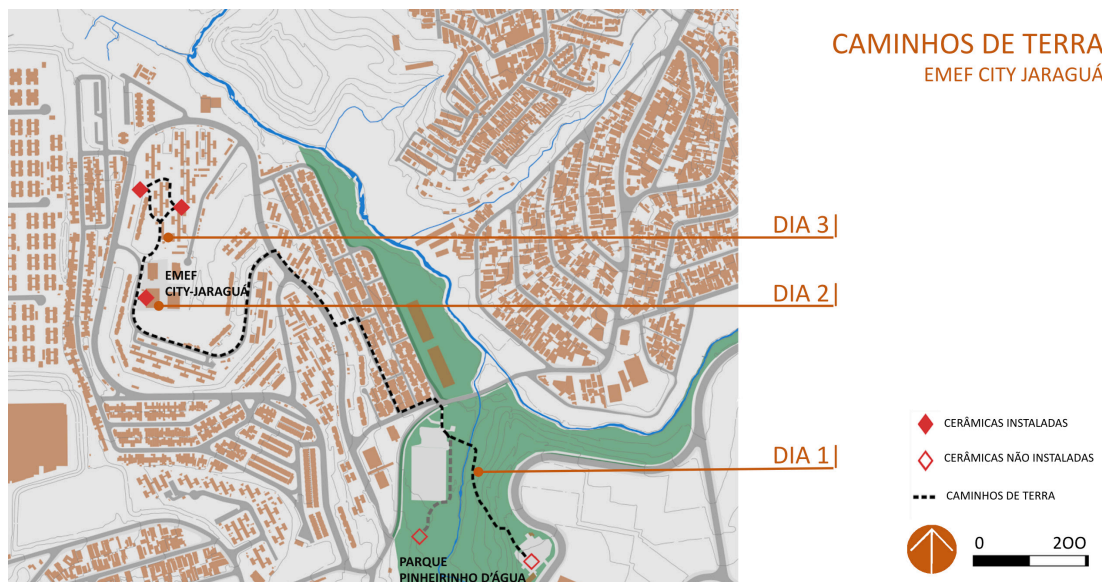


Figura 71. Mapa com a marcação dos lugares para fixação das peças. Realizado pelo grupo Caminhos de Terra.

Camila, que é natural da cidade de Socorro, uma cidade pequena do interior do estado de São Paulo, disse que na hora acabou traçando um paralelo com suas memórias de infância: “No fim eu pensei: não tem diferença pra minha infância que foi em Socorro, a vida deles acontece num espaço reduzido.” E depois complementou, ao final “se há o encantamento no cotidiano, no ordinário, ele passa a ser extraordinário”.

Na sequência, todos saíram juntos em busca dos lugares escolhidos para aplicar as peças, seguindo a escolha de cada participante. Nesse processo da colagem, enquanto aguardavam, acabaram criando o rap “baile da argila”, como disse a Teresa, um canto do trabalho, do durante.



Figura 72. Teresa e Sara fixando a peça na escola.
Acervo do grupo Caminhos de Terra.

Por último então, para encerrar o processo, foi feita a fogueira na escola, com todos sentados em círculo ao seu redor, invocando a ideia aglutinadora do fogo e sua presença física e química no processo da queima cerâmica.



Figura 73. Sara e as peças fixadas na escadaria.
Acervo do grupo Caminhos de Terra.

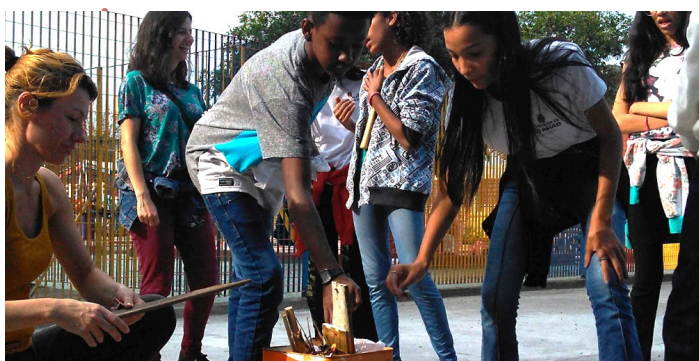


Figura 74. Estudantes realizando a queima.
Acervo do grupo Caminhos de Terra.



Figura 75. Grupo de estudantes, equipe de trabalho e profa. Miriam na
parquinho ao lado da EMEF City Jaraguá IV.
Acervo do grupo Caminhos de Terra.

5.1.3 Ida à USP e outros desdobramentos [...]

Data: 30 de agosto de 2019

Local: USP

Participantes: 40 estudantes do 8º e 9º ano da EMEF City Jaraguá IV - participantes e não participantes das experiências, profa. Miriam Machado e prof. Anderson, professores da disciplina de Pós-Graduação *Paisagem e Cotidiano Urbano*, Catharina Pinheiro Lima, Eugenio Queiroga e Teresa Kerr, Sr. Carlos Eduardo de Jesus (membro do Conselho Gestor do Parque), convidados do CIEJA Perus (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) e outras unidades escolares de Perus (também Zona Noroeste de São Paulo).

O que foi e como foi?

Uma vez que todos os grupos da disciplina *Paisagem e Cotidiano Urbano* trabalharam com o Parque Pinheirinho D'água e alguns seguiram desenvolvendo atividades com os estudantes - esta e a segunda experiência a ser relatada nesta pesquisa -, era fundamental que estes, enquanto co-autores dos projetos. Além disso, diversas vezes os estudantes manifestaram o desejo em conhecer a Universidade. Assim, as apresentações se realizaram no formato de Seminário, intitulado *Paisagem e Participação*, a fim de compartilhar com alguns centros educacionais da região as experiências e as possibilidades de projetos para o território.

Na exposição deste trabalho os estudantes participantes foram convidados a subir ao palco e também explicar o que havia sido desenvolvido até então. Três deles (Sara - nono ano, Jaqueline - oitavo ano, e Amauri - oitava ano) se juntaram ao grupo deste projeto e apresentaram as atividades com naturalidade e desenvoltura e, ao final, convidaram todos a participarem do grupo '*Jet no Pinheirinho*', descrevendo-o como "algo ainda pequeno, mas com potencial para se tornar muito grande".

Este foi outro evento comum, assim como a oficina inicial da profa. Teresa, entre as duas experiências relatadas aqui. Um momento muito marcante e emocionante para todos ali presentes. Segundo falas da professora Miriam as vagas foram "disputa-

das a tapa”.

Já no grupo de encontro do EJA, no dia em que discutimos e conversamos sobre estas atividades, a professora Catharina Pinheiro Lima comentou esta experiência de uma maneira que, ao meu ver, resume o sentimento dos presentes ali:

Fiquei muito emocionada. Queríamos ver se eles experimentam o gostinho de estar na USP e ver o que despertava neles. Muitos acreditavam que a USP era paga, e perguntavam: como é que entra aqui? Conseguimos comer no ban-dejão. Comeram ali, viram outros alunos. Foram ao CEPEUSP (Centro de Práticas Esportivas da USP), jogaram bola, e aí foram para o auditório da FAU (USP) e eu achei que eles fossem estar dispersos e cansados depois de tantas atividades. Mas estavam ali, atentos. E chamá-los para apresentar o trabalho junto com o grupo, foi um dos momentos que eu vivi como professora mais emocionantes. Foi muito bonito ver esses meninos e meninas no mesmo palco onde estiveram Florestan Fernandes, Marilena Chauí, e outras figuras importantes. Muito simbólico. E faz parte desse movimento do direito à cidade, porque a Universidade também faz parte da cidade. Deles terem essa vivência. É uma coisa que não é tão fácil. Não sei nem como eles chegaram lá, a professora Miriam resolveu tudo. Que foi a mesma coisa (o posicionamento da profa. Miriam) no processo do Parque Pinheirinho com a professora Marcia da Penha. Esse é um fator que facilita ou não um trabalho avançar: ter professores que abraçam, coordenadores, que abrem esse espaço, porque não adianta bater numa porta que não tem ressonância. Foram vários fatores que contribuíram para a gente avançar.

Esses corpos ultrapassando os muros invisíveis imposto socialmente a eles. A grandeza em começar a compor uma gramática onde o que antes havia era a ausência dela. Reproduzo aqui um trecho da fala de Sara quando perguntada sobre o que tinha ficado para ela quando lembrava das experiências, trazendo elementos das duas que relatamos aqui, mas enfatizando muito a ida à USP⁵⁰:

[...] lembro que ela (a Teresa) ensinou a gente a fazer os vasos, ensinou a gente a manusear a argila ... falou pra gente que ia ficar no forno da USP,

ai eu falei assim: USP?! USP?! Gente, é a USP! Meu sonho era ir pra USP. Vocês realizaram meu sonho me levando pra USP. Eu fiquei super nervosa, super nervosa porque tipo, meu sonho era ir pra USP ... desde o segundo ano, quando eu entrei no City IV, até o nono ano meu sonho era ir pra USP. Porque falavam a USP aqui, USP ali, a USP aquilo ... e é de graça, pra quem estuda em escola pública ... e biriri bororó ... Eu falei: gente, eu quero ir pra USP. Aí vocês chegaram do nada na minha vida, uma mudança radical, eu amei essa mudança, vocês me levaram pra USP, foi um sonho realizado. Foi encantador ... é ... nossa, foi mágico! Gente, foi ... surreal! Maravilhoso!

[...] foi a minha sala em peso! Porque eu falei pra eles: gente, quando sair a inscrição pra USP vocês vão! Aí eu falei pras minhas amigas: gente, então, eu conheço as meninas da USP e elas gostaram de mim e eu gostei delas, aí vai saber se eu subo no palco e falo com elas. E aí tinha as minhas amigas que [...] eram cinco: a Nayara, a Beatriz, a Geovanna, a Mônica, e a Jaqueline, lembra da Jaqueline? Aí eu falei assim: eu quero que vocês cinco vá, porque se eu for apresentar alguma coisa na USP eu quero que vocês vão lá e me vejam e me corrigem se eu estiver errada. Que naquela época eu falava muito errado, até hoje eu falo ainda, mas naquela época eu falava muito, falava muito errado. Aí tipo ... eu tremendo, hora que começou a subir no palco e a galera gritava: aí, Sara! E eu: meu deus do céu, porque que eu to subindo aqui? Socorro! A voz não saía direito, eu não sabia se eu ficava com a mão pra cima, mão pra baixo, mão no bolso, mão sem bolso ... eu sei que assim que eu subi naquele palco foi mágico! Ver as nossas coisas passando no telão, ver a música que o Lucas fez (rap da argila)! Do nada, improvisada. [...] ai, gente, foi mágico ... foi mágico, foi muito bom.

Para Larissa, integrante da equipe *Caminhos de Terra*, a ida à USP para apresentação dos trabalhos da disciplina estreitou mais as relações, e aconteceu em data muito próxima ao último encontro de finalização da vivência: “fortaleceu, fica como memória. As experiências que marcam, então não acaba exatamente ali”, complementou.



Figura 76. Grupo do trabalho Jaraguá: o resgate da memória como resistência no território apresentando a experiência junto com Amauri (oitavo ano), Jaqueline (oitavo ano) e Sara (nono ano), e junto à profa. Catharina Pinheiro Lima.

(Re)encontro de fechamento

Data: 13 de novembro de 2019

Local: EMEF City Jaraguá IV

Participantes: estudantes do 8º e 9º ano da EMEF City Jaraguá IV (Sara, Jaqueline, Guilherme, Natália e Beatriz), profa. Miriam Machado e Ana Beatriz Giovani.

O que foi e como foi?

Minha ideia ao realizar este encontro, mesmo depois do trabalho referente à disciplina da pós-graduação ser entregue, era levantar as percepções a respeito do processo de desenvolvimento deste projeto. Importava para mim compreender as reverberações para continuar com o campo que iria realizar dali em diante nesta mesma escola.

Como estavam nas provas finais, próximos ao período de férias escolares, pou-

cos estudantes ficavam na escola durante o contraturno, que era a ocasião possível para realização do encontro. Assim, como um quórum reduzido, conversamos a partir de algumas questões: Como estamos chegando? Alguém quer comentar sobre o processo? O que gostou mais? O que menos gostou? O que faria diferente? O que mudou? Quais as descobertas? A relação com os espaços mudou? E com a paisagem? Quais desejos ficam?

De maneira despretensiosa, como já havia um vínculo criado entre quem estava presente, todos conversaram sobre a participação neste processo. Ficou claro que as atividades trouxeram mudanças a todos os envolvidos.

Em um primeiro relato dos estudantes o assunto que veio foi a ida à USP, assim como também aconteceu já nas primeiras palavras trocadas com a Sara na entrevista realizada. Os relatos dos estudantes traziam a sensação de pertencimento tanto entre o grupo, quanto em relação ao território: a felicidade de subirem ao palco como autores dos trabalhos, a confiança que isso gerou e a compreensão de que eles também têm direito de estudar e frequentar a USP, a quebra dos muros invisíveis que são postos diariamente dentro do imaginário em que vivemos.

Quando abordando as experiências que viveram, Guilherme contou que de início achou chato desenhar, mas que ao longo das atividades conseguiu compreender que não existe um “jeito correto” de fazer arte, e sim que ela pode ser utilizada enquanto forma de expressão livre, para expressar algo que sentia. As meninas presentes concordaram e comentaram que a partir dessas experiências passaram a se sentir mais à vontade para expor atividades com as quais se identificavam como a escrita e o teatro, por exemplo. Ficou claro também para eles que tinham direito à cultura, à arte, à literatura, à paisagem, e que esses são caminhos possíveis também para trabalho, se com isso se identificarem.

Ao final, a profa. Miriam, emocionada, relatou o quanto havia descoberto a respeito desses jovens que já acompanhava há algum tempo, e também o quanto todo o processo despertou curiosidade e interesse neles.

Criaram identidade e pertencimento com uma participação efetiva - não pela obrigação e nem um caminho dado - que só é possível através da escuta, da troca, do diálogo, geradores de reflexões e debates e colaboradores para a compreensão do ser (humano) como um todo.

Para registrar este caminho, chegou-se à conclusão de que era necessário deixar alguma marca, algo que, ainda que de maneira singela, pudesse talvez despertar a curiosidade nos moradores dali. Assim, criou-se, conjuntamente, um lambe-lambe para ser colado pelo bairro em um próximo encontro.



Figura 77. Sara, Beatriz, Natália e Guilherme (nono ano), Jaqueline (oitavo ano) e Ana Beatriz, autora da pesquisa.

Colagem do lambe-lambe

Data: 30 de novembro de 2019

Local: EMEF City Jaraguá IV e entorno

Participantes: as estudantes Sara (9º ano) e Jaqueline (8º ano) da EMEF City Jaraguá IV e Ana Beatriz Giovani.

O que foi e como foi?

Este encontro foi realizado sem muita programação, por querer estar próxima das atividades escolares e ir adentrando o universo da escola e do território cada vez mais. Assim, realizei a visita à feira de exposição dos trabalhos finais da escola para me encontrar com Sara e Jaque e saímos colando o lambe-lambe no entorno.

A exposição dos trabalhos dos estudantes do nono ano foi uma surpresa para mim, um dos grupos havia escolhido como tema a história do Jaraguá, contando um pouco das atividades que participaram. Depois veio a descoberta, através de conversas com a profa. Miriam, de que a escolha não foi tão livre assim, mas sim influenciada pela

própria diante de uma falta de estímulo para desenvolvimento do trabalho por parte do estudante.

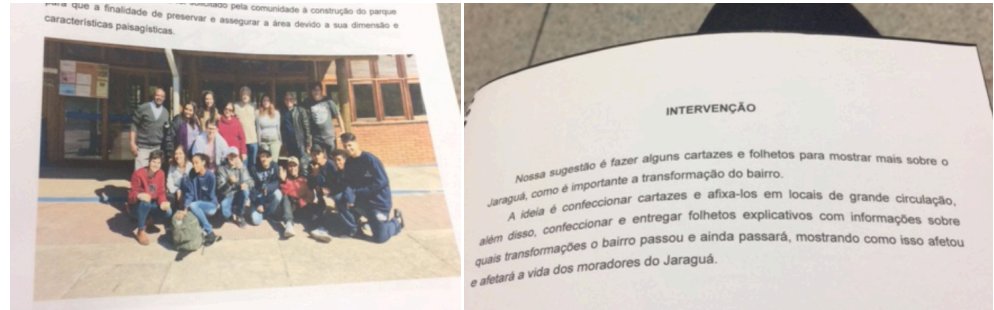


Figura 78 e 79. Fotos do Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA) e um dos alunos participantes da experiência.

Depois da exposição saímos para preparar a cola e o lambe-lambe. Os pontos onde foram colocados foram escolhidos por elas, por considerarem locais com mais pessoas circulando, a fim de conseguir verificar, posteriormente, se haveria quaisquer interações com eles.



Figura 80, 81 e 82. Sara e Jaqueline colando os lambe-lambe nos locais escolhidos por elas - escola, ponto de ônibus, quadra do bairro.

Algumas leituras

Antes de discorrer sobre minhas leituras individuais e algumas partilhadas com minha equipe de trabalho e com a equipe do *Caminhos de Terra*, tento aqui esboçar um princípio de compreensão a respeito de quem eram esses jovens que participaram desta experiência. Por mais que eu pudesse elaborar algumas teorias junto à profa. Miriam e aos meus colegas, chegaria apenas a algumas especulações. Queria ouvir dos próprios estudantes, a partir de reflexões propostas pelas professoras Marcia Gobbi e Karina

Leitão durante a banca de qualificação desta pesquisa⁵¹, o que entendiam por ‘ser jovem nos dias de hoje’, pois quem eles são influencia a relação que estabelecem com a paisagem, ponto importante para esta pesquisa.

Como esta ideia surgiu durante o período de isolamento social em função da pandemia de covid-19, e quando já encerradas as atividades com esse grupo de estudantes⁵², especificamente, tal feito parecia difícil sem conseguir o contato de qualquer um deles. Assim, reforço mais uma vez o quão significativa é a contribuição da entrevista com Sara para o conteúdo desta dissertação.

Na entrevista com ela, para minha surpresa, poucos foram os pontos comuns listados entre os participantes:

[...] em comum (o grupo participante) não tinha nada. A minha mãe que era rígida até o último, agora a dos meninos era mais de boa ... só a do Maycon que era mais rígida também, tanto é que você lembra? Ele era mais quietinho e tal ... Aí era isso. Tipo, a galera [...] que era bagunceira (cita nomes) [...], eles até hoje são. [...] a mãe do Vinicius era da Igreja Evangélica, o Guilherme era da Bola de Neve, eu era da Congregação na época, o Paulo ... nem sei se tem religião, o Maycon é macumbeiro até hoje ... a única ligação mesmo era a escola. Desde criança a gente brincava e brincava ...

Em uma fala durante os encontros virtuais do grupo de EJA, Miriam coloca que o grupo que participou das atividades do *Caminhos de Terra* - formado por estudantes que ficavam na escola no período de contraturno, portanto, com algumas pessoas comuns às participantes do *Jaraguá: o resgate da memória como resistência no território* (como Sara e Jaqueline, por exemplo), e outras não -, era um grupo difícil, e colocou que cativar a concentração deles não era tarefa simples, mas que teve o envolvimento com a arte, um diferencial, nas palavras da professora.

Para as integrantes desta vivência (*Caminhos de Terra*) foi surpreendente a curiosidade dos estudantes em ir além do proposto e ficar criando com o material: “imagina se tivessem um ateliê?”, comentou Teresa. Miriam também se mostrou surpresa com esse engajamento, comentando que se esqueceram do tempo, quebrando a prática

51 Realizada em abril de 2020.

52 Neste momento ainda havia o desejo e a esperança do isolamento durar pouco e o campo acontecer como previsto.

corriqueira de dispersão nas atividades escolares, ficando em silêncio e concentrados durante um longo período. Em uma de suas falas, colocou:

Todo o processo foi muito marcante. O grupo que participou da vivência, as trocas, o conhecimento que foi passado ali marcou muito. Como toca. Tem uma sequência de indícios do cotidiano que mostra como tocou, vi eles contando o *Mito do Cuidado* para outros professores ... enfim ... A vivência do dia um, a de ativar os sentidos, de sentir, são coisas que eu vi também no cotidiano deles depois, um falando pro outro respirar, fechar o olho quando estavam ansiosos com provas e coisas assim ... foi muito forte e significativo. O dia na USP coroou para eles todos. [...] fazer com que isso tivesse relação com o espaço deles, foi muito bom.

Contou também que meses depois alguns dos participantes da atividade reproduziram exercícios de respiração propostos pelo grupo no primeiro encontro, alegando que era para “se acalmarem e se conectarem consigo mesmos”.

As artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas. (EISNER, 2008, p.10 in CINTRA, 2020)

“Todos os grupos atuando junto, com os mesmos alunos, foi preparando e trazendo reflexões e outras coisas”, afirmou Miriam.

Parece, portanto, que o que os unia era o comum da gramática periférica e o afeto existente nessa identidade social partilhada, no tipo de morar (seja na casa ou na escola) partilhado, nesse modo de existir partilhado, ainda que com interesses e vivências diferentes quando no âmbito individual.

Corpos “suspeitos, mal vistos, anormais, errados”, com sua força e potência de produzir sentido, de trazer o novo, o nascente, a vida afinal, tornadas invisíveis por essa voz hegemônica e normativa que blinda os corpos de se perceberem eles mesmo consciência, puro pensamento e vida, outra vida.

Entendo, a partir desta descoberta, que a relação entre eles também foi fator fundamental para o caminhar das ações. Estavam abertos à experiência também porque se sentiam à vontade entre si, sem diminuir, de maneira alguma, a importância do com-

prometimento nas ações das equipes em questão. Como diz Teresa: “o grupo se abriu para a escuta de entrar num lugar novo. Aprendemos com eles. Estávamos dispostas para esse algo que era nós e eles, e eles perceberam isso, o compromisso, o estar lá para ouvi-los”.

Assim, debates a respeito de assuntos que não haviam sido propostos e ações que não haviam sido propostas pelas equipes apareceram na medida em que o corpo foi provocado a sair da zona de conforto do pensar e do sentir, ainda que houvesse o conforto de ter por perto figuras conhecidas. Na medida em que o corpo passa a visitar e experienciar novos lugares, novas paisagens através de novas dinâmicas e novas linguagens, num tempo que, como diz Ailton Krenak (2019), “é especialista em criar ausências de sentido de viver em sociedade, e do próprio sentido da experiência da vida”, há um questionamento natural e, conseqüentemente, um posicionamento crítico a respeito de muitas questões que nos atravessam (seres humanos).

Quando falamos sobre estas duas experiências no grupo de encontro com os educadores de EJA - que será relatado a seguir -, Miriam (2020) fez uma colocação que ilustra o que foi dito anteriormente:

[...] todas as propostas (de projeto) da disciplina (de Pós graduação) da (professora) Catharina são permeadas por ações que poderiam e deveriam estar no cotidiano da escola. Depois que o negócio foi destravando, a gente passou a conversar muito mais. Passaram a conversar mais comigo (os estudantes). E percebi esse posicionamento crítico. Ouviu falas como: “Ah! Professor não quer ouvir a gente, então a gente só fala o que eles querem ouvir.” E com os trabalhos da disciplina da Catharina, o da Ana (*Jaraguá: o resgate da memória enquanto resistência no território*) e da cerâmica (*Caminhos de Terra*), eles (os estudantes) não conseguiram pegar essa dica do que queriam ouvir pq não tinha isso. Segundo: os registros foram feitos em outros códigos que não só o do alfabeto. Foi cerâmica, desenho, e aí você registrar em desenho, lidar com as respostas e a discussão oral, exige muito mais pensamento do que responder a um questionário com perguntas, do que é e do que não é. E o que ficou muito forte na fala deles é que não são levados a sério pelos adultos, e aí também não levam a sério. E conforme foram estabelecendo vínculos com vocês (equipes de trabalho), e percebendo que tinha atenção, e sentar na roda

intergeracional, na mesma mesa, compartilhando o mesmo lanche, não tem dimensão.

Tenho muita vontade de continuar a experiência. Acho que o caminho da pedagogia é esse.

Sara (2022) em sua entrevista também coloca um pouco da reverberação nas atitudes dela e do grupo depois da participação nas experiências:

Isso ajudou a gente a se relacionar com os outros professores, porque a gente queria saber sobre faculdade, isso atiçou nossa curiosidade, curiosidade daqui, curiosidade de lá ... e, mano, muita coisa, tipo assim, a nossa relação mudou. Tipo, eu não gostava das meninas que faziam projeto com a gente (e cita os nomes), tipo assim era um triozinho que eu não gostava, [...] e aí depois do projeto a gente começou a se falar, começou a gostar uma da outra, entendeu?!

E quando perguntei sobre a relação com o bairro, ela disse:

Tipo assim, eu, Sara, comecei a querer conhecer mais o Pinheirinho, comecei a pesquisar. Tanto que na vez que vocês foram, tem aquela parte que é o Pinheirinho 2. Tem o Casarão, aí é do outro lado do Retão que fica o Pinheirinho 2. E eu nunca tinha ido lá, nunca. Tipo assim, onde fica a ETEC, sabe?! Daí depois que eu ouvi as histórias, do crime ambiental ... cadê?! Aí tipo a escola invadiu o Parque, teve crime ambiental, e o Pinheirinho 2, Pinheirinho do Retão ... e aí o povo chama até de Terrão. Tipo um povo, tipo meu namorado chama de Terrão onde é o Pinheirinho 2. Aí fui lá e contei pra ele a história né?! E ele ficou encantado. Mas foram coisas que eu quis ir atrás e aprender ... eu fui atrás pra saber um pouco mais.

Dentro da experiência do *Jaraguá: o resgate da memória como resistência no território*, vários foram os temas trazidos sem que fosse proposto no roteiro inicial, temas que tangem o direito à vida e, conseqüentemente, à cidade, como a questão da violência doméstica, da falta de creches na região e a dificuldade das mães em relação a isso, o protagonismo feminino nas lideranças e nos movimentos sociais da região, a questão do tráfico e uso de drogas, a falta de equipamentos de lazer e cultura e a homogeneização dos mesmos, quando existentes, na periferia - por que sempre futebol? por que sempre hip hop? -, a questão da segurança e da morte muito presente ali são alguns exemplos.

De uma maneira geral, seja defendendo pontos diferentes dos adultos em relação ao local de implantação do CEU, ou até percebendo a potência de união das escolas do entorno do Parque para a utilização daquele espaço, para também para ampliar as possibilidades de experimentação, pode-se afirmar com segurança que tirá-los do campo de discussão e debate não se justifica por razão alguma. Esses estudantes sabiam o que queriam e sabiam defender o que queriam, como diz Sara em nossa conversa: “[...] porque não adianta, quando eu crio uma tese é sobre ela que eu quero falar”.

Se dentro de nosso mundo adulto centrado os jovens são considerados “seres do amanhã”, como colocado anteriormente, trago aqui um pouco do que Sara definiu como ser jovem - naquela época, em 2019, cursando o nono ano, com 14 anos; e hoje, 2022, com 17 anos e já no terceiro ano do ensino médio. Tal definição, ao meu ver, não narra a juventude de maneira genérica, mas sim um pouco do que é ser *jovem periférico*:

Jovem pra mim, no nono ano, era tipo aproveitar e curtir até o máximo, pra aproveitar sabe, aquela época?! Exatamente aquela época onde eu me descobri, tipo assim, fui entendendo o que tava acontecendo. As coisas que aconteciam dentro da escola, as coisas que aconteciam fora da escola, foram fluindo na minha cabeça, criando maturidade, crescendo aos poucos ... conhecendo meninos, conhecendo meninas, como sempre .. e tipo, foi assim .. aí hoje em dia eu olho pra trás, e eu já fiz muita besteira, mas eu olho pra trás e eu fico: gente, eu cresci muito rápido. Eu cresci muito rápido. Aí hoje em dia eu olho pra cá agora, 17 anos, em 2022, e aí eu falo: gente! Naquela época eu não tinha responsabilidade nenhuma, nenhuma ... agora eu tenho a casa pra bancar, um serviço pra ir, tenho que trabalhar, me bancar, me sustentar ... e tipo assim é muita responsabilidade! Tenho que estudar, pensar em faculdade ... tipo assim, coisa que eu não pensava no nono ano, coisa que pra mim só daqui a três anos ... e três anos passou assim ó: (e estala os dedos) do nada, muito louco. Naquela época eu ficava sozinha em casa, então eu tinha que arrumar a casa, lavar a roupa ... acho que eu ainda tava com meu irmão, meu pai não tinha ido embora ainda ... aí também aconteceu do meu pai ter ido embora ... aí foi tudo uma confusãozinha. Aí pandemia, coronavírus, eu não podia sair de casa

e sempre fui bicho solto ... sempre fui bicho solto. Sempre assim, sempre de sempre. Eu sempre quis sair de casa, ficar na rua, ficar brincando, tanto que eu vivia na escola.

Como defendido em capítulo anterior o corpo é território político, libertar o corpo, ainda que por um tempo determinado e curto, das investidas totalitárias de aprisionamento, de supressão, e de controle, aflora nos corpos a consciência de si, e, portanto, o questionamento do mundo.

Fica destas experiências uma impressão que partilho com as integrantes do grupo *Caminhos de Terra* de que a paisagem evoca o mundo em uma condição que possibilita a compreensão e construção de um comum, desmobilizando o tempo de alienação da vida, o qual suprime experiências, nos mantém longe dos afetos e produz vidas sem possibilidade de paisagem.

Partilhar experiências sensíveis vividas a partir da presença do corpo, acessar outros meios de linguagem que auxiliem a expressão do campo subjetivo, ser pausa no automatismo cotidiano foram elementos que auxiliaram na elaboração coletiva de uma narrativa a partir do individual, ou seja, na construção de uma identidade comum que aproxima e não segrega porque valoriza a escuta e o diálogo, postura que garante que a diversidade seja respeitada e ainda assim seja possível encontrar um comum.

Nas trocas realizadas entre eles e outros atores que participaram do processo de implementação do Parque, ficou claro o quanto era crescente a sensação de pertencimento quanto mais se aproximavam da história da paisagem a partir da vivência da própria paisagem. Discorria-se sobre algo que também estava sendo vivenciado. O que provocou um desejo de maior uso desse equipamento público, bem como de desvelamento de outros possíveis na região. Foi possível notar o despertar de um posicionamento crítico perante ao território que habitam, quando entendem que têm direito a esses espaços, a uma paisagem qualificada, a um ambiente saudável, tanto quanto qualquer outro habitante da cidade.

5.2 Do grupo de educadores e pós graduandas

Experiência 3

da universidade | FAU USP e do Ensino para Jovens e Adultos | EJA da EMEF Padre Leonel Franca

Este grupo - composto por estudantes da Pós graduação da FAU USP, educadores da FAU USP e outras faculdades de arquitetura, educadores ativos e inativos do Ensino para Jovens e Adultos (EJA) da EMEF Padre Leonel Franca, educadores do Instituto Federal da área de arquitetura e da área de pedagogia, e profissionais atuantes no campo da arquitetura -, surge a partir da urgência trazida pela professora Miriam Machado a respeito das aulas para os estudantes do EJA durante o período de isolamento social. Os estudantes do EJA são aqueles que de alguma maneira ficaram à margem do acesso à educação, seja porque tiveram que começar a trabalhar muito jovens e não puderam continuar os estudos, seja jovens que engravidaram durante a adolescência e também não conseguiram continuar, ou também aqueles que não se encaixam no sistema educacional tal como ele é, imigrantes com dificuldades com a nova língua, etc. Ou seja, recebe estudantes muito diversos em histórias e períodos de vida.

Segundo a professora Miriam há pouco material didático para o corpo docente estudar. É um “gargalo” da educação. Uma situação difícil de lidar e conduzir e que se agravou ainda mais diante do cenário pandêmico.

Assim, o grupo se uniu inicialmente apenas por interessadas em colaborar no auxílio à profa. Miriam e a alguns outros professores do EJA da EMEF Padre Leonel Franca, sem qualquer intuito de ser parte desta ou de outras pesquisas, apenas unidas pelo propósito de proporcionar uma educação de qualidade a todos e de nos apoiarmos diante do novo cenário em que estávamos inseridas.

Antes de dar seguimento à descrição desta experiência, é importante entender o porquê deste conteúdo ter entrado para somar à pesquisa.

Se inicialmente esta investigação se desenhou a fim de entender a relação dos jovens com a paisagem, no decorrer do percurso adentrar o campo da educação foi natural e necessário para a compreensão do funcionamento da “máquina” e os caminhos possíveis a serem tratados dentro da proposta.

Pensei e repensei se caberia acrescentar esta experiência na análise, uma vez que não foi algo programado e nem com o público participante da investigação: os jovens. Acreditava, no início, que talvez a maneira ideal de trazer este conteúdo seria (como também foi feito) permear o texto com algumas falas marcantes, mas desta maneira não validaria, como ao meu ver válida aqui, o que foi defendido nesta dissertação. O que aconteceu não foi (pré)visto, pelo contrário. Ao mesmo tempo é possível dizer que esta construção, da maneira como se deu, elaborou uma narrativa coletiva a partir da arte e da paisagem, em acordo com a proposta conceitual desta pesquisa.

Este conteúdo entra também devido à ampliação na compreensão da escola como um corpo, que para funcionar necessita que todas as suas partes estejam em harmonia, portanto, escutar não apenas os estudantes, mas também os educadores, é fundamental.

Assim, o que se iniciou a partir da demanda de auxiliar uma sistematização do conteúdo para os estudantes, entendendo novas linguagens e ferramentas que poderiam ser utilizadas para facilitar o acesso destes e dos professores às aulas, se transformou em um grupo para debater novas pedagogias possíveis que criem outras formas de relação com os estudantes e com a própria escola.

A seguir, os relatos das discussões e belezas de cada um dos 13 encontros. Que sejam inspiração para quem lê, como foi para quem participou.

Encontro 1

Data: 10 de junho de 2020

Participantes: Ana Beatriz Giovani, Miriam Machado, Catharina Lima, Andreia Bezerra, Paula Vicente, Maria, Aline Santos, Barbara, Marcia da Penha, Karina Leitão e Ana Sueli Ferreira.

O que foi e como foi?

A professora Miriam Machado inicia o primeiro encontro explicando um pouco do cenário e o porquê do contato, comentando que a pandemia abriu a ‘caixa de pandora’ dos problemas já existentes: nem todos os estudantes possuem bom acesso à internet e algumas vezes nenhum acesso. A Prefeitura (Secretaria da Educação) se propôs a en-

tregar material didático na casa dos alunos em função dessa dificuldade, porém muitas vezes o correio não chega a essas casas. O desafio estava posto: como sintetizar um conteúdo para esse público e, mais ainda, como sintetizar conteúdo sem saber ao certo qual linguagem e plataforma usar?

Além deste cenário, Miriam relata o despreparo do corpo docente, sem experiência para lidar com toda a complexidade da(s) situação(ões). Sua ideia era tentar produzir algum material a partir da realidade dos estudantes. História, geografia, aspectos físicos e simbólicos do local. Um material que instigue a curiosidade, a pesquisa, a aproximação da valorização das subjetividades mas, conjuntamente, da ciência. Um projeto que possa ter continuidade no pós pandemia.

Miriam busca algo que trabalhe na paisagem do Jaraguá, mas o colocando e fazendo com que compreendam que faz parte de um todo, não está isolado no mundo. Muitas ideias vieram: “cápsulas de conhecimento” via Whatsapp, podcasts, dentre outras, mas sempre aparecia alguma dificuldade com plataformas e meios para conseguir materializar, o contexto de isolamento social e a utilização dos recursos tecnológicos ainda eram muito recentes e desconhecidos.

Surge a questão de como poderíamos nos (retro)alimentar depois desse momento, e o desejo de pensar em formações para o corpo docente. Como o educador se prepara para elaborar um conteúdo pedagógico baseado no território? Como é possível mapear a comunidade local para além da rádio fofoca? Como organizar conhecimento e sistematizar um projeto? Miriam coloca que a base da faculdade de pedagogia não ensina isso.

É neste momento que Marcia da Penha pede a palavra:

Primeiro, para que haja qualquer mudança tem que haver o sonho. A mudança vem do desejo que as pessoas têm de querer ver o lugar, sair das telas, ver o outro. Segundo que as pessoas têm que se situar. Tem que ter provocações, reflexões filosóficas: onde eu estou? O que estou fazendo aqui? Qual é o meu lugar? Essa análise de contexto é fundamental para chacoalhar as pessoas, para elas se situarem. A partir daí olhar para aquilo que quer.

Sem mexer na *subjetividade* delas, eu acho muito difícil elas engatarem em algumas propostas. Elas podem até aderir, mas vai ser por uma educação formal. Tem que mexer no campo do desejo se não você não consegue. Se não

vai ser tarefeiro, e tarefeiro não muda o mundo. Então o sonho tem que nascer primeiro, e como fazer isso? Provocando. Às vezes quando você provoca o outro vem agressividade, mas a gente tem que ter isso.

E desta provocação feita a nós, Marcia sugere um caminho que é acatado pelo restante das pessoas presentes que é nos situarmos enquanto grupo: quem somos nós? Qual o papel da escola hoje dentro dessa sociedade? Qual nosso lugar? E então a partir para dois eixos de trabalho começarmos a construir algo coletivamente: a *identidade* - quem somos nós? O que fazemos aqui? Identidade da escola, do educador, do lugar, do estudante; e o *lugar* - qual história? O que eu vejo? Que lugar é esse?

O grupo decide então seguir se encontrando e criar dois momentos dentro de cada encontro: um para troca de conteúdo sobre o território e experiências pedagógicas, e o outro para pensar numa possível formação para professores. A professora Catharina Lima sugere uma atuação dentro da chave do direito à cidade e do direito à paisagem e que o primeiro mês seja para entender qual a identidade do grupo, como sugerido pela professora Marcia.

Encontro 2

Data: 23 de junho de 2020

Participantes: Miriam Machado, Ana Beatriz Giovani, Aline Santos, Andressa, Camila Savioli, Catharina Pinheiro Lima, Eduardo, Karina Leitão, Kelly, Juliana, Marcia da Penha, Maria, Manoel, Meire, Pamela, Paula Vicente, Regina, Simonny.

O que foi e como foi?

Depois do último encontro veio a sugestão para Miriam convidar colegas educadores do EJA para constituir o grupo, de uma maneira aberta para quem tivesse interesse, entendendo que são eles quem estão no dia a dia da escola pública e, portanto, quem poderia enriquecer a discussão e ajudar a encontrar as brechas no sistema para atuar a partir do sonho.

Um ponto emocionante nesse dia foi presenciar o reencontro da professora Marcia Penha com o professor Eduardo, ambos professores de geografia, parceiros antigos

que entraram no sistema educacional municipal na mesma escola (EMEF Dali Coutinho, também nas cercanias do Parque Pinheirinho D'água) durante o período em que Paulo Freire era o Secretário Municipal de Educação (1989-1992), o que, segundo eles foi basilar para o desenvolvimento e aprendizado dentro de suas atuações profissionais. Eduardo entrou na sala do GoogleMeet⁵³ já com a reunião iniciada, e ao se apresentar comentou sobre suas experiências iniciais dentro da profissão junto à Marcia da Penha, sem ter visto que a mesma se encontrava na sala também. Foi bonito ver os dois emocionados se chamando de “camaradas”. Pareciam estar se reencontrando com o sonho.

Em seguida a professora Karina Leitão sugere chegarmos ao ‘mote’ por onde vamos adentrar e por onde poderíamos “fisgar” os estudantes a participarem. Ao mesmo tempo Marcia alerta sobre o desafio de mudar o imaginário dos estudantes de EJA a respeito do que é uma aula para os mais velhos, que ainda vinculam aula à rigidez disciplinadora do professor, a uma lousa cheia de conteúdo, modelos antigos e não necessariamente vinculados a troca de conhecimento, e coloca a escuta como um caminho para vencer este desafio.

Os educadores trocam ideias sobre possíveis ‘motes’ e como a partir de cada um deles convidá-los a participar, quando Eduardo comenta:

O momento pede que quebrems os paradigmas: o conhecimento é muito mais, ele transcende a ideia de qualquer disciplina. São questões desafiadoras, mas pensar num trabalho em que possamos abrir as discussões com os professores também, quebrar com a “grade”, que engessa. O momento é um campo aberto. São novas possibilidades.

Ainda sem conclusão a respeito de um tema norteador, fica deste encontro o quanto a EJA é um caso específico da educação que deve desenhar um modelo pedagógico próprio, e não seguir o modelo do Ensino Fundamental, como acontece hoje, e o quão necessário é romper com ele.

Assim, instigados pelo encontro, o grupo define que na reunião seguinte Marcia e Eduardo contarão um pouco de suas experiências na gestão Paulo Freire a fim de nos inspirar.

Encontro 3

Data: 07 de julho de 2020

Participantes: Miriam Machado, Ana Beatriz Giovani, Eduardo, Marcia da Penha, Karina Leitão, Paula Vicente, Maria, Bárbara Barioni, Andressa, Camila Savioli, Catharina Lima e outras(os) educadoras(es) do EJA da EMEF Padre Leonel Franca.

O que foi e como foi?

Eduardo inicia o encontro contando sua experiência no início de sua atuação profissional. Ele e Marcia ingressaram na rede Municipal de Educação durante a gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria da Educação no Governo da Luiza Erundina (1989-1992), período em que a proposta do governo era que as secretarias fossem integradas.

Dentro das escolas, segundo ele, havia a libertação do livro didático e a orientação era em prol de uma atuação interdisciplinar dentro de uma visão geral e holística do mundo. Neste período também, em 1992, surge um novo estatuto do magistério que valorizava a categoria.

“Éramos aconselhados a participar dos conselhos, dos movimentos ... éramos guiados a fazer isso. Essa era a educação que se forjava: uma educação participativa”, nas palavras do professor Eduardo, que também conta que os educadores eram facilitadores dos encontros, facilitando as ações e os registros das reuniões. Eduardo encerra seu relato com Paulo Freire: “Me movo como educador porque me movo como gente”, reforçando que a nossa fala deve ser a nossa prática.

Marcia complementa e reforça o relato de Eduardo dizendo que era “um contexto de governo e uma política muito clara de *exercício da cidadania*”. Comenta que além da integração entre os órgãos públicos também existia a parceria com a universidade. A educação municipal tinha contato com a professora Nídia Nacib Pontuschka⁵⁴, quem aproximou a professora Marcia do estudo do meio e se tornou referência e inspiração em todo o seu caminhar, bem como acabou se tornando inspiração também para quem,

como muitos de nós do grupo, não participaram de suas aulas e não a conheceram. Nidia defendia que: “Professor não nasce pronto, ele vai se construindo.”

Marcia continua seu relato comentando que quem passou pela gestão de Paulo Freire se diferencia pela ética e pelo olhar para o outro. Foi com ele, em 1990, que começaram a sair dos muros da escola e conhecer a realidade local.

Tinha que olhar do muro para fora e ver o que incomodava, o que incomodava cada educador. E aí voltava-se para a escola, reuniões, e então era feito um mapa para tirar o tema gerador. Depois de muita discussão tiravam o tema da escola, e aí cada professor tinha que montar sua disciplina em cima desse tema. Aquilo não estava no livro, tinha que ser compartilhado, dialogado ...

Segundo Marcia foi a partir daí que começaram a conhecer o território de fato. “Devo muito à arte também, a arte materializa. Você não só pensa e fala, você age”, comentou Marcia contando que o professor de artes com quem trabalhava na época ajudou muito na sistematização do conteúdo.

Desde o encontro anterior foi possível perceber que este grupo, para todos nós, era um respiro para os dias que estávamos vivendo. Uma pausa que nos relembra nossos sonhos e nos dava a gana de continuar e de lutar por outras realidades. Para nossa próxima reunião, seguiríamos dentro da ideia de nos (re)conhecermos enquanto grupo, através de apresentações individuais para além de nossos nomes e ocupações remuneradas. Nos apresentarmos de uma maneira mais ampla e subjetiva.

Encontro 4

Data: 21 de julho de 2020

integrou o EDM – Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Atuou principalmente nas áreas temáticas de Geografia, Formação do Professor, Estudo do Meio, História da Disciplina de Geografia e Educação Ambiental. Coordenou o Projeto de Estudo do Meio e Formação de Professores das Secretarias Municipais de Educação de Guarulhos-SP, 2006- 2008 e de Suzano-SP, de 2010-2011. Foi coordenadora adjunta do Projeto Gestão Participativa e Sustentável de Resíduos Sólidos, em Convênio USP e Universidade de Vitória – CA. Presidente da Comissão de Graduação da FEUSP e membro do Conselho de Graduação da Universidade de São Paulo – COG de 2005-2007. Foi também parecerista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), membro do Conselho Editorial de várias revistas de Geografia que incluem textos sobre Ensino e Aprendizagem da Geografia: Geousp, Mercator, Revista Geografia e Ensino e Olhar de Professor (UEPG). Faleceu em 20 de maio de 2019.

Participantes: Miriam Machado, Ana Beatriz Giovani, Catharina Lima, Camila Savio-
li, Eduardo, Marcia da Penha, Karina Leitão, Paula Vicente, Maria, Bárbara Barioni,
Andressa, Regina, e outras(os) educadoras(es) do EJA da EMEF Padre Leonel Franca.

O que foi e como foi?

Nesta reunião Andressa, professora de artes do EJA, e Regina, professora de ciências, começaram a rodada de apresentações individuais (que não foi seguida à risca, ao final, pois nem todos os participantes a realizaram).

Andressa fez uma apresentação mostrando-se sob muitos aspectos que a constituem enquanto ser humano: quantidade de irmãos, religião da família, onde estudou e morou, entre outros, de maneira que nós, que acabávamos de conhecê-la, passávamos a compreendê-la e enxergá-la com mais profundidade, e não apenas como descrevi no parágrafo anterior: a professora de artes do EJA.

Andressa trouxe uma reflexão interessante sobre si, e interessante também se pensarmos nas múltiplas compreensões de território: “quem sou eu? Eu sou território. Meu corpo é território. Território é espaço apropriado por relações de poder. Meu corpo em movimento. Eu sou agente de mudança no espaço”, tal fala me remonta ao texto de Dorotea Grijalva⁵⁵ (2020) que aparece nos primeiros capítulos desta dissertação e retomo aqui:

[...] assumo meu corpo como território político porque o entendo como histórico, e não biológico. E, conseqüentemente, assumo que ele foi nomeado e construído a partir de ideologias, discursos e ideias que justificaram sua opressão, exploração, submissão, alienação e desvalorização. A partir daí, reconheço meu corpo como um território com história, memória e conhecimentos, tanto ancestrais quanto próprios, da minha história íntima.

Ao mesmo tempo, considero meu corpo o território político que neste espaço-tempo posso realmente habitar, a partir da minha escolha de (re)pensar-me e de construir uma história própria dos pontos de vista reflexivo, crítico e construtivo. (GRIJALVA, 2020, p.10)

55 GRIJALVA, Dorotea Gómez. Mi cuerpo es un territorio político. Tradução: Sandra Bonomini. Coleção Pequena Biblioteca de Ensaios / Perspectiva Feminista Título Original. Zazie Edições, 2020.

Andressa ainda traz o embate existente dentro da profissão: existe o sonho e o amor aos estudantes, ao mesmo tempo que é “cheio de burocracia, vai te desumanizando se você não tomar cuidado”. E destaca que o desafio cresceu diante do cenário e governo atual onde a figura do professor se tornou um gerador de mal estar na sociedade, como se estivesse contra a família e a ordem. Assim, por entender que todos os espaços e grupos do qual faz parte a transformam mas também a permitem transformar, entra para este grupo como mais um lugar de troca.

Regina dá prosseguimento começando por colocar que se enxerga nos alunos porque tem uma história muito semelhante, inclusive dentro do território onde nasceu e cresceu, e a partir desta compreensão entende o quão importante é proporcionar vivências para eles, algo que, para ela, a tecnologia permite muito. Questiona o livro e o padrão de ensino para esse público que está fora do padrão. Assim, acredita em um trabalho moldado pelo fazer. E finaliza questionando: como ensinar? Como trocar? Como potencializar exatamente o fato de serem ‘fora do padrão’?

Miriam finaliza a reunião explicando, novamente, o porquê acredita na parceria universidade e escola: “a formação que a prefeitura oferece é interessante, mas fragmentada e descontextualizada. Não entra no universo nem dos educadores, nem dos educandos.”

Como este grupo também pretende ser o “projeto piloto” das ideias que dele surgem, Bárbara cria um mapa virtual colaborativo, inspirada nas discussões do encontro anterior, para que possamos inserir imagens da vista de nossas janelas, como uma forma de nos conectarmos pelo sensível e nos conhecermos mais, e também como uma possível ferramenta que os educadores poderiam utilizar para contato com os estudantes.

Encontro 5

Data: 30 de julho de 2020

Participantes: Miriam Machado, Ana Beatriz Giovani, Catharina Lima, Eduardo, Marcia da Penha, Karina Leitão, Paula Vicente, Maria, Bárbara Barioni, Andressa, Camila Savioli e outras(os) educadoras(es) do EJA da EMEF Padre Leonel Franca.

O que foi e como foi?

Para começar o encontro os presentes comentam, brevemente, sobre as poesias, imagens e desenhos que fizeram quando se colocaram diante da questão que fechou o encontro anterior: *o que eu vejo da minha janela?* Dentre as falas, marcou a de Eduardo, que trouxe a letra da música do grupo O Rappa, *O que sobrou do céu?*⁵⁶

Faltou luz, mas era dia / O sol invadiu a sala
 Fez da TV um espelho / Refletindo o que a gente esquecia
 Faltou luz, mas era dia, dia
 [...]

 O som das crianças brincando nas ruas / Como se fosse um quintal
 A cerveja gelada na esquina / Como se espantasse o mal
 Um chá pra curar essa azia / Um bom chá pra curar essa azia
 Todas as ciências de baixa tecnologia
 Todas as cores escondidas nas nuvens da rotina
 Pra gente ver / Por entre os prédios e nós
 Pra gente ver, e ver / O que sobrou do céu

Miriam é quem se apresenta neste dia e, assim como as outras, também adentrando composições diversas que atravessam sua existência e, conseqüentemente, sua atuação profissional - como, por exemplo, a aproximação da umbanda que gerou nela um ativismo ant-racista forte e também a fez ampliar a percepção da escola como um lugar de intolerância religiosa: “as escolas são laicas, mas possuem oração católica na parede”. Desabafa sobre sentir que o espaço de ensino é muitas vezes o lugar mais anti-ciência e religioso que frequenta.

Estas vivências devolvem seu olhar para a realidade do território: pobreza extrema, machismo, racismo, genocídio, etc. e etc., e comenta que depois de muito tempo de atuação consegue entender a questão da *necropolítica* como algo muito escancarado. “A gente perde muitos jovens para o sistema. Muitos. Todas as frentes são organizadas para serem excludentes, desde os três anos estão marcados para não dar certo”. Assim, entende que fazer da escola um agente transformador será o seu maior legado. Acres-

56 Compositores: Marcelo Falcão Custódio / Marcelo De Campos Lobato / Lauro Jose De Farias / Marcelo Fontes Do Nascimento Viana De Santana / Alexandre Monte De Menezes

centa que sente que a infância vem sendo privatizada no sentido de que não acontece, como antigamente, nos espaços livres públicos, mas sim nos privados, efeito do aumento no número de conjuntos habitacionais na região. As crianças não estão na rua como era costumeiramente visto antes nas periferias, estão nos “playgrounds” dos conjuntos habitacionais.

Em seguida Karina, professora da FAU USP, inicia sua fala. Avisa antes de qualquer coisa que estruturou o que ia trazer pensando em como colaborar com o grupo. Desta maneira, começa apresentando o laboratório de pesquisa do qual faz parte dentro da faculdade, o LabHab (Laboratório de Habitação e Assentamentos Humanos), o qual surge com o intuito de unir o tripé base da universidade que é o ensino, a pesquisa e a extensão.

Comenta que dentre seus fundadores há alguns que eram vinculados a partidos políticos da esquerda e que atuaram durante anos colaborando com o poder público, desde a escala municipal, até a federal, como a Ermínia Maricato⁵⁷, por exemplo. E comentou que um antigo professor do laboratório, Nilton, ao encontrar com Paulo Freire certa vez, perguntou: como faz para trabalhar arquitetura popular e pedagogia da autonomia? E ele respondeu: simples, só muda o nome. Onde tem pedagogia você põe planejamento, arquitetura, ... “porque no fundo o corpo ético, filosófico da pedagogia da autonomia pode transbordar para outros campos disciplinares”, completa a professora Karina.

Karina expõe o interesse que tem em, em algum momento, fazer uma formação continuada para docentes do ensino público. Sua proposta é que a gente faça as coisas informadas pelas histórias das pessoas que estão nos lugares onde estamos trabalhando, dentro das dobras da geografia, da história e das artes, e reforça o tempo todo a questão do *territorializar-se*.

Para ilustrar sua fala comenta sobre uma tese de doutorado da área da Sociologia que virou livro, *Desaplanar*⁵⁸ - já citado anteriormente nesta dissertação e descoberto por mim neste dia através de sua fala -, de autoria de Nick Sousanis. O americano

57 Ermínia Maricato foi Secretária da Habitação e Desenvolvimento Urbano na gestão municipal da Luiza Erundina (1989-1992), e participou ativamente da criação do Ministério das Cidades, vindo a se tornar Secretária Executiva do mesmo, de 2002 à 2005.

58 SOUSANIS, Nick. *Desaplanar*. Tradução de Érico Assis. São Paulo: Veneta, 2017. 208 p. Título original: Unflattening.

escreveu um romance em quadrinhos passado na *Planolândia*, lugar onde todos são planos - quadrado, círculo, triângulo, ... - e não conseguem enxergar além disso. Um dia chega uma esfera e mostra para eles que existem outras direções. Ou seja, para Karina “revolucionar a vida significa ‘desaplanar’ o olhar, e mudar o olhar significa mudar tudo, a sua relação com os seus pés. E vai subindo o corpo inteiro até que essa visão e relação se amplie”.

Toda relação espacial ela se dá a partir do corpo. Tudo o que você tem, as medidas, ... Tem gente que tem uma dificuldade muito grande de fazer essa abstração do seu corpo na Terra, do seu corpo no Universo. Começa daí essa dificuldade. Isso porque estamos falando de física newtoniana. Imagina quando entra numa física quântica, relatividade, que aí é uma velocidade que você não consegue nem conceber na sua imaginação. Exige um esforço, uma capacidade analítica com muita capacidade de abstração. Há que se dialogar, portanto, porque há uma dificuldade de lidar com o corpo.

Karina Leitão, 2020.

Ela então sugere um ‘mote’ para o próximo encontro a partir da partilha de Eduardo: o que sobrou do céu? “Nisso seguramente a gente vai se conhecer. Falar do céu vai ser falar de si”, diz. O grupo concorda.

Encontro 6

Data: 18 de agosto de 2020

Participantes: Ana Beatriz Giovani, Eduardo, Marcia da Penha, Karina Leitão, Paula Vicente, Maria, Bárbara Barioni, Catharina Lima, Camila Savioli e outras(os) educadoras(es) do EJA da EMEF Padre Leonel Franca.

O que foi e como foi?

Neste dia a reunião começou com a partilha das nossas elaborações individuais *do que sobrou do céu*.

Eduardo topou começar comentando que a pergunta o remeteu a uma entrevista que havia ouvido dias antes do cantor, rapper, compositor e ator brasileiro, Criolo. Re-

produzindo a fala do rapper, Eduardo compartilhou conosco o trecho que chamou sua atenção. “A arte promove, você percebe o que está vivo, e isso é de extrema importância. O termo distanciamento social na verdade fala de um distanciamento físico, porque o social já existe. A vida do jovem negro já foi lançada a sorte, simplesmente por ele ser negro.” E explica que o fez refletir, pensar e repensar o papel do educador. Acredita ser um momento de refletir junto sobre essa educação dita a distância que nem todos acesam. Em suas palavras, uma amargura para os professores, estando mais próximos dos problemas deles. “Para onde essas pessoas estão olhando? E como podemos traduzir tudo isso dentro do processo educativo para todos reflitam?”, finaliza.

Maria, pedagoga e educadora, pede a vez e diz que a questão: *o que sobrou do céu?*, a remeteu ao livro *A queda do céu*, de Davi Kopenawa Yanomami e Bruce Albert com primeira edição lançada em 2015, e a nossa relação enquanto seres humanos com o meio ambiente, não nessas questões que acabaram viraram marketing, mas numa dimensão maior de pertencimento ao mundo. “De uma maneira que a gente esquece que nossas práticas refletem questões no nosso cotidiano”, a compreensão de que somos o todo. “A gente acaba esquecendo de olhar para o céu”, diz Maria.

A fala dela me lembra o relato de uma fotógrafa mineira, Bruna Brandão, que fez uma série de fotografias quando passou uma temporada, em 2019, no Xingu junto a várias etnias indígenas diferentes em uma mesma aldeia. No dia 16 de julho de 2019, enquanto lá estava, pôde acompanhar um eclipse lunar e neste relato contou que todos mudaram suas rotinas nesse dia para evitar que o céu caísse sobre eles. Me recordo disso porque me remete a questão da valorização desse todo sobre o qual Maria falou. O respeito para conversar com essas ‘forças do mundo’, sem se julgarem acima ou separados, como nós o fazemos. E então partilho também com o restante do grupo um texto que escrevi a partir da pergunta:

Do céu eu quero que sobre aquilo que sempre existiu. Aquilo que é. Aquela luz, aquele raio de sol que atravessa minha janela de manhã. Quero também as estrelas, a lua. A lua, com certeza. Quero as cores, todas, no céu. Nesse céu que não tá acima de mim. Ele me cerca. Me atravessa, às vezes.

Agora o que sobrou do céu? ... Sobrou ainda muita interpretação do céu. Interpretações. Até o céu entrou na roda do poder. Como é que pode? Não pode. Mas sobra o que não pode por aí. No céu, em tudo. Você bota um “r” no final:

pode(r), e aí parece que pode tudo. Não pode.

Pequenezas são importantes quando enxergam seu tamanho e entendem a grandeza de sua pequenez. Mas pequenezas que se enxergam grandes, que se impõe como maiores e donas das grandezas vivem o irreal.

Se a gente, se as pequenezas se unem, se reconhecem parte da grandeza toda ... derrubamos esse “r” e botamos um “m”. Todos podem neste mundo. No céu deste mundo onde todos podem não tem sobra. O céu é. Todos podem.

Aline dá prosseguimento e conta que para ela o céu é o contrário da falta de ar, que parece ser um dos marcos da pandemia: ele é expansão. E ressalta que está falando do céu azul e diurno. O céu, para ela, é abertura e possibilidade. Fez um desenho o qual não quis compartilhar, e atrelado a ele, diz que pensou em uma citação de Bachelard⁵⁹:

Na escala cósmica o azul do céu é um fundo que dá forma a qualquer colina, por sua uniformidade ele se destaca primeiro de todos os devaneios que vivem numa imaginação terrestre. O azul do céu é antes de tudo o espaço onde não há mais nada para imaginar, mas, quando a imaginação aérea se anima, então o fundo se torna ativo (aqui Aline faz uma pausa para acrescentar: “precisa da nossa colocação”). Suscita no sonhador aéreo uma reorganização do perfil terrestre, um interesse pela zona em que a terra se comunica com o céu.

Para Paula, a próxima a falar, quando pensa em *o que sobrou do céu?* a questão que vem é outra: o tempo. “Pra gente parar e olhar pro céu preciso do tempo”, acrescenta.

A pandemia é um tempo de espera, é um tempo de informação, é um tempo de entendimento, mas, se ampliar, cada um vive esse tempo diferente. Não é todo mundo que tem tempo de olhar pro céu. Gostei da fala do Eduardo. Quem tem a possibilidade de olhar pro céu? Quem tem tempo?

Paula também compartilha fotografias que tirou de sua janela. A passagem do tempo é marcada por uma igreja que estava à sua vista e agora não está mais porque um prédio construindo já a cobriu. “A paisagem mudando o tempo todo e o que sobra do céu nelas? [...] O quanto a gente também não é natureza? O quanto isso não nos faz

59 Gaston Bachelard foi um filósofo, químico e poeta francês, falecido em 1962. Suas ideias são relevantes dentro do campo da fenomenologia.

bem? O quanto esse tempo e essas pausas têm trazido reflexões e dando uma pausa internamente também?”

Nós introjetamos a cidade em que vivemos. Você se mimetiza com a cidade, com a paisagem. A gente nem percebe mas o quanto isso está na nossa energia, no nosso dia a dia.

Catharina Pinheiro Lima, 2020.

Em seguida Karina compartilha que o céu imaginário de uma pessoa que, como ela, foi criada em uma cidade onde os rios tem muita potência precisa ter água também. E exibe uma fotografia de Luiz Braga, amigo e arquiteto conhecido por suas fotografias da região Amazônica. A imagem é de algumas pessoas olhando para o rio na Praia do Farol, que segundo ela fica há cerca de uma hora de Belém (PA). “Um rio que parece mar. Onde eu ia mergulhar quando criança. A praia da minha vida, a praia do meu avô. Esse horizonte que mistura céu e água. Esse céu não sei se é o que sobrou ou o do meu desejo. Uma imagem que está povoando aqui. A saudade, o impedimento de ir visitar a minha família, esse lugar. Penso isso quando consigo transcender o olhar da minha janela e imaginar”.

Camila comenta que estava envergonhada para compartilhar o que tinha pensado e escrito, mas que ao assistir às partilhas das outras pessoas compreendeu que, cada um à sua maneira, vincularam as mesmas questões à questão *o que sobrou do céu?*: que eram o afeto, o tempo, o respiro e a expansão. “O céu que vejo por entre os prédios, o que sobrou nessa moldura, vezes é céu, vezes se resume em tempo”, lê para nós.

Marcia dá prosseguimento aos compartilhamentos:

Que paisagem eu vejo da minha janela? Eu vejo a minha infância. As montanhas que tocam o céu. E, como diziam os índios, as montanhas guardam a memória da terra, guardam os nossos ancestrais, então é um diálogo entre tempos. Ao mesmo tempo, eu avisto a esperança, porque um dia está cinza mas um outro virá. E com esse dia a gente tem que ser otimista, porque se não a gente não consegue sobreviver num país de tanta injustiça e tanta desigualdade. Nós temos que ter esperança, então olhamos o céu.

O céu descortina o inesperado, aquilo que a gente não conhece, é lá que mora a esperança, é lá que eu quero morar. E com o Pico (do Jaraguá) eu compartilho a esperança com vocês. O Pico faz parte de mim.

E continua dizendo que essas incursões poéticas que envolvem a arte a fazem lembrar de Nídia (Pontuschka). “Porque a arte mexe com a subjetividade e se não mexe não passa por dentro, a gente se distancia, a gente não consegue essa conexão. E a Nídia nos ensinou isso, exercitou com a gente”.

Catharina completa dizendo que a Nídia tratava a educação ambiental de uma outra maneira, com sensibilidade, o que era a sua metodologia de estudo do meio. Conta que ela pedia para que as pessoas observassem a natureza de um ponto de vista mais objetivo - características como qual a planta, como era a folha, o solo e tudo mais -, e ao mesmo tempo pedia para escreverem poemas, para que as pessoas não se endurecessem, contando o que estavam vendo. E relata que depois de ouvir respostas muito técnicas para a questão, finalizava: “ninguém está vendo aqui uma linda paisagem?”

Então Karina expõe sua reflexão com o grupo de que esse partilhar de experiência que estamos fazendo foi com o intuito do grupo se conhecer, mas que talvez seja uma experiência que “dê samba” pedagogicamente. E cita o caso de Camila, que resolveu falar quando viu que tinha conexões com os outros. “Para cada experiência individual “dá um samba” de uma ampliação do olhar e também de conexões com o grupo. [...] É bom levar isso em consideração, usar esse mesmo princípio pedagógico trazido aqui pela Marcia e pela Catharina no meio digital. Acho que a gente não pode perder isso, da sensibilidade no olhar”.

Me lembra aquela historinha do Eduardo Galeano em que o pai leva o filho para conhecer o mar e o mar é tão engrandecedor, tão imenso, que o filho pede pro pai ajudá-lo a olhar. Assim, o pai também aprende a olhar o mar com o filho.

Catharina continua: “a dimensão do sensível é fundamental. Isso é paisagem. Paisagem é afeto. Se não houver afeto não é paisagem, pode ser outra coisa, ecossistema, um espaço, outra coisa, mas não paisagem. Se eu experiencio, é paisagem”.

Desta maneira, se desenha de maneira cada vez mais evidente que o caminho é entender a rota a partir das pessoas que estão ali. E, como disse Marcia, a arte colabora com isso porque “desendurece as pessoas”.

Eduardo comenta:

As pessoas ainda estão presas a um olhar limitado. Estratégias para que as pessoas percebam outras possibilidades de mundo, de emancipação do ser. Estamos presos à sistematização do conteúdo via livros didáticos sem traçar discussões aprofundadas de a quem servem esses livros e esse conteúdo? A arte é uma super estratégia, trabalha no campo do subjetivo mesmo.

“Ressignificar o professor, quebrar isso é um primeiro trabalho”, finaliza Marcia.

Pode-se dizer que todas as colocações falaram sobre *experiências de paisagem*. Sobre a maneira como nossa subjetividade influencia nossa experiência de paisagem e, em um movimento incessante de conexão, tem relação com o que somos. Algumas falas, como a da professora Marcia, falam sobre ser paisagem, ser nela e não separado, ou seja, falam da compreensão dessa totalidade ainda que dentro de um campo subjetivo. Ao mesmo tempo, há de uma maneira geral o encontro de pontos comuns, que dizem respeito ao nosso comum que é sermos seres humanos habitando, e por consequência, sendo atravessados, por um mesmo contexto de mundo.

Encontro 7

Data: 15 de setembro de 2020

Participantes: Miriam Machado, Ana Beatriz Giovani, Eduardo, Catharina Lima, Camila Savioli, Marcia da Penha, Karina Leitão, Paula Vicente, Maria, Bárbara Barioni, Andressa, Meire e outras(os) educadoras(es) do EJA da EMEF Padre Leonel Franca.

O que foi e como foi?

Neste encontro apresentei a experiência relatada anteriormente, *Jaraguá: o resgate da memória como resistência no território*. Reforçando a potência da escola e também questionando um pouco o modelo vigente, levantando a questão de tratar os estudantes como cidadãos do agora, e o quão importante é falar a partir do universo vocabular palpável a eles.

Miriam complementa a apresentação com o comentário - colocado na descrição da experiência anterior - a respeito da surpresa que teve quando viu que não sabiam

apresentar em sala de aula, o quanto isso a impactou enquanto professora. “Coisas simples que deveriam ser do cotidiano da escola foram sumindo. E deu trabalho, fazê-los falarem. E mais uma vez, nessa troca intergeracional, os jovens se posicionaram, mostrando opiniões diferentes e críticas”.

Meire, que na ocasião estava como diretora da EMEF Padre Leonel Franca, comenta:

É de uma brutalidade sem tamanho a maneira como as coisas são feitas. Temos dialogado muito entre os diretores da região. Como fazer a coisa integrada entre as escolas? Porque não criamos uma rede? Ficamos tão presos a apagar incêndios que não conseguimos criar potências.

Comentamos que falta espaço para as coisas serem reais, entendendo o ‘ser real’ como a possibilidade de, inclusive, as coisas “darem errado”. E Miriam coloca que todas as propostas da disciplina da Catharina são permeadas por ações que poderiam e deveriam estar no cotidiano da escola. “Tenho muita vontade de continuar a experiência. Acho que o caminho da pedagogia é esse”.

Andressa traz que se tivessem uma proposta interdisciplinar talvez ações assim fossem mais possíveis de serem realizadas, mas que este é, justamente, um gargalo hoje na escola: “não temos tempo para projetar, é tudo na base de normativas. E a escola tem tanta demanda que não dá tempo”.

Na questão da estrutura, comenta Miriam, a EMEF City Jaraguá IV contava com pouquíssimos recursos para o tamanho da escola, com poucos funcionários, então os coordenadores topavam tudo o que fosse em prol dos estudantes, motivo pelo qual os projetos da disciplina da pós-graduação foram realizados sem que os diretores ficassem sabendo, e possibilitando que fugissem da grade curricular. “A escola enrijeceu muito, a sociedade também. E os adolescentes e os jovens respondem a isso”.

Catharina complementa:

Eu sinto que fazer essas coisas tem a ver com o que a Marcia Penha falou de estar no mundo. Porque às vezes estar em sala de aula, e digo isso com um profundo respeito aos professores e até uma reverência porque acho que são heróis e heroínas, mas a gente sabe que neste universo tem professores que abraçam certas coisas e outros não. Acho que o que aconteceu ali foi que essas pessoas foram ouvidas, em mesas, com adultos, ouvidas e respeitadas por

adultos. Tiveram uma convivência e a ida à USP. Fiquei muito emocionada. [...] Muitos acreditavam que a USP era paga, e perguntavam: como é que entra aqui? Conseguimos o bandeirão, comeram ali, viram outros alunos. Foram ao CEPEUSP e jogaram bola. E aí foram para o auditório da FAU e eu achei que eles fossem estar dispersos e cansados. Mas estavam ali, atentos. E chamá-los para apresentar o trabalho junto com o grupo, foi um dos momentos que eu vivi como professora mais emocionantes.

“É importante vivenciar o conhecimento”, diz Regina, “às vezes ficamos presos a grade curricular e tudo, mas proporcionar vivências é muito importante. Eu mesma, professora de ciências, vou ficar explicando a árvore e falando ali na frente da sala sendo que eu posso mostrar uma árvore ali do lado para eles”.

E Meire completa: “eu sou filha de pais não alfabetizados, então o magistério já era muita coisa. A gente só tem essa questão de conhecer o mais se a gente proporcionar pro outro. Não dá pra gente conhecer tudo sozinha, a gente já luta demais sozinha. Acho que o diferencial é a gente se reunir e proporcionar”.

Encontro 8

Data: 29 de setembro de 2020

Participantes: Miriam Machado, Catharina Lima, Ana Beatriz Giovani, Caio Boucinhas, Camila Savioli, Eduardo, Marcia da Penha, Meire, Karina Leitão, Paula Vicente, Maria, Bárbara Barioni, Andressa, e outras(os) educadoras(es) do EJA da EMEF Padre Leonel Franca.

O que foi e como foi?

Paula Vicente apresentou neste encontro alguns dos (muitos) trabalhos em que esteve envolvida para a implantação do Parque Pinheirinho D’água que vão desde atividades com as escolas através de um projeto de extensão durante a graduação de arquitetura, até o desenvolvimento do projeto executivo para o Parque e para a área do território CEU. Desenhando assim, uma linha do tempo do Parque Pinheirinho D’água, a qual consta no capítulo 4 desta dissertação.

Durante a explanação, Marcia e Catharina iam resgatando memórias de pessoas e eventos que foram importantes no processo, e logo ao final, Caio Boucinhas, que na época do início da luta pelo Parque era diretor do DEPAVE (Divisão Técnica de Proteção e Avaliação Ambiental), como já apresentado nos capítulos anteriores, reforça a importância da universidade trabalhar com a extensão, e do poder público trabalhar com conhecimento e com os moradores da cidade. “Eu enquanto funcionário público sou funcionário dos moradores da cidade. Os jovens de hoje tem que ser agentes pensando na cidade. Eu acho que outro mundo é possível.”

Meire reitera que estão buscando compor essa rede de escolas parceiras, e Marcia comenta que a região tem muita potência, e que o falta é mesmo a articulação.

Meire comenta que demorou para descobrir que ali era o Parque porque parecia um terreno com mato alto cercado. As calçadas eram difíceis de acessar. Ficou surpresa ao notar que no projeto original havia a “borda parque” com calçadas largas e praças em todo o perímetro. Conta que foi a partir do movimento *Ocupa Pinheirinho*, liderado por Sandro Indaíz e outros colegas, que ela percebeu que existia Parque e que havia tanta riqueza ali dentro. E questiona: “fico pensando qual o meu papel agora? Não é só cumprir horário. É uma região muito rica. Precisamos nos apropriar e não deixar morrer”.

“Seria muito interessante que a gente tivesse um *Observatório da Paisagem* que guardasse essa memória, essa história. Dentro do CEU e dentro do Pinheirinho. Um lugar vivo de pesquisa desse território. De contato e força”, coloca Catharina.

Meire diz que queria pensar “um projeto pedagógico que aconteça a partir do Parque”. E Marcia reforça:

Que lugar é esse e qual a história? O que está no tempo fica no tempo suspenso. O que foi vivido e construído por outras gerações, tá lá, a gente precisa conhecer. Já existe muito documento das vivências e relatos. [...] Dar uma oficina para os professores primeiro, para entenderem, e aí proporem algo para a região.

Encontro 9

Data: 13 de outubro de 2020

Participantes: Miriam Machado, Ana Beatriz Giovani, Catharina Lima, Eduardo, Marcia da Penha, Karina Leitão, Paula Vicente, Maria, Bárbara Barioni, Andressa, Teresa, Camila Conti, Tania, Larissa, Juliana, Helena e outras(os) educadoras(es) do EJA da EMEF Padre Leonel Franca.

O que foi e como foi?

Neste dia convidamos as integrantes do grupo *Caminhos de Terra* para contarem a vivência a todos. Camila Conti inicia a apresentação comentando que do primeiro encontro com o Parque Pinheirinho D'água e com o território, ficou marcado a questão da memória dessa história se perdendo.

Após a apresentação da equipe, Marcia comenta que a revolução tem que ser pela arte, “Só a arte toca e as pessoas lembram de onde elas vieram e de quem elas são”.

Catharina complementa:

A arte pega mesmo de todo jeito. É um imenso de possibilidades que abre para trabalhar com os jovens. Até pela própria inquietude da idade, de uma galera que tem mil motivos para não ficar parado, ficarem, participarem. [...] Fico pensando o quanto mexeu com esses jovens a coisa de pensar em memórias e afetos e deixar no lugar a sua marca. Pessoas anônimas. Essa possibilidade da escuta dessas pessoas que tem muito a passar. Dar abertura para eles revelarem essa sensibilidade.

Andressa comenta que dá vontade de fazer a oficina com os estudantes, mas que enxerga muitas dificuldades no caminho. Diz que a escola é padronizada e o tempo de aula é curto, ao final conclui que é a escola que precisa mudar. “Vocês estavam em cinco, e a gente é uma professora para ‘dar conta’ de 35 alunos. Sinto também muita dificuldade por não termos material. Estamos falando do descaso do poder público, tem verba mas vai para coisas mais urgentes. E a arte ela sensibiliza mesmo né?!”.

Teresa, integrante do grupo, concorda com Andressa dizendo que foi muito importante entender depois que foi o contexto e as pessoas envolvidas que tornaram a

vivência o que foi, relatando que depois foi convidada a replicar a ação em outra escola, sem as demais integrantes do grupo, em outra turma e sem uma participação ativa como a da profa. Miriam, e que ao final, não foi tão exitosa como esta. Diante de uma turma grande de estudantes, alguns menos interessados acabavam “puxando” o ritmo dos demais.

Independente da gestão, o que fez diferença foi se tinha algum professor que abraçava a ideia e abria a escola. Não que a gente tenha que naturalizar o sucateamento, mas sempre tem alguém para abrir as portas. Talvez sejam coisas que vão tapando buracos e impeçam uma luta mais visceral ... talvez, não tenho resposta. Mas tem essas pessoas que estão ali. Sempre com uma visão crítica de que não somos suplemento do Estado. Fazemos com a crítica o tempo inteiro.

Catharina Lima, 2020.

Teresa diz que também acredita que está plantando uma semente e criando um “micro-espço” democrático. E Camila complementa dizendo que é um trabalho de base.

“Tem um livro, *Fissurar o Capitalismo*, do John Holloway, que apresenta a teoria das brechas. Essa reunião já é uma fissura”, diz Catharina.

Encontro 10

Data: 27 de outubro de 2020

Participantes: Miriam Machado, Ana Beatriz Giovani, Catharina Lima, Eduardo, Marcia da Penha, Karina Leitão, Paula Vicente, Maria, Camila Savioli, Bárbara Barioni, Andressa, e outras(os) educadoras(es) do EJA da EMEF Padre Leonel Franca.

O que foi e como foi?

Este encontro foi marcado por uma conversa a respeito das reverberações do grupo até ali, a fim de apontar para alguma possibilidade de ação. Leda, professora de português, ressaltou pontos pragmáticos dos desafios existentes na estrutura escolar, lembrando que pensar em uma solução teria que levar em consideração este ponto. Afir-

mando que o ideal seria ir devagar e construir vínculos, sentindo como os estudantes respondem, para então traçar o ritmo a partir dessa resposta.

Marcia concorda e lembra um aspecto que já trouxe em outros encontros, que é o do imaginário dos estudantes do EJA ser “o de lousa cheia”, e não o da compreensão de que um minuto de conversa pode trazer muito aprendizado.

Catharina questiona que talvez, para encontrarmos o caminho, possamos editar uma experiência e aplicá-la no EJA para conhecer os estudantes. Sugiro, então, que a gente escreva esta experiência que estamos vivendo, pensando em três momentos: aproximação (chegada), construção (conteúdo) e cuidado (prática que segue independente), que acabam atuando como uma metodologia.

Leda comenta que os estudantes do EJA gostam da possibilidade de ver uma coisa concreta, de atividades “mão na massa”, e que não se envolvem muito com coisas longas e abstratas como filmes, por exemplo.

Catharina sugere mexer com a ideia do tempo e relata uma experiência que ela e Paula tiveram com um grupo de professores, dentro de uma formação em que queriam entender como aparecia a paisagem para eles e como lidavam com o não utilitário. Levaram os educadores para o Parque, e no decorrer da atividade eles achavam estranho não terem uma tarefa além de estar na paisagem e senti-la a sua maneira. Ficavam questionando. E depois, o que mais apareceu nos relatos era o tempo. Mexeu com a subjetividade deles, sentiram que são “gente” e que tem direito ao tempo não utilitário. Sugere então que todos leiam o texto do Antônio Candido, *O direito à literatura*.

Encontro 11

Data: 10 de novembro de 2020

Participantes: Miriam Machado, Ana Beatriz Giovani, Catharina Lima, Eduardo, Marcia da Penha, Karina Leitão, Paula Vicente, Maria, Bárbara Barioni, Meire, Andressa, e outras(os) educadoras(es) do EJA da EMEF Padre Leonel Franca.

O que foi e como foi?

Neste dia estavam presentes muitos professores da EMEF Padre Leonel Franca, alguns que só apareceram neste encontro, assim a discussão ganhou um caráter diferen-

te dos demais encontros, sendo mais provocativa e reflexiva com um protagonismo dos educadores do ensino básico público municipal.

Marcia abre a reunião apresentando um trabalho realizado na escola em questão a partir do lixo como tema gerador, desde o qual todas as disciplinas desenvolveram atividades com seus alunos, organizando, inclusive, uma peça de teatro vinculada à cooperativa de catadores do bairro durante as aulas de português.

A presença da professora Marcia sempre gera reações de comoção aos que foram seus colegas de trabalho, e aos que não foram, mas ouviram histórias sobre sua atuação e a admiram. Ela, que é muito inspiradora em suas falas, segue questionando:

Se a gente não contextualiza onde a escola está, aí o conteúdo fica ‘livresco’. Como está o sistema? Que estrutura é essa? Quem são os alunos? Precisamos entender isso, situar a escola. Tem toda uma cultura que tá ali há muito tempo no bairro. A escola é muito importante, principalmente na periferia. Precisamos focar mais na vida e menos no currículo.

Miriam ressalta a importância destes trabalhos para os estudantes que participaram das atividades na época, relatando como estão alguns deles hoje em dia, e como foi crucial este momento em suas vidas, explicando que suas situações familiares e econômicas eram muito delicadas e difíceis. Para o que Eduardo comenta: a arte é fundamental dentro da escola.

“A arte puxa e centra coisas que estão suspensas nas crianças, mas é uma discussão importante dentro da escola”, diz Marcia.

Elen, já quase no final do encontro, pede a palavra:

A escola perdeu muito a expressão corporal, o uso do corpo. Você trazer suas vivências através do corpo. Muitas crianças não tem isso. Porque a partir do corpo você também consegue expressar suas emoções. E a escola não tem isso. Meu corpo e o corpo do outro dentro de um espaço físico. Eles precisam habitar um mesmo espaço. A potência dentro de si e fora ... você extrapola suas potencialidades. O circo também trabalha isso. A capoeira também ... e a escola perdeu.

E Meire encerra: “os corpos falam”.

Encontro 12

Data: 24 de novembro de 2020

Participantes: Miriam Machado, Ana Beatriz Giovani, Catharina Lima, Eduardo, Marcia da Penha, Paula Vicente, Aline, Meire, Bárbara Barioni, Andressa, Camila Savioli e outras(os) educadoras(es) do EJA da EMEF Padre Leonel Franca.

O que foi e como foi?

Marcia e Catharina convidaram Ana Beatriz Cardoso de Almeida, participante do projeto de extensão da FAU USP como estudante da graduação na época em que foi realizado o projeto do galpão para a cooperativa de catadores de lixo do bairro. Ao finalizar a apresentação desse processo junto às escolas, Ana Beatriz ressalta que a função social da escola e da universidade tem que acontecer, que é servir ao público.

Em seguida Miriam apresenta seu projeto de horta comunitária nos jardins e nas calçadas da EMEF Padre Leonel Franca. O projeto, realizado em parceria com a professora Silvana, foi chamado de *Comida sem veneno*. A horta trabalha com os estudantes noções ecológicas e ambientais importantes, como o plantio consorciado e não em monocultura para a saúde da terra, a compostagem, além da própria segurança alimentar, assunto tão subjugado pelo poder público e cada vez mais importante dentro do contexto atual, em que voltamos, infelizmente, depois de anos, para o mapa da fome.

Miriam contou que em pouco tempo as crianças dominaram as ferramentas e as técnicas e “tomaram as rédeas” do projeto, com as professoras no suporte. Apropriadas do assunto e com domínio desse fazer, as crianças foram para outros lugares darem oficina sobre hortas e compostagem. Segundo Miriam, essas crianças que participavam tinham dificuldade de alfabetização, o que reforçou o que elas já imaginavam: a potência de uma pedagogia de práticas integrativas e de cuidado.

Durante o período em que este encontro aconteceu, de isolamento social, a horta ganhou ainda mais significado por auxiliar crianças, familiares e funcionários da escola a lidarem com a questão emocional, além de poder complementar as cestas básicas, com baixo valor nutricional, entregues à comunidade.

“Este projeto é muito lindo, ele entra para valer no real. Produção de alimentos,

saúde mental ... tem viés político, porque reencanta, traz vida dentro dessa necropolítica. Poder gerar renda também, porque não? É potente a coisa da terra”, comenta Catharina.

Encontro 13 | o último

Data: 08 de dezembro de 2020

Participantes: Catharina Lima, Miriam Machado, Ana Beatriz Giovani, Eduardo, Marcia da Penha, Meire, Paula Vicente, Maria, Bárbara Barioni, Andressa, e outras(os) educadoras(es) do EJA da EMEF Padre Leonel Franca.

O que foi e como foi?

O último encontro do grupo começou com todos comentando a respeito da leitura do texto de Antônio Candido (2004), *O direito à literatura*, e também do artigo da professora Catharina Lima (2017), *O direito ao (in) compressível: arte, cidade, paisagem e transformação social*. Ambos são muito inspiradores e reverberaram nos participantes.

Andressa comentou que o texto mexeu muito com ela e a fez refletir sobre como o cenário de 1988 que Candido traz é muito parecido com o de 2020. “Qual o nosso papel enquanto educadores com essa população? [...] As pessoas não se deram conta que seus direitos estão sendo cerceados”. E Meire continua: “poxa vida, esses autores falam há tanto tempo de tanta coisa, e é tão atual. Porque a gente não consegue mudar? As pessoas não conhecem os próprios direitos. E o que a gente enquanto escola está fazendo? A gente deve estar fazendo errado porque nada muda”.

Não tem como ler esse texto e não traçar comparações com o agora. Se a literatura tem esse fator, essa potência de humanizar, de desaplanar, como trouxe a professora Karina em um dos encontros, porque é que a gente (o governo federal) tem esse projeto de taxar os livros? É pra cercear sonhos, pra não acessar o imaginário. Não conseguir ler outros mundos diferentes do cotidiano. A literatura que você consome é a de massa. Quando eu só acesso que o candidato vai invadir a minha casa e me tirar a única coisa que eu tenho, é

Comenta Camila Savioli sobre a questão da reprodução de uma única narrativa para todos.

Andressa retoma sua fala comentando que veio à sua cabeça a classificação que faz a respeito do que os estudantes iriam “curtir” ou não, e a compreensão de que o papel dela, na verdade, é apresentar todas as opções possíveis e deixar que eles escolham.

[...] você não consegue dialogar. Esse medo que tá no inconsciente coletivo a gente só vai conseguir romper através de outras sutilezas, através da arte, ... é fundamental para criar fissuras nessas certezas que a maioria da população tem. É muito louco conversar com as pessoas na rua, é uma anestesia, um conformismo. É a sensibilização que tem potencial de criar nas outras gerações sair dessa maneira de existir.

Miriam Machado, 2020.

Eduardo coloca que ao ler os textos refletia sobre as escolas e o veio à cabeça que uma população alfabetizada passou por uma escola, “aos trancos e barrancos”, mas passou. O que reforça para ele a importância da escola. “[...] acho que temos que ser mais ousados, ir rompendo, porque o sistema educacional está atrelado ao sistema patriarcal, que oprime. Somos forjados a reproduzir, conteúdos já pensados, já prontos para reproduzir. E o conteúdo da cidade reproduz uma ideologia burguesa. O que podemos fazer?”. Segue comentando que quando leu o texto de Catharina ficou confuso com o conceito de paisagem, pois como professor de geografia até então havia acessado outras ideias a respeito. “Deu um nó e eu achei maravilhoso! Olha o tamanho das possibilidades que eu poderia trabalhar. Isso para um professor é fundamental”.

O professor Samir comenta que no texto de Catharina o que mais o chamou a atenção foi notar que na periferia não há lazer, com exceção do futebol, não há outros espaços.

Neste momento compartilho com eles algumas inquietações que passam por mim, de que vivemos em uma disputa de imaginários, e ser professor, estar dentro da escola, te coloca ainda mais dentro desta batalha. De alguma maneira, diante do processo deste grupo e dos textos lidos, a ideia de ser o responsável por “abrir mundos” aos estudantes se reforça para mim, enquanto seguir pelo caminho de possibilitar a abertura dos corpos à experiência com princípio fundamental da educação.

O que não é uma tarefa fácil, pois somente quando me coloco disponível a ex-

perimentar é que consigo elaborar algo: “não é bem isso que contaram ...”. Ainda que essas elaborações pessoais sejam, obviamente, atravessadas pela subjetividade inseparável das influências do mundo, como já dito anteriormente. Antônio Candido coloca que trabalhar nessa chave é um grande exercício de educação, mas também de auto educação.

Enquanto a paisagem estiver fora, a gente não vai ser inteiro. Só a arte tem esse poder. Por isso este governo desmonta a cultura. Porque ele sabe o poder da arte, da cultura, na formação de identidade de um povo. Isso volta a minha inteireza, eu inteira sei quem eu sou, tenho força. Essa troca aqui vai nos fortalecer. A revolução vem através da sedução da alma de cada um e a gente só faz isso através de conhecimento.

Marcia da Penha Rezende, 2020.

Ou seja, “quando a gente fala da Terra, a gente fala de inteireza”, finaliza Marcia.

“Se a gente não conseguir trabalhar no coletivo, a gente não vai dar conta”, diz Meire. “Tem que ser coletivo. Repito para mim de manhã, de tarde e de noite”, completa Miriam e comenta que é necessário passar essa ideia para os colegas, de que não estão dentro de uma disputa, mas construindo algo novo pelo coletivo. Ela desabafa que é um ponto difícil porque há muitos colegas que vão seguir o modelo hegemônico: “o problema é de ‘ensinagem’, não de aprendizagem”.

Marcia comenta que os educadores possuem a mesma formação ‘livresca’ que dão para os estudantes, é o como aprenderam e a única maneira que conhecem de ensinar. “O problema de ‘ensinagem’ se resolve em um partilhando com o outro”, diz. Fechando este encontro final, Meire traz suas conclusões: “vamos sair do livro didático e discutir o que a gente está vivenciando. Passar para os alunos que deveres sim e direitos também! A gente não quer restos. E a escola vai fazer o diferencial, vamos abrir para o diálogo. O espaço é de todo mundo e a periferia cabe em qualquer lugar. [...] Nossos adolescentes não vão baixar a cabeça”.

Marcia coloca que depois da casa e da família, a escola e os professores são as referências das crianças. O papel do professor é muito importante.

E Miriam, a articuladora e responsável pela existência deste grupo, finaliza:

Tenho muita convicção de que a coisa poderia ser um pouco mais mediada. Poderiam ter algumas ações pontuais na parceria escola e população. Nessa ideia de que a escola é de todos. Ocupar a escola. Que a gente tente não ser adultocêntrica, gritar e mandar, e se abrir mais para a escuta, para o olhar. Tentar se unir para fazermos propostas mais ousadas. É um momento importante para a gente trazer os saberes deles para dentro do currículo.

Algumas leituras

O conteúdo presente nos debates instaurados nestes encontros, para mim, é um início das considerações finais desta dissertação. O EJA grita que não funciona porque evidencia que não dá para seguir receitas e roteiros quando junto a um grupo tão diverso. É na troca e nesse encontrar-se com o outro, com outras ideias, com outras ações, que nos questionamos e também nos inspiramos, gerando um movimento ação-reflexão-inspiração.

O experimentar e a própria relação com o corpo tiveram que passar por uma resignificação diante de um cenário em que não podíamos sair de casa. Que corpo é esse no virtual? Como mobilizar e ativar o corpo e a experiência para além dos diálogos virtuais? É possível criar vínculo à distância? Tal resignificação ampliou os sentidos, e não reduziu, ainda que tenha reforçado a força de encontros presenciais. A relação com o corpo mudou, mas o encontro se fez presente e a experiência também.

Como Albuquerque (2018) já havia colocado em sua tese, foi possível desvelar que o efeito da paisagem cotidiana - ou banal, como ela nomeia - não se restringe à exposição do corpo a céu aberto. A experiência sensível da paisagem também pode ser mediada pelas aberturas das casas. A paisagem escorrega pelas janelas, invade as pessoas e comparece como em um encontro fortuito com a delicada presença do pôr do sol, por exemplo. Da mesma maneira que, visivelmente, reforçou-se o quanto a relação com a paisagem é transpassada pelas vivências individuais de cada um, reforçando a importância de sua dimensão subjetiva.

Assim, considero que a pesquisa se enriqueceu por conseguir a presença de parte fundamental do corpo escolar na discussão, investigação e elaboração de novas pedagogias possíveis, os educadores.

[...] é importante que exista na escola esse espaço de troca e produção de conhecimento entre os educadores, para que possam dar visibilidade também aos seus aprendizados, às descobertas que fazem ao longo do ano e aos seus processos internos que reverberam diretamente na ação com as crianças. Cada vez menos, o controle, cada vez mais, o convívio, o deixar-se afetar, o fazer caminho ao caminhar. (CINTRA e OLIVEIRA, 2020, p.79)

Depois que realizei a experiência *Jaraguá: o resgate da memória como resistência no território* com os estudantes, conversei com a professora Marcia a respeito e ela me trouxe a pergunta: “porque você acha que eles se envolveram tanto (com a atividade)? Porque eles se identificaram, criaram uma identidade com aquilo ali, e isso só pode acontecer quando tem subjetividade envolvida”, a partir da qual se estabelece um “chão comum”.

Acredito que o mesmo aconteceu com este grupo. Este processo de construir uma narrativa coletiva - única porque referente a este grupo - a partir da partilha de experiências individuais, mediado pela paisagem e pela arte, foi uma experiência da *pedagogia da paisagem* defendida por esta pesquisa.

Ou seja, também foi possível analisar essa vivência guiada pela questão central desta investigação, e, assim como nas experiências com os estudantes relatadas anteriormente, responder que sim, é possível o encantamento via paisagem (cotidiana) ser potência para alcançar uma educação emancipadora porque questiona o que é imposto e elabora novos modos de viver a partir daí, o que acaba, por sua vez, atuando também enquanto uma educação cidadã, porque territorializa o corpo encantado no espaço (cidade).





Capítulo 6



**A PARTIR DESSAS EXPERIÊNCIAS,
O QUE REVERBERA?**

A pausa, tem menos a ver com descanso e sonho, está muito mais perto de um despertar (CÊRA, 2020).

Retomando todos os conceitos, hipóteses e ideias levantadas dentro desta investigação, entende-se, portanto, que a paisagem é aqui compreendida enquanto inerente à existência humana, em uma relação *sujeito x sujeito*, onde eu afeto a configuração da paisagem que habito, mas também por ela sou afetado. Ou seja, a paisagem não se confunde com o ambiente físico, nem apenas é decorrência material da atividade humana na terra, tão pouco fruto de pura subjetividade, ela é tudo isso, ao mesmo tempo.

Esta conceituação de paisagem é realizada sob uma perspectiva fenomenológica, dentro da qual não há separação entre eu e o mundo, e por esta razão um fenômeno (um acontecimento) se finda em si mesmo. Isto quer dizer que todos os aspectos atravessadores e formadores dos elementos constituintes de um fenômeno podem ser nele mesmo encontrados e analisados, influenciando-se constante e mutuamente. Tal qual a analogia aqui traçada desta perspectiva com cosmovisões afro ameríndias.

Assim, em síntese, eu (ser humano) e a paisagem estamos em composição, o que acaba, por sua vez, desenhando-se dentro do contexto de mundo em que vivemos como uma abordagem decolonial, uma vez que a abordagem hegemônica trata ser humano e paisagem em oposição, justificando sua desqualificação e o fato de a considerar um bem compressível, como necessidade do progresso, dentro da lógica de monetarização da vida - inclusive do campo do simbólico (religião, arte, estética, tempo livre, etc.) -, onde triunfa o produto sobre a produção, e o repetitivo sobre a unicidade.

A partir da análise das experiências compartilhadas ao longo deste texto, é possível afirmar que dentro do contexto de abstração civilizatória, como diz Ailton Krenak (2019), a qual suprime a diversidade e nega a pluralidade das formas de vida, de existências e de hábitos, e oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todos, onde há muito tempo o consumo tomou lugar daquilo que antes era cidadania, a paisagem é **meio de integração**.

Meio de integração porque na pedagogia de reencantamento dos corpos - que chamo aqui de pedagogia da paisagem - não é necessariamente ela que encanta - pode ser - mas é ela que abre o campo do sensível, da desautomatização. Isto porque nela estão contidos múltiplos aspectos - cotidiano, ambiental e ecológico, fruição desinteressada e tempo livre não produtivo, a estética, o simbólico, cultural, dentre outros.

No fundo, compreender a paisagem é “ser na paisagem”, é “ser nela”, é ser transpassado por ela, numa “relação que afeta a carne e o sangue”, é ser invadido por sua cor fundamental a ponto de torná-la o impulso e o ritmo da sua existência. (DARDEL, 2011).

Assim, por esses motivos apresentados, considera-se a paisagem capaz de despertar a consciência de uma subjetividade enquanto conexão com o ser coletivo, e não como identificação com um grupo específico e o descolamento do resto do mundo. Através da partilha de experiências singulares, enxergar o outro de maneira mais interativa, em que perspectivas distintas continuam distintas, mas não isoladas, e sim integradas ao todo. Ou seja, o simbólico tem força quando o grupo (comunidade) figura nos símbolos um significado comum - o resgate à memória e o atravessamento do corpo contra o “achatamento do mundo”, contra a visão homogeneizadora, envolvendo múltiplos pontos de vista que desdobram-se em novos modos de ver, de animar-se e despertar-se, nos quais as possibilidades criativas prosperam. Desta maneira, a paisagem e a maneira como lidamos com ela pode cristalizar processos de transformação.

Em sua entrevista, Miriam Machado (2022) coloca que mesmo fora da consciência as pessoas são atravessadas e influenciadas pelas paisagens que habitam: “você muda e não é o mesmo, mesmo que não perceba, aquilo te influencia”. Assim, abrir a possibilidade de reflexão a partir da experiência de paisagem, ou seja, defender a pedagogia da paisagem, é defender o papel fundamental da escola: proporcionar a aquisição de conhecimento a partir da experiência (do corpo) enquanto uma abertura ao desconhecido, possibilidade de questionamento e encantamento com o mundo, distanciando-se do modelo cartesiano da ciência moderna para aproximar-se da ciência do encanto.

A ideia é que seja possível sonhar uma escola que trabalhe para que seus membros (corpo discente e docente) não somente reajam, e nem tratem a cidadania como um dado natural do ser humano habitante da cidade, mas sim como aprendizagem fundamentalmente social, trabalhando para que esta se transforme em um estado de espírito enraizado a partir de questionamentos e imaginação de novas possibilidades para a construção de identidades e estéticas. É preciso imaginar para mudar.

A paisagem situa aquele que experimenta na experiência que o constitui, possibilita uma ampliação de conexões com o mundo e consigo. Isto é, ela é capaz de territorializar, de alguma maneira, os afetos. Cria-se uma pedagogia (encantada) do espaço,

porque se deseja politizar o espaço.

As vivências desenvolvidas e partilhadas aqui evidenciam que defender o direito à paisagem e uma pedagogia pautada na mesma é também atuar em prol de uma lógica de humanização do ser humano, em reverberação com o que defendia Antonio Candido (2011), a favor de um processo que confirma no indivíduo aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar os problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor, etc.

Eu acho que a paisagem é a arte da vida. E como é que eu vou explicar isso? Por exemplo, quando a gente sai aqui na janela do meu apartamento, você vê a Serra (da Cantareira) com a sua beleza natural, aí você lembra dos indígenas que falam que o espírito dos que se foram, dos mais velhos, moram lá naquela Serra, né? Ali você tem um monte de animais, você tem vida circulando, mas você também tem um avanço sobre a floresta que também são pessoas (vidas), que estão em um outro momento, não estão na mesma sintonia de tempo, né? É um trânsito no tempo dos elementos que se juntam em um espaço ... isso tudo é vida, mesmo que seja em sintonias diferentes, é vida. (Com isso) Lembrei do nome do laboratório da professora Catharina: paisagem, arte e cultura (se referindo ao Laboratório de pesquisa e extensão da FAU USP - LabPARC). Eu acho que o que faz a “liga” é a cultura. E cultura implica em diálogo. Hoje a gente vive no momento que o diálogo não é prioridade. O diálogo une os diferentes, você tem troca.[...] A cultura implica em seres humanos em troca. (REZENDE, 2022)



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBARDÍA, Maria Teresa Santos. *Protagonismo infantil na América Latina: metodologia participativa na vida das crianças das classes populares*. São Paulo, 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interunidade em Integração da América Latina.

ALBUQUERQUE, Elaine M. *Desvelando a paisagem da Vila Ferroviária de Paranapiacaba*. São Paulo, 2018. Tese de doutorado do Programa de Pós Graduação da FAU USP.

ANI, Marimba. A visão de mundo africana. [Entrevista, s.d]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zEpavqcubyo>>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

ARQUITETURA PARA AUTONOMIA - ativando território educadores. *Seminário* realizado em São Paulo, 2019.

BARROS, Laura P. *Sistema Rio Aberto: o corpo em conexão*. Niterói, 2006. Dissertação (mestrado) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal Fluminense.

BESSE, Jean-Marc. *As cinco portas da paisagem*. Ensaio de uma cartografia das problemáticas paisagísticas contemporâneas. Tradução para fins didáticos: Vladimir Bartalini. Paisagem textos 3, FAU USP, São Paulo, 2016.

_____. *Ver a terra: seis ensaios sobre a paisagem e a geografia*. Tradução de Vladimir Bartalini. São Paulo: Perspectiva, 2006, - (Coleção estudos; 230 / dirigida por J. Guinsburg). ISBN: 85-273-0755-3.

BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Tradução: João Wanderley Geraldi. In I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS, 2001, Campinas, SP. Campinas: n19, 2002.

BOSI, Eclea. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. 3ed. São Paulo: Compa-

nhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos R.. *Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRETTAS, N. *A cidade (re)criada pelo imaginário e cultura lúdica das crianças. Um Estudo em Sociologia da Infância*. São Paulo: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho. Tese de mestrado em Estudos da Criança. Área Especializada em Sociologia da Infância, 2009.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: *Vários Escritos*. 5ª edição. Ouro sobre azul. Rio de Janeiro, 2011.

CASSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano – artes do fazer*. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 1998.

CINTRA, Raissa Rodrigues; OLIVEIRA, Rayssa. *Ateliê no cotidiano: convite, convívio, continuidade*. São Paulo: [s.n], 2020.

DARDEL, Eric. *O homem e a terra: natureza da realidade geográfica*. Tradução Werther Holzer - São Paulo: Perspectiva, 2011.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Educação com prática da liberdade*. Editora Paz e Terra. 7ª edição. Rio de Janeiro, 1977.

_____. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 31ª edição. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1996.

GIOVANI, Ana Beatriz P.; MICHELETI, Talita; GARCIA, Analu. Quem tem o direito de pensar, fazer e vivenciar a cidade? In: *II Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação e V Seminário Luso-Brasileiro de Infâncias e Educação*, 2019, São Paulo.

GOBBI, Marcia A.; ANJOS, Cleriston; LEITE, Maria Cristina L. (org.). *Crianças, educação e o direito à cidade: pesquisas e práticas*. 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

GRIJALVA, Dorotea Gómez. *Mi cuerpo es un territorio político*. Tradução: Sandra Bonomini. Coleção Pequena Biblioteca de Ensaio / Perspectiva Feminista Título Original. Zazie Edições, 2020.

GRUPO CONTRAFILÉ (org.). *A batalha do vivo*. Grupo Contrafilé, secundaristas de luta e amigos. São Paulo, 2016.

GUINDANI, Evandro Ricardo. *Educar para a condição humana numa perspectiva complexa - uma abordagem moriniana*. [s.d.]

HANH, Thich Nhat. *O Coração da Compreensão: comentários ao Sutra do coração*. Porto Alegre: editora Bodigaya, 2000.

HARVEY, David. *O direito à cidade*. In: Revista Piauí, n. 82. São Paulo, julho de 2013.

HEIDEGGER, Martin. *La esencia del habla. De camino al habla*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1987.

INDAÍZ, Sandro. [Apresentação realizada na disciplina de pós-graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo FAU, da Universidade de São Paulo USP]. São Paulo, 2021.

KOWARICK, L. *A lógica da desordem*, In: A espoliação urbana. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro: 1993.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras, 2019.

_____. Que nos devolvam o mundo. [Entrevista para André Gravatá]. Podcast Conversa para abrir caminhos. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/4kea-VVvCOHn9ZdzRzIyVCm?si=0ecc1063d7aa4854>>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução: Mariana Echalar. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Catharina P. C. S.; ALBUQUERQUE, Elaine M. de; LIMA, Gabriel C. dos Santos; WEHMANN, Hulda. *O direito ao (in)compressível: arte, cidade, paisagem e transformação social*. In: RUA[online]. n23. Volume 2, p.291-309 - e-ISSN 2179-9911 - Novembro/2017.

LIMA, Catharina; GIOVANI, Ana B.; VICENTE, Paula. Parque Pinheirinho D'água: um processo de formação das pessoas. In: *VI Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, 2020, Brasília*. Anais, Brasília, 2021. Disponível em: < <http://enanparq2020.s3.amazonaws.com/MT/22394.pdf> >. Acesso em julho de 2022.

LIMA, Manoel Ricardo (org.). *Uma pausa na luta*. Mórula Editorial, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://morula.com.br/wp-content/uploads/2020/07/Uma-pausa-na-luta_01JUL.pdf>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

MACHADO, Miriam. [Entrevista concedida à Ana Beatriz Paro Giovani]. São Paulo, 2022.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. In: Revista do PPGAV/EBA/UFRJ. N. 32. 2016. PP 124-151

MERLEAU-PONTY, J. F. *Fenomenologia da Percepção*. 2a edição. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: editora Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, Sara Rachel de A. [Entrevista concedida à Ana Beatriz Paro Giovani].

São Paulo, 2022.

PALCOS, Maria Adela. *Escritos*. Buenos Aires: (mimeo), s. d.

PASSÔ, Grace. Arte, política e raça no Brasil: entrevista com Grace Passô. [*Entrevista concedida à Juliana de Lima, Mauricio Abbade e Thiago Quadros*]. In: Nexo Jornal, março de 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/video/Arte-pol%C3%A-Dtica-e-ra%C3%A7a-no-Brasil-entrevista-com-Grace-Pass%C3%B4?utm_campaign=a_nexo&utm_source=newsletter>. Acesso em 12 de agosto de 2022.

QUEIROGA, Eugênio F.. Da relevância pública dos espaços livres: um estudo sobre metrópoles e capitais brasileiras. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n.58, p. 105-132, jun. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901x.v0i58p105-132>.

_____. *Dimensões públicas do espaço contemporâneo: resistências e transformações de territórios, paisagens e lugares urbanos brasileiros*. Tese (livre-docência), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *Estética e política: a partilha do sensível*. São Paulo: Dafne, 2010.

RANDOLPH, R. & GOMES, P. H O. *A contribuição da cartografia subversiva para o planejamento do espaço social. Caminhos para uma reflexão a respeito de “subversões” concretas*. Scripta Nova. Vol. XIV, núm. 331 (29), 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/rxMt2s>>. Acesso em 07 de fevereiro de 2020.

RESTANY, Pierre. *O poder da arte Hundertwasser: o pintor-rei das cinco peles*. 1ª ed. Editora Taschen, 2002.

REZENDE, Márcia da Penha. *O planejamento e implantação de um Parque Urbano na Periferia da cidade de São Paulo. Trabalho de Conclusão de Curso*. Especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis. Universidade Federal de São Paulo, 2016.

_____. [Entrevista concedida à Ana Beatriz Paro Giovani]. São Paulo, 2022.

ROLNIK, Suely. *Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura*. 1997

SANDEVILLE JR., Euler. Paisagem e métodos. Algumas contribuições para elaboração de roteiros de estudo da paisagem intra-urbana. Paisagens em debate, *Revista eletrônica Paisagem e Ambiente*, FAU. USP - n.02, setembro de 2004.

_____. Visões artísticas da cidade e a gênese da paisagem contemporânea. *Anais do Encontro Internacional de Antropologia e Performance [EIAP 2011]*. São Paulo, 2011. ISBN: 978-85-7506-211-11

SANTOS, B. de S. & MENESES, M. P. (org.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra, Edições Almedina, 2009. Introdução, pp. 9-19.

SANTOS, Carlos N. F.; VOGEL, Arno. *Quando a rua vira casa: a apropriação de espaços de uso coletivo em um centro de bairro*. 3ª ed., São Paulo: Projeto, 1985.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. *Secretaria Regional Pirituba Jaraguá*. Histórico. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/pirituba_jaragua/historico/index.php?p=466>. Acesso em 02 de março de 2020.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. *Plano Regional Subprefeitura Pirituba/Jaraguá*. Disponível em: <<https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/QA-PJ.pdf>>. Acesso em 02 de março de 2020.

SARAU SEGUNDA NEGRA (org.). *Chinelo e Meia*. São Paulo, [entre 2017 e 2019].

SIMAS, Luiz Antonio. *A aniquilação como projeto*. IREE, 2021. Disponível em: <<https://iree.org.br/a-aniquilacao-como-projeto/>>. Acesso em: 04 ago. 2022.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. *Flecha no tempo*. 1.ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SIMMEL, Georg. *Filosofia da Paisagem*. In: SERRÃO, A. V. (coord). *Filosofia da Paisagem*. Uma antologia. Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011.

SOUSANIS, Nick. *Desaplanar*. Tradução de Érico Assis. São Paulo: Veneta, 2017. 208 p. Título original: Unflattening.

VICENTE, Paula Martins. *Novos olhares: uma leitura da cidade por suas crianças*. São Paulo, 2018. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo.

WEHMANN, Hulda Erna. *Habitar a paisagem: o reconhecimento da poética cotidiana como direito à cidade*. 284p. Tese (doutorado), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

