

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

DISSERTAÇÃO

**Arquipélago de ideias com Paulo Freire e Fayga Ostrower:
conscientização e sensibilidade para uma educação democrática**

Anna Carolina Eckhardt de Medeiros Rodrigues

2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**ARQUIPÉLAGO DE IDEIAS COM PAULO FREIRE E FAYGA
OSTROWER: CONSCIENTIZAÇÃO E SENSIBILIDADE PARA
UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA**

ANNA CAROLINA ECKHARDT DE MEDEIROS RODRIGUES

Sob a Orientação do Professor

Dr. Aristóteles de Paula Berino

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Agosto de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R696a

Rodrigues, Anna Carolina Eckhardt de Medeiros, 1994-
Arquipélago de ideias com Paulo Freire e Fayga
Ostrower: conscientização e sensibilidade para uma
educação democrática / Anna Carolina Eckhardt de
Medeiros Rodrigues. - Seropédica/Nova Iguaçu, 2023.
145 f.: il.

Orientador: Aristóteles de Paula Berino.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Pós-graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares, 2023.

1. Paulo Freire. 2. Fayga Ostrower. 3. Diálogo. 4.
Conscientização. 5. Sensibilidade. I. Berino,
Aristóteles de Paula, 1965-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 1116 / 2023 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.066014/2023-13

Seropédica-RJ, 29 de setembro de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO
MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES

ANNA CAROLINA ECKHARDT DE MEDEIROS RODRIGUES

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/08/2023

Membros da banca:

ARISTOTELES DE PAULA BERINO. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO DA COSTA. Dra. UERJ (Examinadora Externa

à Instituição). NÍVEA MARIA DA SILVA ANDRADE. Dra. UFF (Examinadora

Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 29/09/2023 13:14)

ARISTOTELES DE PAULA BERINO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1243695

(Assinado digitalmente em 08/10/2023 21:48)

ANA VALÉRIA DE FIGUEIREDO DA COSTA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 842.944.777-68

(Assinado digitalmente em 02/10/2023 07:46)

NÍVEA MARIA DA SILVA ANDRADE
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 073.482.647-86

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **1116**, ano: **2023**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **29/09/2023** e

código de verificação: **59744ed1c2**

AGRADECIMENTOS

À Fabiana, minha mãe, com quem tenho a alegria de compartilhar a vida e com quem aprendo desde pequena, dentre tantas coisas, o compromisso com uma educação dialógica.

Ao José Angelo, meu padrasto, pelo apoio e incentivo.

Aos meus avós com quem aprendo diferentes formas de ser sensível no mundo.

À Jorgina, Tia Rose e Tio William com quem encontrei-me ainda muito nova, mas que até os dias de hoje despertam em mim memórias felizes e significativos aprendizados.

Ao Aristóteles, meu orientador, pela confiança e a liberdade para criar. Junto a sua orientação agradeço aos meus companheiros do FRECON, Grupo de Estudos Freireanos Contemporâneos e Currículo, pela acolhida e o aprendizado coletivo.

Às professoras Ana Valéria de Figueiredo e Nivea Maria da Silva Andrade pela leitura e diálogo generosos na banca de qualificação desta dissertação, bem como a disponibilidade para a banca de defesa.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e o Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, seus professores e funcionários, e aos colegas com os quais me encontrei.

A CAPES, pela oportunidade de dedicação exclusiva a esta pesquisa. Sem esta oportunidade esta pesquisa não seria a mesma.

Aos amigos com os quais me encontrei, as universidades e escolas pelas quais passei e aos professores e grupos de pesquisa aos quais fiz parte, por me ajudarem a ler o mundo. Dentre eles, ao grupo IDA, Infâncias, docências e alteridade, grupo ao qual ainda faço parte.

RESUMO

RODRIGUES, Anna Carolina Eckhardt de Medeiros. **Arquipélago de ideias com Paulo Freire e Fayga Ostrower: conscientização e sensibilidade para uma educação democrática**. 2023. 145. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2023.

Esta dissertação apresenta uma pesquisa de cunho bibliográfico que teve objetivo dialogar com os pensamentos de Paulo Freire e Fayga Ostrower, partindo dos conceitos de conscientização e sensibilidade, respectivamente. Compreendendo com Ginzburg (1989) a necessidade de identificar os pontos de chegada e os pontos de partida de uma investigação entendeu-se que o diálogo com a sensibilidade e a conscientização era ao mesmo tempo onde se queria chegar e de onde se partia. Deste modo, esta pesquisa constitui-se formalmente como um arquipélago constituído por ilhas que são ecos e reverberações do diálogo inicial, uma vez que parto e chego na sensibilidade e na conscientização. Esta construção dá-se na busca por uma coerência teórica, metodológica e formal inspirada no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (2012) e na atitude dialógica aprendida com Paulo Freire. Nestes caminhos foram identificadas como ferramentas metodológicas a sensibilidade como bússola (OSTROWER, 1991); a intuição (OSTROWER, 2019); a escuta (FREIRE, 2004a) e a obsessão (NAVAS, 2007). Portanto, o referencial teórico-metodológico desta pesquisa é Paulo Freire e Fayga Ostrower com os quais me fundamento para buscar diálogos outros. Nestes caminhos outros interlocutores foram encontrados marcando a importância do encontro desta pesquisa com a Educação Popular e o pensamento latino-americano. Os movimentos realizados nesta pesquisa demonstram que ao encontrar os resultados – os caminhos percorridos – novas direções nascem.

Palavras-chave: Paulo Freire; Fayga Ostrower; diálogo.

ABSTRACT

RODRIGUES, Anna Carolina Eckhardt de Medeiros. **Archipelago of ideas with Paulo Freire and Fayga Ostrower: awareness and sensitivity for a democratic education.** 2023. 145. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2023.

This dissertation presents a bibliographic research that aimed to dialogue with the thoughts of Paulo Freire and Fayga Ostrower, starting from the concepts of awareness and sensitivity, respectively. By understanding with Ginzburg (1989) the need to identify the points of arrival and the points of departure of an investigation, it was understood that the dialogue with sensitivity and awareness was at the same time where one wanted to arrive and from where one departed. In this way, this research is formally constituted as an archipelago made up of islands that are echoes and reverberations of the initial dialogue, since I leave from and arrive at sensitivity and awareness. This construction takes place in the search for a theoretical, methodological and formal coherence inspired by the indiciary paradigm of Carlo Ginzburg (2012) and the dialogical attitude learned from Paulo Freire. In these paths, sensitivity as a compass (OSTROWER, 1991); intuition (OSTROWER, 2019), listening (FREIRE, 2004a) and obsession (NAVAS, 2007) were identified as methodological tools. Therefore, the theoretical-methodological framework of this research is Paulo Freire and Fayga Ostrower on whom I base myself to seek other dialogues. On this journey other interlocutors were found marking the importance of the encounter of this research with the Popular Education and Latin American thought. The movements carried out in this research demonstrate that by finding the results – the paths taken – new directions are born.

Keywords: Paulo Freire; Fayga Ostrower; dialogue.

SUMÁRIO

Apresentação.....	8
1. NÚCLEO	16
1.1. Como uma faísca que ilumina os percursos: um outro olhar para as minhas experiências formativas.....	17
1.1.1. “To meet” e “to find”: construindo o tema de pesquisa.....	21
1.2. Recalculando os caminhos teóricos, metodológicos e formais: a construção do arquipélago e a relação forma=conteúdo	24
1.3. Cruzar fronteiras: a experiência do exílio e o aprender com a própria história	33
1.4. A perspectiva como forma expressiva e a pedagogia freireana como expressão dos oprimidos	45
2. ROTA ILHA DO NEVOEIRO	54
2.1. Educar a sensibilidade como um compromisso ético.....	55
2.2. A mudança e o ímpeto criador: “O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa”	62
2.3. Cansaço existencial e imaginar outros mundos	70
3. ROTA MACONDO	84
3.1. Sentimento e compromisso: decisões lúcidas e profundas com a vida.....	85
3.2. “O educador é um político e um artista”: reflexões sobre a busca pela coerência.....	95
4. ROTA TAITARA	106
4.1. A metáfora e a linguagem como criação de vida.....	107
4.2. A linha e a margem e a democracia e a liberdade: aproximações possíveis sobre a ideia de movimento.....	119
Mais um recomeço do que um fim: considerações finais	136
Referências	141

Apresentação

Os olhos tristes da fita
Rodando no gravador
Uma moça cosendo roupa
Com a linha do Equador
E a voz da Santa dizendo
O que é que eu tô fazendo
Cá em cima desse andor

A tinta pinta o asfalto
Enfeita a alma motorista
É a cor na cor da cidade
Batom no lábio nortista
O olhar vê tons tão sudestes
E o beijo que vós me nordestes
Arranha céu da boca paulista

Cadeiras elétricas da baiana
Sentença que o turista cheire
E os sem amor os sem teto
Os sem paixão sem alqueire
No peito dos sem peito uma seta
E a cigana analfabeta
Lendo a mão de Paulo Freire

A contenteza do triste
Tristezura do contente
Vozes de faca cortando
Como o riso da serpente
São sons de sins, não contudo
Pé quebrado verso mudo
Grito no hospital da gente

São sons, são sons de sins
São sons, são sons de sins
São sons, são sons de sins

Não contudo
Pé quebrado, verso mudo
Grito no hospital da gente

Iê iê iê, iê iê iê
Iê iê Iê, iê iê iê

Católé do Rocha
Praça de guerra
Catolé do Rocha
Onde o homem bode berra

Católé do Rocha
Praça de guerra
Catolé do Rocha
Onde o homem bode berra
(Chico César)

Fayga faz a forma
flutuar e florir na pauta
musicometálica.
Água forte, água tinta
a água fina
lavam
a crosta da terra
varam
a delicada ordenação das estruturas
manifestam
o diáfano.

Fayga exige à madeira
suas paisagens concentradas
mundos lenhosos que sobem à vida
no côro de côres, côr
ressoando nas coisas, independente de som.

Fayga faz e perfaz
a fundação de objetos líricos
sob superfícies falazes.
Depois bloqueia a luz, a espessa
atmosfera do não volve em depósito
de infinitos esquemas
vibrando noturnamento.

Fayga é um fazer
um filtrar e descobrir
as relações da vista e do visto
dando estatuto à passagem
no espaço: viver
é ver sempre de nôvo
a cada forma
a cada cor
a cada dia
o dia em flor no dia
(Carlos Drummond de Andrade)

Peço licença pelas extensas epígrafes, porém não tive coragem de cortar as palavras dos poetas. Ao aprender com os estudos de Patricio Guerrero Arias (2012) que para buscar um real desprendimento e descolonização do epistemocentrismo hegemônico não basta pensar e falar de outras epistemologias, é preciso pensar sobre a própria ideia de conhecimento, assim, trata-se de abrir espaço para outros conhecimentos e saberes. Deste modo, confrontando o sentido fragmentador e totalitário da razão, da epistemologia e da ciência, as *sabidurías insurgentes* são formadas pelo sentido do viver, constituem-se de afetividade, espiritualidade, coração, razão e ação. Neste sentido, não posso cortar as palavras cheias de vida dos poetas em um movimento de apenas aproveitar um determinado trecho que me interessa. Com as palavras de Chico César conheço um pouco de Paulo Freire, com as palavras de Drummond conheço um pouco de Fayga Ostrower, figuras que não podem ser conhecidas de outra forma que não com a razão e a emoção,

portanto, pego emprestadas as palavras dos poetas para fazê-lo. E assim, busco apresentar meus referenciais teóricos.

Esta pesquisa inicia-se em 2021, no ano que Paulo Freire completaria 100 anos e no ano em que Fayga Ostrower, completaria 101 anos. Assim como outros centenários que marcaram o início da década de 2020, não apenas comemorar, mas valorizar, preservar a memória e dialogar com estes pensadores da história do Brasil é fundamental. Foi neste movimento de com Paulo Freire e Fayga Ostrower aprender e dialogar com seus pensamentos que esta pesquisa nasceu com um anteprojeto intitulado *Paulo Freire e Fayga Ostrower: um diálogo para uma educação democrática*.

Desde o início uma das questões que me inquietavam era: como a dissociação entre corpo e mente, sensibilidade e pensamento provocam um problema político? No momento em que escrevia o anteprojeto – por volta de março de 2021 – para a seleção do curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, o PPGEduc/UFRRJ, havíamos ultrapassado a marca de 300 mil mortos pela COVID-19, em um ano de pandemia. Neste momento ainda tínhamos uma parcela pequena da população vacinada com a primeira dose e os números de casos e de óbitos continuavam batendo recorde. Novas variantes eram descobertas e a insegurança ainda marcava nossos dias.

Muitas eram as crises com quais estávamos, e ainda estamos, lidando, mesmo que em diferentes circunstâncias. Porém, a crise sanitária e suas consequências descortinaram um problema que era ao mesmo tempo político e de sensibilidade. Acrescentado a isto, tínhamos ataques à figura de Paulo Freire, a vilanização de suas práticas e a demonização a sua imagem, como Walter Kohan (2019) aponta. Como o próprio título de seu livro anuncia *Paulo Freire mais do que nunca* (2019) tornava-se cada vez mais urgente nos atentarmos aos ataques que não só seguiam sendo feitos a figura de Paulo Freire, mas a Educação, a escola e aos educadores em geral.

Freire, que segundo Kohan (2019) tornou-se, mesmo sem pretensão, um símbolo,

Resultado de seu compromisso militante com as camadas oprimidas-excluídas e de ter feito de sua própria vida uma causa a favor de suas convicções e ideias, a imagem de Paulo Freire não resulta indiferente a ninguém e se torna geradora dos mais profundos amores e desamores, paixões alegres e tristes, animosidades e rancores... Tudo numa dose só e muitas vezes misturado e confundido. E, sobretudo, exagerado (*Ibidem*, p. 19).

Ao se tornar um símbolo, falar sobre Freire é também falar sobre muitos sentimentos que sua figura desencadeia, sejam eles amorosos, esperançosos, dialógicos ou não. Foi neste cenário que me encontrei com a primeira leitura que fiz de Paulo Freire: a *Pedagogia do oprimido*. Ao mesmo tempo encontrava-me também com Fayga Ostrower e seu livro *Universos da Arte* (1991), no qual ela ao relatar uma experiência de um curso de história da arte para operários de uma gráfica, se questiona e nos questiona:

Como colocar-me diante dos operários a discursar sobre valores espirituais, quando sabia perfeitamente que, para a maioria, a grande e exaustiva tarefa continuava a ser a sobrevivência material? Não seria descaso de minha parte ignorar ou fingir ignorar isto? Diante de problemas de tamanha urgência, a própria sensibilidade pode parecer um aspecto irrelevante da vida. Mas, então, como discutir arte? (OSTROWER, 1991, p. 20).

Estas questões me levaram a construir um anteprojeto de pesquisa que tinha como objetivo investigar como um diálogo entre arte e educação, considerando os conceitos de conscientização, de Paulo Freire, e sensibilidade, de Fayga Ostrower, pode contribuir para uma concepção mais democrática de educação. E durante o curso de mestrado e a construção da pesquisa, a minha questão inicial em relação a fragmentação do ser humano ser um problema político desencadeou em muitas outras e ganhou novas formas.

Neste movimento de dialogar com dois campos de conhecimento, a arte e educação, busquei também dialogar com distintas formas expressivas e interlocutores. Adolfo Montejo Navas (2007), curador, crítico de arte, poeta é um interlocutor fundamental para esta pesquisa. Sua leitura da obra da artista Anna Bella Geiger como um arquipélago, “um conjunto de ilhas unidas por aquilo que as separa”¹, é estruturante para esta dissertação. Pois, é nesta leitura que me inspirei para construir também um arquipélago, um arquipélago de diálogos, de ideias. Uma vez que no processo investigativo que desencadeia nesta dissertação deparei-me com reaparições e emergências que me impossibilitavam manter uma ideia de narração no sentido clássico. Como Navas (2007), em relação a obra de Anna Bella, fala:

Impossível manter uma ideia de narração no sentido mais clássico, já que esta se vê dinamitada por reaparições e emergência de imagens, mais para uma circularidade que para um destino fixo e imóvel: o que se explica através da visão de afinidades constantes que sabotam a linearidade de qualquer discurso *ad hoc*. As diversas ressonâncias desta obra, seus diferentes ecos, são uma característica medular desta, de sua genealogia: quantas vezes as séries são

¹ Afirmação citada na reportagem do Estadão *Anna Bella Geiger expõe obras em arquipélago*, em 27 de julho de 2004. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/cultura/anna-bella-geiger-expoe-obras-em-arquipelago/>. Último acesso em: 12 de julho de 2023.

transversais e possuem o dom da ubiquidade! (NAVAS, 2007, p. 16 – grifos do autor).

Assim, ao encontrar em Paulo Freire e Fayga Ostrower indícios de vários diálogos possíveis me inspirei nesta construção narrativa que não se compromete com uma ideia de linearidade, e é sim constituída por reparações, emergências, começos e recomeços que se dão em um movimento quase obsessivo para também dar forma a estes diálogos. Concebendo uma discussão teórica e metodológica, e também formal.

A forma é um conceito muito caro nesta pesquisa. Aprendo com Fayga Ostrower que “na mesma ordem de pensamento, entendemos o fazer e configurar do homem como atuações de caráter simbólico. Toda forma é forma de comunicação ao mesmo tempo que forma de realização” (OSTROWER, 2019, p. 5). Assim, compreendo a forma como realização e, portanto, esta dissertação realiza-se também através de sua forma. Neste sentido, a construção desta pesquisa deu-se na busca pela coerência (FREIRE, 2008) nos âmbitos teórico, metodológico e formal. Para isto, inspirada na atitude dialógica ensinada por Paulo Freire e no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (2012), coloquei-me no movimento em busca de encontrar caminhos, começos e recomeços. Navas (2007), em relação ao trabalho de Anna Bella Geiger, diz:

É exatamente o que acontece nos arquivos de Anna Bella Geiger, onde o recomeço que é toda obra de arte – o lugar da criação – se insere em outra semântica maior, a da recriação de uma nova cosmogonia espaço-temporal. Em suma, a noção de recomeço, de trabalhar começos – inaugurações – é algo que se respira nesta obra e em suas séries (NAVAS, 2007, p. 27).

Este lugar de começo e recomeço como o lugar da criação é também o lugar que se objetivou a construção formal desta pesquisa, sendo, portanto, necessária, algumas definições. A construção formal como arquipélago se dá pela ideia de ecos e reverberações. Navas (2007) afirma que como um objeto lançado à água causando ondas e reverberações, a soma de olhares, leituras e exploração de matrizes são quase obsessões na obra de Geiger. É inspirada nesta ideia que construo também meu arquipélago que ganha forma nessa obsessão.

Ao me orientar pela ideia de arquipélago compreendo que este é constituído por um núcleo e por ilhas que nascem deste núcleo. O núcleo é formado por ilhas de diálogos que ecoam em outros diálogos, portanto, em outras ilhas. Isto é, o núcleo traz discussões que marcam questões fundamentais que irão ecoar em outros diálogos. Estas questões se dão na compreensão situada do pensamento de Freire e Fayga. E neste movimento por demarcar a formação dos autores e como esta faz-se essencial para dialogar com seus

pensamentos que me coloco também em busca de entender os meus próprios percursos formativos. Desse modo, a importância de considerar os autores inseridos na cultura, no tempo e espaço é crucial para esta dissertação e esta reverbera por todas as ilhas.

Os ecos e reverberações são outras ideais que precisam ser apresentadas. Como um objeto lançado a água criando ondas, ecos e reverberações, como Navas (2007) fala, o núcleo deste arquipélago ao constituir-se também cria ecos e reverberações e estas criam as ilhas. Assim, os ecos são as ressonâncias que justificam que estas ilhas se unem por aquilo que as separa. Isto é, tem em si sua unicidade e nesta unicidade se relacionam. Os ecos e reverberações possibilitaram ao refletir sobre discussões como mudança e criação; educar a sensibilidade como compromisso ético; o cansaço existencial e imaginar outros mundos; sentimento de vida e compromisso lúcido e profundo; o educador e o artista; a linguagem e a metáfora; e a linha e a margem e a liberdade e a democracia, ecoar o diálogo com a sensibilidade e a conscientização. Pois, em todas estas ilhas a sensibilidade e a conscientização reverberam, ressoam.

E foi neste movimento obsessivo de reverberar o diálogo com a sensibilidade e a conscientização que as ilhas são constituídas. Sendo ainda necessário esclarecer que as ilhas apresentadas nesta dissertação não são todas as ilhas possíveis e sim as possíveis de serem exploradas neste momento. Assim, apresento neste texto sete ilhas organizadas por rotas. Na tentativa de adequar este arquipélago as normas exigidas em um trabalho acadêmico algumas transposições precisaram ser feitas, logo, as rotas são caminhos, itinerários construídos pela necessidade de criar capítulos. Neste sentido, as ilhas foram organizadas por rotas, caminho sugeridos, mas que não são obrigatórios. Do mesmo modo como criei caminhos pelos quais seguir, relacionar as ilhas, outros podem ser criados. Portanto, as rotas são sugestões, mas convido o leitor a também criar suas próprias relações, itinerários, rotas.

Seguindo a ideia de sugestão e não obrigação as rotas são nomeadas por lugares inventados. Ilha do Nevoeiro, Macondo e Taitara são lugares inventados por autores da literatura latino-americana. Emília Freitas, Gabriel García-Marquez e José J Veiga imaginaram e criaram estes espaços e me aproprio de suas invenções para criar meus caminhos.

Portanto, o arquipélago de diálogos é uma forma expressiva. E como forma expressiva é criação que se dá pela ordenação, avaliação, intuição. Sendo necessário apresentar como este arquipélago ganhou forma. Foi inspirada no paradigma indiciário

de Ginzburg (2012) que encontrei minhas ferramentas metodológicas.

Ginzburg (2012) afirma que “ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição” (*Ibidem*, p. 179). Logo, é com Paulo Freire e Fayga Ostrower que construí e encontrei minhas ferramentas.

Sendo uma pesquisa bibliográfica me perguntava: como fazê-la de forma dialógica? Como dialogar com textos? E na continuidade dos estudos entendi que um caminho era dialogar com e não entre. Ao me colocar no diálogo com Fayga Ostrower e Paulo Freire, através de seus escritos e falas, buscava não falar sobre, mas com. Neste movimento a escuta foi uma ferramenta fundamental. À escuta se relaciona outra ferramenta metodológica crucial para a construção formal e teórica, a sensibilidade como bússola.

Fayga Ostrower (1991) afirma que a sensibilidade é, dentre tantas outras compreensões, a bússola tanto do artista que cria a obra quanto do espectador que com esta obra se relaciona. Assim, me aproprio desta ideia e com a minha sensibilidade me guio para onde ir. E ao dialogar esta ideia com o pensamento freireano, a sensibilidade ecoa na escuta, uma vez que relaciona-se a compreensão dialógica de abertura ao outro. Neste sentido, outra ferramenta metodológica que constitui a metodologia utilizada nesta pesquisa é a obsessão. A obsessão que é parte constituinte da leitura que Navas (2007) faz da obra de Anna Bella Geiger é também concebida nesta dissertação como essencial. Este estado obsessivo foi compreendido como a constante retomada aos temas afim de explorá-los o máximo possível. E neste estado obsessivo de explorar ao máximo, a intuição, outra ferramenta metodológica, não só indica caminhos, mas também quando parar.

Fayga em entrevista² diz que um artista pode ser questionado sobre se sabe quando irá finalizar sua obra e responder que não, e no momento seguinte terminar. Isto é possível porque isso não se pode prever. São avaliações que fazemos a todo momento. Assim, assumindo este processo obsessivo e direcionada pela sensibilidade e a intuição, esta dissertação se dá em um movimento dialógico com Paulo Freire e Fayga Ostrower.

² Trecho de entrevista publicada no canal do Instituto Fayga Ostrower, no youtube, sob título de *A intuição, a criação e a beleza*. 9min20s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3X-1_mB7UTY. Último acesso em 24 de julho de 2023.

O arquipélago é, portanto, constituído por um núcleo formado pelas ilhas: *Como uma faísca que ilumina os percursos: um outro olhar para as minhas experiências formativas; Recalculando os caminhos teóricos, metodológicos e formais: a construção do arquipélago e a relação forma=conteúdo; Cruzar fronteiras: a experiência do exílio e o aprender com a própria história; e A perspectiva como forma expressiva e a pedagogia freireana como expressão dos oprimidos*. O núcleo é a única parte do arquipélago que segue uma ordem, pois como é compreendido como núcleo do qual ecoaram as ilhas é necessário que este seja lido antes das ilhas.

Seguindo, as ilhas estão organizadas em três rotas. A rota *Ilha do Nevoeiro* passa pelas ilhas *Educar a sensibilidade como um compromisso ético; A mudança e o ímpeto criador: “O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa”*; e *Cansaço existencial e imaginar outros mundos*. A rota *Macondo* é formada pelas ilhas *Sentimento e compromisso: decisões lúcidas e profundas com a vida*; e *“O educador é um político e um artista”*: reflexões sobre a busca pela coerência. A rota *Taitara* passa pelas ilhas *A metáfora e a linguagem como criação de vida*; e *A linha e a margem e a democracia e a liberdade: aproximações possíveis sobre a ideia de movimento*.

Por fim, mesmo que este não seja um fim, mas compreendendo a necessidade de concluir, volto a ideia de movimento nas considerações finais. A presença do movimento nesta dissertação, seja no fazer pesquisa, seja na discussão com Fayga Ostrower e Paulo Freire, me possibilita concluir sem que este seja o encerramento. Paulo Freire (2013a), afirma que o inacabamento é a própria experiência vital, “onda há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2013a, p. 38), logo, assumindo os começos e recomeços que fazem parte da existência humana esta dissertação conclui-se mais como um novo começo do que como um fim.

1. NÚCLEO

Inspirada na leitura do curador Adolfo Montejo Navas (2007) da obra da artista carioca Anna Bella Geiger, esta dissertação se constitui formalmente como um arquipélago de ideias. Assim, pretendeu explorar os ecos que reverberam a partir do diálogo inicial com e entre a conscientização e a sensibilidade, conceitos presentes nos pensamentos de Paulo Freire e Fayga Ostrower, respectivamente. Neste sentido, a presente pesquisa apropriou-se desta metáfora para constituir-se de um núcleo, dedicado a afirmação destes autores como sujeitos históricos e entendidos em suas inteirezas, e rotas que se estabeleceram como caminhos possíveis pelos quais torna-se viável relacionar as ilhas criadas com os ecos que reverberam do núcleo.

Deste modo, transportando a construção formal em arquipélago para a formatação acadêmica os capítulos desta pesquisa são divididos em um núcleo e três rotas. Sendo pedido ao leitor que apenas o núcleo seja lido na ordem proposta, enquanto tanto as rotas quanto as ilhas que as constituem podem ser lidas na ordem que desejar. Portanto, o leitor é convidado a seguir os caminhos que encontrei ou encontrar seus próprios caminhos.

E neste capítulo que é concebido pelas ilhas que dão forma ao núcleo deste arquipélago é também acrescentado uma breve reflexão sobre meus percursos formativos e encontros e reencontros com Paulo Freire e Fayga Ostrower, intitulado *Como uma faísca que ilumina os percursos: um outro olhar para as minhas experiências formativas*. Em conjunto com as ilhas: *Recalculando os caminhos teóricos, metodológicos e formais: a construção do arquipélago e a relação forma=conteúdo*; *Cruzar fronteiras: a experiência do exílio e o aprender com a própria história*; e *A perspectiva como forma expressiva e a pedagogia freireana como expressão dos oprimidos*. Portanto, este núcleo tem como objetivo marcar a compreensão do diálogo com e entre a conscientização e a sensibilidade como uma evidência e não como um indício (GINZBURG, 2012), o que possibilita o entendimento da construção formal desta dissertação.

Para além da construção do tema de pesquisa, objetivos e caminhos teórico-metodológicos e formais, este núcleo também visa explicitar a importância da compreensão de Paulo Freire e Fayga Ostrower como pensadores situados no tempo-espaço. Logo, nas ilhas *Cruzar fronteiras: a experiência do exílio e o aprender com a própria história*; e *A perspectiva como forma expressiva e a pedagogia freireana como expressão dos oprimidos* são apresentadas reflexões referentes as suas existências enquanto sujeitos históricos e como estas são essenciais para que seus pensamentos

teóricos sejam compreendidos. Por isto, constituem o núcleo do arquipélago, pois situam os conceitos conscientização e sensibilidade no pensamento de Paulo Freire e Fayga Ostrower, sem reduzi-los a sobrenomes e citações.

1.1. Como uma faísca que ilumina os percursos: um outro olhar para as minhas experiências formativas

Às vezes ocorrem situações na vida que, em si, nada têm de excepcional ou de muito importante. Mas, lembradas tempos depois numa visão retrospectiva, se revelam ter sido momentos significativos, momentos de *insight*, de um vislumbre de novas possibilidades. É como se uma faísca iluminasse de repente um novo rumo de reflexões (OSTROWER, 1998, p. 1 – grifo da artista).

Com estas palavras Fayga Ostrower inicia seu livro *A sensibilidade do intelecto* (1998) e com estas palavras inicio meu movimento de em uma visão retrospectiva buscar compreender esses momentos importantes que na época passaram despercebidos, mas que hoje percebo como significativos na minha formação. Neste olhar para a minha história encontro vislumbres dessa educação sensível e libertadora que hoje venho estudando. E ao olhar para trás é impossível não pensar na escola e o seu papel nos caminhos que segui e venho seguindo.

Estive na creche/escola desde que me lembro. Com apenas 6 meses de idade entrei na “escola”, no berçário, como era chamado na época, quando minha mãe, professora, voltou ao trabalho após meu nascimento. E assim, dos meus 6 meses de idade aos meus 17 anos a escola foi onde passei a maior parte de meus dias. Estudei em duas escolas: o Bem Me Quer, uma escola de educação infantil, e depois, da alfabetização até o fim do Ensino Médio, no Colégio de Aplicação da Universidade Católica de Petrópolis. Por uma questão de tempo vivido nestes lugares – tempo cronológico – percebo a predominância de lembranças do Colégio de Aplicação, mas não posso, ao estar pesquisando sobre sensibilidade, não citar uma das pessoas que mais me remetem ao tempo da educação infantil, a Jorgina.

Pouco lembro dos ocorridos desta época, apenas fragmentos, mas Jorgina é a primeira pessoa que me vem à mente quando lembro do Bem Me Quer. Hoje, buscando, inspirada em Fayga Ostrower e Paulo Freire e amparada pelo paradigma indiciário de Ginzburg (2012), indícios desta formação sensível na minha vida, percebo o quão significativo é pensar em meus aprendizados com Jorgina, com quem partilhava a

experiência do cuidado. Seja na alimentação, no banho ou em com ela aprender a fazer faxina, como uma vez disse à minha mãe. Com Jorgina aprendi sobre o cuidado, esta característica essencial do ser humano, a qual vejo hoje como necessária para se pensar uma concepção de educação humanizadora (BOFF, 2002). Mesmo que esta não seja uma discussão presente nesta dissertação, devido à necessidade de escolhas serem feitas, identifico que não é possível falar sobre uma educação sensível sem citar o cuidado. E mais ainda, sem citar minhas memórias com Jorgina, pois ao olhar para estas memórias percebo que com ela experienciei uma outra escola. Uma experiência que agora percebo que já era eu me educando com o mundo.

Talvez este seja o primeiro momento que, ao relembrar, percebo que estava me educando de forma sensível com o mundo. Esta sensibilidade, característica inerente a existência não só humana, mas de qualquer ser vivo, segundo Ostrower (2019), está relacionada a sobrevivência. Assim, para a artista, a sensibilidade é um estado de excitabilidade sensorial, é a porta de entrada das sensações. É neste “estar ‘abertas’ ao seu meio a fim de sobreviverem” (OSTROWER, 2019, p. 12) que todas as formas de vida “têm o poder de receber e reconhecer estímulos e reagir adequadamente para que se processem as funções vitais do metabolismo, numa troca de energia” (*Ibidem*). Mas é também através da sensibilidade, em conjunto com outras características humanas, que nos é possível formular o conhecimento da realidade (OSTROWER, 1998). Percebo, ao pensar sobre a importância que Jorgina tem nas minhas lembranças, que com ela estava aprendendo o caráter sensível destas tarefas cotidianas, não só no sentido de sobreviver, mas também de com elas formular o meu conhecimento da realidade.

E é com esta compreensão, que ancorada nas leituras da artista/autora, Fayga Ostrower, e também nas leituras do educador, Paulo Freire, que destaco mais duas figuras de meus tempos na escola que hoje percebo terem sido fundamentais neste meu processo de educar a sensibilidade. É claro que muitas outras pessoas com quem me encontrei ao longo da vida foram essenciais na minha formação, mas neste sentido não posso deixar de citar a tia Rose e o tio William, meus professores de artes e música, respectivamente, do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação da Universidade Católica de Petrópolis, como pessoas com quem partilhei meus primeiros interesses com a arte, como expressão desta sensibilidade.

Assim como percebo com Jorgina esta relação que foi construída a partir de experiências estéticas, com a tia Rose o tio William também. Os aprendizados da época

que hoje são repensados e ressignificados por mim me mostram como com eles eu estava aprendendo a sentir e a expressar o meu sentir. Não era apenas sobre aprender a desenhar ou a cantar, ou a tocar Asa Branca na flauta doce, era também sobre me entender como sujeito que com estas expressões podia criar. É também com o tio William e a tia Rose que percebo a construção desta aproximação com a arte e com a música como possibilidades, e não apenas uma aproximação que se deu pelas pessoas que estes professores são e como eu construí minhas relações com eles, mas também de como com eles aprendi o que é arte, antes mesmo de pensar sobre este significado. Assim, foi com esta compreensão de arte que, mesmo quando deixei de ser aluna deles, continuei me interessando por estas expressões, o que me levou a continuar tendo na arte, em suas diversas formas, um caminho possível. Até quando o ensino de arte passou a ser mais voltado a um aprendizado técnico e individual, perdendo o caráter coletivo e autoral que com eles aprendi.

É neste momento em que as aulas de artes e as aulas de música, agora substituídas pelos ensaios do coral – que fiz parte dos meus 10 aos 16 anos – tornaram-se mais técnicas que eu encontro nas aulas de história outro momento no qual meus interesses ganhavam espaço. Assim, passo pelo segundo segmento do Ensino Fundamental e o Ensino Médio construindo uma relação com as aulas de história e ressignificando as minhas relações com a arte e com a música.

Em 2012 quando termino o Ensino Médio ingresso no curso de licenciatura em História na Universidade Católica de Petrópolis, mas logo percebo que ali não é lugar no qual meus interesses teriam espaço. E em outubro deste mesmo ano ingresso no curso de bacharelado em História da Arte na Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e no final deste ano tranco o curso de História. Percebo neste momento um marco importante nos meus caminhos de formação, a ida para o Rio de Janeiro. Mesmo continuando a morar em Petrópolis enquanto estudava no Rio de Janeiro este contato com outras realidades que não a minha, em um lugar tão diferente dos que estava acostumada foram essenciais para as mudanças na minha forma de ver o mundo, o que pode ser exemplificado pelo meu interesse em estudar e pesquisar história de Petrópolis, ressignificando minha relação com a cidade.

E nestes quatro anos em que estudei na Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro tive muitos encontros e reencontros com a arte, em suas mais diversas formas. Mas hoje percebo que muitos dos meus inquietamentos da época

justificam a minha “vinda” para a educação. O meu interesse pela arte urbana e em especial o grafite e outras manifestações do hip-hop³ foram mais de uma vez nomeadas como não sendo arte por alguns professores, o que me fazia questionar a minha compreensão de arte. Mas ao mesmo tempo não via sentido em estudar uma arte deslocada do mundo em que vivemos.

Incomodada por estas afirmações de que o que eu me interessava não seria arte voltei ao curso de licenciatura em História, já identificando a educação como um campo no qual minhas inquietações poderiam ter espaço. Ainda acreditava que a História não supria minhas necessidades, mas sendo uma licenciatura me permitia estar onde queria estar: na escola. E nestes dois cursos de graduação dediquei-me a pesquisar e estudar a arte na cidade de Petrópolis, tanto a arte urbana da década de 2010, quanto a arte abstrata, na década de 1950, como manifestações invisibilizadas no cenário artístico-cultural da cidade que ainda hoje é marcado pela valorização do título questionável de “Cidade Imperial”. Penso ser importante destacar isto, pois em meus estudos e pesquisas no campo da história da arte penso já ser possível identificar aspectos que discutem a formação dos sujeitos e a arte como um deles.

É também na volta ao curso de História que começo a participar de grupos de pesquisa, espaços importantes para minha formação. No ano de 2017, ingresso no grupo Observatório de História, Educação e Cultura (HECO), coordenado pelo professor Carlos Eduardo Rebuá, onde fico até o final deste ano quando o professor se desliga da universidade. No ano seguinte, 2018, ingresso no grupo A Cidade de Petrópolis: múltiplas formas de estudo, coordenado pelo professor Alexandre Luis de Oliveira, grupo que faço parte até meu ingresso no mestrado, em 2021; e também em 2018 ingresso no grupo Infâncias, docências e alteridade (IDA), coordenado pela professora Fabiana Eckhardt, grupo que participo até os dias atuais. Em 2021 chego ao Programa de Pós-graduação em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ) e ingresso no grupo de pesquisa Estudos Freireanos Contemporâneos e Currículo (FRECON), coordenado pelo professor Aristóteles Berino. A minha chegada ao FRECON e a universidade me proporcionam

³ A temática discutida no meu trabalho de conclusão de curso da graduação em História da Arte tinha como objetivo compreender a arte urbana como uma forma de ressignificar os espaços públicos da cidade de Petrópolis e esta discussão foi apontada como sendo do campo da comunicação e não da arte, o que me fez questionar meu entendimento do significado da arte.

novos encontros e diálogos que junto com as leituras de Paulo Freire e Fayga Ostrower constituem este texto.

Neste movimento de olhar para os percursos que me trazem ao PPGEduc também sinto a necessidade de pensar meus encontros com os autores que referenciam esta pesquisa. Assim, aprendendo com Mailsa Passos (2014) que é possível entender o encontro como “to meet” e “to find” e coloco-me a perceber meus encontros com Paulo Freire e Fayga Ostrower.

1.1.1. “To meet” e “to find”: construindo o tema de pesquisa

Como disse anteriormente sou filha de uma professora pedagoga, com quem compartilhei e ainda compartilho a experiência da vida dentro e fora da escola. E hoje percebo que graças à minha mãe conheci Paulo Freire muito antes de com ele me encontrar. Não saberia dizer quando foi a primeira vez que escutei seu nome ou sobre ele ouvi falar, mas quando com seus escritos me encontrei pela primeira vez, através da *Pedagogia do Oprimido*, Freire não era um autor desconhecido que causava insegurança no primeiro contato.

Assim, com as duas compreensões de encontro trazidas por Mailsa Passos (2014) penso que primeiro encontrei-me com Paulo Freire, através de sua escrita, no sentido do “to meet”, o encontrar-se, reunir-se, pois mesmo que não pessoalmente, encontrei-me com ele através de suas palavras. E a partir deste primeiro encontro iniciei minha busca por encontrar – no sentido do “to find” – indícios em seus escritos que me possibilitassem dialogar com suas ideias a partir do lugar de onde falo, penso, vejo, sinto.

E foi nesta mistura de encontros que com Freire fui me encontrando em cada leitura buscando neste processo, já de transição de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 2001), que comecei a perceber que Paulo Freire poderia me ajudar com meus inquietamentos referentes a arte. Ao ler *Pedagogia do Oprimido* pela primeira vez e começar a entender a importância de uma pedagogia humanista e libertadora, comprometida com a transformação da realidade percebi que estas discussões, presentes no campo da educação, poderiam dialogar com minhas questões com a arte.

E nestes últimos anos desde que a arte se tornou não só um interesse, mas também objeto de estudo fui me encontrando e reencontrando também com Fayga Ostrower. Por

ter cursado História da Arte posso dizer que conheci diferentes Faygas nestes anos. Primeiro, conheci a Fayga artista, gravadora, ilustradora de livros, artista abstrata; depois, conheci a Fayga professora de outros importantes artistas que estudava, e só depois conheci a Fayga teórica e historiadora da arte. Isso se deu apenas quando, em entrevista, pude conversar com Anna Bella Geiger, artista que foi aluna de Fayga⁴. Com suas falas conheci algumas das questões de Fayga. Os ataques que sofreu quando foi para a abstração, acusações de sua falta de compromisso social, suas influências tanto artísticas quanto políticas. É neste encontro com Fayga que se deu através da narração de Anna Bella que posso dizer que realmente me encontrei com a artista/autora – no sentido do “to meet” – e assim como com Freire, após este primeiro encontro fui em busca de encontrar – no sentido do “to find” – vestígios deste engajamento social na obra e nos escritos de Fayga. É neste momento que, acontece concomitantemente com a minha primeira leitura de *Pedagogia do Oprimido*, conheço o livro *Universos da Arte* (1991). Obra fundamental para a construção do objeto desta pesquisa.

Fayga na introdução do livro traz suas dúvidas sobre aceitar ou não um convite para dar um curso de história da arte para operários da Gráfica Primor, na cidade do Rio de Janeiro, trazendo, portanto, as seguintes questões:

Como colocar-me diante dos operários a discursar sobre valores espirituais, quando sabia perfeitamente que, para a maioria, a grande e exaustiva tarefa continuava a ser a sobrevivência material? Não seria descaso de minha parte ignorar ou fingir ignorar isto? Diante de problemas de tamanha urgência, a própria sensibilidade pode parecer um aspecto irrelevante da vida. Mas, então, como discutir arte? (OSTROWER, 1991, p. 20)⁵

Com estas perguntas percebi que a minha dificuldade com a compreensão de arte que me acompanha desde a minha primeira graduação está relacionada a esta separação entre as urgências da vida e a arte. Assim, quando Fayga não só traz estes questionamentos, mas também mostra como ela os enfrentou chegando à conclusão de que sim, deveria aceitar o convite, e que por isto sua proposta seria uma tentativa de educar a sensibilidade, identifiquei que meus inquietamentos não estavam na produção

⁴ Em 2018, durante a pesquisa para a escrita do meu trabalho de conclusão de curso na licenciatura em História, entrevistei a artista Anna Bella Geiger, sendo ela uma participante da exposição que pesquisava, a I Exposição Nacional de Arte Abstrata, de 1953. Durante esta conversa Fayga foi um tópico levantado algumas vezes por ser também uma das artistas que expos na mostra, mas também por ter sido professora de Geiger e de outros artistas presentes na mostra, como Décio Vieira e Lygia Pape.

⁵ No processo obsessivo desenvolvido na pesquisa afim de explorar, ao máximo, as reverberações do diálogo com a conscientização e a sensibilidade, o uso de citações em mais de um momento do texto deu-se como um modo de extrair diferentes questões de uma mesma ideia. Assim, esta citação será revisitada no decorrer da dissertação.

artística em si, mas sim na falta de valorização da sensibilidade na sociedade em que vivemos. Como é possível observar quando a escritora Clarice Lispector⁶ fala sobre este mesmo acontecimento:

Fayga teve uma experiência rara: foi contratada para ensinar arte aos operários de uma fábrica, operários que nem tinham bem o que comer. E viu que a arte toca mesmo numa corda de sensibilidade que é espiritualmente e vitalmente necessária. Um dos operários lhe disse: a senhora sabe, homens como Leonardo da Vinci nunca deveriam morrer. Outro operário disse que tinha em casa um tio velho que quase não enxergava mais, mas quando era moço ‘gostava de coisas bonitas’. O sobrinho transmitia ao tio todas as aulas que Fayga dava. E seu tio lhe disse: ‘Luís, o que essa moça fala não é só para você, é para transmitir para seus filhos’. Então Fayga me disse: você vê, a arte não é problema de erudição nem de intelecto mas uma procura de se viver o mais plenamente possível (Clarice Lispector, *Jornal do Brasil*, página 2, caderno b – 10 de fevereiro de 1973).

Deste modo, com Fayga compreendo a importância de se pensar sobre o lugar da sensibilidade em um mundo tão cheio de urgências, pois como Clarice a cita: “a arte não é problema de erudição nem de intelecto mas uma procura de se viver o mais plenamente possível”. Assim, aprendo com Fayga que se comprometer com a arte é também comprometer-se com a sensibilidade. Portanto, se com Paulo Freire aprendo sobre uma concepção de educação como prática da liberdade é possível em diálogo com estes autores pensar uma compreensão de educação que é libertadora, e também sensível.

Posto isto, o tema desta pesquisa é um diálogo com os pensamentos de Paulo Freire e Fayga Ostrower, partindo dos conceitos de conscientização e sensibilidade, respectivamente, buscando compreender como este diálogo pode contribuir para uma prática educativa libertadora, sensível e democrática.

Deste modo, faz-se necessário apresentar os objetivos que direcionaram esta pesquisa. O objetivo geral é investigar como um diálogo entre arte e educação, considerando os conceitos de conscientização, de Paulo Freire, e sensibilidade, de Fayga Ostrower, podem contribuir para uma concepção mais democrática de educação. Seguindo, os objetivos específicos são: (1) dialogar com os pensamentos de Paulo Freire e Fayga Ostrower; (2) investigar diálogos entre arte e educação para além de discussões referentes à arte-educação ou ensino de arte; e (3) pesquisar o papel de uma formação sensível e conscientizadora em uma sociedade democrática.

Em relação aos caminhos metodológicos, por compreender a íntima relação entre

⁶ A escritora Clarice Lispector conviveu com alguns artistas em sua vida, dentre eles, Fayga Ostrower, como é possível observar quando Clarice escreve sobre Fayga no *Jornal do Brasil*, em 1973, e também pela escolha de entrevistá-la, sendo esta conversa parte de seu livro *Entrevistas* (2007).

o referencial teórico e o metodológico, destaco tanto Paulo Freire quanto Fayga Ostrower como autores que me instigam não só a refletir sobre as questões teóricas que direcionaram a pesquisa que ganha forma nesta dissertação, mas também sobre o como fazer pesquisa. Tornando-se necessário também apresentar os caminhos teóricos, metodológicos e formais. Inspirada na dialogicidade de Paulo Freire e o caminhar por caminhos que não foram predeterminados, com Fayga Ostrower, esta pesquisa foi ganhando forma durante o caminho. Como Anna Bella Geiger, em entrevista, conta:

Para ela [Fayga], abrir mão da figuração para fazer uma abstração foi doloroso. Para mim, para a Pape e para o Décio foi mais fácil. Ela ia e dizia 'eu fiz uma curva para desenhar a figura humana e essa curva virou mais curva do que figura'. Essas passagens são incríveis. Ao mesmo tempo em que ela ia se basear, o abstracionismo éramos nós que estávamos inventando (GEIGER *apud* ECKHARDT, 2019, p. 32).

Portanto, é nesta busca por desenhar uma figura humana que a curva virou mais curva que figura que com Fayga compreendi a necessidade de pensar também a forma expressiva como parte constituinte do conteúdo que buscava apresentar. Assim, esta dissertação é constituída por uma busca por uma posição dialógica que está presente teórica, metodológica e formalmente.

1.2. Recalculando os caminhos teóricos, metodológicos e formais: a construção do arquipélago e a relação forma=conteúdo

No movimento de apresentar meus encontros e reencontros com Fayga Ostrower e Paulo Freire na construção do tema de pesquisa desta dissertação sinto a necessidade de também apresentar meus reencontros durante o andamento da pesquisa. Bem como a construção dos caminhos metodológicos, que se deram intimamente ligados aos caminhos teóricos. Com isto, instigada por Carlo Ginzburg (2007) penso sobre as incertezas e os erros do caminho como partes substanciais da construção desta dissertação. Deste modo, torna-se necessário expor como os caminhos estavam sendo construídos até o exame de qualificação e como estes foram transformados depois deste.

O texto apresentado no exame de qualificação, em outubro de 2022, já continha, mesmo que brevemente, a construção formal desta dissertação como um arquipélago e já incluía alguns diálogos desenvolvidos como ilhas. Porém, a diferença fundamental era o próprio entendimento do arquipélago. Neste movimento de entender a compreensão final e a compreensão inicial da construção desta dissertação percebo que a intuição foi uma ferramenta imprescindível. Pois, como outros conceitos que serão aprofundados nas ilhas, a intuição é um conceito que Fayga Ostrower (2019) trabalha e que se fez presente neste

processo de pesquisa não só teoricamente, mas também como ferramenta metodológica.

Assim, com a intuição como parte dos processos criativos e a afirmação do pesquisar como um processo também criativo, que entendo que as ordenações, as comparações, as avaliações, as decisões presentes nesta dissertação foram construídas também pela intuição, pela busca por coerência (OSTROWER, 2019, p. 68). Diante disso, neste trabalho, a intuição é compreendida a partir de Fayga Ostrower (*Ibidem*) como ferramenta metodológica ao entender que esta se relaciona com o que Paulo Freire (2001) chama de curiosidade epistemológica. Duas compreensões que se mostraram fundamentais na construção metodológica desta dissertação.

Para Freire, curiosidade epistemológica é um importante elemento na formação dos educadores. Se caracteriza pela transformação de uma curiosidade ingênua, que pelo rigor metodológico, passa a esta curiosidade, metódica, epistemológica, distanciando-se do objeto afim de conhecê-lo prudentemente (FREIRE, 2001, p. 55). Deste modo, a curiosidade está envolvida no processo de conhecer, e este conhecer que aprendo com Freire carrega consigo a rigorosidade que não está relacionada a rigidez, e sim a um conhecer comprometido.

Portanto, a presença do arquipélago no texto de qualificação é um sinal de que a intuição, em uma construção rigorosa e comprometida com o desenvolvimento de uma curiosidade epistemológica, já se fazia presente neste processo criativo do pesquisar. Porém, ainda em um estágio de ordenação e avaliação, tendo como consequência a sua transformação. Naquele momento, acreditava que o diálogo com a sensibilidade e a conscientização, com Fayga e Freire, era um arquipélago porque as ilhas que o constituíam justificariam este diálogo, logo, entendendo-o como um ponto de chegada. Este entendimento de que as ilhas justificariam um diálogo “maior” foi compreendido na continuidade dos estudos como equivocado. E esta ressignificação do arquipélago foi essencial para esta dissertação.

Minha aproximação com a ideia de arquipélago deu-se através do trabalho da artista carioca Anna Bella Geiger – aluna de Fayga – e da leitura que o curador Adolfo Montejo Navas (2007) faz de sua produção artística. O curador diz que a produção da artista é um arquipélago, pois é “um conjunto de ilhas unidas por aquilo que as separa”⁷.

⁷ Afirmação retirada da reportagem *Anna Bella expõe obras em arquipélago*, do Estadão. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/cultura/anna-bella-geiger-expoe-obras-em-arquipelago/>. Último acesso em: 24 de julho de 2023.

Esta ideia de uma produção artística que se caracteriza por distanciar-se de uma concepção de progresso, evolução, mas que “repousa mais na soma ativa de olhares, de suas leituras, na exploração de matrizes que são quase obsessões e que, como um objeto lançado à água, não deixam de produzir suas ondas e reverberações” (NAVAS, 2007, p. 16), me fez pensar sobre os caminhos que esta pesquisa vinha seguindo. Neste caminhar que buscou não cair na lógica do progresso, de uma evolução, mas na construção de diálogos – compreendendo o diálogo, inclusive, como dissenso – percebi que este movimento se deu na procura por somar olhares, leituras, compreensões que produziam reverberações, e que este processo é também obsessivo. Obsessivo no sentido de uma preocupação permanente, entendida nesta dissertação como uma constante retomada às discussões afim de compreender os possíveis ecos desencadeados. Deste modo, penso poder afirmar que esta dissertação se empenhou em construir também um arquipélago. Arquipélago este formado pelos diálogos que surgiram durante o caminho.

Assim, ao me atentar a ideia dos ecos e reverberações que identifiquei que as ilhas que constituíam este arquipélago não eram justificativas do diálogo com e entre a sensibilidade e a conscientização, que até então era o meu ponto de chegada, ou seja, meu fim, minha busca, e sim reverberações deste. E novamente foi Ginzburg que me auxiliou na tentativa de me apropriar desta ideia na construção da pesquisa. Pois foi apenas quando aprofundei meus estudos sobre as discussões do historiador italiano que comecei a questionar o meu processo de investigação. Com *Indagações sobre Piero* (1989) me senti instigada a pensar sobre esse processo. O historiador italiano ao falar sobre trabalhos de pesquisadores que buscaram datar obras do pintor italiano Piero della Francesca⁸ cita ferramentas das metodologias destas investigações e afirma que uma delas é o ponto de chegada, e não um ponto de partida, e por isso haviam distorções na investigação. Esta breve discussão me levou a pensar sobre quais eram os meus pontos de partida e de chegada.

Deste modo, entendendo que as ilhas construídas eram reverberações do diálogo com a sensibilidade e a conscientização e me questionando sobre quais eram os pontos de partida e os pontos de chegada desta investigação compreendi que dialogar com Freire e Fayga a partir de seus conceitos de sensibilidade e conscientização não era meu ponto

⁸ Piero della Francesca (c. 1415-1492) foi um pintor renascentista que nasceu e viveu na Itália durante o século XV. Sendo um importante nome do período conhecido como *Quattrocento*, foi interesse de muitas pesquisas que buscavam datar suas pinturas. E é a partir destas pesquisas e do trabalho de Piero que Ginzburg debruça-se na obra *Indagações sobre Piero* (1989).

de partida ou de chegada, era os dois, ao mesmo tempo. Isto é, tendo as ilhas como reverberações deste diálogo, se faz ponto de partida, pois o compreendo como uma evidência, uma vez que nenhum dos autores estudados propõem uma separação destas partes que constituem a existência humana. Ao mesmo tempo, entendo como reverberações, pois sempre chego no mesmo ponto: o diálogo com a sensibilidade e a conscientização. Sendo, portanto, também meu ponto de chegada.

Esta sensação de andar, andar e não chegar a lugar nenhum inicialmente foi sentida como estagnação. Porém, entendendo as ilhas como reverberações e o diálogo com a sensibilidade e a conscientização como o ponto de chegada e o de partida, a sensação de andar, andar e não chegar a lugar nenhum não era estagnação, era a confirmação de que esta dissertação se dava em um movimento obsessivo de exploração dos ecos surgidos pelo diálogo inicial. Deste modo, este arquipélago tem um núcleo do qual nascem as ilhas, e este núcleo é ponto de partida desta investigação.

Ressignificar o arquipélago e como este se constitui foi um movimento necessário, pois, assim como apropriar-me das discussões de Fayga e Freire como referenciais tanto teóricos quanto metodológicos indica um movimento em busca da coerência, pensar aspectos formais da pesquisa também. Deste modo, uma questão muito cara para Fayga Ostrower é a relação forma=conteúdo, e esta não podia ser considerada apenas teoricamente nesta dissertação, era preciso também, no esforço de um fazer pesquisa comprometido com a coerência, ser considerado nos aspectos formais da escrita.

Como já foi citado Fayga Ostrower foi uma artista que teve grande parte de sua produção artística no campo da abstração. Esta não é apenas uma informação interessante para pensar as relações entre sua produção artística e sua discussão teórica, ela é fundamental. Porém, é importante destacar que isto não significa que Fayga teoriza apenas a partir da abstração, a artista/autora se dedica a discutir temáticas presentes em diferentes estilos e tendências. E entender suas discussões teóricas em diálogo com suas produções artísticas torna possível uma compreensão mais profunda do pensamento da artista/autora. Em uma entrevista ao ser questionada sobre a não preocupação dos artistas abstratos informais em elaborar intelectualmente questões de sua produção – em comparação, por exemplo, com Waldemar Cordeiro⁹, no caso dos concretistas

⁹ Waldemar Cordeiro (1925-1973) foi um artista plástico, crítico de arte e teórico nascido na Itália e com nacionalidade brasileira. Sendo uma figura importante no cenário artístico do século XX no Brasil, Waldemar Cordeiro foi um dos fundadores e líder do Grupo Ruptura, grupo do concretismo paulista.

(abstração geométrica) –, Fayga diz:

Isto depende da própria personalidade do artista, pois para ser um artista não se precisa ser intelectual – você tem que ser artista, ser capaz de articular toda a sua experiência vivida, aspirações do que quer na vida, através da linguagem que você escolheu, neste caso a forma visual. Um músico, por exemplo, não tem nenhuma obrigação de fazer teoria a respeito da obra que ele compõe. Ele tem que ser um bom músico. Acontece que existem artistas que também são intelectuais; então podem refletir a respeito do seu próprio trabalho.

Dentre os artistas chamados informais evidentemente me considero uma pessoa intelectual, porque para mim a palavra é não só um meio de expressão, mas também um meio de me realizar. Por isso dou aulas. A palavra, o pensamento, a articulação verbal de certas experiências é para mim uma forma de realização (OSTROWER *apud* COCCHIARALE; GEGEIR, 1987, p. 173-174).

Neste trecho gostaria de destacar a questão apontada pela artista/autora quando ela fala da não necessidade de um artista formular reflexões teóricas a partir de seu trabalho, porém ela o faz. Faz porque compreende a palavra, a articulação verbal de certas experiências como uma forma de realização. Entender isto possibilita entender também que não é possível compreender o pensamento de Fayga se não for a partir de suas práticas como artista, como teórica e como professora. Estes diferentes lados a compõe e precisam ser levados em consideração em um estudo que busca dialogar com seu pensamento.

Assim, compreendo com Fayga, tanto em seu fazer como artista quanto em seu fazer como teórica e professora, que a forma equivale ao conteúdo. Esta simples, porém, complexa afirmação me colocou em uma constante vigília no que se refere a relação forma e conteúdo deste trabalho. Isto é, sendo a palavra, o pensamento, a articulação verbal também formas de realização e, portanto, formas expressivas, não pude me colocar na escrita deste trabalho sem pensar a relação forma e conteúdo.

Fayga explica que:

Resumindo, em imagens figurativas, e também nas abstratas, a lógica expressiva é a mesma. Reconhecemos do mesmo modo no ‘como’ das formas o ‘quê’, seu conteúdo expressivo. Em toda obra de arte, *a forma incorpora o conteúdo de tal modo que se tornam uma só identidade*. É esta, então, a equivalência de forma e conteúdo. Não existe conteúdo fora da forma concreta de alguma imagem, pois jamais a forma seria apenas uma espécie de envoltório a cobrir alguma coisa que poderia ser coberta de outra maneira também. *Quando se dá outra forma a um conteúdo, modifica-se o conteúdo*.

Um ponto deve ser frisado ainda: o artista tem a obrigação de ser claro na linguagem que usa. Se ele for pintor, não é suficiente que na imagem se possa reconhecer objetos ou figuras. É preciso que nesses objetos ou figuras sejam claramente reconhecíveis também as linhas, as cores, os contrastes, os ritmos, enfim, todos os elementos de sua linguagem visual. *A clareza tanto vale para obras figurativas quanto abstratas* (OSTROWER, 1991, p. 43 – grifos da autora).

Buscando trazer as questões apresentadas pela artista/autora para a minha própria construção formal, o texto escrito, ao mesmo tempo em que compreendo a necessidade

de reestruturar aspectos fundamentais da pesquisa e repensar caminhos, recalcular rotas, identifico também a urgência em pensar qual forma equivale a este conteúdo e vice-versa. Assim, compreender a necessidade de pensar a relação forma=conteúdo nesta dissertação é assumir que interpretações que podem parecer pequenas ou insignificantes são fundamentais na construção teórica, metodológica e formal da pesquisa. Portanto, compreender o diálogo sensibilidade e conscientização como evidência e não como indício em uma pesquisa que se inspira no paradigma indiciário (GINZBURG, 2012) significa admitir que este diálogo não é produzido, ele é evidente. Isto é, assumir que tanto Fayga quanto Freire se encontram em uma defesa por um ser humano não fragmentado.

Leandro Konder (2003)¹⁰ ao falar sobre Fayga aponta que a artista/autora foi uma pioneira no resgate da complementariedade da arte e da ciência, assim como da razão e da sensibilidade. Enquanto em Freire observamos que a sua pedagogia se constitui em dimensões éticas, estéticas e políticas, portanto, compreendendo o sujeito em sua inteireza. Deste modo, dialogar a sensibilidade e a conscientização é evidentemente possível, não é um indício imperceptível para a maioria, como diria Ginzburg (2012), fazendo com que a sua suposta impossibilidade já seja negada pelos próprios autores.

Portanto, cabe brevemente pensar sobre este núcleo que perpassará todas as ilhas. A sensibilidade, a partir de Fayga, é um conceito complexo que é ao mesmo tempo individual e cultural, que tem uma dimensão de sobrevivência e de sentimento de vida, carregando consigo a oportunidade de reverberar de vários modos. Já a conscientização é um vocábulo que ainda em vida Freire esclareceu que, mesmo sendo uma ideia central de seu pensamento, o conceito foi desenvolvido por um grupo de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, por volta de 1964, dos quais ele destaca Álvaro Vieira Pinto (FREIRE, 1979). E o educador conta: “Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (*Ibidem*, p. 25).

Este esclarecimento faz-se necessário, pois esta é uma categoria fundante do pensamento freireano. Moacir Gadotti (2003) afirma que a mudança ao lado da

¹⁰ Em depoimento gravado por Noni Ostrower, em 2003, publicado no canal do Instituto Fayga Ostrower, no youtube. 11min33s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IA-FG8kfIJg>. Último acesso em 24 de julho de 2023.

conscientização são temas geradores da prática teórica de Paulo Freire (*Ibidem*, p. 10), sendo necessário afirmar, assim como o próprio Freire fazia, que o termo que nomeia este tema gerador de sua obra foi por ele apropriado. Dito isto, a conscientização no pensamento freireano é uma categoria presente em seu pensamento até quando não é utilizado o conceito. O pensamento freireano é repleto de conceitos, categorias e dimensões que precisam ser compreendidas em diálogo, para que a complexidade desenvolvida nelas não seja perdida. A conscientização é uma delas e é por isto também, que mesmo sem utilizar este termo é possível identificar que é sobre este processo que Freire está se referindo.

No verbete *Conscientização* do *Dicionário Paulo Freire*, Ana Lúcia Souza de Freitas (2010), afirma que é possível identificar três modos distintos em que Freire utiliza o termo conscientização. Sobre isto a autora afirma:

Num primeiro momento, a conscientização é explicitamente assumida como finalidade da educação. Na obra já referida, destaca-se a afirmação de que: ‘A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação’ (p. 40). Num segundo momento, chama atenção a ausência do termo. Essa fase da escrita traduz sua preocupação acerca dos maus usos do conceito, nos anos de 1970. A esse respeito, Paulo Freire revela, em entrevista publicada na obra *Educação na cidade*. ‘Com exceções, é claro, falava-se ou se escrevia de conscientização como se fosse ela uma pílula mágica a ser aplicada em doses diferentes com vistas à mudança do mundo’ (p. 114). O autor também esclarece que a ausência se deve à sua compreensão de que deveria, por um lado, deixar de usar a palavra e, por outro, esclarecer melhor o que pretendia com o processo conscientizador. O terceiro momento diz respeito à atualização de sua reflexão, claramente expressa na *Pedagogia da autonomia*, última obra publicada antes de falecer: ‘Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização’ (p. 60). Paulo Freire reitera a conscientização como tarefa histórica de resistência crítica ao contexto neoliberal e ratifica a natureza política da prática educativa (FREITAS, 2010, p. 88 – 89 – grifos da autora).

Nesta breve análise é possível observar tanto os usos e significados quanto as ausências, porém o não desaparecimento da ideia da conscientização em uma educação como prática da liberdade. E por fim, Freire afirmando a necessidade da conscientização, não sendo esta um desvio idealista. Portanto, a conscientização é uma categoria da pedagogia freireana que não pode ser reduzida ou deslocada, é preciso compreendê-la dentro do pensamento do educador e de seu compromisso com uma educação popular, uma educação libertadora.

E nesta pesquisa, entendendo a imprescindibilidade de compreender as categorias e conceitos freireanos em diálogo, que pensar a conscientização deu-se no movimento de

refletir também sobre outros conceitos, como a esperança, a utopia, a mudança e o diálogo, dentre outros. E ao atentar-me aos caminhos teóricos-metodológicos e formais o diálogo ganha outra dimensão, pois é entendido também como caminho metodológico. Transitar entre a conscientização e o diálogo é possível pois, no pensamento do educador brasileiro, “o diálogo que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo” (ZITKOSKI, 2010, p. 117), como afirma Jaime José Zitkoski (2010). Portanto, é “através do diálogo [que] podemos *dizer o mundo* segundo o nosso modo de ver” (*Ibidem* – grifos do autor). Deste modo, ao entender que a conscientização é um processo de criticização das relações consciência-mundo, como esclarece Freitas (2010) a partir de Freire, e o diálogo um impulsionador do pensar crítico-problematizador (ZITKOSKI, 2010), com o pensamento freireano entendo que a conscientização se dá no diálogo.

É evidente, porém, que assim como a conscientização não é uma “pílula mágica”, como Freire denuncia, o diálogo também não pode ser reduzido a uma compreensão ingênua e idealista. O diálogo é apontado por Zitkoski (2010) como o desafio freireano de “construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso *ser mais*” (p. 118 – grifos do autor). Portanto, instigada pelo desafio do diálogo coloquei-me em busca de dialogar com Paulo Freire e Fayga Ostrower através de seus escritos, suas falas e suas obras. Sendo Paulo Freire um dos principais referenciais teórico-metodológicos desta dissertação foi inevitável que durante a pesquisa me deparasse com questões como: como fazer uma pesquisa bibliográfica e dialógica? Como construir diálogos com textos? Neste sentido, percebo que em diálogo com os autores estudados os instrumentos metodológicos vão ganhando novas formas de uso. A sensibilidade é um exemplo disto. Assim como a conscientização transforma-se em uma posição dialógica a sensibilidade é compreendida como instrumento metodológico, pois é também entendida por Fayga como uma bússola. Sobre isto a artista/autora em uma de suas referências a este conceito afirma:

Então o artista poderá criar sua obra não apenas em alguns momentos extraordinários, da chamada inspiração. Suas formas serão expressivas para sua visão interior, que determinará para ele aquilo que estará *certo* ou *errado* no trabalho, pois o artista dispõe de uma bússola, a sensibilidade. Obviamente, a bússola é ele mesmo, é toda a sua personalidade, seu modo de ser e sentir a vida. As avaliações que então o artista for capaz de formular – inclusive de crítica a seu próprio trabalho – serão sínteses, integrando todos os seus conhecimentos e suas experiências (OSTROWER, 1991, p. 60 – grifos da autora).

Assim, compreender a sensibilidade como bússola faz com que este conceito ganhe uma nova dimensão, pois torna-se também um instrumento. A sensibilidade como um instrumento de direcionamento me ajuda a encontrar os caminhos que me levam pelas ilhas deste arquipélago. Deste modo, as direções seguidas nesta pesquisa são feitas de forma rigorosa, porém não são rígidas, possibilitando que outros caminhos sejam traçados. Neste sentido, vale também com Fayga afirmar que as relações criadas por mim nesta pesquisa não são as únicas possíveis. Pensando de forma análoga à discussão da artista/autora sobre a obra de arte e o espectador:

Quando apreciamos uma obra de arte, seguimos o mesmo rumo. Tampouco nós, ao recriarmos a obra mentalmente, precisamos dar palavras às emoções ou idéias que são evocadas pela imagem. Mesmo assim entendemos, sem uma palavra, que alguma coisa nos está sendo transmitida, às vezes alguma coisa que queremos escutar com muita atenção. Diante das obras de arte fazemos nossas sínteses. São atos de compreensão que cada um faz dentro de si e com sua própria bússola, de acordo com a personalidade de cada um (*Ibidem*).

Logo, compreender que os diálogos feitos neste trabalho não são entre Paulo Freire e Fayga Ostrower, mas com eles é fundamental, pois significa assumir que são interpretações que partem de seus escritos, mas que não são as únicas possíveis. Assim, a escolha por aprofundar as ilhas já construídas e apresentadas no exame de qualificação deu-se pela compreensão de que neste caminhar a forma se transformou e se com Fayga (1991) aprendo que forma=conteúdo, o conteúdo também precisou se transformar.

Nesta nova forma, que conseqüentemente ganha um novo conteúdo, a sensibilidade como bússola me ajuda a escolher por onde ir. E nesse viajar por ilhas coloco-me em movimento inspirada em um pensamento cruzador de fronteiras¹¹, que dialoga com distintos campos, mas que não esquece de onde parte. Neste sentido, inspirada na postura dialógica apresentada por Paulo Freire identifico na sensibilidade uma reverberação desta ideia de diálogo como a escuta. Pois, esta escuta que se caracteriza por um estar no mundo aberto ao outro, o que não significa buscar consenso, me possibilita não só compreender meu inacabamento, mas também o inacabamento dos autores com os quais dialogo. Assim, me apropriar desta forma de existência, uma existência dialógica, consciente do inacabamento do ser humano e do compromisso de falar com o outro e não sobre ou para o outro, possibilita assumir a sensibilidade como

¹¹ Henry Giroux chama Paulo Freire de “cruzador de fronteiras”, pois o educador “atravessou as fronteiras das ciências e das artes, das profissões e das culturas, dialogando com operários e camponeses e, ao mesmo tempo, com acadêmicos de universidades, em muitas partes do mundo. Seu pensamento encontrou solo fértil em muitos terrenos: na medicina, na física, na matemática, na sociologia, nas ciências sociais, humanas e naturais” (GADOTTI, 2019, p. 20).

escuta. O que me leva a um constante movimento de construção com os autores, buscando com seus escritos as perguntas certas, mesmo que as respostas só gerem novas perguntas, novos diálogos, novas ilhas.

1.3. Cruzar fronteiras: a experiência do exílio e o aprender com a própria história

Toda boa arte traz uma mensagem do tempo em que é criada, além de uma mensagem de verdade e beleza humanas permanentes no percurso da existência do homem (OSTROWER *apud* VIVEIROS, 2010)¹²

No prefácio¹³ intitulado *Fonte do andarilho da utopia* escrito por Moacir Gadotti (2019) o educador finaliza falando sobre o termo usado por Henry Giroux para classificar Paulo Freire: “cruzador de fronteiras”. E afirma, “de fato, ele atravessou as fronteiras das ciências e das artes, das profissões e das culturas, dialogando com operários e camponeses e, ao mesmo tempo, com acadêmicos de universidades, em muitas partes do mundo” (GADOTTI, 2019, p. 20). E continua, “seu pensamento encontrou solo fértil em muitos terrenos: na medicina, na física, na matemática, na sociologia, nas ciências sociais, humanas e naturais” (*Ibidem*). É deste estado de cruzar fronteiras que me aproprio para junto com a compreensão de que uma “boa arte” traz a mensagem de seu tempo, como afirmado na epígrafe, para, assumindo a sensibilidade e a conscientização, em diálogo com Paulo Freire e Fayga Ostrower, marcar no núcleo deste arquipélago a importância de compreender estes autores como sujeitos inacabados em sua inteireza.

Neste sentido, evidenciar que ao dialogar com o pensamento destes autores é fundamental compreendê-los enquanto sujeitos e não os restringir a sobrenomes e citações. Deste modo, para além de Freire e Ostrower esta dissertação procura também construir diálogos com e a partir de Paulo e Fayga através de seus escritos. Reconhecendo, portanto, que os pensamentos com os quais busco dialogar são molhados, como diria Freire, de cultura, de história. Nesta ilha que constitui o núcleo do arquipélago que dá forma a esta dissertação busco costurar reflexões de e com Fayga e Freire referentes a sua própria história. Em destaque para uma experiência em

¹² Afirmação extraída do texto de Ricardo Viveiros em homenagem aos 90 anos de nascimento de Fayga Ostrower, disponível no site do Instituto Fayga Ostrower. Disponível em: <https://www.faygaostrower.org.br/artista/homenagem-aos-90-anos>. Último acesso em 24 de julho de 2023.

¹³ Prefácio do livro *Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica* organizado por Sandro de Castro Pitano, Danilo Romeu Streck e Cheron Zanini Moretti (2019).

específico, o exílio.

É evidente que a experiência do exílio, assim como qualquer outra, é diferente para cada indivíduo, ainda mais quando esta se dá em momentos da vida distintos, por motivos diversos e também pela forma como se faz presente na produção do autor. Porém, é possível a partir de uma atitude dialógica com estas experiências e reflexões que delas nascem construir aproximações e distanciamentos que permitem compreender a importância de serem consideradas em um estudo que tem como partida o diálogo com a conscientização e a sensibilidade. Deste modo, as discussões apresentadas nesta ilha não têm compromisso com uma construção linear da vida dos autores e sim com a construção de diálogos a partir tanto de dados biográficos quanto de reflexões a partir destes.

Como Ângela Antunes (2014) afirma, a obra freireana “foi nos mostrando como ele foi aprimorando sua capacidade de interpretar o mundo e a si mesmo. Ele se colocava como objeto de estudo e refletia sobre sua própria prática, partilhando com o leitor esse movimento de ação-reflexão-ação pessoal” (p. 377). Assim como na obra de Fayga, teórica e plástica, é possível observar as transformações vividas pela artista/autora, sempre em um processo comprometido com suas crenças políticas e sociais.

Anna Bella Geiger ao falar da aproximação da artista/autora a partir de uma identidade política, social, cultural e também pela língua alemã com o também artista Oswaldo Goeldi¹⁴ fala sobre o nome de Fayga. Ela diz:

Identidade, que permeia o nome próprio Fayga, derivado da palavra Vogel, que na forma abreviada do seu diminutivo quer dizer ‘passarinho’, tanto em alemão como em ídiche, um dialeto alemão falado pelos judeus da Europa Central e da Oriental. Revela ainda o temperamento de Fayga, que sobrevoa abismos, atalhos e estatuários sempre com soluções originais (GEIGER, 2015, p. 5-6).

Assim, me oriento pelo movimento de ação-reflexão-ação que Freire nos ensina tanto no âmbito do trabalho quanto em sua existência pessoal que estende em sua prática social, política e profissional, não separando o Paulo do Freire. Bem como me inspiro pelo temperamento de Fayga “que sobrevoa abismos, atalhos e estatuários sempre com soluções originais” a me aproximar dos autores como sujeitos para melhor compreender suas reflexões. Ao apresentar e dialogar com dados biográficos de Fayga e Freire admito que estes me ajudam a compreender a forma com liam e escreviam seus mundos.

Fayga Ostrower é uma mulher de origem polonesa, nascida em Lodz em 1920, mesmo que a própria tenha afirmado que este foi “um acidente de percurso”

¹⁴ Oswaldo Goeldi (1895-1961) foi um gravador, desenhista ilustrador e professor carioca. Sendo uma referência no campo da gravura.

(OSTROWER *apud* SAMAPAI, 2001, p. 154). Iniciando ainda bem jovem seu caminhar pelo mundo, com mais ou menos um ano, como conta, Fayga e sua família mudaram-se para Wuppertal, na Alemanha. Antes de sua chegada ao Brasil, em 1934, Fayga e sua família viveram a perseguição nazista o que, inclusive, desencadeou na fuga de seu pai em 1933, deixando sua mãe cuidando sozinha de quatro crianças na condição de imigrantes judeus. Deste modo, diferente de Freire que foi exilado já adulto, Fayga mal conheceu outra forma de viver a não ser no exílio. E esta sua experiência não pode ser desconsiderada quando me debruço sob seus escritos e suas produções. A condição de imigrantes judeus fugidos do nazismo levou sua família à Bélgica, porém por pouco tempo. Após um ano a família Krakowski – já reunida com o pai – também teve que sair da Bélgica e como as organizações para refugiados tinham poucas opções, pois muitos países já haviam fechado as fronteiras, como aponta Sampaio (2001), “o Brasil se tornou uma das opções, ou talvez a primeira opção para a família” (p. 156).

A chegada ao Brasil em 1934 é contada por Lilia Sampaio em seu texto que procurou não fazer “um documentário cheio de citações e críticas e datas absolutamente cronometradas, mas sim o relato da vida de uma mulher, uma artista, um mistério” (2001, p. 153). Neste momento a autora traz a seguinte fala da artista/autora sobre seu passeio pela Avenida Rio Branco e pela Praça Mauá, no Rio de Janeiro:

Achei deslumbrante essa avenida, que realmente me encantou. Fomos em seguida para uma pensão onde moramos por algum tempo. Da pensão, eu não me lembro, mas me lembro do impacto que me causou a beleza das noites e do azul noturno. Fiquei absolutamente fascinada e até hoje quando me lembro disso sinto ainda o mesmo encantamento. Outra coisa também maravilhosa para mim foram as janelas abertas das casas. Ouvia-se vozes, tudo era vivo. Muito diferente da Europa, onde tudo era fechado e onde à noite não se via uma alma viva nas ruas ou dentro das casas (OSTROWER *apud* SAMPAIO, 2001, p. 157).

A chegada de Fayga ao Brasil marca um novo momento em sua história, e por mais que este encantamento inicial tenha sido desfeito, como comumente acontece, o Brasil era para Fayga seu novo lar. Após este primeiro momento de fantasias “sobre o Brasil, com visões de sol, palmeiras, calor e alegria” (*Ibidem*) a artista/autora e sua família foram morar na região que hoje conhecemos como Nilópolis e alguns anos depois, em Itapiru, no Rio de Janeiro, demonstrando também suas andanças pela região metropolitana.

A partir das andanças de Fayga pela região metropolitana do Rio de Janeiro penso sobre as também andanças de Freire pela região metropolitana de Recife. Paulo Freire, nascido no Recife, também criança passa por mudanças geográficas significativas em sua formação. Ao pensar sobre sua infância e adolescência na constituição do homem que era

o educador conta:

No meu caso, porém, as dificuldades que enfrentei, com minha família, na infância e na adolescência, forjaram em mim, ao contrário de uma postura acomodada diante do desafio, uma abertura curiosa e esperançosa diante do mundo. Jamais me senti inclinado, mesmo quando me era ainda impossível compreender a origem de nossas dificuldades, a pensar que a vida era assim mesma, que o melhor a fazer diante dos obstáculos seria simplesmente aceitá-los como eram. Pelo contrário, em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar. Talvez seja esta uma das positivities da negatividade do contexto real em que minha família se moveu. A de, submetido a certos rigores que outras crianças não sofriam, ter me tornado capaz de, pela comparação entre situações contrastantes, admitir que o mundo tivesse algo errado que precisava de conserto. Positividade que hoje veria em dois momentos significativos:

- 1) o de, experimentando-me na carência, não ter caído no fatalismo;
- 2) o de, nascido numa família de formação cristã, não ter me orientado no sentido de aceitar a situação como sendo a expressão da vontade de Deus, entendendo, pelo contrário, que havia algo errado no mundo e que este precisava de reparo (FREIRE, 2013b, p. 41-42).

E continua:

A minha posição, desde então, era a de otimismo crítico, isto é, a da esperança que inexistente fora do embate. Talvez venha daquela fase, a da infância remota, o hábito que me acompanha até hoje, o de entregar-me, de vez em quando, a um profundo recolhimento em mim mesmo, quase como se estivesse isolado do resto, das pessoas e das coisas que me cercam. Recolhido em mim mesmo, gosto de pensar, de me *encontrar* no jogo aparente de *perder-me* (*Ibidem* – grifos do autor).

Neste movimento de voltar em suas lembranças e interpretações que fazia destas, é possível observar nos escritos de Freire esta ação-reflexão-ação, que Antunes (2014) cita. E também no âmbito de sua formação enquanto homem. Sobre isto Freire afirma:

Cumprindo agora a velha promessa de escrever *Cartas a Cristina*, em que falo de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude, de minha maturidade, do que fiz com a ajuda de outros e o desafio da própria realidade, teria de perceber, como condição, do meu ponto de vista, *sine qua* para escrever, que devo ser tão leal ao que vivi quanto leal devo ser ao tempo histórico em que escrevo sobre o vivido. É que, enquanto escrevemos, não nos podemos eximir à condição de seres históricos que somos. De seres inseridos nas tramas sociais de que participamos como objetos e sujeitos. Quando hoje, tomando distância de momentos por mim vividos ontem, os rememoro, devo ser, tanto quanto possível, em descrevendo a trama, fiel ao que ocorreu, mas, de outro lado, fiel ao momento em que reconheço e descrevo, o momento antes vivido (FREIRE, 2013b, p.22 – grifos do autor).

E o educador continua,

Os ‘olhos’ com que ‘revejo’ já não são os ‘olhos’ com que ‘vi’. Ninguém fala do que passou a não ser *na* e *da* perspectiva do *que passa*. O que não me parece válido é pretender que o que passou de certa maneira devesse ter passado como possivelmente, nas condições diferentes de hoje, passaria. Afinal o passado se compreende, não se muda (*Ibidem* – grifos do autor).

Esta reflexão de Freire sobre rever o já vivido com outros olhos me faz pensar sobre Fayga quando a artista/autora fala sobre os acasos. Esta é uma discussão complexa e que não será abordada profundamente nesta pesquisa, porém algumas questões postas

pela artista/autora me ajudam a pensar a importância da experiência do exílio na formação dos autores estudados. Fayga abre o primeiro capítulo de seu livro *Acasos e criação artística* (2016) com a seguinte epígrafe: “Não existe criação artística sem acasos. Mas será que existem acasos na criação?” (p. 21). Esta simples pergunta me leva a tantas direções, porém é uma explicação dada por Fayga que me remete a Freire. Ela diz

Aqui convém considerar o seguinte: para se tornarem ‘acasos’, os fenômenos teriam que ser percebidos por nós. Vale frisar esse ponto, pois, na verdade, o próprio tecido de vida não é senão uma infinita teia de acasos. No contínuo fluir, há uma sucessão de eventos que, embora ocorrendo em conjunto, resultam de causas aparentemente desconexas entre si e também fora de nosso controle – acasos sempre em relação à nossa existência individual (*Ibidem*, p. 23).

Assim, para a artista/autora,

Outros eventos, porém, despertam em nós uma atenção especial. Sabemos imediatamente que eles não aconteceram ‘por acaso’. São acasos significativos. É deles que trata o presente livro.

Antes de mais nada, há o grande ACASO na vida de cada pessoa, que é a sua própria existência. É a personalidade da pessoa: na constelação de certas potencialidades, certas predisposições vitais diante do viver, certos dotes e inclinações, seu ânimo e também suas atitudes de caráter. Nessa unicidade de cada pessoa há o acaso existencial (por que Mozart e não Salieri?). Mas é um acaso que irá se converter em contexto de NECESSIDADE para o indivíduo, pois suas potencialidades representarão forças inelutáveis, de cuja realização ele não poderá fugir sob pena de se sentir aniquilado em seu íntimo ser. São essas potencialidades inatas de cada um que geram os impulsos poderosos a mover o indivíduo a vida inteira, numa busca de realização que se entrelaça com a busca por sua própria identidade (OSTROWER, 2016, p. 24 – grifos da autora).

Pensar os diferentes espaços pelos quais os autores nesta dissertação estudados passaram é também pensar sobre como estas andanças influenciaram em suas formas de ver o mundo. E ao ler Fayga me pergunto sobre estes acasos que se transformaram em necessidade tanto para ela quanto para Freire. O educador ainda criança também teve um deslocamento geográfico significativo junto com sua família. Nascido no Recife, Pernambuco, Freire conta:

Nascidos, assim, numa família de classe média que sofrera o impacto da crise econômica de 1929, éramos ‘meninos conectivos’. Participando do mundo dos que comiam, mesmo que comêssemos pouco, participávamos também do mundo dos que não comiam, mesmo que comêssemos mais do que eles – o mundo dos meninos e meninas dos córregos, dos mocambos, dos morros. Ao primeiro estávamos ligados por nossa posição de classe; ao segundo, por nossa fome, embora nossas dificuldades fossem menores que a deles, bastante menores (FREIRE, 2013b, p. 51).

Penso que com este breve trecho é possível refletir sobre a ideia de Fayga de acasos significativos que se transformam em necessidades. Pois, tanto na vida quanto no fazer docente e político de Freire é possível observar seu compromisso com a transformação da realidade e sua resistência a cair no fatalismo. Como Ângela Antunes

(2014) afirma, é possível observar que Freire durante sua vida “foi aprimorando sua capacidade de interpretar o mundo e a si mesmo” (p. 377). Comprometer-se com a luta contra a opressão e a desigualdade tornou-se, para o educador, uma necessidade existencial.

Esta necessidade pode ser observada ao nos atentarmos a vida e obra de Paulo Freire e também em suas reflexões sobre sua vida e seu fazer. O movimento constante de refletir e compreender sua situação de ser inacabado, condicionado, mas não determinado, de sua existência enquanto ser histórico. É neste movimento que é possível dialogar com a experiência de vida de Fayga.

Desde muito jovem a artista/autora experienciou o que penso ser chamado por Faundez e Freire em *Por uma pedagogia da pergunta* (2017) de uma sensação ambígua, na qual de um lado existe a sensação de liberdade, “por haver escapado de algo que o ameaçava” (p. 29), e por outro, “a de haver sofrido um corte dramático em sua história” (*Ibidem*). E é a partir da compreensão da ambiguidade presente nestas andanças dos autores, uma vez que mesmo com suas especificidades em ambos os casos a saída do local de origem não foi uma escolha, que entender o exílio como transplante e implante é fundamental. Paulo Freire e Antonio Faundez (2017), educador chileno, iniciam sua conversa transcrita em livro a partir da própria ideia deste livro falado. Após este primeiro momento de introdução Freire pede para que Faundez fale sobre sua experiência no exílio, dizendo:

Neste sentido, por que não falas a mim e aos leitores de amanhã, um pouco das tuas experiências de intelectual chileno no exílio? Das tuas experiências na Europa e como um homem que se transplanta não porque o queria, mas porque foi forçado historicamente a fazer o transplante que, por sua vez, implica um certo implante?

Um dos problemas fundamentais do exilado ou da exilada está exatamente em como resolver a tensão aguda entre o transplante de que é vítima e o necessário implante, que nem pode estar além nem aquém de certos limites. Se se enraíza demasiado na nova realidade, corre o risco de renunciar a suas raízes; se fica na pura superficialidade da realidade nova, corre o risco de se aniquilar numa nostalgia de que dificilmente se libertará (FAUNDEZ; FREIRE, 2017, p. 19).

E o educador continua:

O teu processo foi o meu também. Experimentei, como experimentas, a ambiguidade de estar e não estar no contexto do exílio, mas cresci na dramaticidade da experiência. É um equívoco pensar que o exílio é pura negatividade. Ele pode constituir-se também num ensaio de profunda riqueza, de profunda criatividade, se, na briga pela sobrevivência, o exilado consegue um mínimo de condições materiais. Aí, a questão que se coloca é a de saber se somos capazes de apreender os fatos em que nos envolvemos no exílio, ou não, para então aprender deles (*Ibidem*).

Conhecer, mesmo que de forma breve e apenas um recorte da vida de Fayga

Ostrower ajuda a compreender de onde a artista fala e produz. E permite, ainda, pensar sobre o exílio como transplante e implante como Freire e Faundez (2017) discutem a partir de uma experiência tão distinta, a de crescer no exílio. Uma vez que Fayga foi se formando a mulher que foi não só no Brasil e inserida na cultura brasileira, mas também por todos os lugares que passou, evidencia que ela nunca deixou de ser uma mulher judia polonesa. Deste modo, penso que também na experiência da artista/autora é possível observar esta tensa relação entre o que Freire chama de “transplante enquanto ruptura que exige um implante como selo existencial timbrando a nova realidade” (2017, p. 19).

É justamente a possibilidade de pensar a ruptura e a implantação de uma nova realidade que não substitui a anterior, soma-se a ela, que faz com que este diálogo seja viável. Pois, como a epígrafe deste tópico afirma a própria artista/autora defendia que a “boa arte” traz a mensagem de seu tempo. Não é possível, portanto, dialogar com as experiências narradas, as discussões teóricas desenvolvidas e as produções artísticas criadas por Fayga sem considerar que ela era uma mulher que viveu no século XX, nascida na Polônia e que experienciou uma infância marcada pela fuga dos nazistas e sua vinda para o Brasil.

Diferente de Fayga, Paulo Freire, homem nordestino, tornou-se um exilado, pois – segundo Ana Maria Araújo Freire, em nota da *Pedagogia da esperança* (2008) – “seu ‘pecado’ fora alfabetizar para a conscientização e para a participação política. Alfabetizar para que o povo emergisse da situação de dominado e explorado e que assim se politizando pelo ato de ler a palavra pudesse reler, criticamente, o mundo” (*Ibidem*, p. 213). Portanto, ambos foram exilados por serem quem eram e tornam-se quem foram também por terem estado no exílio. Ao reencontrar-se com a Pedagogia do oprimido, em sua *Pedagogia da Esperança*, o educador afirma:

Algumas dessas tramas terminaram por me trazer ao exílio a que chego com o corpo molhado de história, de marcas culturais, de lembranças, de sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados mas não desfeitos, de saudades de meu mundo, de meu céu, das águas mornas do Atlântico, da ‘língua errada do povo, da língua certa do povo’. Cheguei ao exílio e à memória que trazia no meu corpo de tantas tramas juntei a marca de novos fatos, novos saberes constituindo-se, então, em novas tramas (FREIRE, 2008, p. 12-13).

Este corpo molhado de história e marcas culturais, de lembranças e sentimentos o qual Freire se refere é o mesmo corpo que passa a ter que aprender a portar-se em um novo contexto cultural. “Sem dúvida, o exílio não pode ser explicado sem essa forma, digamos pessoal, de relacionar-se com outra realidade, com outro contexto, novo. Aí começa, eu diria, uma alfabetização de nosso ser” (FAUNDEZ; FREIRE, 2017, p. 45). Com as palavras de Faundez fica evidente a impossibilidade de pensar o exílio de modo

abstrato, desconectado de uma experiência vivida. Deste modo, faz-se essencial pensar a sensibilidade neste processo. A sensibilidade, como já foi apresentada, não tem uma definição rígida, Fayga abarca diversas temáticas dentro de seu campo de discussão a partir e em diálogo com a ideia de sensibilidade.

Assim, para artista/autora, a sensibilidade é também a porta de entrada das sensações, pois “representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós” (OSTROWER, 2019, p. 12)¹⁵, e “na verdade, esse fenômeno não ocorre unicamente com o ser humano. É essencial a qualquer forma de vida e inerente à própria condição de vida” (*Ibidem*), logo, não podemos pensar a sensibilidade deslocada da experiência do ser que a detém. A artista/autora continua ainda ao afirmar que “todas as formas vivas têm que estar ‘abertas’ ao seu meio ambiente a fim de sobreviverem, têm que poder receber e reconhecer estímulos e reagir adequadamente para que se processem as funções vitais do metabolismo, numa troca de energia” (OSTROWER, 2019, p. 12). Este é um aspecto essencial para compreender a ideia de sensibilidade para Fayga e, portanto, para esta pesquisa. Logo, durante as discussões propostas nas ilhas esta compreensão é também utilizada.

Assim, a artista/autora não reduz a sensibilidade a uma discussão artística, para a ela, a sensibilidade está relacionada ao existir. Toda e qualquer forma de vida precisa da sensibilidade para sobreviver. Compreensão esta que não retira do campo da arte a importância da sensibilidade, isto é, a arte é o objeto de pesquisa de Fayga, o que faz com que mesmo que a artista/autora não restrinja a este campo a existência da sensibilidade, é a partir da arte que sua reflexão sobre ela é constituída.

Trazendo a partir da História da Arte Fayga reflete sobre a sensibilidade com os artistas e as obras que a constituem. Afirmando que a sensibilidade em conjunto com a imaginação e a intuição formulam o que ela chama de conhecimento da realidade. Esta é uma questão importante, pois a artista/autora mostra no fazer artístico de tantos nomes conhecidos por nós a sua sensibilidade, sua verdade de vida, suas criações, suas necessidades. Porém, estas não são representações e nem compreensões universais. Apesar da arte possibilitar que pessoas de diferentes tempos, espaços, culturas possam se relacionar com uma obra isto não significa que todas as compreensões sejam possíveis.

¹⁵ Neste movimento obsessivo no qual procurou-se explorar diversas possibilidades a partir do diálogo inicial com a conscientização e a sensibilidade o uso de definições e citações mais de uma vez durante o texto será recorrente.

Fayga (1991) defende a sensibilidade como bússola tanto do artista quanto do observador destacando que é a própria obra, a criação do artista, que dá as aberturas possíveis para interpretação.

Esta questão demonstra a existência de distintas sensibilidades, o que é fundamental na construção de diálogos com e entre Paulo Freire e Fayga Ostrower. Entender que é necessário compreender os percursos que constituíram estas pessoas e seus pensamentos significa situá-los, afirmar que seus questionamentos são também frutos da época em que viveram, do clima mental desta época, como diria Fayga. O que não significa que exista uma homogeneidade no pensamento destes autores porque são contemporâneos, ainda mais considerando suas andanças pelo Brasil e pelo mundo, mas é preciso compreender que ambos viveram as mesmas questões que assolavam, em especial, a sociedade brasileira do século XX.

Freire em *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (2013) logo no início de suas *Primeiras palavras* diz:

Não importa qual a razão por que um dia amanhecemos em terra estranha. O fato de experimentá-lo, trabalha, com o tempo, para que novas situações nos re-ponham no Mundo. O mesmo vai se dando com quem ficou na terra original. A história não iria parar para elas e eles, esperando que o tempo de nossa ausência passasse e afinal pudéssemos voltar e dizer-lhes no primeiro encontro que não seria um re-encontro, 'como ia te dizendo'.
As coisas mudam e nós também (*Ibidem*, p. 27).

Sem mencionar elementos importantes que o levam ao exílio, Paulo Freire nos convida a pensar sobre o tempo. Este tempo que não pausa para quem foi ou para quem ficou. “As coisas mudam e nós também”. Portanto, discutir aqui as ideias teóricas e práticas tanto de Freire quanto de Fayga desconsiderando uma experiência tão marcante quanto o exílio significa desconsiderar também parte da sensibilidade destes autores.

Sensibilidade esta que se dá também pelas sensações, pelos corpos molhados de história e de cultura, pelas ambiguidades e rupturas inevitáveis na construção e reconstrução de seu estar no mundo.

A sensibilidade enquanto elemento que constitui a forma como conhecemos o mundo não se isenta perante as mudanças que sofremos. Sair do Brasil possibilitou outras experiências a Freire, sejam elas positivas ou negativas, assim como Fayga quando saiu da Alemanha. O que não podemos afirmar é que esta tenha sido uma experiência sem importância, neutra.

Sampaio (2001) conta sobre a admiração que Fayga tinha por sua mãe por ter enfrentado toda a situação sozinha antes do reencontro com o pai. “A situação tornou-se insustentável, fazendo com que Frimeta [mãe de Fayga] fechasse a loja e fosse viver com

os filhos clandestinamente em casas de amigos” (*Ibidem*, p. 155). Sem vistos para a Bélgica, uma vez que foram recusados, Frimeta e seus filhos são atravessados por uma floresta que ligava a Alemanha a Bélgica como foragidos. Sobre este acontecido Fayga conta:

Numa determinada noite fomos acordados, preparamos nossas coisas e fomos nos juntar aos outros refugiados. Assim, no meio da madrugada, caminhávamos pela floresta em absoluto silêncio, quando meu irmão menor, David, então com seis anos, achou que estávamos numa excursão e começou a cantar, gerando enorme fúria no grupo, em total estado de tensão e medo (OSTROWER *apud* SAMPAIO, 2001, p. 155).

Estas experiências não podem e nem devem ser desconsideradas quando nos encontramos com as obras artísticas e com o pensamento de Fayga, pois como a própria Lilia Sampaio afirma:

Quando se lê algum livro de Fayga, ou quando se assiste a alguma palestra sua, o que nos arrebatava é ver que, através da arte, ela procura sempre o resgate da dignidade da condição humana. E ela fala de esperança, da capacidade do ser humano de criar a beleza pelos tempos afora e de se renovar (SAMPALIO, 2001, p. 156).

Assim, é possível identificar em seus estudos e em sua produção artística esta busca pela beleza, pela criação que é humana. E esta beleza existe, para a artista/autora não como o bonito, mas o justo. Quando em uma criação artística tudo tem seu sentido, sua função, nada é a mais ou a menos, temos portanto, este equilíbrio que finaliza a obra e tem sua beleza (OSTROWER, s/d)¹⁶. E se com Fayga aprendo que esta forma expressiva que carrega a sensibilidade e a verdade de vida do artista é sempre produção de um tempo, um espaço, uma cultura como poderia não considerar a sua experiência de vida como importante para compreender seu pensamento?

Na obra freireana também não é possível desconectar as experiências vividas, os encontros e desencontros que Paulo Freire teve em sua vida, pois a concepção de educação defendida pelo educador compromete-se com a leitura e escrita da *palavramundo*. Portanto, não se dá desconectada do mundo.

Freire sai do Brasil em outubro de 1964 após sua prisão por sua prática educativa, sendo “denunciada publicamente como ‘perigosamente subversiva’”, como conta o educador popular Carlos Rodrigues Brandão (1985, p. 19). E o educador continua: “Paulo Freire foi um dos primeiros educadores presos e, depois, exilados. Foi para o Chile com a família, o sonho e o método. Todos exilados do país por 16 anos” (*Ibidem*). E em

¹⁶ Trecho de entrevista publicada no canal do Instituto Fayga Ostrower, no youtube, sob título de *A intuição, a criação e a beleza*. 9min20s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3X-1_mB7UTY.

Pedagogia da Esperança (2008), Freire narra:

Na minha primeira noite em La Paz, ainda sem sofrer o mal da altitude que me atacou no dia seguinte, refleti um pouco sobre a educação da saudade, que tem que ver com a *Pedagogia da esperança*. Não é possível, pensava, permitir que o desejo de voltar mate em nós a visão crítica, fazendo-nos ver, de forma sempre favorável, o que ocorre no país, criando na cabeça uma realidade que não é real.

É difícil viver o exílio. Esperar a carta que se extraviou, a notícia do fato que não se deu. Esperar às vezes gente certa que chega, às vezes ir ao aeroporto simplesmente esperar, como se o verbo fosse intransitivo.

É muito mais difícil viver o exílio se não nos esforçarmos por assumir criticamente seu espaço-tempo como a possibilidade de que dispomos. É a capacidade crítica de mergulhar na nova cotidianidade, despreconceituosamente, que leva o exilado ou a exilada a uma compreensão mais histórica de sua própria situação (FREIRE, 2008, p. 34-35 – grifos do autor).

Neste sentido, fica evidente que se com Fayga e Freire não há uma compreensão fragmentada do ser humano, quando penso sobre a importância de não os restringir a citações e sobrenomes o que está sendo feito é a reafirmação de sua existência de corpo inteiro. Seus corpos molhados de história se constroem e reconstroem em sua existência inacabada, histórica, comprometida. Neste construir e reconstruir um conceito importante trazido por Faundez e Freire (2017) é a ruptura.

Outro conceito que considero importante é o das rupturas. Acredito que aprendemos, através das rupturas, que a grande lição da vida está em que a vida é uma corrente de rupturas, uma ruptura que precisa ser destruída, para ser superada, e essa nova ruptura tem que ser superada por uma outra ruptura (FAUNDEZ, FREIRE, 2017, p. 52).

E ele continua:

Penso que as grandes e as pequenas rupturas são as que realmente nos ensinam ao longo da vida e nos ensinam a respeitar, a ser diferentes e, fundamentalmente, a ser modestos, humildes.

O processo de consciência é um processo lento, mas que em última instância adquire sua firmeza no processo da própria realidade. Em minhas viagens à África e à América Latina, quando sabem que trabalho, participo de experiências educacionais e populares num e noutro continente, tanto latino-americanos como africanos sempre me fazem esta pergunta: ‘Eles estão melhor ou pior que nós?’ Eu respondo que não se pode dizer que estão melhor ou pior. O que posso dizer é que se trata de experiências completamente diversas, nas quais não se pode avaliar o que é melhor ou pior, porque são inavaliáveis, não podem ser valoradas nem comparadas. São experiências distintas e, como tais, é preciso vivê-las distintamente. E, como são distintas, umas podem ensinar às outras. E umas podem aprender com as outras. E nós só aprendemos se aceitamos que o diferente está no outro; do contrário, não há diálogo, por exemplo. O diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos (*Ibidem*, p. 52-53).

Ao falar sobre as rupturas Faundez apontam outras questões também essenciais não só para esta ilha, mas para esta dissertação como um todo. O educador chileno fala sobre o diferente. Entendo, portanto, que estas rupturas são estes encontros com o diferente e até com o inesperado e são estes momentos que vão constituindo quem somos

e como lidamos com o mundo. Portanto, quando o autor fala “o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos” penso também no modo como busco dialogar com estas experiências tão distintas das que tive em minha vida. Buscar compreender o exílio de Paulo Freire e de Fayga Ostrower, experiências tão distintas, mas ao mesmo tempo com tantos elementos semelhantes, a partir das minhas próprias experiências e referências só é possível no reconhecimento da diferença e do diálogo como possibilidade de conhecer.

Logo, olhar para as reflexões e experiências narradas tanto por Freire quanto por Fayga é reconhecer estas tantas rupturas, estes transplantes forçados historicamente, e como estes acasos tornaram-se parte da construção das necessidades destes seres. Ao falar sobre sua passagem pela Bolívia, antes de sua ida para o Chile, o educador fala da educação da saudade, que, segundo ele, está relacionada a Pedagogia da esperança. Penso poder ver esta educação da saudade em relatos sobre e de Fayga quando fica evidente seu movimento de aproximação de outros artistas e intelectuais que vieram para o Brasil em condições semelhantes à dela. Como, por exemplo, quando Anna Bella Geiger conta

A necessidade de ampliação do conhecimento para o próprio desenvolvimento intelectual e artístico faz com que Fayga, em 1946, por meio de seus estudos com a historiadora e socióloga alemã, Hannah Levi Deinhardt, na Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, passe a se dedicar a um exercício prático de arte baseado nos princípios do expressionismo figurativo alemão, numa iniciação muito semelhante, nessa primeira fase, à de Oswaldo Goeldi, com quem manteve um profundo diálogo, não apenas de ordem estética, mas de identidade política e social, além de cultural e linguística pelo uso comum da língua alemã (GEIGER, 2015, p. 5).

Este simples relato de sua aproximação com Goeldi também por elementos culturais e linguísticos me remetem a este estado que Freire fala, esta necessidade de educar a saudade, de transformar as negatividades em positivities, sem se deixar se perder nesta nova cotidianidade, mas também não sucumbir no fatalismo. Sobre os anos que viveu no Chile, seu segundo destino após sua saída do Brasil, o educador conta:

Os quatro anos e meio que vivi no Chile foram assim anos de um profundo aprendizado. Era a primeira vez, com exceção da rápida passagem pela Bolívia, que eu vivia a experiência de ‘tomar distância’ geograficamente, com consequências epistemológicas, do Brasil. Daí a importância daqueles quatro anos e meio.

Às vezes, nas longas viagens de automóvel, com algumas paradas em cidades intermediárias, Santiago – Puerto Mont – Santiago – Arica, eu me entregava à busca de mim mesmo, no refrescamento da memória, enquanto no Brasil, do que fizera aqui, com outras pessoas, dos equívocos cometidos, da incontinência verbal de que poucos intelectuais de esquerda escaparam e a que muitos ainda hoje se entregam, e com o que revelam uma terrível ignorância do papel da linguagem na história (FREIRE, 2008, p. 43)

Sua experiência no Chile é apenas uma das que viveu e que o tocaram profundamente tanto seu trabalho quanto sua existência. Porém, como foi sinalizado no

início desta ilha a intenção não é construir um texto biográfico dos autores, nem seria possível nestas poucas páginas. Assim, escolhi algumas de suas reflexões sobre sua passagem pelo Chile para pensar esta experiência que não só foi vivenciada pelo educador em seu corpo molhado, como também molhou seu corpo deixando marcas que não ficaram no Chile quando ele foi embora. Como com Fayga que carregou em seu corpo, em seu pensamento, em sua vida as experiências que viveu com sua família ainda tão jovem e todas as marcas evidenciadas em sua vida no Brasil devido sua origem. E neste movimento dialógico que o próprio exílio instiga o exilado a viver tanto Fayga quanto Freire iam se constituindo com e a partir destes lugares coexistentes. Lugares estes que foram o Brasil, a Alemanha, o Chile, a Polônia, a Bolívia, e tantos outros pelos quais não só passaram, mas viveram.

Paulo Freire em *Pedagogia da esperança: em reencontro com a Pedagogia do oprimido* (2008) fala:

Nunca um acontecimento, um fato, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si (FREIRE, 2008, p. 18).

Suas palavras reforçam a necessidade de contextualizar as lutas, as belezas, os compromissos e as criações dos autores estudados. Fayga Ostrower não pode ser compreendida fora de seu lugar de mulher polonesa e brasileira, artista, professora e teórica comprometida ética e politicamente com uma compreensão do ser humano como um ser sensível-consciente-cultural. Paulo Freire não pode ser compreendido fora de sua condição de homem nordestino brasileiro, educador popular comprometido com uma concepção de educação que tem como objetivo a transformação da realidade. Assim, nesta ilha que constitui o núcleo desta dissertação em forma de arquipélago compreende-se a importância dos processos formativos, dos acasos significativos, dos percursos, as rotas e as fronteiras pelas quais estes autores cruzaram. Afinal, “nunca um acontecimento, um fato, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás uma única razão” (FREIRE, 2008, p. 18).

1.4. A perspectiva como forma expressiva e a pedagogia freireana como expressão dos oprimidos

A perspectiva é uma palavra que pode ser entendida de formas distintas, a partir

do contexto em que está inserida, porém com significados não muito diferentes. Um significado bastante usual é como sinônimo de ponto de vista, dando a entender que será explicitado uma opinião. No campo da arte o termo perspectiva refere-se à configuração do espaço em termos de profundidade tridimensional, segundo Fayga Ostrower (1998, p. 27). Neste texto, o vocábulo perspectiva será apresentado conforme o campo da arte, tratando-se de uma compreensão vinculada a um fazer artístico de um tempo específico, o Renascimento¹⁷. Seguindo o pensamento da artista/autora, busco com ela abordar uma outra forma de entender a perspectiva, de entendê-la como forma expressiva. Isto é,

Em vez de ver na perspectiva um princípio fundamental e eterno, devemos entendê-la como um fenômeno de ordem cultural e histórica. Assim as coisas começariam a fazer sentido. Poderíamos então apreciar a perspectiva como uma determinada forma espacial surgindo em determinado momento histórico, forma esta de grande beleza e coerência. Isto também nos permitiria entender o como e o porquê dela aparecer e depois, em menos de três séculos, desaparecer do cenário artístico (OSTROWER, 1998, p. 28).

A afirmação feita por Fayga de que a perspectiva é uma forma expressiva e que precisa ser compreendida dentro de um contexto histórico e cultural, não é a compreensão hegemônica no campo dos estudos das humanidades. De acordo com Denise Najmanovich (2001),

A invenção da perspectiva linear no Renascimento gerou o que hoje poderíamos denominar de *ilusão do realismo*. A perspectiva assegura uma geometrização da representação espacial com base em princípios e regras claramente explicitados e sistemáticos coerentes com *uma nova maneira de perceber e conceber a natureza*, própria do século XV (*Ibidem*, p. 14 – grifos da autora).

Ainda que se busque nesta ilha uma compreensão da perspectiva como uma expressão artística de um tempo e que ao entendê-la desta maneira não há sentido na afirmação desta como um princípio fundamental e universal, como nos diz Najmanovich, a perspectiva artística faz parte de um discurso que perpetua a mentalidade moderna. Em diálogo com Najmanovich (2001) entendo que a mentalidade moderna não pode ser compreendida como um sistema homogêneo, pois é um nome genérico para uma “complexa rede de ideias, conceitos, modos de abordagem, perspectivas intelectuais, estilos cognitivos, modalidades de intelecto-ação e atitudes valorativas, sensíveis e perceptivas que caracterizam uma época ampla” (*Ibidem*, p. 11). Deste modo, o entendimento da perspectiva como uma forma expressiva – uma dentre as tantas outras

¹⁷ O termo Renascimento, no campo da arte, refere-se ao período do fim do século XV e início do XVI na Itália, que constitui o “famoso período da arte italiana e um dos maiores de todos os tempos”, segundo Ernest Gombrich (1999). A compreensão que temos hoje de artista começa a nascer neste período, nomes como Leonardo da Vinci; Michelangelo; Rafael; Ticiano; Correggio; Dürer, dentre outros são conhecidos por constituírem este momento da história da arte italiana e mundial conhecida pelo surgimento de gênios.

criadas no decorrer da história da arte e da criação humana – e do realismo como uma ilusão que busca determinar uma forma única de ver, de representar, é confrontado.

Outro aspecto que a compreensão da perspectiva como forma expressiva confronta é a impessoalidade esperada deste olhar técnico e frio. Como é apontado por Najmanovich (2001), o discurso da modernidade e da ciência clássica cria um estilo asséptico e impessoal que enuncia entes abstratos desconsiderando quem fala, de que lugar o faz, com que propósito e de que ponto de vista. A autora aponta este modelo de ciência como um discurso que ao ser ocupado por um sujeito abstrato e universal é destituído dele a responsabilidade de quem fala por expressão própria (*Ibidem*, p. 7). Dessa forma, seguindo esta ideia de ciência, perpetuada por este olhar moderno, é tirado do autor a sua autoria, o seu compromisso com o que está afirmando, a sua responsabilidade. E ao encaixar a perspectiva nestes termos é tirado dela também sua vitalidade. Como Fayga diz:

Há de imaginar, então, o quanto ao ser articulada como forma de espaço, a perspectiva constitui um salto no desconhecido, uma aventura excitante, e nunca a rotina tediosa e isenta de significados em que foi transformada dentro do ensino meramente tecnicista de nossos dias. Foi um verdadeiro desafio, pois também é preciso ter em mente que a busca da forma correspondia à busca do conteúdo, de uma nova concepção do próprio viver. Eram valores novos que, intuitivamente, haveriam de motivar os artistas em seu mais íntimo ser. É por isto que nos quadros renascentistas a perspectiva nos cativa até hoje com sua vitalidade e beleza (OSTROWER, 1998, p. 32).

E a artista/autora continua:

Cabe levar em consideração ainda que, antes de se poder conceber uma nova configuração do espaço, com os diversos aspectos que se integram na perspectiva, era preciso poder focar a própria existência física de um modo positivo, como um valor de vida. Tal afirmação da materialidade do ser, afirmação intelectual sobretudo emocional, deve ser entendida como uma premissa indispensável, pois não há como colocar a perspectiva em algo que seja imaterial. A visão de mundo se transforma de imaterial para material (*Ibidem*).

Deste modo, mesmo que não se possa perceber neste trecho¹⁸ indícios de que Fayga (1998) esteja discutindo o papel da perspectiva e da arte na construção deste discurso moderno ao qual Najmanovich (2001) se refere, é possível pensar sobre o sujeito encarnado ao qual a autora argentina fala e a falta de vitalidade com a qual se compreende a perspectiva. Não se pode entender, mesmo que brevemente, sobre a modernidade e como esta mentalidade, ainda hoje, influencia nas maneiras de pensar, sentir, ser, sem

¹⁸ Como afirmado acima não é possível perceber estes indícios neste trecho, porém Fayga Ostrower neste mesmo livro citado – *A sensibilidade do intelecto* (1998) – traz em diversos momentos a incapacidade desta separação entre sensibilidade e intelecto.

levar em consideração o corpo. É sobre este sujeito que cria que Fayga se refere quando trata da vitalidade e da beleza presente nos quadros renascentistas. Enquanto criação humana e, portanto, como forma expressiva, a perspectiva transmite a expressão do/a artista. Deste modo, mesmo sendo carregada de racionalização e geometrização, a perspectiva carrega em si também a expressão humana e por isso carrega sensibilidade.

Najmanovich (2001) ao falar sobre o mundo mecânico e os corpos mensuráveis e sobre o processo de matematização, racionalização da vida, afirma que

Não é conveniente considerar este processo como uma questão nitidamente prática. Ao contrário, trata-se de uma revolução conceitual e de uma transformação maiúscula da sensibilidade. Para poder apreciar cabalmente esse fenômeno, é imprescindível identificar o sentido peculiar que foi atribuído à modernidade. Ao contrário dos gregos, para quem *a medida se relacionava fundamentalmente com uma ordem ou harmonia interna das coisas*, Galileu concebeu a medida como a comparação de um objeto com um padrão externo, ou unidade fixa (NAJMANOVICH, 2001, p. 17- grifos da autora).

É, portanto, necessário pensar sobre a modernidade não ser apenas uma revolução conceitual, mas tratar-se também de uma transformação da sensibilidade. Entendendo sensibilidade com Fayga Ostrower (2019) outro enfoque surge, a sensibilidade como um aspecto individual, sendo uma característica inerente a todo e qualquer ser vivo, mas também sendo um aspecto que para nós, seres humanos, só existe inserido na cultura. Isto é, a nossa sensibilidade é ao mesmo tempo individual e coletiva, uma vez que está relacionada ao que Fayga chama de clima mental de uma época. Assim, quando Najmanovich fala sobre uma transformação da sensibilidade também pode-se entender que ela está falando da transformação deste clima mental da época, que se faz presente nas produções científicas e artísticas, e nas discussões sociais e políticas.

O que Fayga (1998) destaca ao afirmar que a perspectiva é uma forma de expressão é que é necessário compreender que a ideia de perspectiva está ligada ao pensamento de uma determinada época e que não pode ser perpetuada como uma forma de ver universal, o que é possível perceber no decorrer da história da arte. Porém, mesmo que a perspectiva deixe de estar presente na arte europeia e norte americana, pensando que estas são as produções valorizadas e estudadas pela história da arte em uma concepção universal, a forma de ver ainda hoje carrega a influência deste pensamento nascido com a perspectiva. Sobre isto, Fayga questiona:

Como se explicaria a ausência da perspectiva nos estilos anteriores ao Renascimento? Teria sido uma falta de conhecimentos técnicos ou falta de inteligência por parte dos artistas? Com as maravilhas que eles foram capazes de produzir? Impossível. Há de se constatar também que, a partir do século XIX, a perspectiva perde importância e outra vez deixa de existir nas obras de arte. Então, novamente falta de inteligência ou habilidade? E seriam as obras do Romantismo, Impressionismo, Expressionismo, Cubismo, e mesmo da Arte

Abstrata, desligadas da realidade do viver? Aliás, seria toda arte que foi produzida antes e depois do Renascimento simplesmente irreal, resumindo-se em meras fantasias gratuitas dos artistas? (OSTROWER, 1998, p. 28).

Sendo a palavra perspectiva sinônimo de ponto de vista outra questão surge, pois, sendo esta a representação do ponto de vista de alguém, do/a artista, cabe pensar sobre quem está vendo. Com Leonardo Boff aprendo que

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita (BOFF, 2000, p. 9-10).

Boff finaliza este trecho da introdução de seu livro *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana* (2000) dizendo que cada um compreende e interpreta a partir do mundo que habita, afirmação esta que faz com que eu me pergunte se não é isto que Fayga está dizendo quando afirma que a perspectiva é uma forma expressiva. O olhar que não pode ser desconectado do corpo que vê, que ocupa um espaço, vê a partir deste lugar que ocupa. Boff diz “todo ponto de vista é a vista de um ponto” (*Ibidem*), a perspectiva é a representação de um ponto de vista, é a representação de um olhar que vê a partir de sua existência. Cada olhar é único, pois traz consigo suas experiências, sua cultura, sua interpretação, portanto, este olhar quando produz uma representação do que vê, seja de forma pictórica, seja através de palavras, da música, reproduz a sua vista, que não é única e nem neutra.

Esta ideia distancia-se da mentalidade moderna uma vez que esta promove a impessoalidade do olhar. De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2019) a visão é o sentido que mais precisa ser descolonizado, pois, é parte essencial da mentalidade moderna que não se restringe apenas ao momento histórico em que nasceu, mas que se perpetua até os dias de hoje. Partindo do paradigma moderno, segundo o pensamento de Descartes, a visão tudo vê, mas sem ser vista. Esta visão que é impessoal, abstrata, que vê, mas que não é vista coloca quem é visto no lugar de objeto, colocando o observador como o único sujeito do processo. Assim, Boaventura (2019) afirma que com as Epistemologias do Sul o investigar pós-abissal precisa não apenas ver, mas ver profundamente.

Esta é uma discussão que auxilia na compreensão do que Fayga Ostrower destaca ao afirmar a importância de entender a perspectiva como uma forma expressiva situada no espaço-tempo. Entender a relação que Fayga constrói entre o espaço e a expressão é necessária, pois é com ela que entendo que a obra de arte carrega não só a expressão de um sujeito, o seu criador, mas a expressão de uma época e de uma região, como Boff (2000, p. 9) diz “é essencial conhecer o lugar social de quem olha”. Portanto, quando Boaventura de Sousa Santos (2019) diz que

A visão profunda não se refere apenas ao ver; poderíamos chamar-lhe um ‘encontro’ do ver e do ser visto. Utilizo nesse contexto o termo ‘profundidade’ por analogia com o conceito de profundidade das ciências óticas, apesar de lhe dar um sentido diferente. Na ótica, a profundidade refere-se à possibilidade de criar uma percepção visual tridimensional por meio de mecanismos tais como perspectiva, dimensão, escala, gradientes de textura e sobreposição parcial dos objetos (occlusão). Tal como uso aqui o conceito, ‘visão profunda’ ou ‘ver profundamente’ tem mais afinidades com a percepção visual criada pelos artistas, especialmente pintores, uma perspectiva de profundidade construída de forma criativa com o objetivo de maximizar a proximidade ou a distância, a ambiguidade ou a precisão, o movimento ou a estase, conforme o que o pintor pretende que o objeto pintado nos comunique e o tipo de emoção que se espera que suscite em nós. Ao contemplar a pintura, a visão inicia uma viagem que tem apenas um ponto de partida. As emoções e a imaginação que desperta apenas em parte dependem de quem vê. Além disso, tais emoções e imaginação duplicam-se com um olhar interior que contempla e questiona quem vê. Na arte, como na religião, não existe a possibilidade de ver sem ser visto. O egotem que desdobrar-se em dois sob pena de não conseguir apreciar a arte como arte (por exemplo, não vendo no quadro nada mais senão a moldura, a tela ou o tipo ou o tom da tinta) (SANTOS, 2019, p. 246).

Esta ideia apresentada pelo autor português destaca uma compreensão de visão que entende que, mesmo em uma produção artística comprometida com uma interpretação da perspectiva apenas como uma técnica, há expressão, pois mesmo assim as escolhas do/da artista estão presentes. Não há apenas técnica, há expressão, há interpretação. É na escolha dos símbolos, das representações, das cores, que até uma obra à primeira vista entendida como puramente técnica e racional se mostra como uma obra expressiva, tendo, portanto, vitalidade.

Na mesma linha de pensamento, Fayga Ostrower (1991) ao sinalizar sobre a estrutura espacial, uma questão presente no pensar a produção artística, mesmo considerando a perspectiva como técnica, afirma que o espaço não é restrito ao plano pictórico. Ela diz que

Descobrir o espaço e descobrir-se nele, representa para cada indivíduo uma experiência a um só tempo pessoal e universal. A partir dos primeiros movimentos físicos do corpo, a criança começa a ensaiar o espaço, a discerni-lo e a conhecê-lo, a vivenciá-lo, vivenciando a si mesma, consciente e inconscientemente. São processos que se interligam ao próprio curso de estruturação da percepção consciente, às possibilidades da pessoa sentir e

pensar-se dentro do meio ambiente em que vive (OSTROWER, 1991, p. 30)¹⁹.

Portanto, quando a artista/autora está falando sobre a relação entre espaço e expressão ela não está falando apenas do espaço usado no plano pictórico, está falando também do espaço que ocupamos enquanto sujeitos. A forma expressiva de uma produção artística é também representação de um espaço ocupado, ocupado por um corpo, “a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam” (BOFF, 2000, p. 9). Isto fica mais claro quando exemplifica com um exercício feito com sua turma. Foi proposto aos estudantes que refizessem um traço já presente no quadro, porém, buscando não alterar o primeiro. O que não foi possível, e não por uma questão técnica, mas por uma questão expressiva. Segundo a artista/autora, ao retrazar uma linha ela é sempre alterada, pois “nesse sentido, as linhas poderiam ser comparadas a palavras ditas por alguém, ou a gestos. Por mais que se quisesse, nunca essas palavras ou gestos se repetiriam – são únicos, no fluir do tempo e do espaço” (OSTROWER, 1991, p. 31). Neste momento, Fayga não só traz a ideia do espaço enquanto existência, mas também as singularidades destas existências. A compreensão de Ostrower acerca da perspectiva me leva à pedagogia freireana, ou à pedagogia do Oprimido que, segundo Gadotti (2003) é “expressão” dos oprimidos. Ao falar sobre a pedagogia freireana e de Paulo Freire, o autor nos diz:

Paulo Freire não é um intelectual acadêmico, distante da vida concreta, do cotidiano. É por isso – e não porque tenha seguido uma doutrina filosófica ou um ideário político – que sua teoria e sua práxis são tão fortes, violentas até, carregadas de um sentido existencial profundo. Sentido que Paulo Freire não ‘dá’, mas que ‘exprime’. E como o seu ponto de partida, a sua opção radical é a libertação dos oprimidos, o sentido mais profundo da sua obra é ser a ‘expressão’ dos oprimidos. Daí ser uma obra inquietadora, perturbadora, revolucionária. Ela exprime a realidade e a estratégia do oprimido. Foi por essa razão que não foi tolerado após o golpe militar de 1964: por ser o ‘pedagogo dos oprimidos’ (*Ibidem*, p. 10).

Esta expressão é situada, expressa-se a partir de um lugar, de educador brasileiro inserido no paradigma latino-americano, e desta maneira, sua obra, enquanto obra expressiva na linguagem escrita, é forma expressiva estruturada no espaço. É expressão que carrega ao mesmo tempo a mentalidade de uma época e as singularidades individuais nascidas de uma cultura, sendo possível, portanto, entender que Paulo Freire expressa um sentimento de vida que tem suas singularidades, mas que é compartilhado com muitos.

Paulo Freire expressa-se através da linguagem da palavra, a palavra lida, a palavra

¹⁹ A discussão sobre vivenciar o espaço e se vivenciar no espaço está presente também em outras ilhas uma vez que possibilita pensar diferentes diálogos com e entre os pensamentos de Paulo Freire e Fayga Ostrower. Neste sentido, o exercício citado a seguir também se faz fundamental para outros diálogos construídos nesta pesquisa.

escrita, a *palavramundo*, a palavra criadora, e assim preza pela sensibilidade e pela poética, sem deixar de comprometer-se com uma visão de mundo e com a construção deste mundo. A Pedagogia do Oprimido é a expressão dos oprimidos porque é pensada com os oprimidos, sujeitos invisibilizados, tornados objetos nas relações hierárquicas. É na sua compreensão de que a educação dialógica é uma posição epistemológica que com Freire e Shor (2021), aprendo que “na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de *saber que sabemos*, que é algo *mais* do que só saber” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 169-170 – grifos do autor). Assim, entendo que esta expressão dos oprimidos a qual Gadotti (2003) se refere se dá não por se dar um sentido, mas exprimi-lo, pois é uma expressão construída coletivamente. É no diálogo tão prezado por Freire que esta expressão é criada.

É na sua incapacidade de considerar a figura do/da educador/a como dono/a dos objetos estudados que Freire afirma sua epistemologia, sua posição de negar o papel diretivo e necessário do educador (FREIRE; SHOR, 2021, p. 173). Desse modo, compreender sua obra como expressão é também compreendê-la como uma expressão nascida do diálogo, nascida da possibilidade de aprender e reaprender a cada novo encontro. É nesta busca pelo diálogo não apenas como uma técnica que possibilita um resultado, mas como uma posição frente ao mundo, como parte da natureza histórica do ser humano, que a pedagogia situada de Paulo Freire me ajuda a entender não só a obra freireana como expressão dos oprimidos, mas a possibilidade de relacionar esta ideia com as discussões de Fayga Ostrower.

É no diálogo que somos capazes de saber que sabemos, sendo o ato de conhecimento um evento social, pois “através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 170). É no que Freire (2004a) chama de situacionalidade, o pensar sobre a própria condição de existir que nos entendemos enquanto sujeitos históricos, seres em situação, inseridos em condições espaço-temporais-culturais. É nesse desvelar a realidade em que estamos imersos e emergir nos capacitando em busca de transformá-la que toda produção humana é forma expressiva, é situada no espaço-tempo e carrega consigo a sensibilidade e a consciência dos sujeitos que com a humanização se comprometem.

Desse modo, com a ajuda de Fayga compreendo que a obra de Paulo Freire é uma obra expressiva uma vez que se compromete com a boniteza de uma vida expressiva, com

a luta contra a simplificação da criação humana e um compromisso com a humanização.

2. ROTA ILHA DO NEVOEIRO

Como explicitado anteriormente a organização desta dissertação se dará em rotas, itinerários que julgo serem possíveis nesta busca por explorar os ecos que nascem do diálogo inicial. Assim, sem que este seja um itinerário rígido, apresento uma rota, um direcionamento imaginado, que passa por três ilhas. Porém, é importante destacar que as rotas que constituem esta dissertação em forma de arquipélago, não são caminhos intransigentes, passos pré-definidos. Mas sim uma construção possível dentro dos limites do texto escrito nas normas requisitadas em uma pesquisa acadêmica. Dito isto, reitero a possibilidade de exploração de caminhos outros, possibilitando o leitor criar seus próprios percursos.

Início esta rota pela ilha nomeada *Educar a sensibilidade como um compromisso ético*, que nasce pela ideia de educar a sensibilidade. Fayga (1991) ao relatar sobre o curso de história da arte que deu para operários de uma gráfica afirma que seu objetivo era educar a sensibilidade e que este era um compromisso ético. Pois, a divulgação popular da arte, para ela, não se resumia a uma questão técnica, era ética. A partir desta ideia é com Paulo Freire que busco entender esta ética que a sensibilidade demanda. E mais, busco compreender o que significa educar a sensibilidade.

Em seguida, chego a ilha que se dedica a compreender a criação e o ímpeto criador do ser humano: *A mudança e o ímpeto criador: “O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa”*. Ao compreender com ambos os autores o ser humano como um ser criador – considerando que enquanto Freire fala em uma perspectiva coletiva de criação, Fayga fala uma perspectiva individual – busco pensar sobre a mudança como a realidade humana na qual o ser humano luta por sua humanização.

Por fim, a última ilha, *Cansaço existencial e imaginar outros mundos*, que constitui esta rota dedica-se a pensar sobre o imaginar outros mundos e o cansaço existencial. Este estado adormecido, desesperançoso que Freire (2001) chama de anestesia histórica, no qual perdemos a ideia do amanhã como projeto, é confrontado pelo ato de imaginar. Em diálogo com Fayga e seus apontamentos sobre a imaginação busco dialogar com Freire e suas categorias de esperança e sonho possível e com saberes do sul global como o Bem Viver.

2.1. Educar a sensibilidade como um compromisso ético

Fayga nos anos de 1960 foi convidada a dar um curso de história da arte a operários de uma gráfica, experiência esta que originou o livro *Universos da Arte* (1991). A artista/autora finaliza o livro com o seguinte diálogo no encerramento do curso:

- Fui me despedir deles. Novos agradecimentos, abraços, palavras calorosas. Quando parti, acompanhada pelos diretores, um dos operários se pôs em nosso caminho e disse:
- Eu queria cumprimenta-la mais uma vez e também fazer um pedido à diretoria.
 - Sim?
 - Precisamos de outro curso.
 - Que curso?
 - Um curso de filosofia – respondeu o operário (OSTROWER, 1991, p. 349).

Com este breve diálogo fica evidente o impacto desta iniciativa para as pessoas que participaram do curso. As dúvidas iniciais da artista/autora sobre como falar de arte quando as pessoas estão preocupadas com a sobrevivência, como falar de arte em meio a tantas urgências, não faz mais sentido quando a arte, a sensibilidade, a educação se tornam também urgências. O que fica perceptível neste relato de experiência da artista/autora é que sua busca por educar a sensibilidade não se restringiu as artes visuais, e sim uma busca por se tornar mais humano. Esta ideia relaciona-se à concepção de educação libertadora, explicitada por José Eustáquio Romão (2010). Segundo o pensamento freireano, os seres humanos enquanto seres incompletos, inconclusos e inacabados educam-se em busca do acabamento, procurando superar o que são para ser o que querem ser. É no entendimento da educação como um processo de tornar-se mais quem é e quem pode ser que é possível compreender o educar a sensibilidade proposto por Fayga como uma busca não só por sobreviver, mas por existir.

É partindo das dúvidas da artista/autora, mas também de seus posicionamentos perante estas dúvidas que pensar o educar a sensibilidade como compromisso ético em diálogo com Freire é possível. Paulo Freire como um educador que tem em seu discurso, em sua prática, em sua vida um compromisso nítido com a humanização me instiga a pensar sobre a sensibilidade como um direito.

Para entender a sensibilidade como um direito é necessário pensar sobre o que seria esta sensibilidade. Para Fayga Ostrower (2019) a sensibilidade é a porta de entrada das sensações. “Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós. Na verdade, esse fenômeno não ocorre unicamente com o ser humano. É essencial a qualquer forma de vida e inerente à própria condição de vida”

(OSTROWER, 2019, p. 12), e ela continua ao dizer que “todas as formas vivas têm que estar ‘abertas’ ao seu meio ambiente a fim de sobreviverem, têm que poder receber e reconhecer estímulos e reagir adequadamente para que se processem as funções vitais do metabolismo, numa troca de energia” (*Ibidem*)²⁰. Fica evidente, portanto, que Fayga não reduz a sensibilidade a uma discussão artística, para a artista/autora a sensibilidade está relacionada ao existir, ao viver, toda forma de vida precisa da sensibilidade para sobreviver. Mas ela também vai relacionar a sensibilidade a produção artística, quando em *A sensibilidade do intelecto* (1998) fala sobre a sensibilidade como uma forma de conhecer o mundo.

Ao falar sobre o Cubismo²¹ ela afirma:

A propósito de estruturas cubistas, vale ressaltar aqui o seguinte: ao intelecto sempre se juntam a sensibilidade, a imaginação e a intuição humana para formular o *conhecimento da realidade*, na vivência do real, na interpretação do real. Pois também vale ressaltar que a realidade não abrange unicamente o mundo material em que vivemos; ela abrange sempre, e não menos, o mundo cultural e espiritual. Em outras palavras: não é preciso, hoje em dia, ser físico ou matemático para saber que a mesa que se encontra à nossa frente, apesar de imóvel e maciça, é constituída por incontáveis moléculas e átomos, por elétrons girando em torno de prótons, núcleos atômicos, cujos contínuos movimentos resultam, por sua vez, de processos subatômicos onde, ulteriormente, a matéria se transmuta em energia. Se não o sabemos, o sentimos. Para nós, agora, as vivências da realidade são impregnadas de um sentido de modificação constante (OSTROWER, 1998, p. 48-49 – grifos da autora).

E ela continua,

Este entendimento faz parte do clima mental de nossa época. E se não em nível científico, certamente em nível emocional molda profundamente a visão existencial de todos os seres que hoje vivem. Moldam suas aspirações e expectativas, suas certezas e incertezas, suas esperanças e desesperos. A arte em nosso século bem o testemunha (*Ibidem*).

Neste trecho a ideia de sensibilidade segundo a artista/autora ganha novas direções. Além de estar vinculada a uma necessidade natural de manutenção da vida, a sensibilidade faz parte da forma como conhecemos o mundo. Ao afirmar a relação entre a sensibilidade e as sensações, Fayga está relacionando também a sensibilidade ao corpo, a corporeidade. E ao relacionar a sensibilidade a forma como conhecemos o mundo a artista/autora está afirmando que a sensibilidade é uma característica intelectual e sensorial, confrontando uma suposta separação entre o conhecer e o sentir.

Outro aspecto necessário para com Fayga Ostrower entender a sensibilidade é a

²⁰ Como eco reverberado do diálogo inicial faz-se necessário explorar a ideia de sensibilidade obsessivamente, portanto, utilizando as definições de modo repetido afim de extrair distintas discussões.

²¹ O Cubismo é uma vanguarda artística característica do início do século XX, tendo como seus principais nomes Pablo Picasso e Georges Braque. John Golding afirma que o cubismo “era, sobretudo, uma arte formalista, preocupada com a reavaliação e a reinvenção de procedimentos e valores pictóricos” (1991, p. 39).

conexão entre a sensibilidade e o clima mental de uma época. O clima mental de uma época, segundo Ostrower (1998), envolve o contexto histórico, geográfico, cultural, social e político no qual os sujeitos em questão estão inseridos. Ao reforçar a existência humana com as características de ser consciente-sensível-cultural a artista/autora demarca a importância de se pensar estas existências e suas criações de forma contextualizada. Deste modo, a sensibilidade enquanto uma forma de conhecer o mundo é também situada no espaço-tempo, sendo, portanto, necessário pensar não só sobre uma sensibilidade, mas sobre distintas sensibilidades.

Neste sentido, a sensibilidade ganha diferentes compreensões ao longo da história, mas também é necessário pensar sobre a sensibilidade como uma característica individual e coletiva, ao mesmo tempo. Isto é, mesmo que a sensibilidade seja relacionada ao clima mental de uma época, não se pode retirar desta a sua individualidade. Ao falar sobre Paul Cézanne²² e as ordenações universais a artista/autora diz:

Para Cézanne, a noção de ordenações universais não representava algum conceito abstrato – era, sim, uma íntima convicção, um sentimento de vida a ser formulado de novo, e de novo, em cada pintura que empreendia. Foi para ele uma permanente busca espiritual. Em cada obra se manifesta o crescente deslumbramento diante da natureza, tingido, todavia, de dúvidas e de hesitações, e de um profundo senso de responsabilidade face a um universo, cujas dimensões se ampliavam constantemente em sua sensibilidade. Era sem dúvida um desafio fascinante mas assustador, uma jornada dentro de si, rumo ao desconhecido. Nesta busca de espaços e ritmos universais, procurando reestruturar suas percepções imediatas, Cézanne partia muitas vezes de motivos absolutamente banais (OSTROWER, 1998, p. 17).

É possível observar em suas palavras a artista/autora se referir a sensibilidade de Cézanne como uma característica individual, subjetiva, porém sem desconsiderar o contexto em que o pintor vivia. É no sentimento de vida do artista que com a sua sensibilidade é transmitido em suas formas expressivas que penso compreender a sensibilidade como individual, coletiva, situada no espaço-tempo e em sua corporeidade. Dito isto, quando Fayga afirma que o que propunha em seu curso de história da arte era tentar educar a sensibilidade entendo que a artista/autora estava afirmando o seu compromisso não apenas com um conteúdo a ser ensinado, mas com uma experiência a ser vivenciada. A experiência de exercitar a sensibilidade.

Em relação ao encaminhamento didático de seu curso, título escolhido pela artista/autora, ela diz que

²² Paul Cézanne (1839-1906) foi um pintor francês categorizado como pós-impressionista, tendo criado um estilo único, influenciou outras gerações de pintores como os cubistas e fauvistas.

E se nas minhas aulas eu não partisse de conceitos? Se substituísse a definição verbal por uma experiência direta, por uma atuação do grupo? O caminho para se chegar aos vários resultados poderia servir para ilustrar os conceitos. Não haveria necessidade de se abstrair ou verbalizar o sentido do fazer. O fator mais importante e convincente seria mesmo a possibilidade de se vivenciar o fazer. Quando as pessoas participam ativamente da feitura das formas, vendo-as nascer sob suas mãos – nem que sejam poucos traços – não só se cria uma situação afetiva imediatamente carregada de associações, como também o exemplo concreto é sempre mais eloquente do que explicações abstratas (OSTROWER, 1991, p. 21-22).

Fayga, portanto, esclarece que seu objetivo com o curso não era que os estudantes o terminassem sabendo de “respostas prontas para tudo, ou, antes, respostas pré-fabricadas para problemas também pré-fabricados” (1991, p. 22), mas que aos sujeitos participantes fosse possível vivenciar, experienciar a arte. A artista/autora destaca ainda a problemática da chamada “popularização” da arte, entendida por ela como uma massificação e simplificação da arte, que acaba tendo como resultado a eliminação do ser inteligente e sensível das pessoas. Apesar da artista/autora utilizar a palavra “inteligente”, penso poder substituí-la por intelecto. Pois, a partir de estudos dedicados a entender seu pensamento considero ser possível entender que Fayga estava se referindo a uma simplificação da arte que resulta tanto em uma anestesia da sensibilidade quanto na perda de autonomia intelectual. O que se diferencia de sua proposta que por não compreender a arte como uma manifestação de erudição, e sim linguagem humana, considera que “a divulgação popular da arte não só uma questão de técnica, como principalmente de ética” (OSTROWER, 1991, p. 23).

Quando a artista/autora esclarece que a arte é uma linguagem humana não verbal, e sim formal, e que por isto é tão acessível, por demandar não de erudição, mas sim de sensibilidade, fica evidente o caráter democrático da arte. Caráter este que é apagado em uma sociedade imersa em uma mentalidade que hierarquiza e separa as formas de conhecer o mundo e as distintas culturas. Assim, com Fayga entendo que a divulgação popular da arte como questão ética se dá pelo apagamento da compreensão da arte como linguagem humana. Em relação a isto Fayga (1998) esclarece a um interlocutor em relação a Pablo Picasso²³:

E este é um ponto crucial: *a arte como linguagem*. É preciso entender que a arte não é uma mera técnica de reprodução de aparências de figuras humanas, paisagens ou objetos (como se fosse uma espécie de precursora da fotografia de documentação). A arte é uma linguagem própria, cujos termos específicos – cores, linhas, formas – são expressivos em si, e cujos contrastes e ênfases formais também se tornam expressivos. As ‘distorções’, por exemplo, correspondem a ênfase formais, ênfases seletivas acentuando certos aspectos

²³ Pablo Picasso (1881-1973) foi um pintor espanhol conhecido por ser um dos principais nomes da vanguarda cubista.

no conteúdo expressivo de uma mensagem. Na verdade, *a deformação como princípio de seletividade não somente é inevitável, como também é indispensável para a expressividade de uma imagem* – em todas épocas e todos os estilos (OSTROWER, 1998, p. 3).

E um pouco mais à frente no diálogo ela volta a discussão e diz que

Todas as formas artísticas se nos apresentam como formas de linguagem: pintura, escultura, música, dança, poesia, arquitetura, e assim por diante. Dentro da especificidade de cada linguagem, as formas – visuais, musicais, cinéticas, arquitetônicas – nos comunicam um conteúdo, mas não ao nível ilustrativo ou anedótico, reproduzindo algum objeto ou episódio incidental. Seu conteúdo é bem mais profundo. Por isto nos comove. Pois a arte se refere em última instância à própria condição humana e a certos questionamentos sobre a realidade de nosso viver. Ela sempre formula uma visão de mundo. É neste nível que ocorrem suas indagações e as tentativas de resposta (*Ibidem*, p. 4).

Deste modo, entendendo a arte como uma linguagem humana formal e que tem em si sempre um conteúdo expressivo e que por isto se refere a condição humana e o nosso viver, penso que é possível entender esta questão ética do educar a sensibilidade e da divulgação popular da arte buscando um diálogo com a educação libertadora de Paulo Freire e seu compromisso ético, político e estético com a humanização.

Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2013a), afirma que

Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o Ser Mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como uma *a priori* da história. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na história (p. 19-20 – grifos do autor).

Esta ideia de ética universal, segundo o educador, é devido a sua compreensão de que a ética é marca da natureza humana. Assim, enquanto seres históricos os seres humanos não podem ser pensados longe da ética e muito menos fora dela. Dessa forma, a ética torna-se uma temática imprescindível para pensar uma educação libertadora e sensível. Mesmo que essa não tenha sido uma temática abordada por Fayga com profundidade é evidente em suas preocupações sociais e artísticas que a ética estava presente. Uma ética, como diz Coutinho (2001), que era da arte e que por isto é obrigatoriamente uma ética humana. É também este rigor ético, que o autor apresenta, como sendo exigência dos trabalhos de Fayga, que interpreto como sendo seu compromisso com a arte, e conseqüentemente com a humanidade. A discussão aqui presente não é sobre a formação de artistas, mas sim sobre a sensibilidade como uma característica inerente a nossa existência, e que a pensando em diálogo com o entendimento de Freire da vocação para ser o ser mais, ganha uma dimensão política, reforçando, portanto, sua dimensão ética.

Como seres históricos que têm em sua existência esta ética universal – que não é uma ideia única de ética, e sim a impossibilidade de existirmos fora desta –, os seres humanos para Paulo Freire não podem ser éticos sem estarem expostos a transgressão ética. Isto é, para o educador, uma das brigas dos sujeitos históricos é lutar por um fazer em favor da eticidade sem cair em um moralismo hipócrita (FREIRE, 2013a, p. 19). Assim, a transgressão ética é também um compromisso histórico, um compromisso com a humanização, uma vez que esta se dá na busca pela coerência e pela criação e transformação e não na cristalização e na estabilidade. Neste sentido, entendo que este compromisso ético com a sensibilidade afirma esta como um direito, pois é na valorização de que todo ser humano é um ser sensível e que sua sensibilidade é subjetiva, individual e coletiva, que se afirma a impossibilidade de uma existência humana que não seja sensível. Deste modo, pensar uma educação que nos proporcione sermos mais conscientes, mais livres e mais humanos cabe também pensar em como esta educação nos proporciona sermos mais sensíveis.

Neste sentido, outro aspecto do pensamento freireano coloca-se como necessário para se pensar neste compromisso ético com a sensibilidade. Ao falar sobre a liberdade, o educador afirma que somente seres criadores de cultura e por ela condicionados podem ao compreenderem-se alienados, lutar por sua liberdade. Deste modo, para se pensar em uma educação sensível, libertadora e democrática, cabe pensar sobre a invasão cultural e a síntese cultural, apresentadas por Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2004a). Em relação a invasão cultural o educador diz que esta se dá na mitificação do mundo, na impossibilidade dos seres humanos admirarem este e agir e refletir sobre sua existência. O educador diz que

Através dela e para todos os fins implícitos na opressão, os opressores se esforçam por matar nos homens a sua condição de ‘ad-miradores’ do mundo. Como não podem consegui-lo, em termos totais, é preciso, então, *mitificar* o mundo.

Daí que os opressores desenvolvam uma série de recursos através dos quais propõem à ‘ad-miração’ das massas conquistadas e oprimidas um falso mundo. Um mundo de engodos que, alienando-as mais ainda, as mantenha passiva em face dele. Daí que, na ação da conquista, não seja possível apresentar o mundo como problema, mas, pelo contrário, como algo dado, como algo estático, a que os homens se devem ajustar.

A falsa ‘ad-miração’ não pode conduzir à verdadeira práxis, pois que é a pura expectativa das massas, que, pela conquista, os opressores buscam obter por todos os meios. Massas conquistadas, massas espectadoras, passivas, gregarizadas. Por tudo isto, massas alienadas (FREIRE, 2004a, p. 136 – grifo do autor).

Assim, imersos em um falso mundo os seres humanos não conseguem comprometer-se com sua vocação histórica, a humanização. Imersos neste mundo mitificado os seres humanos tornam-se cada vez mais anestesiados, entorpecidos e inibidos em sua criatividade. “Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçada de perde-la” (FREIRE, 2004a, p. 149). Deste modo, comprometer-se com uma concepção de educação libertadora, sensível e democrática é também comprometer-se com uma ação cultural libertadora, que se realiza na síntese cultural.

Enquanto a invasão cultural se dá na antialogia, a síntese cultural se caracteriza pela dialogia, pela superação de qualquer aspecto induzido, pois “os atores se integram com os homens do povo, atores, também, da ação que ambos exercem sobre mundo” (FREIRE, 2004a, p. 180). Logo, a ação cultural é ação histórica, pois apresenta-se como instrumento da superação de invasão cultural.

Paulo Freire como um educador inserido na tradição latino-americana tem como um de seus compromissos pensar a libertação cultural da América Latina, em relação a isso ele afirma:

Para ter a liberdade restaurada como um direito e não como um privilégio através do acesso a uma cultura falsa, seria necessário que as sociedades latino-americanas se tornassem ‘seres para si’. Além disso, um profundo e intenso esforço em favor da ação cultural seria necessário para enfrentar a ‘cultura do silêncio’ culturalmente. Um passo fundamental seria o desvelamento dessa cultura, situada como um objeto cognoscível diante das classes populares que, ao percebê-la criticamente, poderiam ‘exteriorizar’ seus mitos. Através dessa ação cultural libertadora, na medida em que envolve o diálogo em vez de invasão cultural, realiza-se a síntese cultural. Por essa razão *o programa para tal ação não pode ser selecionado exclusivamente por aqueles que o iniciam*, mas deve também ser escolhido pelos grupos que, tanto quanto os outros, devem ser sujeitos no ato de conhecer a realidade. É por isso que esse estilo de ação tem o seu ponto de partida na realidade objetiva e na percepção destas pelas classes populares. Na proporção em que essas massas, através da *conscientização*, se tornam conscientes, pouco a pouco, de seu vir-a-ser e de sua realidade (que também é um vir-a-ser), elas estão se preparando para a inserção no processo histórico. Elas não são mais seres duais, ‘hospedeiros’ dos opressores, mas seres no processo de se tornarem livres. E isso é possível porque a ação cultural não é um mero passatempo intelectual diletante, uma inútil combinação de palavras, mas uma tarefa reflexiva e positiva – um verdadeiro conhecimento da realidade para transformá-la conscientemente e, ao transformar, conhecê-la. Portanto, a liberdade cultural não existe dentro das condições concretas de dominação onde, na melhor das hipóteses, até mesmo uma elite do poder assume um papel paternalista, pensando por e para as classes populares, o que significa contra elas. A liberdade cultural não é um presente, mas o direito conquistado das classes populares para expressar a si mesmas, um ato que as capacita a ‘pronunciar o mundo’ e viver a sua contínua recriação (FREIRE, 2010, p. 345 – grifos do autor).

Neste sentido, o educador destaca que a ação cultural libertadora não pode existir fora do compromisso histórico com a mudança. A liberdade cultural só existe em um mundo no qual o diálogo existe, onde há a solidariedade, onde este encontro se dá no compromisso amoroso com a humanização.

Este encontro amoroso se dá no reconhecimento do outro como sujeito. E apenas nesta relação dialógica é possível lutar pela liberdade como direito. Lutar por esta vocação ontológica, a de ser o ser mais. O ser criador de sua cultura, o ser que faz e refaz a si mesmo e o mundo. É nesta compreensão que a educação dialógica confronta a invasão cultural por afirmar que o ser humano é um ser de raízes espaço-temporais, é um ser situado e que se fortalece nesta tradição.

Deste modo, pensar a sensibilidade como um compromisso ético é pensar que este compromisso ético também é um compromisso que exige a situacionalidade, exige o pensar sobre a própria existência. E assim, esta ética que se dá na transgressão ética em busca de coerência demanda outros olhares. Leonardo Boff (2002) diz que “uma nova ética pressupõe uma ótica nova” (p. 22), desse modo, compreender a perspectiva como forma expressiva e, portanto, como, apenas, uma forma de olhar, significa situá-la no espaço-tempo e na cultura. Esta nova ótica que é exigida para se pensar uma nova ética é uma ótica situada. É a necessidade de compreendermos que os seres humanos são seres de raízes espaço-temporais, seres inseridos em culturas e que suas sensibilidades também o são. Pensar sobre o educar a sensibilidade significa admitir que a sensibilidade pode ser educada ou deseducada, que é possível pensar uma educação que promove a humanização, o ser sensível, e uma que promove a desumanização, o ser que tem a sua sensibilidade adormecida. Portanto, comprometer-se com o educar a sensibilidade é um compromisso ético em uma compreensão ética engajada pela superação da opressão. E esta compreensão engajada pela superação da opressão que se constitui na luta pela humanização demanda e é demandada pela característica humana que é a criação. O ser humano é um ser criador.

2.2. A mudança e o ímpeto criador: “O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa”

Em um trecho de uma gravação da artista/autora²⁴ Fayga diz que

²⁴ Trecho de entrevista publicada no canal do Instituto Fayga Ostrower, no youtube, sob título de *A intuição, a criação e a beleza*. 9min20s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3X-1_mB7UTY. Último acesso em 24 de julho de 2023.

Desde o início [da história humana] você vê uma busca de significados em termos de ordenações. O homem procura ordenar, relacionar de algum modo, para saber qual é o significado: ‘o que significa isso?’ E quando essas relações têm um sentido, aí que tem a beleza. É a sua própria verdade. A beleza não é o bonitinho. A beleza é essa verdade mais profunda. Essa harmonia interior, essa justeza interior, que a gente descobre, por exemplo nas ordenações da natureza. Essa é uma beleza tão grande e o fato do ser humano ser capaz de criar beleza, ele com isso cria uma dimensão que existe a partir dele. A partir do ser humano (transcrição feita pela pesquisadora).

Quando Fayga fala sobre a relação entre a beleza e a justeza imediatamente penso na boniteza freireana, que segundo Ana Maria Araújo Freire (2021), tem a ver com a crença em um mundo mais justo. A beleza do ser humano que se faz bela na sua luta por sua humanidade, por criar sua existência, é um ponto de aproximação entre o pensamento de Fayga e Freire. Mesmo partindo de campos diferentes, a crença em uma beleza ética e estética possibilita com eles pensar sobre a beleza do mundo humano²⁵. Esta ideia de que não só podemos criar, mas a necessidade de que temos, enquanto seres humanos, de criar beleza pode ser interpretada como a vocação ontológica pela humanização, que nos fala Paulo Freire.

Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2004a) nos diz “a revolução é biófila, é criadora de vida, ainda que, para cria-la, seja obrigada a deter vidas que proíbem a vida. Não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma ‘morte em vida’. E na ‘morte em vida’ é exatamente a vida proibida de ser vida” (p. 170). Fica evidente em sua fala que a ideia de criação que o educador está se referindo não é genérica. A criação de vida para que seja verdadeira é uma criação que se dá nesta beleza e nesta justeza. E esta criação não pode ser apenas compreendida como uma possibilidade, é uma necessidade humana. Necessidade esta que na alienação, na opressão, em nosso estado de an-estesia nos é tirada. Este estar no mundo de forma adormecida, sedada, com seus sentidos e sua sensibilidade anestesiados dificulta a compreensão dos sujeitos de que a humanização é vocação histórica. Assim, aproximar o pensamento freireano de discussões artísticas não se resume ao movimento de aproximação de temáticas a serem estudadas, é uma afirmação de que a arte e a sensibilidade nas suas mais distintas manifestações são também um caminho para a humanização.

Fayga, em *Criatividade e processos de criação* (2019) afirma que “o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa” (p. 10). Esta ideia está relacionada ao entendimento de Ostrower de que nesta constante busca por ordenações,

²⁵ É necessário esclarecer que o uso do termo mundo humano não pressupõe uma separação do mundo humano e de um suposto mundo não humano, como discussão abordada em outras ilhas.

citado no trecho que inicia esta ilha, é que reside a profunda motivação humana de criar. Ela diz:

Impelido, como ser consciente, a compreender a vida, o homem é impelido a formar. Ele precisa orientar-se, ordenando os fenômenos e avaliando o sentido das formas ordenadas; precisa comunicar-se com outros seres humanos, novamente através de formas ordenadas. Trata-se, pois, de *possibilidades*, potencialidades do homem que se convertem em *necessidades existenciais*. O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando (*Ibidem*, p. 9-10 – grifos da autora).

Deste modo, a partir do pensamento da artista/autora, o ser humano enquanto um ser que por sua consciência é provocado a compreender a vida é então provocado a criar. Esta ideia pode ainda ser dialogada com a ideia do paradoxo de criar e ser condicionado pela sua criação o qual Freire (2010) nos fala em seu texto *Liberdade cultural na América Latina*. Assim, para ambos os autores a criação não é apenas uma característica humana, é uma necessidade. É na nossa relação com o mundo, que se dá pela ação e reflexão, pela práxis, que nossa maneira de existir enquanto seres humanos existe. Apenas na nossa capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade associada à nossa capacidade de refletir, segundo o educador, que nos fazemos seres da práxis. Neste sentido, é na nossa capacidade de criar que nos fazemos seres humanos, criando cultura e por ela sendo condicionados.

Assim como Paulo Freire (2003) afirma que enquanto seres de compromisso ao serem impedidos de comprometer-se os seres humanos são feridos em sua existência, penso ser possível afirmar que impedidos de criar os seres humanos são também feridos em sua existência. Pois, com Freire (*Ibidem*) aprendo que as manifestações de alienação se dão na inibição da criatividade. Deste modo, geralmente, produzindo “uma timidez, uma insegurança, um medo de correr o risco da aventura de criar, sem o qual não há criação” (FREIRE, 2003, p. 25). E o educador continua: “no lugar deste risco que deve ser corrido (a existência humana é risco) e que também caracteriza a coragem, o compromisso, a alienação estimula o formalismo, que funciona como uma espécie de cinto de segurança” (*Ibidem*). Freire afirma, portanto, que o ser humano alienado é um ser frustrado e inseguro. Em diálogo com Fayga fica evidente que ambos os autores afirmam a impossibilidade do ser humano em sua humanização não ser um ser de criação. Fayga diz que

Criar não representa um relaxamento, ou esvaziamento pessoal, nem uma substituição imaginativa da realidade; criar representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer; e em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos

articularmos, em nós perante nós mesmos, em níveis conscientes mais elevados e mais complexos. Somos, nós, a realidade nova. Daí o sentimento do essencial e necessário no criar, o sentimento de um crescimento interior, em que nos ampliamos em nossa abertura para a vida (OSTROWER, 2019, p. 28).

Quando Fayga afirma que o vivenciar-se no fazer é a realidade, pois é uma nova realidade que adquire dimensões novas através da forma como são articulados o viver, penso sobre a ideia de mudança de Paulo Freire. A mudança, assim como a conscientização, é, segundo Moarcir Gadotti (2003), um tema gerador da prática teórica freireana. Pois, segundo ele, “a mudança de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais e o papel da educação – da conscientização – nesse processo de mudança é a preocupação básica da pedagogia de Paulo Freire” (*Ibidem*, p. 10). Assim, a mudança é uma temática que perpassa a obra freireana, se relacionando com outras categorias de seu pensamento, como a conscientização, por exemplo.

Para Paulo Freire (2003) o mundo histórico-cultural enquanto criação humana, produto da práxis, se volta sobre o ser humano. E sendo criação humana o ser humano não pode fugir deste. Neste sentido, o educador afirma que “não há estabilidade na estabilidade, nem mudança na mudança, mas estabilidade e mudança de algo. Assim, dentro do universo criado pelo homem, a mudança e a estabilidade da sua própria criação aparecem como tendências que se contradizem” (FREIRE, 2003, p. 47). Neste breve trecho é possível observar algumas questões que merecem destaque. A primeira e já discutida é a impossibilidade do ser humano fugir da sua tarefa humana, o ser humano enquanto ser de compromisso é um ser histórico e que, portanto, tem a sua humanidade atrelada ao seu fazer histórico, compromissado com a sua humanização. A segunda questão é a óbvia, porém necessária afirmação de que não existe mudança desvinculada da estabilidade. Não é possível existir estabilidade na estabilidade e nem mudança na mudança, ambas estão condicionadas a algo, ao mundo, a realidade. A estabilidade de uma realidade, a mudança de uma realidade. Por fim, a terceira questão posta é a contradição da mudança e da estabilidade. É neste movimento que é constituído pela estabilidade e pela mudança que o criar e o recriar o mundo são possibilidades.

No entanto, como o educador afirma, o entendimento de que mudar é possível ainda não é a mudança, porém, compreender que mesmo difícil, mudar é possível já é superior ao imobilismo fatalista (FREIRE, 2014, p. 113). Deste modo, não há como separar a mudança da esperança e do compromisso, pois é na compreensão de que mudar é difícil, mas é possível, que o sujeito fortalece a sua esperança e sustenta o seu compromisso. “A construção da ideia do amanhã, não como algo pré-dado mas como

algo a ser feito, o leva à assunção de sua historicidade sem a qual a luta é impossível. É por isso que lutar é uma categoria existencial e histórica, algo mais do que puro *engalfinhamento*” (*Ibidem* – grifo do autor).

Freire, portanto, aponta a luta como uma categoria existencial e histórica, luta esta que se dá em uma compreensão esperançosa e compromissada com a humanização. E a mudança não acontece desvinculada da luta, pois como o educador afirma a mudança acontece não apenas na compreensão da possibilidade de mudar, mas de lutar, de comprometer-se em busca desta mudança.

Logo, com a discussão de Fayga sobre a criação, quando a artista/autora afirma que criar não é substituir a realidade, é a realidade (OSTROWER, 2019, p. 28), penso que dialogando esta ideia com a discussão de mudança de Freire é possível entender a mudança como esta realidade. Isto é, assim como o criar não substitui, ele é a realidade, a mudança não substitui, ela é a realidade. Enquanto seres históricos que se fazem e refazem e fazem e refazem o mundo, a mudança é a realidade humana em busca de sua humanização, pois a existência humana demanda mudança, enquanto seres criadores de cultura a estabilidade não é desafiadora.

Assim, com as ideias de situação-limite e inédito viável no pensamento de Paulo Freire penso esta ideia de desafio para pensar sobre a mudança. As situações-limite são apresentadas, pelo educador, como obstáculos à humanização dos seres humanos, causando um clima de desesperança. Porém, o ser humano ao compreendê-las, a partir de uma percepção crítica, como impedimentos empenham-se em sua superação. Esta superação, portanto, se dá nas relações dos seres humanos com o mundo, pois é através da “ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as ‘situações-limite’” (FREIRE, 2004a, p. 91).

O ser humano como um ser que está sendo, em sua incompletude e inacabamento, se dá nesta consciência de si e do mundo, assim, seu enfrentamento as situações-limites ocorre nesta relação de estar sendo em sua realidade. Como o educador afirma “este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as ‘situações-limites’” (FREIRE, 2004a, p. 91). Assim,

Em síntese, as ‘situações-limite’ implicam a existência daqueles a quem direta ou indiretamente ‘servem’ e daqueles a quem ‘negam’ ou ‘freiam’.

No momento em que estes as percebem não mais como uma ‘fronteira entre o

ser e o nada, mas como fronteira entre o ser e o mais ser', se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação (FREIRE, 2004a, p. 94 – grifos do autor).

Freire não só denuncia as situações-limite, mas também anuncia os inéditos viáveis como criação humana em busca de sua humanização. Este movimento em que se dá o enfrentamento das situações-limite e a criação dos inéditos viáveis, que se dá na história, construindo a história, é o movimento da mudança.

Segundo Freire (2003):

Enquanto a mudança implica, em si mesma, uma constante ruptura, ora lenta, ora brusca, da inércia, a estabilidade encarna a tendência desta pela cristalização da criação. Enquanto a estrutura social se renova através da mudança de suas formas, da mudança de suas instituições econômicas, políticas, sociais, culturais, a estabilidade representa a tendência à normalização da estrutura.

Desta forma, não se pode estudar a mudança sem estudar a estabilidade; estudar uma é estudar a outra. Assim também, tê-las como objeto da reflexão é submeter a estrutura social a essa mesma reflexão; como refletir sobre esta é refletir sobre aquelas (p. 47)

Portanto, enquanto ser de criação o ser humano é impedido de ser em um mundo cristalizado, inerte, estável. É na desumanização do mundo que o ser humano é impedido de ser um ser histórico, criador, transformador. A criação enquanto condição humana para lutar por sua humanização, a criação de vida, enfrenta uma cultura da dominação, que enraizada em nosso passado colonial produz sujeitos inexpressivos, que tem sua expressão pessoal proibida. Como diz Paulo Freire referindo-se a cultura do silêncio e ao passado colonial de nosso país: “no Brasil a única voz que alguém podia ouvir em meio ao silêncio era a voz emanada dos púlpitos” (2010, p. 341). Neste sentido, fica evidente a aproximação de Freire dos estudos sobre colonialidade, pois o educador aponta a necessidade da América Latina descobrir o seu destino histórico. É necessário ao pensar a criação e a mudança compreender que o pensamento freireano faz parte de uma tradição latino-americana e que se alinha a este compromisso de libertação, confrontando uma suposta modernização que apenas perpetua relações de colonialidade. Como o educador afirma,

A opção por modernização em vez de desenvolvimento implica as restrições da liberdade cultural bem como o uso de métodos e de técnicas através das quais o acesso à cultura seria aparentemente controlado. Isso implica uma educação para a manutenção do *status quo*, preservando a não participação do povo em quaisquer processos em qualquer área; uma educação que, ao invés de desvelar a realidade, a mitifica e, conseqüentemente, domestica e adapta o homem.

Por isso, também, a modernização pode ser vista como uma resposta objetiva dada pelas elites no poder para a crescente demanda expressa pelas classes

populares submersas (FREIRE, 2010, p. 343 – grifos do autor).

Deste modo, a mudança não pode ser compreendida a partir de um olhar simplista e ingênuo que a vê como sinônimo de modernização, progresso. A mudança a que Paulo Freire se refere está relacionada a um olhar crítico em relação à realidade, sendo assim, o educador apresenta a relação entre mudança e compromisso, e ainda mais, fala do compromisso do profissional com a sociedade. Isto é, o encontro do compromisso de ser humano e seu compromisso como trabalhador, Freire (2003) diz “no caso do profissional, é necessário juntar ao compromisso genérico, sem dúvida concreto, que lhe é próprio como homem, o seu compromisso profissional” (p. 20). Sendo assim, é necessário pensar uma educação que não sirva para a manutenção do *status quo*, mas que promova a libertação. Freire (2003) afirma que o compromisso do profissional, enquanto um ato ativo, está no comprometimento com um conhecimento da realidade que precisa ser fundamentalmente científico. Esta é uma questão necessária, pois o educador ao longo de sua obra inúmeras vezes destaca a importância do rigor.

Em *Medo e Ousadia* (2021), um livro dialogado com Ira Shor, Freire afirma que

Creio que muitas pessoas são completamente equivocadas e ingênuas a respeito do significado da palavra *rigor*. Eu me sinto rigoroso se provoço *você* a ser rigoroso. O rigor é algo que existe na história, feito através da história. Por causa disso, o que é rigoroso hoje pode não sê-lo amanhã.

IRA: Você diz que o rigor não é uma coisa permanente, ou universal. É, então, um modo de conhecer enraizado no tempo e nas condições de quem conhece?

PAULO: Sim, o rigor não é universal. Universal é a necessidade de ser rigoroso.

IRA: O rigor é um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender. Talvez o rigor seja, também, uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa (FREIRE, SHOR, 2021, p. 17-18 – grifos dos autores).

Logo, o compromisso do profissional com a sociedade é ser rigoroso, ter em sua prática o compromisso de provocar o rigor no outro. Conhecer a realidade de forma rigorosa significa, a partir do pensamento freireano, apreender este mundo de forma crítica. Sem esta apreensão crítica não é possível ter mudança, nem tampouco pode-se criar vida, fora deste olhar crítico, desvinculado do processo de conscientização.

Neste sentido, Aristóteles Berino (2020) afirma que:

Para Paulo Freire, sem dúvida, a educação é uma prática para uma alternativa social diante das condições opressoras socialmente encontradas. Educa-se para a busca de outros destinos, mais associados às liberdades e à autonomia do ser social. Educa-se sempre de forma rebelde, essa é indiscutivelmente uma marca da educação freireana. Em Educação como prática da liberdade, Paulo Freire utilizará alternadamente as expressões ‘ato de criação’, ‘esforço criador’,

‘ímpeto de criação’ e ‘criação humana’ para enfatizar o caráter transformador da existência humana. Em uma concepção lapidar: ‘Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores’ (FREIRE, 1994, p. 112). Posso dizer, Paulo Freire via na educação uma ontologia. O homem humaniza-se porque é um criador, e a educação é a condição geradora desse processo (p. 30).

E o autor continua:

Com o conceito de ‘ser mais’ Paulo Freire aprofunda sua antropologia da educação afirmando o caráter inconcluso da existência humana, permanentemente criador, que ele vai chamar também de ‘devenir da realidade’ (FREIRE, 2015, p. 84). Educa-se para devir, consciente do inacabamento e insubmisso ao presente, desperto das condições existentes e desejadamente transformáveis. Essa é a pedagogia do oprimido, que não aceita o fatalismo da opressão e pretende a emancipação como um ato criador (*Ibidem*, p. 31)

Berino traz a figura do ser mais como o ser criador e que, portanto, tem na pedagogia freireana uma compreensão política, ética e estética. Neste sentido, faz-se também necessário pensar a relação entre criação, mudança e a concepção de educação freireana. José Eustáquio Romão (2010) no verbete educação do *Dicionário Paulo Freire* afirma que a educação libertadora “faz com que elas [as pessoas] deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas” (p. 133). A esta ideia penso ser possível relacionar ao que Fayga chama de ser sensível-consciente-cultural.

Fayga (2019) afirma que há muito tempo, sem precisar quando, os seres humanos adquiriram suas características de ser consciente, sensível e cultural e é nesta integração que os comportamentos criativos do ser humano são entendidos pela artista/autora. Segundo ela, “somente ante o ato intencional, isto é, ante a ação de um ser consciente, faz sentido falar-se de criação. Sem a consciência, prescinde-se tanto do imaginativo na ação, quanto do fato da ação criativa alterar os comportamentos do próprio ser que agiu” (OSTROWER, 2019, p. 11). Estes comportamentos criativos que segundo Freire (2003) são impedidos com a alienação são características que nos fazem humanos, nossa dimensão sensível, consciente e cultural é a dimensão criadora de vida e de cultura. De criação e recriação de nossa existência, de mudança e intervenção. Como diz Freire:

De como, trabalhando o mundo da natureza que não fizemos, intervindo nele, terminamos por criar o mundo da cultura. A cultura em última análise, como expressão do esforço criador do ser humano. Neste sentido, é tão cultura o poço que camponeses, empurrados pela necessidade de água, cavam no chão, quanto um poema de trovador anônimo. São tão cultura os instrumentos com que os camponeses cavam o chão, a maneira como o fazem quanto as *Bachianas* de Villa-Lobos. É tão cultura o texto que ora escrevo, culturalmente influenciado, quanto a benzedura com que os camponeses se defendem do que chamam ‘espinhela caída’. É tão cultura o boneco de barro de Vitalino quanto uma tela de Scliar (2014, p. 111 – grifo do autor).

Assim, impedido de criar o ser humano é impedido de ser em sua existência. E este

impedimento se dá na estabilidade, na cristalização, na desesperança.

2.3. Cansaço existencial e imaginar outros mundos

A inexistência de uma trilha predeterminada não é um problema. Pelo contrário: liberta-nos de visões dogmáticas. Porém, exige maior clareza sobre onde queremos chegar. Não importa apenas o destino, mas também o caminho ou os caminhos para uma vida digna, garantindo a todos os seres – humanos e não humanos – um presente e um futuro, e assegurando, assim, a sobrevivência da Humanidade (ACOSTA, 2016, p. 41).

A epígrafe que dá início as reflexões nesta ilha apresentadas apontam questões importantes tanto para o diálogo que busco construir neste texto, mas também aspectos referentes a própria construção desta dissertação em forma de arquipélago. Pensar sobre a inexistência de uma trilha predeterminada como uma possibilidade de compreender a oportunidade de escolher por onde ir é um movimento que busco nesta pesquisa. É um posicionamento que me oportuniza dialogar com diferentes áreas, diferentes autores e pensamentos. Assim, dialogar as discussões de Fayga Ostrower e Paulo Freire com o Bem Viver é uma tentativa de abrir um novo caminho. Um caminho que ainda está sendo rascunhado em busca de assumir que o diálogo com a sensibilidade e a conscientização no século XXI demanda pensar sobre como construímos nossas relações não só entre nós, seres humanos, mas com os seres não humanos também²⁶.

Fayga Ostrower era uma artista, professora e teórica da arte, e ao discutir arte já apontava a sensibilidade como uma característica que não era apenas humana. Diante disto, mesmo que seu trabalho tenha sido dedicado a pensar a criação humana, há indícios de que a compreensão da criação e dos processos criativos poderia levar a pensar outras relações possíveis no mundo. Para além da relação ser humano – ser humano ou da relação ser humano – mundo, compreendendo este como à parte de nossa existência.

Já Paulo Freire ao falar das relações seres humanos e mundo nos diferencia dos animais, afirmando que para os animais o mundo é um suporte, sendo, portanto, um limite, enquanto para nós, seres humanos, mudar o mundo é possível. Pois, estamos, em

²⁶ Vale ressaltar que mesmo que se fale de seres humanos e não humanos não há uma compreensão hierarquizante, pelo contrário. Com tantos interlocutores que fui encontrando no caminho e que se fazem fundamentais nas reflexões nesta dissertação apresentadas, como Krenak, o próprio Acosta, e outros referenciais dos pensamentos indígenas, mas também pensadores dos estudos decoloniais e da Educação Popular, compreende-se a necessidade de questionar uma compreensão de humanidade que nos desloca da natureza. Assim, é preciso repensar nossas relações não só entre nós, repensando a ideia de humanidade, mas como esta compreensão nos coloca em relação a natureza como exploradores, à parte, e não parte dela.

relação com o mundo e não adaptado a ele, sendo, portanto, local que produz e é produzido pela existência humana. Isto é, para Freire (2010):

A principal diferença entre um animal, cuja atividade não vai além da mera produção, e o homem, que cria o domínio da cultura e da história através de sua ação sobre o mundo, é que apenas o último é um ser da práxis. Ele é um ser que cria e tem ciência disso como transformador e criador (p. 338).

Esta diferenciação entre o mundo humano e o mundo animal é importante na construção de Freire em relação a não determinação da existência humana. Assumindo que somos seres inacabados e, que é em nosso inacabamento que mesmo condicionados, a mudança, a transformação é possível é uma das ideias centrais do pensamento freireiano. Porém, a separação do mundo humano para o mundo não humano é na atualidade entendida como uma forma de hierarquização de vidas. Sendo, portanto, pertencente, justificável e justificativa de uma lógica colonial. Deste modo, em busca de um fazer coerente com o pensamento freireano é necessário também repensar estas relações.

Dannyel Teles de Castro e Ivanilde Apoluceno de Oliveira em seu artigo *Descolonização do Saber: Paulo Freire e o pensamento indígena brasileiro* (2022) apontam aproximações de Freire, ainda em vida, do pensamento indígena. Como destacam Castro e Oliveira:

Ao longo de sua trajetória, Freire não esteve envolvido diretamente com movimentos indígenas, mas demonstrava por eles amorosidade sincera, como a todos os grupos oprimidos dos quais falava em seus textos e discursos (Freire, 2004). É possível localizar o registro transcrito de um diálogo com o autor durante a 8ª Assembleia do CIMI – Conselho Indigenista Missionário, realizada em Cuiabá/MT entre 16 e 20 de junho de 1982, onde Freire expõe algumas contribuições ao tema da educação no contexto dos povos indígenas no Brasil. A transcrição está presente no livro *Pedagogia da Tolerância*, obra póstuma de Freire organizada por Ana Maria Araújo Freire e publicada em 2004. Cabe destacar que o contexto da década de 1980, em que se localiza a fala de Freire, é o das lutas pela redemocratização do Brasil, onde as possibilidades reivindicativas eram restritas (CASTRO, OLIVEIRA, 2022, p. 7-8 – grifos dos autores).

Os autores afirmam ainda que

Desse modo, Freire defende a necessidade de se repensar a educação escolar indígena e a educação de forma geral a partir do saber indígena, da cientificidade negada dos povos indígenas. Esses saberes precisam ser evidenciados para que se construa minimamente uma prática pedagógica pensada a partir do concreto cultural e histórico desses grupos oprimidos, pois '[...] a nossa escola só será válida na medida em que, pensando diferente, respeita o pensamento diferente. Fora disso, é uma invasão a mais, é uma violência sobre a outra cultura' (Freire, 2004, p. 71) (*Ibidem*, p. 9).

Assim, com Castro e Oliveira (2022) fica evidente que em diálogo com formas

outras de existir com o mundo e não só no mundo, é possível também encontrar caminhos outros em busca da humanização, que neste caso, como diz Acosta (2016), busca garantir uma vida digna tanto para seres humanos quanto não humanos. Desta forma, tanto Fayga quanto Freire, mesmo não tendo construído estes diálogos me mostram que são caminhos possíveis e necessários. Portanto, aponto esta ilha como um rascunho de caminhos futuros, assim, se dá com reflexões iniciais, mas que já surgem nascidas na urgência, não podendo ser deixadas, apenas, para depois.

Dito isto, é com Alberto Acosta (2016) e Ailton Krenak (2020a) que me aproximo do Bem Viver, esta filosofia em construção que parte da cosmologia e do modo de viver ameríndio, mas que também está presente em outras culturas. Esta filosofia ameríndia tem como significado “viver em aprendizado e convivência com a natureza, fazendo-nos reconhecer que somos ‘parte’ dela e que não podemos continuar vivendo ‘à parte’ dos demais seres do planeta” (ACOSTA, 2016, p. 14-15). Dialogar com Freire e Fayga em busca de compreender discussões referentes a humanização, ao entendimento do ser humano como um ser que tem sua inteireza em sua inconclusão é também colocar-me em movimento na procura por formas outras de entender a humanidade. E esta é uma questão que vem sendo denunciada por grupos subalternizados e dentre eles os povos originários da região que hoje conhecemos como América Latina. Krenak (2020b) é um pensador que questiona esta ideia de humanidade. Em *Ideias para adiar o fim do mundo* (2020b), ele afirma:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história.

Agora, no começo do século XXI, algumas colaborações entre pensadores com visões distintas originadas em diferentes culturas possibilitam uma crítica desta ideia. Somos mesmo uma humanidade? (KRENAK, 2020b, p. 11-12).

Krenak questiona que humanidade é esta que para se sustentar produz a desumanização. A narrativa desta luz que precisava iluminar a obscuridade do ser selvagem para que este então se aproximasse da ideia de humanidade é a narrativa hegemônica, europeia e colonizadora. O outro lado deste mesmo momento pode ser visto a partir de outra metáfora sobre a luz e a escuridão. Patricio Guerrero Arias (2016) cita:

Una cosa que los abuelos ya anunciaban en las profecías, *Chawpi Punchapi Tutayarka*, ‘anocheció en la mitad del día’, que significa eso que cuando llegaron los europeos, estábamos en la plenitud y anocheció, se cortó eso,

pero se guardo en los corazones de los sábios, de las comunidades invisibles, se guardó toda esa sabiduría, se guardó esto para este tiempo del *Pachakutik* (TAXO *apud* ARIAS, 2016, p. 33 – grifos do autor).

Esta breve citação que Arias (*Ibidem*) utiliza como epígrafe do primeiro capítulo de sua tese, dedicada a pensar junto com os sujeitos andinos o “corazonar planteado por el pueblo Kitu Kara, [que] se presenta como una forma distinta, ‘otra’, como una metodosabiduría de vida” (*Ibidem*, p. 3), traz a metáfora da obscuridade não como este mundo selvagem do qual o homem europeu precisa, como um dever moral, salvar. Pelo contrário, a obscuridade se instaura a partir deste encontro, é desde esta ideia de humanidade que nega outras existências. É esta humanidade que nega humanidades outras, que vê o mundo e os seres não humanos como recurso e não como parte de uma existência coletiva da qual fazemos parte e estamos inseridos. E ainda mais, é esta humanidade que cria a desumanização ao hierarquizar existências e hospedar nos sujeitos um desejo de buscar ser aquilo que o nega²⁷. Este processo que nasce na colonização e que hoje é perpetuado pela colonialidade, como Arias (2016) diferencia, que se aproxima da discussão de Freire sobre a opressão.

Portanto, em busca de compreender as possíveis relações entre Freire ao falar sobre o cansaço existencial e a anestesia histórica e a discussão de Fayga sobre a imaginação penso na impossibilidade de fazê-la desconsiderando que este cansaço existencial se alimenta destes traços de colonialidade que nos colocam na busca por nos encaixarmos onde não há espaço para nós. Neste sentido, Krenak (2020b) questiona “por que insistimos tanto e durante tanto tempo em participar desse clube, que na maioria das vezes só limita a nossa capacidade de invenção, criação, existência e liberdade?” (p. 13)²⁸. Por que queremos sofrer tanto para caber em um lugar que nunca será nosso? Pois nos limita em limites que não são os nossos. E a partir desta compreensão faz-se fundamental afirmar que pensar a criação, a invenção, a existência e a liberdade, dentre outras dimensões da vida humana, é também pensar que estas não são dimensões universais, são situadas histórica, geográfica, cultural, politicamente. Por isto dialogar com Freire e Fayga demanda também pensar na urgência de ressignificar estas compreensões e um caminho possível é em diálogo com os pensamentos dos povos indígenas da América Latina.

E é assumir que estes pensamentos se constituem na América Latina e que também

²⁷ Compreensão também trazida por Enrique Dussel na Filosofia da Libertação.

²⁸ Discussão também presente nos estudos decoloniais proposto pelo Grupo Modernidade/Colonialidade.

a constituem sendo parte de uma tradição situada nas realidades nela existentes. Deste modo, é fundamental a compreensão de que a defesa da transformação da realidade feita por Paulo Freire dá-se inserida em uma tradição de pensamento latino-americano. Sendo um importante referencial para o campo da Educação Popular, Freire une-se a tantos outros educadores na busca pela libertação e transformação da realidade. Marco Raúl Mejía, educador popular colombiano e um dos fundadores do Movimento de Educação Popular Integral Fé e Alegria, afirma que

A síntese que hoje conseguimos da educação crítica latino-americana, construída a partir da educação popular em suas diferentes versões em seu desenvolvimento, é que é uma concepção de educação, e como tal tem práticas, metodologias, teorias, enfoques, pedagogias, e uma opção ética de transformação. Nessa perspectiva, é parte de um projeto de quem busca dignificar o humano excluído e segregado por meios educativos e políticos pedagógicos como parte da construção de mundos novos.

Nesse sentido, não é só método, é uma concepção educativa que constrói com uma particular especificidade as formas da pedagogia e da educação crítica, e, além disso, participa de uma elaboração própria que lhe dá seu acervo junto a outros aspectos desse projeto maior, desenvolvidos em nossas realidades, trabalhando com especificidade o educativo e o político-pedagógico (MEJÍA, 2012, p. 13).

Com Mejía (2012, 2020) compreendo que a Educação Popular é uma concepção de educação que tem uma tradição. E que este acúmulo de experiências e pensamentos permite afirmar que hoje a Educação Popular é uma proposta que se expande a partir de uma ação intencional dentro, com e dos grupos sociais populares para converter-se em uma ação educativa política intencionada na transformação, e em propor alternativas educativas e sociais desde os interesses e projetos históricos dos grupos sociais populares (MEJÍA, 2020, p. 111). Deste modo, com o educador colombiano identifico que para compreender esta tradição da Educação Popular é necessário entendê-la como um legado na história do continente latino-americano e de suas lutas. Esta ideia é também necessária ao entender que assim como outros termos dos campos das humanidades o termo educação popular também está em disputa. Isto é, é possível encontrar este termo com outros significados e referências, como esclarece Carlos Rodrigues Brandão (2020), tornando-se essencial ao trabalhar com as ideias de Paulo Freire e da Educação Popular demarcar que a compreensão utilizada é enraizada no pensamento latino-americano.

Outra ideia que precisa ser demarcada cultural, histórica, geográfica e politicamente é o Bem Viver. Krenak (2020a) destaca a importância de não confundir o Bem Viver com o bem-estar, sobre isto ele afirma:

Quando tiraram daquela cosmovisão uma ideia traduzindo para o Espanhol e

chamaram de *Buen Vivir*, e depois para o Português, como *Bem Viver*, a gente já fez tantas pontes, que nós nos aproximamos muito mais de uma coisa que é ocidental. Essa proposta ocidental não tem a ver com a cosmovisão ameríndia, mas foi a experiência mais avançada que a Europa conseguiu promover depois da II Guerra Mundial. Essa experiência ficou marcada como a Social Democracia, principalmente a partir da Alemanha. Teve lideranças muito importantes na Europa, entre eles o Willy Brandt e alguns outros. Parece que o último herdeiro foi Helmut Kohl e também o François Mitterrand, da França. São pessoas que tinham uma visão de mundo e que buscaram constituir uma economia e uma política em relação à distribuição de riqueza. Eles chegaram a instituir uma prática que era o estado de bem-estar. Esse estado de bem-estar era uma ideia apoiada na economia e na política. A política como um motor de atividade onde a economia ia criar uma distribuição da riqueza a todos, o acesso a tudo, à educação, à saúde, à infraestrutura, tudo o que um país, ou uma nação imagina que é necessário para que as pessoas tenham acesso igual às coisas boas e essenciais para a vida. Ora, isso foi no contexto da Europa, e a disputa foi tão grande que acabou sendo abandonada essa perspectiva de bem-estar para todo mundo e ficou limitada a uns países muito ricos da Europa. E, de vez em quando, nesses países a ideia do bem-estar fica comprometida (KRENAK, 2020a, p. 8)²⁹.

Esta contextualização que Krenak traz é para esclarecer que o *Bem Viver* como filosofia nascida na cosmovisão ameríndia não é sinônimo de bem-estar. Pois não estão na mesma lógica. Portanto, buscar compreender o *Bem Viver* para dialogar com Freire e Fayga é também admitir que preciso esforçar-me em busca de compreender lógicas outras de existências, outras compreensões de vida e mundo. Porém, entendendo meus limites de compreensão enquanto sujeito inserido na lógica ocidental.

Assim, vejo em Paulo Freire e na Educação Popular, como parte da tradição de pensamento latino-americano, um caminho para me aproximar destas discussões. Neste contexto Paulo Freire é um importante referencial teórico-metodológico que se compromete com a transformação da realidade. Freire denuncia a situação dos oprimidos que tem em si o opressor hospedado e que “somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo” (FREIRE, 2004a, p. 32). E o educador continua:

O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela ‘imersão’ em que se acham na realidade opressora. ‘Reconhecerem-se’, a este nível, contrários ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição. Daí esta quase aberração: um dos pólos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário (*Ibidem*, p. 32-33).

²⁹ Neste movimento, mesmo que ainda inicial, de dialogar também com os pensamentos indígenas da região que conhecemos hoje como América Latina, a distinção entre o *Bem Viver* o bem-estar é fundamental. Sendo utilizado não apenas nesta ilha, pois os ecos reverberados do diálogo inicial mostram este caminho não só como uma possibilidade, mas também uma necessidade.

A dificuldade de ver-se imerso nesta realidade opressora causa o que Freire (2001) chama de cansaço existencial. Esta ideia, que Freire apresenta vinculada a anestesia histórica, como uma sensação, está relacionada a um estar no mundo dormente, entorpecido que tira do ser humano a consciência de sua compreensão como ser inconcluso e inacabado e que por isto é um ser condicionado, mas não determinado. Freire diz

Às vezes, a violência dos opressores e sua dominação se fazem tão profundas que geram em grandes setores das classes populares a elas submetidas uma espécie de *cansaço existencial* que, por sua vez, está associado ou se alonga no que venho chamando de *anestesia histórica*, em que se perde a ideia do amanhã como projeto. O amanhã vira o hoje repetindo-se, o hoje violento e perverso de sempre. O hoje do ontem, dos bisavós, dos avós, dos pais, dos filhos e dos filhos destes que virão. Daí a necessidade de uma séria e rigorosa ‘leitura de mundo’, que não prescinde, pelo contrário, exige uma séria e rigorosa leitura de textos (FREIRE, 2001, p. 27 – grifos do autor).

Assim, o cansaço existencial como uma sensação vinculada a captação pelos sentidos apresenta esta anestesia histórica não só como a dificuldade de compreender-se como ser histórico, mas como uma incompreensão que se dá de corpo inteiro. Isto é, a falta de sentido tanto em uma compreensão de falta de significado quanto de uma falta de sentir com o corpo. Sobre esta falta de sentido com o corpo é Boaventura de Sousa Santos (2019) que me ajuda quando fala dos corpos desiguais. Ele afirma que:

Os corpos são diferentes devido às diferenças culturais que os constituem e por causa dos diferentes contextos em que são acionados; os corpos são desiguais devido às diferenças de poder na sua abertura para o mundo. Os corpos são desiguais porque sentem e são sentidos de modos que reproduzem as desigualdades sociais que ‘fixam’ os espaços-tempos nos quais as oportunidades de sentir e ser sentido estão distribuídas de forma desigual. A ‘abertura ao mundo’ será um mero conceito filosófico abstrato se não tiver em conta que os corpos não se abrem ao mundo com a mesma capacidade de o representar como próprio e de o mudar de acordo com os seus próprios interesses e aspirações (SANTOS, 2019, p. 241).

C que os corpos têm diferentes aberturas ao mundo a partir do modo como são sentidos e sentem é reconhecer que “corpos subalternos têm sentidos subalternos e são sentidos dessa forma” (*Ibidem*), e mais, “sentir de uma forma subalterna significa ser-se obrigado a transcrever o que se sente na linguagem e nos termos do opressor” (SANTOS, 2019, p. 241). Logo, pensar o cansaço existencial como esta sensação de desesperança que toma não só a dimensão consciente, mas também a dimensão sensível dos seres humanos é assumir que esta interfere também no modo como nos relacionamos entre nós, seres humanos, e com o mundo, pois a forma de experienciar estas relações é outra.

A partir deste entendimento de que as formas de experienciar o mundo estão ligadas a forma como construímos este mundo e a partir deste, fica evidente a necessidade

de pensar a criação como um fazer inerente a existência humana. E em busca de compreender as relações entre a criação e a imaginação em um contexto de imersão em um estado de cansaço existencial que com Fayga (2019) busco entender a imaginação para além da arte. A artista/autora afirma que:

O homem elabora seu potencial criador através do trabalho. É uma experiência vital. Nela o homem encontra sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas. A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. Nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade de viver. Retirando à arte o caráter de trabalho, ela é reduzida a algo supérfluo, enfeite talvez, porém, prescindível à existência humana (OSTROWER, 2019, p. 31).

Em sua afirmação muitas questões me chamam atenção. Desde a criação como experiência vital da existência humana até a declaração de que ao tirar da arte o caráter de trabalho ela é então reduzida a algo supérfluo, pois estas questões ao mesmo tempo que marcam uma defesa da arte de uma leitura equivocada que a coloca em um lugar de futilidade, também reforça o fazer artístico como um “fazer produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade de viver” (*Ibidem*). Deste modo, Fayga é essencial nesta pesquisa na defesa da arte como parte constituinte da nossa existência enquanto seres humanos e que esta criação, esta existência sensível é sempre intencional, isto é, até quando se fala da criação pela criação estamos falando de um processo intencional, e que é, portanto, racional e sensível.

Em um trecho de uma entrevista, intitulado *A intuição, a criação e a beleza*³⁰, a artista/autora afirma que

O momento mais importante, o mais difícil, na criação artística é o momento de saber terminar uma obra. Quando é que uma obra está terminada? Quando todos os componentes – esses detalhes que eu estava explicando na própria percepção –, tudo isso se encaixa numa ordem que é justa. Tudo se justifica. Os detalhes de cima, com as formas, as cores, com as de baixo. Tudo se relaciona para um conjunto, não só harmonioso, mas expressivo. Que tudo tem realmente valor, nada é supérfluo, mas também nada falta. Esse momento você não pode programar, você não pode nem prever. Você pode perguntar a um artista ‘quando é que você vai terminar?’. Ele vai dizer ‘não sei’ e no momento seguinte ele pode já terminar. Quer dizer, são realmente avaliações que a gente faz o tempo todo, que na arte, evidentemente, se dão no nível da própria linguagem e do próprio conteúdo expressivo, daquilo que a gente quer expressar, mas que, na verdade, já existem como uma extensão da vida cotidiana. No cotidiano você também está avaliando o tempo todo. Se eu estou conversando com você, eu estou vendo não só o seu olhar, eu estou vendo a sua postura, a de outras pessoas. Eu estou vendo a hora da tarde, a luz da tarde. Tudo isso faz um conjunto que vai se tornar expressivo para mim. Que vai me

³⁰ Trecho de entrevista publicada no canal do Instituto Fayga Ostrower, no youtube. 9min20s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3X-1_mB7UTY. Último acesso em 24 de julho de 2023.

dizer alguma coisa sobre aquilo que a gente está fazendo naquele momento, se está bom, se está certo, se não está certo. Tudo isso intuitivamente eu estou sentindo e avaliando também (transcrição feita pela pesquisadora).

Fayga em sua explicação fala que é impossível prever ou programar o término de uma criação, uma vez que, está intimamente relacionado a intuição. A intuição, para a artista/autora, está vinculada a forma, pois ao ordenarmos, intuímos. “As opções, as comparações, as avaliações, as decisões, nós as intuímos. Intuímos as visões de coerência” (OSTROWER, 2019, p. 68). Assim, o processo intuitivo, para Fayga, é sempre de ordem formal.

A intuição para a artista/autora, é um “*dos mais importantes modos cognitivos do homem*” (OSTROWER, 2019, p. 56 – grifos da autora). Pois,

Ao contrário do instinto, permite-lhe lidar com situações novas e inesperadas. Permite que, instantaneamente, visualize e internalize a ocorrência de fenômenos, julgue e compreenda algo a seu respeito. Permite-lhe agir espontaneamente.

A ação espontânea intuitiva não é um ato reflexão ante um acontecimento, embora eventualmente inclua atos reflexos. Cabe ver, nessa ação intuitiva, mais do que a reação de um organismo humano: ela é reação de uma personalidade humana; e mais do que uma reação, ela é sempre uma ação. A ação humana encerra formas comunicativas que são pessoais e ao mesmo tempo são referidas à cultura. Com isso se distingue o ato intuitivo do instintivo.

A intuição está na base dos processos de criação (Ibidem – grifos da autora).

Quando Fayga fala que intuição, ao contrário do instinto, permite o ser humano lidar com situações novas e inesperadas penso na desumanização. Se com Freire (2004a) aprendo que a desumanização é distorção da vocação histórica para o ser mais, a intuição, portanto, nos permite lutar contra esta situação inesperada que é a desumanização. Neste sentido, aproximo a ideia de intuição, a partir de Fayga (2019), das situações-limite e inéditos viáveis de Freire (2004a). Sendo a intuição mais do que uma reação, sempre uma ação, ao compreendê-la como parte fundamental na criação humana esta se dá inserida na existência humana em processo de conscientização. Como produção da conscientização a dismitologização do mundo, pois é “o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘des-vela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 1979, p. 29), a conscientização é um processo contínuo de tomar a realidade como objeto de uma reflexão crítica. Freire afirma que

Tomada esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo. A criação da nova realidade, tal como está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo de conscientização. A nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que antiga realidade é intocável (FREIRE,

1979, p. 27).

Assim, o educador reitera que a conscientização é um compromisso histórico e por isso também é utópico. A utopia, para Freire (1979), não é o irrealizável, é a “dialeção dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e a de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico” (FREIRE, 1979, p. 27)³¹. É na luta como categoria existencial e histórica (FREIRE, 2014) que os seres humanos lutam por sua humanização, comprometendo-se na busca pelo ser mais. É nesta busca utópica, esperançosa, compromissada com a vocação ontológica para a humanização que Freire afirma que

Somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais. Os homens reacionários, os homens opressores não podem ser utópicos. Não podem ser proféticos e, portanto, não podem ter esperança (FREIRE, 1979, p. 28).

Esta questão me leva para a relação entre a intuição e a avaliação que fazemos do mundo ao nosso redor que Fayga traz em sua explicação. A artista/autora diz que assim como na criação artística, na vida, o tempo todo estamos avaliando a linguagem, os conteúdos expressivos presente nas situações. Em seu exemplo, ela diz:

Se eu estou conversando com você, eu estou vendo não só o seu olhar, eu estou vendo a sua postura, a de outras pessoas. Eu estou vendo a hora da tarde, a luz da tarde. Tudo isso faz um conjunto que vai se tornar expressivo para mim. Que vai me dizer alguma coisa sobre aquilo que a gente está fazendo naquele momento, se está bom, se está certo, se não está certo. Tudo isso intuitivamente eu estou sentindo e avaliando também (transcrição feita pela pesquisadora).

Este exemplo simples de Fayga esclarece sua compreensão dos conteúdos expressivos e da sensibilidade como aspectos presentes nas obras de arte, mas principalmente na vida cotidiana, uma vez que as produções artísticas são sempre produzidas a partir do contexto em que seu criador está inserido. A arte é sempre fruto de um contexto.

Assim, penso ser possível aproximar esta discussão de Fayga com o que Paulo Freire chama de leitura de mundo. O educador em uma fala sobre a importância do ato de ler na décima edição do Congresso de Leitura do Brasil conta que:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço, o sítio das avencas de minha mãe, o quintal amplo em que se achava tudo. Esse foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, falei, andei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptível. O mundo das minhas primeiras leituras – ‘os textos’, as

³¹ A conscientização como um dos conceitos do diálogo que é o ponto de partida e chegada desta dissertação ecoa em todas as ilhas construídas, tendo como consequência o uso desta citação e discussão presente em mais de uma ilha, afim de explorar os ecos causados.

palavras, as letras daquele contexto, cuja percepção me experimentava e quanto mais o fazia mais aumentava a minha capacidade de perceber – se encarnava em uma série de coisas, de objetos e sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais (...). Do meu mundo imediato fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos do que o que meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar (FREIRE, 1995, p. 31-32).

Neste trecho Paulo Freire rememora sua infância ao falar sobre a leitura, esta compreensão de leitura que não se resume a leitura de palavras, que se expande para a leitura do mundo, partindo da leitura da *palavramundo*. A partir de sua própria experiência ao longo de sua vida, desde sua infância, passando pela adolescência e a mocidade, Freire analisa sua trajetória como leitor, apresentando aos presentes naquele dia ouvindo sua fala e aos leitores posteriores, a leitura como um ato de conhecimento e, portanto, fundamental na consciência de si e do mundo. Em *Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular* (2018), o educador explica a relação que começa a se formar a partir de nós e a realidade objetiva:

É a consciência do mundo que cria a minha consciência. Conheço o diferente de mim e nesse ato me reconheço. Obviamente, as relações que começaram a estabelecer-se entre *nós* e a *realidade objetiva* abriram uma série de interrogações, e essas interrogações levaram a uma busca, a um intento de compreender o mundo e compreender a nossa posição nele. É nesse sentido que uso a expressão *leitura de mundo* como precedente à leitura da palavra. Muitos séculos antes de saber ler e escrever, os homens e mulheres estiveram entendendo o mundo, captando-o, compreendendo-o, lendo-o. Essa capacidade de captar a objetividade do mundo provém de uma característica da experiência vital que nós chamamos de ‘curiosidade’ (FREIRE, 2018, p. 27 – grifos do autor).

Deste modo, Freire nos fala da leitura de mundo como uma prática humana, pois está ligada a curiosidade que é uma característica vital de nossa existência. E enquanto seres que tem na curiosidade junto com a consciência de nossa incompletude o motor essencial do conhecimento. Assim, entendo que não só o processo de conscientização está vinculado a leitura de mundo, mas ao avaliar e intuir (OSTROWER, s/d³²) estamos também lendo o mundo. A nossa capacidade de pensar e sentir o mundo e a partir disto nos relacionar com ele e nele é o processo de leitura e escrita de mundo. É a criação de inéditos viáveis perante a situações-limite e o exercício do nosso potencial criador que se dá em um trabalho comprometido com a nossa vocação ontológica que é o ser mais.

Estas aproximações são possíveis uma vez que com ambos os autores, Fayga e

³² Trecho de entrevista publicada no canal do Instituto Fayga Ostrower, no youtube, sob título de *A intuição, a criação e a beleza*. 9min20s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3X-1_mB7UTY. Último acesso em 24 de julho de 2023.

Freire, em suas mais distintas reflexões me sinto convidada a pensar sobre o lugar da arte e da criação na existência humana. A arte, liberta de uma compreensão que a reduz a futilidade, é sempre criação humana. É também uma forma de escrever o mundo, pois é a expressão da criação humana que nesta criação ganha uma dimensão formal. Criação esta que se dá antes na imaginação. Em sua entrevista intitulada *A intuição, a criação e a beleza*, já citada nesta ilha, a artista/autora fala:

Fayga Ostrower: Toda criação é intuitiva, mesmo a mais racional, ela é intuitiva. São possibilidades, hipóteses que o ser humano levanta intuitivamente. Quer dizer, instantaneamente, espontaneamente. E depois, na arte, evidentemente, a verificação se dá através da própria obra. Na ciência, se dá através de hipóteses que poderão ser refeitas ou reanalisadas por outros cientistas para confirmar se são válidas ou não.

Entrevistador: Quando você está trabalhando, você usa muito da...

Fayga Ostrower: Intuição. Sim, porque é claro que quanto mais você estuda, quanto mais você sabe artesanalmente e por experiência, digamos que você tem a experiência do fazer, tanto melhor você pode intuir. Mas intuir, você está intuindo o tempo todo, você está intuindo porque, na verdade, você está imaginando certas coisas. E tem que poder imaginar para depois saber intuir se aquilo que você imaginou está certo ou está errado porque há uma distância muito grande entre a imaginação e o próprio fazer e a gente avalia o fazer depois de ter realizado um fato físico (Transcrição da pesquisadora).

Portanto, com Fayga aprendo que para intuirmos precisamos primeiro imaginar. E se, a intuição é imprescindível nos processos de ordenação, criação, formação e transformação, a imaginação também. Neste sentido, entendendo que ao avaliarmos e intuirmos o mundo ao nosso redor estamos lendo este mundo, a imaginação é parte constituinte tanto do processo de ler, mas, principalmente, de escrever o mundo.

Penso poder aproximar a ideia de cansaço existencial, de Freire (2001), e a necessidade de “uma séria e rigorosa ‘leitura de mundo’, que não prescinde, pelo contrário, exige uma séria e rigorosa leitura de textos” (*Ibidem*, p. 27), desta avaliação que feita no fazer torna o imaginado em real, em criação, segundo Fayga. Pois, tanto o educador quanto a artista/autora me instigam a pensar sobre o lugar da criticidade, da rigorosidade, da avaliação no processo imaginativo. Assim como os termos utopia, sonho possível e esperança que podem ser entendidos em uma perspectiva idealista, ao serem descontextualizados da discussão teórica elaborada tanto pelos autores estudados quanto pelo caminho teórico-metodológico desta dissertação, a imaginação também é uma palavra que pode ter sua dimensão política desconsiderada por uma leitura equivocada. Deste modo, faz-se essencial neste texto afirmar a dimensão política da imaginação, seja na arte ou em qualquer esfera da criação humana, pois a criação é uma experiência vital. Criamos não só na arte, mas em todas as esferas da existência humana, e os processos criativos se dão não só no avaliar enquanto se faz, mas também no imaginar.

Fayga afirma que:

Nas múltiplas formas em que o homem age e onde penetra seu pensamento, nas artes, nas ciências, na tecnologia, ou no cotidiano, em todos os comportamentos produtivos e atuantes do homem, verifica-se a origem comum dos processos criativos numa só sensibilidade. São análogos os princípios ordenadores que regem o fazer o pensar; na avaliação de resultados (em qualquer área) partimos de noções similares de desenvolvimento e de equilíbrio (OSTRWER, 2019, p. 31).

Neste sentido, a imaginação, a criação, a sensibilidade, conceitos trabalhados em discussões referentes a arte, são, na verdade, conceitos referentes a vida humana, a sua sobrevivência, mas também sua existência de forma plena. É por isso que é possível dialogar esta ideia de imaginar, a partir de Fayga (2019), com a leitura de mundo rigorosa como um modo de combater o cansaço existencial e a anestesia histórica. Freire diz que:

Daí a necessidade de competência científica que não existe por ela e para ela, mas a serviço de algo e de alguém, portanto contra algo e contra alguém... Daí a necessidade da intervenção competente e democrática do educar nas situações dramáticas em que os grupos populares, demitidos da vida, estão como se tivessem perdido o seu endereço do mundo. Explorados e oprimidos a tal ponto que até a identidade lhes foi expropriada (FREIRE, 2001, p. 27).

Deste modo, a imaginação em diálogo com a leitura de mundo me faz pensar sobre os inéditos viáveis como esta criação em processo de avaliação, isto é, que é constantemente analisada em busca deste equilíbrio que Fayga aponta. Este equilíbrio que se dá quando tudo é justo, tudo tem uma função e um motivo, pois está vinculada ao conhecer a si mesmo e o mundo ao seu redor. Sobre o conhecer Freire diz:

Em primeiro lugar, o ato de conhecer não é adivinhar, mas passa pela adivinhação. O que eu quero dizer é o seguinte: se eu falo na minha tentativa de compreender essa casa, por exemplo, se eu paro apenas no nível de minha capacidade intuitiva, na minha possibilidade de adivinhar que talvez virando aquilo ali eu tenha uma porta; se eu paro aí, eu não conheço a casa. Mas se eu prescindo disso, conhecer não é adivinhar, mas adivinhar tem que ver com conhecer. Ajuda. A intuição é absolutamente indispensável, é preciso trabalhar o objeto da intuição com rigor, mas nunca prescindir dele. A necessidade da imaginação tem que ver exatamente com isso.

A rigorosidade acadêmica tem uma inimidade terrível com tudo isso. O que é um absurdo. Quando eu falo da necessidade que tem o professor de libertar a imaginação, é exatamente a possibilidade que ele tem de desenvolver a capacidade de ligar fatos uns com os outros ao nível da inteligência dos alunos, à capacidade de percepção dos alunos (FREIRE, 2018, p. 75-76).

Neste trecho é possível observar aproximações da discussão de Fayga (2019) tanto sobre a intuição quanto o sobre a própria imaginação e a criação enquanto realização formal do que foi imaginado e intuído. Quando Freire afirma a importância da intuição no processo de conhecer, mas que este precisa ser um processo rigoroso e ao mesmo tempo aberto a imaginação, pois é esta abertura rigorosa que possibilita que o conhecer se dê de forma crítica e autônoma.

Neste sentido, uma vez que busco também construir estes diálogos a partir das urgências do mundo que vivemos hoje, nos anos de 2020, a imaginação ganha outra dimensão, a dimensão da possibilidade de imaginar outros mundos. Esta imaginação, portanto, confronta a anestesia histórica porque vê o amanhã como projeto, suprimindo o ser humano de esperança. Assim, é com os povos originários e suas cosmovisões que identifico o imaginar outros mundos também como o perceber o mundo de outra forma. Tornando, portanto, a procura por dialogar com formas outras de compreender, sentir, estar no mundo para além da lógica ocidental, que nos separa do mundo e de seus seres, não só necessário, mas urgente. Lutar pela humanização, pela humanidade, como diz Acosta (2016) na epígrafe desta ilha, é garantir uma vida digna, um presente e um futuro, a todos os seres, humanos e não humanos.

3. ROTA MACONDO

De ré, poderíamos dizer que no princípio era a folha. Outras narrativas vão dizer que no princípio era o verbo. Outras ainda vão criar paisagens bem diversas, e isso é maravilhoso. Entre tantos mundos, me sinto especialmente tocado pelas histórias que nos aproximam dos seres invisíveis aos olhos turvos de quem não consegue andar na Terra com a alegria que deveríamos imprimir em cada gesto, em cada respiro. Os antigos diziam que quando a gente botava um mastro no chão para fazer nossos ritos, ele marcava o centro do mundo. É mágico que o centro possa estar em tantos lugares, mas de que mundo estamos falando? (KRENAK, 2022, p. 31-32)

O trecho que abre este capítulo inicia também o texto *Cartografias para depois do fim* presente no livro *Futuro Ancestral* (2022) de Ailton Krenak. O autor segue dizendo que “o desafio que proponho aqui é imaginar cartografias, camadas de mundo, nas quais as narrativas sejam tão plurais que não precisamos entrar em conflito ao evocar diferentes histórias de fundação” (*Ibidem*, p. 32). Lendo este texto penso nos diferentes modos de existir e como esta compreensão é essencial em uma discussão que busca construir reverberações do diálogo com a sensibilidade e a conscientização.

Assim, a presente rota é constituída por duas ilhas que se unem por um fazer humano que se encontra no comprometimento. Seja este o fazer criador de arte ou de mudança da realidade, seja por um fazer que se dá na construção de si mesmo e do fazer profissional, estas questões unem-se na ideia do compromisso.

Deste modo, as ilhas que constituem esta rota são o *Sentimento e o compromisso: decisões lúcidas e profundas com a vida*, na qual parto de uma pintura de Paul Cézanne, pintor francês, com o objetivo de discutir o sentimento de vida, ideia de Fayga, em diálogo com o compromisso como decisão lúcida e profunda, discussão de Freire. Em busca de não só construir relações entre os autores estudados, mas de com eles dialogar, assumir minhas inquietações nascidas de um estar no mundo na década de 2020 faz-se fundamental. Assim, nesta ilha busco também dialogar com o Bem Viver como parte da cosmologia e modo de vida ameríndio. Não deixando de assumir os limites impostos pela cultura ocidental, busco iniciar aproximações possíveis com esta cosmologia, uma vez que se faz urgente em busca de pensar um compromisso com a vida, pensar formas outras de existir e pensar a existência humana.

Seguindo, chego a ilha “*O educador é um político e um artista*”: reflexões sobre a busca pela coerência, na qual me debruço sobre as possibilidades de compreender esta afirmação de Freire em diálogo com as discussões de Fayga sobre o fazer do artista. Nesta

ilha tornou-se necessário pensar a relação forma=conteúdo e a busca pela coerência uma vez que nas perspectivas defendidas pelos referenciais pensar tanto o/a educador/a quanto o/a artista/a invocou-se a imprescindibilidade de pensar o compromisso. Este compromisso que compreendido em uma ideia de pedagogia situada aproxima-se da possibilidade de pensar cartografias outras na busca por entender a sensibilidade e a conscientização como aspectos fundamentais no engajamento.

3.1. Sentimento e compromisso: decisões lúcidas e profundas com a vida

Parto de uma das obras de Paul Cézanne, Rochedos perto de Chateau Noir³³ (ca. 1904), que Fayga utiliza para falar sobre influências sofridas por Pablo Picasso e os cubistas. Partindo desta e de outras obras do pintor francês, a artista/autora fala sobre o sentimento de vida. Segundo Ostrower (1998),

A visão de Cézanne, de um universo pulsante, dinâmico e profundamente sensual, cujos ritmos nunca descaracterizam o motivo representado – rochedos, montanhas, árvores, céus –, esta visão estética e ética era inimitável. Teria que ser vivenciada como uma profunda verdade de vida para poder ser traduzida em termos expressivos (*Ibidem*, p. 47).

A forma expressiva, como é compreendida pela artista/autora, carrega consigo a expressão espacial do sujeito que a produz, sendo, portanto, uma forma marcada por uma sensibilidade individual e coletiva, situada histórica, geográfica e culturalmente. Deste modo, mesmo que Cézanne seja conhecido por fazer parte de um momento da história da arte francesa marcado por novas construções poéticas, como Fayga (2019) afirma, estas novas formas expressivas só podem ser construídas em um contexto que as permite. Isto é, estão ligadas aos valores da época, o que faz com que mesmo que tragam um caráter de ruptura é uma ruptura possível a época.

Dito isto, é preciso compreender a ideia de sentimento de vida como uma ideia situada no espaço e no tempo. O sentimento de vida, verdade de vida, ao qual Fayga (1998) se refere em relação à Cézanne é relativo ao tempo e ao espaço no qual o artista estava inserido. Deste modo, entendo que quando a artista/autora chama a atenção para a capacidade de Cézanne traduzir em termos expressivos sua vivência mergulhada em sua concepção de ética e de estética, e que, portanto, é inimitável, ela está falando de uma criação comprometida com uma visão de mundo, de vida, de existência. O fato de sua

³³ Esta obra pode ser consultada no site do Musée d'Orsay. Disponível em: <https://www.musee-orsay.fr/en/artworks/rochers-pres-des-grottes-au-dessus-du-chateau-noir-798>. Último acesso em 30 de outubro de 2023.

expressão não poder ser imitada faz com que possa ser entendida que ela é autoral.

Dialogando a discussão de Fayga com a pedagogia freireana alguns questionamentos referentes a esta questão me surgem. Freire (2004a) diz que

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não é vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como 'seres para si', não teria significado. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo como fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma 'ordem' injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (*Ibidem*, p. 30 – grifos do autor).

Assim, se com o educador aprendo que não podemos ser se impedimos o outro de ser, e que ao nos comprometermos com a humanização do outro estamos também nos comprometendo com a nossa humanização, sendo esta, vocação histórica do ser humano, como uma criação artística comprometida com uma visão de mundo pode ser também compromisso com a humanização? Como ao expressar sua ética, sua estética, sua verdade de vida, sua humanidade, um artista pode lutar pela humanização? Como este processo deixa de ser um movimento individual, próximo ao que Ira Shor (FREIRE; SHOR, 2021a) denomina como autoemancipação social, e passa a ser uma busca movida por um sentimento social? Como a arte enquanto linguagem humana pode contribuir na promoção da liberdade como ato social?

Fayga não se dedicou a esta discussão, porém ao buscar dialogar suas pesquisas e escritos com o pensamento freireano, sabendo sobre sua responsabilidade social, é inevitável pensar sobre como nas entrelinhas Fayga poderia estar falando sobre a arte como uma forma de lutar contra a desumanização. Quando em *Universos da Arte* (1991) ela fala sobre seus inquietamentos referentes a ensinar arte em um mundo tão cheio de urgências entendo que a artista/autora está falando sobre esta separação entre a vida e a arte, termos utilizados por ela, mas que podem, em diálogo com Freire (2010) serem compreendidos como existência e a arte. Freire (*Ibidem*) diferencia os seres humanos dos animais pela capacidade de pensar o mundo e de nele intervir. Hoje, no início da década de 2020, mais especificamente, 26 anos após a partida de Paulo Freire, muitas novas discussões e relações entre os seres humanos, animais e mundo têm ganhado espaço na sociedade e em trabalhos acadêmicos, o que torna urgente repensar essa diferença entre o ser humano e o animal a partir das intervenções no mundo.

No cenário brasileiro, pensadores indígenas como Ailton Krenak e Daniel Munduruku têm denunciado cada vez mais que nossa relação com o mundo e com a

natureza não se sustenta mais. Neste sentido, Dannyel Teles de Castro e Ivanilde Apoluceno de Oliveira (2022) apontam que dialogar o pensamento freireano com o pensamento indígena brasileiro é um caminho para pensarmos a descolonização do saber. Eles afirmam que

No exercício da ação dialógica, proposta por Freire, cabe a nós, enquanto herdeiros da cultura ocidental, empreender a interculturalidade crítica na relação com as culturas dos povos originários. Ouvi-los atentamente, aprender com eles e co-laborar, dentro de nossas capacidades, na luta contra as estruturas de opressão pela libertação e humanização dos oprimidos. Para isso, é preciso reconhecer seu exercício epistemológico, negado pela ciência moderna, que se dá profundamente ancorado em seu modo de ser e estar no mundo (*Ibidem*, p. 15-16).

Assim, o movimento de dialogar os pensamentos de Paulo Freire e Fayga Ostrower no ano de 2023 se dá também na busca por construir pontes entre estes pensamentos, ancorados na lógica da cultura ocidental, e as cosmovisões dos povos indígenas. Assumindo, por um lado, os limites de compreensão estipulados pela cultura ocidental, e por outro, buscando romper com estes limites que nos levam a negar formas outras de pensar, de viver, de ser. Deste modo, a teoria da ação dialógica de Freire apresenta um caminho possível para uma aproximação das questões apresentadas pelos pensamentos originários sem que se caia na apropriação. Sobre um processo de apropriação e conseqüentemente, de perda de sentido, Ailton Krenak (2020a) diferencia o *Sumak Kausai*, ou *Buen Vivir*, conhecido por nós, brasileiros, como Bem Viver, e o bem-estar³⁴.

Krenak conta da experiência do bem-estar em países europeus, que em uma tentativa de tradução do Bem Viver “chegaram a instituir uma prática que era o estado de bem-estar” (KRENAK, 2020a, p. 8), e continua,

Esse estado de bem-estar era uma ideia apoiada na economia e na política. A política como um motor de uma atividade onde a economia ia criar uma distribuição da riqueza a todos, o acesso a tudo, à educação, à saúde, à infraestrutura, tudo o que um país, ou uma nação imagina que é necessário para que as pessoas tenham acesso igual às coisas boas e essenciais para a vida (*Ibidem*).

Assim, entendo com Krenak, que esta tentativa de tradução do Bem Viver para a lógica ocidental nega-se a si mesma. A própria construção do pensamento ocidental nega a possibilidade da existência deste bem-estar inspirado na cosmovisão ameríndia.

Acosta (2016) explica que o Bem Viver “enquanto soma de práticas de resistência

³⁴ Neste processo obsessivo de explorar os ecos reverberados do diálogo inicial com a sensibilidade e a conscientização o uso de citações, ideias e discussões em mais de uma ilha se dá pelos diferentes modos que estas ideias ecoam. Assim, a distinção entre o Bem Viver e o bem-estar está presente em mais de uma ilha.

ao colonialismo e às suas sequelas, é ainda um modo de vida de várias comunidades indígenas que não foram totalmente absorvidas pela Modernidade capitalista ou que resolveram manter-se à margem dela” (*Ibidem*, p. 70). Neste sentido,

O desenvolvimento convencional tem sido visto como uma imposição cultural herdeira do saber ocidental – e, portanto, colonial. Daí se conclui que muitas das reações à colonialidade impliquem um distanciamento do desenvolvimentismo. O Bem Viver, assim, se traduz em uma tarefa descolonizadora. Além disso, também deveria ser despatriarcalizadora. Para cumpri-la, será particularmente necessário um processo de descolonização intelectual nos âmbitos político, social, econômico e, claro, cultural (ACOSTA, 2016, p. 71-72).

Deste modo, o Bem Viver como uma “experiência de manter um equilíbrio entre o que nós podemos obter da vida, da natureza, e o que nós podemos devolver. É um equilíbrio, um balanço muito sensível e não é uma coisa que a gente acessa por uma decisão pessoal” (KRENAK, 2020a, p. 8-9). Então, sua existência confronta uma compreensão desenvolvimentista que se fortalece no pensamento ocidental. Sendo, portanto, essencial que na busca por construir estes diálogos com Freire e Fayga exista também a tentativa de encontrar e construir possibilidades de ruptura com esta lógica opressora, colonial. Pois, como Krenak (2020a) apresenta o Bem Viver enquanto uma compreensão de que somos seres que por vivermos em conjunto, e sendo parte de um cosmos marcado pela desigualdade, não é viável pensarmos uma sustentabilidade como uma posição pessoal. “Ela diz respeito à ecologia do lugar em que a gente vive, ao ecossistema que a gente vive” (*Ibidem*, p. 9). Por isso, quando hoje, no ano de 2023, ao pensar sobre humanização e sobre as relações ser humano e mundo, somos chamados também a pensar se estamos na busca pelo bem-estar ou pelo Bem Viver.

Esta discussão é complexa, porém necessária, pois Freire (2010) irá diferenciar os seres humanos dos animais por sua atividade produtiva não estar subordinada à satisfação de uma necessidade física, que é estimulante, mas não desafiadora. Portanto, diferente dos seres humanos, no mundo dos animais, que é mais suporte do mesmo que um mundo estritamente falando, não há situações-limite, porque o limite é o próprio suporte. Assim, os animais não estão em relação com o seu suporte, mas adaptados a ele.

A principal diferença entre um animal, cuja atividade não vai além da mera produção, e o homem, que cria o domínio da cultura e da história através de sua ação sobre o mundo, é que apenas o último é um ser de práxis. Ele é um ser que cria e tem ciência disso como transformador e criador. Que o homem, em sua permanente relação com a realidade, produz não apenas bens materiais, coisas sensíveis e objetivos, mas também instituições sociais, ideologias, arte, religião, ciência e tecnologia (FREIRE, 2010, p. 338).

Deste modo, Freire aponta uma questão importante que é que o ser humano não apenas cria bens materiais, mas cultura. Porém esta criação de cultura não pode ser

compreendida apenas como uma realização humana, é preciso considerar que a criação de cultura se faz na cultura. Esta questão, em diálogo com Krenak (2020a), me faz pensar sobre a possibilidade de separar as relações ser humano-mundo e animais-mundo. É evidente que esta é uma discussão complexa e demanda de uma pesquisa apenas para buscar compreendê-la, mas se com Fayga (2019) e Cézanne compreendo que as rupturas feitas são as rupturas possíveis a época, me pergunto como, na atualidade, Freire pensaria estas relações na construção da cultura.

E este movimento de buscar construir diálogos a partir de Fayga Ostrower e Paulo Freire, pensadores do século XX, com discussões atuais e urgentes dá-se também inspirada na teoria da ação dialógica, apresentada pelo educador. Freire em *Pedagogia do oprimido* (2004a) fala sobre a teoria da ação antidialógica, que é constituída pela conquista; a divisão para manter a opressão; a manipulação e a invasão cultural; e também fala da teoria da ação dialógica, constituída pela co-laboração; a união; a organização e a síntese cultural.

O diálogo enquanto uma forma de estar no mundo se dá na compreensão de que “o diálogo, que é sempre comunicação, funda-se na co-laboração” (FREIRE, 2004a, p. 166). A co-laboração é quando os sujeitos se encontram para a transformação do mundo. Enquanto a teoria da ação antidialógica se dá na conquista, na qual implica que exista um sujeito que conquista e um objeto a ser conquistado, na teoria da ação dialógica todos os envolvidos no processo de transformação do mundo são sujeitos e compreendem-se deste modo. Assim, não há lugar para a conquista, apenas para a adesão. “A adesão verdadeira é a coincidência livre de opções. Não pode verificar-se a não ser na intercomunicação dos homens, mediatizados pela realidade” (*Ibidem*, p. 167).

Deste modo, na teoria da ação dialógica, a co-laboração não se dá fora da comunhão. A denúncia se faz com as vítimas e a busca pela libertação destes sujeitos acontece em co-laboração com eles. Para Freire,

O que exige a teoria da ação dialógica é que, qualquer que seja o momento da ação revolucionária, ela não pode prescindir desta *comunhão* com as massas populares.

A *comunhão* provoca a *co-laboração* que leva liderança e massas àquela ‘*fusão*’ a que se refere o grande líder recentemente desaparecido. Fusão que só existe se a ação revolucionária é realmente humana, por isto, sim-pática, amorosa, comunicante, humilde, para ser libertadora (FREIRE, 2004a, p. 170 – grifos do autor).

A ação dialógica, portanto, se dá na união para a libertação. Pois, o fundamental da ação dialógica-libertadora, para Freire (2004a), não é “desaderir” os oprimidos de uma realidade, que é mitificada, na qual se encontram divididos para “aderi-los” a outra. Pelo

contrário, o objetivo da ação dialógica está “em pronunciar que os oprimidos, reconhecendo o *porquê* e o *como* de sua ‘aderência’, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (*Ibidem*, p. 173 – grifos do autor). Assim, na atualidade é preciso que nos questionemos sobre esta separação entre ser humano e animais. Pois, a mesma lógica que desumaniza e hierarquiza vidas humanas em prol do desenvolvimento e do progresso é a lógica que nos diferencia dos animais e do mundo.

Quando Krenak (2020a) chama atenção para a impossibilidade de pensar a sustentabilidade como uma prática individual ele está afirmando a impossibilidade de uma existência individual. E que esta individualidade não se dá só no mundo dos seres humanos, pois não há separação entre o mundo dos humanos e o mundo dos animais. Há apenas um mundo e diferentes formas de estar nele. Esta é uma discussão necessária para pensar o sentimento de vida com Fayga em diálogo com o compromisso com Freire, pois se o sentimento de vida para além de sua dimensão individual é imerso no contexto cultural, histórico e geográfico, não se pode falar de sentimento de vida nos anos de 2020 sem falar sobre a crise ambiental em que vivemos. E falar sobre a destruição que nós, seres humanos, causamos no nosso mundo é falar sobre compromisso com a humanidade, com os animais, com o mundo.

Deste modo, é necessário pensar no paradoxo criar cultura e por ela ser condicionado, pois mesmo que hoje estejamos, enquanto sociedade, avançando nas discussões referentes as relações existentes no mundo, somos também condicionados por esta cultura que perpetua relações hierarquizantes. Isto é, enquanto Krenak e Acosta falam de experiências de existências que se relacionam de outras formas com o mundo é preciso admitir que estas se dão em outra lógica, que criam outras culturas e que são condicionados por outras culturas. Neste sentido, dialogar com estas ideias é assumir também os limites que este diálogo tem.

Ao me aproximar, mesmo que inicialmente, do Bem Viver foi com Acosta (2016) que aprendi que este é parte da cosmologia e do modo de vida ameríndio. Tendo, portanto, diferentes nomes em diferentes culturas para enunciá-lo. Acosta apresenta alguns:

Em uma concepção andina e kíchua da ‘vida que se manteve vigente em muitas comunidades indígenas até a atualidade, *sumak* significa o ideal, o belo, o bom, a realização; e *kawsay* é a vida, em referência a uma vida digna, em harmonia, equilíbrio com o universo e o ser humano’, explica o escritor equatoriano Ariruma Kowii. O filósofo boliviano Fernando Huanacuni menciona que, em aymara, ‘*suma* faz referência à plenitude, ao sublime; e *qamaña*, à vida, ao viver, ao conviver e ao estar’.

Da leitura dos significados da *chakana*, a cruz andina ou cruz sagrada, também podemos extrair valiosas lições para compreender o significado da unidade na diversidade, que mantém uma permanente tensão de reciprocidade,

complementariedade, relacionalidade e correspondência entre os distintos componentes da vida.

Seguindo com as reflexões de Cortez, a conjugação destes termos – *sumak kawsay* e *suma qamaña* – permite as seguintes expressões: *Buen Vivir*, *Vivir Bien*, saber viver, saber conviver, viver em equilíbrio e harmonia, respeitar a vida, vida em plenitude, vida plena. ‘O *sumak kawsay*, no que se refere às tradições indígenas andinas e amazônicas, tem a forma de um conceito holístico porque compreende a vida humana como parte de uma realidade vital maior de caráter cósmico cujo princípio básico é a relacionalidade do todo’, explica (ACOSTA, 2016, p. 77-78 – grifos do autor).

Assim, com Acosta começo a compreender a complexidade que é o Bem Viver e os meus limites de compreensão deste. Porém, penso poder dialogar percepções que esta parte da cosmologia e modo de vida ameríndio me possibilitam com Fayga e Freire a partir de suas ideias de beleza e boniteza. No prefácio de *A sensibilidade do intelecto* (1998) a artista/autora diz: “este livro destina-se a todas as pessoas que se comovem diante da milagrosa capacidade do ser humano de sentir e criar beleza, quer seja na arte ou na ciência, ou no viver a vida” (*Ibidem*, p. XVI). Esta ideia penso relacionar-se ao que Wilson Coutinho (2001) diz:

Para ela, a beleza era o estado do homem. O que amava na arte era essa extrema necessidade que ela oferecia a todos os necessitados. Talvez fosse esse o seu mais complexo humanismo. A possível gratuidade de alguns procedimentos artísticos pareciam evitar ou encarar essa necessidade. Daí a pouca compreensão que sempre teve por artistas como Marcel Duchamp e os seguidores de sua escola. O fato é que podia-se perfeitamente compreender a sua pouca hesitação em criticá-los, embora pudesse-se opor-se ao seu desdém. No fundo, ela queria dizer algo mais profundo e universal: a arte não pode evitar sua preeminência espiritual (COUTINHO, 2001, p. 13).

Percebo, portanto, a necessidade de atentar-me a ideia de “beleza era o estado do homem” (*Ibidem*), afirmação que fica mais clara quando ele continua e diz que “talvez fosse esse o seu mais complexo humanismo” (COUTINHO, 2001, p. 13). Na breve afirmação que finaliza o prefácio de seu livro *A sensibilidade do intelecto*, Fayga Ostrower (1998) aponta a capacidade do ser humano de sentir e criar beleza e que esta não está relacionada a arte, necessariamente. Se cria beleza na ciência e no viver a vida também. É nesta compreensão de que a beleza é o ser humano, a vida humana e sua produção que me permite relacionar esta discussão com o pensamento freireano.

Esta beleza que está intimamente ligada a existência humana, a vida e o sentimento de vida, se dá em uma forma de existir que é expressiva e que, portanto, é comprometida e nunca neutra. Neste sentido, torna-se essencial, ao buscar construir um diálogo com Paulo Freire e Fayga Ostrower em busca de compreender uma concepção de educação libertadora e sensível, entender o compromisso como decisão lúcida e profunda, como uma decisão o compromisso jamais é neutro.

Freire afirma ainda que “o verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em ‘coisas’” (FREIRE, 2003, p. 19). Deste modo, o compromisso ao qual o educador se refere é o compromisso com a humanização, compromisso este que é histórico, porque se faz na história, uma vez que, segundo o educador:

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar (FREIRE, 2003, p. 16).

Neste trecho Freire traz outras questões importantes para pensar sobre o compromisso. O compromisso se faz em uma decisão, decisão esta em se comprometer com algo ou alguém, sendo assim, em assumir de forma consciente e ativa. É na práxis, ação e reflexão sobre a realidade, que o ser humano compromete-se com sua humanização. Apenas inserido na realidade é possível comprometer-se com a humanização. Logo, este compromisso que se dá na inserção consciente na realidade, entendendo-se como sujeito histórico, é também utópico. Pois, a utopia é também compromisso histórico.

Com Freire aprendo que a utopia não é um desejo irrealizável, ela exige o conhecimento crítico, é um ato de conhecimento, pois a conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo. Ao nos comprometermos com a humanização, compromisso este que é consciente, lúcido e profundo, nos é demandado um sonhar, mas um sonhar sonhos possíveis. Portanto, “a conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (FREIRE, 1979, p. 28).

O compromisso de transformação ao qual Freire fala é um compromisso com a utopia, pois a utopia “é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico” (*Ibidem*, p. 27)³⁵. Deste modo, o compromisso com

³⁵ Em busca de explorar os ecos causados pelo diálogo com a sensibilidade e a conscientização o uso de citações e discussões em mais de uma ilha é uma prática recorrente nesta dissertação. Com a compreensão da conscientização não seria diferente, portanto, estas reflexões de Freire sobre o conceito são usadas em

a humanização implica responsabilidade histórica e nas palavras do educador, “não pode realizar-se através do palavreiro” (FREIRE, 2003, p. 18). O compromisso só pode se dar na realidade concreta com os seres humanos concretos, pois, “o compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados” (*Ibidem*). Portanto, o compromisso não pode se dar na neutralidade, a neutralidade reflete apenas o medo de comprometer-se, transformando-se em um compromisso com a não mudança, com a estabilidade.

A estabilidade, no entanto, não é a humanização, é a desumanização, uma vez que é na estabilização, na cristalização da mudança, que a desumanização existe. É na desumanização que os seres históricos, enquanto seres do compromisso, se encontram feridos em si mesmos, pois são impedidos de atuar, de refletir (FREIRE, 2003, p. 28). Deste modo, a solidariedade não pode ser confundida com a falsa generosidade, nem com um ato unilateral, como Freire esclarece. A essência do compromisso é um “encontro dinâmico de homens solidários, ao alcançar aqueles com os quais alguém se compromete, volta destes para ele, abraçando a todos num único gesto amoroso (*Ibidem*, p. 19).

É no compromisso como um ato amoroso de um amor revolucionário como Ana Maria Araújo Freire (2021) define o conceito boniteza na obra freireana que entendo o compromisso também como uma categoria imersa nas dimensões política, ética e estética. Uma vez que no verbete *Estética do Dicionário Paulo Freire* (2010), Marita Martins Redin diz que

Longe de pensar em uma ação alienada ou alienante, a perspectiva freiriana concebe a estética como um espaço de liberdade de escolha, de intervenção crítica e consciente de homens e mulheres no mundo, ações calcadas na capacidade de valoração, de intervenção, de decisão e rompimento de todo o que não favorece a humanização (*Ibidem*, p. 165).

Portanto, o compromisso com a humanização enquanto uma tomada de decisão lúcida e profunda contrapõe o estado anestesiado ao qual a desumanização e a estabilidade provocam, promovendo, assim, a vida. Este estado de estesia, como fala Duarte Junior (2000), possibilita e é possibilitado pela sensibilidade humana, pois reconhece na existência humana a possibilidade de criação, de intervenção crítica e consciente. Deste modo, a possibilidade de criação que no compromisso com a humanização promove a vida pode ser relacionada a ideia de Fayga Ostrower (1998) em relação à Cézanne e ao

seu universo pulsante e a sua verdade de vida.

As formas expressivas de Cézanne que transmitem o seu sentimento de vida carregam também, o que penso poder compreender como, uma forma de intervenção do pintor em sua realidade. Pois se com Fayga Ostrower (2016) aprendo que é “somente na medida em que o artista for capaz de aprofundar-se em seu próprio vivenciar subjetivo até alcançar algo comum a todos, ele será um poeta, falando de sua humanidade para a humanidade dos outros” (p. 88), entendo que é possível pensar a criação poética como uma intervenção no mundo. Assim, segundo a artista/autora, o nível do poético é o nível mais elevado da arte, qualquer que seja a arte ou o estilo, pois ele revela a realidade de nosso vivenciar, e “as vivências recolhem aquilo que podemos saber da vida, do mundo e de nós; já por isso, são reais para nós” (*Ibidem*).

O nosso vivenciar é constituído por nossa realidade psíquica, espiritual, e embora baseada no mundo cotidiano, é também formada por um aspecto que transcende este mundo e recoloca as fronteiras do real na imaginação criativa (OSTROWER, 2016, p. 88). No caso do Impressionismo³⁶, exemplo utilizado pela artista/autora,

Um estilo em si descritivo, com uma temática cotidiana: a luz atmosférica, a simples luz de todos os dias. Esse tema, que poderia ser banal e ter um tratamento banal, adquire na visão poética uma dimensão de realidade maior, de sobretons quase mágicos, tocando no mistério da existência – as formas expressivas do então novo estilo ampliando e moldando nossa sensibilidade (tanto assim, que ainda hoje é impossível ‘ver’ Paris em certas horas do dia a não ser através do olhar impressionista). Não se há de pensar, talvez, que os mundos da imaginação sejam fictícios ou menos verdadeiros do que os mundos da razão, do que, digamos, a realidade da lógica matemática. Mundos imaginativos, sim, mas nunca apenas fantasias ou meras ilusões. Ao contrário, a imaginação poética é a capacidade de condensar o essencial na experiência, levando aos níveis mais interiorizados de compreensão. Com ela, a arte penetra no real ser das coisas talvez mais do que qualquer tipo de racionalização o pudesse fazer (*Ibidem*).

Fayga está falando sobre uma forma de conhecer o mundo através da arte, a partir de sua fala é possível pensar sobre inúmeros lugares que conheço através do olhar de outros, a partir da vivência que compartilho com outros sujeitos, pois com eles aprendi a viver aquele lugar. É possível dialogar esta ideia com a discussão de compromisso de Paulo Freire (2003), pois quando Fayga (2016) fala sobre a poética como o nível mais elevado da arte, uma vez que, revela a nossa vivência, que não é isolada, se dá no diálogo entre a humanidade do artista e a humanidade dos observadores, entendo que esta poética

³⁶ O termo Impressionismo refere-se a um grupo de pintores do final do século XIX conhecidos como impressionistas. O termo que tinha como intenção depreciar o grupo foi aceito por este e é utilizado até os dias de hoje para referir-se a este grupo de pintores que buscavam a “ ‘impressão’ real de uma cena da vida cotidiana” (GOMBRICH, 1999, p. 520).

não se dá na neutralidade. Assim como a perspectiva não é um método porque não é neutra, segundo Ostrower (1998), isenta de expressão, a poética muito menos.

A poética enquanto expressão de compromisso de e com a humanidade carrega em si a beleza. A beleza que é o ser humano ao qual Coutinho (2001) se refere. O autor afirma ainda que para ela na arte existe uma preeminência espiritual, mas que não está vinculada a uma compreensão religiosa. Em relação a isto, penso que esta espiritualidade em Fayga pode ser relacionada com uma espiritualidade presente no pensamento de Paulo Freire, possibilitando, em ambas as ideias, entender o lugar do ser humano e do mundo nesta espiritualidade. Para Fayga mesmo que a arte possuísse algo de transcendente isto não é feito fora do fazer humano, nas palavras de Coutinho, “fora feita por homens na labuta da vida, isto é, na medida do humano” (*Ibidem*, p. 12). E o autor continua ao falar sobre Rembrandt³⁷ e o que Fayga sobre ele escreveu. Assim, em relação ao que Ostrower disse sobre autorretratos do artista, Coutinho afirma:

Era a arte que dera o rosto final de Rembrandt, não fora Rembrandt que, apenas, envelhecera. Fayga poderia, então, nos informar como o pintor e gravador conseguiria, com a chegada da idade, sua liberdade artística, com pinceladas livres e absorção ampla da luz. Era por meio da arte que toda experiência de um homem chegava a nós como um transcendente de nós mesmos. Era uma ética. Mas uma ética da arte. Aquela que atravessa a luz para chocar-se na Terra (COUTINHO, 2001, p. 13).

É neste caráter transcendente, mas que ao mesmo tempo é humano, que a poética é criação humana. Criação que se dá mergulhada na verdade de vida que é compromisso. É compromisso histórico, compromisso com o outro, com a humanidade, com o mundo. É neste compromisso com a humanização que a transformação da realidade é uma utopia, um sonho possível. E estes sonhos possíveis que se fortalecem na compreensão do pensamento situado que confronta uma lógica universalizante e desenvolvimentista e possibilita, como Krenak (2022) propõe como desafio “imaginar cartografias, camadas de mundo, nas quais as narrativas sejam tão plurais que não precisamos entrar em conflito ao evocar diferentes histórias de fundação” (*Ibidem*, p. 32).

3.2. “O educador é um político e um artista”: reflexões sobre a busca pela coerência

Não saberia precisar quando foi a primeira vez que escutei meu orientador,

³⁷ Rembrandt van Rijn (1606-1669) foi um pintor, desenhista e gravador holandês da conhecida “Era de Ouro” da Holanda. Sendo considerado por Gombrich (1999) o maior pintor da Holanda e um dos maiores que a “arte conheceu” (p. 420).

Aristóteles Berino, citar a frase que nomeia esta ilha. Escrita por Paulo Freire em *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (2021b), a afirmação “o educador é um político e um artista” me trazia um desconforto toda vez que a escutava ou lia. Desconforto este por não compreender o que Paulo Freire queria dizer com o termo artista. Como trouxe na construção do núcleo deste arquipélago, um dos meus percursos formativos deu-se no curso de bacharelado em História da Arte, que, em parte, me possibilitou estar aqui construindo este diálogo com Paulo Freire e Fayga Ostrower, mas também por esta minha formação que tantas dúvidas em relação a ideia de artista de Freire me inquietam.

As diferentes compreensões e os variados usos de uma mesma palavra por campos distintos possibilitam a dificuldade do entendimento do significado de um termo. A palavra arte, por exemplo, pode significar desde “habilidade humana de pôr em prática uma ideia, pelo domínio da matéria” até “ardil, artimanha, astúcia”, dentre outros sentidos, segundo o dicionário Houaiss (2008). Ou até o uso da palavra informalmente como sinônimo de imagem, por exemplo, em relação a produção de uma imagem de divulgação de determinado evento e coloquialmente chamada por pessoas que trabalham com comunicação, de arte.

Deste modo, inspirada na fala do professor João Francisco Duarte Junior³⁸, na qual ele nos apresenta os diferentes significados da palavra sentido, coloco-me a pensar sobre as interpretações da palavra artista e como, portanto, não posso julgar que compreendo o que Freire poderia estar dizendo apenas porque tenho uma compreensão desta palavra. Isto é, assumo a necessidade de debruçar-me em reflexões tanto de Freire quanto de Fayga para entender esta afirmação. Porém, é importante destacar que não é minha intenção compreender todos os possíveis entendimentos desta palavra e seus encaminhamentos, pois esta pesquisa não tem como objetivo pensar a figura do/a artista. A intenção se dá em compreender uma ideia de artista que me ajuda a entender o que Paulo Freire poderia estar dizendo com a sua afirmação. E é em diálogo com Fayga Ostrower que busco construir uma compreensão sobre a afirmação de Freire.

Em seu artigo intitulado *Interminados, criadores e sonhadores: o problema da*

³⁸ Fala apresentada pelo professor Dr. João Francisco Duarte Junior durante a mesa *Educação estética e saberes sensíveis*, no Fórum Educação das Sensibilidades, Educação Estética e Reflexividade: horizontes outros na formação docente. Evento realizado pelo Fórum Pensamento Estratégico (PENSES) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 18 de maio de 2015, e disponibilizado no canal Fórum Pensamento Estratégico (PENSES), no youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=71Mn5SYdJxs>. Último acesso em 24 de julho de 2023.

estética em Paulo Freire (2020), Aristóteles Berino apresenta diferentes momentos e situações em que Freire volta a esta ideia:

A mesma afirmação será feita, idêntica, também nos anos de 1970, em uma entrevista de Paulo Freire (1978, on-line) publicada no periódico espanhol *El País*: 'El educador es un político y un artista'. Na década seguinte, Paulo Freire voltará ao tema estimulado pelo educador estadunidense Ira Shor (SHOR; FREIRE, 1996, p. 509), que lhe pergunta sobre o papel da arte no ensino transformador. Paulo Freire responderá a seu interlocutor chamando atenção para a 'natureza estética do ato de conhecer'. Diz ainda que a educação é 'um ato político e estético', condição que, se reconhecida, tornará o professor 'um político e um artista melhor' (*Ibidem*, p. 27).

A recorrência em que esta ideia é apresentada pelo educador reforça a compreensão da relação íntima entre o fazer político e o estético do trabalho docente. Esta relação aponta, ainda, a necessidade de esclarecer que a dimensão estética do pensamento freireano não se dá como uma forma de poetizar a discussão sem que este caráter poético esteja vinculado ao debate teórico. Isto é, a presença do poético e do estético no pensamento freireano se dá por fazer parte constituinte deste e não de forma alheia a ele. Esta questão remete-me a discussão de forma e conteúdo de Fayga Ostrower em relação, também, a figura do/a artista e sua produção. Ao falar sobre o Neoclassicismo francês, a artista/autora diz que:

As obras neoclassicistas representam mais uma estilização do que propriamente um estilo autônomo. Embora se queiram 'clássicas', as formas de linguagem são apenas narrativas, limitando-se a ilustrar certos episódios, reais ou imaginários, que simbolizassem uma mensagem. Em decorrência disto, as formas tornam-se inexpressivas e indiferentes – na verdade, sem estilo algum –, apontando para um conteúdo fora delas e nunca incorporando-o em sua própria estrutura e nos relacionamentos dentro da composição (OSTROWER, 1998, p. 43).

Este trecho retirado de seu livro *A sensibilidade do intelecto* (1998) refere-se a compreensão de Ostrower sobre o Neoclassicismo como um "interlúdio" na História da Arte, como ela afirma. Nesta argumentação, é destacado que o Neoclassicismo seria uma estilização e não um estilo, pois a forma não se equivale ao conteúdo, uma questão muito cara para a artista/autora. Para entender esta ideia reconheço a necessidade de trazer uma citação já utilizada nesta dissertação³⁹, mas que se faz imprescindível neste momento para a compreensão da relação forma=conteúdo pensando o diálogo com as figuras do/a educador/a e do/a artista. Assim, segundo Ostrower,

Em imagens figurativas, e também em abstratas, a lógica expressiva é a mesma. Reconhecemos do mesmo modo no 'como' das formas o 'quê', seu conteúdo expressivo. Em toda obra de arte, a forma incorpora o conteúdo de

³⁹ Neste movimento obsessivo por explorar os ecos reverberados esta citação já foi utilizada, porém faz-se necessária também nesta ilha, uma vez que a afirmação forma=conteúdo é uma discussão fundamental para uma aproximação entre e com as ideias de artista e educador em diálogo com Paulo Freire e Fayga Ostrower.

tal modo que se tornam uma só identidade. É esta, então, a equivalência de forma e conteúdo. Não existe conteúdo fora da forma concreta de alguma imagem, pois jamais a forma seria apenas uma espécie de envoltório a cobrir alguma coisa que poderia ser coberta de outra maneira também. *Quando sedá outra forma a um conteúdo, modifica-se o conteúdo* (OSTROWER, 1991, p. 43 – grifos da autora).

Uma relação possível de ser feita a partir da ideia de forma=conteúdo com os autores aqui estudados é em relação a coerência. Esta, inclusive, foi a primeira aproximação que fiz parte em um movimento de dialogar estes autores⁴⁰, antes do meu ingresso no curso de mestrado em Educação no PPGEduc/UFRRJ. Então, quando Fayga afirma que “não existe conteúdo fora da forma concreta de alguma imagem, pois jamais a forma seria apenas uma espécie de envoltório a cobrir alguma coisa que poderia ser coberta de outra maneira também” (*Ibidem*), penso poder dialogar com Freire e seu compromisso com um fazer coerente. E a coerência é uma discussão fundamental nesta construção de uma compreensão da ideia do/a educador/a como artista.

Paulo Freire ao decorrer de sua vida trouxe a discussão da busca pela coerência em diversos momentos, um deles é quando em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (2008) cita as críticas que sofreu por parte das feministas estadunidenses em relação a linguagem machista em *Pedagogia do oprimido*. O educador conta:

Começarei exatamente pela linguagem machista que marca todo o livro e de minha dívida a um sem-número de mulheres norte-americanas que, de diferentes partes dos Estados Unidos, me escreveu, entre fins de 1970 e começos de 1971, alguns meses depois que saiu a primeira edição do livro em Nova York. Era como se elas tivessem combinado a remessa de suas cartas críticas que me foram chegando às mãos em Genebra durante dois a três meses, quase sem interrupção (*Ibidem*, p. 66).

Este é um dos momentos que podemos observar na obra freireana críticas, impasses e decisões sofridas, encaradas e feitas pelo educador que apontam sua busca pela coerência. Porém, é necessário esclarecer que esta dissertação mesmo assumindo Paulo Freire como um dos principais referenciais não tem como objetivo enaltecê-lo, e sim com o autor dialogar. E esta é uma afirmação necessária ao discutir coerência com Freire, pois o próprio destacava que ser coerente é mudar de opinião (FREIRE, 2008).

⁴⁰ Vale citar que durante os anos de 2019 e 2020 – antes de ingressar no curso de mestrado – estava estudando no grupo de pesquisa Infâncias, docências e alteridade (IDA/UCP), educação sensível e lomos um texto de Fayga Ostrower, por minha indicação, já em uma primeira aproximação minha de Fayga como autora. Esta leitura desencadeou diálogos com minhas companheiras de grupo Luiza Marins Costa e Fabiana Eckhardt, que resultou em uma apresentação de pôster intitulado *Os caminhos de Fayga Ostrower e Paulo Freire rumo a uma prática sensível: a busca por coerência entre forma e conteúdo* (2020). Neste momento, iniciamos uma aproximação entre as ideias de forma e conteúdo e teoria e prática e retomo esta discussão, agora no curso de mestrado, com outras leituras e outros diálogos acrescentados a este primeiro movimento.

Assim, é com o ensaio *'Paulofreireanismo': instituindo uma teologia laica?* de Flavio Brayner (2017) e suas reflexões sobre se “somos *freireanos* por razões que deixaram de ter natureza ‘educativa’, ‘libertadora’ ou ‘conscientizadora’” (*Ibidem*, p. 854 – grifo do autor) que me pergunto como fazer uma pesquisa bibliográfica tendo Paulo Freire como um dos principais referenciais teóricos sem cair neste deslumbramento que Brayner denuncia. Como fugir das armadilhas do movimento simplista que reduz as discussões propostas por Freire a frases feitas? Como me comprometer com a opção ética e política presente tanto no pensamento freireano quanto na tradição de pensamento latino-americana, a Educação Popular, sem que no processo traia o que a fundamenta? Como não cair em uma admiração cega a um autor fazendo com que o “mate”⁴¹? A contradição é inevitável e esta não é a traição e sim a não assunção desta.

Digo, com Freire aprendo que a busca pela coerência não se dá na arrogante decisão de não mudar de opinião, deste modo, assumir a contradição não trai esta busca e sim compreende o inacabamento. Sendo assim, estas questões que surgem a partir das reflexões de Brayner (2017) não são para serem respondidas e sim incorporadas no processo da pesquisa que ganha forma nesta dissertação. E discutir coerência me ajuda a pensar um fazer pesquisa coerente, pois o diálogo demanda a busca pela coerência como uma forma de se relacionar democraticamente. Esta questão, portanto, é fundamental na busca pela construção de uma compreensão do que Freire poderia estar se referindo com sua afirmação em diálogo com a discussão de Fayga sobre o artista. Uma vez que não só é essencial assumir que estas reflexões são fruto de interpretações e leituras feitas a partir dos autores e não uma tentativa de presumir o que pensavam em uma atitude arrogante e antidialógica de falar pelo outro, mas também me apropriar das discussões teóricas aqui discutidas no próprio fazer da pesquisa. Assim, assumir que tanto Freire quanto Fayga, de modos distintos, me incitam a buscar um fazer coerente que pensar aproximações entre as compreensões de artista de ambos os autores me ajudam a pensar também como me formar uma pesquisadora.

Portanto, discutir coerência a partir da postura freireana é compreender a coerência como uma busca, um movimento no qual é essencial estar aberto ao diálogo, pois é na abertura a mudar de opinião, de posicionamento que a busca pela coerência se torna possível, e não na arrogância ou autoritarismo. Assim, ainda em relação as críticas

⁴¹ Brayner (2017) afirma que “quando o legado de um autor não se faz mais objeto de avaliação crítica, não é propriamente o autor que estamos condenando à morte (embora isso também seja verdade): é o próprio ‘pensar’ que o autor certamente estimulou que se encontra ameaçado” (*Ibidem*, p. 869).

sofridas pelas feministas estadunidenses Freire conta:

Me lembro como se fosse agora que estivesse lendo as duas ou três primeiras cartas que recebi, de como, condicionado pela ideologia autoritária, machista, reagi. E é importante salientar que, estando nos fins de 1970 e começos de 1971, eu já havia vivido intensamente a experiência da luta política, já tinha cinco a seis anos de exílio, já havia lido um mundo de obras sérias, mas, ao ler as primeiras críticas que me chegavam, ainda me disse ou me repeti o ensinado na minha meninice: ‘Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída’. Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: “Quando falo homem, a mulher está incluída”. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: ‘As mulheres estão decididas a mudar o mundo’? Nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: ‘As mulheres estão decididas a mudar o mundo’. Da mesma forma se espantam (os homens) quando a um auditório quase totalmente feminino, com dois ou três homens apenas, digo: ‘Todas vocês deveriam’ etc. Para os homens presentes ou eu não conheço a sintaxe da língua portuguesa ou estou procurando ‘brincar’ com eles. O impossível é que se pensem incluídos no meu discurso. Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: ‘*Eles todos são trabalhadores e dedicados?*’. Isto não é, na verdade, um problema gramatical mas ideológico.

Neste sentido é que explicitiei no começo destes comentários o meu débito àquelas mulheres, cujas cartas infelizmente perdi também, por me terem feito ver o quanto a linguagem tem ideologia (FREIRE, 2008, p. 9 – grifos do autor).

A escolha por trazer este relato do educador para dialogar com Fayga (1991) em relação a forma=conteúdo se deu por perceber que buscar compreender o entendimento de Freire sobre o artista, em sua afirmação que inicia esta ilha, a partir do que Fayga (1998) aponta sobre o Neoclassicismo é também discutir a coerência. Não uma ideia de coerência já dada, isto é, que existe puramente por ser buscada, mas uma coerência que se dá a todo tempo na ação-reflexão-ação.

O educador ao falar sobre a linguagem como ideológica, diz que:

Não é puro idealismo, acrescenta-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento é uma relação dialética, processual, contraditória (FREIRE, 2008, p. 68).

E ele continua, “é claro que a superação do discurso machista, como superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas” (*Ibidem*). Neste sentido, observa-se tanto no discurso freireano, em sua teoria, quanto em sua prática o processo de retomar criticamente o que está posto. E é sobre esta busca por um estar sendo coerente, compreendendo a existência humana como um estar sendo, que penso ser possível dialogar a ideia de artista de Fayga com a afirmação “o educador é um político e um artista”, de Freire.

Fayga (2016) ao falar sobre linguagem e conteúdos atenta-se as formas da matéria

e afirma que:

Os diálogos do artista com a matéria são, na verdade, diálogos íntimos consigo mesmo. Dentro da crescente riqueza formal em que a matéria pode ser compreendida, é o próprio ser que se identifica. Daí também o artista criador não se confundir com a figura do intelectual erudito. No caso, o ser artístico está na frente do intelectual. É um outro saber que está em jogo, outro tipo de compreensão, outras realidades e outra *lealdade*. Quem não vivenciar a sensualidade das matérias com que trabalha como uma profunda verdade existencial, e como compromisso irredutível com o próprio ser, não há de se tornar artista (OSTROWER, 2016, p. 228 – grifo da autora).

E ela continua:

Esse tipo de engajamento é válido também para o trabalho criador em outras áreas, por exemplo, na educação artística. Pois o que conta mais na sala de aula, além das informações que o professor possa transmitir, é a própria postura diante de seu fazer. Se para ele as obras de arte não representarem valores de vida, estendendo-se essa avaliação à sensualidade das matérias e das linguagens, o professor pouco terá a dar aos alunos fora receitas técnicas ou nomes e datas – nada que toque ao essencial da experiência artística. Se, porém, para o professor, a arte representar algo de fundamental em sua vida, uma necessidade de sentir e de ser, ele haverá de transmitir sua convicção de uma maneira ou de outra – e nem precisa de bons conselhos para isso. A partir de seu próprio entusiasmo, ele mobilizará os jovens pela vida afora, mostrando-lhes a eterna magia e beleza da arte, a aventura que existe na sensibilidade de cada um, nessas incursões ao desconhecido e nos misteriosos reencontros consigo mesmo. É com o que de mais valiosos ele poderia contribuir: em vez de mera informação, a formação do ser sensível (*Ibidem*).

Desta discussão penso ser possível buscar em Paulo Freire elementos que permitem pensar esta lealdade que Fayga sinaliza. Entendo que a partir da artista/autora é viável pensar a lealdade a partir de duas ideias: a responsabilidade e a veracidade. Entender esta lealdade do artista como responsabilidade e veracidade é um caminho plausível, pois ao falar sobre o Neoclassicismo a artista/autora fala também de um artista em específico, Jacques-Louis David. Sobre ele ela afirma:

Sem dúvida, as intenções de David foram as melhores. Correspondiam às suas convicções reais, políticas e sociais – o próprio artista tendo lutado por elas, sendo membro da Convenção Revolucionária e do Clube dos Jacobinos. E sem dúvida também, do ponto de vista da composição ou da técnica de pintura, os quadros são bem-feitos. Tudo é inteiramente correto. E no entanto... *não são obras de arte*. Estas enormes telas ‘históricas’ não merecem a qualificação de arte. Suas formas são grandiloquentemente e vazias, inexpressivas, carecendo de qualquer sopro de vida. São do tipo ‘arte oficial’ acadêmica (bem conhecido por nós). Nem valeria a pena mencioná-las, não fosse David um grande artista. Um grande e ótimo artista. Ele se revela nos retratos íntimos de amigos, mulheres e crianças, onde o artista não se sente na obrigação de ter que cumprir um dever oficial, ilustrar lições de moral e discursos retóricos, quando ele pode pintar, simplesmente pintar. É nesses retratos, feitos de modo tão direto e com tanta ternura, que David mostra o verdadeiro artista que ele também era (OSTROWER, 1998, p. 44 – grifos da autora – grifos da autora).

A artista/autora declara, portanto, que as grandes obras pelas quais David é conhecido, obras que estão presentes nos livros de história da arte, não são o motivo pelo

qual podemos afirmar que David foi um grande artista. David foi um verdadeiro artista porque não se restringia a ilustrações de lição de moral e discursos retóricos, como Fayga afirma, e sim porque conseguia ao pintar com ternura representar seu sentimento de vida, sua sensibilidade. O que não fez de David menos comprometido com um pensamento, como a artista/autora afirma, as obras históricas do artista correspondiam a suas convicções políticas e sociais, mas que ao serem reduzidas a ilustração de um discurso oficial perdem este sentimento de vida que faz da criação uma forma expressiva. Isto é, fazem com que o conteúdo não seja correspondente a forma.

Deste modo, pensar esta lealdade que Fayga destaca tanto na figura do/a artista quanto do/a educador/a é também pensar sobre este compromisso que se dá em um exercício responsável e fiel a sua sensibilidade e que, por isto, também se coloca de maneira responsável e fiel a sensibilidade do outro. Assim, pensar esta discussão em diálogo com a educação libertadora é também pensar na relação forma=conteúdo. Pois com Freire (2018) aprendo a diferença do simples e do simplismo no fazer docente. Sobre isto Freire afirma:

O simplismo é falta de respeito para com os educandos. O professor simplista considera que os educandos nunca estarão à altura de compreendê-lo e então reduz a verdade a uma meia verdade, quer dizer, a uma falsa verdade. A obrigação de professores e professoras não é cair no simplismo – porque o simplismo oculta a verdade – senão ser simples. O que nós temos que fazer é ter uma simplicidade que não minimize a seriedade do objeto estudado, mas que o ressalte (FREIRE, 2018, p. 30).

E o educador continua,

A simplicidade faz inteligível o mundo e a inteligibilidade do mundo traz consigo a possibilidade de comunicar essa mesma inteligibilidade. É graças a essa possibilidade que somos seres sociais, culturais, históricos e comunicativos. Por esta razão, a quebra da relação dialógica não é somente a quebra de um princípio democrático, mas sim também a quebra da própria natureza humana (*Ibidem*).

Construir um diálogo a partir desta ideia aproximando-a do entendimento de artista de Fayga é possível, uma vez que com Freire aprendo que não há separação entre um fazer docente ético e estético, pois é nesta “estética e a ética [que] vão de mãos dadas” (FREIRE, 2018, p.42) que a lealdade como responsabilidade e veracidade se encontra com este compromisso de ser simples. Isto é, o compromisso de ao mesmo tempo em que se busca a simplicidade se compromete em não cair em um discurso que vê no outro a incapacidade de compreender. É na construção dialógica que as relações democraticamente construídas se encontram com a responsabilidade e a veracidade.

Neste sentido, outro ponto é fundamental para compreender a frase “o educador é um político e um artista” em diálogo com Fayga: a intenção. Fayga (1991) afirma que

mesmo que a sensibilidade como bússola do sujeito que com uma criação se relacione o possibilita construir suas próprias compreensões, estas só são possíveis dentro do que a própria obra propõe. Ou seja, dentro das possibilidades postas pela sensibilidade do/a artista que a criou. Deste modo, há sempre uma intenção. Toda criação artística carrega a sensibilidade, o sentimento de vida, a compreensão de mundo do/a artista que a criou, chamando o sujeito que com ela se relaciona a não apenas olhar, mas ver. E sobre isto a artista/autora conta um diálogo com um de seus estudantes:

- Quer dizer então – perguntou um dos rapazes – que cada um pode entender a arte a seu modo? É isso?
- Sim – respondi – dentro daquilo que a obra propõe, pode.
- Mas aí vale tudo? Basta olhar e já entendeu?
- Não – respondi – não basta olhar, é preciso ver.
- Então tem que aprender a ver?
- É, e para isso estamos aqui, para aprender, ou melhor, para reaprender.
- Mas qualquer criança já não vê? – insistiu o rapaz.
- Precisamente – confirmei. – Penso que, quando éramos crianças, sabíamos ver, ou, pelo menos, queríamos saber. Tínhamos curiosidade à flor da pele. Todas as crianças têm. Brincando, estão experimentando e descobrindo o mundo, os materiais e os objetos que existem, as posições em que existem, em que posições poderiam ser colocados, o que de possível se poderia fazer, ou talvez até de impossível. As crianças às vezes são ‘impossíveis’ na sua curiosidade. Mas – e repare se não é assim – nessa abertura diante das coisas, o crescente discernimento que é o desenvolvimento sensível de nossa inteligência, e tudo aquilo que completaria o entendimento de nós mesmos, está sendo desestimulado pela educação que recebemos. Não me refiro à instrução na escola, que pode ser boa ou má. Refiro-me à *educação* no sentido mais amplo, à formação de nossa mente pelo mundo sensível em nossa volta: pelas formas de trabalho, pelas formas de diversão e lazer – hoje, a própria cultura parecer reduzida a mero momento de lazer – pelos meios de comunicação e pelas palavras e imagens utilizadas, pelas ruas que atravessamos todos os dias, as casas em que moramos, as lojas em que compramos e os próprios objetos que devemos comprar. Aí, tudo é de tal modo ofensivo à sensibilidade, de tamanho desrespeito ao material, o que, em si, nada mais é do que desrespeito ao próprio ser humano, que é espantoso as pessoas não o perceberem. Sim, é preciso reaprender (OSTROWER, 1991, p. 60 – grifo da autora).

Este extenso, porém, necessário diálogo de Fayga com um rapaz traz dois pontos essenciais nesta ilha: a intenção do/a artista, ou educador/a, e as possibilidades a partir desta; e a necessidade de reaprender a ver. A artista/autora explica, portanto, que mesmo que seja possível ao sujeito que se relaciona com uma criação construir suas próprias sínteses, compreensões e interpretações, estas são sempre relacionadas as possibilidades que a própria obra determina, pois enquanto criação ela própria carrega sínteses, compreensões, avaliações do artista. Esta é uma questão importante na busca por compreender o/a educador/a como artista a partir do pensamento freireano, pois me faz pensar neste caráter criador do/a educador/a que mesmo carregado de intenção tem como dever em uma relação dialógica estar aberto as compreensões do outro, neste caso, o/a

discente. Assim, é fundamental pensar o aspecto intencional, a direcionalidade da educação. Paulo Freire afirma que

É justamente a direcionalidade que explica essa qualidade essencial da prática educativa que chamo de politicidade da educação. A politicidade da prática educativa não é uma invenção dos subversivos, como pensam os reacionários. Ao contrário, é a natureza mesma da prática educativa que conduz o educador a ser político. Como educador, eu não sou político porque quero e sim porque minha condição de educador me impõe. Isto não significa ser partidário deste ou daquele partido, ainda quando eu considere que todo educador deva assumir uma posição partidária (FREIRE, 2018, p. 42).

O educador continua ao afirmar que “a politicidade é então inerente à prática educativa. Isto significa que como professor devo ter minhas opções políticas próprias e claras, meus sonhos” (*Ibidem*). Assim, entendo que esta intenção que Fayga aponta como sendo presente nas criações humanas aproxima-se do que Freire defende como politicidade da educação, esta direcionalidade da prática educativa que está vinculada a responsabilidade e a veracidade, pois o educador assume seus posicionamentos e sonhos em uma prática que se dá ética e esteticamente, e consequentemente politicamente. Como o educador afirma

A politicidade revela outras duas características da situação educativa. Revela que, na prática educativa, estética e ética vão de mãos dadas. A prática educativa é bela, como é bela a formação da cultura, a formação de um indivíduo livre. E ao mesmo tempo essa estética é ética, pois trata da moral. Dificilmente uma coisa bela é imoral. Isto nos põe frente à necessidade de rechaçar o puritanismo que não é ético, é hipocrisia e falsificação da ética, da liberdade e da pureza (FREIRE, 2018, p. 42).

E Freire continua ao dizer que:

Recapitulando, então: não há prática educativa sem sujeitos, sem sujeito educador e sem sujeito educando; não há prática educativa fora desse espaço-tempo que é o espaço-tempo pedagógico; não há prática educativa fora da experiência de conhecer o que tecnicamente chamamos de experiência gnosiológica, que é a experiência do processo de produção do conhecimento em si; não há prática educativa que não seja política; não há prática educativa que não esteja envolvida em sonhos; não há prática educativa que não envolva valores, projetos, utopias. Não há, então, prática educativa sem ética (*Ibidem*, p. 43).

Assim, compreendendo que a politicidade da educação está relacionada a esta intenção do/a artista enquanto um compromisso que é concomitantemente consigo mesmo e com o outro, entendo também esta relação com o que Fayga destaca como sendo a “*educação* no seu sentido mais amplo, à formação de nossa mente pelo mundo sensível em nossa volta” (OSTROWER, 1991, p. 60 – grifo da autora). Isto é, esta compreensão de uma formação que constitui a nossa relação sensível com o mundo a nossa volta

também precisa ser considerada quando penso esta relação educador/a e artista e as direcionalidades que estes fazeres incitam. É claro que não posso desconsiderar que Fayga não se dedicava exclusivamente a pensar a educação e as diferentes intenções do fazer docente em diferentes faixas etárias e isto precisa ser considerado quando buscodialogar com suas reflexões e dentre elas existem afirmações como sobre a curiosidade infantil. Mas é evidente que este seu olhar para a curiosidade infantil como uma outra forma de ver o mundo, pois não se reduz a olhar, traz questionamentos sobre a necessidade de pensar um fazer docente que é também artístico. Artístico não no sentido de produzir arte, mas sim de reaprender a ver o mundo. É esta a possibilidade que identifico. De aprender com Fayga uma compreensão de artista para entender não só o que há de artista no/a educador/a, mas também de como refletir sobre esta aproximação faz-se necessária na construção de uma pesquisa que busca não só construir diálogos com os campos da arte e da educação, mas que busca fazer isto de forma crítica.

Pensar o/a educador/a como artista e como político/a é pensar o/a educador/a como um sujeito que no seu fazer profissional não só busca a ação-reflexão-ação, mas que compreende também que ao mesmo tempo em que é necessário ter suas opções e sonhos claros é também essencial exercitar o seu olhar, buscar ver o mundo ao seu redor.

4. ROTA TAITARA

Na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na ‘leitura’ que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo (FREIRE, 1995, p. 15)

As palavras de Paulo Freire que abrem esta rota foram ditas pelo educador em sua conferência que posteriormente foi publicada sob o título de *A importância do ato de ler* (1995). O educador está se referindo a um momento em sua infância no qual, segundo ele, “os meus temores noturnos terminaram por me aguçar, nas manhãs abertas, a percepção de um sem-número de ruídos que se perdiam na claridade e na algazarra dos dias e que eram misteriosamente sublinhados no silêncio fundo das noites” (*Ibidem*). Penso poder partir desta ideia dos temores que sublinhados no silêncio fundo das noites nos paralisam, mas que nas manhãs abertas nos possibilitam percebê-los, “lê-los”. Esta pode ou não ser uma metáfora, pois Freire estava se referindo a um medo real, o seu medo, enquanto criança, dos ruídos noturnos, mas que podemos transpor para tantos outros temores que se alimentam do desconhecido. A metáfora é um elemento importante do pensamento freireano, e é com ela que busco pensar a linguagem em diálogo com Paulo Freire e Fayga Ostrower.

Assim, esta rota se constitui por duas ilhas. A primeira, na qual busco pensar esta ideia de metáfora no pensamento freireano, em diálogo com sua compreensão de linguagem. Obviamente esta ilha, bem como outras que dão forma a esta dissertação, constitui-se mais de apontamentos para caminhos futuros do que de certezas e respostas encontradas. Pois, com Fayga (2016) aprendo que na poesia as palavras adquirem “sua plena e densa significação dentro de contextos formais. [E que] Sem isso, perderiam a dimensão poética” (*Ibidem*, p. 96 - 97), servindo, “apenas como sinais, transmitindo dados no nível do informativo” (OSTROWER, p. 96 - 97). Deste modo, coloco-me a refletir sobre a palavra como forma expressiva e a palavra verdadeira.

Na segunda ilha que constitui esta rota parto de duas gravuras de Fayga Ostrower, a 6701, de 1967, e a 8004, de 1980, em busca de trazer para estes diálogos a produção visual da artista/autora. Logo, nesta tentativa de dialogar também com obras de arte os elementos visuais ganham destaque, em especial, a linha e a superfície. Partindo das reflexões de Fayga sobre estes elementos penso sobre a liberdade e a democracia com Paulo Freire. Esta ilha, portanto, se dá como um ensaio referente a possibilidade de dialogar as ideias de movimento visual e movimento humano.

4.1. A metáfora e a linguagem como criação de vida

Isaura sempre gostava daqueles momentos em que, antes de curvar a cabeça sobre a máquina, deixava correr os olhos e o pensamento. A paisagem era sempre igual, mas só a achava monótona nos dias de verão teimosamente azuis e luminosos em que tudo é evidente e definitivo. Uma manhã de nevoeiro como esta, de nevoeiro delgado que não impedia de todo a visão, cobria a cidade de imprecisões e de sonho (SARAMAGO, 2017, p. 17)

Estas palavras de José Saramago me acompanharam por alguns meses até que eu conseguisse compreender o porquê disto, ou um dos porquês. Senti a necessidade de com Isaura pensar sobre este nevoeiro delgado que não impede de todo a visão, nevoeiro este que conheço como ruço. Pois, sendo natural da região serrana do estado do Rio de Janeiro, mais especificamente, de Petrópolis, cresci imersa no ruço e desde cedo aprendi a lidar com ele. Porém, apenas com Isaura me senti instigada a entendê-lo em seu caráter poético e sensorial⁴².

Um dia de céu azul, com a paisagem nítida e definitiva, rapidamente com a chegada do ruço transforma-se. Esta imprecisão e incerteza presentes em uma paisagem de nevoeiro delgado possibilita olhar novamente para o já conhecido. Assim, com Isaura de Saramago me coloco a pensar sobre a imprecisão em conjunto com o sonho e com Paulo Freire (2004b) aprendo que o sonho não se dá na impossibilidade, e sim no projetar o futuro. Portanto, identifico a possibilidade de apropriar-me desta imersão no ruço como uma metáfora para uma existência que imersa na incerteza confronta o fatalismo. Pois, sonha sonhos possíveis (ECKHARDT, 2022).

A metáfora do ruço nasce de um elemento conhecido por mim por muitos anos, mas que em diálogo com Freire e com estudos do sul global ganharam uma nova compreensão. Compreensão esta que me proporcionou pensar uma forma de existir imersa no ruço, imersa na possibilidade de sonhar sonhos possíveis, projetar o amanhã (FREIRE, 2014) como uma das tantas existências do sul global (ECKHARDT, 2022). Pensando sobre o papel da metáfora nesta breve reflexão que construí no curso de

⁴² Este movimento inicial nasce na construção do trabalho de conclusão de curso da especialização em Epistemologias do Sul, sob o título de *Sobre existir imersa no ruço: reflexões sobre os reencontros proporcionados pelo sul global e o sonhar sonhos possíveis* (2022), que concomitantemente aos meus primeiros passos no curso de mestrado já me possibilitava identificar indícios da importância da linguagem poética na obra freireana. Vale ainda ressaltar que este trabalho foi apresentado na 15ª Reunião da ANPED – Sudeste, em novembro de 2022, no GT 06 – Educação Popular, sob o título de *Paulo Freire e a incerteza como promotora de esperança*.

Especialização, percebo a importância desta no entendimento de conceitos teóricos e na articulação com e entre eles. Assim, a metáfora é parte constitutiva da discussão, possibilitando que conceitos de diferentes autores sejam dialogados. Obviamente, este é um recurso conhecido em pesquisas e trabalhos científicos, dentre eles, os escritos do próprio Paulo Freire.

Danilo R. Streck (2000) ao falar das metáforas em educação diz que “não podemos imaginar a comunicação humana sem metáforas. São elas que permitem mover-nos de um campo a outro, estabelecer relações, incursionar em terrenos novos e desconhecidos” (*Ibidem*, s/p). E continua ainda afirmando que na vida cotidiana nem sequer percebemos os usos da metáfora, como por exemplo, quando falamos que a perna da mesa está quebrada. Assim, a metáfora é um recurso linguístico tão presente na vida cotidiana que por muitas vezes não identificamos que determinadas construções são metáforas, mas sem estas analogias, talvez, o entendimento de determinadas construções de conhecimento fosse mais difícil. Streck diz “as imagens – entre elas as metáforas – podem ter sobre nós uma influência muito mais profunda do que conceitos definidos com sofisticados critérios da racionalidade” (STRECK, 2000, p. s/p), pois, “elas têm o poder de despertar ideias adormecidas, de provocar relações novas e, não por último, de mobilizar para ação” (*Ibidem*).

Penso que este entendimento de Streck em relação a metáfora dialoga com a discussão de Fayga Ostrower em relação às linguagens e as possibilidades de analogias entre elas. Isto é, para a artista/autora,

As pessoas são sensíveis em certas áreas de seu ser, parecem ter uma pele mais fina, podem ser diretamente atingidas e, sobretudo, podem auscultar um saber que aflora da intuição, da mais íntima presença da personalidade. As inclinações surgem espontaneamente, podendo voltar-se para as artes e os artesanatos – pintura, gravura, escultura, cerâmica, tecelagem, música, dança, teatro, poesia, literatura, cinema, vídeo, fotografia – para as ciências sociais e humanas, para os muitos campos da pesquisa científica ou da tecnologia (OSTROWER, 2016, p. 221).

A artista/autora está se referindo às potencialidades criativas que em diferentes pessoas se darão em distintos campos de conhecimento. É evidente, porém, que não são criação ainda, “a realização das potencialidades criativas de uma pessoa envolve, portanto, um caminho de vida, cujas etapas não podem ser queimadas; elas têm que ser vividas” (*Ibidem*). Neste sentido, Fayga mostra que mesmo que tenhamos, enquanto seres humanos, potencialidades criativas, estas só irão ser criações na medida em que sejam

desenvolvidas. Assim, a artista/autora distinguirá a criação da criatividade explicando que “a criação se dá em atos concretos e específicos” (OSTROWER, 2016, p. 221).

Entender com Fayga, mesmo que brevemente, a distinção entre criação e criatividade e que todos os seres humanos têm potencialidades criativas nas mais diversas áreas é fundamental para a construção deste diálogo a partir da ideia da metáfora. Pois, para a artista/autora a especificidade da ação criativa tem origem nas diversas matérias com que se lida. E estas matérias podem ser de natureza física ou psíquica, como, os exemplos utilizados por Fayga: “ferro, vidro, cores, sons, gestos, ou também ideias ou relações humanas”. Sendo que, “essas matérias vão ser transformadas pela ação do homem. Daí os processos de criação constituírem essencialmente *processos de transformação*, cujas formas de desdobramento irão revelar novos aspectos característicos da própria matéria” (OSTROWER, 2016, p. 222 – grifos da autora). A artista/autora conclui que “assim toda forma artística será forma gerada num processo de transformação” (*Ibidem*).

Fayga sublinha ainda que, “*cada matéria permite determinadas formas de desdobramento, que por sua vez caracterizam essa matéria*. E ainda: *Os limites das possibilidades formais encontram-se nas impossibilidades concretas de uma matéria*” (OSTROWER, 2016, p. 222 – grifos da autora). Assim, os desdobramentos possíveis a partir do caráter específico de cada matéria serão igualmente específicos. Para explicar isto alguns exemplos são dados, dentre eles me apropriei do exemplo do pintor e do matemático. O pintor, segundo a artista/autora, “imaginará em termos de cores, linhas, transparências, opacidades, referidas ainda especificamente à técnica que usará, óleo, guache, aquarela, colagem” (OSTROWER, 2016, p. 222), enquanto o matemático, “construirá suas hipóteses a partir de estruturas e relacionamentos possíveis dentro da lógica do matemático” (*Ibidem*). Compreender a matéria no pensamento de Fayga é essencial, pois para ela as matérias dão origem às linguagens. Ela afirma:

Ao gerarem suas próprias formas de desdobramento, as matérias dão origem a *linguagens*, cada qual com suas *específicas formas expressivas*. Assim, as formas de madeira talhadas pelo marceneiro constituem uma linguagem, os detalhes de uma cadeira tornando-se expressivos não só em termos funcionais mas de toda uma visão de mundo. Pintura, gravura, escultura, música, dança, teatro, literatura, matemática, química, filosofia, e assim por diante, todas são linguagens específicas. Cada uma usa as formas características de sua matéria no sentido simbólico das linguagens: transmitindo significados.

Só se cria dentro da especificidade de determinada matéria e só com o pleno domínio de sua linguagem (OSTROWER, 2016, p. 223 – grifos da autora).

Portanto, com Fayga Ostrower aprendo que, cada linguagem se dá a partir de diferentes matérias e tem suas próprias formas expressivas específicas. Estas que irão também determinar os limites de cada criação. Neste sentido, a artista/autora afirma ainda que cada linguagem tem seu próprio “vocabulário”, não sendo possível traduzi-los. Isto é, “no nível operacional, dos símbolos elementares, dos componentes básicos de uma configuração, não há tradução” (*Ibidem*). Assim, “a madeira é madeira, o som é som, uma cor é uma cor, uma palavra é uma palavra. *Tanto os elementos básicos quanto os padrões formais característicos de cada ‘matéria-linguagem’ são intransponíveis*” (OSTROWER, 2016, p. 223 – grifos da autora).

A impossibilidade da tradução entre as linguagens se dá pela equivalência da forma ao conteúdo. O conteúdo expressivo de uma obra de arte é incorporado às formas de linguagem, logo, precisa ser compreendido dentro dos termos concretos desta linguagem. No momento em que se muda o conteúdo a forma também é transformada. “*Não existem paráfrases na arte. Jamais o mesmo conteúdo poderia ser formulado de outra maneira*” (OSTROWER, 2016, p. 226 – grifos da autora). Porém, isto não nos impede de construir analogias entre as linguagens. Mas esta possibilidade demanda conhecimento em relação a sua própria linguagem. Ou seja,

Quanto melhor se conhece a própria linguagem, tanto mais se respeitará o caráter de outras linguagens, conseguindo-se eventualmente perceber nelas certos relacionamentos análogos. Sínteses de estrutura e conteúdo. Assim, através de nossa sensibilidade poderemos entender as obras de arte, sem sermos especialistas da linguagem. E mais, podemos vivenciá-las (OSTROWER, 2016, p. 241).

Assim, quando entendo as diferentes linguagens existentes, que possibilitam que cada ser humano tenha aproximações distintas através de suas potencialidades criativas, e que, ao conhecer a sua própria linguagem é possível perceber analogias possíveis a outras linguagens, volto a pensar na metáfora. Danilo R. Streck (2000) fala também da complementaridade entre a teoria e a metáfora no campo da educação, afirmando que

Pode haver vários motivos para isso, mas arriscaria dizer que o principal deles é que a educação, pela sua natureza interdisciplinar, é um lugar onde a vida, com suas múltiplas facetas e dimensões, constantemente questiona os parâmetros daquilo que se vai formulando como ciência. Se esta relação revela a fecundidade da educação como área de conhecimento, também alerta para alguns perigos dos quais devemos estar conscientes. Talvez boa parte da fragilidade teórica nesta área esteja ligada ao fato de não percebermos que as metáforas, enquanto figuras de linguagem, têm suas limitações quando transpostas para a educação. O já citado autor, Scheffer, nos lembra de duas críticas que se poderia fazer à metáfora: Em primeiro lugar, podemos chegar à conclusão de que uma dada metáfora é trivial ou estéril, indicando analogias

que, naquele contexto, são desprovidas de importância. Em segundo lugar, podemos determinar as limitações de uma dada metáfora, os pontos nos quais as analogias que ela indica entram em colapso. Toda metáfora sofre dessa limitação, fornecendo apenas uma certa perspectiva sobre o seu objeto, perspectiva essa que pode ser complementada por outra (STRECK, 2000, p. s/p).

E o educador conclui sua ideia: “O problema, então, não é que se usem metáforas, mas está no seu uso impróprio, geralmente, procurando fixar como dogma algo que, por sua natureza, é dinâmico e que, fora de seu contexto original, perde sua força, inspiradora e criadora” (*Ibidem*). Logo, fica marcada a necessidade de pensar criticamente sobre o uso de metáforas. Mesmo que estas façam parte do modo como nos comunicamos, sendo utilizadas na vida cotidiana sem nem percebermos, e mais, acrescentando dimensões e facetas na formulação do conhecimento científico, as metáforas não podem ser reduzidas a ilustrações de ideias. Isto é, serem utilizadas como um elemento a parte que nada contribui para a construção do que está sendo discutido. Ou até, uma imposição de que determinada metáfora se encaixe no que se quer dizer, o que pode desencadear na incoerência entre a discussão teórica e a metáfora utilizada.

Esta discussão pode ser dialogada com Fayga Ostrower e seu entendimento sobre a linguagem e as possíveis analogias quando em Paulo Freire observa-se o uso das metáforas. A metáfora em conjunto com outros elementos linguísticos com os quais Freire escreve sua teoria mergulhada na poesia é um importante elemento para pensar um eco que reverbera o diálogo da conscientização e da sensibilidade, criando, portanto, esta ilha. João Wanderley Geraldi (2004) ao dedicar-se ao “desafio de tratar da *linguagem em Paulo Freire*” em um texto apresentado nas Conferências Plenárias, no IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire⁴³, aponta, três sentidos possíveis para esta temática:

1. Pode-se tratar da linguagem em seu sentido estrito de língua ou de recursos linguísticos que Paulo Freire usou, e muitas vezes, criou em suas obras, e então a expressão poderia ser traduzida por outra: a linguagem de Paulo Freire.
2. Pode-se tratar da linguagem enquanto estruturação discursiva do pensamento de Paulo Freire, buscando na sua ‘ordem’ discursiva um conjunto de elementos que poderiam ajudar a caracterizar o *ethos* do locutor, o lugar que escolheu e de onde proferiu suas falas, e então a expressão poderia ser traduzida por outra: o discurso de Paulo Freire.
3. Pode-se tratar da linguagem enquanto fenômeno ou categoria de pensamento tal como concebida pelo autor em seu funcionamento próprio a

⁴³ O IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire ocorreu durante os dias 19 e 22 de setembro de 2004, na cidade do Porto, em Portugal. E o texto da apresentação de Geraldi está disponível no Acervo Educador Paulo Freire do Instituto Paulo Freire. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/06eb41c6-2074-459f-80a4-cc293ca2c95d>. Último acesso em 06 de julho de 2022.

partir do qual outros fenômenos sociais e pedagógicos podem ser explicados ou pela qual estes outros fenômenos necessariamente transitam (GERALDI, 2004, p. 1 – grifo do autor).

O que gostaria de destacar desta reflexão inicial do linguista é como a temática da linguagem em Paulo Freire é complexa. A linguagem não é restringida a uma temática discutida ou a uma forma de escrita, ela é tudo isso. Em Paulo Freire observamos a íntima relação entre o vivido e o pensado, teorizado, e porquê foi e é vivida a teoria se dá em uma linguagem própria. Isto é, penso em “ao contrário do rebuscado modo acadêmico de se expor, são de fácil compreensão, parecem dizer precisamente aquilo que devem dizer” (*Ibidem*, p. 5). Deste modo, o uso de neologismos, metáforas e outras estruturas linguísticas não está relacionado a um floreio, como Geraldi (2004) afirma, ou a obrigação do uso destas para que o texto se torne mais rebuscado. O que vemos é a necessidade do uso destes elementos, entendidos aqui nesta pesquisa como poéticos – pois em Paulo Freire carregam as dimensões estética, ética e política – uma vez que fazem parte da construção teórica. Sobre isto Thiago de Mello (2010) no verbete *Poesia* do *Dicionário Paulo Freire* afirma:

O gosto pelas metáforas Paulo Freire diz que tem e é bom. Pois lhe permite *andar pelas ruas da história*, ver e ouvir com nitidez o *contorno sonoro da fala do camponês, livre das esquinas arestosas que nos fere*. Paulo é dono de um dizer que leva a gente a pensar. É a sua maneira corajosa de amar. Ele chega e anima: *o tempo é fundante, o inédito é viável*, e nos encoraja contra o *cansaço espiritual, o medo da aventura, a esperança vazia*, porque aprendeu que desse cansaço nasce uma *anestesia histórica*. E escreve um livro inteirinho – por ele a Poesia escorre como água de regato e de repente desaba em cachoeira – para mostrar que a liberdade humana só se cumpre de verdade na prática da educação. Prática que pede constante avaliação, *como os peixes precisam de água e a lavoura de chuva*. E depois outro livro da gota serena, que prolonga a solidariedade ao oprimido, para ensinar – e assim aprender ainda mais – a maneira encantada de manter a esperança (MELLO, 2010, p. 319 – grifos do autor).

Assim, penso sobre o que Fayga (2016) diz em relação a possibilidade de criar analogias entre as linguagens. Quando a artista/autora afirma que estas analogias só são possíveis quando se conhece tão bem sua própria linguagem que percebemos relacionamentos análogos entre sínteses de estrutura e conteúdo, penso na linguagem freireana. Linguagem esta na complexidade apontada por Geraldi (2004), mas também buscando compreender esta linguagem a partir de Fayga.

Se com Fayga (2016) aprendo que a pintura, gravura, dança, teatro, literatura, matemática, filosofia são linguagens específicas, penso que se pode afirmar que a vida, a forma de viver, de estar no e com o mundo, é também uma linguagem específica. E neste

sentido, uma das linguagens nas quais Paulo Freire transformou suas potencialidades criativas em criação. Uma vez que é destacado pela artista/autora a necessidade do vivido para que estas potencialidades se transformem em criação como ato concreto e específico (OSTROWER, 2016, p. 221). Esta é uma questão que mostra a possibilidade de dialogar a compreensão de linguagem de Fayga com a linguagem em Paulo Freire. Pois, Freire conhecia tão bem sua linguagem, o seu estar no e com o mundo, que conseguia perceber tantas analogias possíveis com a poesia.

Fayga (2016), mesmo que brevemente, também fala sobre a poesia. Ao falar sobre as formas e a expressividade, a artista/autora afirma que como seres conscientes nos é possível “vivenciar o próprio ser e, ainda, de tomar conhecimento do conteúdo de nossas vivências” (OSTROWER, 2016, p. 96). Além do mais, “temos a capacidade, também, de traduzir esses conteúdos psíquicos em símbolos, formas simbólicas de uma linguagem” (*Ibidem*). Neste sentido a artista/autora afirma:

O importante, aqui, é saber que por intermédio de formas simbólicas se torna possível *objetivar as vivências subjetivas* de cada um. Formadas, isto é, estruturadas e assim objetivadas, essas vivências não só podem chegar ao consciente da pessoa, como também podem ser comunicadas. Podemos comunicar aos outros ‘o que’ estamos sentindo e pensando; e os outros poderão avaliar a extensão de nossas emoções e de nossos pensamentos – pois existe a possibilidade de concretizá-los, dando-lhes uma forma (OSTROWER, 2016, p. 96 – grifos da autora).

A artista/autora está, portanto, afirmando que “simbolizamos através de formas de linguagem” (*Ibidem*). Formas estas que são diferentes em distintas linguagens. A relação formas simbólicas e linguagem é importante para pensar a poesia, pois compreende-se que não só a palavra é forma expressiva, mas também a íntima relação entre a palavra como forma expressiva e a sua dimensão de vivência. Segundo Fayga, fora da dimensão poética, as palavras “serviriam apenas como sinais, transmitindo dados no nível informativo, designando objetos ou certos estados de ser, porém não seriam símbolos que evocassem realidades humanas maiores” (OSTROWER, 2016, p, 97). Para ela,

Desde que o homem é homem, ele se revela um ser simbolizador por excelência. Ao tentar entender e interpretar o fato de sua própria existência, e tentar comunica-lo a outros, ele, *homo faber*, homem-fazedor, já é *fazedor de formas*, falando, cantando, dançando, pintando, esculpindo, sempre criando formas simbólicas expressivas (*Ibidem* – grifos da autora).

A poesia enquanto uma ordenação que se utiliza das palavras como forma expressiva, do mesmo modo como as obras de arte visuais, tem em si seu próprio sentido poético. Isto é,

Nenhuma das palavras poderia faltar ou ser substituída por outra ou sair da ordenação em que se encontra, sem que se perca seu sentido poético. E por sentido poético, quero repeti-lo, entendo o sentido de verdade, da plena realidade de vida, da essência do ser, que só a poesia – o nível poético em todas as linguagens de arte – é capaz de formular (OSTROWER, 2016, p. 99).

Neste sentido, em diálogo com a linguagem em/de Paulo Freire pensar seu caráter poético em diálogo com a discussão de Fayga é viável, pois para a artista/autora não é possível pensar a forma expressiva, independente de em qual linguagem-matéria seja, desconsiderando o sentido poético que existe no sentido de verdade. E é neste sentido de verdade que na obra freireana “escorre poesia”, como diz Thiago de Mello (2010). É em sua palavra, que não pode ser substituída, pois não se dá apenas a nível informativo, mas como forma simbólica que objetiva vivências subjetivas, que Paulo Freire não apenas fala sobre a palavra verdadeira, a palavra de sua vida, mas a pronuncia também.

Freire (2004a) afirma que

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo pronunciar (*Ibidem*, p. 78 – grifos do autor).

Portanto, “não há palavra verdadeira, que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2004a, p. 77). Enquanto práxis, ação e reflexão sobre a realidade, a palavra verdadeira é denúncia e anúncio, é realidade de vida, e, portanto, pode ser também entendida como poesia. Poesia esta que Thiago de Mello (2010) afirma ser dom. Dom este “que Paulo Freire tem. De nascença. Que lhe fez descobrir o poder mágico que toda palavra tem. Os gregos antigos revelaram que é o poeta quem sabe dar nome às coisas. Paulo sabe” (*Ibidem*, p. 319).

Assim, sobre Freire, Geraldi (2004) fala:

No modo paulo-freireano de falar, corpo, gesto e voz se unem na forma estética de defender a ética. São conhecidos seus neologismos, suas metáforas, seus contornos frasais que, ao contrário do rebuscado modo acadêmico de se expor, são de fácil compreensão, parecem dizer precisamente aquilo que devem dizer.

Paulo Freire, como narrador, soube extrair da experiência de seus conselhos, e seguindo seus próprios conselhos construiu uma teoria pedagógica, dela extraiu uma metodologia de trabalho e com todos compartilhou seus achados. Fez isso na forma da valorização da narrativa e se esta hipótese tiver algum significado será o de extrair mais um ensinamento da obra e vida de Paulo Freire: as verdades são gestadas nos processos de interlocução que tomam o mundo vivido como seu tema para dele extrair o conhecimento de experiência feito. Foi assim que nos legou uma obra. Para aqueles que querem ultrapassar o comentário, deixou-nos um exemplo (*Ibidem*, p. 5).

Deste modo, como Geraldi (2004) diz, Freire deixou-nos não só um legado com sua obra, mas deixou-nos também um exemplo. Pois, no movimento constante de busca pela coerência – que se dá na vigília rigorosa e contínua – não se deixou levar pela palavra transformada em ativismo. Sobre esta diferença o próprio educador explica:

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreireia, verbalismo, blábláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.

Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em *ativismo*. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo (FREIRE, 2004a, p. 78 – grifo do autor).

Freire denuncia ainda a transformação da palavra autêntica em palavrório, que é quando se sacrifica a reflexão, convertendo a ação em ativismo, a ação pela ação. Esta é uma reflexão fundamental para pensar a ideia de verdade que aproxima o pensamento freirerano do pensamento de Fayga, pois a artista/autora também fala sobre o que chama de “arte de contestação”. O que ela entende como sendo muito mais uma ação política do que arte. Sobre isto a artista/autora fala

A questão toca o ponto essencial, de ter que haver arte na contestação. Ou seja, o artista precisaria ser capaz de, ao formular a mensagem de protesto, *ampliar a linguagem artística e enriquecer nossa sensibilidade*, para que a mensagem não se esgote apenas como um panfleto de ação política (OSTROWER, 2016, p. 231 – grifos da artista).

E ela continua:

Não se discute o protesto em si, expondo aspectos degradantes e anti-humanos; ele é mais que necessário e justificado. Ainda assim, será indispensável distinguir entre contestação e *arte de contestação*. Se, ao criar, o artista não conseguir enriquecer estilisticamente os termos da linguagem que use e, assim, alcançar nosso ser sensível e consciente, a obra não poderá adquirir qualidades artísticas. Pode a mensagem ter um significado social, e as melhores intenções, mas não será uma obra de arte. Sua validade não ultrapassará o momento e as circunstâncias de sua origem histórica (*Ibidem* – grifos da autora).

É evidente, porém, que Freire e Fayga estão falando sobre questões distintas, mas seus posicionamentos dialogam quando penso sobre o esvaziamento das palavras assim como das obras de arte. Esvaziamento este que pode ter origem em um posicionamento necessário e justificado, mas que pode também se perder no autoritarismo e no simplismo. O que não significa que Fayga esteja afirmando a impossibilidade de uma obra de arte

carregar também contestações. O que a artista/autora defende é que resumida a contestação o que está sendo deixado de fora é justamente o que faria desta, uma obra arte, a sua capacidade expressiva, sensível.

Esta ideia pode ser dialogada com Freire, pois o educador também denuncia o esvaziamento não só da palavra criadora, mas da atitude progressista que em uma falta de comprometimento ético e pedagógico perde-se em uma confusão política. Penso isto a partir de uma breve afirmação de Freire, que ao ser questionado sobre indicações bibliográficas sobre o compromisso político em relação a questão ética. Ele diz:

Nós, numa postura de esquerda, temos o dever de enfrentar esta problemática. Uma coisa é você cair num moralismo reacionário, mas outra coisa é você recusar a necessária presença da ética no ato político, no ato pedagógico. A tarefa é saber que ética é essa. A mim não interessa uma ética estritamente burguesa. Por exemplo: cumprir um horário, cumprir uma palavra, não é ética burguesa, é ética de ser vivo. Esse negócio de dizer que chegar na hora certa é negócio de burguês, eu vou chegar tarde porque não sou burguês. Não é não. Chega tarde porque é malandro, porque é irresponsável. Isso não é patrimônio da burguesia. É preciso saber que tempo é fundamental para a revolução. É disciplina. Ninguém faz a mudança de nada sem disciplina. Sem disciplina ninguém é. Disciplina não é exigência burguesa (FREIRE, 2018, p. 84).

Sobre esta questão, nesta ilha, é pertinente pensar a importância do compromisso, pois é este que irá nos colocar na busca pela coerência em relação ao esforço em não cair no simplismo. Neste sentido, quando Fayga cita inúmeros artistas que em suas obras percebemos conteúdos expressivos de contestação penso nesta ideia de compromisso. Pois, a existência de conteúdos expressivos difere de uma ideia de que exista um estilo contestador por si só. O entendimento desta discussão de Fayga é facilitado quando a artista/autora traz exemplos para a análise. Em *Acasos e criação artística* (2016) a artista/autora fala sobre a obra *Guernica*, de 1937, de Pablo Picasso. E este é um exemplo significativo, pois a própria Fayga aponta a existência de situações-limite, sobre as quais ela diz:

Existem, porém, situações-limite da vida em que esse tipo de prazer pode tornar-se inverídico, uma contradição em termos, e até mesmo uma distorção de conteúdos de vida – justamente pela sensualidade das formas da matéria e o sentido de sublimação, que caracterizam as formas de arte. Essas situações são certas realidades sociais, em que os sofrimentos e as desgraças causados pelos próprios homens, sobretudo em nossa época atual, são tão incomensuráveis, que qualquer tentativa de abordá-los em termos de ‘estética’ seria uma fuga da realidade e uma mentira abominável. Por exemplo, bombas atômicas, genocídios, campos de extermínio, miséria e fome - não se pode tratá-los como simples motivos pictóricos, iguais a outros quaisquer, ou ainda fonte de sublimação e enriquecimento espiritual. Vai se interpretar o quê? A beleza de um cogumelo que explode no ar? Vai se fazer turismo estético da miséria e das atrocidades cometidas contra a humanidade? Penso que tais situações só permitem abordagens de documentário, isto é, vídeo, filme ou

também fotografias, cujas propostas fossem prioritariamente documentais em vez de estéticas. O registro da própria realidade – se for possível aproximar-se dela – já falaria por si. Dispensaria outros comentários. E nos conscientizaria de modo mais direto para outro tipo de ação (OSTROWER, 2016, p. 230).

Este trecho apesar de extenso é necessário para a compreensão do entendimento de Fayga em relação a arte e a contestação. Assim, para a artista/autora as obras de arte têm sua dimensão poética por carregarem, dentre outros elementos, a veracidade, a verdade de vida. Enquanto esta “arte de contestação” que ela se refere promove uma distorção de conteúdos de vida, pois as próprias situações-limite da vida ao serem estetizadas tornam-se inverídicas. Compreender esta diferença é fundamental, pois mesmo que seja um posicionamento consistente de Fayga, a própria artista/autora cita inúmeros artistas que em suas obras conseguem estruturar conteúdos expressivos de contestação. Isto é possível, pois difere desta “arte de contestação”, que segundo a artista/autora, reduz-se ao momento e as circunstâncias de seu tempo histórico, pois trata-se de uma mensagem com significado social, mas não arte.

Ao passo que, obras de arte que carregam em si conteúdos expressivos de contestação têm a reformulação de estilos de linguagem, o que possibilita novos conteúdos expressivos. Fayga utiliza como exemplo Gustave Coubert, pintor francês do século XIX, que

Partindo do Romantismo, ele cristalizou o estilo do Realismo. Ou seja: junto com suas convicções políticas, foi a visão de uma nova temática – a da vida do dia a dia – que levou Coubert a opor-se às convenções artísticas estabelecidas e a procurar um novo estilo de linguagem, a fim de poder articular adequadamente, isto é, artisticamente, novos conteúdos expressivos (OSTROWER, 2016, p. 232).

Assim, observa-se no pensamento de Fayga que o que a artista/autora está afirmando não é que obras de arte não contestem ou posicionem-se politicamente, pelo contrário, o que não é possível para ela é que este posicionar-se esvazie os conteúdos expressivos. Deixando, portanto, de tratar-se de arte. *Guernica* é um exemplo da equivalência entre os conteúdos expressivos e do posicionamento e contestação em questão, pois o que há, segundo Fayga (2016), é a “total absorção da linguagem no conteúdo expressivo das formas”. Ela afirma:

Picasso faz uso do estilo cubista não apenas para definir a estrutura espacial da imagem (as superposições criando campos de energia e tensão espacial, em contínuos movimentos de contração e expansão). Ele o usa ainda como forma expressiva das vivências e da própria experiência de vida, na visão característica do Cubismo: de espaços fragmentados e atomizados, e interligados em contrastes dramáticos. Assim, o próprio estilo torna-se inteiramente significativo, em todos os níveis de estruturação formal e de

expressividade (por exemplo, jamais Picasso poderia ter pintado Guernica no estilo da fase azul⁴⁴, ou da fase neoclássica⁴⁵) (OSTROWER, 2016, p. 235).

E ela continua ainda ao falar que

Detalhes como a figura da mãe com a criança morta nos braços, ou o cavalo estilizado, o touro, a menina com a tocha, e outros, todos ganham uma dimensão trágica – de fragmentos, vidas destroçadas e destruídas – além de qualquer narrativa de incidentes ou até mesmo além do seu simbolismo direto. São portanto as ênfases formais que se tornam expressivas, pela integração estilística da linguagem (*Ibidem*).

Fayga fala sobre integração estilística da linguagem, que entendo como sendo a equivalência entre forma e conteúdo. Permitindo, portanto, que as ênfases formais se tornem expressivas pelo conteúdo expressivo de contestação. E esta contestação relaciona-se ainda a uma expressão verdadeira, pois dá-se em nível poético, de realidade de vida. Tendo, portanto, autenticidade de expressão. Sobre isto Fayga diz que “antes de mais nada, a expressão do quadro tem que ser *verdadeira, autêntica*. A autenticidade da expressão é fundamental. Ela se revela simultaneamente como forma e conteúdo da obra” (OSTROWER, 1991, p. 63 - grifos da autora), assim, “uma obra pode ser bonita e até decorativa, mas se ela não for verdadeira, se lhe faltarem qualidades expressivas, somente o bonito acabará nos incomodando como algo externo, falso” (*Ibidem*). Deste modo, “para ser verdadeira, a beleza precisa ser incorporada como qualidade intrínseca à estrutura da obra, à harmonia de seu equilíbrio. E para que isso aconteça, teria que ser inerente à própria visão de mundo da qual resultou a forma da obra” (OSTROWER, 1991, p. 63). Para Fayga, o belo tem que ser “sentido, vivido pelo artista como um modo essencial de compreender a própria vida” (*Ibidem*).

Neste sentido, entendo com a artista/autora que na medida em que o belo é vivido e sentido pelo artista como maneira de compreender a vida, ao espectador é possível, de modo natural e espontâneo, reinterpretar e reviver este conteúdo. Em diálogo com a linguagem em Paulo Freire, Geraldi (2004) ao falar que com “formas de construir itens lexicais, metáforas, estruturas sentenciais [que] não fogem ao mundo criativo com que a linguagem é empregada tanto nos contextos populares quanto nos meios mais formais” (GERALDI, 2004, p. 2), nos escritos do educador pernambucano, “podemos encontrar ‘a boniteza de suas radicações’ na encarnação de modos simples de dizer, modos populares

⁴⁴ Durante os anos de 1901 e 1904 temos a conhecida Fase Azul de Pablo Picasso, na qual há a predominância de pinturas de temática social e em tons azuis.

⁴⁵ Com a Primeira Guerra Mundial, Picasso aceita uma oferta para trabalhar em uma produção de ballet russo, o influenciando a fase que conhecemos como Fase Neoclássica. Esta fase não significa o abandono do cubismo, mas traz outras opções estéticas.

de dizer, que os floreios de estilo não são enfeites, mas tentativas de penetrar na especificidade da ideia e na compartilha destas ideias de sonhos e transformação” (*Ibidem*). Assim, na leitura dos textos de Freire, entendendo-os repletos de poesia, uma vez que ganham forma com palavras como forma expressiva, as reinterpretações e vivências possíveis se dão por estas palavras estarem carregadas de sentido de vida.

4.2. A linha e a margem e a democracia e a liberdade: aproximações possíveis sobre a ideia de movimento

No esforço de construir diálogos com e entre Paulo Freire e Fayga Ostrower afim de explorar os ecos reverberados do diálogo inicial, com os conceitos de conscientização e a sensibilidade, torna-se inevitável a tentativa de construir relações também com obras visuais da artista/autora. Assumindo este desafio também com imagens e criações artísticas busco me fortalecer nas reflexões da própria artista/autora em busca de criar minhas próprias leituras e interpretações. Dito isto, é importante esclarecer que as relações construídas nesta ilha não têm como pretensão serem interpretações de obras de arte específicas, e sim reflexões nascidas a partir de elementos visuais.

Nesta tentativa, portanto, parto de duas obras de Fayga Ostrower, a 6701⁴⁶, de 1967, e a 8004⁴⁷, de 1980. A escolha por estas gravuras deu-se por serem contemporâneas a dois momentos importantes da vida da artista/autora para esta pesquisa. Durante os anos de 1960, Fayga esteve com os operários de uma editora, a Gráfica Primor, em um curso de história da arte, momento significativo em sua vida. Tão significativo que após 20 anos, na década de 1980, a artista/autora escreve o livro *Universos da Arte* (1991) a partir desta experiência. Assim, as obras escolhidas são contemporâneas a estes momentos citados.

O livro *Universos da arte* (1991) é também um importante marco nos meus percursos, me trazendo até o curso de mestrado, pois foi a primeira obra teórica de Fayga Ostrower que tive contato. Até a leitura deste livro conhecia apenas a Fayga artista e professora de outros artistas. E na busca por construir diálogos também com produções artísticas foi uma referência indispensável, pois ao trazer reflexões e relatar discussões e exercícios feitos com o grupo, em seu curso de história da arte, a artista/autora dedica-se a pensar elementos fundamentais no campo das artes visuais. Dividido em cinco partes,

⁴⁶ Esta obra é disponibilizada para consulta pelo Instituto Fayga Ostrower. Disponível em: <https://www.faygaostrower.org.br/acervo/gravuras?start=180>. Último acesso em 30 de outubro de 2023.

⁴⁷ Esta obra também é disponibilizada pelo Instituto Fayga Ostrower. Disponível em: <https://www.faygaostrower.org.br/acervo/gravuras?start=270>. Último acesso em: 30 de outubro de 2023.

no livro ela aborda discussões como: espaço e expressão; elementos visuais; composição; e estilos, além de apresentar o encaminhamento didático e o diálogo com os operários/estudantes. Porém, neste diálogo construído nesta ilha gostaria de atentar-me aos elementos visuais, em especial, a linha e a superfície.

Neste livro Fayga dedica um capítulo a linha, no qual inicia dizendo que:

Há um dado deveras surpreendente! Se fôssemos perguntar de quantos vocábulos se constitui a linguagem visual, de quantos elementos expressivos, a resposta seria: de cinco. São cinco apenas: a linha, a superfície, o volume, a luz e a cor. Com tão poucos elementos, e nem sempre reunidos, formula-se todas as obras de arte, na imensa variedade de técnicas e estilos (OSTROWER, 1991, p. 65).

É possível que esta afirmação cause certo estranhamento, uma vez que, dentro da compreensão do termo artes visuais muitas obras e artistas possam “fugir” destes elementos visuais. Sendo necessário, portanto, esclarecer que dentro das discussões que Fayga se dedicou, tanto de forma teórica quanto plástica, a artista/autora posicionava-se em defesa da importância destes elementos expressivos na criação.

Dito isto, busco compreender os elementos visuais a partir da analogia que a artista/autora faz com as palavras. Ela afirma a possibilidade de relacionar as palavras a elementos visuais para nos ajudar a imaginar o modo como se organizam em conjuntos maiores. Isto é, palavras e frases, na linguagem verbal, e elementos e imagens, na linguagem visual, porém a artista/autora destaca que palavras e elementos visuais não são iguais. “Ao contrário de palavras, os elementos visuais não têm significados preestabelecidos, nada representam, nada descrevem, nada assinalam, não são símbolos de nada, não definem nada – nada, antes de entrarem num contexto formal” (OSTROWER, 1991, p. 65), assim, “precisamente por não determinarem nada antes, poderão determinar tanto depois” (*Ibidem*). Apesar da linguagem ser uma discussão que Fayga aborda, ela o faz a partir das artes visuais, assumindo constantemente este lugar, portanto, me aproprio de suas explicações, inclusive em analogias, mas compreendo que a discussão referente a significação de palavras é também complexa.

A analogia criada e explicada pela artista/autora sobre os elementos visuais e as palavras é significativa, pois compreendê-los como elementos expressivos demanda que estes elementos visuais estejam em um contexto, em uma estrutura espacial. Sobre isto Fayga afirma que

A noção ainda não está bem certa, todavia, pois do nada só poderá surgir o nada. É verdade que os *significados* dos elementos visuais *ficam em aberto*, mas deve haver alguma coisa de definível nesses elementos para que possamos reconhecer identidades expressivas diferentes. Se, porém, perguntarmos: o que vem a ser uma linha? A resposta natural virá: uma linha é uma linha (o que pouco esclarece). Seria necessário perguntar: o que *faz* uma linha? E mais

especificamente: o que *faz* a linha em termos de *estrutura espacial*? Neste caso, perguntado pela *função espacial* da linha, receberemos uma resposta mais clara, porque, ao participar de uma composição, *cada elemento visual configura o espaço de um modo diferente*. E, ao caracterizarem o espaço, os elementos também se caracterizam (OSTROWER, 1991, p. 65– grifos da autora).

De sua fala, destaco o trecho “*cada elemento visual configura o espaço de um modo diferente*. E, ao caracterizarem o espaço, os elementos também se caracterizam” (*Ibidem* – grifos da autora). Esta questão marca a necessidade de se pensar o elemento visual em um contexto que é espacial, uma vez que estes elementos se encontram em dimensões, e que ao caracterizarem-se em espaço, caracterizam também este espaço. O espaço na arte não é o espaço natural, que Fayga apresenta sendo sempre marcado por três dimensões: altura, largura e profundidade, mais o tempo. Segundo a artista/autora, a combinação dimensional na arte será variável. E “nessas combinações, a imagem do espaço sempre assume formas diferentes. Isso não deve nos surpreender. Lembramos que na arte se revelam espaços vivenciais e não conceitos absolutos de espaço” (OSTROWER, 1991, p. 66). Logo, “por diferentes que sejam, as imagens do espaço na arte não se excluem mutuamente, complementam-se como tantas visões diferentes, de experiências de vida também diferentes. Na arte, são muitos os espaços válidos e possíveis” (*Ibidem*).

Deste modo, com Fayga entendo que os espaços na arte são espaços vivenciais, e ainda mais, por serem distintos não se excluem, se complementam. Em busca de dialogar esta ideia com o pensamento freireano é possível pensar sobre a presença humana no mundo. Como em todas as ilhas apresentadas, o processo de construção de diálogo que busco com Fayga Ostrower e Paulo Freire dá-se pelo movimento de encontrar em um autor indícios que me levam ao outro. Portanto, as relações nesta ilha construídas podem não parecer óbvias à primeira vista, porém são possíveis de serem entrelaçadas. Uma vez que os diálogos nesta dissertação construídos são sempre possibilidades que encontro com esses autores, colocando-me na conversa com eles.

Posto isto, Paulo Freire em *Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular* (2018) diz que o ser humano é um ser de curiosidade. “A curiosidade é, junto com a consciência da incompletude, o motor essencial do conhecimento. Se não fosse pela curiosidade não aprenderíamos. A curiosidade nos empurra, nos motiva, nos leva a desvelar a realidade através da ação” (*Ibidem*, p. 27). E o educador ainda esclarece o que pensa:

O que procuro dizer é que em determinado momento, empurrados por sua própria curiosidade, o homem e a mulher em processo, em desenvolvimento,

se reconhecem inacabados e a primeira consequência disso é que o ser que se sente inacabado entra em um processo permanente de busca. (...) Como consequência quase inevitável de saber que sou inacabado, me insiro em um movimento constante de busca, não de busca pontual ou daquilo, mas sim de busca absoluta, que pode levar à busca de minha própria origem, que pode levar-me a uma busca do transcendental, a uma busca religiosa que é tão legítima como uma busca não religiosa. Se há algo que contraria a natureza do ser humano é a não-busca e, portanto, a imobilidade (FREIRE, 2018, p. 27-28).

O que gostaria de destacar sobre esta reflexão de Freire em diálogo com os apontamentos de Fayga sobre a linha é o movimento. Fayga (1991), ao falar sobre o movimento visual afirma que buscava, em seu curso de história da arte, “estabelecer a noção do *movimento visual* como princípio configurador de espaço e tempo” (p. 34 – grifo da autora). Ela, portanto, inicia um exercício com os estudantes. A proposta era que o grupo produzisse uma composição, que no processo se modificaria a partir da participação de cada estudante. Seu objetivo era que “sem se darem conta disso e com naturalidade, as pessoas estariam praticando certas noções teóricas” (*Ibidem*)⁴⁸.

Esta ideia de movimento a qual penso ser possível dialogar tanto com Fayga quanto com Freire me leva a outra discussão presente na obra freireana: a liberdade. Em *Educação como prática da liberdade* (1996), uma de suas primeiras obras, o educador brasileiro diz que toda vez que se suprime a liberdade os seres humanos têm também sua capacidade criadora suprimida. Portanto, apenas na medida em que os seres humanos integrados ao mundo – e não apenas acomodados, ajustados – aperfeiçoam sua consciência, tornando-a crítica, sua capacidade criadora se manifesta. Assim, a liberdade é fundamental para a criação humana, e ao mesmo tempo é na criação humana que se luta pela liberdade.

A liberdade, como outros conceitos, noções e dimensões que constituem o pensamento freireano e sua pedagogia, direciona o leitor e estudioso a outros conceitos, noções e dimensões, pois estes não podem ser compreendidos de forma isolada. Neste sentido, em busca de construir relações a partir da ideia de movimento pensar a liberdade e o paradoxo autonomia/dependência me ajudam a compreender a ideia de que se luta pela liberdade na liberdade.

Com o paradoxo autonomia/dependência é possível dialogar a ideia de limite apresentada por Freire com a ideia de margem apresentada por Fayga. Pois, ambos os

⁴⁸ Na construção formal desta dissertação como um arquipélago formado por ecos e reverberações do diálogo com os conceitos de sensibilidade e conscientização, constituído por olhar quase obsessivo citações e ideias dos autores são utilizadas em mais de uma ilha com o intuito de extrair distintas questões destas. Deste modo, este exercício executado por Fayga e seus estudantes é utilizado em mais de uma ilha.

autores trabalham com a ideia de limitação não como sinônimo de impossibilidade, e sim como suporte para que possamos construir nossa autonomia. Esta é uma interpretação necessária para pensar o movimento, que nesta ilha é compreendido também como movimentos de e para liberdade e democracia.

Assim, no verbete *Autonomia*, escrito por Rita de Cássia de Fraga Machado (2010), para o *Dicionário Paulo Freire*, a autora afirma:

Por sermos seres de cultura, nós, homens e mulheres, somos necessariamente dependentes. Assim, ser autônomo é ter a capacidade de assumir essa dependência radical derivada de nossa finitude, estando assim livres para deixar cair às barreiras que não permitem que os outros sejam outros e não um espelho de nós mesmos ‘É a autoridade do não eu, o do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu’ (FREIRE, 1996, p. 46). Por isso, uma autonomia propiciadora da solidariedade e da comunidade (STRECK, 2003) (MACHADO, 2010, p. 53). Pensando esta ideia em diálogo com a proposta de Fayga de que seus estudantes vivenciassem as noções teóricas do movimento visual penso sobre os movimentos possíveis em cada contexto, que em diálogo com Freire entendo como a cultura. No meu movimento de dialogar com os autores estudados volto a Fayga quando a artista/autora fala de outro elemento visual, a superfície. Mais do que pensar a superfície em uma composição visual, entendo que é preciso construir relações entre a ideia de superfície e a ideia de movimento causado pela e na linha e o paradoxo autonomia/dependência, de Freire. Pois, por sermos seres de cultura, conseqüentemente, somos seres dependentes desta, mas somos também os seres que têm capacidade para mudá-la. Do mesmo modo, os elementos visuais tornam-se expressivos na composição dentro dos limites, das margens a eles colocados.

Sobre a relação limite e margem Fayga (2016) esclarece:

Limites: não são necessariamente margens ou contornos. O difícil na arte – assim como na vida – é que já as coisas ‘mais simples’ são tão complexas, e é impossível dizer tudo de uma vez só. Quando ainda agora expusemos que, nos processos de percepção, é preciso haver delimitações para que se possa conhecer a estrutura de uma forma, a ordenação de suas partes e os possíveis significados, isso não deve ser interpretado em termos da necessidade de contornos explícitos. Devem existir, sim, áreas de delimitação. Nós podemos projetá-las, mentalmente, em função de certas condições de organização existentes num fenômeno (como no exemplo dos sete pontos configurarem um quadrado e um triângulo, no capítulo anterior). Assim, a partir de um núcleo central ou de certas sequências regulares, podemos inferir limites externos que correspondem à ordenação interna. Senão limites virtuais da forma (OSTROWER, 2016, p. 103).

E ela continua: “Embora virtuais, tais limites não serão fantasiosos, pois nosso ponto de partida foi uma situação objetiva. E só se projeta o possível, não o impossível. Sempre será uma questão de relacionamento, de coerência entre contextos e componentes” (*Ibidem*). Deste modo, sem jamais desconsiderar as especificidades dos campos estudados por Freire e Fayga, é possível pensar estas barreiras as quais Machado

(2010) se refere em diálogo com a afirmação de Fayga sobre os limites não serem necessariamente margens e contornos. Pois, mesmo que nesta ilha a ideia de margem ajude a compreender a ideia de limite, a afirmação de equivalência entre ambos simplifica algo que como a artista/autora afirma é tão complexo, que é impossível dizer de uma vez só.

Assim, a ideia de os limites, embora não tão explícitos quanto contornos, não serem fantasiosos é fundamental. Uma vez que o ponto de partida é uma situação objetiva. Do mesmo modo é pensar o paradoxo autonomia/dependência, pois Paulo Freire argumenta que enquanto seres condicionados e não determinados enfrentamos as situações-limite, superando-as. Partindo, portanto, destas na busca permanente do ser mais, da superação da desumanização. Assim como o inédito viável não existe sem a necessidade de superar uma situação-limite, a autonomia não se dá fora da dependência da cultura a qual estamos inseridos. Neste sentido, a concepção dialética e dialógica de Freire, “confere uma capacidade ético-política única de nossa espécie em poder intervir no mundo” (ZITKOSKI, 2010, p. 80). Como o educador afirma em *Pedagogia da Autonomia* (2013a),

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (*Ibidem*, p. 52-53).

A esta ideia de Freire sobre o paradoxo autonomia/dependência e condicionamento, mas não determinismo é possível dialogar com os elementos visuais linha e superfície. Em seu livro *Acasos da criação artística* (2016) Fayga em uma nota de rodapé explica:

Como vimos, existem pouquíssimos elementos básicos, ‘vocábulos’, na linguagem visual: linhas, superfícies, volumes, cores, e o elemento da luz (ou seja, contrastes de claro/escuro). Em si mesmos, esses elementos nada representam, significam ou conotam. Eles não têm ‘identidade’ anterior à sua configuração.

Eles só preexistem como possibilidades estruturais para definir determinados padrões de espaço. Assim, por exemplo, as *linhas* permitem configurar um espaço *unidimensional*; na verdade, definem uma direção mais do que uma dimensão. As linhas funcionam como se fossem setas, dirigindo nossa atenção para seguirmos para este lado ou aquele. E ainda, pelo movimento visual que

percebemos quando seguimos ao longo das setas, as linhas são portadoras de tempo. Então, no caso do elemento ‘linha’, há a seguinte constelação: uma *dimensão espacial + tempo*.

Já no caso de *superfícies*, a constelação é outra: é a bidimensionalidade de planos, a integração da *altura + largura*; ou seja, um padrão espacial quase isento de aspectos temporais (OSTROWER, 2016, p. 243 – grifos da autora).

A artista/autora continua sua explicação em relação aos demais elementos visuais, porém como a superfície e a linha são os elementos analisados nesta ilha, me atentarei apenas a eles. Fayga afirma que as linhas funcionam como setas que nos indicam para onde seguir, e mais, adicionam a dimensão espacial, o tempo. Enquanto a superfície caracteriza-se pela integração da altura e da largura, não sendo um elemento importante o tempo. No esforço de construir relações com e entre a ideia de movimento visual e o movimento humano penso que os elementos visuais linha e superfície indicam possibilidades para pensar os limites e os movimentos construídos neles e por eles. Pois, Ostrower (1991) explica que as dimensões altura e largura na organização espacial da superfície integram-se de forma que uma não pode ser vista sem a outra. Assim, uma prende a outra no espaço, fazendo com que as linhas não possam correr, ficando presas à área que contornam (*Ibidem*, p. 70). E a artista/autora explica ainda que “quanto mais as duas dimensões se compensarem, proporcionalmente, tanto mais diminui o movimento visual – por exemplo, no quadrado, onde os lados são iguais, e mais ainda no círculo, onde não há nem ângulos nem pontas que possam projetar no espaço” (OSTROWER, 1991, p. 70). Assim, “naturalmente, se uma das dimensões prevalecer visualmente, um certo movimento poderá se restabelecer para a área toda, impulsionando-a na direção dominante. Notamos, portanto, o seguinte efeito característico para as superfícies: *reduzindo-se o movimento visual, reduz-se o fluir do tempo*” (*Ibidem* – grifos da autora).

Com esta discussão de Fayga é possível pensar a relação autonomia/dependência e como este paradoxo existe dentro da ideia de movimento. O movimento visual se dá na dependência da organização espacial da superfície. As linhas definem direção, mas a dimensão é definida pela superfície. Sendo possível, compreender as direções definidas pelas linhas como movimentos de autonomia que dentro da superfície a ela são dependentes. Por isso, ao dialogar esta discussão com o pensamento freireano é possível em analogia ao movimento visual – a linha e a superfície –, pensar o movimento humano em busca pela liberdade, que se dá na liberdade, na relação autonomia/dependência da cultura.

A própria Fayga Ostrower (1991), dentro das especificidades de sua discussão,

traz a cultura como fator considerado ao pensar as relações entre as composições e seus elementos e as compreensões individuais. Portanto, mesmo que as questões postas por cada autor estudado sejam distintas, quando Fayga fala sobre a relação do movimento causado pelas linhas e a inserção do tempo no espaço idealizado penso em Freire quando o autor fala a respeito do sujeito enraizado e datado (FREIRE, 1996). Neste sentido, compreendo com Freire que a autonomia não se dá desconsiderando a dependência, dependência esta em relação a cultura. E com Fayga, entendo que a forma expressiva é construída com elementos visuais, dentre eles, a linha e a superfície. Portanto, é viável pensar de forma análoga a superfície como a cultura e as linhas, os movimentos de liberdade, autonomia, dos sujeitos nesta cultura inseridos. Isto é possível na medida em que a cultura não é algo imutável, mas que impõe limites, que são necessários para que os movimentos dentro desta sejam possíveis.

Deste modo, outro aspecto da superfície faz-se necessário de ser compreendido. Segundo a artista/autora, temos superfícies abertas e superfícies fechadas. E para seus estudantes ela explica:

Introduzindo um novo aspecto, chamei a atenção para o fato das formas até agora examinadas representarem *superfícies fechadas*. Quer dizer, são áreas, cujas margens nos permitem inferir uma estrutura interna, com centro e eixos. Mas seria possível também proceder em sentido inverso – partindo de um núcleo estrutural, podemos inferir as margens. A área interna nos faria então perceber uma faixa externa, que corresponderia ao contorno. Não seria nem necessário haver eixos centrais. Mediante marcas visuais mais ou menos paralelas, bastaria estabelecermos, para nossa percepção, uma unidade que se distribuisse de modo *oidimensional*⁴⁹, deixando implícitos seus limites externos. Assim, em vez de fechadas, teríamos *superfícies abertas* (OSTROWER, 1991, p. 73 – grifos da autora).

Mesmo que Fayga explique a diferença entre as superfícies fechadas e abertas a artista/autora destaca ainda que mesmo que este seja um princípio geral, “na realidade, ao invés de superfícies totalmente fechadas ou totalmente abertas, lidamos com uma infinidade de combinações intermediárias e com ênfases variáveis” (*Ibidem*, p. 74). Logo, pensando a superfície como a cultura é possível também refletir sobre as distintas aberturas existentes nas culturas. Mesmo condicionado pela cultura o ser humano tem abertura para criar, pois ao reconhecer que a história é tempo de possibilidade a autonomia é a possibilidade de libertar-se, como afirma Rita de Cássia de Fraga Machado (2010) a partir de Freire. Assim, as linhas enquanto o movimento em busca de libertar-se são tão

⁴⁹ Na leitura de seu livro considerei que a palavra “oidimensional” é um erro de digitação, uma vez que não foi encontrado um significado para este termo. Sendo compreendida no contexto da discussão da artista/autora que o termo utilizado seria “bidimensional”.

importantes quanto a compreensão da superfície e das margens como suporte e limite para que este movimento de liberdade se dê.

Neste sentido, é também o *Dicionário Paulo Freire* (2010), com os verbetes *Liberdade*, de Jung Mo Sung, e *Libertação*, de Lauren Ila Jones, que me auxilia não só em uma compreensão mais consistente destes conceitos tão caros a Freire, mas também no entendimento de suas aproximações e distanciamentos. Como conceito central na antropologia de Paulo Freire, segundo Sung (2010), é necessário explicitar também que esta noção de liberdade com a qual o educador trabalha não é uma ideia de liberdade relacionada a realização de todos os desejos, como o teólogo coereano radicado no Brasil explica. “Para ele, a liberdade não é a possibilidade de realizar todos os desejos, no sentido de almejar a liberdade acima de qualquer limite, como pensam muitos do mundo moderno e pós-moderno” (SONG, 2010, p. 242). E ele continua,

A esse respeito, ele apresenta dois argumentos principais. Primeiro, ‘a vontade ilimitada é a vontade despótica, negadora de outras vontades e, rigorosamente, de si mesma. É a vontade ilícita dos ‘donos do mundo’ que, egoístas, só se vêem a si mesmos’ (FREIRE, 2000, p. 34). Por isso, ‘a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada’ e ela ‘amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade’ (FREIRE, 2004, p. 105). Isto é, a liberdade não se opõe à liberdade alheia, como na vontade despótica, nem termina onde começa a liberdade do outro, mas ela se realiza quando se encontra com outras pessoas na luta pela sua liberdade e pelas outras (*Ibidem*).

Assim, a ideia de liberdade diferencia-se da ideia de libertação. A libertação, segundo Jones (2010) a partir de Freire, é um conceito “intrinsecamente vinculado a liberdade, conscientização e revolução” (JONES, 2010, p. 243), sendo definida pelo educador como “a ação e reflexão do homem sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE *apud* JONES, 2010, p. 243). Portanto, a libertação carrega em si a ação e reflexão, e é este movimento da liberdade que se dá na liberdade. Em *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (2013b), Paulo Freire afirma:

O gosto da liberdade desaparece se seu exercício escasseia, mesmo que um dia volte em expressões libertárias. É que o *gosto da liberdade* faz parte da natureza mesma de mulheres e homens, faz parte de sua vocação para *ser mais*. Por isso é que podemos falar no *sonho* da liberdade, na possibilidade do gosto por ela em situações em que na relação *necessidade-liberdade* a primeira se sobrepõe à segunda. É que a liberdade, um *sine qua* da vocação para o *ser mais*, não é ponto de chegada, mas sempre ponto de partida (*Ibidem*, p. 241 – grifos do autor).

Com o educador é possível entender que a liberdade não é o ponto no qual se quer chegar, mas de onde partimos. Uma educação como prática da liberdade faz-se na liberdade, portanto, a relação liberdade – libertação dá-se na luta pelo ser mais. E esta constitui-se nos limites impostos pela cultura, pois como Song (2010) afirma, Paulo Freire

não compreende a liberdade em uma perspectiva individualista e cheia de vontades.

O educador destaca ainda a importância da disciplina. Em um debate publicado no livro *Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular* (2018), Freire é perguntado: “como a disciplina pode ser mais bem explicitada sem cair para o lado do autoritarismo?”, e responde:

Em primeiro lugar, eu acho que, para a gente evitar isso, tem que entender a disciplina como um ato social e não individual. Que tem, porém, uma dimensão individual. Em segundo lugar, quando a gente pensa a disciplina numa perspectiva democrática, não licenciosa, nem autoritária, a gente descobre que a disciplina não é uma coisa que existe bela, mas a disciplina é ou se encontra na relação tensa entre autoridade e liberdade. É aí que haverá ou não disciplina (FREIRE, 2018, p. 84).

E continua:

Não há disciplina fora da liberdade e fora da autoridade. Mas nunca na liberdade em si, nunca na autoridade em si. A disciplina que existe na autoridade seria a disciplina imposta pela autoridade às liberdades. Isso é autoritário. A disciplina que existisse apenas na liberdade seria imposta, a autoridade que se quebraria, já não seria disciplina, nem liberdade, seria licenciosidade. A disciplina se encontra na tensão da relação autoridade e liberdade que se concebem espaços e se respeitam (*Ibidem*, p. 84-85).

Freire ainda esclarece que é preciso reconhecer que não há liberdade sem autoridade, pois para ele é inconcebível a liberdade sem a presença da autoridade que a constitui. Para o educador, “autoridade é um limite. Eu não creio em nada fora do limite. A natureza finita do ser humano precisa de limite. O limite é que me faz a possibilidade. O limite me faz possível, não a falta dele” (FREIRE, 2018, p. 85), assim, “a inexistência do limite me impossibilita. É a presença do limite que me desafia e me viabiliza. Eu sou eficaz porque há limites. É absolutamente contraditório. Fora disso eu não creio em liberdade” (*Ibidem*). Logo, pensando a partir de Freire o limite é essencial para pensar qualquer movimento do ser humano em busca de sua humanização, pois é o limite que o desafia. Mas é o limite também que recorta as delimitações, isto é, Freire em *Educação como prática da liberdade* (1996) fala da integração enraizada que é necessária para que o ser humano não seja ajustado a sua cultura, mas como o próprio afirma a partir de Marcel, seja “situado e datado” (*Ibidem*, p. 50).

Em relação a esta aproximação entre a ideia de limite e delimitação, compreendendo a delimitação associada a afirmação “situado e datado”, outro sinônimo de limite faz-se fundamental para dialogar com o pensamento de Freire: a ideia de fronteira. Mesmo que não seja possível nesta breve reflexão aprofundar o entendimento teórico possível entre estes distintos, mas também, semelhantes, termos (limite, margem

e fronteira) é necessário pensar quais caminhos estes termos possibilitam ao nosso entendimento. A ideia de fronteira é utilizada por Moacir Gadotti (2000) a partir da afirmação de Henry Giroux, quando o educador brasileiro diz:

As teorias de Paulo Freire cruzaram as fronteiras das disciplinas, das ciências, para além da América Latina. Ao mesmo tempo em que as suas reflexões foram aprofundando o tema que ele perseguiu por toda a vida – a educação como prática da liberdade – suas abordagens transbordaram-se para outros campos do conhecimento, criando raízes nos mais variados solos – desde os mocambos do Recife às comunidades burakunins do Japão – fortalecendo teorias e práticas educacionais, bem como auxiliando reflexões não só de educadores, mas também de médicos, terapeutas, cientistas sociais, filósofos, antropólogos e outros profissionais. Seu pensamento é considerado um modelo de transdisciplinariedade (GADOTTI, 2000, s/p).

Na discussão proposta por Gadotti temos a fronteira como uma delimitação. E estas delimitações que Freire ultrapassa e incentiva, dando o exemplo, que outras pessoas também transbordem entre estes campos de conhecimento. O educador afirma ainda que

Não podemos ver a Freire apenas como um educador de adultos ou como um acadêmico, ou reduzir sua obra a uma técnica ou metodologia. Ela deve ser lida dentro do contexto da ‘natureza profundamente radical de sua teoria e prática anti-colonial e de seu discurso pós-colonial’, como no diz Henry Giroux (in Peter McLaren and Peter Leonard, organizadores, *Paulo Freire: a Critical Encounter*, Routledge, 1993, p. 177). Isso nos vai mostrar que Freire assumiu o risco de **cruzar fronteiras** para poder ler melhor o mundo e facilitar novas posições sem sacrificar seus compromissos e princípios.

As barreiras e fronteiras estão sempre à nossa volta. Os intelectuais e educadores que ocupam fronteiras muito estreitas não percebem que elas também tem a capacidade de aprisioná-los. Nesse sentido, é preciso relevar a importância da obra de Paulo Freire hoje no Brasil (*Ibidem*, p. X-X – grifos do autor).

Assim, evidencia-se que a pedagogia freireana em sua concepção é um pensamento cruzador de fronteiras, pois é dialógico. Jaime José Zitkoski (2010) afirma que “o desafio freiriano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso *ser mais*” (*Ibidem*, p. 118 – grifos do autor). Desse modo, o desafio freireano é o diálogo, que se estende no “assumir o risco de **cruzar fronteiras** para poder ler melhor o mundo e facilitar novas posições sem sacrificar seus compromissos e princípios” (GADOTTI, 2000, s/p – grifos do autor).

Portanto, penso poder afirmar que fronteira e limite não são sinônimos em uma compreensão inspirada no pensamento freireano, pois as fronteiras podem ser entendidas como delimitações, barreiras, que ao serem cruzadas nos possibilitam o diálogo. Enquanto os limites são também delimitações, mas delimitações necessárias que nos permitem objetivar a questão com a qual estamos lidando. Isto é, os limites, mesmo não sendo sinônimo de margem e contorno, são fruto de uma situação objetiva, e por isso não

são fantasiosos. Como Fayga afirma: “só se projeta o possível, não o impossível” (OSTROWER, 2016, p. 103). Deste modo, os movimentos possíveis se dão em relação aos limites existentes, na relação autonomia/dependência.

Em relato de um exercício proposto em seu curso de história da arte, Fayga explica os movimentos causados pela participação de cada estudante. Neste, é possível observar as relações construídas dentro da imagem pelas novas direções que a composição ganhava a cada participação. As relações construídas entre as linhas inseridas pelos estudantes e a margem da composição é o ponto de interesse neste momento. Sobre isto Fayga afirma: É oportuno introduzir aqui um aspecto que veremos mais detalhadamente em futuras aulas: as *margens* do plano *estabilizam* o movimento visual. Elas ocorrem em *duas direções*, na vertical e na horizontal. Essas direções têm para nós um sentido bastante específico: a *horizontal* é percebida, antes de mais nada, como posição deitada, dando a ideia de sono, repouso, morte, calma, sempre uma ideia de imobilidade e ausência de movimento. Por isso, a horizontal é considerada uma direção *estática*. A *vertical*, posição em pé, corresponde à postura típica humana. Também é considerada *estática*, pois também nos indica um certo grau de imobilidade, embora bem menos do que a horizontal. Estar em pé significa uma posição que a todo momento tende a instabilizar-se, pois ao darmos um passo à frente abandonamos a vertical e entramos na diagonalidade, para podermos daí atingir novo equilíbrio, novamente na vertical (OSTROWER, 1991, p. 38 – grifos da autora).

E ela continua:

Por divergirem de horizontais e verticais, todas as outras direções, *diagonais*, *curvas* e *espirais*, são consideradas *dinâmicas*, potencialmente instáveis e carregadas de maior movimento visual (*Ibidem* – grifos da autora).

Com este exercício, Fayga demonstra a seus estudantes o movimento visual e o equilíbrio. Pois “agindo sempre em conjunto, as margens verticais e horizontais, além de delimitarem um plano, também funcionam como estabilizadoras, contendo a movimentação visual dentro do plano” (OSTROWER, 1991, p. 38). Deste modo, algumas questões que a artista/autora traz me auxiliam para pensar um diálogo com Freire. A primeira é o caráter estático das direções horizontal e vertical. Fayga afirma que mesmo que a direção vertical tenha um grau menor de imobilidade, em relação a horizontal, ainda assim é uma direção estática, pois tem em si o equilíbrio. O equilíbrio, que em diálogo com Freire, pode ser entendido como a dependência, é fundamental no processo de construção de autonomia. Uma vez que é na dependência que a autonomia se faz possível, assim como é na autoridade que a liberdade se faz possível, é no equilíbrio que o movimento existe. Movimentos que se constituem de e em formas distintas. Dentre as quais existem também as direções diagonais, curvas e espirais, que são direções dinâmicas, pois potencialmente são instáveis e carregam mais movimento visual. Toda esta movimentação promovida pelas linhas em suas mais distintas possibilidades de direção se dá dentro de demarcações, que são as margens. As margens estabilizam o movimento, pois sua função, além de delimitar um plano, é também conter a

movimentação visual dentro deste plano.

Deste modo, se com Freire (2018) aprendo que a busca é natureza humana e com Fayga (1991) aprendo que no plano visual o equilíbrio tem seu caráter de sustentação penso poder aproximar a ideia de busca da discussão sobre as linhas dinâmicas. A instabilidade do movimento visual ao qual Fayga se refere pode ser aproximado do que Freire aponta como sendo este caráter de pesquisador que o ser humano tem. Isto é, segundo o educador, “posso passar a vida em buscas que aparentemente não resultam em grandes coisas e, entretanto, o fato de eu estar em busca resulta fundamentalmente para minha natureza ser um pesquisador, estar em busca de algo” (FREIRE, 2018, p. 28). E esta procura é sempre esperançosa, pois “é a condição humana buscar fazer com esperança. A busca e a esperança formam parte da natureza humana” (*Ibidem*).

Esta busca a qual Freire (2018) fala nos coloca em movimento. Ao nos compreendermos como seres inacabados o processo permanente de procura é a primeira consequência, e se estamos em movimento, enquanto seres humanos andamos na esperança de chegar. Portanto, é possível pensar o inacabamento como motor para nosso permanente estado de movimento como a instabilidade em potencial de linhas dinâmicas. As composições, como Fayga (1991) esclarece, são compreendidas como finalizadas quando há o equilíbrio, quando o artista sente que não há nada a mais ou a menos. E dentro deste espaço que é delimitado pelas margens, sendo sempre delimitado, pode contar tanto linhas dinâmicas quanto linhas estáticas, que coexistem em harmonia. Esta aproximação se faz possível por entender que Freire (2018) também fala do movimento dentro de limites. O que não significa que a discussão que aqui está sendo feita é sobre a busca pela estabilidade, pelo contrário. A necessidade de compreender as margens e os limites nos quais o movimento se dá permite entender os diferentes movimentos feitos e necessários em cada recorte. O que reforça a importância de se pensar de modo situado. Isto é, compreendendo os limites como os recortes que nos possibilitam objetivar a situação é fundamental assumir uma perspectiva “situada e datada”, como Freire (1996) aponta.

Deste modo, é fundamental atentar para a importância dos limites para a percepção. Ao continuar sua explicação, a artista/autora parte para outra composição construída em aula. Nesta, ela explana que a primeira linha desenhada é uma reta horizontal comprida, que coincide aproximadamente com uma linha imaginária, o eixo central horizontal do plano. “Sabemos da existência desse eixo, porque *inferimos* pelas *margens* que delimitam o campo visual. É um aspecto fundamental do qual ainda iremos

nos ocupar: *os limites são essenciais para a percepção da forma* (de qualquer forma)” (OSTROWER, 1991, p. 38 – grifos da autora), e ela continua, “e mais: sem delimitações, em qualquer que seja o âmbito, sensorial ou mental, *não é possível perceber ou entender*” (*Ibidem* – grifos da autora). Em busca de compreender com Fayga as linhas e suas direções identifiquei a necessidade de compreender também as margens e como estas delimitam nossas percepções sobre as composições.

Este diálogo possibilita não só pensar os movimentos de liberdade na e pela liberdade, mas também movimento democráticos na e pela democracia. Paulo Freire em mais de uma obra dedica-se a falar sobre a importância dos limites da liberdade e da democracia, questões cada vez mais urgentes em nossa sociedade. No artigo intitulado *Democracia, poder e educação popular: reflexões a partir de Paulo Freire*, Jaime José Zitkoski e Marion Machado Cunha (2016) falam sobre a crise da democracia representativa – seus limites e alternativas – e a reinvenção da democracia e da participação popular – uma utopia possível?. A busca por autores que estão, nos últimos anos, discutindo questões relativas a democracia e educação a partir de Paulo Freire é um movimento fundamental para esta ilha. Uma vez que a todo momento estou lidando com reflexões de Fayga e Freire construídas no século XX faz-se essencial buscar como estas estão sendo incorporadas em questões da atualidade. Deste modo, é com o campo da Educação Popular que busco pensar a democracia, e a liberdade, com Paulo Freire.

Outro esclarecimento que se faz necessário é que o diálogo que busco construir nesta ilha em relação tanto aos elementos visuais apresentados e abordados por Fayga quanto as reflexões de Freire sobre a liberdade e a democracia se dão no campo da educação. Isto é, tenho como objetivo pensar estas questões e os possíveis diálogos a serem construídos entre e com elas situando-as no campo da educação. Neste sentido, tanto Zitkoski e Cunha (2016) quanto Streck (2017) me ajudam quando discutem a partir da ideia de participação na compreensão da Educação Popular. Zitkoski e Cunha (2016) trazem não só a democracia, o poder e a educação popular, mas o lugar destas reflexões no contexto latino-americano, afirmando que:

Não basta apenas conquistar o poder já instituído por vias democráticas, mas impõe-se a necessidade de alçar a política a outros níveis de controle social público que superem o atual círculo da democracia representativa, reinventando outras formas de fazer política, que não estão contempladas pelo sistema democrático vigente (CUNHA, ZITKOSKI, 2016, p. 33).

Portanto, o que está sendo posto pelos autores é uma compreensão de democracia que vai ao encontro com a discussão de Freire, quando o educador fala de uma democracia que se dá na luta democrática. Isto é, o entendimento de que é na luta, no movimento, na

e pela democracia que é possível construirmos uma democracia com participação popular. “A reinvenção do poder passa pela reinvenção da política, principalmente do modelo de democracia representativa hoje vigente. Como bem diz Paulo Freire (1994), precisamos uma pedagogia da política que articule a luta e a esperança, o sonho com o embate” (*Ibidem*, p. 33-34). Assim, o que está sendo colocado não é que a democracia que temos atualmente no Brasil não deva ser defendida, e sim que na linha pensamento da educação popular luta-se por uma democracia com mais participação popular. Sendo ainda, indispensável atentar-me a própria ideia de participação. Do mesmo modo como outros termos utilizados e pensados nesta dissertação, tal como a própria democracia e liberdade, o termo participação, como Streck (2017) esclarece é um conceito polissêmico. “E pode encontrar muitas formas de expressão mesmo dentro de uma compreensão democrática, desde a clássica participação via voto em eleições periódicas a estratégias de resistência e práticas sociais transformadoras (*Ibidem*, p. 160).

Assim, o educador afirma que em seu artigo intitulado *Descolonizar a participação: pautas para uma pedagogia crítica latino-americana*, busca não só identificar dificuldades para a efetiva participação no contexto latino-americano, mas também a “participação pode tornar-se parte de um conjunto de práticas que reforçam o que tem sido identificado como colonialidade” (STRECK, 2017, p. 160). Logo, tanto Streck (2017) quanto Zitkoski e Cunha (2016) assumem não só a Educação Popular em suas discussões, mas a necessidade de pensar a democracia a partir do contexto da América Latina. E ainda mais, não só pensar a partir, mas visibilizar as experiências pedagógicas já existentes neste contexto. Streck fala da participação a partir de uma visão político-pedagógica, afirmando

A participação pode tornar-se parte de um conjunto de práticas que reforçam o que tem sido identificado como colonialidade, mas ela pode também ser uma força descolonizadora em todos os âmbitos da sociedade na medida em que se revela o seu potencial pedagógico (STRECK, 2017, p. 160).

Neste sentido, em entrevista de 1996, publicada sob o título *A confrontação não é pedagógica e sim política* (2018), Paulo Freire é questionado se deveríamos voltar aos grandes temas cortados pela raiz pelas ditaduras dos anos de 1960 e 1970, dentre eles a liberdade e a autodeterminação dos povos. Sobre isto o educador brasileiro responde:

São os paradoxos da História. Por um lado, dá a sensação de que tudo aquilo foi esquecido, que foi superado, e por outro lado, a História nos convida a voltar a pensar sobre estas questões.

Há pouco tempo, no Brasil, fizemos uma lista dos problemas que minha geração teve que enfrentar e houve jovens de 22, 23 anos que constataram que alguns desses problemas eram os mesmos que tinham que enfrentar hoje. A questão é que os problemas não se dão no ar, se dão na História, mudam com

a História, de maneira que as respostas que podemos dar a esses problemas não são as mesmas. Em outras palavras: mudando o tempo histórico, ainda quando a problemática pode seguir sendo a mesma, as formas de luta não são necessariamente as mesmas (FREIRE, 2018, p. 55).

Freire em 1996 mostrava que os jovens afirmavam estar vivendo problemas semelhantes aos que ele, enquanto jovem, viveu. Hoje, nos anos de 2020, também vivemos problemas que são ao mesmo tempo semelhantes e distintos. Semelhantes, pois como Jacques Rancière (2014) já aponta na introdução de seu livro *O ódio à democracia*,

É óbvio que o ódio à democracia não é novidade. É tão velho quanto a democracia, e por uma razão muito simples: a própria palavra é a expressão de um ódio. Foi primeiro um insulto inventado na Grécia Antiga por aqueles que viam a ruína de toda ordem legítima no inominável governo da multidão. Continuou como sinônimo de abominação para todos os que acreditavam que o poder cabia de direito aos que a ele eram destinados por nascimento ou eleitos por suas competências. Ainda hoje é uma abominação para aqueles que fazem da lei divina revelada o único fundamento legítimo da organização das comunidades humanas. No entanto, não é ele o objeto deste livro, pelo simples fato de que não tenho nada em comum com aqueles que o proferem, portanto, não tenho nada que discutir com eles (*Ibidem*, p. 8).

No decorrer de seu livro o filósofo francês apresenta como vem se configurando este ódio à democracia e como este a coloca em risco a todo momento. Assim, evidencia-se que parte do movimento de defesa da democracia dá-se em sua avaliação crítica. Isto é, na constante luta democrática pela e na democracia. A luta enquanto categoria histórica (FREIRE, 2014) no pensamento freireano que se dá no movimento e não na estabilidade demonstra este paradoxo da História que o educador cita em sua resposta na entrevista citada anteriormente (FREIRE, 2018).

O paradoxo que Freire descreve dá-se no movimento da História, no qual mesmo que os problemas se apresentem como os mesmos, não o são, pois as respostas não são as mesmas. Não são os mesmos, pois o que está posto se dá de outra forma, mas também porque cada sociedade carrega consigo questões específicas. Neste sentido, não posso deixar de pensar a ideia de forma. Se com Fayga (1991) aprendo que a forma se dá na sua expressividade, exigindo coerência entre a forma e o conteúdo, quando penso sobre problemas que aparentemente podem parecer os mesmos, mas que se dão de outra forma, pois o conteúdo é outro, evidencia-se que estes não são os mesmos. Demandando, portanto, que compreendamos quais são seus conteúdos para que entendamos sua expressividade.

Neste sentido, dialogar Paulo Freire e Fayga Ostrower a partir das ideias de movimento visual e o movimento de luta na e pela liberdade e democracia possibilita entender que mesmo que os problemas pareçam os mesmos não os são, pois estes se dão na história. E com novos conteúdos, novas formas são criadas. Sendo, portanto,

fundamental neste diálogo pensar os limites não como impossibilidades, mas como delimitações necessárias para pensarmos situações objetivas.

Mais um recomeço do que um fim: considerações finais

Com Patricio Guerrero Arias (2012) aprendo que as *sabidurías insurgentes* são constituídas pelo sentido do viver, a afetividade, espiritualidade, coração, razão e emoção. Nesta pesquisa coloquei-me em movimento na busca de não só dialogar com discussões teóricas, mas também com formas expressivas outras. Deste modo, em uma tentativa de confrontar um sentido fragmentador e totalitário da razão, da epistemologia e da ciência, buscou-se dialogar com formas outras de conhecer, de viver. Este movimento deu-se na intencionalidade de relacionar-se com as formas expressivas, fossem elas na linguagem da palavra, da pintura, do viver a vida. Freire (2013a, p. 38) diz que “onde há vida, há inacabamento”, desse modo, esta pesquisa dedicou-se a investigar elementos da vida, da existência humana.

Uma das principais ideias da pedagogia freireana é o inacabamento. É na compreensão de inacabados, inconclusos que os seres humanos podem buscar o ser mais. É na relação com e no mundo que fazemos e refazemos a nós mesmos e o mundo, logo, assumindo o desafio que é a postura dialógica e o compromisso com um fazer coerente estas considerações não tem a pretensão de concluir as reflexões, e sim de assumir novos começos.

Nos caminhos que apresentei nesta dissertação a ideia de movimento deu-se tanto nas discussões teóricas quanto nas metodológicas e formais. Aprendendo com Fayga que não é possível prever o término de uma obra de arte, pois o que determinará sua finalização é a intuição, pois é ela que permitirá a compreensão de que “tudo se justifica”, me aproprio da minha intuição para afirmar que esta dissertação está concluída. Não uma ideia de conclusão como algo que está completo, pronto, fechado, mas um fim que nasce de um novo começo.

Do mesmo modo que a cada ilha novas iam surgindo, os começos e recomeços marcam o movimento desta pesquisa que como investigação bibliográfica deu-se no compromisso com uma postura dialógica. Assim, nascendo de inquietamentos concretos, referentes à falta de sensibilidade como um problema político em meio a uma pandemia mundial, entendeu-se que dialogar com os conceitos de sensibilidade e conscientização, de Fayga Ostrower e Paulo Freire, respectivamente, poderia contribuir para uma concepção mais democrática de educação. Durante a pesquisa este diálogo realizou-se como forma expressiva (OSTROWER, 2019) em sete diálogos com os pensamentos dos

autores estudados. Deste modo, pensar uma concepção mais democrática de educação a partir destes conceitos deu-se na própria ideia de movimento. Uma vez que a capacidade criadora do ser humano é inerente a sua existência (OSTROWER, 2019) (FREIRE, 2003) a busca pelo ser mais caracteriza-se pela constante movimentação que se dá na criação dos inéditos viáveis perante aos desafios impostos pelas situações limite. Portanto, pensar uma concepção de educação que se comprometa com a sensibilidade, a libertação e a democracia é pensar uma concepção de educação criadora de vida.

Esta compreensão perpassa as ilhas construídas, assim como o diálogo com a sensibilidade e conscientização, pois em todas as discussões, independente dos conceitos trabalhados, o que está sendo posto é uma educação que promova a vida. E é neste sentido que dialogar a sensibilidade e a conscientização é possível de tantas formas, pois o ímpeto criador humano se dá na arte, no cotidiano, na mudança política, na existência humana. Existência esta que não é fragmentada.

Dito isto, esta dissertação constitui-se formalmente como arquipélago. Sendo o conceito forma expressiva, de Fayga (2019) fundamental para a pesquisa, compreendi que sem este, esta investigação não seria possível, pois a forma equivale ao conteúdo (OSTROWER, 1991). Portanto, as ilhas criadas pelos ecos que reverberam o diálogo com a sensibilidade e a conscientização foram organizadas por rotas, em uma tentativa de transposição da forma expressiva às normas acadêmicas. Nesta busca por não perder a coerência entre a forma e conteúdo e manter a atitude dialógica as rotas foram propostas como uma sugestão de relações entre as ilhas, porém outras são possíveis.

Antes das ilhas, na organização do arquipélago, temos o núcleo. A única parte constituinte que exige uma ordem. Logo, para compreender as ilhas é necessário primeiro entender o núcleo e como este ecoa em tantas direções. O núcleo deste arquipélago é marcado pelo pensamento situado. Isto é, com as ilhas, *Cruzar fronteiras: a experiência do exílio e o aprender com a própria história* e *A perspectiva como forma expressiva e a pedagogia freireana como expressão dos oprimidos*, é assumido que os autores com os quais busquei dialogar tem seus pensamentos molhados de cultura, como diria Freire. Assim, como corpos situados, corpos que sentiram e viveram e por isto criaram Paulo Freire e Fayga Ostrower não podem ser descontextualizados, deslocados de suas próprias existências. Na tentativa de marcar que esta compreensão não se resume a estes autores, mas a toda e qualquer existência, uma vez que todos somos seres molhados de cultura, história, trouxe também os meus percursos formativos. Pois no atual momento olho para

meus caminhos e como uma faísca que os ilumina percebo como meus encontros na vida me formaram tanto como pessoa quanto como a profissional que venho também me constituindo. Por fim, no núcleo também são apresentados os caminhos teóricos, metodológicos e formais e a relação forma=conteúdo.

Deste modo, as ilhas como ecos que reverberam o diálogo com a sensibilidade e a conscientização, que se dá marcado pela compreensão do pensamento situado, foram organizadas em três rotas. *A rota Ilha do Nevoeiro*, *a rota Macondo* e *a rota Taitara*.

A rota Ilha do Nevoeiro tem seu nome inspirado na escritora brasileira Emília Freitas e seu livro *A Rainha do Ignoto*. A escolha por me apropriar de seu mundo inventado, a ilha do Nevoeiro, deu-se por identificar que o que une estas ilhas é a capacidade humana de criar outros mundos, que no compromisso com a humanização confrontam o fatalismo que em um discurso fragmentador nos anestesia, nos aliena e nos separa. Assim, esta rota atravessa as ilhas: *Educar a sensibilidade como um compromisso ético*; *A mudança e o ímpeto criador*: “*O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa*”; e *Cansaço existencial e imaginar outros mundos*.

Na ilha *Educar a sensibilidade como um compromisso ético* parto de uma situação narrada por Fayga em seu curso de história da arte para operários de uma gráfica para refletir sobre o educar a sensibilidade como uma urgência, que se dá em um compromisso ético com a humanização. Na ilha *A mudança e o ímpeto criador*: “*O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa*”, discuto a criação de vida como necessidade humana na busca por sua humanização, sendo ainda a busca pela transformação da realidade uma marca da tradição de pensamento latino-americano. A ilha *Cansaço existencial e imaginar outros mundos*, também destaca o pensamento latino-americano e a Educação Popular como referencial fundamental para pensar e imaginar outros mundos. Assim, buscando rascunhar caminhos possíveis para também dialogar com os pensamentos indígenas e o Bem Viver.

A rota Macondo, tem seu nome inspirada no mundo inventado na obra *Cem anos de solidão*, do escritor colombiano Gabriel García Marquez. Nomear a rota que se constitui pelas ilhas *Sentimento e compromisso: decisões lúcidas e profundas com a vida* e “*O educador é um político e um artista*”: *reflexões sobre a busca pela coerência*, de Macondo deu-se por perceber nestas ilhas o compromisso, tanto pessoal quanto profissional, com uma existência marcada pelas dimensões política, ética e estética. A

ilha *Sentimento e compromisso: decisões lúcidas e profundas com a vida* inicia-se com uma obra de Paul Cézanne, *Rochedos perto de Chateau Noir* (ca. 1904), a qual Fayga se apropria para falar sobre o sentimento de vida, ideia dialogada com o compromisso que é histórico, com o outro, com a humanidade, discutido por Paulo Freire. Possibilitando, portanto, pensar a criação comprometida com a boniteza da existência humana e seus sonhos possíveis. A ilha “*O educador é um político e um artista*”: *reflexões sobre a busca pela coerência* também tem o compromisso como um ponto de destaque. Esta ilha parte da afirmação do educador brasileiro que a nomeia para refletir sobre as figuras do/a artista e do/a educador/a, pensando a busca pela coerência e como esta é comprometer-se com a responsabilidade e a veracidade.

A rota *Taitara*, tem seu nome inspirado no mundo inventado pelo escritor brasileiro José J Veiga em seu livro *Sombra dos reis barbudos*. Inspirada em seu mundo inventado esta rota constitui-se pelas ilhas *A metáfora e a linguagem como criação de vida* e *A linha e a margem e a democracia e a liberdade: aproximações possíveis sobre a ideia de movimento*.

A ilha *A metáfora e a linguagem como criação de vida*, parte de uma mobilização por compreender o lugar da metáfora, da poesia na linguagem de Paulo Freire. Em diálogo com Fayga Ostrower é possível entender a linguagem e seus vocábulos como expressão verdadeira e autêntica quando a palavra não é palavrório, é palavra verdadeira, é práxis. E a ilha *A linha e a margem e a democracia e a liberdade: aproximações possíveis sobre a ideia de movimento* nasce da tentativa de dialogar também com elementos visuais, e caracteriza-se pela ideia de movimento. Seja ele, visual, humano, individual, coletivo, é destacada a existência humana não só como criadora, de poética, de vida, mas também como esta criação é constante. Assim como Freire (1979) esclarece que a conscientização não é um processo que se cristaliza, é um constante olhar criticamente para a realidade, a criação humana é uma constante luta por se tornar o ser mais. Logo, estas ilhas se unem no movimento que se dá na luta por dizer a sua palavra, a palavra verdadeira.

Desse modo, os resultados possíveis de serem apresentados nesta pesquisa são os próprios caminhos percorridos. As ilhas apresentadas, destacando que não são as únicas possíveis, reverberam o diálogo com a sensibilidade e a conscientização demonstrando a viabilidade de pensar relações com Paulo Freire e Fayga Ostrower, com os campos da arte e da educação, e outros tantos conhecimentos e saberes que mostram que a própria existência humana se dá na constante busca por tornar-se mais livre, mais sensível, mais

consciente. E esta busca tem em uma concepção de educação que se compromete com a libertação, a sensibilidade e a democracia um caminho possível. Logo, assumindo o inacabamento como característica inerente à existência humana assumo também que o fim desta dissertação não é o fim dos caminhos que ressoam o compromisso com uma existência marcada por sua inteireza. É apenas um novo começo.

Referências

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tadeu Breda (tradução). São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.
- ANTUNES, Ângela. Paulo Freire. In: PERICÁS, Luiz Bernardo; SECCO, Lincoln Ferreira (orgs.). **Intérpretes do Brasil**: clássicos, rebeldes e renegados. São Paulo: Boitempo, 2014.
- BERINO, Aristóteles. Interminados, criadores e sonhadores: o problema da estética em Paulo Freire. *Revista de Estudos Culturais*, São Paulo, v 5, pp.24-38, 2020.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Nova Cultural: Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prólogo. In: MEJÍA, Marco Raúl. **Educación popular**: raíces y Travesías – de Simón Rodríguez a Paulo Freire. Bogotá: Aurora Ediciones, 2020.
- CASTRO, Dannyel Teles de.; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Descolonização do Saber: Paulo Freire e o pensamento indígena brasileiro. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v 47, pp. 1-18, 2022.
- COCCHIARALE, Fernando; GEIGER, Anna Bella. **Abstracionismo**; geométrico e informal: vanguarda brasileira nos anos cinquenta. Rio de Janeiro: FUNARTE, Instituto Nacional de Artes Plásticas, 1987.
- COUTINHO, Wilson. Fayga Ostrower. In: MARTINS, Carlos (org.). **Fayga Ostrower**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.
- CUNHA, Marion Machado; ZITKOSKI, Jaime José. Democracia, poder e educação popular: reflexões a partir de Paulo Freire. *Gavagai – Revista Interdisciplinar de Humanidades*, Erechim, v. 3, n. 1, pp. 29 – 44, 9 jul. 2016.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível, 2000. 233 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253464>. Último acesso em 28 de fevereiro de 2021.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. Educação estética e saberes sensíveis, 10 dez. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=71Mn5SYdJxs>. Acesso em: 12 de outubro de 2023.
- ECKHARDT, Anna Carolina. A I Exposição Nacional de Arte Abstrata de 1953 e a história suspensa de uma cidade. 2019. 59 pp. Monografia (Licenciatura em História) – Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, 2019.

ECKHARDT, Anna Carolina. Sobre existir imersa no ruço: reflexões sobre os reencontros proporcionados pelo sul global e o sonhar sonhos possíveis. 2022. 19 pp. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Epistemologias do Sul) – Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais, 2022.

FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Heitor Ferreira da Costa (revisão técnica e tradução do texto de Antonio Faundez). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 1979.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: ABREU, M. (org.). **Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º Cole**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2004a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. Liberdade cultural na América Latina. In: STRECK, D. **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Ana Maria Araújo Freire (organização e notas). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A palavra *boniteza* na leitura de mundo de Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 8ª edição. São Paulo: Terra e Paz, 2021b.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Conscientização. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GADOTTI, Moacir. Cruzando fronteiras: Teoria, Método e experiências freireanas. In: I Colóquio das Ciências da Educação. Lisboa, 2000. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/95e4d3d3-b730-4b16-83d8-6db574178b42>. Último acesso em 25 de julho de 2023.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. Prefácio: fontes do andarilho da utopia. In: PITANO, S.; STRECK, D.R.; MORETTI, C.Z. (orgs.). **Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica**. Curitiba: Appris, 2019.

GEIGER, Anna Bella. Fayga Ostrower. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015. E-book.

GERALDI, João Wanderley. A linguagem em Paulo Freire. Porto, 2004. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/06eb41c6-2074-459f-80a4-cc293ca2c95d>. Último acesso em 25 de julho de 2023.

GINZBURG, Carlo. **Indagações sobre Piero: o Batismo, o Ciclo de Arezzo, a Flagelação**. Luiz Carlos Cappellano (tradução). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: o verdadeiro, falso, fictício**. Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão (tradução). 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GOLDING, John. Cubismo. In: STANGOS, Nikos (org.) **Conceitos da Arte Moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

GOMBRICH, Ernest H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GUERRERO ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y de la metodología. *Sophía*, Quito, v 13, pp. 199-228, 2012.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de)colonial. 2016. 372 pp. Tese de Doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, Equador, 2016.

JONES, Lauren Ila. Libertação. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KONDER, Leandro. Leandro Konder fala sobre Fayga Ostrower, arte e ciência, 12 abr. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IA-FG8kflJg>. Acesso em 12 de outubro de 2023.

- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.
- KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do Bem Viver**. Bruno Maia (organização). Ebook. (2020b)
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1998.
- OSTROWE, Fayga. Fayga Ostrower – A Intuição, a criação e a beleza, 14 set. 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3X-1_mB7UTY. Acesso em 12 de outubro de 2023.
- OSTROWER, Fayga **Acasos da criação artística**. Campinas: Editora da Unicamp, 2016.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- MEJÍA, Marco Raúl. **Educação e pedagogias críticas a partir do Sul**: cartografias da educação popular. Tradução de Maria Angélica Lauriano. Rio de Janeiro: NOVAMÉRICA, 2012.
- MEJÍA, Marco Raúl. **Educación popular**: raíces y Travesías – de Simón Rodríguez a Paulo Freire. Bogotá: Aurora Ediciones, 2020.
- MELLO, Thiago de. Poesia. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- NAJMANOVICH, Nadia. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NAVAS, Adolfo Montejo (org.). **Anna Bella Geiger**: territórios, passagens, situações. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Anima Produções Culturais, 2007.
- PASSOS, Mailsa. Encontros cotidianos e a pesquisa em Educação: relações raciais, experiência dialógica e processos de identificação. *Educar em Revista*, Curitiba, n 51, pp. 227-242, jan/mar, 2014.
- RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia**. Mariana Echalar (tradução). São Paulo: Boitempo, 2014.
- REDIN, Marita Martins. Estética, In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SAMPAIO, Lilia. Arte, sentido de vida. In: MARTINS, Carlos (org.). **Fayga Ostrower**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SARAMAGO, José. **Claraboia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

STRECK, Danilo R. Pedagogia no encontro de tempos: o moderno e o pós-moderno em Paulo Freire a partir de algumas metáforas. Educação, Santa Maia, v 25, n 1, jan/jun 2000.

STRECK, Danilo R. Descolonizar a participação: pautas para uma pedagogia crítica latino-americana. In: CABALUZ, F.; GUELMAN, A.; SALAZAR, M. (orgs.). Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. Ebook, PDF.

SUNG, Jung Mo. Liberdade. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIVEIROS, Ricardo. Fayga faz 90 anos. Disponível em: <https://www.faygaostrower.org.br/a-artista/homenagem-aos-90-anos>. Acesso em 12 de outubro de 2023.

ZITKOSKI, Jaime José. Condicionado/Determinado. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.