



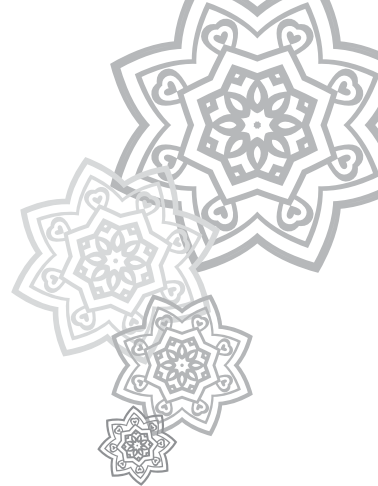
Educação *em Rede*

Volume 8

**Com(A)rtes: diálogos
entre arte, educação
e cultura**

Sesc | Serviço Social do Comércio

Serviço Social do Comércio
Departamento Nacional



Educação *em Rede*

Volume 8

Com(A)rtes: diálogos entre arte, educação e cultura

Rio de Janeiro
Sesc | Serviço Social do Comércio
Departamento Nacional
2021

Presidência do Conselho Nacional
José Roberto Tadros

DEPARTAMENTO NACIONAL
Direção-Geral
José Carlos Cirilo (interino)

Assessoria Externa - Organização
Tania Queiroz

Dados Internacionais para Catalogação na Publicação (CIP)

Sesc. Departamento Nacional.
Com (A)rtes: diálogos entre arte, educação e cultura
[recurso eletrônico] / Sesc, Departamento Nacional. – Rio de
Janeiro : Sesc, Departamento Nacional, 2021.
1 recurso eletrônico (7.100 Kb). – (*Educação em Rede* ; v. 8)

Suporte: E-book
Formato: pdf.
Obra também publicada em versão impressa.
ISBN 978-65-86695-16-8.

1. Arte e educação. 2. Cultura. 3. Sesc. Departamento Nacional.
I. Título. II. Série.

©Sesc Departamento Nacional, 2021
Tel.: (21) 2136-5555
www.sesc.com.br

Distribuição gratuita, venda proibida.
Todos os direitos reservados e protegidos pela
Lei n. 9.610/1998.

Os textos assinados são de responsabilidade dos autores
e não refletem, necessariamente, a opinião do Sesc.

CDD 370.11

Biblioteca: Renata de Souza Nogueira CRB-7/5853

“Arte educação é a arte
de fazer encontros.
É um percurso contínuo,
sistemático e processual...”

Sandra Benites e Mariana de Matos
na Paraíba em uma das iniciativas
do Com(A)rtes. Foto: Assessoria de
Comunicação do Sesc Paraíba.





O valor do princípio da obediência sufoca o do princípio da criatividade. As representações se formam, mas sempre com íntima ligação com o que se sente na carne. Rompe-se com a alienação na medida em que se ancora a experiência estética na experiência do aqui e agora.

*André Luiz Gonçalves de Oliveira, professor da Unicamp
e pesquisador em Estudos sobre Arte, Corpo e Educação*

A cosmovisão é uma concepção de mundo que se organiza pelo medo e pela esperança e está enredada à visão eurocristã, enquanto a cosmovisão afro-pindorâmica é um convite à beleza do desconhecido, à inevitabilidade dos acontecimentos que escapam ao controle humano e à oportunidade de mantermos nossa relação com o mundo – o que não precisa de medo e nem de esperança.

*Renato Nogueira, professor da UFRJ, pesquisador
em Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas e ensaísta*

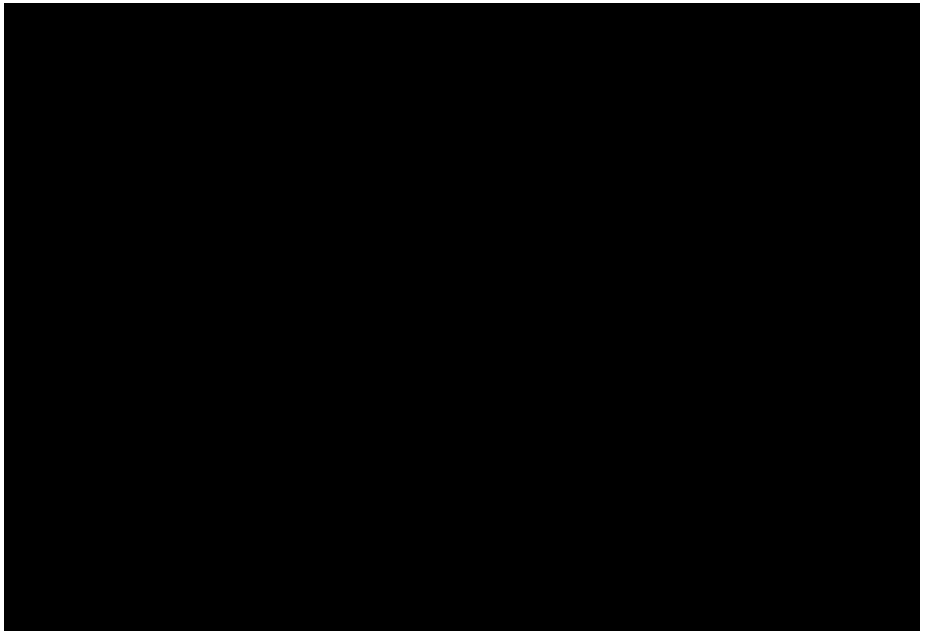
Elaboramos atividades para desconstruir a ideia dos ocidentais de que os conhecedores das ciências são pessoas letradas que têm domínio sobre a escrita.

Sandra Benites, pesquisadora em Antropologia Social

Uma jovem preta, da periferia de uma metrópole do Sudeste, sempre acha que conhece o Brasil, mas estar com mais de oitenta profissionais com sotaques e saberes diferentes do meu, neste projeto, me remeteu àqueles tempos de adolescente sedenta por arte em que estava sempre com os livretos de programação das unidades do Sesc perdidos na mochila.

Taísa Machado, multiartista, apresentadora, roteirista, pesquisadora, produtora e fundadora do Afrofunk Rio





O Departamento Nacional do Sesc, envolvido com a ação socioeducativa concebida para seu público preferencial, promove formações para todos os profissionais da instituição que atuam em programas sociais em todo o país nas áreas de Cultura, Educação, Assistência, Saúde e Lazer.

O Programa Cultura tem o objetivo de democratizar o acesso das pessoas a experiências mediadas pelas áreas de música, artes cênicas, audiovisual, arte educação, biblioteca, patrimônio, artes visuais e literatura, em suas variadas expressões. Por meio da *Política Cultural do Sesc* que rege as intencionalidades e as diretrizes das ações de formação, fruição, difusão e fomento, promovidas pelo Programa Cultura, em consonância com objetivos institucionais, direitos culturais e diversidade cultural, a equipe dessa área tem desenvolvido, por meio da arte, dinâmicas que são do âmbito da crítica, da reflexão e da criação.

Já o projeto Com(A)rtes trata dessa ação ao reunir profissionais da Cultura e da Educação dos diversos estados brasileiros a fim de discutir e praticar propostas artístico-educativo-culturais, no sentido de expandir seus conhecimentos em diálogo com saberes plurais. Os textos que compõem esta obra discutem questões relacionadas ao campo da arte mediado por debates interligados aos cenários de alteridade e diversidade, o que traz diálogo e reflexão sobre como esta expressão humana, que é a arte, pode ser posta em prática e, assim, acontecer nos espaços educativos e culturais que a instituição congrega.

Esta publicação reúne em palavras aquilo que foi vivenciado na experiência formativa proporcionada pelo projeto Com(A)rtes aos seus profissionais de Cultura e Educação, com o intuito de promover um caráter dialógico e, sobretudo, sensível, por meio do mergulho nos diversos universos das práticas artísticas. O objetivo é que as linhas que se inscrevem no mundo a partir desta publicação possam corroborar com suas práticas educativas, artísticas e culturais, já que os textos aqui incluídos tecem discussões fundamentais e debates atentos em torno da arte por meio de um olhar expandido.

Sumário

INTRODUÇÃO	12
A POESIA É PARA COMER! <i>Leonardo Moraes Batista</i> <i>Tania Queiroz</i>	18
DIVERSIDADE NÃO É SLOGAN, MAS UM IDEAL CIVILIZATÓRIO <i>Denise Espírito Santo</i>	26
COSMOFILIA E COSMOFOBIA: UM BREVE ENSAIO SOBRE UMA EDUCAÇÃO QUE APROXIME A HUMANIDADE DO MUNDO <i>Renato Nogueira</i>	46
CURRÍCULOS COMO CURADORIA? <i>Maria Luiza Sussekind</i>	66
PRÁTICAS ARTÍSTICAS MODERNAS E CONTEMPORÂNEAS: ESTÉTICAS, POÉTICAS E ÉTICAS <i>André Luiz Gonçalves de Oliveira</i>	78
O OUTRO, O EU E A DIFERENÇA <i>Gustavo Coelho</i>	102

ACORDAR A MEMÓRIA <i>Sandra Benites</i>	112
FORMAÇÃO CRÍTICA DO OLHAR: POR UMA EXPERIÊNCIA CORPÓREO-SENSÍVEL <i>Heitor Augusto</i>	126
COMPANHIA <i>Mariana de Matos</i>	136
LITERATURA COMO CRÍTICA DA CULTURA: ARTE E POLÍTICAS DECOLONIAIS PARA A DIVERSIDADE <i>Tatiana Pequeno</i>	148
COM CORPO, COM ARTES <i>Taísa Machado</i>	162
JANELAS <i>Raphael Couto</i>	168

Introdução

Processo. Uma palavra que pode ter muitos sentidos, mas que certamente remete ao fato de não se considerar alguma coisa pronta, ou uma finalidade, ou, ainda, uma utilidade. Assim podemos nos referir à experiência no Com(A)rtes, um programa de formação para os profissionais de Educação e Cultura do Sesc, que é processual, sem fim predefinido, sem controle da recepção das ações e com prospecção de desdobramentos.

Desde 2017, o processo segue em fluxo, por meio de diversas atividades, proposições e programas com diferentes configurações. Constituído por palestras sobre temas emergentes, imersão presencial e curso de formação em mediação cultural, o Com(A)rtes aconteceu, como deveria ser, com trocas de experiências, escutas das diversas vozes que constituem a instituição em todo o Brasil e um olhar para fora, para o outro, para seu público e para outros profissionais.

Esta publicação, organizada em forma cronológica, reúne as participações realizadas no Com(A)rtes em 2017, 2018 e 2019, e tem como objetivo reunir esses conteúdos e relatos de experiências gerados neste processo. Os profissionais convidados a contribuir nas várias edições do programa têm suas ideias aqui apresentadas e compartilhadas.

A abertura da obra se dá com o texto de Leonardo Moraes Batista e Tania Queiroz, “A poesia é para comer!”, o qual exprime o processo formativo desenvolvido pelo Sesc para seus profissionais de Educação e Cultura e sinaliza quais caminhos e percursos foram adotados na ação educativa. Entre 2017 e 2018, o projeto teve a contribuição de Denise Espírito Santo, Renato Nogueira, Maria Luiza Sussekind, André Luiz Gonçalves de Oliveira e Gustavo Coelho. Suas participações se deram em dois momentos: ministrando palestras mediadas pelos profissionais da instituição e elaborando textos sobre os aspectos principais de suas falas.

Assim, em “Diversidade não é slogan, mas um ideal civilizatório”, Denise Espírito Santo desenvolve a ideia de que a experiência da diversidade não seja reduzida a mero slogan, mas que persista como um ideal civilizatório que busque concentrar seus argumentos nas correlações intrínsecas entre o eixo educação-sociedade-diversidade e o campo de forças que opera as relações macroeconômicas e sociais dominadas pela lógica do capital e seus poderes correlatos, cujo modelo patriarcal e colonial vem anunciando sinais de esgotamento.

O texto de Renato Nogueira pretende contribuir com um debate acerca das possibilidades de a educação proporcionar uma relação de amizade com o mundo, a partir de uma compreensão afroperspectivista. Por meio dos olhares de vários autores, Renato desloca o leitor por diversas experiências de tempo e lugar a fim de constituir seu pensamento.

Já Maria Luiza Sussekund, com o texto “Currículos como curadoria?”, questiona a intencionalidade na formulação de currículos para o ensino. Segundo a autora, tal questão é mais que um debate teórico, trata-se de uma questão política e epistemológica que deve ser tratada sob a perspectiva dos diversos participantes do sistema de ensino, sobretudo professores e estudantes.

O artigo de André Luiz Gonçalves de Oliveira procura mostrar como as práticas de modalidades artísticas modernas estão ligadas aos valores da modernidade e da colonialidade, bem como as práticas contemporâneas possibilitam contrapor tais princípios ao buscarem outros mais próximos do mundo contemporâneo, oferecendo mais oportunidades de condutas para além das ações que legitimam e reforçam o controle, a subalternização e a segregação, próprias das modalidades modernas e colonializadas de arte.

Finalizando a produção textual de 2017 e 2018, Gustavo Coelho relata sua experiência no programa e a investigação realizada em torno da ideia de “eu” cunhada na modernidade, e que, mesmo dando evidências de seu estado de crise em nossos tempos, parece seguir operante. Apresenta alguns conceitos presentes em Levinas, Derrida, Freud e Lacan, que pautaram as conversas presenciais durante o projeto.

Já em 2019, um grupo bastante significativo, em número e interesse, de profissionais da Cultura do Sesc se reuniu em João Pessoa, na Paraíba, para uma experiência imersiva durante uma semana. Os textos dos convidados Sandra Benites, Heitor Augusto, Mariana de Matos, Tatiana Pequeno, Taísa Machado e Raphael Couto aqui publicados alternam e relacionam conteúdos em torno da experiência em si e das pesquisas que eles próprios desenvolvem.

“Acordar a memória”, de Sandra Benites, apresenta a ideia desenvolvida por ela, nas oficinas, de visitar e acordar a memória para explicar o processo de ensino e aprendizagem, que atravessa do indivíduo para o coletivo e do coletivo para o indivíduo, a fim de pontuar o tempo passado que está associado com o futuro na visão indígena de modo geral. Estimulando a participação das pessoas presentes,

relata como buscou provocar e demonstrar essa noção de memória ancestral na visão indígena e ampliá-la para um universo maior.

“Formação crítica do olhar: por uma experiência corpóreo-sensível”, de Heitor Augusto, apresenta uma perspectiva e uma prática acerca da formação crítica do olhar em cinema e audiovisual que questione o paradigma da ocidentalidade que separa e hierarquiza a dimensão racional da corpórea. Essa reflexão recupera a experiência da oficina “Desenvolvimento do olhar: formas de ver, formas de se tornar”, ministrada durante o Com(A)rtes, em 2019, e a relaciona com as possibilidades de uma prática pedagógica engajada com a revisão de hierarquias no que tange à atribuição de valor a obras de arte e à destruição da lógica que elege cânones e políticas de reparação.

Mariana de Matos comenta o deslocamento desse conjunto de sujeitos para convivência e formação em João Pessoa, o que em si, para a autora, estabelece um modo relacional de elaboração. Segundo Mariana, ao tatear coletivamente formas de construir didáticas e elaborar pedagogias que promovam diálogos entre cultura e educação, é possível se certificar de que nesta roda cabem os mais amplos entendimentos do que significam tanto cultura quanto educação.

“Literatura como crítica da cultura: arte e políticas decoloniais para a diversidade”, de Tatiana Pequeno, procura demonstrar, por meio da experiência no programa, como a relação com a palavra, com a poesia e com outras narrativas permite a compreensão da cultura como sistema múltiplo e diverso. Fundamenta sua argumentação com os pensamentos de Conceição Evaristo, Márcia Kambeba, Cristiane Sobral, Grada Kilomba, Frantz Fanon e Achille Mbembe, autores basilares para os conceitos pretendidos com a formação.

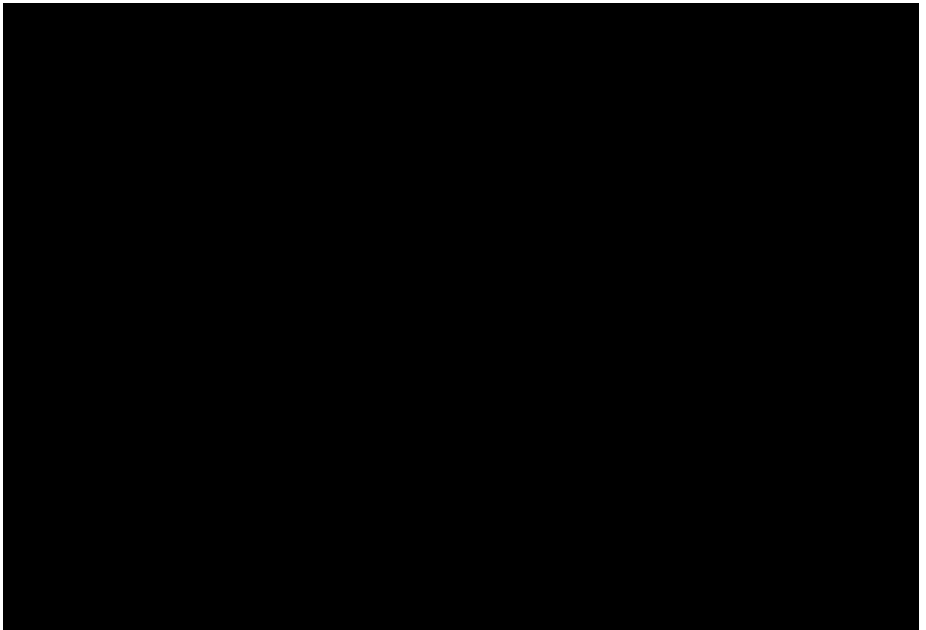
Taísa Machado fala de sua experiência como provocadora, orientadora e professora no âmbito do programa. A oficina de dança A Ancestralidade do Tamborão propõe descolonizar o corpo e o pensamento das pessoas sobre o funk, apresentando o conceito de corpo e corporeidade de comunidades africanas como originários para essas percepções. O texto explora a ideia de corpo como território divino e relata como o treino de dança se transforma em espaço de emoção e quebra de paradigmas.

Raphael Couto elabora seu texto a partir de reflexões e percepções pessoais, conversas e memórias da vivência proporcionadas pela experiência da imersão. Segundo ele, sua escrita é fruto da sedimentação da vivência em João Pessoa e atravessa as questões trazidas e desenvolvidas no encontro com outras que

emergiram por meio de leituras, relatos e trabalhos seus, de outros artistas e das contribuições de participantes e convidados.

Esta compilação de textos, de alguma ou algumas maneiras, proporciona ao leitor uma experiência análoga à que os profissionais que participaram do programa de formação tiveram. São produções textuais que trazem questões germinadas na sociedade, embasadas teoricamente por autores diversos, e sua reverberação nas práticas artísticas por meio dos relatos da experiência imersiva vivenciada em 2017, 2018 e 2019. Ainda que o leitor não tenha participado presencialmente, poderá perceber a potência do trabalho produzido e sua relação com as próprias atividades profissionais cotidianas.

Boa leitura!



A poesia é para comer!

Leonardo Moraes Batistaⁱ

Tania Queirozⁱⁱ

ⁱ É filho de Celma Moraes Batista, neto de Maria de Lourdes Diogo Moraes, irmão de Vanessa Moraes Batista, sobrinho de Edna Moraes, Lúcia Maria Moraes, Lucina Moraes e Bernadete de Fátima Moraes. Forjado e criado no matriarcado de mulheres negras. É musicista, educador, pesquisador e curador. É licenciado em Música (2012) e especialista em Educação Musical (2014) pelo Conservatório Brasileiro de Música (CBM-CeU). Mestre em Educação Musical (2015), doutorando em Etnomusicologia (2018) e pesquisador no Laboratório de Etnomusicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sendo o Grupo de Estudos e Pesquisa Etnomusicológica NEGÔ o espaço de pesquisa, interlocução, ação e produção de conhecimento. É membro associado da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), Associação Brasileira de Etnomusicologia (Abet), Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) e do Fórum Latino Americano de Educação Musical (Fladem). É integrante do Coletivo Mwanamuziki, composto por pesquisadoras/es negras/es/os da música de todo o Brasil. É analista de Cultura no Departamento Nacional do Sesc e coordena as ações de Arte Educação, em âmbito nacional. Tem interesse nas seguintes áreas de investigação: etnomusicologia, arte educação, educação musical, educação e seus desdobramentos, tais como: contracolonialidade, decolonialidade, interculturalidade, diversidade cultural, cultura, relações étnicas crítico-raciais, formação de professores e políticas de educação brasileira.

ⁱⁱ Doutoranda e mestre em Arte e Cultura Contemporânea pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi coordenadora da Casa França-Brasil (2016-2017) e coordenadora de Ensino da Escola de Artes Visuais do Parque Lage (2007-2016). Foi professora substituta no Instituto de Artes da Uerj (2005-2007) e professora de Artes da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro desde 2010. Participa, desde 1992, como coordenadora e educadora em programas educativos em instituições como Paço Imperial, Casa França-Brasil, Museu do Açude e Casa de Cultura Laura Alvim, e como consultora em mediação cultural no Departamento Nacional do Sesc desde 2019. É editora-executiva da Revista Concinnitas, do Instituto de Artes da Uerj; coordenou a publicação dos Cadernos EAV, de 2009 a 2013; publicou, em 2014, O mundo é mais do que isso: mediação e a complexa rede de significações da arte e do mundo, com Maria Tornaghi e Cristina de Pádua. Coordena a Escola Sem Sítio desde 2017.

RESUMO

Este artigo discute questões relacionadas ao processo formativo desenvolvido para profissionais de Cultura e Educação do Sesc. Articula questões relacionadas ao ensino-aprendizagem da arte e pauta a diversidade cultural como centro da discussão. Aponta a potencialidade da formação continuada como objeto de mediação de saberes e conhecimento em diálogo com aspectos da contemporaneidade relacionados ao fazer pedagógico-cultural e artístico-educativo.

PALAVRAS-CHAVE: arte, educação, cultura, arte educação, formação continuada.

ABSTRACT

This article discusses issues related to the training process developed for Sesc's culture and education professionals. It articulates issues related to the teaching and learning of art and places cultural diversity at the center of the discussion. It points to the potential of continuing education as an object of mediation of knowledge and ways of knowing in dialogue with contemporary aspects related to pedagogical-cultural and artistic-educational activities.

KEYWORDS: art, education, culture, art education, continuing education.

Senhores,
Sou um poeta, um multipétalo,
Um uivo, um defeito.
E ando com uma camisa de vento
Ao contrário do esqueleto.
Sou um instantâneo das coisas
Apanhadas em delito de paixão.
Sou uma impudência à mesa posta,
De um verso onde eu possa escrever.
Oh, subalimentados do sonho,
A poesia é para comer.
(NATÁLIA CORREIA)

O projeto Com(A)rtes é uma ação formativa – desenvolvida pelo Departamento Nacional do Sesc (DN) – como programa educativo que reúne profissionais dos programas sociais de Cultura e Educação, para juntos ampliarem seus conhecimentos e construir práticas educativo-culturais com a possibilidade de aplicá-las nos centros de atividades em que atuam, espalhados por todo o Brasil.

20

A poesia é
para comer!

O projeto, endereçado aos profissionais do Sesc, teve início em 2017, após diagnóstico e planejamento preliminar realizados em 2016, e se desenrolou durante 2018 e 2019, com ciclos de palestras, debates, oficinas e imersão cultural coletiva. As atividades se alternaram no decorrer do processo, o que possibilita o contato com diferentes profissionais e uma diversidade de conhecimentos de muitas áreas em um amplo campo da cultura, da educação e da arte. Com o objetivo de oferecer formação e provocar inquietações aos participantes, esta ação formativa aconteceu por meio do encontro com as diretrizes da instituição e de seus documentos fundadores, em especial no âmbito da cultura.

A iniciativa de se desenvolver uma ação como essa surgiu de uma demanda dialógica entre os dois programas mencionados anteriormente, Cultura e Educação, em que a arte e seus fazeres no âmbito da formação, difusão e fruição se tornaram necessários. Mediados por um amplo diagnóstico que buscou compreender o cotidiano das práticas de ensino e aprendizagem da arte nos cotidianos das escolas de educação básica do Sesc e dos fazeres de mediação cultural nos centros de atividade, identificou-se que esses dois programas precisavam conversar.

Foi então iniciada uma série de encontros virtuais, com o intuito de compreender como aconteciam as práticas educativo-culturais e em quais bases teóricas e metodológicas se desenvolviam os processos de aprendizagem da arte. Tomando

a dialogicidade como um ato de escuta, esses encontros tornaram-se o diagnóstico necessário para a instituição tornar possível a aproximação entre os dois programas, com a arte como centro da dinâmica.

O diagnóstico coordenado por profissionais da área de Cultura e Educação do Departamento Nacional, realizado durante o ano de 2016, levou em consideração a diversidade cultural para a realização desse processo, além da abrangência do Sesc em todo o Brasil e da capilaridade de produções artístico-culturais que dinamizam os currículos e as curadorias que esta instituição desenvolve, a fim de ativar e construir todo o programa formativo.

Com atividades presenciais em equipamentos do Sesc e midiáticas, com o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem da Rede Sesc de Formação e Pesquisa (AVA-RFP), o Com(A)rtes tornou-se um programa formativo que tece mediações de conhecimentos e saberes relacionados aos campos da alteridade, acessibilidade, diversidade, geracionalidade, territorialidade, bem como com outros escopos de reflexão, com atenção aos modos como as pessoas se relacionam com a arte.

21

*A poesia é
para comer!*

Ressaltamos que essas ações, realizadas em 2017, 2018 e 2019, foram desenvolvidas especialmente para os profissionais de Educação e Cultura que trabalham com artes, em tempo de serviço. Destaca-se a responsabilidade social que esta instituição tem com os seus profissionais e com os públicos com quem esses trabalham, pois existe na égide da missão do Sesc a promoção de ações socioeducativas que contribuam para o bem-estar social e a qualidade de vida dos trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo, de seus familiares e da comunidade, para o desenvolvimento de uma sociedade justa e democrática.

O Com(A)rtes, nos anos aqui mencionados, gerou dois movimentos sistemáticos de formação. O primeiro deles, destinado a todos os profissionais em destaque, teve o intuito de promover debates, diálogos e reflexões por meio de recursos de mídias variados. No primeiro semestre de cada ano foram realizados encontros virtuais com a ideia de alcançar o maior quantitativo de pessoas e, assim, tornar o programa mais amplo, com mais diálogos entre os participantes, além de ampliação dos sentidos que eram empregados na dinâmica educativa da ação.

O segundo movimento tratou da ação presencial, em que uma representação regional de Cultura e outra de Educação participavam. As ações presenciais fundamentavam a arte de propiciar o encontro entre as pessoas de diversos

estados e cidades. Nesses encontros se praticavam tecnologias e dispositivos artístico-educativo-culturais, com o sentido de expandir o que era debatido conceitualmente. E os participantes das ações presenciais ainda tinham o compromisso e a responsabilidade de, após a ação presencial, em um encontro local/regional, expandir as dinâmicas praticadas e discuti-las com seus pares. A multiplicação desses saberes foi assegurada por tais atividades e, nesse exercício de multiplicação, certamente se abriram espaços para novas reflexões e para introdução das questões locais e inerentes a cada unidade, região, território.

Outro ponto nesse processo formativo foram as discussões realizadas, que, de algum modo, possibilitaram movimentações e interlocuções entre os participantes, o que fez estabelecer uma potente rede de trocas, intercâmbios e cooperações entre os Sescs de todo o Brasil – os Departamentos Regionais do Sesc (DDRR) – por conta dos diálogos entre o Programa Cultura e o Programa Educação, tanto por meio da plataforma digital quanto presencialmente.

22

*A poesia é
para comer!*

Grupos de Trabalho e oficinas temáticas, que tinham como fundamento discussões sobre como expandir currículos e curadorias, foram mediados por profissionais cujas pesquisas e práticas são dinamizadas pela discussão entre arte, cultura e educação em desdobramentos e ativações também por outros campos de conhecimento, como antropologia, história e filosofia. As pessoas que conduziram o processo virtual e presencial naquele período foram Maria Luiza Sussekind, Renato Nogueira, Denise Espírito Santo, Valéria Monã, Bianca Bernardo, Davi Cunha, Pedro Consorte, Jorge Vasconcellos, André Luiz Gonçalves de Oliveira, Ritamaria, Isabel Marques, Pamela Castro, Gustavo Coelho, Carmen Luz, Tom Grito, Taísa Machado, Tatiana Pequeno, Mariana de Matos, Heitor Augusto, Raphael Couto, Denilson Boniwa e Sandra Benites.

Experientes nas áreas artístico-educativo-culturais que dominam, essas pessoas possibilitaram que participantes de ações virtuais e presenciais tivessem acesso a saberes necessários para a prática educativa e cultural por meio de discussões e reflexões que foquem na promoção da justiça cognitiva ao tecer deslocamentos e descolonizações que ainda pautam as práticas do fazer artístico. A partir das questões e inquietações trazidas pelos convidados, se instaurou um campo ampliado da educação, da arte e da cultura.

Aprendemos, na escola, que cultura pode significar:

- um conjunto de hábitos sociais e religiosos, além de manifestações intelectuais e artísticas, que caracteriza uma sociedade;
- normas de comportamento, saberes, hábitos ou crenças que diferenciam um grupo de outro;
- conjunto dos conhecimentos adquiridos.

Sabemos, por outro lado, que as sociedades estão em permanente transformação, correspondendo e atendendo aos diferentes tempos e às mudanças que ocorrem no mundo, vulneráveis às influências, às hibridizações. Assim, a cultura não poderia ser compreendida dentro de uma redoma, cristalizada, apartada de seus contextos de formação. Diferentes povos, com diferentes experiências, vivendo em diferentes lugares, têm diferentes culturas. Considerando a dimensão do Brasil, suas origens, sua colonização e as manifestações decorrentes de tantos e diversos “contágios”, infere-se que, para que uma formação nesse campo possa corresponder minimamente às realidades, deve-se contemplar muitas vozes e, igualmente, oferecer escuta àqueles que estão recebendo a formação.

Idealmente, as práticas artísticas e educativas podem ser constituintes da própria gestação dos espaços e ter um equilíbrio de forças com as demais práticas exercidas por quaisquer instituições que trabalhem no campo da cultura, da arte e da educação. O protagonismo e a equidade que as ações de arte e educação têm com outras áreas de atuação do Sesc indicam como podem ser pensadas de maneira ampla, em simultaneidade com as demais ações desenvolvidas, para além de uma atitude meramente de reciprocidade ou complementaridade. Ao considerar que a arte pode oferecer uma maneira de comentar a história, de elaborá-la, de promover uma reflexão sobre ela, e que apresenta a possibilidade de uma visão crítica do mundo, de questionamento sobre a vida e do cotidiano, a compreendemos, por essência, como de caráter educativo e em atravessamento com quaisquer outros campos.

O projeto, desde sua concepção, baseou-se nesses pressupostos e propôs aos participantes dinâmicas que envolvessem apreciar, conhecer, refletir e criticar. Por que nessa ordem? Apreciar significa ter algum olhar sobre alguma coisa. Para apreciar,

precisamos ter certa curiosidade, palavra descrita em dicionários como “o desejo de decodificar, manusear, experimentar e criar”. A curiosidade nos move, e se pensou em despertá-la por meio dos assuntos tratados pelos convidados, suas falas e pelas atividades propostas. Nada se aprende se não houver curiosidade e interesse. Conhecer, então, passa a ser, portanto, despertar. Uma vez interessados, naturalmente nos mobilizamos para refletir sobre o que ouvimos, lemos e sobre a atividade da qual participamos. É capaz de ensinar, ou melhor, de provocar aprendizagem ao despertar interesse. Sabemos que aquilo que nos interessa é o que faz, de alguma maneira, sentido para nós, portanto, somos movidos pelo que conhecemos, sabemos ou pelo que temos a impressão de ter conhecido ou sabido em algum momento de nossas vidas. Está posta, assim, a importância de ter escuta ao outro, de ouvi-lo, de saber o que ele já sabe. E sempre se sabe alguma coisa.

Ao fazer relações e articular esses conhecimentos com as nossas vidas e com as nossas práticas profissionais, nos sentimos estimulados a expandir esses campos, e, sobretudo, ao perceber se e de que maneira impactaram nossas práticas, passamos a pensar os conhecimentos, nossas vidas e essas próprias práticas criticamente. Aprender e ensinar fazem parte desse complexo sistema que envolve ter interesse, estranhar, apreciar, se aproximar, conhecer, aprofundar e continuar. Não se trata de um processo estanque, que se esgota. Sempre se pode ir mais longe, saber mais.

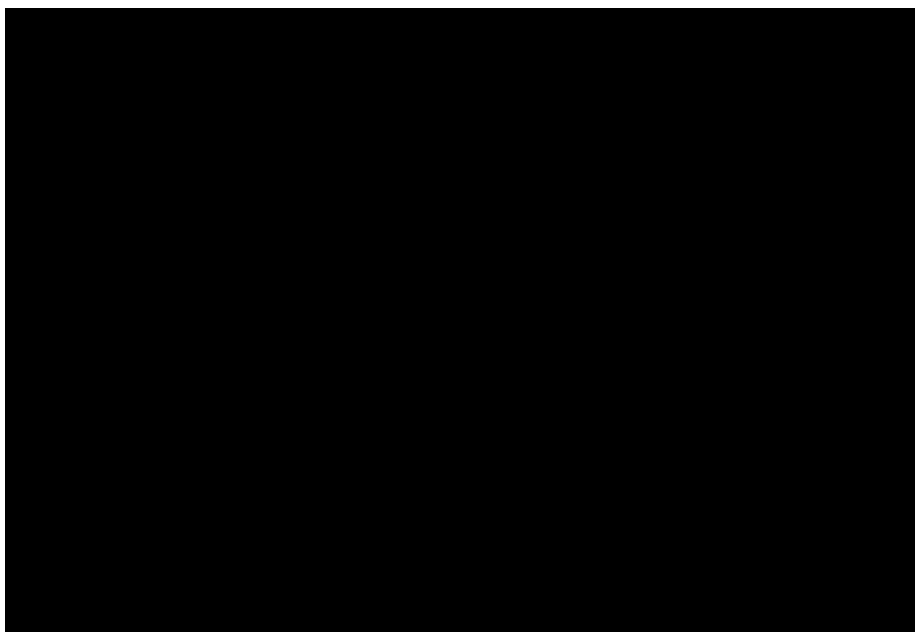
As ações desenvolvidas nas unidades do Sesc pelo Brasil no âmbito da cultura se traduzem em um abrangente trabalho de mediação cultural, que envolve a participação de muitas pessoas. Os profissionais da Cultura são os arautos desse complexo sistema, que se desdobra em todos os demais segmentos. No programa de formação Com(A)rtes, o marco zero, a pedra fundamental, foi abordar a diversidade cultural, a partir do pressuposto de que não há verdade hegemônica, assim como não há cultura hegemônica, de que todos fazemos parte. E o trabalho de mediação cultural é uma espécie de agenciamento das percepções do público – construído horizontalmente – a partir desse reconhecimento das histórias de cada um.

Todo e qualquer conhecimento permite uma sucessão de desdobramentos e reflexões, que sempre poderão ser explorados e tomados como pontos de partida. O que seria de uma prática artística se não incorporasse em suas diversas manifestações as questões que nos inquietam, se apenas se dedicassem a reproduzir o que já foi criado em outros tempos ou a criar a partir de pressupostos previamente dados? O que seria da cultura se tivesse o estigma da cristalização, de sua estagnação

no seu pior sentido? E ensinar, como seria se fosse necessário se pautar pela oferta de informações, sem análise crítica, sem compreender quem é o nosso público?

As atividades artístico-culturais oferecidas pelas instituições podem ser entendidas como atividades de militância, palavra cujo significado é “defesa ativa de algo, atitude das pessoas que trabalham ativamente por uma causa”. Trabalhar no campo da cultura e da educação, de uma maneira geral, requer essa atitude, a fim de permitir que a vida cultural não seja seletiva, excludente, que todas as forças representadas nas sociedades possam se equivaler e tornar as relações, de fato, horizontais, com o exercício da escuta, com o respeito pelo que cada um traz como experiência. Em um espaço de arte, de cultura, podemos aprender a ver, ouvir e pensar. E não há potência maior que essa.

Levando em conta que a poesia é para comer, o Com(A)rtes é alimento educativo, artístico e cultural que o Sesc sabiamente oferece a seus profissionais em tempo de trabalho e que legitima a potência da formação continuada como aspecto inerente à ação socioeducativa que a instituição se propõe a desenvolver.



Diversidade não é slogan, mas um ideal civilizatório

Denise Espírito Santoⁱ

ⁱ Professora associada do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Vinculada ao Departamento de Ensino da Arte e Cultura Popular; é responsável pelas disciplinas do curso de Artes Visuais (licenciatura). Suas pesquisas compreendem uma interface entre o campo da arte, da saúde, da educação, dos projetos sociais, da formação e autoformação humana em espaços e/ou circuitos abertos, não outorgados e periferizados. Professora do Programa de Pós-graduação em Artes (PPGArtes), na linha de pesquisa “Arte, sujeito, cidade”, orienta pesquisas de mestrado e doutorado sobre arte em territórios liminares, desfronteirizados, com ênfase nas discussões sobre corpo/gênero/violência estrutural do racismo, saúde e cuidados, recompondo essa ideia do que pode a arte em tempos de catástrofe. É professora proponentista da Uerj e coordenadora dos projetos Zonas de Contato e Casa Ateliê, ambos com financiamento Faperj e CNPq desde 2012. Diretora artística da coletiva Medeias.

RESUMO

Pensar o tema da diversidade sem levar em conta os dispositivos que operam para a construção desse conceito no plano da macropolítica e da micropolítica, seja pensá-lo numa vertente puramente discursiva e abandonada da experiência comum de nosso cotidiano quanto em outra perspectiva crítica que deseja incorporar essa ideia do pensamento-enquanto-ação e, consoante à ideia de um devir mundo-humanidade, prescinde de um debate sobre quais forças estão operando neste momento histórico em que minorias outrora alijadas do debate público – aqui entendendo minorias como subjetividades desde sempre apartadas do “jogo” político, econômico, social, cultural – reinvestem suas forças para consolidar um pacto que se antagoniza à onda conservadora do presente e constrói estratégias e táticas de enfrentamento a esta. Desse modo, a intenção deste texto é provocar um debate sobre qual diversidade queremos e devemos reivindicar, para além dessa que muitas vezes evocamos mais como slogan do que como ideal civilizatório; diversidade que acaba sendo enredada e capturada nas tramas que exercem o controle, a opressão e a captura das subjetividades. Reivindicar a superação dessas práticas monolíticas de representação que sustentam em nossas sociedades os conceitos de raça, gênero e sexualidade talvez consiga alavancar outra via de acesso para se refundar o *modus operandi* das sociedades sob o signo irreversível da diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: educação, arte, sociedade, políticas formativas.

ABSTRACT

Thinking about the topic of diversity without taking into account the devices that operate in the construction of this concept at the macropolitical and micropolitical level – whether it is conceptualized as a purely discursive and isolated aspect of the common experience of daily life or as part of critical perspective that aims to incorporate this idea of thought-as-action – and, congruent with the idea of a becoming of the world and of humanity, fails to consider a debate concerning which forces are currently operating in this historical moment, in which minorities once excluded from political debate – and here we can understand minorities as subjectivities that have always been separated from the political, economic, social, cultural arena – reinvest their forces to consolidate a pact that opposes the current conservative wave and builds strategies and tactics to confront it. In this way, the intention of this text is to spark a debate about what kind of diversity we desire and want to claim, beyond that which we often evoke more as a slogan than as a collective ideal; diversity that ends up being entangled and captured in the webs that control, oppress and imprison subjectivities. By overcoming the monolithic representation practices that support concepts of race, gender and sexuality in our societies, we may be able to leverage another path towards reinstating the *modus operandi* of societies under the irreversible sign of diversity.

KEYWORDS: education, art, society, formative policies.

Para início de conversa...

Há homens comparáveis a esponjas: quanto mais os oprimem, apenas os soltam – maior salto dão.
(QORPO-SANTO, *ENSIQLOPÉDIA OU SEIS MEZES DE HUMA ENFERMIDADE*, 1877)

Ao iniciarmos este texto para integrar a publicação do Departamento Nacional do Sesc sobre educação e diversidade no âmbito do programa de formação continuada de professores e técnicos de Cultura no Sesc, buscaremos concentrarmo-nos nas correlações intrínsecas entre o eixo educação-sociedade-diversidade e o campo de forças que opera as relações macroeconômicas e sociais dominadas pela lógica do capital e seus poderes correlatos, cujo modelo patriarcal e colonial vem anunciando sinais de esgotamento. Desse modo, é preciso partir de algumas evidências perturbadoras e incontestáveis que rondam nosso presente, a fim de que o tema central a que nos dedicamos – isto é, a ideia de que a experiência da diversidade não seja reduzida a mero slogan, mas que persista como um ideal civilizatório e adquira a robustez para o enfrentamento desse debate – realmente seja olhado.

28

*Diversidade
não é slogan,
mas um ideal
civilizatório*

Neste cenário, o caminho é nos lançarmos a algumas dessas evidências: o ano é 2020 e vivemos uma situação singular e insólita, de uma pandemia mundial difundida por um microrganismo que mais uma vez na história da humanidade tornou o corpo humano o enclave de uma disseminação senão letal, mas com alto índice de contágio. Falo da Covid-19, que nos mostrou, sem retoques, o colapso de um modelo civilizatório secular que guarda profundas e indiscutíveis relações com esse triunvirato em estágio terminal: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcalismo. Atravessamos esses tempos de pandemia com o sentimento de absoluta instabilidade, vertigem e insegurança, e, como uma profecia macabra, assistimos concomitantemente à recomposição das forças recalcitrantes de um capitalismo fim de linha, de um patriarcalismo obsoleto e de um colonialismo obscuro que disputam par a par com o que eu defenderia aqui como a verdadeira vocação de uma humanidade no século XXI – a defesa de um novo pacto baseado na justiça social e cognitiva, na igualdade racial e de gênero, na coexistência dos saberes que compõem variadas formas de vida, humanas e mais que humanas.

A defesa desse pacto social selaria também um compromisso com a superação dos poderes binários relacionados ao que nomeamos aqui como o tal triunvirato em estágio terminal: o capitalismo, o patriarcalismo e o colonialismo, como já mencionado. Na esteira dos acontecimentos que regem a nossa ordem mundial atual, abastecida por mais uma pandemia que tem o poder momentâneo de parar essa engrenagem, assistimos à recomposição das forças que atualizam os tensionamentos

entre o novo e o velho mundo, bem como louvamos a emergência das potências e forças associadas às minorias historicamente excluídas que, neste campo de batalhas, apresentam-se como a saída primordial para um devir humano, um devir comunal, uma ecologia dos saberes que refundará a nossa existência neste corpúsculo cósmico conhecido como planeta Terra.

Os poderes binários a que me refiro estiveram desde sempre ligados a um modo de pensar e de agir sob o emblema desta simples equação: a dominação de poucos sobre muitos. Dessa forma, mesmo entendendo que no ambiente de nossas sociedades globais tornar-se-ia quase impossível pensar uma “humanidade comum”, sobretudo quando avançam cada vez mais os indivíduos e suas culturas em comunidades transnacionais, não seria demais pensar num “possível comum” que viesse favorecer outras vidas e existências possíveis, propiciando assim a coexistência de outras forças ou micropolíticas que apontem para uma ideia de futuridade? A alvorada deste novo século anuncia trepidações nunca imaginadas e a cada dia mais intensas, que são as forças que se antagonizam e se combatem.

Porém, essas mesmas injunções, por mais paradoxais que pareçam, são capazes de anunciar novos paradigmas. Assim, penso que esse projeto comum de humanidade, caso ainda seja possível pensar desse modo, deveria se concentrar nos fundamentos que ainda sustentam esse edifício em ruínas e que tentam como um último suspiro revitalizar em nossas sociedades o patriarcalismo, o capitalismo e o colonialismo. Busca-se com isso – pelo menos num plano utópico que aqui chamaremos de devir – a via para a superação de suas práticas monolíticas de representação pelas quais são entendidos os conceitos de raça, classe, gênero e sexualidade. E vê-se, a partir desses apontamentos iniciais, que não se pode desvincular um ideal de diversidade como fundamento civilizatório sem pensar nas profundas relações e contradições que o conceito mantém com os princípios dessa irmandade infernal.

Uma primeira resposta para esse combate entre o que foi-está sendo feito de nossa humanidade e de sua história nos últimos duzentos anos, uma era que tem sido nomeada como Antropoceno e que justamente por isso merecia “soar como um alarme nas nossas cabeças”,¹ talvez resulte do fato de que quando se trata os indivíduos comuns e suas histórias como enunciados plurais, nos deparamos com a difícil negociação de suas copresenças

¹. Entendendo-se o Antropoceno aqui não somente como um conceito histórico que compreende a presença humana e seu impacto sobre o funcionamento de distintas formas de vida, mas apontando, sobretudo, para o que representa esse impacto que nós humanos causamos neste organismo vivo que é a Terra, que segue não somente como nossa mãe e provedora, mas aquela que dá sentido à nossa existência.

no mundo e o pavor de alguns indivíduos com a partilha de tudo o que na “ordem do discurso” ganha visibilidade, como as “epistemologias menores”, identificadas nos discursos feministas, étnicos, LGBTQIA+, ambientalistas, anarquistas, veganistas, dentre inumeráveis *Outros*. Haveria, portanto, aproximações entre a reorganização desse triunvirato do mal em âmbito local e global com a reapresentação, de um jeito mais agressivo, de práticas e discursos racistas, LGBTQIA+fóbicos, misóginos, além de discursos de ódio e de intolerância contra as diferenças de um modo geral?

Parte-se de um pressuposto de que haveria, sim. Desse modo, a intenção deste texto é a de provocar um debate sobre qual diversidade queremos e devemos reivindicar, para além desta que muitas vezes se evoca mais como slogan do que como ideal civilizatório; diversidade que acaba sendo enredada e capturada nas tramas que exercem o controle, a dominação e a falsidade ideológica. Reivindicar a superação, ao menos num plano teórico, dessas práticas monolíticas de representação que sustentam em nossas sociedades os conceitos de raça, gênero e sexualidade talvez consiga alavancar outra via de acesso para se refundar o *modus operandi* das sociedades globais: “À primeira vista, essa defesa pode não parecer provável, muito menos praticável ou politicamente palatável. Mas é fundamental apontar alternativas, por mais estranhas que pareçam e, se necessário, apoderar-se delas, se as condições assim determinarem” (HARVEY, 2016).

Com o intuito de superar esse modelo binário para o exercício de uma “vida menos cafetinada”, usando uma expressão no mínimo desconcertante de Suely Rolnik,² seria preciso ainda desmistificar as sucessivas crises relacionadas ao capital que, no fundo, só revelam o elemento estruturador de seu funcionamento, pois, como afirma David Harvey, “crises são essenciais para a reprodução do capitalismo” (HARVEY, 2016), assim como analisar a permanência das estruturas coloniais ou pós-coloniais que sustentam a médio e curtíssimo prazos a extensão desse colapso anunciado. Com os olhos pousados sobre o caos e a sensação de uma terra pouco firme sob os nossos pés, recorreremos num primeiro estágio de nossa reflexão às narrativas e contranarrativas que ocupam-nos sobremaneira nestes dias, para então pensarmos sobre essas forças recalcitrantes que retornam, solicitando-nos atenção para as batalhas que já estão ocorrendo e que talvez nos assegurem, num devir tempo, a superação desta ordem dos acontecimentos.

². Leitura indispensável para se pensar os mares revoltosos que incidem sobre nós, indivíduos planetários, mais especificamente, brasileiros e latino-americanos.

○ Rio que um dia foi doce...

Cada fase da globalização capitalista, incluindo a atual, vem acompanhada de um retorno aos aspectos mais violentos da acumulação primitiva.

(SILVIA FEDERICI, *CALIBÃ E A BRUXA*, 2017)



31

*Diversidade
não é slogan,
mas um ideal
civilizatório*

Figura 1. Projeto FOZ AFORA, do Coletivo Líquida Ação com apoio do Edital Rumos Itaú 2015-2016. Foto: Jérôme Souty.

O Rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo que alguém possa se apropriar; é uma parte da nossa construção como coletivo que habita um lugar específico, onde fomos gradualmente confinados pelo governo para podermos viver e reproduzir as nossas formas de organização (com toda essa pressão externa). (KRENAK, 2019, p. 40)

A citação anterior, extraída de um belíssimo texto de Ailton Krenak, filósofo, historiador e escritor indígena, serve-nos como uma primeira ponta de lança para se entrar de cabeça nos fatos que aludo como os mais perversos desta retomada do autoritarismo no Brasil, e que vem dificultando essa pauta da diversidade, distanciando-se do que defendemos aqui como um compromisso para além do slogan, mas um compromisso civilizatório. A imagem do Rio Doce, que foi envenenado numa extensão de seiscentos quilômetros por materiais tóxicos que desceram de uma barragem de contenção de resíduos, tornou evidente o estrago que uma das *commodities* mais “valiosas” para o Brasil – o minério de ferro – vem significando para a destruição de vários ecossistemas e de muitas vidas humanas e mais que humanas.

Não à toa, nos últimos cinco anos é possível acompanhar o esgotamento desse ciclo, o da mineração, não somente no Brasil, mas no mundo todo, que vem varrendo comunidades inteiras, deslocando povos indígenas e/ou comunidades locais, episódios muitas vezes anunciados como acidentes, mas que, no fundo, representam crimes ambientais que cientistas e ambientalistas apontam como irreversíveis. A mineração, a pecuária, as monoculturas – o agronegócio – que ocupam terras de dimensões imensas são associadas à esterilização da terra e escondem, muitas vezes, as razões por detrás das recentes queimadas na Amazônia e no Centro-Oeste brasileiro. Em que medida se apropriar desse debate sobre o esgotamento da vida no planeta Terra, da saturação de um modelo extrativista e predatório que se tornou o motor principal no modo de funcionamento econômico favorecerá o exercício da diversidade que precisamos defender e colocar em prática?

Entretanto, há que se considerar também alguns avanços: recentemente, a nova Constituição do Equador estabeleceu que rios, montanhas, nascentes, todas as formas de vida não humanas são também portadoras de direitos, os “direitos da natureza”, e que por isso devem ser protegidas pela lei máxima do país que também “protege” seus cidadãos. Talvez a maior contribuição da nova Constituição equatoriana seja a visão biocêntrica que apresenta, ao introduzir o conceito de “direitos da natureza”. Em seu preâmbulo celebra “a natureza, a Pacha Mama, de que somos parte e que é vital para nossa existência” e invoca a “sabedoria de todas as culturas que nos enriquecem como sociedade”. Do capítulo sétimo da nova Constituição constam os “Direitos da Natureza”. Em seu artigo 71, dispõe:

A natureza ou Pacha Mama, onde se reproduz e se realiza a vida, tem direito a que se respeite integralmente a sua existência e a manutenção e regeneração de seus ciclos vitais, estrutura, funções e processos evolutivos.

Toda pessoa, comunidade, povoado, ou nacionalidade poderá exigir da autoridade pública o cumprimento dos direitos da natureza. Para aplicar e interpretar esses direitos, observar-se-ão os princípios estabelecidos na Constituição no que for pertinente.

O Estado incentivará as pessoas naturais e jurídicas e os entes coletivos para que protejam a natureza e promovam o respeito a todos os elementos que formam um ecossistema.

O discurso nem sempre corresponde à imagem que predomina quando se observa rapidamente o avanço de governos na América Latina cuja principal marca consiste na desmontagem das políticas públicas e/ou ações de fiscalização conquistadas no decorrer de décadas, que procuram estabelecer um equilíbrio entre a dinâmica econômica desses países com a preservação do meio ambiente. O neoliberalismo

constitui-se em todo lugar, mas predominantemente no Sul Global de “governantes”, em sua maioria compostos por homens brancos, cisgêneros, patronais, filhos das elites tradicionais e/ou emergentes, de forte identificação com os discursos e as práticas autoritárias que emergem na sociedade de tempos em tempos. Neste caso, cabe a pergunta: em que medida a defesa por um pacto de diversidade poderá ser atendida com base neste cenário desolador?

Desse modo, pensar a questão da diversidade e da emergência de novos atores sociais neste contexto de reorganização das forças que declaram guerra contra os mais pobres e todos aqueles que ameacem as suas estratégias de dominação e controle exigirá das pessoas instrumentos teóricos mais afinados para supor que a luta de classes que se apresenta de modo tão evidente nestes tempos que correm não deve ser subestimada. Há que se conjecturar também o racismo estrutural existente em nosso país e todo o tipo de violências e violações que acabam pavimentando um obscurantismo perigoso que drena as forças vitais, o que faz aparecer o embrião do fascismo, bastante familiar e velho conhecido da recente história brasileira. Assistimos a um sem-número de levantes, capitaneados, sobretudo, pela juventude e pelos movimentos feministas, de povos originários e comunidades camponesas, que buscam desconstruir essa imagem niilista de um mundo para o qual sobrariam poucas esperanças.

33

*Diversidade
não é slogan,
mas um ideal
civilizatório*

A reorganização das forças do capital se volta agora para algo muito concreto, o que denota um movimento global que procurará recuar e diminuir as oportunidades que dinamizaram as sociedades planetárias no último decênio, especialmente quando se consideram algumas dinâmicas vividas nos últimos anos no Brasil e em países que se inscreveriam como emergentes na arena política global. E eu chamaria esses acontecimentos da vida comum como conquistas de uma determinada fase do capitalismo global que são dignas de nota:

1. Ascensão social de um expressivo segmento das classes urbanas proletárias e também de um proletariado rural ligado aos movimentos sociais, alguns dos quais tornados imprescindíveis para o conhecimento mais amplo das lutas camponesas pela terra e pela reforma agrária.

2. Fortalecimento de movimentos sociais e participação decisória no âmbito das políticas públicas concernentes à educação, aos direitos das mulheres, ao trabalho, ao direito à moradia, ao acesso e à democratização da cultura.
3. Visibilidade das questões de gênero e dos graves problemas de violência estrutural contra as mulheres e a comunidade LGBTQIA+.
4. Democratização e acesso às instituições de ensino superior pelo sistema de cotas.
5. Saída do mapa mundial da fome e diminuição do trabalho infantil.
6. Criação de dispositivos legais que buscaram transparência nas decisões dos poderes Legislativo, Judiciário e Executivo.

Na outra ponta, o *ovo da serpente* serpenteia sobre as nossas cabeças trazendo para o convívio, nada democrático, propostas incompatíveis com um projeto mínimo de desenvolvimento e justiça social, incentivados por segmentos sectários e reacionários da sociedade brasileira que requer uma análise microscópica:

1. Estatuto da Família, com a esdrúxula definição de homem + mulher = uma família (ver a esse respeito projetos de lei que vêm criminalizando o debate sobre questões de gênero nos ambientes escolares do país).
2. Escola sem Partido³ (Projeto de Lei nº 867/2014, em tramitação na Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro e com aprovação em vários municípios do país, já tornado inconstitucional pelo STF em 2020).
3. Lei antiterror que visa à criminalização das manifestações públicas e populares (Lei nº 2.016/15, que reaparece de vez em quando para votação no Congresso Nacional).⁴

³. Embora disfarçado de um projeto que visa proteger crianças e jovens de doutrinas de natureza religiosa e/ou político-partidária, este projeto vem sendo defendido por uma bancada reacionária e absolutamente desqualificada para discutir questões de educação e de políticas públicas. Recentemente, um “dispositivo” acionado pela sociedade civil e por movimentos que são contrários ao Escola sem Partido conseguiu aprovar no Supremo Tribunal Federal a inconstitucionalidade deste projeto, que recebeu apoio do ministro do STF, Luiz Barroso.

⁴. Em dezembro de 2017, o prefeito de Porto Alegre, Marchesan Junior, encaminhou à Câmara de Vereadores um projeto de lei, considerado por muitos juristas como inconstitucional, com o objetivo de proibir manifestações da sociedade civil nos espaços públicos da cidade.

4. Crescimento dos crimes de racismo, LGBTQIA+fobia e feminicídio (ver a esse respeito o Projeto de Lei nº 5.069/2015, que criminaliza mulheres que tenham sofrido abuso sexual, proibindo a distribuição em hospitais públicos da pílula do dia seguinte).
5. Aumento dos crimes ambientais (a lista é comprida, começando em 2015 pelo crime praticado pela mineradora Samarco e pelo consórcio da Vale no distrito de Bento Rodrigues, município de Mariana, Minas Gerais, seguindo com o rompimento da barragem na cidade de Brumadinho, em 2019, e, em 2020, as queimadas na Amazônia). Estima-se que milhares de hectares de floresta nativa desapareceram, dado que revela um projeto em curso de avanço das monoculturas na Amazônia e da mineração em terras indígenas.
6. Extermínio dos povos tradicionais – quilombolas e indígenas (ver a esse respeito dois projetos de lei recentemente aprovados sem consulta popular que destina áreas da Amazônia para extração de minério por companhias estrangeiras, acentuando-se, desse modo, o processo de venda e privatização da Amazônia para as corporações estrangeiras que atuam no lucrativo mercado das *commodities* energéticas do planeta).
7. Aprovação sem consulta popular e na forma de “emenda constitucional” da Proposta de Emenda à Constituição (PEC), que congelou os investimentos públicos nas áreas de educação e saúde por vinte anos.⁵
8. Reforma trabalhista, aprovada em 2017, que em tão pouco tempo já torna evidente um processo de deterioração das relações do trabalho assalariado no país, provocando a precarização do trabalho/emprego e a destruição de um sistema de leis trabalhistas que resultam de conquistas de pelo menos trinta, quarenta anos atrás.
9. Reforma da Previdência – ou, se preferir, deforma da previdência – em 2019, criando para a classe trabalhadora sérias dificuldades para o direito fundamental à aposentadoria.

⁵. Apesar de muitas manifestações, marchas e protestos da sociedade civil contrários a essa “emenda constitucional”, muitos dos quais recebidos com intensa violência pelo aparelho repressor do estado, o Congresso aprovou em primeira instância a PEC da Morte, sabendo-se que alguns parlamentares condicionaram seu voto à venda e chancela de outros “benefícios”.

Diante deste cenário funesto, mais do que nunca faz-se necessária a reintrodução de algumas questões que nos últimos anos ficaram “mascaradas” por certo avanço das condições materiais de prosperidade social e também, por que não dizer, pela recusa de se olhar friamente para os fundamentos que constituíram no decorrer da história a nação brasileira. É preciso considerar que a pátria-mãe foi forjada a ferro e fogo pela aventura mercantil-militar dos séculos XVI a XVIII, pela pilhagem de seus recursos naturais, pelo estabelecimento de uma sociedade escravocrata e colonial que perdurou por mais de 300 anos e pelos privilégios de classe estabelecidos desde as capitanias hereditárias, intocáveis no Brasil do século XXI, de um modelo de família patriarcal, branca e cisheteronormativa, que a despeito de sua obsolescência em tempos de afirmação da diversidade de raça, gênero e sexualidade, reivindicam para si uma centralidade de discurso insustentável. Portanto, não há escapismo: o Brasil sempre foi e continua a ser uma sociedade dividida entre o conservadorismo de suas elites brancas, patronais e racistas que polarizam agora com outros segmentos sociais emergentes, esses últimos protagonistas de algumas das mudanças estruturais mais importantes deste início de século.

O discurso do corpo torna-se neste caso um emblema essencial para se pensar os processos disciplinares de controle e subjugação das mulheres numa sociedade patriarcal e misógina. (SILVIA FEDERICI, *CALIBÃ E A BRUXA*, 2017)

Fazer da sexualidade um objeto de vergonha – esses foram os meios pelos quais uma casta patriarcal tentou quebrar o poder das mulheres e de sua atração erótica.

(SILVIA FEDERICI, *CALIBÃ E A BRUXA*, 2017)

Para esta seção sobre diversidade e suas relações com os conceitos de raça, classe, gênero e sexualidade, trago um estudo excepcional da autora italiana Silvia Federici – *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva* – que trata exemplarmente das relações entre a força produtiva das mulheres e a acumulação primitiva, conceito pelo qual Marx caracterizou o processo político que sustentou e continua a sustentar o desenvolvimento das relações capitalistas. Em mãos com um vastíssimo conjunto de fontes e documentos históricos que procuram analisar o papel das mulheres como força produtiva na história do capitalismo nascente, Federici se vale do conceito de “acumulação primitiva” (Marx, tomo 1 de *O capital*), mas procurando identificar nesse processo outros matizes que, de certa forma, ficaram de fora da análise marxista, como a série de fenômenos que incluíam as mulheres enquanto forças moleculares para o desenvolvimento do capitalismo.

[...] Daí que minha descrição da acumulação primitiva inclui uma série de fenômenos que estão ausentes em Marx, entre eles estão: a) o desenvolvimento de uma nova divisão sexual do trabalho; b) a construção de uma nova ordem mundial patriarcal, baseada na exclusão das mulheres do trabalho assalariado e em sua subordinação aos homens; c) a mecanização do corpo proletário e sua transformação, no caso das mulheres, em uma máquina de produção de novos trabalhadores. (FEDERICI, 2017, p. 26)

A transição das sociedades pré-modernas para a era do capitalismo industrial entre os séculos XVI-XIX é uma questão primordial para os estudos feministas e, acrescentaria, para os estudos sobre o racismo e a construção dessa nova ordem global que vem a ser resultado direto do tráfico de africanos para o Novo Mundo. Diáspora africana e colonialidade andam juntas, uma não existiria sem a outra, assim como não haveria expansão mercantil entre Europa e Novo Mundo sem a acumulação primitiva, que Marx identificou como um dos pressupostos para o desenvolvimento do capitalismo. Sem a força do trabalho feminino e sem a produção laboral das pessoas africanas sequestradas para o Novo Mundo, a implementação da *plantation* e de outras “modernidades coloniais” não existiriam.

Paul Gilroy, num livro excepcional sobre a origem do capitalismo concomitante ao período de expansão comercial e a consolidação do projeto colonial europeu (*O Atlântico negro*, 2001), discute sobre o sistema de escravidão racial e seu lugar no desenvolvimento do comércio global. Gilroy defende que a escravidão forneceu fortes bases para as nações imperialistas ingressarem na era dos mercados globais cuja principal marca, mas que poderíamos também designar como “ferida”, resultou na ideia de separação entre povos e nações sob a designação de “centros” e “periféricos”, marca que está presente até hoje nas formas do pós-colonialismo e nas práticas de conversão e subalternidade pelo poder do capital.

A “acumulação primitiva” propiciada pelo trabalho das mulheres europeias na transição do Feudalismo para a Idade Moderna foi capital para o desenvolvimento de um “sistema” que não cessaria de aprimorar-se pelos seus mecanismos de controle e dominação, mas pode-se afirmar ainda que o sequestro dos povos africanos no Novo Mundo configuraria um capítulo essencial para se pensar a consolidação do mesmo “sistema”, só que num outro plano mais abrangente que avançaria mais e mais nas hordas do Imperialismo e em suas nações subjugadas. Isto é, tanto a discriminação contra as mulheres quanto o racismo são concomitantes à lógica empreendedora capitalista.

A acumulação primitiva foi um processo universal em cada fase do desenvolvimento capitalista. Assim, a cada nova “crise” do capitalismo – como esta que estamos vivendo agora com o “fim do estado de direitos” e a subordinação incontestável à política neoliberal – novas estratégias com o fim de baratear o custo do trabalho e seguir firmemente com a exploração das mulheres e dos sujeitos coloniais são relançadas. O que dizer, portanto, desta nova fase do capitalismo global com a perda dos direitos trabalhistas, o fim da previdência social, o controle sobre a reprodução feminina, a entrega das riquezas energéticas para o mercado de *commodities* que consagram às 11 famílias controladoras dos grandes conglomerados globais a concentração de mais de 50% de toda a riqueza produzida no planeta?⁶ Pensar a diversidade como algo isolado do campo de disputas que a luta de classes enseja seria pensar algo análogo como as renas que viajam desde o hemisfério Norte para distribuir os brinquedos na noite de Natal, uma ficção habilmente construída e disseminada para fins de controle e obediência dos corpos.

Estudos culturais: diagramando as novas formações identitárias

[...] Este é um período histórico caracterizado pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento.

(KATHRYN WOODWARD, *IDENTIDADE E DIFERENÇA: UMA INTRODUÇÃO TEÓRICA E CONCEITUAL*)

O saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo.

(PAULO FREIRE, *À SOMBRA DESTA MANGUEIRA*)

Aprendemos com a história dos movimentos sociais, como o feminismo, o ecologismo, a luta dos povos tradicionais, dos movimentos negros e dos movimentos LGBTQIA+ a olhar para o século XXI como um novo tempo de disputas políticas e de reorganização de nossas sociedades fundadas sobre o primado do patriarcalismo,

⁶ Segundo estudos recentes da Oxfam, “os 2.153 bilionários do mundo têm mais riqueza do que 4,6 bilhões de pessoas (60% da população mundial)”. Essa e outras notícias a seguir demonstram que um dos desafios centrais para a humanidade no século XXI será enfrentar a perversa concentração de renda e construir mecanismos de redistribuição dos recursos ao redor do planeta. Outros exemplos de chamadas: “Os 22 homens mais ricos do mundo têm mais riqueza do que todas as mulheres da África.”/“Se o 1% mais rico do mundo pagasse uma taxa extra de 0,5% sobre sua riqueza nos próximos 10 anos seria possível criar 117 milhões de empregos em educação, saúde e de cuidado para idosos.” Ver ainda: <https://oxfam.org.br/justica-social-e-economica/forum-economico-de-davos/tempo-de-cuidar/>. Acesso em: 21 fev. 2020.

do capitalismo e do colonialismo. Nesse contexto, os discursos das minorias dissidentes alcançam regular visibilidade amparados, por um lado, pela necessidade da fundação de uma nova geografia humana, mas também pelo reconhecimento com que os próprios sistemas hegemônicos buscam capitalizar em cima dessas novas enunciações do corpo e do discurso. A partir da consolidação desses territórios de resistência amparados por lutas históricas, foi instituída uma pauta minimamente incorporada às demandas políticas, sociais e culturais da tardia modernidade, as quais ganham terreno a partir, sobretudo, da segunda metade do século XX. No entanto, fulgurantes aparições de modos de enunciação emancipatórios não representam ainda uma sensível transformação dos modos cotidianos do racismo e do sexismo em sociedades até hoje marcadamente patriarcais. Na verdade, foi preciso adentrarmos no século XXI para que essas vozes protagonizassem uma reviravolta social que é incorporada gradativamente ao nosso vocabulário contemporâneo – apesar de estar aqui com receio de reduzir essa análise tão complexa a indexadores temporais, entendi que pode-se recorrer a essas construções como uma maneira de integrar o presente texto a uma legibilidade mais direta para os leitores.

No espaço da universidade, lugar constituído por disputas ideológicas e território importante para pensar a emergência dos “poderes moleculares” (fazendo uso das palavras de Foucault), deve-se à chegada dos Estudos Culturais nos currículos das Ciências Sociais e Humanas, e posteriormente nos cursos de Literatura e Artes, o embate que propiciará uma espécie de revolução epistemológica que passa a pautar determinados temas pouco “apreciados” pela academia. Com isso, observa-se uma espécie de disseminação dos discursos de minorias ou subjetividades dissidentes que evoluíram também com a presença de pessoas negras e LGBTQIA+ nos departamentos e programas de pós-graduação. No tocante ao caso das políticas afirmativas no Brasil, essa chegada de pessoas oriundas das classes populares representa uma abertura importante para se constituir uma nova silhueta para a universidade pública, que aos poucos vivencia os debates sobre as questões que passarão a ocupar o centro das discussões acadêmicas.

Stuart Hall, ao citar o importante livro de Raymond Williams, *Cultura e sociedade* – uma espécie de marco inaugural desse novo campo disciplinar –, frisa que os Estudos Culturais consistem do “registro de um número de importantes e contínuas reações a mudanças em nossa vida social, econômica e política”, e que, portanto, visam oferecer um “tipo especial de mapa pelo qual a natureza das mudanças pode [deve] ser explorada” (HALL, 2006, p. 24).

Os Estudos Culturais se caracterizam pela abertura, recusando-se a ser uma grande narrativa ou um metadiscorso de qualquer espécie. Consiste num projeto aberto ao desconhecido, ao que ainda não se consegue nomear. Trata-se, como afirmou Gramsci em sua teorização sobre o intelectual orgânico, de uma metodologia que procura aliar o trabalho teórico e intelectual com a prática política. Desse modo, pode-se dizer que a entrada dos Estudos Culturais na universidade brasileira, em meados de 1990, propiciou o adensamento de questões a partir de uma perspectiva não hegemônica, mas popular e atenta às especificidades da cor da pele, da subjetividade outra que se entende como diferença e alteridade. Mas praticar essas discussões na universidade ainda encontra inúmeras resistências. E no âmbito da formação docente, especialmente nos cursos de licenciatura, só recentemente alguns temas vinculados às minorias étnicas, ao racismo, às questões de gênero e à diversidade foram absorvidos pelas diretrizes curriculares nacionais, segundo as orientações adotadas pelo MEC. Questões sobre o multicultural, o multiculturalismo, a diversidade e a identidade encontraram solo fértil para a projeção de futuras diretrizes ou leis que discutiram pela primeira vez, de um modo sistêmico, a contribuição dos povos da diáspora africana e das nações ameríndias para a formação cultural brasileira e para a configuração de um *ethos* que encontra ressonância nas atuais formações de subjetividade do Brasil contemporâneo.

Há dois marcos inaugurais: a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, que, incorporadas aos currículos praticados no ensino fundamental (primeiro e segundo segmentos), se fizeram presentes a partir de 2003 e 2008, respectivamente. Essas leis procuraram, de alguma maneira, compensar uma dívida histórica com os povos da diáspora africana e as nações multiétnicas do Brasil, com o intuito de incorporar, mesmo que tardiamente, as suas lutas e as suas presenças na construção étnica, cultural, social, linguística e econômica do país. Vale lembrar que estamos debruçados sobre narrativas e formações identitárias que foram absolutamente silenciadas no decorrer de todo o processo de formação nacional, fosse pelos livros oficiais de nossa história ou pelos discursos que se tornaram hegemônicos nos debates sobre a formação social brasileira – tais discursos mantiveram leituras excludentes e de, certo modo, amparadas pelos binarismos a que nos reportamos há pouco, pelas formas recalcitrantes de segregação e racismo que imperam na sociedade (pós) colonial.

As leis citadas combinam um acerto histórico: a inclusão da história da África e da diáspora africana, assim como o legado dos povos ameríndios para uma reconstrução das narrativas que fundaram a sociedade e a cultura brasileira, dando destaque

aqui à noção de cultura por pensá-la como o inventário de práticas comuns e simbólicas, de produção de saberes e de tecnologias que estão presentes em todas as esferas da vida cotidiana. Cultura como “atos incorporados” (TAYLOR, 2013) que performam nossas projeções simbólicas e tornam-se visíveis/invisíveis de acordo com as concessões da ordem outorgada, sendo esta branca, patriarcal, colonial e cisheteronormativa.

Por ter participado de algumas ações iniciais que tinham como objetivo implementar com os professores da rede pública a discussão sobre relações étnicas no ambiente escolar, diversidade, patrimônio material e imaterial dos povos tradicionais, em especial os povos quilombolas e indígenas, pude constatar a notável ausência de referências bibliográficas que apontassem para uma revisão dos marcos historiográficos que constituem a dita história oficial. Nesse sentido, para uma professora atuante por mais de vinte anos na formação de outros docentes, com uma dedicação aos estudos sobre currículos não outorgados e afinada desde sempre com as discussões que apresentam-se a mim como relevantes, como a questão do racismo estrutural, dos processos de pertencimento das minorias dissidentes, das discussões sobre gênero e sexualidade na escola, me deparei com uma completa insuficiência teórica para lidar com esses temas absolutamente complexos e que exigiam muito estudo, e mais: a desconstrução de opiniões e conceitos muitas vezes atravessados por sentimentos e valores que desejávamos combater.

41

*Diversidade
não é slogan,
mas um ideal
civilizatório*

Foi preciso, então, atuar em uma direção muito próxima de se construir uma “história a contrapelo”. No trabalho com professores e educadores, por exemplo, percebi também uma dissimulada resistência em aceitar o racismo como algo estrutural na sociedade brasileira, e era curiosa a repetida e quase exaustiva explicação para as nossas mazelas do racismo de que “somos um povo mestiço”. Admitir o nosso despreparo para lidar com questões muito difíceis e até mesmo dolorosas, estudar a formação identitária do povo brasileiro sem cair na vulgata do estereótipo e das sintetizações redutoras, buscando, com isso, afetar e ser afetado pela história a contrapelo – como defendia Benjamin –, revelou-se um empreendimento difícil, dada a resistência da instituição escolar ainda fortemente amparada por um modelo iluminista, eurocêntrico, sectário, cisheteronormativo etc. Aquilo que se aprende a ignorar, como as raízes das singularidades próprias e ao mesmo tempo deste projeto de nação sempre abortado, corresponde a uma lógica perversa e bem arquitetada durante longo período – e ainda não nos livramos dessa lógica, infelizmente – pela presença de uma sociedade colonial fortemente amparada pelos binarismos de raça, gênero, classe e sexualidade.

Vale acrescentar que a volta aos estudos de história e sociologia – numa perspectiva crítica e revisora dessas formulações oficiais – ganhou notável importância para o esquadramento de um pensamento que não podia deixar de fora a percepção aguda das mudanças estruturais em curso em nossa sociedade brasileira contemporânea. Nesse sentido, foi de importância capital visitar autores como Paulo Freire, Florestan Fernandes, Alfredo Bosi e Milton Santos, além da companhia de mulheres intelectuais igualmente notáveis, como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Beatriz Nascimento e Cida Bento, entre tantas outras – leituras que me ampararam na difícil tarefa de ressignificar a história do país a partir do que foi esquecido, obliterado e violentamente posto para debaixo do tapete.

Um projeto que gosto sempre de citar, talvez por sua marca indelével de nutrir com propostas inteligentes e ao alcance de qualquer professor no exercício cotidiano, é o projeto *A cor da cultura*,⁷ atualmente disponível na internet e que oferece material pedagógico em diversas formatações, como vídeo, planos de aula e textos diversos que se destinam à formação continuada de professores e educadores. Cabe ressaltar ainda que o projeto *A cor da cultura* revelou-se excepcional para o entendimento dos avanços e recuos que a educação brasileira vem sofrendo desde a implementação dessas duas leis.

Entretanto, um vasto campo de negociações ainda está por vir, sobretudo quando se está diante da ingerência negativa de alguns segmentos nesse debate, como o movimento Escola sem Partido, por exemplo, que representa, sem sombra de dúvida, um paradoxo nesse contexto de abertura para as discussões sobre diversidade – paradoxo esse que surge justamente porque essas discussões sobre diversidade chegam mais e mais. E por isso, também, torna-se necessária a constante reformulação dos currículos que focam em construir – com mais objetividade e argumentações sólidas – o vasto e complexo tema da diversidade. Salientar a importância que uma formação contínua de professores representa permite compreender que os indivíduos são sujeitos encapsulados muitas vezes pelas forças conservadoras enraizadas no âmago de suas formações identitárias e nas suas relações cotidianas.

É evidente que as políticas afirmativas que instituíram o sistema de cotas nas universidades públicas ajudaram a redesenhar o perfil dos estudantes dos cursos

⁷. Em uma rápida consulta na internet é possível baixar diferentes materiais especialmente preparados para a aplicação em sala de aula das questões relativas à discussão sobre relações étnicas no cotidiano escolar.

superiores, inicialmente no âmbito da área de humanas e das ciências sociais, mais tarde conquistando outros espaços historicamente destinados aos estudantes de maior poder aquisitivo, como será o caso dos cursos de maior prestígio social, como a medicina, as engenharias, o direito, entre outros, e tudo isso obriga-nos a pensar que alguns dispositivos conquistados nos últimos anos possibilitaram uma pequena reparação. Contudo, muito está por se fazer, principalmente quando algumas vozes recalcitrantes e reacionárias se levantam contra essa presença popular nos espaços de poder e ambicionam reverter conquistas fundamentais para um equilíbrio, ainda que precário, das populações negras e indígenas do país.

Agora, cumpre dizer que, no que se refere às demandas dos povos e nações ameríndias, estes se encontram num estágio ainda mais desolador, uma vez que existe um cenário de naufrágio de algumas políticas nacionais e enfraquecimento dos órgãos governamentais que deveriam atuar de modo mais constante na regulação das políticas de demarcação de terras, na proteção dos direitos dos povos indígenas e na consolidação de escolas bilíngues, por exemplo.⁸ Ações essas que redundariam em atos de grande importância para um melhor equilíbrio entre as vidas e as histórias desses povos que foram subtraídas, face aos grupos sociais hegemônicos e dominantes. Muito ainda por se fazer igualmente, sobretudo no âmbito da formação universitária, que exige a incorporação desses saberes tradicionais ao seu amplo espectro científico e cultural.

43

*Diversidade
não é slogan,
mas um ideal
civilizatório*

Vive-se um período de interregno, em que a velha ordem sucumbe sem que a nova ordem se estabeleça. Mesmo sabendo das imperfeições atribuídas à espécie humana com as suas escolhas civilizatórias (ou nem tanto), a dimensão utópica reaparece nos dias de hoje como uma necessária mudança de posicionamento, e, nesse ponto, interessa-nos caminhar para uma discussão de como entra na experiência societal e em suas instituições o tema da diversidade que componha um novo ideal, uma nova ecologia humana. Temas esses considerados fundamentais para que certo jogo de forças entre em ação, como foi no passado e tem sido desde que os indivíduos se entendem como habitantes deste planeta Terra.

Fim de conversa...

⁸. O Ministério da Educação tem uma secretaria que atende às demandas da escolarização em municípios ou terras identificadas como de reservas indígenas. Nesses territórios, as escolas bilíngues atuam para a manutenção dos costumes e, sobretudo, das línguas oficiais dessas comunidades nativas.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai. A África na filosofia da cultura*. 3. reimp. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

BHABA, Homi. Pós-modernismo e pós-colonialismo. In: BHABA, Homi. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DAVIS, Angela. *Mulheres, cultura e política*. São Paulo: Boitempo, 2017.

FANON, Franz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 12. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro*. São Paulo: Editora 34, 2001.

HALL, Stuart. Estudos culturais, dois paradigmas. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p. 24.

HARVEY, David. A crise atual do capitalismo. In: HARVEY, David. *17 contradições e o fim do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2016.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

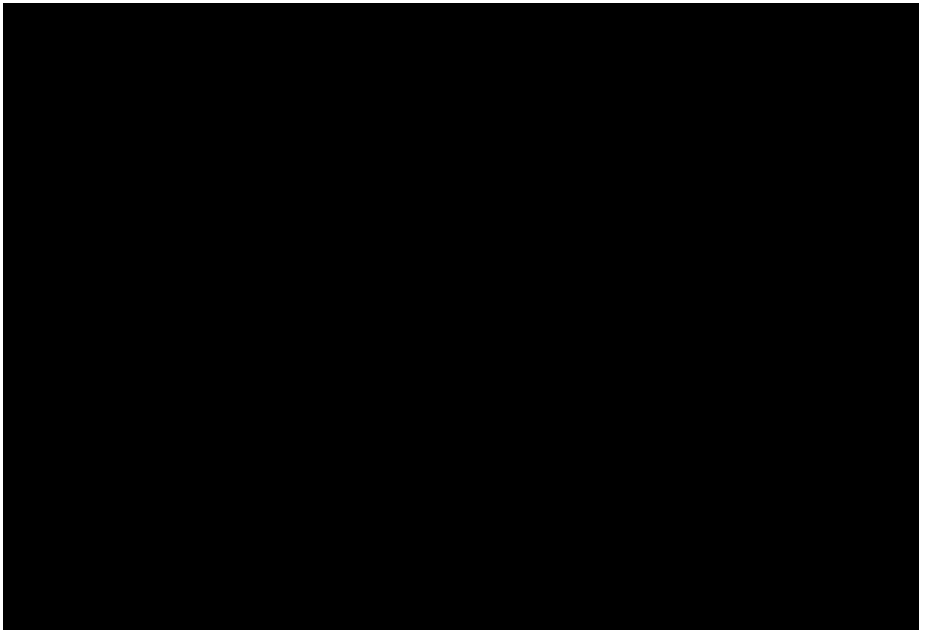
KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROLNIK, Sueli. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Edusp, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAYLOR, Diane. *O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.



Cosmofilia e cosmovisia: um breve ensaio sobre uma educação que aproxime a humanidade do mundo

Renato Nogueiraⁱ

ⁱ Professor associado do Departamento de Educação e Sociedade (DES), do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), do Programa de Pós-graduação em Filosofia (PPGFil) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pesquisador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Leafro), coordenador do grupo de pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Infâncias (Afrosin) e doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nogueira é ensaísta, com destaque para o livro *Por que amamos: o que os mitos e a filosofia têm a dizer sobre o amor*, e também autor de ficção, com publicações nos campos da literatura infantil e da dramaturgia, além de ser roteirista, compositor e atuar no projeto multimídia *Nana & Nilo*.

RESUMO

A partir de uma abordagem afroperspectivista, nós vamos ressaltar como a dicotomia entre as cosmovisões afro-pindorâmica e eurocristã têm aspectos relevantes para compreendermos como a humanidade se relaciona consigo mesma e com o meio ambiente. O objetivo deste trabalho é apresentar as diferenças entre duas matrizes fundamentais de pensamento: a tradição cosmoafílica e o paradigma cosmoafóbico, destacando seus impactos na área da educação e para a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: cosmoafilia, cosmoafobia, educação.

ABSTRACT

From an afroperspectivist approach, we will emphasize how the dichotomy between the Afro-Pindoramic and Euro-Christian worldviews has relevant aspects for understanding how humankind relates to itself and to the environment. The objective of this work is to present the differences between two fundamental thought matrices, the cosmophilic tradition and the cosmophobic paradigm, highlighting their impact on the field of education and on society.

KEYWORDS: cosmophilia, cosmophobia, education.

47

Cosmoafilia e cosmoafobia: um breve ensaio sobre uma educação que aproxime a humanidade do mundo

Introdução: caminhos afroperspectivistas

Antes de tudo, precisamos perguntar. Não podemos enfrentar um campo de debates sem saber de onde saímos e qual a intenção do nosso percurso. Nós precisamos invocar algumas interrogações. O óbvio é que quanto mais difíceis forem as questões, o enfrentamento exigirá que nos coloquemos com mais radicalidade. Neste ensaio, o mais importante é problematizarmos algo, e a primeira pergunta é bem simples: o que pode a arte? A partir dela, nós convidamos quem lê para checar e verificar outras indagações que são seguidas por mais duas perguntas: a arte é uma atividade brincante ou integra o registro do trabalho? A arte é um caminho para a nossa infância ou ela nos faz crescer?

Diante dessas questões, as hipóteses são bastante conhecidas e têm figurado nos estudos afroperspectivistas da segunda década do século XXI. As hipóteses são somente duas. Primeira: o papel da arte é impedir o nosso crescimento, isto é, nos infanciarizar. Segunda: no contexto escolar, a arte só pode cumprir seu papel mais profundo se nos permitir ter o contato com a condição mais genuína do ser humano, o brincar.

Para articular essas perguntas e estabelecer um diálogo, vamos convocar autores como Bispo dos Santos e Felwine Sarr, grandes inspirações teóricas deste ensaio. De qualquer modo, é necessário familiarizar quem lê este ensaio com a afroperspectividade. Para esse fim, é pertinente uma citação mais extensa, porque retrata bem a abordagem e os estudos afroperspectivistas.

Afroperspectividade é uma cosmo-sensação policêntrica,¹ uma abordagem polirracional² que se orienta com pretensão à pluriversalidade;³ uma abordagem teórica e metodológica que surge no contexto das Ciências Humanas tendo como inspirações o quilombismo de Abdias Nascimento, a afrocentricidade na formulação de Molefi Asante e o perspectivismo

¹. Policêntrica é uma leitura crítica e dialógica baseada nas considerações da pensadora nigeriana Oyeronke Oyewumi.

². Polirracional é uma menção ao recorte teórico do filósofo ugandense Dismas Masolo (2010). O conceito contrasta com a categoria de monorracional, isto é, uma ideia de que a razão humana seria monolítica e dona de uma percepção unitária e exclusivista. Polirracionalidade seria justamente uma perspectiva de que a razão humana é plural, composta de sistemas variados e multidimensionais de racionalidades. Por exemplo, em algumas culturas, a racionalidade percebe o tempo como um fluxo contínuo no sentido do futuro. Em outras, a racionalidade compreende que o tempo presente interfere no passado, tal como na cosmovisão iorubá.

³. Pluriversalidade é uma menção à perspectiva ontológica do pensador sul-africano Mogobe Ramose. Uma formulação que se opõe à ideia de universal, argumentando que essa tese é controversa, pois supõe a existência de uma perspectiva única e monolítica.

ameríndio⁴ pensado pela antropóloga Tânia Stolze Lima. Vale aqui destacar alguns elementos de cada abordagem para constituição do mosaico afroperspectivista.

O antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, durante o ato Abril Indígena, na Cinelândia, Rio de Janeiro, em 20 de abril de 2016, fez várias considerações do nosso interesse durante sua aula pública intitulada “Os involuntários da Pátria”. Viveiros de Castro contrapôs os termos “indígena” e “alienígena”. Viveiros de Castro defendeu que indígenas são pessoas que olham para baixo, porque são imanentes e estão localizadas. São pessoas que não têm terra, mas pertencem à terra. Indígenas são anteriores à colonização, nativo no sentido de pertencente à terra, nunca o contrário. Em oposição, “alienígenas” seriam justamente seres que chegam de fora, sem terra, desvinculados do lugar que estão. O que, em certa medida, parece justamente com a ideia moderna de “cidadania”, condição de súdito de um Estado soberano. Esse Estado que olha cidadãos e cidadãos de cima, concedendo-lhes alguns direitos. É importante registrar que Viveiros de Castro afirmou que a formulação sistematizada do perspectivismo ameríndio nasceu de diálogos com Tânia Stolze Lima, sua orientanda na ocasião. O perspectivismo ameríndio faz um deslocamento que não pode ser visto formalmente. Ao invés de pressupor a existência de uma natureza sobre a qual as populações humanas produzem culturas distintas, o que implicaria multiculturalismo, Tânia Stolze Lima e Eduardo Viveiros de Castro partem de etnologias amazônicas para inferir a existência de uma só cultura por meio da qual os corpos se instalam. O que sugere um multinaturalismo. Em linhas gerais, isso implica ruptura radical com hierarquizações entre os seres vivos, sem recorrer ao princípio iluminista de que “somos todos iguais”. De modo que existiria uma natureza universal e uma diferença no registro da cultura. Ora, “a concepção ameríndia suporia, ao contrário, uma unidade do espírito e uma diversidade dos corpos. A cultura ou o sujeito seriam aqui a forma do universal, a natureza ou o objeto, a forma do particular”. (CASTRO, 2002, p. 226)

Num outro registro, o multifacetado Abdias Nascimento traz uma contribuição notável com a tese do quilombismo. A partir da proposta de mobilização política em que o *Quilombo* é a referência, Nascimento o define como reunião fraterna e livre, convivência e comunhão existencial. Daí, o quilombismo constituir-se como um comunitarismo de tradição africana em que o conflito é reconhecido como componente das relações humanas, mas que não significa razão para estabelecer adversários rivais. Em outras palavras, o quilombismo não é um projeto político fantasioso, um conto de fadas romântico em que todas as pessoas “vivem felizes para sempre”, porém uma abordagem crítica que propõe uma articulação criativa em que a terra seja de uso coletivo. Uma das bases convocadas por Nascimento é o princípio denominado *ujamaa*, que significa em suaíli algo como “compartilhar recursos”. Esse princípio circunscreve várias noções e diz respeito ao enfrentamento da existência como uma tarefa interdependente. Um exercício que obriga as pessoas a conviverem e a compartilharem experiências.

4. Perspectivismo ameríndio é uma construção teórica e metodológica feita pelos brasileiros Tânia Stolze Lima e Eduardo Viveiros de Castro.

Molefi Asante afirma que Abdias Nascimento foi um dos seus mestres. Asante sistematizou um paradigma que tem angariado críticas e elogios: a afrocentricidade é uma construção teórica e metodológica pan-africanista. Seus elementos mais característicos estão nas categorias, na localização e na agência. A afrocentricidade afirma que o pertencimento identitário de um povo ou de uma pessoa é constituído pela sua história, sua cultura e sua ancestralidade. O conceito de centro ou “estar centrada” diz respeito à capacidade de se manter dentro destes três eixos – histórico, cultural e ancestral. Nesse sentido, a identidade africana é baseada na ancestralidade. É importante destacar que “africana” e “africano” não são, apenas, categorias geográficas, mas conceitos políticos. Já o termo “agência” diz respeito ao uso dos recursos psicológicos e de toda ordem a favor da promoção da liberdade humana, o que só é viável a partir do momento em que uma pessoa está localizada em sua centricidade ancestral, cultural e histórica. Conforme Asante (2013, p. 23), “*centricidade* refere-se a uma perspectiva que implica recolocar os estudantes no contexto das suas referências culturais”. Ora, diante do racismo antinegro é urgente fazermos uma reconexão com algo que foi perdido.

Pois bem, como articular referências tão distintas? De modo bastante resumido, nós assumimos alguns pontos de vistas das formulações teóricas mencionadas e de trabalhos em curso feitos com crianças.⁵ Daí o argumento pode ser descrito assim. Com base em Tânia Stolze Lima, o indivíduo recoloca-se como “universal”, ou ainda, condição compartilhada – o estado de infância. Partindo de Asante, o qual reclama a necessidade de que os povos mantenham a centricidade em ancestralidade, história e cultura, ressaltando como isso é decisivo para as pessoas africanas que foram descentralizadas. Nós propomos uma centricidade no estado de infância como possibilidade de uma agência a favor de todos os seres vivos. Com a formulação de que os modelos vigentes de sociedade são adversários de uma condição humana fundamental, o estado de infância. Em seguida, o quilombismo de Abdias Nascimento nos inspirou a afirmar que uma civilização ujamaísta só é possível quando o horizonte cosmopolítico for o estado de infância. (NOGUERA, 2019b, pp. 54-55)

A partir de uma compreensão afroperspectivista, este ensaio pretende contribuir com um debate acerca das possibilidades de a educação proporcionar uma relação de amizade com o mundo.

⁵. Pesquisas de campo feitas por meio do projeto Infância falante. Trata-se de uma iniciativa ligada ao projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) que consiste numa série de rodas de conversas com crianças de 5 a 12 anos em contextos e territórios distintos em várias regiões brasileiras. Uma pesquisa iniciada em 2017, sem prazo para término e que começou envolvendo uma instituição de cada região do país, mas que, em seis meses, dobrou a quantidade de participantes. Na ocasião desta publicação, nenhum relatório parcial estava pronto.

Cosmovisões em choque

No livro *Colonização, quilombos, modos e significações*, Antônio Bispo dos Santos expõe e analisa duas visões de mundo: a cosmovisão eurocristã e a perspectiva de mundo afro-pindorâmica. Bispo dos Santos articula política, economia e religiosidade. De acordo com o filósofo, política e economia têm uma base mítico-religiosa.

[...] por ter um Deus onipotente, onisciente e onipresente, portanto, único, inatingível, desterritorializado, acima de tudo e de todos, tende a se organizar de maneira exclusivista, vertical e/ou linear. Isso pelo fato de, ao tentarem ver o seu Deus, olharem apenas em uma única direção. Por esse Deus ser masculino, também tendem a desenvolver sociedades mais homogêneas e patriarcais. Como acreditam em um Deus que não pode ser visto materialmente, se apegam muito em monismos objetivos e abstratos. (SANTOS, 2015, pp. 38-39)

A filosofia de Bispo dos Santos parte do pressuposto de que o pensamento religioso é relevante para a compreensão do fazer político e da dinâmica do mundo econômico. Com isso, precisamos dar atenção à tradição abraâmica. A partir desse personagem bíblico, é possível interpretar a origem dos três sistemas religiosos monoteístas de revelação: judaísmo, cristianismo e islamismo. Nos três casos, Deus é dono de propriedades exclusivas enquanto todos os seres compartilham certas qualidades. Existem muitos homens, muitas mulheres, muitas crianças, gente negra, gente indígena e pessoas com alguma deficiência etc. No contexto da tradição abraâmica, Deus é o único ser onisciente, onipresente e onipotente. Deus é sinônimo de todo o conhecimento, da capacidade de estar em todos os lugares ao mesmo tempo e de poder ilimitado de realizar qualquer coisa. Além desse ponto em comum, a dinâmica das religiões abraâmicas é exclusivista e Bispo dos Santos se concentra em apresentar e analisar o mundo cristão. Nós podemos, então, descrever o cristianismo como um sistema religioso em três atos:

1. Deus dá o paraíso para a humanidade – representada por Adão e Eva. Mas o casal comete o pecado original e perde o paraíso.
2. A humanidade está fora do paraíso e num embate espiritual para pagar a dívida com Deus. Daí, Jesus Cristo – filho de Deus encarnado – morre para saldar a dívida da humanidade. Nesse momento do roteiro, a humanidade ganha uma oportunidade de rever o paraíso.
3. Ocorre um juízo final. A parte da humanidade que reconheceu Jesus como redentor será recompensada com a vida eterna no paraíso, o reino dos céus.

51

Cosmofilia e cosmofofia: um breve ensaio sobre uma educação que aproxime a humanidade do mundo

As pessoas que não aceitarem serão condenadas a habitar o inferno, isto é, serão destruídas.

Essa brevíssima versão serve para ilustrar como essa estrutura está presente no mundo político-econômico, assunto que será tratado adiante. Dentro da cosmovisão eurocristã, o trabalho é o eixo ontológico da vida humana, o que perpassa tanto concepções político-econômicas socialistas quanto capitalistas. O mito do trabalho é um dos eixos estruturantes das sociedades eurocristãs, as condições de funcionamento da economia são posteriores. Parâmetros socialistas e capitalistas, modelos liberais e social-democratas, quaisquer formatos adotados por essas sociedades são tributários da base mítica do trabalho.

É importante destacar que o capitalismo, assim como suas críticas, está enredado por um mito. O mito do trabalho. A formulação de que o trabalho é a categoria ontológica definidora da condição humana. Vários baluartes do liberalismo e do neoliberalismo, assim como algumas teses filosóficas que fundamentam o capitalismo, concordam com o pensamento marxiano – uma das mais veementes críticas ao capitalismo. Para um dos célebres sistematizadores do liberalismo, o filósofo britânico liberal John Locke, assim como Adam Smith, em *A riqueza das nações*, o trabalho é o meio que o ser humano tem para satisfazer seus desejos e suas necessidades. Em *O capital I*, Marx define o trabalho como, antes de tudo, “[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano”, por meio de suas próprias ações, “impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 1971, p. 202). Para Marx, o trabalho é “condição natural eterna da vida humana” (*Idem*, p. 208), e todas as relações sociais estariam baseadas nele. Por um lado, o filósofo alemão postula que o trabalho instala, para além do valor ordinário de uso, o valor de troca. O que implica o fetichismo da mercadoria, um tipo de atribuição sobrenatural à qual se presta culto. Marx critica esse suposto caráter sobrenatural e o culto irracional à mercadoria para além do seu valor de uso. Porém, em certa medida, Marx retoma à narrativa religiosa judaico-cristã na qual o trabalho é o exercício fundamental para dar cabo das necessidades humanas. O pensador destitui apenas parcialmente a mercadoria – resultado do trabalho – do seu aspecto sobrenatural. Porque sua concepção ontológica do trabalho não difere efetivamente da noção sugerida no texto religioso mais relevante da cultura ocidental. Na Bíblia encontramos isso em Gênesis 3: 17-19. (NOGUERA, 2018b)

No texto bíblico, Adão foi condenado a viver com o suor do seu rosto. John Locke defendeu o trabalho como gerador de riqueza e qualificador de humanidade (LOCKE, 1973). O ser humano digno é aquele que trabalha. Pois bem, existe uma relação implícita entre trabalho e “salvação”. Em certa medida, a riqueza material é uma prova de que a pessoa exerce sua humanidade, o que é um elemento distintivo. Bispo dos Santos faz uma análise que articula o trabalho como elemento que produz a “salvação”. O Deus judaico-cristão só descansou no sétimo dia. A economia

está baseada justamente na escassez, pois existe uma necessidade de trabalhar para acumular, mas os recursos são finitos e não há oportunidade para todos. Assim como o reino dos céus não é para todos, a riqueza é só para alguns. É preciso fazer por merecer.

Por outro lado, a cosmovisão afro-pindorâmica opera por dentro de outros mitos. A alusão à Pindorama é a recusa de Bispo dos Santos a fazer uso do termo “indígena”. Em seu ensaio, o filósofo quilombola registra o termo dos povos tupinambás que viviam no Brasil antes da invasão portuguesa. Um aspecto ressaltado é que a dinâmica da religiosidade está consagrada a características pluripotentes, pluricientes e pluripresentes das divindades.

[...] por terem deusas e deuses territorializados, tendem a se organizar de forma circular e/ou horizontal, porque conseguem olhar para as suas deusas e deuses em todas as direções. Por terem deusas e deuses, tendem a construir comunidades heterogêneas, onde o matriarcado e/ou patriarcado se desenvolvem de acordo com os contextos históricos. (SANTOS, 2015, p. 39)

O que está em jogo é que as forças divinas não estão circunscritas a uma trama na qual o ser humano busca trabalhar para vencer uma grande guerra. Não se trata disso; o universo afro-pindorâmico é circular, a lógica dramática não obedece àquilo que o pensador branco brasileiro Nelson Job chamou de disneyficação do imaginário. De acordo com Job, em artigo publicado no *Jornal do Brasil*,⁶ a Disney precisava se reinventar porque vinha sofrendo uma crescente desvalorização de seus produtos nos anos 1980. Na ocasião, o roteirista Christopher Vogler (2006) fez uma proposta de reestruturação dos formatos de roteiros baseando-se em duas referências: o psicólogo Carl Gustav Jung (2000) e o mitólogo Joseph Campbell (1995). A proposta de Vogler se materializou no livro *A jornada do escritor: estrutura mítica para escritores* (2006). Nessa obra, há um percurso narrativo formado por 12 estágios: Mundo Comum; Chamado à Aventura; Recusa do Chamado; Encontro com o Mentor; Travessia do Primeiro Limiar; Testes, Aliados, Inimigos; Aproximação da Caverna Oculta; Provação; Recompensa; Caminho de Volta; Ressurreição; e Retorno com o Elixir – o que é entendido como um retrato do monomito, isto é, existiria uma narrativa mítica primordial presente em todos os povos. O herói busca um elixir “sagrado” depois de recusar a entrar na aventura, passa por testes

⁶ Artigo publicado no *Jornal do Brasil* em 1º nov. 2018. Disponível em: <https://cosmosecontexto.org.br/os-super-herois-e-a-disneyficacao-do-imaginario/>. Acesso em: 4 mar. 2019.

e recebe ajuda de um mentor para vencer a batalha final contra o antagonista que o impede de completar a missão.

De acordo com Vogler, inspirado por Jung e Campbell, o monomito é a base de todas as grandes narrativas. Clyde W. Ford (1999) observa que as análises de Campbell – podemos dizer o mesmo de Jung, ainda que este faça menções pontuais ao universo africano – não tratam de universos míticos africanos. E podemos dizer o mesmo a respeito dos mitos dos povos da América. O silêncio de Campbell continua nesse caso. Nesse sentido, a tese de Vogler que se transforma na bíblia dos roteiristas do cinema mundial, a começar pelas produções da Disney, não seria tão universal como se propõe. Pois bem, esse fenômeno narrativo está totalmente de acordo com a estrutura abraâmica. Um herói luta contra as forças do mal, e no final a apoteose é ganhar um elixir, uma terra prometida, ou seja, salvar os bons, separando o “joio do trigo”. A colheita precisa ser feita no final, um tipo de “juízo final”.

54

Cosmofilia e
cosmofobia:
um breve
ensaio sobre
uma educação
que aproxime
a humanidade
do mundo

O trabalho tem um papel central nessas narrativas. Porém, mesmo no contexto ocidental, encontramos críticas ao caráter ontológico do trabalho, isto é, questionamentos de que a condição humana seja explicada em primeiro lugar e antes de tudo pelo trabalho. O Grupo Krisis, formado por Robert Kurz, Ernst Lohoff, Franz Schandl, Norbert Trenkle e Claus Peter Ortlieb, publicou em 1999, na Alemanha, o *Manifesto contra o trabalho*. Ora, se o trabalho é uma necessidade eterna da humanidade, por ser o seu caráter definidor, como explicar a “crise do trabalho”? O Grupo Krisis fala num fetiche – o trabalho foi fetichizado e elevado à categoria mágica. A salvação viria por meio do trabalho. O ato de trabalhar está completamente entranhado na mentalidade da cosmovisão eurocristã. Por outro lado, a visão de mundo afro-pindorâmica coloca o trabalho em xeque. Não se trata de recusar o trabalho como algo que constitui a natureza humana, mas de abandonar a tese de que ele é o elemento ontológico do ser humano. Com isso, o trabalho é uma coisa, dentre outras, que nós fazemos. Não aquilo que fundamenta a existência humana.

Nossa conjectura em relação à cosmovisão afro-pindorâmica é de que a condição humana é brincante. Daí voltemos às hipóteses: a arte deve nos infanciarizar?⁷ É uma possibilidade. Pode existir “boa” arte de todos os tipos. O problema está nas implicações políticas de um modelo de arte que convoca para uma “seleção

⁷ Infanciarizar é um neologismo afroperspectivista que apareceu pela primeira vez no artigo “Infanciarização, Ubuntu e Teko Porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas” (NOGUERA; BARRETO, 2018a, pp. 625-644), de minha autoria em parceria com Marcos Barreto, professor da Universidade Estácio de Sá. Infanciarizar é um verbo que remete ao processo de infanciarização, isto é, a produção das potências infantis entendidas como modos de reinvenção da realidade.

natural” que favorece os “justos” em detrimento dos “ímpios”. Heróis *versus* vilões. A disneyficação é uma revitalização contemporânea do projeto abraâmico. Ora, são os seus riscos, seus perigos e suas armadilhas que queremos destacar. Não propomos uma nova “salvação”. A aposta numa arte que infancializa e numa humanidade brincante não pode ser falseada como novo paraíso.

A perspectiva filosófica de Bispo dos Santos e os estudos do economista senegalês Felwine Sarr se aproximam. Para Bispo dos Santos, a cosmovisão eurocristã é intrinsecamente colonizadora, já que são sociedades que se organizaram essencialmente a partir de projetos de invasão, pilhagem, dominação e escravização de outras sociedades. As estratégias eurocristãs de convencimento dos povos subjugados passaram e ainda passam pela publicidade exaustiva de que essa visão de mundo tem uma alternativa econômica que deve ser mundializada. O roteiro dessa aventura apresenta algumas palavras-chave:

[...]“desenvolvimento”,“economicamente emergente”,“crescimento”,“luta contra a pobreza de certos estratos”, são esses conceitos cruciais da episteme dominante da época. Episteme essa que remete, em primeira linha, a esse sonho que o Ocidente exportou para o mundo a partir do século XV, a reboque de uma vantagem tecnológica ou a golpes de porrete e de canhão quando fosse necessário. Mas foi sobretudo ao imbuir os imaginários coletivos de sua versão de progresso humano que ele venceu uma batalha decisiva. É desse estado de sítio que será necessário escapar para abrir espaço para outras possibilidades. (SARR, 2019, p. 13)

55

Cosmofilia e cosmofofia: um breve ensaio sobre uma educação que aproxime a humanidade do mundo

O desafio em jogo é escapar de um estado de sítio do imaginário. A cosmovisão de mundo eurocristã capturou, digamos, corações e mentes das sociedades que não eram eurocristãs, e, com o uso excessivo da força e promessas genéricas de “avançar para o futuro”, acabaram por impor modos operacionais firmados pelo trabalho na busca pela ordem e pelo progresso.

No contexto brasileiro, o que Bispo dos Santos denomina de cosmovisão afro-pindorâmica se choca com a visão colonizadora eurocristã. Para o filósofo, o mundo eurocristão é cosmo-fóbico, isto é, a humanidade se relaciona com a natureza pelo medo. Com o discurso de viver sob as regras de um rei na terra e um Deus celeste, chegaram portugueses, espanhóis e todos os europeus que atravessaram mares até a América, África, Ásia e Oceania.

A cosmofofia está no âmago do comportamento eurocristão. O pavor diante dos fenômenos da natureza e a dívida impagável com Deus trazem como contrapartida esse projeto de humanidade que reconhece, na escassez ontológica, isto é,

bens naturais, espaço geográfico e tudo no mundo como itens limitados, que a vida humana está sempre sob risco.

O conceito de cosmovisia não é muito desenvolvido por Bispo dos Santos. Aqui interpretamos que ele está enredado por uma lógica de que só alguns podem sobreviver diante dos desafios, tal como em uma jornada que envolve as provas da seleção natural – pela ciência, ou de luta pela salvação – por meio de religiões monoteístas.

Nos dois casos somente as pessoas mais aptas poderão ser “salvas”. Por essa razão, o “direito” à sobrevivência não é de todos, seja porque materialmente alguns irão perecer para que outros vivam, tal como nos diz a lógica da necropolítica de Achille Mbembe (2018b) ou porque o reino dos céus depois da morte tem uma entrada estreita e nem todos poderão ser salvos.

Entrai pela porta estreita; porque larga é a porta, e espaçoso o caminho que conduz à perdição, e muitos são os que entram por ela; e porque estreita é a porta, e apertado o caminho que conduz à vida, e poucos são os que a encontram. (MATEUS, 7:13,14, Versão Almeida Revista e Atualizada)

56

*Cosmofilia e cosmovisia:
um breve
ensaio sobre
uma educação
que aproxime
a humanidade
do mundo*

A tese eurocristã da “porta estreita” acaba por imprimir uma espécie de pânico generalizado. É como se a humanidade fosse uma multidão de pessoas diante de um perigo iminente, algo que ninguém sabe exatamente o que é, mas que provoca uma correria generalizada em direção a apenas uma porta estreita de saída apertada. O que fatalmente leva a mortos e feridos. Por outro lado, o oposto simétrico da cosmovisia, a cosmofilia, pode ser descrito como um cenário sem portas, em que os riscos são vivenciados como fenômenos naturais que ensinam mais a respeito da própria humanidade. Bispo dos Santos não usa a expressão “cosmofilia”, mas a hipótese aqui é de que a visão de mundo afro-pindorâmica é cosmofílica, isto é, um tipo de relação com o mundo e a vida que, apesar das intempéries, reconhece que existe lugar para todos os seres.

Não se trata de um romantismo no estilo do bom selvagem de Rousseau.⁸ O mundo afro-pindorâmico é entendido como o conjunto de perspectivas culturais africanas que chegaram ao Brasil por meio de vários povos e todas as cosmogonias de povos indígenas que habitam o país antes da invasão portuguesa. Ao colocar

⁸. O filósofo Jean-Jacques Rousseau foi um entusiasta da ideia do bom selvagem em contraposição ao europeu civilizado.

afro e pindorâmico lado a lado, Bispo dos Santos está dizendo que nos dois casos existem mais semelhanças do que diferenças. Por isso, podem ser articuladas no ensaio filosófico do pensador. O que é fundamental? Na cosmovisão afro-pindorâmica inexistente a culpa original. O mundo humano não começa com oposição à natureza, tampouco com um crime capital e impagável da humanidade contra Deus. Viver é uma ação inclusiva, não se trata de estabelecermos novos ou velhos maniqueísmos: eurocrístãos são “maus” e os afro-pindorâmicos são “bons”.

A questão é que as tecnologias culturais afro-pindorâmicas ampliam as chances de que todos possam sobreviver, porque os conflitos entre humanos não são transformados em confrontos. Se em termos eurocrístãos todo conflito é um potencial confronto e a busca pela paz eterna só é possível pela guerra, a lógica é justamente brigar por território e disputar o monopólio dos bens vitais. O modo afro-pindorâmico de ser assume que o conflito é inerente à vida, mas raramente deve ser transformado em confronto de vida ou morte. Os bens vitais podem ser compartilhados, já que todos os seres humanos podem ser alocados em alguma posição, atividade ou função em que suas potencialidades possam servir para outras pessoas. O modelo eurocrístão é cosmo-fóbico e excludente. Já a cosmovisão afro-pindorâmica é cosmo-fílica e, portanto, como dito, inclusiva. Bispo dos Santos compara futebol e capoeira. Ele diz que se tratam de dois jogos bastante diversos. Um deles é eurocrístão e o outro afro-pindorâmico. No futebol tem mais gente assistindo do que jogando; na roda de capoeira todo mundo pode entrar, mesmo quem nunca jogou. Daí, geralmente tem mais gente na roda do que fora dela, assistindo. A roda é inclusiva. O modelo da roda, como explicado em “Entre a linha e a roda: geopolítica, infâncias e educação das relações étnico-raciais” (NOGUERA, 2019c), é inclusivo.

Para além da constituição de agregar pessoas próprias da roda, seja de samba, candomblé, pajelança ou capoeira, o que se destaca é que, tal como nos diz a canção de Chico Buarque e Ruy Guerra, “não existe pecado do lado de baixo do Equador”. Ora, a falta de pecado não é um “vale-tudo”, não devemos conceber como bagunça ou falta de lei e ordem. Em termos afroperspectivistas, não se trata de ausência de leis, mas de uma ode à vida. A lei é biofílica, isto é, a vida não é consignatária da culpa; viver é uma dádiva, não um peso. No contexto cosmo-fóbico, viver é perigoso e o medo natural diante do mundo se apaga momentaneamente com espasmos de esperança, alguns mais longos. Mas o medo está ali, sempre à espreita. A cosmo-filia reconhece os riscos, um sentimento de desamparo que toma a humanidade, mas identifica nisso uma dádiva misteriosa que faz do mundo um amigo.

Cosmofobia, cosmofilia e educação

A confirmar o caráter de ensaio especulativo deste breve estudo, estamos agora em um momento decisivo para avançar um pouco mais acerca dessas duas noções. Como já foi dito, a cosmofobia é mencionada por Bispo dos Santos em seu livro *Colonização, quilombos, modos e significações*. Felwine Sarr conjectura que “a Afrotopia é uma utopia ativa, que se atribui à tarefa de, na realidade africana, trazer à luz os vastos espaços do possível e fecundá-los” (SARR, 2019, p. 14).

Em termos filosóficos afroperspectivistas, a cosmofobia e a cosmofilia podem ser tomadas como os dois modos básicos e estruturantes de interpelar o mundo e organizar a vida. A cosmofobia está amparada em dois afetos: medo e esperança. A humanidade oscila entre o medo e a esperança, porém a esperança sempre depende de um esforço para superar a afetação mais profunda e contundente, que é o medo. A cosmofilia não está vinculada nem ao medo e nem à esperança, mas àquilo que Freud chamou de desamparo pela primeira vez em *Projeto para uma psicologia científica* e desenvolve em outros escritos, dentre os quais, *O futuro de uma ilusão* e em *O mal-estar na civilização*. Freud identificou que a espécie humana vive sob o desamparo. Para ele, a sensação de estarmos desamparados não é uma fase do desenvolvimento psíquico humano, mas uma condição que nos acompanha por toda a vida, isto é, um sentimento estruturante.

Diante desse sentimento, o medo e a esperança oscilam. É como se a humanidade fosse uma eterna criança. Assim como as crianças precisam de adultos para sobreviver, a humanidade “cria para si os seus deuses a quem teme, [...], não obstante, confia a sua própria proteção” (FREUD, 1996b, p. 33). Num estado de desamparo restaria temer e ter esperança diante de um mundo desconhecido. Essa é a compreensão cosmofóbica oriunda de uma perspectiva eurocristã de mundo. Porém o mesmo desamparo pode ser interpretado como uma dádiva misteriosa que nos obriga a experimentar os riscos da beleza dos acontecimentos. Eis o olhar afro-pindorâmico sobre o mundo.

Em resumo, em termos afroperspectivistas, a cosmofobia é uma concepção de mundo que se organiza pelo medo e pela esperança e está enredada à visão eurocristã, enquanto a cosmovisão afro-pindorâmica é um convite à beleza do desconhecido, à inevitabilidade dos acontecimentos que escapam ao controle humano e à oportunidade de mantermos nossa relação com o mundo – o que não precisa de medo e nem de esperança.

Sobre esses dois conceitos, o filósofo holandês Baruch Espinoza define que os dois afetos são pares opostos inseparáveis. De acordo com Espinoza, a partir de imagens duvidosas nascem o medo e a esperança. O medo preocupa e produz ansiedade por conta de alguma coisa ruim que está por vir, a suspeita de um problema ou de um mal. A esperança é fruto de uma expectativa positiva. Pois bem, o terrível e o agradável são possibilidades que podem se confirmar ou não. Por isso, o medo é o fiador de maior suficiência. O medo é uma garantia mais profunda. Porque no caso do perigo de algum mal, o medo já estaria posto. Nesse contexto, a esperança é uma grata surpresa, uma doce possibilidade. Porém o medo é sua face inseparável. Cosmofobia, então, é uma maneira de a humanidade interpretar e se relacionar com o mundo a partir do afeto do medo (e da esperança). Por conta desse temor que enxerga o mundo como inóspito e percebe a vida como uma guerra infinita, o princípio operacional pode ser descrito como “o ataque é a melhor defesa”.

Por outro lado, a cosmofilia não está ligada à esperança, tampouco ao medo. A amizade não é uma relação de esperança e nem de medo, mas de partilhar a jornada sabendo que não se sabe o que virá. Por isso se trata da capacidade de receber as experiências vitais sabendo que medo e esperança podem impactar negativamente nossas experiências. Um tipo de hospitalidade radical diante dos acontecimentos – não se trata de uma resignação nem de entusiasmo infundado, e sim de uma abertura para experimentar a vida em todos os seus aspectos, sem temer ou projetar expectativas futuras que corrompam o teor da própria experiência. Cosmofilia está para além da alegria e da tristeza, trata-se de intensidade para viver. Essa relação de amizade com o mundo não remete à concordância, à resignação ou a categorias do gênero, mas indica uma relação de parceria com o mundo, o que se pode explicitar como estar de bem consigo e reconhecer os outros seres vivos como parcerias de jornada. Se a cosmofobia é um tipo de disputa constante com os outros em busca de uma espécie de prêmio, a cosmofilia remete à necessidade de compartilhar para viver melhor. Não é ganhar ou perder, mas percorrer os caminhos do mundo.

59

Cosmofilia e cosmofobia: um breve ensaio sobre uma educação que aproxime a humanidade do mundo

Conclusões parciais ou o que pode a educação?

Qual é a potência do ato de educar diante dos desafios cosmofóbicos e cosmofílicos? Como a educação pode promover uma humanidade cosmofílica?

Educação se dá em diversas instâncias, entre as quais a escola, um território que permeia todas as sociedades instaladas sob os princípios da modernidade.

Educação pode ampliar o espírito cosmoafílico da humanidade? De que maneira? Existem modos de construir uma educação que estreite laços entre seres humanos e a natureza, entre humanidade e mundo? Aqui há algumas provocações que podem ser descritas como “teses para uma educação que aproxime a humanidade do mundo” nos moldes propostos pelo artigo “Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate” (NOGUERA; ALVES, 2019a), que desenhou dez teses antirracistas. Eis sete teses para aproximar a humanidade do mundo, ajudando a restabelecer a amizade das pessoas com o meio ambiente, outros bichos e gente humana.

1. Usar as paredes das salas de aula como território de decoração coletiva, isto é, convidar as pessoas para desenhar e pintar nas paredes.
2. Fazer das brigas um motivo para aprender, fingindo ocupar o lugar do outro.
3. Planejar as aulas criando mapas conceituais.
4. Criar hortas e cultivar jardins nas escolas.
5. Convocar estudantes a produzirem histórias coletivas sem vilões e sem heróis.
6. Modificar a arquitetura das escolas, introduzindo mangueiras, abacateiros e jabuticabeiras e redes entre as árvores para que sonecas sejam tiradas sob as sombras das copas das árvores.
7. Criar uma rotina de andar descalço no chão de terra durante o recreio.

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia de. (Coord.). *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília: Unesco/Inep/Observatório de Violências nas Escolas, 2007.
- ANDRADE, Marcos. Rebeliões escravas na Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais: o caso Carrancas. *Afro-Ásia*. Salvador, n. 21-22, 1998-1999, pp. 45-82.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC/Secad, 2006.
- BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). *Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Síntese dos Indicadores Sociais*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Pensamento, 1995.
- CAMPBELL, Joseph; MOYERS, Bill. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- CASTRO, Yeda Pessoa de. Das línguas africanas ao português brasileiro. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 14, 1983, pp. 81-106.
- D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e antirracismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- FOÉ, Nkolo. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? "Acomodação de Atlanta" ou iniciativa histórica? *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 47, pp. 175-228, jan./mar. 2013.
- FORD, Clyde. *O herói com rosto africano: mitos da África*. Tradução Carlos Mendes Rosa. São Paulo: Editora Summus, 1999.
- FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: FREUD, Sigmund. *Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud* (vol. 21). Rio de Janeiro: Imago, 1996a.

- FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão e o mal-estar na civilização e outros trabalhos. In: FREUD, Sigmund. *Obras completas* (v. XXI, pp.13-73). Rio de Janeiro: Imago, 1996b.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAE*, v. 27, n. 1, pp. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>.
- GRUPO KRISIS. *Manifesto contra o trabalho*. Tradução Heinz Dieter Heidemann e Cláudio Duarte. São Paulo: Cadernos do LABUR, 1999.
- JOB, Nelson. Os super-heróis e a disneyficação do imaginário. *JB*, 1º nov. 2018. Disponível em: <https://cosmosecontexto.org.br/os-super-herois-e-a-disneyficacao-do-imaginario/>.
- JUNG, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Tradução Maria Luíza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000.
- KWAME, Nkrumah. *A África deve unir-se*. Lisboa: Ulmeiro, 1977a.
- KWAME, Nkrumah. *A luta de classes em África*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1977b.
- MACHADO, Adilbênia Freire. *Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas*: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória*: o reinado do rosário no Jatobá. São Paulo/Belo Horizonte: Perspectiva/Mazza Edições, 1997.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Tradução Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018a.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: n-1 edições, 2018b.
- MONGA, Célestin. *Niilismo e negritude*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- MONTEIRO, Rosana Batista. *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia*: estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- NASCIMENTO, Alexandre do. Para uma pedagogia da (re)educação das relações étnico-raciais. In: PEREIRA, Amauri Mendes; OLIVEIRA, Luiz F.; SILVA, Selma Maria da. *Histórias, culturas e territórios negros*: reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: Epapers, 2008.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *A matriz africana do mundo*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NOGUERA, Renato. A ética da serenidade: o caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amenemope. *Ensaios filosóficos*, v. VIII, 2013, pp. 139-155.

NOGUERA, Renato. *Ensino de filosofia e a lei 10639*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

NOGUERA, Renato. Amenemope, o coração e a filosofia, ou a cardiografia (do pensamento). In: BRANCAGLION JR., Antônio; SANTOS, Raizza (Org.). *Semna. Estudos de egiptologia*. Rio de Janeiro: Seshat/Laboratório de Egiptologia do Museu Nacional, 2015a.

NOGUERA, Renato. Os gregos não inventaram a filosofia. *CULT – Revista Brasileira de Cultura*, ano 18, ago. 2015b, pp. 40-43.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infância, Ubuntu e Teko Porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. In: *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez. 2018a, pp. 625-644.

NOGUERA, Renato. “Consumo, logo existo”: capitalismo, subjetividade e racismo. In: ARREGUY, Marília Etienne; COELHO, Marcelo Báfica; CABRAL, Sandra (Org.). *Racismo, capitalismo e subjetividade: leituras psicanalíticas e filosóficas*. Niterói: Eduff, 2018b.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana. Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88362, 2019a, pp. 1-22.

NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. In: *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE*, n. 31, mai-out, 2019b, pp. 53-70.

NOGUERA, Renato. Entre a linha e a roda: geopolítica, infâncias e educação das relações étnico-raciais. In: SESC, Serviço Social do Comércio. *Cultura afro-brasileira e africana no Sesc: possibilidades e desafios*. Rio de Janeiro: Sesc, 2019c.

OBENGA, Théophile. Egypt: ancient history of african philosophy. In: WIREDU, Kwasi. *A companion to african philosophy*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004, pp. 31-49.

OBENGA, Théophile. *L'Égypte, la Grèce et l'École d'Alexandrie*. Paris: L'Harmattan, 2005.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)*, n. 18, maio-out. 2012, pp. 28-47.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *A redução sociológica: introdução ao estudo da razão sociológica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965.

63

Cosmofilia e cosmofofia: um breve ensaio sobre uma educação que aproxime a humanidade do mundo

SANT'ANA, Antônio Olímpio. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos, modos e significações*. Brasília: INCTI, UnB, 2015.

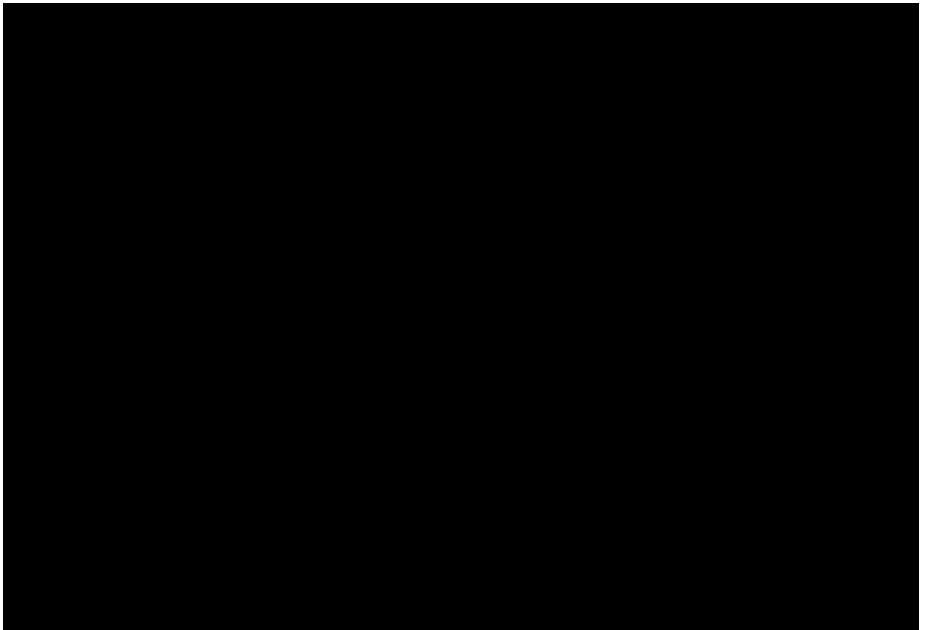
SANTOS, Ana Katia Alves. *Infância afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental*. Salvador: Edufba, 2006.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

SARR, Felwine. *Afrotopia*. Tradução Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2019.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. O racismo no cotidiano escolar. In: BARROS, José Flávio Pessoa de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (Org.). *Todas as cores na educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

VOGLER, Christopher. *A jornada do escritor: estruturas míticas para escritores*. Tradução Ana Maria Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.



Currículos como curadoria?

Maria Luiza Sussekindⁱ

ⁱ Licenciatura em História PUC-Rio. Magister Scientiae CPDA/UFRRJ. Doutora em Educação PROPED/Uerj. PhD University of British Columbia. Professora do Departamento de Didática da UniRio/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Vice-coordenadora do PPGEdU/UniRio. Pesquisadora Produtividade 2 CNPq. Cientista do Nosso Estado/Faperj. Primeira Secretária da ANPEd/Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Conference Committee IAACS.

RESUMO

Escrito sob o argumento e a partir de metodologia que considera os currículos como conversas complicadas que criam sentidos nos cotidianos das escolas e da formação de professores, o artigo sustenta que as escolas são plurais; os currículos, ecológicos; e a criatividade é inerente às práticas docentes. Isso inviabiliza o controle, a homogeneização e desafia teorias, normas e, sobretudo, as políticas de currículo atuais, e leva à conclusão de que se o pensar se dá com os outros, em rede, habita a gente e o mundo, os quais se transformam, sempre e em todo tempo. Assim, currículo é curadoria, e não prescrição.

PALAVRAS-CHAVE: currículos, conversa complicada, curadoria.

ABSTRACT

Based on the argument and the methodology that views curricula as complicated conversations that create meanings in the everyday lives of schools and teacher training, this paper supports the view that schools are plural, curricula are ecological, and creativity is inherent to teaching practices. This means that control and homogenization are unfeasible, challenging theories, norms and, above all, current curriculum policies. If thinking takes place with others, in networks, it inhabits people and the world, both of which are thus in constant and perennial transformation. Thus, curriculum is curation, not prescription.

KEYWORDS: curricula, complicated conversation, curation.

Em estudos anteriores (SUSSEKIND, 2012, 2017; OLIVEIRA; SUSSEKIND, 2017) defendemos que os currículos são criações dos praticantes dos cotidianos nas escolas e universidades e que, no Brasil, o campo é pautado por disputas nada ingênuas desde seu nascimento. Enquanto nos Estados Unidos o campo se dividia em currículo e desenvolvimento curricular a partir de forte tensão teórica, no Brasil se configura misturando as tendências das teorias tradicional/crítica/pós-crítica. Luiz Antônio Cunha (1977) entendia ser preciso pensar de modo menos ingênuo as políticas educacionais. As teorias do currículo, de modo geral, procuram justificar a escolha de determinados conhecimentos e saberes em detrimento de outros, considerados menos importantes, parte delas argumentando que havia algo de político nessas escolhas.

Nesse sentido, para um dos formatadores do campo com suas obras e traduções, Tomáz Tadeu da Silva (1999; OLIVEIRA; SUSSEKIND, 2017), de acordo com a teoria tradicional, o currículo deveria conceber uma escola que funcionasse de modo semelhante a qualquer indústria. Sua ênfase estava voltada para a eficiência, a produtividade, a organização e o desenvolvimento. O currículo deve ser técnico, pois a educação é vista como um processo de moldagem.

Na década de 1960, teorias que eram críticas à tradicional questionaram o currículo como uma análise do que o currículo faz, e não o que faz o currículo. Os currículos passaram a ser vistos como meios para a justiça (ou injustiça) social, resumidamente. Com notável influência na formação de professores no Brasil, nos anos 1980, Henry Giroux, traduzido por Silva, concebeu o currículo como política cultural, sustentando que este não transmite apenas fatos e conhecimentos objetivos, mas também constrói significados e valores sociais e culturais. O autor enxergou o currículo por meio dos conceitos de emancipação e libertação, ou manipulação, e ampliou a ideia de professores para educadores, trabalhadores da cultura que vão muito além dos espaços escolares, como o mundo Disney.

Desde então a questão da intencionalidade nos currículos é mais que um debate teórico, mas uma questão política e epistemológica. No início do século passado, John Franklin Bobbitt acreditava que o currículo era uma maneira de preparar estudantes para seus futuros papéis na sociedade industrial, e percebe-se que ele influenciou o campo e os debates fora dele. Bobbitt argumentava que o ensino de disciplinas clássicas deveria ser substituído por disciplinas de ensino que correspondam às necessidades da sociedade industrial. Em 1918, ele escreveu *O currículo: um resumo do desenvolvimento relativo à teoria do currículo*, em que defendeu que o currículo

existia para ver quais resultados devem ser alcançados. Na mesma direção, o Ministério da Educação (BRASIL, 2017, p. 5) orienta que a Base Comum Curricular (BNCC) é “o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá”.

Numa outra perspectiva, Todd Price, professor e ativista, chama atenção para o fato de que a busca de projeção dos resultados do ensino e consequente engessamento dos currículos têm relação direta com políticas de controle do trabalho docente e da formação do estudante, portanto reduzem a intensidade democrática de sua feitura cotidiana. Assim, as reformas empresariais de unificação curricular que ocorrem sob o clima conservador (SUSSEKIND, 2018) seguem “forçando todos que aceitarem o dinheiro do Departamento de Educação federal a abrir mão de seu controle local do currículo e das decisões sobre instrução” (PRICE, 2014, p. 15).

Já afirmava, em 2014, que a questão da intencionalidade e do controle desdobra-se no questionamento das políticas de currículo que se caracterizam como reformistas e conectam currículos e materiais didáticos unificados aos resultados dos testes externos padronizados e à formação para o mercado, entendendo que desenham linhas abissais (SANTOS, 2007) apagando a diferença e abduzindo as experiências da criação cotidiana dos conhecimentos, escolares, sociais e outros (SUSSEKIND, 2014a). Desse modo, sob a promessa de iguais oportunidades de aprender, realizam controle e caçam a autonomia do trabalho docente, descaracterizando a diferença em busca de mesmidade e contribuindo para a crescente desigualdade dos sistemas educacionais. Pode-se dizer que isso desvaloriza a aula, abduzindo dos currículos sua principal característica, que é ser uma criação cotidiana feita como conversa complicada, e ameaça a formação de professores e sua docência como trabalhadores-intelectuais. Assim, coloca o trabalho do educador e a própria democracia em risco (SUSSEKIND, 2014a, 2017; ANPEd, 2015).

E por que os currículos seriam conversas complicadas? Porque as pessoas estão falando umas das outras. E porque os professores falam não só com seus estudantes, mas com seus próprios mentores, suas próprias experiências e com seus conteúdos, pois os conteúdos em si mesmos são conversas [...] essa conversa também é complicada por ser informada, é claro, por aquilo que acontece e aconteceu fora de sala, como nas famílias dos alunos. A conversa é complicada porque acontece entre todos na sociedade. (SUSSEKIND, 2014b, p. 207)

Atualmente, sob teorias entendidas como pós-críticas, os teóricos do campo buscam provocar descentramento e deslocamentos, tentando apresentar outras formas de compreender para além do que já se encontra estabilizado. “Descentrar

não é multiplicar os centros de poder e significação [...] não é manter um centro único, porém provisório no tempo. É conceber que todo centro é instável e fugidio; sujeito à disputa, no tempo e no espaço” (LOPES, 2013, 2015). E embora esse debate circule pouco além dos limites da academia, é perceptível, tanto nos discursos oficiais como nas conversas com professores, o quanto as diversas teorias são, elas mesmas, instáveis e fugidias, sujeitas à disputa, no tempo e no espaço.

Então, pensando os currículos como curadoria e, subversivamente, a curadoria dos currículos, uma pergunta deve ser feita aos professores: como construir currículos e curadoria de Artes na atual discussão político-epistemológica que a contemporaneidade nos aponta? E para trabalhar com a conversa complicada que se desdobrou foram mantidas falas, dissonâncias e diferenças, focando nas conversas entre professores e argumentando que são também artes de formação. Nas conversas a seguir, que aconteceram nos fóruns de discussão do projeto Com(A)rtes do Sesc, no período de 4 a 10 de setembro de 2020, são narradas *outras* possibilidades curriculares que conversam de modo complicado e se enredam com e nos currículos das escolas.

Curadoria dos currículos: uma conversa faz diferença

Professor(a) A¹ – De acordo com o que foi discutido ontem, é importante pensar como o outro pensa e valorizar sempre o trabalho em equipe. Vivemos em um mundo que é feito de pessoas diferentes, que pensam diferente, e assim é essencial saber ouvir, conhecer o que o outro pensa ou sabe, compartilhando práticas e experiências vividas. Como foi dito ontem, os currículos são sempre negociáveis e é importante o reconhecimento do que o outro sabe, pois o currículo é um caminho que precisa ser construído, porque precisamos experimentar novas formas de avaliação.

MLS² – Concordo, quando acreditamos na diferença e no “outro” como legítimos a negociação é formação!

Professor(a) B – Em diálogo franco e aberto com todos (ouvir e escutar de verdade): educadores, educandos, gestores, famílias, vizinhos, artistas. Partindo do princípio

1. Todas as referências aos nomes dos professores foram retiradas por garantia de anonimato.

2. MLS identifica minhas respostas, que também foram alteradas no sentido de garantia de anonimato dos participantes no texto.

de que todos têm conhecimentos e que o conhecimento valorizado pela sociedade capitalista (letramento, raciocínio lógico) é um recorte pequeno e arbitrário do pluriverso constantemente em expansão dos saberes; um gomo de uma mexerica que não para de crescer. Nesse sentido, as negociações diárias (as conversas complicadas) são fundamentais na construção permanente dos currículos. Essas três “estratégias/valores/metodologias” (escutar de verdade, conversar e negociar) pressupõem uma abertura para a diversidade ontológica, a qual, por sua vez, exige a diversidade epistemológica.

Professor(a) C – Verdade, B. É preciso, sim, esse diálogo; é saber ouvir e aceitar a opinião do outro, pois acho que é como se cada pessoa tivesse a peça de um quebra-cabeça; para que pudéssemos ver o resultado seria necessário que cada um contribuísse.

Professor(a) D – Para construir currículo e curadoria de artes considerando a atual discussão política e epistemológica, é necessário envolver todos os atores do processo educativo, ou seja, educadores, educandos, gestores, pais e familiares dos alunos, profissionais da categoria artística, articulando e mobilizando o conhecimento de diversas áreas (letramento, raciocínio lógico e arte educação).

71

Currículos como
curadoria?

Ao indicar e nomear os conhecimentos curriculares, corre-se o risco de entrar no debate reforçando o campo da intencionalidade. Isso é quase uma aposta na hierarquização dos conhecimentos e de seus resultados e na preexistência dos conhecimentos para além dos sujeitos, forjando conhecimentos mesmos, de mesmidade. Sugere a permanência de discursos que valorizam um conhecimento disciplinar em detrimento de outro, inclusive por conta de sua utilidade ou funcionalidade. Aqui evita-se a ideia de mediação, entendendo que professores e estudantes (e comunidades escolares) criam currículos juntos nas salas de aula.

Algumas conversas sobre as escolas, contudo, são recorrentes. Uma delas traz a ideia de que “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”,³ aqui bem expressa na frase de Nelson Mandela e que permanece soberana; nos últimos dez anos, no Brasil, vem sendo debatida como política e legislação, embora habite o campo da crença.⁴ Como desdobramento dessa ideia, a noção de currículo é tratada de modo despidido de complexidade, como um objeto, um documento, para assumir o papel de arma com um poder de educação/destruição em massa. Esse poder devotado a um documento

3. MANDELA, Nelson. *Lighting your way to a better future* [Iluminando nosso caminho para um futuro melhor]. *Planetarium*. Universidade de Witwatersrand, Johannesburg, África do Sul. 16 jul. 2003.

4. Disponível em: <http://www.portaldaindustria.com.br/cni/imprensa/2014/02/1,33112/populacao-brasileira-acredita-que-educacao-profissional-abre-portas-para-o-mundo-do-trabalho.html>.

sugere não só um entendimento escriturístico do papel escrito, como subestima toda e qualquer interação social e, portanto, a consequente negociação de sentidos que envolve seu uso (CERTEAU, 1994). Quando se entende que esse documento poderia orientar massas de professores sobre o que e como ensinar em suas salas de aulas, e assim servir para avaliar – e supostamente definir o que sabem e o que não sabem – milhões de estudantes, não basta chamar atenção para o equívoco epistemologicamente cometido, pois ele é, inseparavelmente, político.

De acordo com Paraskeva (2011), alimentando-se de e nutrindo essa crença, alguns estudiosos argumentaram que a educação seria uma ferramenta efetiva de mudança social, defendendo a ideia de que a educação poderia “modelar” e “melhorar” a sociedade e “forjar” cidadãos-trabalhadores. Esse argumento assumiu um papel de dominância, embora nunca uníssona, e edificou-se sobre os conflitos a respeito do papel da cultura e do primado da ciência, entre outros. Esses múltiplos entendimentos da relação entre educação e sociedade não apenas conduziram os debates sobre currículo por muitos anos, mas como o autor demonstra claramente, a ideia do “currículo como arma” relega todas as outras noções de currículo a um papel menos importante. (SUSSEKIND, 2014a)

Professor(a) J – Acredito que a prática e a reflexão artísticas estão relacionadas com aspectos fundamentalmente comportamentais da sociedade a qual aquele tempo pertence. Vivemos em tempos bastante polêmicos; a arte, quando foge da função estética e funcional, também gera polêmica.

Os currículos e as curadorias de artes podem permear caminhos de conscientização do uso e desuso das artes nos tempos atuais: ela tem necessidade de funcionalidade? Tem que ser bonita? Pode ser questionadora? O que a arte me faz pensar ou sentir? O outro tem a mesma percepção que eu? O outro tem que ter a mesma percepção que eu? Quem pode produzir arte?

Essas e tantas outras questões podem ser norteadoras para se pensar em um currículo flexível e uma curadoria participativa em torno das artes nos tempos atuais.

Professor(a) T – Na perspectiva da educação emancipatória (autonomia intelectual), um currículo não consegue determinar de todo seus resultados, pois ela depende da interação de estrutura educacional com professores, alunos e comunidades.

MLS – Você aponta duas questões muito importantes que, na minha opinião, merecem desdobramento: o que entendemos por emancipação, inicialmente, e a intencionalidade (ou sua impossibilidade), que habita os currículos prescritos e as escolhas e as práticas curriculares, que tanto tenho insistido em trazer ao debate...

Sobre a emancipação, como há vários autores que trabalham essa noção, sugiro cuidado, para que, principalmente no que tange ao campo dos currículos, não seja tomada como teleologia, e sim como processo. Emancipação, assim, não é um fim a alcançar, mas um processo contínuo, cotidiano e permanente.

Esse debate não nega as disputas teóricas do campo, mas aciona questionamentos importantes, como a função da arte como conhecimento e formação humana, oferecendo mais uma vez a tentação de hierarquizar. A ideia da intencionalidade tem presença quase tóxica. Difunde-se, ajusta-se, mistura-se e retoma, sob a face da cultura ou da emancipação, quando não pior, reforçando o binômio conhecimento-ignorância. Abalroada pela teoria da linha abissal de Santos (2007), a ignorância não resiste sequer ao fascismo, tornando-se, ele mesmo, uma forma fascista de conhecer a partir do aniquilamento do outro, do diferente.

Professor(a) F (sobre a videoaula) – A aula do dia 4 de setembro me sensibilizou a pensar primeiro nas relações que estabelecemos na escola e nas parcerias que podemos fazer. E por que não fazemos? No aspecto da curadoria acredito ser um caminho importante para o exercício do diálogo e da reflexão. A escola constitui-se como espaço legítimo para o diálogo e a prática reflexiva que podem ser viabilizados por meio de projetos para além do cumprimento apenas de atividades sem compromisso com os principais debates da contemporaneidade.

73

Currículos como curadoria?

Professor(a) E – O currículo e a cultura são práticas de relações sociais e são cheios de regulamentos e normatizações. Mas também são espaços de criação e prática de significados, proporcionando aproximação entre as pessoas, o que favorece vivências profundas e experiências valorosas para a vida.

Professor(a) G – Construir currículos não é tarefa fácil, ainda mais quando a escola tem unicamente a Base Curricular Nacional como verdade.

Porém acredito na diversidade cultural como fonte inspiradora para a escola traçar seu caminho em qualquer que seja a área de conhecimento a ser explorada, considerando o contexto social, político, econômico e, principalmente, os atores envolvidos no cenário educacional e artístico, promovendo o acesso às diversas linguagens culturais e capacitando o educador, além de fomentar discussões em todas as áreas culturais e, principalmente, realizando ações culturais para a comunidade.

Com isso, haverá um investimento maciço em cultura e, consequentemente, um embasamento mínimo para a construção de currículos e curadoria. Vivemos

tempos sombrios no que tange à produção artística, principalmente a visual. Uma onda fascista está tomando conta dessa produção, oriunda de pessoas desinformadas e com interesses obscuros. Com uma população informada, munida de conhecimento e familiarizada com a Arte, situações como as do MASP ou a da Mostra Cariri podem ser amenizadas. Daí é um primeiro passo para a aplicação do conhecimento artístico.

MLS – Agradeço a você e a todos pelas informações e pelos desdobramentos... Acho que entendo o ponto de vista de buscar garantias, efetividades e resultados nas escolas, mas defendo (ainda) que essa intencionalidade é arriscada e vulnerabiliza tanto as escolas quanto os docentes...

Professor(a) H – Agradeço esse momento rico de exploração de ideias. Quando digo que os cotidianos são alienados, é no sentido da ausência de sensibilidade e percepção. As particularidades, a correria do dia a dia... As pessoas vivem tão automatizadas que apresentam dificuldade em ter um olhar mais amplo. Desse modo, o currículo tem o papel essencial, de maneira que os educadores realizem as mediações de experiências, apresentando um mundo amplo.

MLS – Entendo. Existem diversas teorias, por exemplo de Hannah Arendt e Lefebvre, que entendem o cotidiano assim como você, como um espaço de repetição e ausência. Mas eu, com Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira, Michel de Certeau, Boaventura de Sousa Santos, Deleuze, Butler e outros, entendemos que os cotidianos são festas multiformes, são plenos de invenções, criações, lutas e resistências que são tornadas desimportantes, inaudíveis ou inexistentes por conta do barulho que produzem as máquinas de poder por meio das quais operamos a economia, a ciência, o direito... Por isso defendemos as redes e a ecologia de saberes no lugar de hierarquias e essencialidades.

Professor(a) S – Penso inicialmente em uma microconstrução realizada na escola, convidando alunos, pais e comunidade para dialogar, propor e analisar o currículo de cada turma para o ano proposto. Com isso, poderemos compreender a realidade e a demanda social escolar, incluir saberes excluídos pela legislação, apresentar de maneira clara e esclarecer dúvidas sobre os documentos norteadores e a proposta político-pedagógica da escola no que tange aos conteúdos, às avaliações, aos projetos, entre outros.

MLS – Penso assim como você. Nesse sentido, o papel do MEC é fomentar essas possibilidades, trazendo universidades, igrejas, sindicatos e sociedade em geral para

a construção de PPP (projetos político-pedagógicos) de forma democrática e emancipatória, e não controlar aprendizagens padronizadas, permitir a hierarquização em vez da colaboração nas redes, além de responsabilizar gestores e professores.

Em busca de criações curriculares democráticas, o foco recai nas conversas complicadas (SUSSEKIND, 2014b), com professores argumentando que são também *artes de formação* (SUSSEKIND, 2014a). Metodologicamente, fazer movimentos para desinvisibilizar as possibilidades curriculares possíveis e negociadas no cotidiano escolar é um compromisso político com a defesa da docência e epistemológico com a defesa dos currículos. As conversas entre a autora e professores trouxeram outras possibilidades curriculares que dialogam de modo complicado (e implicado), pensando, inventando e narrando os currículos e as redes em que eles são criados cotidianamente.

Praticando currículos nas salas de aula (SUSSEKIND, 2017) pode-se apostar que:

[...] pensar em rede tem sido uma tática de praticantes (CERTEAU, 1994), uma sabedoria elaborada a partir da vivência e da reflexão sobre os acontecimentos e processos que nos habilita a relacionar as produções sociais e a subjetividade que nelas existe. (MANHÃES, 1999, pp. 19-20)

75

Currículos como curadoria?

E, ao fim, concluímos que as escolas são plurais, os currículos ecológicos e a criatividade são inerentes às práticas docentes, o que inviabiliza o controle, a homogeneização, além de desafiar teorias, normas e, sobretudo, as políticas de currículo atuais. Ainda, reafirma que o pensar se dá com os outros, como conversa, em rede, habita a gente e o mundo que se transforma, sempre e todo tempo. Assim, currículo é curadoria, e não prescrição.

ANPED; ABDC. Ofício nº 01/2015/GR: *Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular*. Rio de Janeiro, 9 de novembro de 2015. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/files/2015/10/Exposi%C3%A7%C3%A3o-de-Motivos-a-BNCC-ANPED-e-ABdC.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

BOBBIT, John Franklin. *The curriculum*. Houghton Mifflin, Original de Harvard University, 1918.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Quarta versão. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2. ed., 1. ed. 1972, 1977.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Revista Educação, Sociedade e Cultura*, n. 39, 2013, pp. 7-23.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 45, ago. 2015, pp. 445-466.

MANHÃES, Luiz Carlos Siqueira. *Angra das Redes: formação de educadores e educadoras no sul fluminense*. Tese (Doutorado), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; SUSSEKIND, Maria Luiza. Das teorias críticas às críticas das teorias: Um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71, 2017, pp. 1-20.

PRICE, Todd Alan. Comum para quem? *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, 2014, pp. 1614-1633.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud. – Cebrap*, São Paulo, n. 79, pp. 71-94, nov. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 mar. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

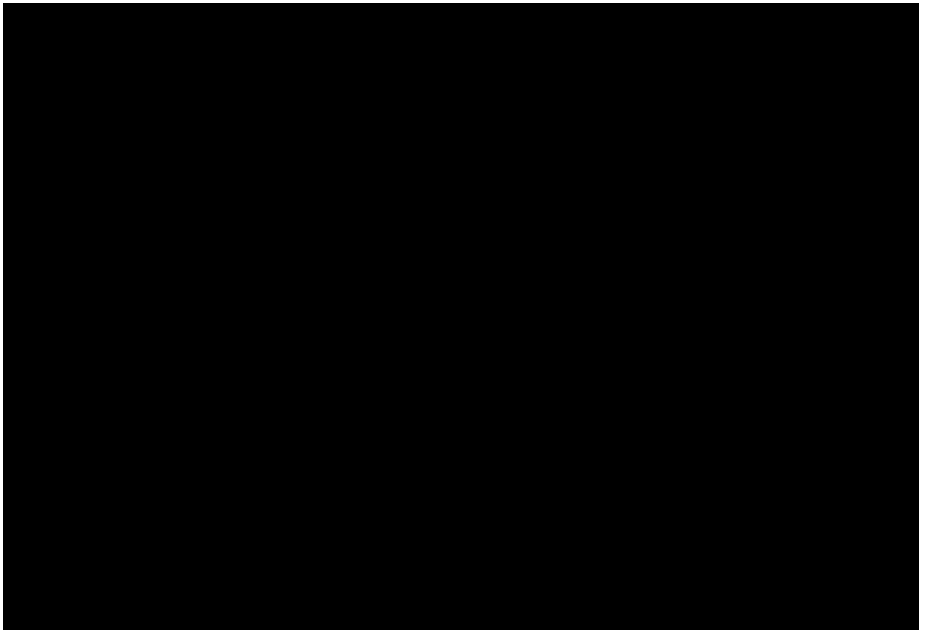
SUSSEKIND, Maria Luiza. O ineditismo dos estudos nos dias com os cotidianos: currículos e formação de professores, relatos e conversas em uma escola pública no Rio de Janeiro, Brasil. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 9, n. 2, ago. 2012, pp. 1-21.

SUSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, 2014a, pp. 1512-1529.

SUSSEKIND, Maria Luiza. *Quem é William F. Pinar*. Petrópolis: de Petrus Et Alii, 2014b.

SUSSEKIND, Maria Luiza. O que aconteceu na aula? Políticas, currículos e escritas nos cotidianos da formação de professores numa universidade pública. *Revista Teias*. [S.l.], v. 18, n. 51, pp. 134-148, nov. 2017. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30506>. Acesso em: 27 mar. 2018.

SUSSEKIND, Maria Luiza. Entrevista: Maria Luiza Sussekkind. *Revista da ADCP*, ano v, n. 1, ago. 2018.



Práticas artísticas modernas e contemporâneas: estéticas, poéticas e éticas

André Luiz Gonçalves de Oliveiraⁱ

ⁱ Professor nos cursos de graduação e licenciatura na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor e orientador no Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp desde 2019, na linha de Formação de Professores e Trabalhos Docentes. É vice-líder do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação (Laborarte/Unicamp). Foi professor convidado do Programa de Pós-graduação em Música na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), entre 2016-2019. Graduado em Música pela Universidade Estadual de Londrina (UEL, 1996), mestre em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp, 2002) e doutor em Arte pela Universidade de Brasília (UnB, 2013). Fez estágio de pós-doutorado na UFRJ.

RESUMO

O artigo mostra como as práticas de modalidades artísticas modernas estão ligadas aos valores da modernidade e da colonialidade, bem como as práticas contemporâneas possibilitam contrapor tais princípios ao buscarem outros mais próximos do mundo contemporâneo. Conceitos de áreas como filosofia, antropologia e estudos decoloniais fundamentam a discussão. Espera-se mostrar como as práticas artísticas contemporâneas oferecem mais oportunidades de condutas para além das ações que legitimam e reforçam o controle, a subalternização e a segregação, próprias das categorias modernas e colonializadas de arte.

PALAVRAS-CHAVE: arte contemporânea, arte e colonialidade, performance, instalação artística, intervenção artística.

ABSTRACT

The article shows how the practices of modern artistic modalities are linked to values of modernity and coloniality and also how contemporary practices allow us to counter such principles by seeking values closer to those of the contemporary world. Concepts of fields such as philosophy, anthropology and decolonial studies provide a basis for the discussion. Our hope is to show how contemporary artistic practices offer more opportunities for actions beyond the measures that legitimize and reinforce control, subordination and segregation, typical of modern and colonized art forms.

KEYWORDS: contemporary art, art and coloniality, performance, installation art, art intervention.

Introdução

As diferentes práticas artísticas estão intimamente ligadas a valores próprios da cultura nas quais se desenvolvem. No contexto da modernidade/colonialidade, pode-se observar exatamente esse caso. Valores como segregação, subalternização e dominação/controlar são centrais nos modelos de sociedades modernas e colonializadas. Eles se espalham por diversas práticas nessas sociedades. O mundo contemporâneo aprofunda uma valoração de tais princípios acompanhando a chamada crise da razão, ou da percepção, como afirma Fritjof Capra (1982). Neste mundo, as práticas artísticas têm papel relevante. Música de concerto ou de entretenimento, pinturas, esculturas e desenhos movimentam o mercado das artes, assim como teatro, circo, cinema e audiovisual, em geral, se instituem como o centro máximo de concentração espetacular de riqueza em uma sociedade do espetáculo, como diz Guy Debord (2017). Por outro lado, ao menos três modalidades artísticas têm se configurado como um novo panorama de práticas artísticas – performance, instalação e intervenção – que se constituem como alternativa ao reforço desses valores em crise.

80

Práticas artísticas
modernas e
contemporâneas:
estéticas, poéticas
e éticas

Aquilo que a sociedade, apoiada no paradigma moderno da ciência e mesmo da vida, compreende como arte é de fato uma experiência singular ao se considerar outras experiências na história da humanidade. Imediatamente ao entender arte como objeto de exposição ou mesmo como o espetáculo que contamina toda a sociedade, de que arte o Ocidente fala? Que arte é essa desprovida de corpos, experimentada em lugares apartados dos lugares do dia a dia, como museus, salas de concerto ou galerias diversas? Sem corpos ou toda feita com a referência do corpo branco, heterossexual, masculino, genérico, europeu, ocidental? Assim como galerias e museus são lugares genéricos, é nítido que também os objetos de arte são desligados, descolados dos corpos que o fizeram ou de materiais e histórias com os quais foram feitos. É explícito que a experiência estética no paradigma moderno tem sido descrita a despeito dos corpos que a constituem e dos lugares nos quais tais corpos habitam.

Os estudos em arte moderna se referem sempre a um dos dois polos contrapostos a partir do dualismo cartesiano: ou ao sujeito que experimenta e frui ou aos objetos e às estruturas mensuráveis de sua fruição. Um sujeito que é basicamente descrito para além de seu corpo, sem que se leve em conta as especificidades de tal corpo. Um sujeito descorporificado, pura mente, metafísica plena. E também objetos que são descritos suficientemente por suas representações gráfico-matemáticas, pura ideia. Tais objetos

são considerados desconectados de seus materiais e da história desses materiais; é como se tivessem aparecido diretamente em forma de obra de arte. Mesmo quando se relata um corpo, ou algum aspecto dele, se propõe como genérico o corpo branco europeu médio. São suas medidas as que são tomadas como se fossem de qualquer outro corpo de qualquer lugar do mundo. Quanto aos lugares os quais tais corpos habitam, da mesma maneira, são sempre apresentados como referência ao centro onde está a Europa. O conceito legítimo é o de espaço euclidiano, descrito por suas medidas e desprovido de sentido para além delas.

O presente ensaio busca articular essa hipótese, a saber, de que a arte moderna se refere a objetos externos aos corpos, objetos sem matéria e sem história, quando muito se fala de materialidade, e não se remete a discussão aos corpos que fazem experiências em lugares específicos. E não é por falar de percepção, porque essa operação também é tomada pela modernidade/colonialidade apenas como manipulação de representações. O texto busca realçar que há um movimento de novas práticas artísticas – performance, instalação e intervenção – e mesmo um paradigma filosófico, apontando para a necessidade de se falar de corpos específicos habitando lugares também específicos, e não de espaços genéricos, como se houvesse um corpo padrão vivendo em um lugar padrão, ao qual todos os corpos e lugares deveriam se adaptar ou efetivamente apenas imitar ou simular. Entretanto, existem práticas artísticas contemporâneas fundamentadas em princípios alternativos aos modernos, que valorizam inclusão, emancipação e autonomia. Essas práticas são tomadas como aberturas para questionar e propor outro paradigma de experiência estética e de explicação sobre tal experiência.

A situação vivida no paradigma moderno/colonial envolve diretamente uma espécie de reificação da representação, um processo de fetichização que desliga as imagens do mundo das experiências, que as faz valer por si (DEBORD, 2017, p. 42). A representação fetichizada é basicamente uma estratégia de esconder os corpos, a matéria, seus lugares e suas histórias. As práticas artísticas modernas são mecanismos importantíssimos na estruturação simbólica e na formação da mentalidade dualista cartesiana que separa a mente do corpo e as ideias do mundo vivido. Distanciamento fundamental para a constituição da experiência estética moderna/colonializada, alienada, completamente controlada, subalternizada, segregada e segregadora. A maneira como essas práticas artísticas modernas são vividas, mantidas, ensinadas e perpetuadas na sociedade reforçam e legitimam os valores da modernidade/colonialidade, como a segregação de grupos sociais, a subalternização de minorias

representativas e a dominação com um controle profundo dos corpos e dos lugares nos quais tais corpos vivem.

Arte moderna e a colonialidade do ser

A maneira como os europeus trataram o tempo, o espaço e as possibilidades de experiência, a partir do paradigma cartesiano do *cogito ergo sum*, traz implicações profundas naquilo que se denomina então por Idade Moderna. “Dir-se-ia que a modernidade implica a colonização do tempo pelo europeu, isto é, a criação de estádios históricos que conduziram ao advento da modernidade em solo europeu” (MALDONADO-TORRES, *In*: SANTOS, 2013). Desde a chamada revolução científica, em seu contexto no século XVI, os europeus chegam às Américas e ao continente africano com uma sanha pelo saque e pela pilhagem das riquezas dos povos que viviam nesses territórios. A escravização dos nativos, bem como seu genocídio e o roubo de suas riquezas e seus territórios, deixa nítido o caráter do início desses tempos modernos. Assim, autores como Walter Mignolo, Boaventura de Sousa Santos, Maldonado-Torres, entre outros, têm apontado para a necessidade de se entender modernidade sempre em par com o conceito de colonialidade. Em outras palavras, a modernidade tem sido considerada como a instauração de um regime colonializador no qual impérios, estados nacionais, ou hoje os conglomerados capitalistas, exploram, pilham e matam pessoas, lugares e culturas africanas, latino-americanas e asiáticas, como uma explícita dominação dos povos do norte sobre os do sul, conforme destaca Boaventura de Sousa Santos (2010).

Os povos latino-americanos e africanos, ao viverem em territórios colonializados, trazem essa marca em seu Ser. Se Ser é Ser aí, conforme a ontologia fenomenológica heideggeriana, e se esse aí, esse lugar, é o território da colônia, então esse Ser é colonizado. É constituinte desse Ser a condição de colonizado.

O conceito de colonialidade do Ser surgiu no decurso de conversas tidas por um grupo de acadêmicos da América Latina e dos Estados Unidos, acerca da relação entre a modernidade e a experiência colonial. Ao inventar este termo, seguiram as passadas de estudiosos como Enrique Dussel e o sociólogo peruano Aníbal Quijano, que propuseram uma explicação da modernidade e uma concepção de poder intrinsecamente ligadas à experiência colonial. (DUSSEL, 1996; QUIJANO, 2000) (MALDONADO-TORRES, *In*: SANTOS, 2010)

Entender as estruturas modernas como colaboradoras nesse processo de manutenção da colonialidade é imperativo também para a busca de contrapontos a esse modelo de poder e dominação. Walter Mignolo apresenta ainda o conceito de colonialidade do poder: “[a] colonialidade do poder abre uma porta analítica e crítica que revela o lado mais escuro da modernidade e o facto de nunca ter existido, nem poder vir a existir, modernidade sem colonialidade” (MIGNOLO, 2004, p. 633). O poder exercido nas diversas práticas, entre elas nas práticas artísticas da modernidade, tem características próprias por ser exercido no contexto dessa colonialidade de poder.

Há um esforço enorme para se manter a ideia de modernidade distante da noção de colonialidade e a arte tem desempenhado papel central nessa tarefa. A arte da modernidade, em suas diferentes poéticas e estéticas, encontra-se imbricada à ética instituída pelos valores da modernidade/colonialidade. Contudo, essa intimidade não é percebida. Na sociedade moderna, sociedade do espetáculo deboriano, tudo se passa como se as experiências estéticas e suas poéticas vivessem distantes dos posicionamentos éticos. É o mesmo afastamento entre epistemologia e hermenêutica de que trata Mignolo (2000) no prefácio de seu livro, afastamento que produz o pensamento abissal e o epistemicídio, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (2010).

Ao isolar, distanciar e mesmo alienar a experiência estética e suas poéticas do contexto ético e cultural no qual nascem e vivem, cria-se um fetiche, uma reificação dessas experiências. Elas passam a ser experimentadas como representações de si mesmas. Podem adquirir qualquer significado de antemão, porque, como representação de uma representação, esses signos perderam qualquer vínculo com a terra, como suas origens materiais e históricas. E a partir dessa potência, ou dessa diminuição de potência, em termos espinozeanos, tais processos de significação fechados, dados de antemão, são utilizados estrategicamente pelo colonizador para legitimar e reafirmar o significado que lhe convém para seguir o controle, a subalternização e a segregação dos colonizados.

A alienação e a fetichização da experiência estética com relação à ética é vivida plenamente, ainda que inexoravelmente, na cultura ocidental moderna. O capitalismo encontrou nessa característica um importante nicho para se reproduzir. A arte é tomada nesse contexto como bem de consumo; trata-se com legitimidade de um mercado da arte, de modo que esses dois termos (mercado e arte) tornam-se inseparáveis e vivem um mutualismo. O tratamento de bem de consumo faz com que o processo de fetichização das experiências estéticas e de suas representações se consolide e se constitua em relevante suporte para processos contemporâneos de legitimação

dos valores da modernidade/colonialidade. Isso se dá basicamente por meio de práticas artísticas modernas que vislumbram a realização de produtos finais dos tipos que podem ser vendidos no tal mercado de arte, produtos espetaculares que circulam, legitimando e reforçando os valores da ética capitalista moderna e colonialista. Fecha-se um ciclo de alienação no qual as práticas artísticas existem como se não mantivessem nenhuma relação com a vida, com as emoções vividas no dia a dia, com os princípios morais e éticos aos quais representam.

Entre as diversas práticas artísticas que se tratam aqui por modernas estão aquelas ligadas ao espetáculo como forma fundamental de sua veiculação. Tais práticas têm em comum o uso de espaços específicos, apartados dos espaços cotidianos, para suas apresentações: a sala de concerto para a música, o teatro para as artes cênicas, a galeria ou o museu para as artes plásticas, a biblioteca para a literatura, a sala de projeção para o cinema e as salas de casa para o rádio e a televisão. Da mesma maneira, seus lugares de produção são isolados da vida, das condições do dia a dia, ou buscam controlar essas condições o máximo possível. Isso sem falar no caso dos dispositivos para operação no mundo virtual.

O distanciamento do mundo, uma espécie de modo de deixar a vida para fora do lugar no qual se experimenta e produz arte, é então um apontamento nítido de uma sociedade alienada, colonizada e dominada. É preciso que se assista a um espetáculo tão belo no teatro ou um concerto extremamente impressionante ou ainda que se veja uma exposição exuberante em uma galeria da cidade para que se relativize todos os problemas que suportam tal experiência. Problemas como o fato de encontrar pessoas em situação de rua no entorno desses lugares e que jamais poderão adentrar esses espaços ou que vivem tão longe deles e que não têm a menor condição de chegar até ali.

Para que essas práticas artísticas modernas possam acontecer, para que o mercado faça circular as obras de arte que merecem ser experimentadas ou, nesse caso, consumidas, é extremamente necessária a existência desses espaços de exclusão e segregação social. Apenas os que podem acessar tais lugares têm o privilégio de usufruir experiências estéticas, que além de segregar também subalternizam. Uma vez legitimado como espaço da arte, todas as práticas artísticas que não ocorrem ali são tomadas como menores, são subalternizadas. Fala-se, por exemplo, da grande arte, das belas-artes, que acontecem nos salões, nos museus, nos teatros, nas galerias, e trata-se como cultura popular a arte produzida fora desses lugares, principalmente nas periferias dos grandes centros acumuladores de riquezas.

Não são apenas os lugares de produção e experimentação estética que a ética da normatização moderna/colonialista alcança. As pessoas que realizam tais práticas artísticas também precisam regular seus corpos a partir das normas, sempre muito rígidas, para as realizações modernas como música, dança, desenho, pintura e escultura ou ainda toda a prática de teatro moderno, entre outras práticas de arte da modernidade. O enquadramento dos corpos, a normatização e a fixação de padrões de ação de tais corpos – e mesmo a violência exercida para tanto – são outras características relevantes ao se estudar os vínculos entre poética, estética e ética da modernidade/colonialidade.

O caso do balé chamado “clássico” é um exemplo muito forte acerca dessa violência de normatização do corpo. É também caso direto da significação fechada do gesto ou das possibilidades de gesto. Não há como reinventar a realização de determinado movimento do corpo, o ensino é todo fundamentado na busca da repetição perfeita. Para além da dificuldade de o gesto ser repetido pormenorizadamente, o problema se aprofunda quando se aponta que nessa prática artística as medidas dos próprios corpos têm de ser também rigorosamente padronizadas. Como explicar para uma pessoa que estudou balé por muitos anos que suas medidas corporais a impedem de seguir os estudos em determinado nível em algumas escolas? Ou antes, como acreditar em tal assertiva?

Essa mesma violência pode ser notada também com as práticas musicais modernas. A mesma exclusão pela não normatização dos corpos é experimentada nessa modalidade artística, como nas artes cênicas e demais práticas artísticas modernas. O violonista tem um jeito determinado de fora dele, para segurar e manusear seu instrumento. Apenas a partir dessa narrativa, pronta e vinda de fora, ele se inicia no assunto de tocar um instrumento musical. O corpo deve seguir requisitos predeterminados pelo professor ou pelo método. A lógica moderna é estrategicamente simplista no sentido de dizer que qualquer corpo, em qualquer lugar, seguindo o método corretamente, alcançará o resultado estipulado. O controle do corpo a partir de regras previamente dadas por outros corpos é aceito como natural entre estudantes de música, mas também de teatro e das demais modalidades artísticas, sobretudo os que trabalham mais com arte moderna do que com arte contemporânea. O valor do princípio da obediência sufoca o do princípio da criatividade.

Ao se dar atenção para os tipos de experiência estética possíveis no contexto da modernidade/colonialidade, nota-se que há pré-requisitos de segregação de pessoas e lugares, que há subalternizações dadas para pessoas e seus lugares de vida, e que há um controle rígido desses processos de segregação e subalternização de corpos

e lugares. O papel da arte tem sido preparar o universo simbólico que represente não o mundo mesmo, mas a representação escolhida pelo colonizador. Essa é uma função relevante que as práticas de arte da modernidade têm cumprido no contexto da formação e da legitimação da sociedade moderna ocidental. Ao assistir a um filme no cinema no Brasil contemporâneo, o que se vê, na esmagadora maioria de salas, que, aliás, encontram-se em centros de compras, é um cinema estrangeiro, falando de um mundo do colonizador, de seus ideais ou dos ideais que os colonizados devem ter como caros. Porém a discussão relativa à temática colonizadora é, de longe, a menor das características de dominação, segregação e subalternização envolvidas na experiência estética e poética do cinema. Diversos aspectos no complexo campo de produção do audiovisual podem ser apontados como responsáveis e motivados por esses três valores da ética moderna. Entretanto a necessidade de orçamentos na casa dos milhões de dólares faz dessa prática artística uma vítima especial, com enorme potencial para ser completamente dependente do mercado e do grande capital acumulado.

86

Práticas artísticas
modernas e
contemporâneas:
estéticas, poéticas
e éticas

As práticas artísticas modernas se constituem gêmeas siamesas da ética da modernidade colonialista e capitalista, que privilegia e valoriza os princípios da segregação, da subalternização e da dominação por controle intensivo. O foco na tecnologia e em seu emprego fechado em um sistema igualmente fechado, pronto para um único fim, tem sido também um dos pilares das práticas artísticas modernas. O conceito de cibernética se remete diretamente à uma ciência da comunicação e do controle. O controle de um mecanismo sobre outros com fins determinados é o centro dos estudos em cibernética que interessa à modernidade/colonial e capitalista. Ao tratar da tecnologia no contexto do capitalismo, o antropólogo Tim Ingold afirma:

Ao longo de toda a história, pelo menos no mundo ocidental, o projeto da tecnologia tem sido capturar as habilidades de artífices ou profissionais, e reconfigurar sua prática como aplicação de princípios racionais cuja especificação não tem em qualquer consideração a experiência e sensibilidade humanas. (INGOLD, 2015, p. 109)

O projeto moderno/colonialista utiliza a tecnologia e a racionalidade como forma de distanciamento da experiência dos corpos nos lugares onde vivem, o distanciamento de suas sensibilidades, potencialidades e necessidades. É basicamente a eleição da representação como completamente independente daquilo que representa. E, dessa maneira, a tecnologia ganha proeminência no mundo contemporâneo, como se seu avanço respondesse às promessas impossíveis da modernidade/colonialidade.

Na sociedade do espetáculo, o desenvolvimento da tecnologia é vendido como o próprio desenvolvimento humano.

As próprias discussões teóricas na área da arte colocam em primeiro plano o debate acerca de procedimentos tecnológicos, equipamentos e instrumentos, e deixam para trás aspectos da experiência vivida, das emoções partilhadas, do conjunto de sensações que se pode ter. As práticas modernas de arte, como é a música, por exemplo, se relacionam fortemente com tecnologias e instrumentos novos para fazer uma arte de 300 anos atrás. É uma espécie de verniz de novidade o que se ganha com essa aproximação entre práticas artísticas modernas/colonializadas e tecnologias contemporâneas. A aliança entre mercado e recursos tecnológicos mantém as práticas artísticas modernas ainda mais em condições de proximidade aos valores modernos.

Tratando de um exemplo de arquitetura e suas práticas na modernidade, o filósofo estadunidense John Dewey aponta para tópicos fundamentais entre produção e fruição de arte e a ética da vida na qual isso ocorre:

As condições psicológicas resultantes do controle privado do trabalho de outros homens, em nome do lucro privado [...] são as forças que reprimem e limitam a qualidade da estética na experiência que acompanha os processos de produção. Enquanto a arte for o salão de beleza da civilização, nem a arte nem a civilização estarão seguras. Por que a arquitetura de nossas cidades grandes é tão indigna de uma bela civilização? Não é por falta de material ou de capacidade técnica. [...] a própria arte não estará segura nas condições modernas, enquanto a massa de homens e mulheres que faz o trabalho útil do mundo não tiver a oportunidade de ficar livre para conduzir os processos de produção, e não for ricamente dotada da possibilidade de gozar os frutos do trabalho coletivo. (DEWEY, 2010, pp. 577-578)

87

Práticas artísticas modernas e contemporâneas: estéticas, poéticas e éticas

Essa segurança da qual Dewey fala se refere diretamente às possibilidades de experiência artística para além da cooptação dela pelos valores imperativos da modernidade/colonialidade. As práticas modernas de arte, de fato, não passam de um salão de beleza, principalmente porque a arte é vendida com essa função cosmética, para maquiar a violência da segregação, da subalternização e do controle. A ausência de uma arquitetura digna da humanidade nas cidades modernas e contemporâneas é basicamente fruto e causa dessa concepção de arte apartada da vida, utilizada para reforçar e legitimar a violência necessária para a manutenção do *status quo*.

Arte contemporânea e as alternativas à modernidade

Ainda que na contemporaneidade as práticas artísticas modernas sigam cooptadas pelos valores da modernidade/colonialidade, o campo da arte tem se mostrado aberto para alternativas aos valores como os de segregação, subalternização e dominação. Práticas artísticas contemporâneas, que vêm se intensificando desde a década de 1960, têm se configurado em possibilidades de tais aberturas. As instalações artísticas, as performances e as intervenções artísticas urbanas constituem-se um conjunto de práticas nas quais as poéticas e estéticas têm mais proximidade com éticas para além do projeto da modernidade/colonialidade.

Essas práticas envolvem diferenças com relação às modalidades artísticas modernas. Entre tais diferenças, observa-se algumas fundamentais, como uma espécie de deslocamento da importância do objeto para a percepção, conforme Archer (2012). Outra diferença apontada entre outros autores, como John Dewey (2010), é a inclusão de novos materiais, e, além disso, outra relação entre forma e material. O mesmo autor indica ainda um “caráter difuso e incoerente existente na arte atual como uma manifestação da ruptura do consenso de crenças” (DEWEY, 2010, p. 572). Os três conjuntos de práticas artísticas apresentados também se distinguem das práticas modernas por outras características, como a ampliação da interatividade entre público e obra, a diminuição da separação entre autor e público e, ainda, entre outros tópicos possíveis, por uma maior aproximação entre arte e vida. Esses itens serão considerados a seguir com o propósito de refletir sobre como práticas contemporâneas de arte podem caminhar para longe dos valores modernos e oferecer experiências que possam mais emancipar do que subalternizar, incluir do que segregar, além de dar autonomia no lugar de controlar e dominar.

88
Práticas artísticas
modernas e
contemporâneas:
estéticas, poéticas
e éticas

Performance

A performance como modalidade artística tem suas origens intimamente ligadas ao teatro e às artes cênicas, de um modo geral. Ela é o fundamento dessas artes. Porém a maneira como ela aparece no teatro, na ópera ou no circo envolve importantes distinções de como se compreende performance como prática artística contemporânea. Essas distinções estão intrinsecamente relacionadas também à dimensão ética na qual as performances contemporâneas são propostas. Embora essa

prática tenha raízes no teatro e no palco, ela tem cada vez mais se distanciando dos lugares oficiais e se aproximado do contexto da vida. Também tem caminhado muito mais para discutir os enquadramentos mais ou menos violentos ou as normatizações e precariedades do corpo como centro da experiência estética. Não só o corpo do performer, mas as possíveis interações com os corpos dos espectadores/participantes.

Mesmo a performance nascendo no interior de teatros, ela se encaminha para abandonar o palco, movimentar a plateia e por vezes integrar o saguão e mesmo a rua. Diversos exemplos históricos e formadores dessa modalidade estão descritos e analisados no importante trabalho de RoseLee Goldberg (2015). Na linha histórica traçada pela autora, nota-se um caminho do performer para fora do teatro, para as ruas, para o mundo. Nesse espaço, da vida mesmo, seu corpo performa com possibilidades de interação com o universo enorme desse novo lugar. Por si só a saída da sala especializada, apartada do mundo, oferece outras dimensões a essa prática artística.

Com o performer agindo na rua ou em espaços públicos, rompe-se, ainda que em parte, com a estrutura segregadora da sala de espetáculo. Mesmo ainda em partes, ao sair do espaço dado de antemão, o palco, o performer abre a autoria de sua ação aos outros corpos que vão interagir com ele. O performer fora do palco, misturado com as pessoas, no lugar das pessoas, não tem o mesmo controle sobre seu corpo como tinha no palco. Ao dividir esse controle, ele não subalterniza mais outros corpos, ao menos não de maneira sistemática como se dá com o palco italiano, por exemplo. E essa mudança do lugar previamente dado para o lugar da vida oferece também a possibilidade de maior autonomia da parte de todos os envolvidos na experiência estética. A própria efemeridade da situação, sobretudo quando ocorre no fluxo da vida, e não em espaço especial, ou com horário para começar e terminar predeterminados, oferece outra experiência estética a todos os envolvidos, e de uma maneira muito voluntária e pouco imposta. Se houver liberdade para circular, o participante pode escolher ir embora, e isso não é estranho durante a performance.

O corpo do artista performer também tem papéis descritos como alternativos às normatizações do teatro, do circo ou da ópera. Por estar mais próximo da vida do que do palco, o corpo do performer pode ser qualquer corpo de uma pessoa não artista. Porque muitas performances se desligam da ideia de autoria única do artista que iniciou o trabalho. Quanto mais interativa a performance, menos autoria é requisitada pelo criador inicial. Rompe-se, dessa maneira, com a subalternização do espectador diante do criador. Todos são criadores. Cria-se um contraponto à necessidade de uma

normatização do corpo apoiada em repetições, isolamento e violência para obedecer, e se oferece a possibilidade de que corpos, como quaisquer corpos da vida diária, possam experimentar a participação em experiências estéticas e poéticas. Nesse sentido, argumenta-se que essa prática artística se liga a outros princípios éticos completamente diferentes daqueles da modernidade citados na seção anterior.

Se a performance se configura com essas características e oferece experiências que se afastam das estruturas próprias da modernidade, ela pode, então, ser um terreno fértil para práticas artísticas decoloniais que busquem quebrar os princípios de exclusão e dominação. Com tamanha ligação ao mundo contemporâneo, a prática da performance parece bem mais próxima de encontrar outros valores para além daqueles da modernidade e mesmo de criticá-los, principalmente na medida em que se torna uma modalidade artística reconhecida pela comunidade de curadores e artistas.

O aumento exponencial do número de criadores de performances em quase todos os países, a proliferação de livros e cursos acadêmicos sobre o assunto e o grande número de curadores de performances em incessante atuação nos museus de arte contemporânea de todo o mundo indicam que essa modalidade de arte continua com a mesma força motriz que teve quando os futuristas italianos a usaram para aprender a velocidade e a energia do novo século XX. Hoje, a arte da performance reflete a sensibilidade veloz da indústria das comunicações, mas é também o antídoto essencial contra os efeitos de distanciamento da tecnologia. (GOLDBERG, 2015, p. 241)

Como diz a autora na citação anterior, a performance, por meio da valorização dos encontros entre os corpos, em lugares específicos, torna-se uma espécie de *antídoto* para o afastamento que a tecnologia produz com relação ao mundo. É desse afastamento entre a representação e aquilo que ela representa e para quem representa que se está falando. É nesse caminho que a argumentação deste ensaio vai, o de que tal prática artística contemporânea legitima valores diferentes daqueles que são eleitos pelas práticas que se configuram no paradigma da modernidade/colonialidade. Ao valorizar os corpos e os encontros entre eles, aparecem desejos e necessidades de corpos e lugares. Revelam-se os hábitos de diversas situações de vida, bem como as representações sobre esses corpos e lugares, mas agora reconfigurados, vinculados à experiência, a representações possíveis e intencionais, e não mais apenas dadas de antemão, predeterminadas.

Instalação

A instalação artística é outra modalidade de prática artística contemporânea que se pode listar ao pensar em ações que transcendam os valores da modernidade/colonialidade. Em obra de 2012, Michael Archer argumenta em favor de que, em torno da passagem da década de 1960 para 1970, a noção de arte conceitual acabou colocando a arte mais como forma de percepção do que especificamente como um objeto ou um conjunto de objetos. Falando de mostras em espaços europeus de arte contemporânea, Archer afirma:

Tanto o título dessas mostras como o nome do livro de Lippardt, *Seis anos: a desmaterialização do objeto de arte de 1966 a 1972*, falavam também da dificuldade de compreender no que, afinal, a arte estava se transformando durante esse período. A obra de arte tinha forma substancial ou era um conjunto de ideias de como perceber o mundo? Era um objeto singular ou algo mais difuso, que ocupava um espaço muito maior? A arte deveria ser encontrada dentro ou fora da galeria? (ARCHER, 2012, p. 62)

Os termos da arte conceitual a levam para um patamar máximo de representação, sobretudo porque a obra não precisa ser executada, criada, pode ser apresentada como plano, como projeto. Nesse contexto, a representação vale mais que a experiência. Essa máxima representação recebe como uma espécie de contraponto a iniciativa de artistas com o advento das práticas de instalação. Não se trata mais de representar o mundo em obras de arte, mas de trazer o mundo mesmo como obra. Tais concepções configuram explicações que relatam outro papel aos corpos envolvidos, os lugares onde vivem, os modos de viver e suas histórias. Nesse sentido, possibilitam o distanciamento da experiência estética alienada e comercial. Oferecem a própria vida diária de todos como material possível de experimentar práticas artísticas, de realizar experiências estéticas e poéticas na chave da decolonialidade, por exemplo.

Para além do contexto da arte conceitual, distanciando-se da representação e envolvendo as coisas do mundo mesmo, a instalação oferece um caminho estético que transcende as práticas artísticas da modernidade/colonialidade. Archer (2012) se lembra de dois importantíssimos artistas instaladores brasileiros:

Os comentários dos brasileiros Cildo Meireles (1948-) e Hélio Oiticica (1937-1980) reiteravam esta perspectiva e reiteravam os termos de sua participação como sendo de uma natureza similar à sua própria arte. A arte era o que ela era, e não uma representação de qualquer outra coisa; eles, também, eram o que eram e não estavam ali como representantes de seu país. (ARCHER, 2012, p. 87)

De acordo com Paula Braga (2013), Hélio Oiticica refutava o título de artista conceitual sobretudo por considerar sua obra como concreta, como apresentação, e não como máxima representação. De alguma maneira, esse artista entende o projeto da arte conceitual como germe do processo de fetichização da representação, do qual se tratou na seção anterior. Iniciando por citar o próprio Oiticica, Braga afirma:

[...]“eu não estou aqui representando o Brasil nem qualquer outra coisa. As ideias de representar-representação-etc. acabaram [...] é importante que as ideias de ambiente, participação etc., não sejam limitadas a soluções de objetos; elas deveriam propor o desenvolvimento de atos de vida, e não de uma representação a mais (a ideia de ‘arte’)”.

Para vários contemporâneos internacionais de Oiticica, a obra não poderia continuar a ser um objeto de qualidades estéticas para consumo do “público cult” nem alvo de um olhar dissociado do corpo, tampouco janela para devaneios reconfortantes num mundo em acelerado e violento processo de reconfigurações, que, ao final da década de 1960, exigia uma associação entre contestação estética e contestação política. (BRAGA, 2013, p. 162)

92

Práticas artísticas
modernas e
contemporâneas:
estéticas, poéticas
e éticas

Tanto Hélio Oiticica como Cildo Meireles vão se remeter ao papel do corpo mesmo, e não de suas representações, como fundamental na experiência artística. É no corpo que eles expressam também sua íntima ligação com seus lugares e sua história. O vínculo entre estética e política ocorre nas instalações desses dois autores como força vital, que se dá no corpo, como pilares centrais de suas práticas artísticas. Oiticica buscava recolocar de formas variadas a experiência estética na experiência da vida. “Praças, campos abandonados e jardins eram para Oiticica os lugares ideais da arte” (BRAGA, 2013, p. 180).

Hélio Oiticica propunha suas práticas de instalações como ações que aproximavam arte e vida, que permitiam encontrar a experiência estética nos materiais da vida, no contato com os corpos, suas emoções, suas histórias. Não se trata de poder tocar ou não na obra, Oiticica colocou em um dos ambientes de sua *Cosmococa* uma piscina e convidou os participantes a mergulharem e sentirem a água fria e cortante, rodeada de neon, enquanto se escuta a música de John Cage. São esses os atos de vida de que o autor fala na citação mencionada. Nas diversas salas de *Cosmococa* experimenta-se, por meio da ação corporal e interação com outros corpos e materiais que lá estão, sensações e emoções próprias que o autor referenciava aos efeitos possíveis da referida substância. *Cosmococa* é uma instalação, ou um conjunto delas, na qual o artista experimentou diversas práticas artísticas, como as que chamou de *Quasi-cinemas*.

Mediante seus *Quasi-cinemas*, e especificamente sobre as *Cosmococas*, Oitica procura se situar e situar o espectador fora da lei, entendida como fator de alienação. A cocaína, tomada como símbolo de resistência à ordem imperialista (incas *versus* espanhóis, segundo uma carta do artista a Lygia Clark) e também da violência imposta por essa ordem, será convertida por Oitica numa substância artística numa obra potente e transgressora [...]. (CONSTANTINE FILHO, *in*: OITICA; D'ALMEIDA, 2005, p. 6)

A utilização de procedimentos e materiais artísticos que buscavam ampliar as práticas modernas e o uso de uma temática intimamente ligada aos problemas do momento histórico em que o artista vivia dão a dimensão da concretude e da ligação íntima das práticas artísticas de Oitica com sua vida, com os problemas do controle dos corpos e dos lugares, com suas histórias e suas características físicas e fisiológicas. A crítica à ditadura militar, e também à criminalização do direito aos corpos e lugares, estava explicitada na medida em que o artista considerava a lei uma maneira de alienar e subalternizar os dominados.

As instalações e, de modo mais amplo, toda a obra de Cildo Meireles têm muito em comum com as intenções de Oitica, as quais se está tratando aqui. Meireles traz também os materiais do mundo para que os corpos os experimentem em diferentes situações. Ele oferece aos corpos lugares nos quais se encontram com outros corpos vivos e não vivos, e ganham desses encontros experiências estéticas muito específicas dessas situações. Há um desenvolvimento do significado pela apresentação do mundo para atos possíveis dos corpos. As representações se formam, mas sempre com íntima ligação com o que se sente na carne. Assim, evita-se a imposição de antemão de um significado pronto.

Instalações como *Desvio para o vermelho* (1967-1984) podem muitas vezes ser experimentadas pelo público em geral sem que se alcance o vínculo entre ética e estética que motivou as poéticas ali envolvidas. Porém, ao se começar qualquer reflexão sobre a experiência do vermelho em tudo, impossível não fazer relação com a violência do regime militar vigente naquele momento. A instalação tem três ambientes diferentes, o primeiro é uma sala de uma casa típica de família de classe média brasileira dos anos 1960-1970. Escuta-se o som de uma torneira aberta ou algo parecido. Seria tudo normal não fosse o fato de que todos os objetos são vermelhos. Carpete e mobília, tudo para o que se olha é vermelho, exceto a parede branca. O autor chama esse ambiente de *Impregnação*. O vermelho se impregnou em tudo. Não representativamente, mas está lá, em toda a matéria que se experimenta naquele recinto.

Conforme se caminha para dentro dessa sala, nota-se uma abertura ao lado esquerdo e uma ausência total de luz nessa abertura. O som da torneira aberta, entretanto, fica mais presente. O segundo ambiente, a saída da sala vermelha para o breu total, apresenta uma pequena garrafa caída no chão, de onde se vê vaziar um líquido vermelho em quantidade que não podia estar contida na garrafa e que escorre para dentro do breu. Cildo chamou esse ambiente de *Entorno*. E ao caminhar para acompanhar a vazão do vermelho no chão preto, à medida que se adentra o breu, ganha-se a imagem ao fundo de uma pia toda manchada de vermelho, torta e com uma torneira de onde verte sem parar um líquido vermelho, responsável pelo que se ouve desde que se entra na instalação.

Esse terceiro ambiente, chamado de *Desvio*, fecha um ciclo, um *loop* de significação do que se experimentou até chegar ali. O breu, a pia torta, com a torneira torta escorrendo líquido vermelho sem parar. O vermelho, o sangue, vazou, se espalhou, impregnou tudo. Impossível não notar. Tudo é vermelho, tudo desvia para o vermelho. Esse drama sem dúvida se relaciona a tantas imagens de violência que o país assistia e escutava naquele momento de ditadura militar. A ditadura desviou o fluxo do mundo para o vermelho.

A impressão é que, por baixo ou por trás de uma normalidade patologicamente excessiva que permeia o cotidiano supostamente ordinário daquelas décadas sob terrorismo de Estado, está em curso, dia após dia, uma sangria incessante dos fluxos vitais da sociedade brasileira. Está tudo tomado, como o vermelho que toma toda a instalação. (ROLINK, 2008. In: MATOS; WISNIK, 2017, p. 199)

Cildo Meireles coloca o visitante diante do absurdo da morte e da tortura naturalizadas, sangue jorrando em um canto escuro, transbordando de onde nunca iria caber para impregnar todo o cotidiano da vida, a vida íntima, de dentro da casa. E de maneira análoga à instalação de Oiticica citada anteriormente, *Desvio para o vermelho* envolve o corpo como elemento central da experiência estética. Em ambos os casos, os trabalhos ocorrem a partir dos corpos dos artistas, daquilo que seus corpos experimentam nos lugares os quais habitam, e apresentam tais lugares como oportunidade de outros corpos habitarem e experimentarem determinadas emoções, que os artistas mesmos relacionam aos lugares e materiais que ali estão.

As intervenções artísticas que preservam a força política que lhes é própria seriam aquelas que se fazem a partir do modo como as tensões do regime vigente afetam o corpo do artista, e é essa qualidade de relação com o presente que tais ações podem convocar em seus públicos. [...]

O vigor do *Desvio para o vermelho* encontra-se no conteúdo intensivo de um concentrado de forças do mundo tal como atinge o corpo do artista [...]. (ROLINK, 2008. In: MATOS; WISNIK, 2017, p. 201)

Nas práticas de instalações, bem como nas de performance, o corpo passa a ser o centro das atenções. Mas não um corpo genérico, próprio do projeto moderno. Nesses dois exemplos de instalações, pode-se entender o papel dos corpos e da evidência sobre suas histórias, sobre os lugares nos quais fazem acontecer suas vidas, sobre os valores e os princípios que os mantêm em movimento.

Com um novo papel para o corpo, as práticas artísticas contemporâneas, como a instalação, são alternativas ao modo como as práticas modernas entendem e experimentam o lugar. Embora as instalações separem pedaços do lugar para criar novos lugares, ela faz isso sem apartar-se do mundo. Nas palavras de Groys:

La relativa separación espacial proporcionada por el espacio de la instalación, no significa un apartamiento del mundo, sino más bien una deslocalización y una desterritorialización de comunidades transitorias de la cultura de masa –de un modo que las ayuda a reflexionar sobre su propia condición [...]. (GROYS, 2008. In: TORRES, 2012, p. 44)

95

Práticas artísticas modernas e contemporâneas: estéticas, poéticas e éticas

Esse posicionamento sobre a política da instalação parece proceder porque, entre outros argumentos, como se nota nos exemplos anteriores, as instalações trazem o mundo mesmo, nesses novos lugares que o artista cria. Não se trata da representação de um lugar, mas da experiência com os materiais próprios de lugares e suas histórias, encontrando os corpos e suas características.

Intervenção

Para além dessas duas práticas tratadas até aqui, a performance e a instalação, ainda cabe abordar, mesmo que rapidamente, características daquilo que se tem chamado de intervenções artísticas urbanas. As práticas artísticas que podem ser agrupadas sob esse conceito são variadas. Termos como *land-art*, *placemaking*, *site-specific art*, pixo, graffiti, batalhas de MCs, *slams*, entre outros, são exemplos disso. Porém essa classificação não é nada fixa, nem se pretende que seja. Aquilo que se denomina por intervenção artística urbana pode, por vezes, ser chamado de performance ou mesmo de instalação.

Entre possibilidades de diferença entre elas está em certo sentido a burocracia que as cercam. O que se nota no contexto das exposições institucionalizadas de arte é que essas práticas, da instalação e da performance, estão relativamente bem estabelecidas. Vide bienais de arte contemporânea e demais instituições que oferecem circulação para essa produção. E não é o que ocorre nesse final de segunda década do século XXI, com as chamadas intervenções urbanas.

As cidades modernas aceitam arte em sua vida, desde que seja produzida e experimentada a partir dos valores legitimados pela cultura moderna e ocidental. Práticas artísticas que sejam comerciais, que operem com capital, que possam ser de alguma maneira comercializadas e tratadas então como bens de consumo têm seu espaço garantido, quanto mais capital movimentem. Mas práticas artísticas que deem outra projeção aos corpos e aos lugares, especialmente quando não são corpos e lugares dos dominadores, são práticas condenadas e criminalizadas.

Uma das diferenças que faz haver a necessidade de circunscrever a prática de intervenção artística urbana como distinta das performances e das instalações, mesmo que seja uma marca fraca, é o caráter não institucional que as intervenções urbanas apresentam. Das práticas citadas antes, algumas são mais comerciais do que outras. Especialmente a prática conhecida como *land-art*, ou *earthwork*; essa modalidade propõe o próprio terreno como obra. Ela amplia a tal ponto a ideia de escultura que o terreno todo é a escultura. Há toda uma escala industrial de produção de tais trabalhos. Isso tira completamente a experiência estética de um lugar apartado do mundo. O mundo mesmo, em seus diversos lugares específicos, é o espaço para experiência dessas produções artísticas. Mesmo assim essas práticas ainda se ligam ao grande capital e, principalmente, porque precisam de grandes consensos para serem executadas, acabam por limitar muito a capacidade do artista de propor experiências para além dos valores da modernidade/colonialidade que sustentam tais consensos.

Para a arte de intervenção urbana, o caráter de efemeridade tem sido tomado como relevante a fim de marcar uma alternativa às práticas que legitimam valores da modernidade/colonialidade. Enquanto em práticas de *land-art*, *placemaking*, *graffite* ou mesmo de alguns tipos de *site-specific*, é necessária uma maior aproximação a burocracias institucionais de autorização e manutenção, em outras, como o pixo (*graffite* não autorizado), o *lambe-lambe*, as batalhas de MCs ou o *slam*, busca-se exatamente se contrapor a tais valores de autorização dos princípios do paradigma moderno/colonializado. Essas práticas, que por vezes são criminalizadas nas sociedades ocidentais

modernas, são mostras da valorização da efemeridade, antes da perpetuação. Estão associadas ao entendimento dinâmico da vida, do fluxo de afetos que se faz no viver e enquanto se vive. Elas também criticam a sociedade baseada no lucro pleno e na propriedade privada acima de quaisquer outros valores. São formas de apresentar (e não representar) alternativas de superação aos princípios e às práticas modernas como fizeram as obras de Oiticica e de Cildo Meireles.

A cidade toda é o espaço para produção e fruição das práticas de intervenção. Justamente por buscarem máxima autonomia, distanciando-se das práticas institucionalizadas, as intervenções artísticas urbanas muitas vezes são vulneráveis e efêmeras. Mas essa é uma condição para propor a experiência da autonomia e do movimento por diferentes possibilidades de habitar e viver. A intervenção artística oferece a possibilidade de escapar das condições duras do cotidiano por frestas, poros, pequenas aberturas na paisagem experimentada no próprio cotidiano.

Entre os artistas que fazem intervenções urbanas no Brasil, o grupo Poro realiza trabalhos desde 2002 em diferentes cidades. Nascido na cena de Belo Horizonte, o grupo tem atuado buscando oferecer tais frestas por meio de intervenções efêmeras na cidade. Seu nome, aliás, indica essa intenção de ser o meio para a cidade respirar, são os poros da cidade. Em 2014, produziu um manifesto no qual aponta alguns de seus fundamentos. “A cidade não é o lugar do consenso. É o lugar do encontro com a diferença, onde as várias opiniões, opções e os jeitos de ser convivem e criam um ambiente fértil e criativo” (PORO, 2014, p. 6).

Intervenções como as do Poro radicalizam a opção de instaladores como Cildo Meireles ou Hélio Oiticica, na medida em que não mais levam os materiais do mundo para uma fissura, outro lugar dentro da galeria, do museu, mas abrem no próprio mundo essas fissuras para a experiência estética. Também por seu caráter efêmero, as intervenções se distanciam da instalação, que de alguma maneira precisa estar lá para o próximo grupo experimentar. Os encontros que acontecem na cidade, que mostram o dissenso como marca, podem ser evidenciados por essas práticas. Compreender a diferença como criativa é a grande alternativa para a concepção moderna/colonializada que a toma como indesejada e a criminaliza, o que gera violência e subalternização.

Produzir arte na cidade, na construção significativa da vida na cidade, é ir completamente contra as práticas do espetáculo, da arte de mercado. A maneira como o Poro produz crítica ainda a hegemonia capitalista, a publicidade e a comunicação. Em seu manifesto pode-se ler:

[...] A cidade pode nos ensinar por meio da experiência coletiva. Nosso cotidiano precisa ser vivenciado de forma livre e poética, para nos conectarmos ao presente e experienciar o aqui e o agora. Através do que sentimos nos transformamos. Por uma arte que se instala nos momentos ordinários. (PORO, 2014, p. 17)

As intervenções ressignificam espaços, criam novos lugares, novas possibilidades de sentir emoções distintas, de ampliar suas possibilidades de ser, de ultrapassar a colonialidade do ser. Fazem isso por meio de práticas fundamentadas em outras formas de poder que não a colonialidade do poder – que tem como valores centrais a normatização, a obediência, e não a liberdade e a autonomia. Rompe-se com a alienação na medida em que se ancora a experiência estética na experiência do aqui e agora.

A liberdade de experimentar poesia no cotidiano é a alternativa ao consumo da arte em lugares especializados. Esse é um importante fundamento dessa prática artística de intervenção, o de instalar a experiência estética no cotidiano, lugar de onde o projeto da modernidade/colonialidade capitalista a retirou. As intervenções urbanas têm a possibilidade de romper e se contrapor a práticas artísticas fundamentadas na lógica moderna de maneira profunda.

Se por um lado a performance e as instalações ainda mantêm vínculos que permitem o mercado se aproximar e por vezes cooptá-las, transformá-las em viáveis no enquadramento do paradigma da modernidade/colonialidade, por outro, esse não tem sido o caso das intervenções que, como as do grupo Poro, mantêm forte vínculo com a realidade dos lugares e das pessoas que os habitam, suas histórias, seus desejos e suas necessidades. E esse vínculo aos corpos e lugares faz com que tais trabalhos mantenham forte relação com a política e a história, na medida em que não se alienam da vida, não estão ali para mascarar ou esconder outras experiências, mas antes para revelá-las, para possibilitar viver melhor em seu mundo, além de imaginar outras possibilidades de mundos.

Considerações finais

As práticas artísticas têm sua história, sua manutenção ou sua extinção envolvidas diretamente no fluxo da mentalidade e da cultura de uma comunidade de pessoas. Esse é um dos fundamentos do vínculo íntimo entre estética, poética e ética. O filósofo J. Rancière estabelece com esses três termos uma espécie de ordem do que ele chama de três regimes de identificação das artes. Ele afirma que a modernidade tem, de alguma

maneira, utilizado o regime estético da arte, no qual “as coisas da arte são identificadas por pertencerem a um regime específico do sensível” (RANCIÈRE, 2005, p. 32), para ocultar a especificidade de tal regime, e mesmo para ocultar a existência dos outros regimes. Para Rancière, a arte conta ainda com dois outros regimes de identificação, o ético e o poético. No regime ético de identificação da arte, o filósofo afirma: “Trata-se, nesse regime, de saber no que o modo de ser das imagens concerne ao *ethos*, à maneira de ser dos indivíduos e das coletividades” (RANCIÈRE, 2005, p. 28). Quanto ao regime poético, que Rancière chama também de representativo, “[...] identifica o fato da arte – ou antes, das artes – no par poiesis/mimesis” (RANCIÈRE, 2005, p. 30).

O encaminhamento crítico de Rancière à modernidade encontra-se com as críticas descritas até aqui a partir do olhar para práticas artísticas que se consideram próximas a valores modernos e de sua busca de alternativas ao se descrever algumas práticas artísticas contemporâneas. Nos casos de exemplos de práticas modernas, como as que se abordou anteriormente, pode-se notar que o regime estético realmente se antepõe e reina hegemonicamente, escondendo os outros dois. No paradigma moderno, os estudantes de arte parecem ainda conseguir se interessar e se ocupar do regime poético, no sentido de que precisam entender os processos normativos aceitos e legítimos para as práticas artísticas validadas como tais no contexto da modernidade/colonialidade. Porém muito dificilmente um estudante de artes se ocupa do regime ético de identificação das artes. As práticas artísticas modernas estão postuladas de modo tal que se esconde completamente os modos de ser dos indivíduos e das coletividades. À modernidade tem interessado o *ethos* colonialista e capitalista, espalhados nas práticas feitas sob a lógica da colonialidade do poder e do ser.

Como contraponto a esse quadro, as práticas artísticas contemporâneas, como as aqui chamadas de performance, instalação e intervenção, têm oferecido experiências estéticas em outra chave. Em vez de esconder os regimes ético e poético, as práticas artísticas contemporâneas os desvelam, os apresentam como centro da experiência estética. Revelar os corpos, suas condições de vida nos lugares, suas histórias e suas perspectivas futuras tem ligado essas práticas artísticas a valores contrapostos aos da modernidade/colonialidade.

As origens da arte na experiência humana serão aprendidas por quem vir como a graça tensa do jogador de bola contagia a multidão de espectadores; por quem notar o deleite da dona de casa que cuida de suas plantas e o interesse atento com que seu marido cuida do pedaço de jardim em frente à casa. (DEWEY, 2010, p. 62)

Se as práticas artísticas da modernidade têm afastado e apartado a experiência estética do cotidiano da vida das pessoas, as práticas contemporâneas parecem abrir ofertas de transformação desse contexto. Os exemplos abordados aqui mostram possibilidades de viver experiências estéticas na própria vida, no dia a dia, como fala John Dewey. Essas práticas têm permitido caminhar na direção contrária da marcha das massas a produzir e fruir práticas artísticas que alienam, subalternizam e controlam violentamente. Elas têm permitido fazer as experiências estéticas de dentro da vida, das experiências da vida mesmo, possibilidade que o capitalismo, no paradigma da modernidade/colonialidade, sistematicamente sabota.

Neste ensaio foi esboçado um conjunto de argumentos sobre as relações entre práticas artísticas da modernidade e seus valores éticos. Também se desenvolveu a ideia de que práticas artísticas chamadas de contemporâneas se apresentam suportadas por outros fundamentos éticos e permitem outras abordagens da experiência estética e poética. A intenção foi articular tais argumentos a favor de uma descrição crítica das práticas artísticas que convivem no mundo de hoje, em um processo amplo de transição paradigmática. O que se espera ganhar com tal articulação é a postulação de determinadas descrições que revelam aspectos relacionais entre as práticas de arte e as possibilidades éticas da sociedade.

- ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BRAGA, Paula. *Oitica: singularidade, multiplicidade*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- CAMPBELL, Brígida; TERÇA NADA!, Marcelo (Orgs.) *Intervalo, respiro, pequenos deslocamentos: ações poéticas do Poro*. São Paulo: Radical Livros, 2011. Disponível em: <http://poro.redezero.org/publicacoes/ebook/>. Acesso em: 22 nov. 2018.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2017.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo, Martins Fontes, 2010.
- GOLDBERG, RoseLee. *A arte da performance*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- INGOLD, Tim. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- MATOS, Diego; WISNIK, Gabriel (Orgs.). *Cildo: estudos, espaço, tempo*. São Paulo: Ubu, 2017.
- MIGNOLO, Walter. *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. pp. 667-709.
- OITICICA, Hélio; D'ALMEIDA, Neville. *Cosmococa: programa in progress*. Buenos Aires: La Stampa, 2005.
- PORO. *Manifesto por uma cidade lúdica e coletiva: por uma arte pública, crítica e poética*. São Paulo, 2014. Disponível em: http://poro.redezero.org/arquivos/2013/10/manifesto_poro.pdf. Acesso em: 15 nov. 2018.
- RANCIÈRE, Jaques. *A partilha do sensível*. São Paulo: Editora 34, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. Edição do Kindle.
- TORRES, Jorge Fernández. *Oncena Bienal de La Habana: prácticas artísticas e imaginarios sociales*. La Habana: Maretti Editore, 2012.
- WERNECK, Humberto. *Inhotim, um estado de espírito*. Brumadinho: Instituto Inhotim, 2016.

O outro, o eu e a diferença

Gustavo Coelhoⁱ

ⁱ Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Psicanalista. Autor do livro *Deixa os garotos brincar*.

RESUMO

Este trabalho relata e estabelece teorias a partir dos encontros do Grupo de Trabalho Diferença e Diversidade, no projeto Com(A)rtes de formação de profissionais da Educação do Sesc. Trata-se de uma experiência mais radical daquilo que se pode chamar de “respeito ao outro”. Seria preciso antes desmontar a concepção isolada, indivisa e autossuficiente sobre a qual se ergueu a ideia de “eu” cunhada na modernidade e que, mesmo dando evidências de seu estado de crise em nossos tempos, segue operante. Para tanto, articulam-se as produções dos encontros com Derrida, Levinas, Freud e Lacan, aproveitando aproximações já amplamente exploradas entre a filosofia da diferença e a psicanálise.

PALAVRAS-CHAVE: subjetividade, diferença, educação, psicanálise.

ABSTRACT

This work reports on and draws up theories from the meetings of the Difference and Diversity Group in Sesc's Com(A)rtes project for training education professionals. In order to promote a more radical experience of what we call “respect for the other”, it would be necessary first to dismantle the isolated, undivided and self-sufficient conception upon which the idea of “self” created in modernity was established and which, despite evidence of being currently in a state of crisis, remains in use. In order to do this, we articulate what we discussed in our meetings with the ideas of Derrida, Levinas, Freud and Lacan, taking advantage of approximations already widely explored between the philosophy of difference and psychoanalysis.

KEYWORDS: subjectivity, difference, education, psychoanalysis.

Em geral, quando se pensa em “diferença”, se atenta para as formas variadas de estar no mundo, jeitos, cores, gêneros, etnias, portanto, para aquilo que faz evidência, naquilo que se desvela e nos oferece uma silhueta aparentemente estável. Assim, com facilidade, pode-se afirmar que “eu sou diferente dele ou dela”. No entanto, quando fui convidado a coordenar o Grupo de Trabalho (GT) que trataria a questão da diferença e da diversidade no projeto Com(A)rtes de formação de profissionais da Educação do Sesc, pensei em apostar que, para uma experiência mais radical daquilo que se pode chamar de “respeito ao outro”, seria preciso antes desmontar a concepção isolada, indivisa e autossuficiente sobre a qual se ergueu a ideia de “eu” cunhada na modernidade e que, mesmo dando evidências de seu estado de crise em nossos tempos, segue operante.

Para isso, então, foi composta uma espécie de feixe de conceitos ontológicos em Levinas, Derrida, Freud e Lacan, sobre os quais foram pautadas as conversas presenciais durante o projeto. Como início se desenvolveu o conceito de “infinito” que Derrida retoma de Levinas.

104

O outro, o eu
e a diferença

O Infinito irredutível à representação do infinito, excedendo o ideatum no qual ele é pensado, pensado como mais do que posso pensar, como o que não pode ser objeto ou simples “realidade objetiva” da ideia [...] é que a expressão desse infinito é o rosto. [...] Rosto que não é apenas a face que pode ser superfície das coisas ou fisionomia animal, aspecto ou espécie. Que não é apenas, como quer a origem da palavra, o que é visto, visto porque nu. Que também é o que vê. Não tanto o que vê as coisas, mas o que troca seu olhar com outro olhar. A cara só é cara no cara a cara. [...] “Eu não vejo apenas os olhos de um outro, vejo também que ele me olha”. (DERRIDA, 2009, p. 140)

Levinas, em sua obra *Totalidade e infinito*, a qual tem lugar importante nas referências teóricas que sustentaram o surgimento da filosofia da diferença francesa com Foucault, Deleuze, Guattari e Derrida, por exemplo, desenvolve o conceito de infinito a partir da experiência humana do “olho no olho”, ou do “cara a cara”, sendo, portanto, o “rosto” a alegoria anatômica que nos oferece a experiência do “infinito”. Diríamos que de forma mais radical essa infinitude se sente diante de um rosto desconhecido, do qual não se guarda muitas expectativas preestabelecidas de jeitos, nomes, predicados. Um outro que nos olha nos oferece um Outro, um “infinito” de possíveis, no entanto esse “infinito” lateja em algo que é, tem uma silhueta, move-se com intenção e, assim, ativamente também nos olha. Nesse ato refletido, então, nos oferece a estranheza não somente dele, mas também nossa, reativando o “infinito” em nós e afrouxando o “finito eu” de mim. É nesse sentido, então, que Derrida (2009, p. 103) formulou a afirmação paradoxal “encontro é separação”, dado que o encontro

não somente pressupõe uma relação entre, logo a presença diante de outro que não é o mesmo, mas também nesse contato a imprevisibilidade do Outro que me olha e a mim se dirige, espelha em mim aquilo que eu não vejo nele, o “infinito” me toca e “rompe a unidade do Ser”.

Capacidade de se deixar causar por aquilo que despossui o Outro. No desamparo, deixo-me afetar por algo que me move como uma força heterônoma e que, ao mesmo tempo, é profundamente desprovido de lugar no Outro, algo que desampara o Outro. Assim, sou causa de minha própria transformação ao me implicar com algo que, ao mesmo tempo, me é heterônomo, mas me é interno sem me ser exatamente próprio. (SAFATLE, 2016, p. 31)

Quando Derrida, então, alertou para o encontro como ruptura da unidade do Ser, ele desloca a “Diferença” do seu lugar mais estável, das evidências da diversidade, das coisas e dos seres diferentes, para o interior do “Mesmo”, para uma espécie de agitação que habita todo Ser, que sem a qual o Ser não poderia vir a ser, mas que tampouco ao ser possa sentir sua posse, salvo como miragem paranoica, como hipnótica obsessão pela unidade, como tão bem apontou também Vladimir Safatle no trecho anterior, resgatando o conceito freudiano de “desamparo” não como mera demanda por apoio e cuidado, mas como condição ontológica do vir a Ser que nunca estabiliza em definitivo tudo o que nele difere de si nas diversas silhuetas que se acumulam em nossos predicados identitários.

105

*O outro, o eu
e a diferença*

Aceitamos com certa facilidade que variamos, que pensamos diferente hoje do que pensávamos ontem, que nos afetamos com algo hoje, mas que fomos insensíveis ontem, porém o que se aponta aqui é que não se chega ao total amparo definitivo da unidade estável, que cada variação evidenciada é agitada por uma “infinitude” sem a qual não seríamos. Que só se é se variando, portanto, em desamparo. Esta foi, digamos, a premissa conceitual dos encontros no GT: desfazer certa imunidade com que geralmente se fala de “Diferença”, como se nesse conceito só se nomeasse a óbvia variedade de seres diferentes. Internalizamos a “Diferença” para que o outro externo estável seja encontrado instável internamente em condição não exorcizável e, mais do que isso, como fator condicionante para sermos.

Dessa maneira, não somos somente quando e naquilo que sentimos controlar; no pensamento, por exemplo, somos também aquilo e naquilo que parece não sermos. Tal deslocamento da dimensão do Ser em direção a um ativo lado passivo, ativo porque vibrante, passivo porque aparentemente não disparado nem conduzido por “nós”, descartesianiza lacanianamente premissas modernas da noção de sujeito que, mesmo em crise, segue operante em nossos discursos.

Porque foi Lacan quem se dedicou à poética e a cientificamente embaralhar a fundante síntese de Descartes, “penso, logo existo”.

“Penso, logo existo.” Bem entendido, isso me limita a estar presente em meu ser somente na medida em que eu penso que estou em meu pensamento. [...] Penso onde não existo, portanto existo onde não penso. Palavras que a toda orelha suspensa tornam sensível em que ambiguidade de furão escapa de nossas presas o anel do sentido sobre o fio verbal. O que cumpre dizer, é: eu não sou, lá onde sou o brinquedo de meu pensamento; eu penso no que sou, lá onde eu não penso pensar. (LACAN, 1978, pp. 247-248)

Dessa forma, se esse Outro, em maiúscula, como também escrevia Lacan, não é um outro determinado, e sim algo de nós que nos é heterônomo, mas que ao mesmo tempo nos compõe sem ser nossa propriedade, como fica a ideia tão fundante de nossa dimensão crítica – a autonomia? O que é ser autônomo se nem tudo o que somos está sob nosso deliberado regime? Podemos estar assujeitados, sucumbidos sob condução desse Outro que difere em nós? Foi justamente então desse paradoxo, de pensar nossa singularidade sem unidade, nossa subjetividade em um si despossuído, que Safatle trabalhou retomando justamente Derrida.

Uma liberdade que consiste na não sujeição ao Outro, em uma, como bem disse uma vez Derrida, “heteronomia sem sujeição”. Uma não sujeição que não é criação de ilusões autárquicas de autonomia, mas capacidade de se relacionar àquilo que, no Outro, o despossui de si mesmo. [...] Assim, sou causa de minha própria transformação ao me implicar com algo que, ao mesmo tempo, me é heterônomo, mas me é interno sem me ser exatamente próprio. O que talvez seja o sentido mais profundo de uma heteronomia sem servidão. (SAFATLE, 2016, p. 31)

Esses conceitos foram tratados no GT, radicalizando a ideia de “Diferença” para muito além do chamado “respeito ao outro”, mas em direção a um reconhecimento de uma espécie de desrespeito ontológico fundamental na presença sem solicitação de autorização de um Outro na possibilidade de um Eu. Durante as conversas, em razão da situação eleitoral em que vivíamos e, claro, dada a ameaça do já indisfarçável crescimento de ideias fascistas tanto na macropolítica quanto nas micropolíticas cotidianas, pensou-se em como essa concepção pode ser um dispositivo ético e estético por uma educação antifascista.

Se o que conseguimos afirmar como sendo o “eu”, aqueles predicados que podemos dispor após o verbo “ser” em “eu sou...”, são nomeações originadas não de uma nomeação assertiva de algo já preexistente, mas uma aparente estabilização de um contingente de possíveis que, como vimos, não é o inimigo do predicado, mas o estímulo do qual

depende para vir a ser, logo temos uma relação ambígua com aquilo que conseguimos dizer que somos. Se por um lado nos confere existência, nos batiza, nos dá “nome”, por outro, como reflexo, reprime o “infinito” com o que “devemos” ser ou o que “devemos continuar sendo” para sermos reconhecidos até por nós mesmos.

Dessa maneira, se como nos apresentamos é o que nos define culturalmente, ontologicamente lidamos com esse batismo de modo contraditório, em alguma medida reprimidos sob aquilo que afirmamos ser. A expressão “estou cansado dessa vida” ou “cansei de mim mesmo” dá indicativos do esforço que é exigido do ser para caber, se adequar e ser idêntico ao que diz ser. Então, e agora sim caminhando para a analogia do que estamos propondo com o fascismo, podemos pensar uma relação entre o “nome” e a “lei”, ou seja, aparatos discursivos que têm como função dizer o que “devemos ser”. Se oficialmente, em nosso sistema, só podemos ter um nome, ao recebê-lo, todos os demais nomes, os “não eu”, se tornam antigos possíveis que não fomos, no entanto não poderíamos sentir esse “infinito” contingencial se fosse possível “ser sem nome”. Jamais seremos ontologicamente “idênticos” aos nomes que temos, tampouco poderíamos ser na cultura, na liberdade de um desnomeado, já que para um “desnomeado”, para uma “Besta” nos termos derridianos, não está disponível a satisfação da transgressão, só possível quando há um interdito, um nome, uma lei.

A utopia fascista é o regime do MESMO, ou seja, que os eleitos para viverem em sua sociedade não sintam o “peso da lei”, que não sintam qualquer “repressão” na submissão às leis, mas que sejam idênticos a ela, ou melhor, que as leis sejam cópia fidedigna de si, que as leis sejam como continuidade da expressão “eu sou”, logo, não exigindo qualquer esforço ou recalde dos “naturalmente” bons, puros. Em todo caso, a lei só é lei, porque ela é peso, e para sê-lo todos os que estão submetidos a ela precisam “sentir” seu aperto, sendo, portanto, o mundo utópico fascista dos bons, no limite, um mundo sem lei ou uma sociedade onde ninguém perceba a lei.

No entanto, se nossa premissa de que sem o Outro não há o “EU”, de que o nome, a um só passo, inaugura a lei e a transgressão, e que, por fim, só há vida e linguagem havendo essa “Diferença”, o fascista não suportaria o mundo ideal fascista, até porque sem a necessidade da lei, a arma também se torna incompreensível e a violência um desconhecido absoluto, desaparecendo, portanto, a “única” transgressão do fascista, a de “impor a lei” à força, o gozo de ser um monstro em defesa da “civilização”, de personalizar um Estado de exceção. Logo, todo projeto fascista encontra sua impossibilidade em si mesmo, dado que se o Ser e o Nome/Lei forem idênticos,

não haverá mais gatilho para se nomear, não haverá o necessário lapso entre nome e nomeado para incitar a linguagem que só é em variação.

Por mais, então, que o fascista negue o outro e ainda mais o maiúsculo Outro, a alteridade é o princípio ativo da existência na linguagem. Porém, bem antes de ser possível a mudez de um mundo fascista ideal, o fascista tratará de impedir isso, matando-se em louvação inconfessa ao Outro negado, garantindo, assim, a sobrevivência do linguajar ininterrupto, independentemente da dureza e da duração de seu estrangulamento.

Dessa maneira, quão mais próximo de seu mundo sonhado, maior o ressentimento do fascista, uma vez que ele terá dedicado sua vida à instalação de uma lei na qual apostou toda a sua felicidade, ela que seria a letra de uma “nova era”, sem dar-se conta de que seu gozo não está na amena vida de um mundo organizado, mas na guerra pela implantação dessa ordem. Logo, se a ordem for implantada e a “nova era” realmente iniciada, será ela mesma a razão de sua frustração, terá se esforçado tanto rumo a um mundo sem gozo, despencando em ressentimento. De todo modo, talvez o ressentimento não seja um afeto sentido somente na última fase do fascismo, mas esteja justamente nele o gatilho de seu disparo original, de seu agito inicial, já que desde seu início ele é desejo por submissão, como tão bem percebeu Freud e retomou Adorno.

O fato de o masoquismo do seguidor fascista estar inevitavelmente acompanhado de impulsos sádicos harmoniza-se com a teoria geral de Freud da ambivalência, originalmente desenvolvida em conexão com o complexo de Édipo. Uma vez que a integração fascista dos indivíduos nas massas os satisfaz somente de forma vicária, seu ressentimento contra as frustrações da civilização sobrevive, mas é canalizado para se tornar compatível com os objetivos do líder; funde-se psicologicamente com a submissão autoritária. Embora Freud não coloque o problema do que foi chamado posteriormente de “sadomasoquismo”, ele estava, entretanto, bem consciente dele, como é evidenciado por sua aceitação da ideia de Le Bon de que “uma vez que um grupo não duvida do que é verdadeiro ou falso e ainda tem consciência de sua própria grande força, ele é tão intolerante quanto obediente à autoridade. Ele respeita a força e se deixa influenciar apenas de forma moderada pelas bondades, que lhe significam apenas uma espécie de fraqueza. O que exige de seus heróis é força, ou mesmo exercício da violência. Ele quer ser dominado e oprimido, e sentir medo de seus senhores.” (ADORNO, 2015, p. 166)

Em resumo, durante o GT defendeu-se que o “Outro” é parte ativa na constituição dos indivíduos, “os outros” incidem sobre meu “eu”, povoam este “eu” com uma multidão de outros, com uma multidão de diferenças, não sendo este “eu”, portanto, nem indiviso, nem isolado, nem autossuficiente, muito menos fixo. Por consequência

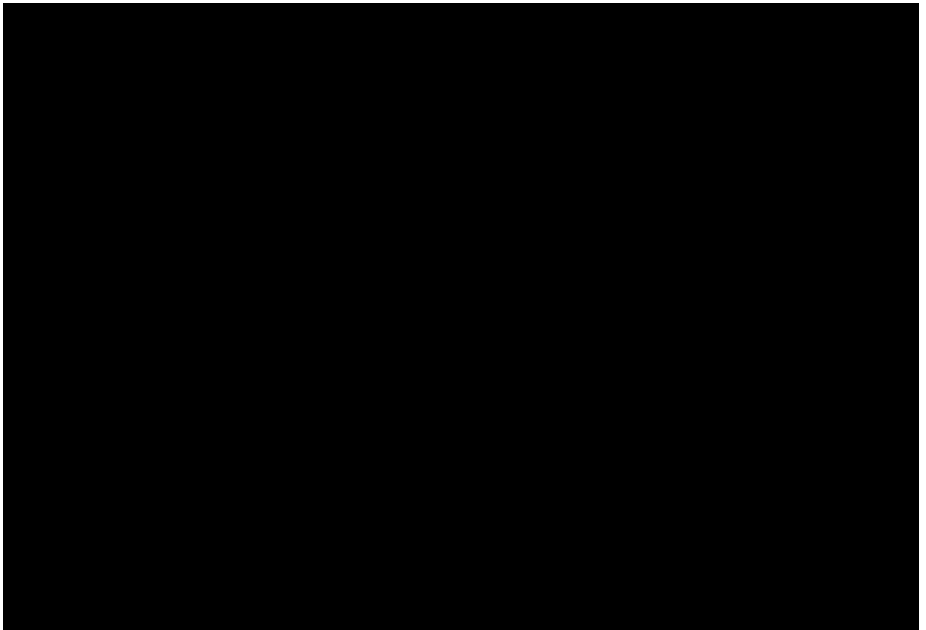
também, então, o “Outro” tampouco tem sua vida absolutamente externa a mim, não me garantindo, mesmo sendo realmente “outro”, que eu seja imune a ele. Todo encontro, seja físico, seja imagético, seja fantasiado, é, então, a centelha da transformação de ambos, os quais nem têm o controle desses efeitos, nem podem calcular o alcance em “outros outros”, dos estilhaços desse esbarrão.

Conclui-se que a experiência estética, seja nas linguagens estabelecidas das artes, seja nas chamadas culturas populares, seja nas miudezas do cotidiano, justamente por colocar em relevo a condição de seres que, como ensina Fanon, “vibram com”, pode alargar a percepção de que a diferença não é somente aquilo que me distingue do outro, mas também aquilo sem o que “eu” mesmo não seria possível. Em síntese, se sou eu somente possível, porque composto também pelo outro, aniquilar esse outro é exatamente amputar um possível de mim, logo, retira-se desses encontros uma premissa antifascista, em defesa de uma experiência plural de vida e contra toda forma de estreitamento da existência. Dessa maneira, tomou-se, desde então, como premissa para o trabalho do GT, a defesa de uma abordagem das artes na educação que aposte tanto no reconhecimento das diferenças existentes quanto na percepção de si como uma obra em construção, jamais encerrada, e que tem como ativo em seu processo de transformação, os outros, as diferenças.

Foi com essa premissa final que os participantes foram convidados a desenvolver algum tipo de autoimagem a ser apresentada na confraternização final com os demais GTs. Tais imagens, a meu ver, significaram melhor esse conjunto de premissas teóricas conjuntamente construídas, a fim de guiar os trabalhos, assim como dão sinais de como os encontros e a efervescência desses conceitos marcaram cada participante.

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise*. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- LACAN, Jacques. *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 2018.
- SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.



Acordar a memória

Sandra Benitesⁱ

ⁱ Sandra Benites em Guarani é Ara Rete. Sou indígena da etnia Guarani Nhandewa. Sou mãe de quatro filhos. Tenho duas meninas e dois meninos. Nasci na aldeia Porto Lindo, no município de Japorã, Mato Grosso do Sul. A maior parte da minha infância passei com minha avó, de acordo com o costume Guarani, aprendendo com ela, ore arandu, o nosso conhecimento. Nasci e vivi na aldeia Porto Lindo até o ano 2000, quando decidi ir para a aldeia Boa Esperança (Tenonde Porã), que fica no município de Aracruz, Espírito Santo, onde vivem duas etnias: Guarani e Tupinikin. Sou mestre em Antropologia Social pelo Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro.

RESUMO

Este texto trata da minha experiência de assessoria em oficina desenvolvida no Sesc na Paraíba no projeto Com(A)rtes, curso de mediação e interação cultural com foco no diálogo entre cultura, educação, saberes indígenas e saberes ditos “populares”, em parceria com Mariana de Matos. Por conta do contexto atual do Brasil, em que a grande maioria dos brasileiros tem pouco conhecimento sobre as populações indígenas locais, entramos em um acordo para tratar somente das questões indígenas. Tendo como benefício a presença de profissionais do Sesc de diferentes estados, foi elaborado questionário sobre a importância de visitar e acordar memórias. A ideia de visitar e acordar a memória, na visão de mulher indígena Guarani, tem a ver com o processo de ensino e aprendizagem que atravessa do indivíduo para coletivo e do coletivo para indivíduo, para pontuar o tempo passado que está associado ao futuro na visão indígena de modo geral. Portanto, é a ideia de provocar e demonstrar a noção de memória ancestral na visão indígena, por meio dos relatos de cada pessoa presente. Atualmente, há em torno de 305 povos de distintas etnias indígenas no Brasil, cada uma delas com uma cosmologia e língua singular, e localizadas em contextos diversos, e até isoladas em alguma região do Brasil. Uma riqueza sociocultural de saberes, desde a colonização silenciados, que também implicam relações com a cosmologia indígena. O objetivo é informar para nós, indígenas, que quando as memórias não são levadas a sério ou apenas entendidas como lembranças podem causar implicações no futuro. A prevenção da tragédia ambiental que pode adoecer o mundo está interligada entre humano e não humano.

PALAVRAS-CHAVE: sabedoria (*arandu*), memória ancestral, indígenas, futuro melhor associado ao passado.

ABSTRACT

This text is about my experience of advising a workshop developed at Sesc João Pessoa, in the Com(A)rtes project, a mediation and cultural interaction course focusing on a dialogue between culture, education, indigenous knowledge and “popular” knowledge, in partnership with Mariana de Matos. Since the vast majority of Brazilians have little knowledge of Brazilian indigenous populations, especially in the current national context, we agreed to deal exclusively with indigenous issues. To take advantage of the presence of Sesc professionals from many different states, we came up with questions about the importance of visiting and awakening memories. In my view, as a Guarani woman, the idea of visiting and awakening memories, is related to the teaching and learning process, which moves from the individual to the group and from the group to the individual, pointing to how the past is linked to the future in the indigenous view, in general. Thus, the idea was to provoke and demonstrate this notion of ancestral memory in the indigenous view, by way of the stories of each person present. Currently, there are around 305 peoples of different indigenous ethnicities in Brazil, each one with a unique cosmology and language, located in different contexts, and even isolated in some region of Brazil. There's a socio-cultural wealth of knowledge, silenced since colonial times, which is also related to indigenous cosmology. Our key objective is to let us, indigenous people, know that when memories are not taken seriously or are only understood as recollections, there may be implications for the future. The prevention of the environmental tragedy that may make the world sick is interconnected between the human and the non-human.

KEYWORDS: wisdom (*arandu*), ancestral memory, indigenous people, a better future linked to the past.

Na experiência realizada no Sesc na Paraíba, as questões que nos levaram a pensar o tema de escolha para nossas atividades e nosso debate foram com propósitos que permitissem colocar a experiência de pesquisa de todos ali naquela ideia. E deu para perceber que foi uma recepção muita boa pelos participantes; houve uma interação positiva entre os grupos.

Comecei a falar sobre a experiência do meu lugar. Já era esperado que a maioria dos participantes relatasse que nunca teve contato com as questões indígenas. Desde que comecei a frequentar espaços de debates em quaisquer instituições, percebi que pouco é falado sobre nós, indígenas, a não ser que nós mesmos falemos por nós. Por isso é importante nossa presença independentemente do espaço, porque é necessário ocupar. Minha presença naquela oficina e no projeto foi super relevante, assim como a proposta metodológica de trazer memória como provocação sobre a importância das sociedades que preservam e desenvolvem seu saber por meio da oralidade. Depois da conversa com minha parceira de oficina Mariana de Matos, apresentamos a proposta das atividades. Todos os participantes nos deram uma resposta muito boa.

114

Acordar a memória

Aqui gostaria de pontuar que é importante lembrar que no Brasil as populações indígenas ainda são pouco conhecidas pelos próprios brasileiros. É comum os relatos de discriminação, como se no Brasil não existíssemos mais para uma parcela da população não indígena. Essa é também uma forma de apagamento; a ignorância da população não indígena contribui para nos exterminar em todos os aspectos, inclusive o extermínio simbólico da nossa pluralidade linguística e da nossa diversidade cultural, comumente ignoradas. Nas instituições brasileiras, como escolas, museus, universidades, entre outras, salvo exceções, quando os indígenas são retratados, muitas imagens são expostas de maneira distorcida para aqueles que não têm conhecimento sobre as culturas indígenas, e estes acabam assimilando esse fragmento de conhecimento de uma maneira equivocada, reforçando preconceitos.

Cantos e danças muitas vezes estão ligados a certos contextos de manifestações sagradas ou festivas e momentos de conflitos ou combates; o que vai diferenciar são os movimentos, a partir da ligação das noções de sabedoria, regras e costumes a determinadas realidades, considerando suas cosmologias. Há também um aspecto estético nos rituais que pode acabar fetichizado pelo não indígena. Sem contar a quantidade de imagens sem qualquer contexto, que não fazem provocações de mudanças de tempo, ou seja, a imagem do “índio” sempre preso no passado.

Essas imagens podem cair no mesmo equívoco que reforça o preconceito dos olhares daqueles que não conhecem os indígenas e as particularidades de cada cultura e de cada língua.

Com a visão de desconstruir esses equívocos, busco criar atividades a partir da minha realidade e da minha experiência. Minha metodologia está baseada na experiência como pesquisadora, mas também a partir da minha reflexão de mulher indígena; é uma abordagem centrada na tradição oral. O objetivo é mostrar outra maneira de estimular um diálogo entre os participantes; ainda que muitos grupos morem na mesma aldeia e falem a mesma língua, tentamos focar para provocar a ideia de “acordar a memória”, e, por isso, escutando os participantes primeiramente. Assim, iniciamos o debate a partir da nossa autorreflexão sobre a trajetória de cada participante por meio da ideia de “acordar a memória”, criada por mim e pela Mariana, e então pensar a ideia do coletivo que cada um traz consigo como indivíduo.

Depois da autorreflexão, pensar junto como se fosse andando por um caminho, como e em que momento se encontram em algo comum que atravesse a ideia da cultura e da educação, e como cada participante pode dar sua contribuição nas ações artístico-pedagógicas com grupos e para sua atuação profissional como mediador cultural. A ideia é buscar construir pontes por meio do olhar de vários ângulos dos participantes, com o foco na descolonização em forma de escuta entre grupos. Esse movimento de experimentação aproxima-se dos processos das artes e dos processos de formação cultural por meio do olhar indígena. Embora as atividades tenham sido organizadas e pensadas por mim e pela Mariana como parceira, irei desenvolver o texto a partir de uma observação pessoal como mulher indígena, como citei anteriormente.

Durante minha trajetória de luta acadêmica, pude observar qual é minha responsabilidade como mulher e como mulher indígena, o que me fez pensar e criar uma comunicação de modo a repassar informações sobre essas invisibilidades indígenas no Brasil. Foi aí que surgiu trazer a experiência que eu capturei durante minha caminhada entre aldeias e cidades onde tive contato com diferentes pessoas. Assim, pude construir minhas pontes para transitar e compartilhar meu olhar com as sociedades que não tiveram contato com a questão indígena. Minha ideia é não reproduzir ou reforçar esses equívocos e sei que é uma responsabilidade muito complexa e desafiadora.

Minha experiência com o projeto Com(A)rtes, mesmo tendo tido contato recente com o Sesc, me ajudou a refletir sobre essas questões, sempre levando em conta as memórias ancestrais, importantes para identificar os passos que devo dar nos caminhos à frente. A sociedade, os profissionais dessa instituição, os projetos, a exposição, os seminários podem ser aliados dos povos indígenas. Podem nos ajudar a expor nossos pontos de vista, os conhecimentos do povo ao qual pertencemos nas mais diferentes formas e em diversos níveis. Apontar as diferenças étnicas e a necessidade de preservar o patrimônio cultural desses povos é urgente, assim como preservar o meio ambiente, nossos territórios indissociáveis da nossa produção de conhecimento. Desse modo, pode ajudar a proteger-nos em um sentido amplo, para além da produção de cultura material. Pode abarcar todas as principais demandas das populações indígenas em parcerias com outras sociedades.

Evidente que não digo de falar por eles ou de abraçar todas as causas específicas, até porque fica inviável falar das especificidades de cada uma das 305 etnias e 274 línguas atualmente no Brasil. E sobre aqueles que se autodeclararam como indígenas do contexto urbano, não vou nem me aprofundar, mas é apenas para destacar a importância de caminhos quando se trata de colonização e apagamento. Especialmente quando se trata de busca de união, parceria para respeitar e transitar entre sociedades no Brasil de modo afetivo, na intenção de visibilidades.

E ao debater a questão atual direcionada para a questão indígena, percebo que esse tema de memória é flexível no que se refere à arte educação. O tema está pautado nas diretrizes estabelecidas pelo *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*, em que se enfatiza a importância do respeito às diversidades e o fortalecimento de processos próprios e de identidade para a construção de um conhecimento mais amplo e diverso. Para isso, entendemos que é necessária a escuta da experiência e da trajetória de cada profissional presente naquela atividade. Por essa razão, destacamos que o tema apresentado por meio do Com(Artes) foi viável para mim e para Mariana a fim de colocarmos em prática nossa ideia de que a referência somos nós mesmos, com o objetivo de provocar debate sobre a importância da cultura oral como processo de produção de saber e conhecimento numa comunidade indígena quilombola e as demais comunidades tradicionais que se baseiam na oralidade. Desde então estou buscando me basear sempre a partir da minha experiência, quase não cito autores brancos, não por não achar relevante para mim, mas porque procuro citar como referência a minha realidade.

Além disso, o intuito do debate que desenvolvemos com os participantes do Sesc e com minha parceira Mariana é refletir sobre a importância da memória individual e coletiva, que também está ligada ao passado e ao futuro, e em como essa metodologia me ajudou a pensar o encontro de pessoas para a escuta e como, por meio dela, desenvolvemos a mediação dessas atividades. A proposta é ir ao encontro da descolonização. Cada participante individualmente compartilha experiências entre o grupo a fim de refletir como memória do passado. Isso é importante para ajudar a pensar o futuro, e então surgiu a ideia da escuta. A atividade foi organizada de modo que cada um compartilhou com os presentes experiências pessoais que consideravam importantes, boas ou mesmo lembranças ruins, desde que a pessoa se sentisse bem em contar por meio de imagens ou da escrita. Depois dessa etapa, pedimos que cada um desenhasse em uma folha de papel como veria representada essa memória. O desenho deveria ser considerado em três partes ou etapas: memória passada, o impacto dessa memória no presente e a reflexão para o futuro. No fim, cada um foi convidado a escrever a reflexão sobre o futuro, como forma de legado para as próximas gerações; o que cada um gostaria de deixar como herança a ser transmitida a partir das próprias memórias. Essa apresentação foi muito enriquecedora para o grupo, já que todos participaram com comentários para ajudar a construir caminhos a partir do pensamento coletivo. A ideia foi pensar em conjunto como é possível contribuir a partir da experiência da individualidade para o coletivo.

No segundo momento, fizemos um trabalho que estava previsto pelo próprio Sesc para se desenvolver na rua, a partir da divisão de grupos e de eixos temáticos divididos entre eles. Posteriormente montamos um piquenique a céu aberto numa praça onde circula uma grande quantidade de pessoas de diferentes idades, e o objetivo era alcançar maior quantidade de gente por meio da escuta dos que estão circulando pelas ruas e pelas praças. Essa etapa da oficina consistia em que cada grupo presente abordasse os transeuntes e propusesse questões direcionadas à temática pela qual o grupo estava responsável. Por exemplo, meu grupo se dividiu em duas ou três pessoas para provocar os passantes sobre memória. Então abordávamos as pessoas para falar sobre esse assunto, para compartilharem suas reflexões e percepções acerca do presente e do futuro. As pessoas na rua se mostraram simpáticas e responsivas em sua maioria.

Após esse processo de escuta, cada grupo pôde compartilhar a experiência, contar o que ouviu e como interpretou para o grupo maior do qual fazia parte. Uma das coisas que mais me chamou atenção, e sobre a qual reflito sempre, foi quando

alguém falou sobre as pessoas mais velhas abordadas na rua. Essa pessoa declarou que os mais velhos têm mais paciência para narrar e compartilhar suas trajetórias, suas lembranças do presente momento e suas histórias. Sobre o presente, era comum ouvir reclamações acerca do atual contexto social, e sobre o futuro, o desejo de deixar um legado positivo para as próximas gerações.

Outro grupo falou a respeito dos jovens, adolescentes do Ensino Médio, tratando de temas como timidez e retraimento. Durante a reflexão coletiva dos grupos, os participantes da oficina compartilharam suas percepções sobre o jovem contemporâneo: pouco reflete sobre as próprias existências, sobre o passado e principalmente sobre o futuro. Não tem a paciência necessária para algum tipo de reflexão que seja engrandecedora. Outro grupo, que também abordou os jovens, entendia que a juventude não tinha mais perspectivas de futuro, nem mesmo paciência para contar as coisas como os mais velhos fazem. Os jovens reclamaram também dos professores e dos pais, que não se mobilizam socialmente, não participam de manifestações e que deveriam ir às ruas com eles – naquele momento estava ocorrendo uma onda de manifestações nas ruas em quase todos os estados brasileiros com a temática da educação. Assim, essa atividade me ajudou a pensar sobre a ausência de referência cultural na memória desses jovens.

118

Acordar a memória

A memória é uma língua que a gente vive. A língua é importante; falar e viver nas palavras. Refiro-me a essa metáfora, de como é importante viver na memória, como costume dizer. A partir daquele momento pude amadurecer a ideia de que a memória explica os processos das fragilidades da juventude atual, que está tão vulnerável a ponto de não ter memória e paciência de pensar junto em coletividade. Os jovens estão dando sinal de desesperança, e não é por falta de apoio dos pais ou professores, na maioria das vezes, mas pela visão da sociedade colonizada de que existe uma única maneira de ver o mundo, pela falta de perspectivas de olhar, de perceber essas questões e vislumbrar um futuro melhor em um mundo doente que não apresenta possibilidades de melhora para essa faixa etária.

A sociedade que tem essa memória viva, a tradição oral, pode ajudar a entender esse processo de humanização. Entendendo que o mundo no qual estamos inseridos é responsável pela formação de nossa humanização, estamos relacionados diretamente com seres da terra e elementos da natureza ao redor, porém a referência depende de como cada sociedade se acostuma a ver. Com base na memória ancestral, irei explicar meu processo de educação Guarani Nhandewa, na cosmovisão que minha avó contava sobre a origem do mundo que ela utilizou para me repassar o *arandu*,

isto é, o saber, o conhecimento. Esse conhecimento é uma memória que me coloca a pensar que memória é um patrimônio da humanidade, independentemente do processo, a origem de cada sujeito e o lugar que ocupa. A expressão “acordar a memória ancestral” surgiu da minha conversa com a Mariana, falando sobre atividades que iríamos criar na oficina em João Pessoa, na Paraíba. Ao refletirmos sobre trabalhos já desenvolvidos em determinada instituição, elaboramos atividades para desconstruir a ideia dos ocidentais de que os conhecedores das ciências são pessoas letradas que têm domínio sobre a escrita.

Usamos a expressão “acordar a memória” para relembrar algo do passado que ficara no esquecimento. Vem daquelas pessoas que carregam consigo o conhecimento oral, pessoas que têm o domínio de repassar *arandu* por meio de experiências práticas, mas que muitas vezes não têm meios de compartilhar sua experiência por não falar português ou por não citar autores brancos, como é o caso dos nossos anciãos Guarani. Eu costumo chamar essas pessoas de arquivo vivo. São pessoas que guardam seu *arandu* e repassam seu saber pelo uso da memória, fazendo aquilo que é importante para a educação Guarani. Um deles é o ritual de passagem das meninas e dos meninos nos costumes Guarani de modo geral.

119

Acordar a memória

Por meio desse conhecimento da memória do passado, os indígenas que têm esse conhecimento oral conseguem pensar estratégias para criar outros possíveis caminhos, fazendo conexão entre passado e futuro pela memória ancestral. Essas pessoas geralmente sabem associar a memória do passado ao futuro e essas práticas têm a capacidade de transmitir ensinamentos fundamentados nas narrativas, que formam, por exemplo, um sistema de sociedade, com normas e éticas que fazem parte do processo de humanização.

Assim, é possível que uma sociedade construa seu modo de pensar e transmitir sua história de acordo com sua visão de mundo fundada na memória ancestral ou na própria trajetória, experiência pessoal e coletiva. Ou seja, as narrativas estão de acordo com sua visão de origem do mundo, na minha língua Guarani é *ore ypy rã*, o início de tudo. Esse cenário é relevante para as sociedades que têm a percepção de se orientarem para construir seus próprios territórios ao se referirem à história contada pelo seu povo. Segundo a narrativa Guarani Nhandewa, é essa narrativa que explica a noção de território para fundamentar sua organização social. O desafio é entender e compreender, mas se não houver encontro de escuta, se não reverberar no meio da sociedade de forma envolvente para o convívio coletivo mais harmonioso, não é válido.

Embora em algumas aldeias vivam comunidades da mesma etnia coletivamente, uns respeitando os outros nas suas particularidades, percebo que, por isso, sempre existe conflito, e sempre existirá, porque todos nós temos a nossa individualidade, independentemente se Guarani da mesma aldeia, mas isso não significa que não existe coletividade. A questão não é ter o mesmo pensamento ou padrão, esse é o pensamento da colonização para criar um regime fechado, para controlar. O olhar genérico, a norma fechada de que a comunidade não tem possibilidade de se manifestar de acordo com seu sistema, seus costumes. E é a oralidade que permite e acompanha o movimento das coisas ao nosso redor. Por isso, é necessário escutar para haver igualdade, respeitando a diversidade. Igualdade não é para todos serem iguais ou para se sobrepor ao outro, como quer a colonização. Requer escuta e partilhar histórias, experiências e trajetórias com o outro. Compartilhar essa experiência ou trajetória vivida é para expandir os demais saberes. Assim, podemos construir territórios mais afetivos onde as pessoas tenham convivência mais respeitosa com os seres da terra ou com os que estão ao redor. E, por esse estímulo, uso a ideia de memória como ferramenta, inclusive como autocrítica, autorreflexão, diante da colonização.

Seguindo uma metodologia similar do meu povo, faço aqui referência a uma exposição chamada Sawé, ocorrida no Sesc em São Paulo, com Pablo Lafuente, Naiara Tukano e Maurício Fonseca. A exposição foi pensada para valorizar a pesquisa, o intercâmbio de saberes, e teve como foco o papel das lideranças políticas indígenas no Brasil de hoje para a defesa dos territórios tradicionais, a demarcação de terras e a luta pela defesa e pela garantia de seus conhecimentos, que compõem as principais demandas de luta da assim chamada “questão indígena”. A exposição privilegia o protagonismo indígena, desde a curadoria e a conceituação até a articulação de conteúdos e produção das obras. Propõe uma reflexão sobre os processos de articulação dessas lideranças que erguem suas vozes para o mundo a favor de suas ancestralidades, em negociação e conflito constante com o não indígena em uma estrutura política criada para nos silenciar ou erradicar. Também tem a intenção de mostrar a luta e a resistência das populações indígenas e seus processos próprios de atuação política. E estou lá para contribuir e dar visibilidade ao papel das mulheres nessa luta.

Como disse anteriormente, é por meio do território que se faz a garantia de continuidade dos diversos modos de vida indígenas e seus saberes para se relacionar com a natureza. Foram realizadas várias atividades entre 2018 e 2019, como encontros, viagens de campo e eventos com diversas lideranças indígenas sobre a forma como

elas interagem com as estruturas políticas não indígenas, a fim de reforçar a causa indígena nas lutas que estamos encarando no presente. Por causa da pandemia da Covid-19, não foi possível inaugurar a exposição em julho de 2020, data prevista inicialmente. Essa experiência, embora ainda não totalmente concretizada por causa da pandemia, foi uma coisa que ampliou, que fortaleceu o que já vinha refletindo e executando sobre exposições a partir da exposição *Dja Guata Porã* | Rio de Janeiro indígena, realizada no Museu de Arte do Rio (MAR) de 16 de maio de 2017 a 25 de março de 2018, com curadoria de José Ribamar Bessa, Pablo Lafuente e Clarissa Diniz. Foi a partir dela que comecei a observar mais sobre a relação dessas áreas com o conteúdo de cultura e arte.

Não da forma *djurua* – não indígena, mas desde o nosso conhecimento tradicional. Isso nos ajudou a pensar a estrutura das duas exposições, a *Sawé* e a *Dja Guata Porã* | Rio de Janeiro indígena, levando em conta todas essas pesquisas e principalmente privilegiando o protagonismo indígena; tentando, na verdade, materializar e concretizar esse pensamento dos indígenas sobre o território e o porquê dessa luta. Não adianta pensar uma lógica de desconstrução, uma estrutura colonizada, se não pensarmos juntos para criarmos outros caminhos a partir das demandas reais da comunidade propriamente dita excluída. Até porque é por causa dessa visão de colonizador que ainda está reverberando entre nós, que traz crise de desvalorização do outro, quando não há apagamento e negação do outro, inclusive em todos os espaços políticos, que não podemos viver apenas para responder às demandas do colonizador. Por essa razão, é importante o encontro, o diálogo na sociedade brasileira com quem quer realmente dialogar. A transformação ocorre exatamente quando cada comunidade é reconhecida, respeitada, e cada grupo tem sua participação diretamente na proposta, no desenvolvimento para avançar para o futuro ou na criação de normas.

Assim, seremos mais democráticos, com qualquer forma de organização na qual todas as comunidades possam participar diretamente no processo de tomada de decisões, as mães, os jovens, os mais velhos, as mulheres mais velhas etc. Nesse caso, gostaria de ressaltar a importância de debater as questões locais entre as comunidades e as pessoas inseridas naquelas localidades. Nesse cenário, estou partindo de outra experiência na qual sou a primeira curadora indígena do Museu de Arte de São Paulo (MASP), e há uma responsabilidade muito grande nesse papel. São 305 etnias em todo o Brasil, que, querendo ou não, preciso representar com muita responsabilidade. Eu não falo por elas, nem por todos do meu povo, mas tenho o compromisso de representar uma luta que é interétnica e também intercultural. A luta é de todos

os povos indígenas do Brasil; precisamos descolonizar nossa história e apresentar ao não indígena a importância em se constituir como aliado à nossa causa, que na verdade é de todos nós. Represento os parentes aldeados e os que estão no contexto urbano.

Quando assumi essa responsabilidade tive que conversar com alguns colegas, alguns parentes e não parentes, amigos e amigas que já tinham tido experiência numa instituição como essa ou que trabalham nessas áreas, e eles me incentivaram a ocupar esse lugar. Na verdade, esse lugar já deveria estar ocupado pelo indígena há mais tempo. Tirando os museus comunitários, criados e geridos por certos povos, como, por exemplo, o Museu Maguta, do povo Ticuna, ou o Museu Kanindé, do povo Kanindé, não ocupamos os museus mais tradicionais e estabelecidos. Ainda persiste nossa presença mediada por meio do objeto, e muitas vezes esse objeto é exposto de uma maneira completamente distorcida. Contribuem mais para fortalecer estigmas e estereótipos do que educar e combater preconceitos.

122

Acordar a memória

O museu, como construtor de regime de verdades, tem responsabilidade na construção dessas narrativas e deve conhecer as realidades sem incorrer em estereotipagens e erros históricos. Essa coragem fortalecida com a parceria de indígenas e não indígenas fez com que eu decidisse enfrentar esse desafio, porque acho que é um encorajamento para mim, como ativista, pesquisadora e mulher Guarani Nhandewa, e espero também que seja para os outros parentes. É mesmo um desafio amplo e complexo, e pensei muito para poder ocupar esse lugar.

Pensei sobre o que nós, indígenas de um modo geral, temos de luta em comum, nossa luta maior, em tudo o que nos une. Devemos discutir como a história indígena é contada, e mais: contá-la da maneira correta, além de exterminar a visão eurocentrada do conquistador que ainda persiste nos museus e nas escolas, entre outros espaços – e se atentar em como a visão indígena é diferente até mesmo na forma de narrar suas histórias, como nossa história sempre começa a partir da nossa visão de mundo, da nossa cosmologia. É como entendemos o mundo. Isso é muito importante para podermos pensar o que pode diferenciar o indígena de contexto aldeado e o indígena de contexto urbano, por exemplo. Abordar a história a partir desse viés, desse olhar, sem deixar de lado os parentes do contexto urbano, já que tudo isso é muito mais forte para o indígena que vive e mantém a conexão com sua aldeia.

Infelizmente, muitos indígenas do contexto urbano que não estão mais tão ligados à aldeia, que nasceram na aldeia e foram logo para a cidade – ou vivem na cidade que foi levantada em cima da aldeia –, perdem o vínculo com suas origens, seus

familiares e sua ancestralidade. Não carregam mais essa memória ancestral. Por isso, também é importante discutir a identidade desses parentes a partir dessa perda ou desse distanciamento de si. O não lugar para o indígena é também uma violência, um resultado de invasão da colonização, e nada mais importante do que demarcar sua identidade neste contexto.

Hoje, para discutir arte e cultura, acredito que não dá para ignorar estes dois aspectos de formação do processo de colonização: como foi essa colonização? Quais os impactos para aquele povo e para aquela aldeia? É por conta dessa colonização, presente até hoje, que estamos falando como contribuir, na verdade. Estamos falando da “dupla-história”, como nos diz Balandier (1993), em que o colonizador sobrepôs presenças, tentou homogeneizar as diferenças, colocou povos nativos como incapazes de gerir seus recursos, seus territórios e sua vida. Não estamos falando só da demarcação de terra para garantia de moradia. Na verdade, estamos falando sobre a preservação e sua relação com o mundo humano e não humano. Por isso que é importante primeiro discutir sobre território, o território-espaço, de fato, para garantir a perenidade do modo de pensar indígena, o modo de produzir conhecimento e vida. Estamos falando do corpo e de suas relações.

Tudo isso é um desafio para mim, mas é uma tentativa de traduzir meu pensamento. Comecei a desenvolver essa ideia de que nossa memória ancestral é um patrimônio da humanidade e, para explicar a ideia de acordar a memória, estou desenhando toda essa minha trajetória a fim de mostrar que produção de conhecimento também está vinculada ao corpo. Então é importante pensar a partir daí para qualquer direcionamento. Evidente que não está visível em nosso corpo, mas as marcas ficam na memória que está associada com o nosso sentimento (*py’a*). *Py’a*, literalmente traduzido, é estômago. Para nós, é fundamental para entender seu ser.

Por isso, sentir e escutar não estão separados das questões do coletivo, o que podemos unir como humano e não humano que faz parte de nossos corpos – tudo o que consideramos indissociáveis do nosso corpo para o bem-estar de todos nós. Assim, quando tratamos da nossa memória ancestral, construímos elos com narrativas de versões diversas, nossas relações com seres da terra humanos e não humanos, como dito anteriormente, e, então, dessa forma, podemos nos unir pela causa a qual defendemos como aliados, independentemente de ser indígena ou não. Afinal, o que apareceu bastante nos relatos dos participantes não indígenas das oficinas do Sesc foram falas sobre infância, família, espaços, mulheres, territórios, crianças, dificuldades do hoje, além do acesso à natureza.

Conclusão

Com este texto, procurei trazer respostas às questões propostas pelos participantes da oficina, levando em conta o diálogo entre cultura e educação como debate educativo, formativo e mediado por nós, como contribuição de conhecimentos e saberes. Outra reflexão que faço é de que, falando de vítimas, hoje em dia não somos os únicos atingidos. Na qualidade de indígenas, todos estão passando por esse tipo de violência como herança deixada por colonizadores brancos.

Referência

BALANDIER, Georges. *A noção de situação colonial*. Cadernos de Campo, São Paulo revista dos alunos de pós-graduação em antropologia social da USP, v. 3, n. 3, 1983, pp. 107-131.

Formação crítica do olhar: por uma experiência corpóreo-sensível

Heitor Augustoⁱ

ⁱ Atua nas intersecções entre curadoria, crítica e pesquisa. Curador da retrospectiva *Cinema Negro: Capítulos de uma História Fragmentada* (FestCurtasBH, 2018), o mais extenso projeto curatorial a investigar a presença negra na direção no cinema brasileiro. No ofício de curadoria tem priorizado diálogo constante com as obras da diáspora, e tal interlocução o levou para o *Programmers of Color Collective*, rede internacional de curadores não brancos. Nos catorze anos de atuação como crítico, publicou ensaios, artigos e críticas em veículos brasileiros e internacionais, entre os quais destacam-se os veículos *Seen by BlackStar*, *Contemporary &*, *Interlúdio*, *Cine Limite* e *Teorema*. Refletindo seu interesse pelas encruzilhadas e por ações de convergência, fundou, ao lado de Fernanda Lomba e Raul Perez, o *Nicho 54*, instituto que atua na estruturação das carreiras de pessoas negras no audiovisual. Mantém o *Urso de Lata*, onde exerce uma escrita que habita as intersecções entre estética, raça e política.

RESUMO

Neste texto busco apresentar uma perspectiva e uma prática acerca da formação crítica do olhar em cinema e audiovisual que questione o paradigma da ocidentalidade que separa e hierarquiza a dimensão racional da corpórea. Proponho, por fim, que exerçamos atenção especial ao que podemos chamar de “sensibilidade corpórea”. Dialogando com as contribuições de Grada Kilomba e Stuart Hall para pensarmos epistemologias negras, esta reflexão recupera a experiência da oficina “Desenvolvimento do olhar: formas de ver, formas de se tornar”, ministrada durante o projeto Com(A)rtes, em 2019, em parceria com a cineasta e professora Carmen Luz, e a relaciona com as possibilidades de uma prática pedagógica engajada com a revisão de hierarquias no que tange à atribuição de valor a obras de arte, à destruição da lógica que elege cânones e a políticas de reparação.

PALAVRAS-CHAVE: crítica da imagem, pedagogia antirracista, ocidentalidade, descolonização do conhecimento.

ABSTRACT

This article aims to present both a perspective and a practice on the critical gaze in cinema that challenges the Western paradigm, which separates and ranks reason and embodied experiences. It also advocates for giving special attention to what we may call “sensibility of the body”. In dialogue with the contributions of scholars Grada Kilomba and Stuart Hall to Black epistemologies, this work revisits a workshop I developed in partnership with filmmaker and teacher Carmen Luz – “Desenvolvimento do olhar: formas de ver, formas de se tornar” (“Developing the gaze: ways of seeing, ways of becoming”), held as part of Com(A)rtes 2019 – connecting it to a pedagogical praxis engaged with a revision of the hierarchies around value-attributing in arts, imploding the dynamics around canon-building and the politics of reparation.

KEYWORDS: image criticism, anti-racist pedagogy, westernization, decolonizing knowledge.

As intersecções me interessam. Os entroncamentos e as encruzilhadas também. Ter descoberto os encontros entre os campos de conhecimento e as formas de pensar que convidam à impureza permitiu a racialização de um repertório de epistemes branco-masculino-ocidentais. Entre os ofícios da curadoria, da crítica de cinema, da pesquisa e do ensino, atividades que venho exercendo desde o início da minha jornada profissional em cinema, há treze anos, há um esteio, uma preocupação e um engajamento em comum, que é a formação crítica do olhar.

Tal como a entendo e busco praticá-la, a formação crítica do olhar é um exercício contínuo de autonomia individual e coletiva. Ela nos convida a tomar o mundo pelas mãos, em vez de aceitá-lo tal como ele se apresenta a nós. Parte-se das imagens e da habilidade de interpretar-sentir-criticar movimentos de câmera, cortes, deslocamentos de corpos no espaço, entonações, incidências de luz e de sombra, construção de empatia e identificação como formas discursivas. A chegada, contudo, vai muito além das imagens: trata-se de um modo de ver e capturar o mundo.

128

Formação crítica
do olhar: por
uma experiência
corpóreo-sensível

É importante deixar nítido, contudo, que a chave que utilizo para pensar a formação crítica do olhar não tem como objetivo a separação entre o que é bom × o que é ruim; ou aquilo que deve ser consumido e preservado, pois alta cultura × aquilo que deve ser descartado e tornado invisível, pois baixa cultura (HALL, 2003, p. 340). As ferramentas oferecidas por esse exercício contínuo nos ajudam a fortalecer uma estrutura muscular que denomino como “corpóreo-sensível”. Mas por qual razão trago a dimensão tanto do sensível – que costumeiramente chamamos de “intuição” – quanto a do corpo – frequentemente acionada apenas para tarefas tidas como exterior à mente – para falar de algo que os estudos de cinema e de mídia atribuem exclusivamente ao pensamento, ou seja, à cabeça?

A resposta é simples, mas não menos disruptiva para a ocidentalidade: o corpo é também campo de conhecimento; é tela e território para elaboração intelectual. Assim, para as formas negras de pensar o mundo, muitas das quais oferecem a fundação para minhas práticas curatoriais,¹ críticas e de pesquisa em cinema, é muito bem-vindo o gesto disruptivo de interromper a contínua separação – e hierarquização – entre corpo e mente.

¹. Para uma investigação mais aprofundada acerca das minhas práticas curatoriais, ler: AUGUSTO, Heitor. Filmes? Para que filmes? In: AUGUSTO, Heitor. *Escrevivendo na Pandemia*. Centro Cultural São Paulo, 2020. Disponível em: <http://centrocultural.sp.gov.br/2019/07/14/heitor-escrevivendo/>. Acesso em: 30 dez. 2020.

Na oficina Desenvolvimento do olhar: formas de ver, formas de se tornar, que ministrei durante o Com(A)rtes, em 2019, em João Pessoa, na Paraíba, numa vívida parceria com a cineasta e professora Carmen Luz,² nosso esforço como provocadores de reflexão e de deslocamentos foi o de realizar uma formação em que corpo e mente constituíssem uma única entidade. Traduzindo em termos práticos e menos abstratos: menor primazia de Descartes, maior do batimento do coração.

Na primeira parte, realizada numa sala do Centro de Turismo e Lazer Sesc Cabo Branco, a relação entre mim, Carmen, técnicos e professores do Sesc de diferentes estados e cidades esteve mediada pelo curta-metragem *Liberdade*, de Pedro Nishi e Vinícius Silva.³ Antes da exibição tivemos uma conversa norteadora pelo agora clássico texto de bell hooks “O olhar opositivo: espectadoras negras”.⁴

Exibido o filme, passamos então para uma demorada conversa em que navegamos tanto por águas marcadas pelo rigor da análise quanto pela generosidade e pelo cuidado no processo reflexivo de cada pessoa presente na atividade. Olhando em retrospectiva, passados quase dois anos daquela experiência e tendo sido atravessado pela pandemia do coronavírus, algumas memórias daquela manhã ainda permanecem. Em especial, os rostos surpresos com a potência que é “desvendar” aspectos formais e discursivos de um filme. Ao tornarmos visíveis a olho nu as profundezas de um filme, conseguimos, naquele espaço, derrubar as barreiras de poder que separam aqueles concebidos como iluminados (ou “especialistas”, eufemismo que muitas vezes mascara dinâmicas de dominação) e leigos – os quais, diriam as vozes de autoridade, supostamente ainda não foram alcançados pela luz. Construímos coletivamente uma experiência sensível de compartilhamento.

Se o primeiro dia de dinâmica contou com um direcionamento mais ativo de minha parte, o segundo foi inteiramente concebido e coordenado por Carmen. Tive

² Na entrevista em vídeo concedida para a série Diálogos Ausentes, Carmen Luz sobrevoou aspectos de sua trajetória pessoal e profissional que são relevantes para compreender sua atuação crítica e artística. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hgVuwXkBsBQ>. Acesso em: 31 dez. 2020.

³ Em entrevista para o Cine Festivais, os cineastas discutiram amplamente o processo de construção do curta-metragem *Liberdade*. Disponível em: <https://cinefestivais.com.br/pedro-nishi-e-vinicius-silva-falam-sobre-o-curta-liberdade/>. Acesso em: 31 dez. 2020.

⁴ A pesquisadora, professora e teórica bell hooks foi pioneira na construção de uma análise da imagem atravessada pela interseccionalidade. Seu ensaio “The Oppositional Gaze: Black Female Spectators” apresentou o conceito de “olhar opositivo”, que se tornou seminal para muitas análises que combinam uma perspectiva de raça com a de gênero. Originalmente publicado em *Black Looks: Race and Representation* (1992, South End Press, Boston, MA), a primeira tradução impressa em português foi publicada em SIQUEIRA, Ana. *20^o FESTCURTASBH*. Belo Horizonte: Fundação Clóvis Salgado, 2018. pp. 291-300. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1tYxGjUA-mCO4IfO6GRKcp9g1Mo3Jx0s0/view>. Acesso em: 29 dez. 2020.

a oportunidade de presenciar as metodologias trazidas pela minha amiga e parceira de trabalho, maravilhando-me com sua capacidade de construir, nos arredores do Parque Sólón de Lucena, no centro de João Pessoa, uma atmosfera de suspensão do tempo cartesiano.

Como observador participante desse processo, sinto que, por trás dos exercícios de sensibilização corporal e de percepção do outro propostos por Carmen, sua provocação era, na verdade, um convite para que cada um se esvaziasse antes de pisar, de fazer e de ver. E tal esvaziamento envolveu a forja de espaço interno para que o corpo – sim, novamente ele – estivesse implicado e aberto. Apenas então, com essa operação realizada, seria possível ver com toda a potência.

O resultado imediato dessa metodologia foi o registro fotográfico dos participantes entre si, fotografados em cantos específicos da geografia da lagoa. O resultado intangível, contudo, foi uma prática em que corpo e mente mantiveram-se em contato contínuo, exercitando a formação crítica do olhar em sua totalidade.

130

Formação crítica
do olhar: por
uma experiência
corpóreo-sensível

Gostaria de encerrar a primeira parte desta reflexão em forma de texto trazendo ênfase a diferentes modos de construção do conhecimento. Para tal, convido à interlocução uma intelectual que, apesar de não tomar a imagem como objeto primordial de análise, oferece ao mundo obras e reflexões que têm sido indispensáveis à minha prática profissional: Grada Kilomba.

Doutora em Filosofia e artista multidisciplinar que também possui um background em Psicologia, Kilomba passou a ser uma voz mais ouvida no Norte Global após o lançamento do livro *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*, em 2008.⁵ Dentre as várias contribuições dadas pela autora, cuja escrita interpreta fenômenos complexos e os traduz para imagens inteligíveis, destaco justamente sua habilidade em abordar campos de conhecimento interseccionais.

Nesses terrenos, Kilomba advoga por uma abordagem fenomenológica racializada, por meio da qual seria possível questionar as formas em que o conhecimento é construído, bem como levar ao desabamento do mito da objetividade.

[...] O exercício da abstração é, evidentemente, uma dimensão muito importante da produção de conhecimento; neste trabalho, no entanto, decidir abstrair as experiências subjetivas do racismo cotidiano poderia ser problemático na medida em que resultaria em

⁵. No Brasil, o livro só seria lançado em 2019 pela editora Cobogó, sob o título *Memórias da Plantação – Episódios de racismo cotidiano*. A tradução para o português brasileiro foi feita por Jess Oliveira, que há anos tem tido um relevante papel na difusão das ideias de Grada em nosso país.

uma imposição da terminologia à experiência e da objetividade à subjetividade. Abstrair os relatos subjetivos de mulheres negras poderia facilmente se tornar uma forma de silenciar suas vozes no intuito de objetivá-las sob terminologias universais. Isso não produziria subjetividade, mas em vez disso reproduziria a forma dominante de produção de conhecimento. Por esse motivo, optei conscientemente por analisar as entrevistas em um nível fenomenológico.

Não vejo isso como um déficit, mas como uma forma de interpretação que dá espaço a novas linguagens e a novos discursos, e que está preocupada com a produção de subjetividade e não com a produção de conhecimento universal. [...] Em seus escritos ele [Fanon] nos convida para o seu universo, não para o universal, e essa subjetividade é uma dimensão importante de discursos marginais e uma forma criativa de descolonização do conhecimento. Ao optar por uma interpretação fenomenológica, acredito estar transformando novamente configurações de conhecimento e poder. (KILOMBA, 2019, pp. 89-90)

Ao dialogar com Fanon e seu comprometimento com a produção de subjetividade em detrimento à produção de conhecimento universal, Kilomba abre espaço justamente para uma “forma criativa de descolonização do conhecimento”. O entendimento que tenho de formação crítica do olhar, na qual corpo e mente andam juntos, está alinhado com a visão da autora. Não à toa o subtítulo da oficina ministrada durante o Com(A)rtes 2019 era “formas de ver, formas de se tornar”.

131

*Formação crítica
do olhar: por
uma experiência
corpóreo-sensível*

Olhar e políticas de reparação

Suponho que a esta altura estejam nítidos os porquês da minha predileção por uma formação crítica do olhar que privilegie a “produção de subjetividade”. Gostaria de torná-los ainda mais límpidos, de modo a incentivar a todas as pessoas que trabalham diretamente com educação e (re)construção do imaginário ao engajamento desse exercício.

O gosto não emerge no vácuo e “só pode ser desenvolvido por meio da formulação de juízos comparativos” (GREENBERG, 2013, p. 74). Ele é resultado de construtos sociais e relações de poder⁶ que normalizam formas estéticas tidas como

⁶ O gosto perpassa inúmeras esferas da experiência humana, das artes ao sexo. Nesse sentido, o trabalho do pesquisador Mahmoud Baydoun, autor do livro *Não sou nem curto afeminados*, torna-se uma referência ao explicitar como marcadores sociais tais como a masculinidade cisheteronormativa molda e, de certo modo, aprisiona a formação de gosto e predileção estético-sexual entre homens em busca de relações homodesejantes nos chamados aplicativos de pegação como o *Grindr*. Ver: BAYDOUN, Mahmoud. *Não sou nem curto afeminados: reflexões viadas sobre a efeminofobia nos apps de pegação*. Salvador: Devires, 2020.

autoevidentes – e aqui me coloco em completa oposição à ideia de objetividade do gosto ou da “durabilidade [da primazia de uma obra no tempo] que cria um consenso” pleiteada por Greenberg.

O exercício contínuo do que tenho chamado de formação crítica do olhar visa à produção de subjetividades e é passo indispensável para a autonomia e para o caminho rumo a um processo de emancipação. Pensando principalmente no contexto de espaços pedagógicos – formais ou não –, o engajamento no ato de pensar criticamente imagens deve ter em seu horizonte os seguintes marcadores:

- Revisão de hierarquias: questionamento das métricas de atribuição de valor às expressões artísticas que definiram a centralidade de certas obras ou chamados movimentos artísticos – por exemplo, a Nova Hollywood, estudada com profundidade, e a inacreditável desatenção junto ao Blaxploitation.⁷ Sujeitos críticos não podem prescindir da lembrança de que as hierarquizações das artes serviram a projetos de poder.
- Cânone: destruição da lógica que elege cânones e, por consequência, relega obras à escuridão.
- Gesto prático: de modo a compensar cada gravura de Rugendas às quais fomos (e ainda somos) compulsoriamente expostos no decorrer de nossas vidas sob a desculpa de que tais obras são documentos das vidas dos escravizados no Brasil, que sejamos apresentados a pelo menos três pinturas de Sidney Amaral.⁸
- Reparação: práticas epistemológicas que deem suas contribuições para que as subalternizações que estruturam o mundo ocidental – primazia do patriarcado, racismo como categoria biotecnológica, naturalização do alinhamento genitália-gênero-heterossexualidade, um sistema político-econômico que só

⁷ Conjunto de filmes realizados nos Estados Unidos na década de 1970, em especial entre os anos 1970-1975. Voltados para as comunidades negras, particularmente as urbanas das costas Leste e Oeste, essas obras criaram profundos impactos e tensões com as pessoas pretas. A contradição que emana dessas obras tem sido o principal combustível para as minhas pesquisas ao redor do Blaxploitation, que venho desdobrando em cursos, palestras, projetos curatoriais e ensaios. Para uma visão panorâmica do assunto, ver: AUGUSTO, Heitor. *Blaxploitation: Um cinema de revolta. Acrobata: Literatura, audiovisual e outros desequilíbrios*, Teresina, v. 7, pp. 22-25, out. 2017.

⁸ Nas inúmeras conversas privadas que tive com Hélio Menezes, antropólogo e um dos curadores da Histórias Afro-Atlânticas, exposição realizada no Museu de Arte de São Paulo (MASP) e no Instituto Tomie Ohtake entre os meses de junho e outubro de 2018, abordamos como a expografia foi construída de forma a refletir o desejo curatorial de tanto descentralizar certas obras quanto ampliar a relevância de outras. Lembro-me de uma parede no Tomie Ohtake em que gravuras de Rugendas tornaram-se meras notas de rodapé para obras de Rosana Paulino.

consegue operar na presença e na perpetuação massiva da pobreza – sejam desmontadas.

Lembro apenas de orelhada de uma frase do filósofo Fred Moten numa entrevista dada para o documentário poético *Dreams are Colder than Death* [Os sonhos são mais gelidos que a morte], de Arthur Jafa. Num parafraseio livre, minha memória diz que Moten falou algo como a vocação dos chamados “Black studies” é justamente entender a sociedade ocidental para, assim, poder desmontá-la.

A formação crítica do olhar é, no campo das imagens, uma ferramenta poderosíssima de desmonte. E minha prática parte do desejo de compartilhar as armas do desmonte. Afinal, como nos lembra Jota Mombaça, “o apocalipse deste mundo parece ser, a esta altura, a única demanda política razoável”.

GILROY, Paul. *O atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. 2. ed. Trad. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34, 2001; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

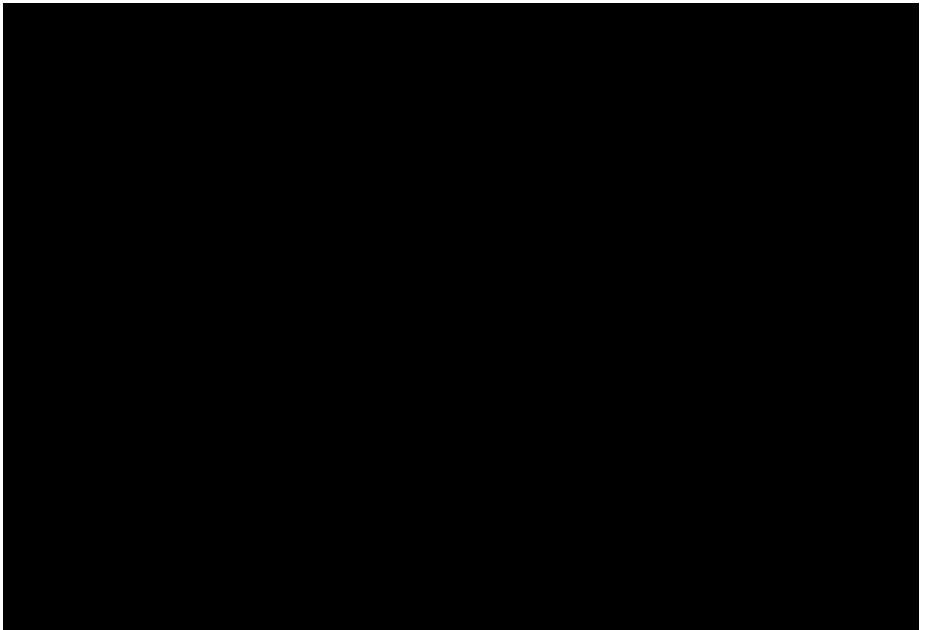
GREENBERG, Clement. *Estética doméstica*. 1. ed. Trad. André Carone. São Paulo: Cosac Naify Portátil, 2013.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra. In: HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação – Episódios de racismo cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOMBAÇA, Jota. Rumo a uma redistribuição desobediente de gênero e anticolonial da violência! In: MOMBAÇA, Jota. *Oficina de imaginação política*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016.



Companhia

Mariana de Matosⁱ

ⁱ. Artista transdisciplinar. Graduada em Artes Visuais na Escola Guignard (UEMG), mestre em teoria literária (UFPE) e atualmente desenvolve o projeto Museu das emoções no doutorado (USP). Exercita o tensionamento entre versão e verdade, história única e contranarrativas polifônicas, poder e posição. Pesquisa representação e responsabilidade, invenção da raça e narrativa de si, imaginário e delírio da modernidade, subjetividade e poéticas negras. Seus trabalhos situam-se, sobretudo, no vão entre os territórios da imagem e da palavra.

RESUMO

Este ensaio busca esboçar, a partir de uma noção híbrida de partilha de saberes, modos com os quais podemos ensinar aprendendo e aprender ensinando. Destituído de noções rígidas, este texto caminha de forma não linear por entre relevos dos campos do conhecimento e tem o objetivo de acompanhar quem deseja par para questionar as estruturas que oprimem a vida.

PALAVRAS-CHAVE: partilha de saberes, pedagogia do peito,* giro decolonial.

ABSTRACT

This essay seeks to outline, from a hybrid notion of knowledge-sharing, ways in which we can teach by learning and learn by teaching. Devoid of rigid notions, this text walks non-linearly between elevations in the fields of knowledge and aims to accompany those who want company in questioning the structures that oppress life.

KEYWORDS: knowledge sharing, pedagogy of the chest,* decolonial thought.

* Conceito desenvolvido pela artista em doutorado interdisciplinar (Diversitas, USP).

* This concept was coined by the artist in an interdisciplinary doctorate (Diversitas, USP).

Partida

Início este trajeto guiada pela noção de que partilha tem a proximidade e o encontro como condições fundamentais. Por isso, início esta jornada guiada pela noção de que o encontro tem como condição fundamental o próximo. Reconhecer que há no próximo algo que ensina faz com que possamos nos construir a partir de experiências que não tivemos e referências não exclusivamente centradas em nossa própria existência.

O motivo do encontro é a troca. Deslocar um conjunto de sujeitos para convivência e formação em João Pessoa, na Paraíba em si, estabelece um modo relacional de elaboração. Ao tatear coletivamente formas de construir didáticas, elaborar pedagogias que promovam diálogos entre cultura e educação, nos certificamos de que nesta roda cabem os mais amplos entendimentos do que significam ambas as palavras. A meu ver, importante é garantir que as práticas de ensino estejam devidamente acompanhadas de suas dúvidas, e é a partir deste entendimento que construo esta colaboração.

138

Companhia

Escrever em primeira pessoa é compartilhar a crença de que toda produção de conhecimento é situada. Assim, penso em educação e cultura a partir do território do meu olhar. Nesse território, vejo de forma desarmada o mundo bélico que foi construído e que habitamos, uns com mais desenvoltura e outros de forma mais tensa. Entender qual o território do olhar das pessoas que encontramos nos aproxima pelas diferenças, e creio que essa hipótese guarda a porta aberta que dispensa a chave, se pensarmos que as diferenças são tanto a riqueza quanto a ferida do país.

Pressupor que a revisão é um princípio nos coloca em uma posição dialógica e aberta diante da vida, sem verdades absolutas, e estabelece essa mesma vida como uma paisagem de partilha, de pluralidade e multiplicidade, e nos afasta finalmente de uma noção de monocultura do saber e de exclusão.

Esquina

Entender a magnitude da colonização e sua derivada colonialidade que produzem lógicas cognitivas e noções binárias que se relacionam com o tempo e com o espaço com objetivos de explorar e situar populações nas fronteiras da humanidade é assumir

uma perspectiva combatente. Assumir o compromisso aqui que o mediador tenha como direção um caminho que desarticule mecanismos que excluem e reivindicam novas formas de estar no mundo é assumir uma enorme responsabilidade. Embora as práticas excludentes com as quais convivemos diariamente tenham sido forjadas temporalmente desde a invasão das Américas, o que garante sua permanência e sua articulação nos dias atuais é a interação de sistemas simbólicos de representação, e algumas das mais poderosas ferramentas para implodir essas lógicas ainda são a educação e a cultura.

Desenvolver práticas que desarticulem a noção de progresso atrelada com degradação, destruição e violência é refundar um panorama de valores que tem nos afastado da possibilidade de construção de uma sociedade que reage às desigualdades no presente e que, de alguma forma, projeta um futuro diferente.

O Brasil, que foi supostamente descoberto por essa missão civilizatória, sustentou e sustenta ainda hoje sua história a partir da importação dessa noção de desenvolvimento, que tem como condição o massacre – no passado e no presente – e o extermínio de povos originários e negros. Por meio de ações transversais, entrelaçadas e interdisciplinares, progresso, desenvolvimento e civilização são atravessados por uma noção particular de humanidade.

Em *Ideias pra adiar o fim do mundo*, Ailton Krenak coloca em perspectiva crítica a noção de humanidade “esclarecida”, que tem como missão o encontro com a humanidade “obscurecida”. Krenak evidencia que essa humanidade esclarecida e pretensamente civilizada justifica toda a violência empreendida contra sujeitos indígenas e negros historicamente, em função de uma concepção de verdade absoluta, que define um único jeito de estar e existir na Terra. Assim, o autor questiona a própria noção de *humanidade*, que se ergue hierarquicamente diante de uma esfera separada, a natureza.

Assim, em todo o Brasil, comunidades são forçadas a conviver com os efeitos devastadores desses empreendimentos, que têm no conhecimento sua forma de construir e garantir uma espécie de padrão de normalidade que faz com que não questionemos o absurdo ao redor. A razão por trás desses empreendimentos, criticada por Krenak, evidencia que ao passo que o modelo de progresso colonial e extrativista consome os recursos naturais, esse mesmo modelo nos força a aceitar essa situação como condição de bem-estar no mundo. Entretanto, é evidente que a humanidade que oferece resistência a essa prática tem se orientado a partir do exercício crítico

de revisar o estatuto da verdade impregnado nas mais variadas áreas formuladas com as práticas de ensino.

Em *Ensinando a transgredir*, bell hooks evidencia como o sistema educacional globalizado, a partir da tradição do Ocidente, é castrador e feito como mais um empreendimento de dominação. Com base na repressão e na exclusão, esses processos formativos podem ser lidos como um modo de aprender e se encaixar em estruturas exploratórias que mantêm visões fixas de mundo, ou, como relata a autora, podem possibilitar o exercício da liberdade como sujeitos históricos, a partir da educação como prática da liberdade, por meio do que defende como *pedagogia engajada*. Partindo do princípio de que a educação promove mudanças emancipatórias e que as forças políticas não se interessam por cidadãos que pensam, a autora defende um ambiente de aprendizagem que permita o acolhimento de diferentes alunos e suas enunciações. Entendendo as instituições de ensino como espaços de reprodução de estereótipos que justificam opressões históricas, a autora, inspirada pelo brasileiro Paulo Freire, acredita que o aprendizado pode libertar, à medida que nos inscrevemos como sujeitos no mundo, e não mais como objetos.

140

Companhia

Nesse sentido, a *pedagogia emancipatória* defendida pela autora pressupõe práticas educativas que possibilitem a expressão e o diálogo, fazendo com que os processos formativos contribuam para a criação de ações inclusivas, garantindo o reconhecimento de grupos situados na borda da humanidade, como diz Krenak.

Com o objetivo comum de promover a alteridade, tanto a crítica aos impactos das construções e heranças coloniais que faz bell hooks quanto a revisão de paradigmas civilizatórios de Ailton Krenak nos oferecem a possibilidade de superar nosso vocabulário histórico de dominação e vislumbrar um léxico da esperança, fazendo com que a pedagogia engajada se transforme em uma ideia para adiar o fim do mundo.

Rasurar as referências

Nos dias de imersão no Sesc, falamos sobre a revisão dos parâmetros histórico-educativos que nos trouxeram até aqui. Insistir por uma multiplicidade de referenciais teóricos e lugares de anunciação contribui para que possamos nos entender como comunidade múltipla. Despertar para o que nos compõe é uma

vocação partilhada entre práticas de ensino e arte; elas mesmas, tão responsáveis para a construção de nossas noções de verdade e imaginários, podem nos auxiliar a desmontar o maquinário da exclusão. Derrubar a hierarquia entre conhecimento teórico, tradições orais, saberes eruditos e populares é um favor que o mediador de saberes pode fazer, no que tange ao uso da arte como ferramenta de transformação da sociedade.

Em confluência, geramos a percepção coletiva de que usualmente levamos materiais complementares para o ambiente de ensino que não representam substancialmente a realidade histórica e cultural. Esse distanciamento do que nos apoia em nossas práticas daquilo que temos como referência de vida pode gerar a sensação de desencontro próprio de quem dialoga em línguas distintas. Como podemos produzir sentido com o próximo, dentro daquilo que nos induz aprender? Paulo Freire e bell hooks têm respondido à questão e contribuem de maneira efetiva para que possamos avançar no redesenho das práticas de mediação, ensino e cultura voltadas para a emancipação.

Encontro

Nas chamadas conversas expandidas, falamos sobre mediação e diversidade. Nesses encontros, entendemos que para mediar saberes, que é um dos termos do que entendemos por ensino, é necessário partir do princípio que estes são múltiplos, e que viemos de territórios, referências e entendimentos distintos. Assim, ampliamos o que significa cultura, ensino, aprendizagem e arte. Partilhamos contextos, contradições, dificuldades e caminhamos ao encontro de acolhimento e criação de um ambiente que priorize a integridade cultural e a vivência de cada um para, enfim, propor aprendizagem, percebendo que o que desperta o desejo por aprender, justamente, é a revelação de que também é possível, em algum momento, ensinar.

Ter ciência da multiculturalidade que nos compõe como brasileiros e partir do desenvolvimento da alteridade como meta nos auxilia no duplo exercício a que nos propomos, como mediadores, artistas, profissionais da Educação e Cultura: ressignificar e construir. Se nos conectarmos com o propósito da arte e da educação em sua dimensão constitutiva, a emancipação, sem dúvida, é um objetivo. A partir dos eixos estruturantes e das linhas pragmáticas estabelecidas no Com(A)rtes,

avancamos no entendimento de que precisamos, com frequência, extrapolar as limitações impostas e propor novos arranjos em antigas estruturas. Assim, falamos coletivamente sobre:

- defender uma formação continuada, mediando sujeitos internos e externos ao Sesc, entendendo que os processos formativos muitas vezes se estendem de forma capilar nas redes familiares e em outros ambientes de sociabilidade, o que contribui para um quadro de transformação ampla;
- desenvolver epistemologias flexíveis que possibilitem o acolhimento de saberes tradicionais e novas práticas auxilia na relação intergeracional que caracteriza o Sesc;
- investir em práticas que partam das experiências e que priorizem a percepção, em detrimento da técnica, gerando um ambiente de interesse, em que o sujeito em condição de aprendizagem tem em sua percepção uma importante ferramenta de criação;
- priorizar uma curadoria que tenha pressupostos coletivos e que seja construída a partir de um preceito participativo como modo de produzir sentido público para as práticas internas;
- valorizar o protagonismo de agentes e artistas locais, no que tange ao reconhecimento dos diversos saberes que compõem as referências locais/globais, administrando as diferentes enunciações como dimensão constitutiva das práticas;
- promover constantemente a revisão historiográfica e o estímulo de leitura crítica para o desenvolvimento de análises e relações não hierárquicas entre produções de conhecimento de geopolíticas diferentes;
- estimular a valorização das relações de pertencimento e reconhecimento das particularidades territoriais e culturais que compõem a realidade brasileira, assim como o estímulo à perspectiva transdisciplinar na confluência entre áreas de conhecimento.

Arte educação como giro decolonial

O movimento contínuo de resistência teórico e prático, político e epistêmico à lógica da modernidade/colonialidade é entendido como giro decolonial, mas também pode ser entendido como vocação da arte e da educação. O encontro entre ferramentas conceituais, estratégias contestatórias e múltiplas reflexões críticas pode promover uma mudança radical nas formas hegemônicas, e se considerarmos a origem remota do termo decolonial, nos encontraremos com a experiência de luta e resistência de povos sobreviventes a essas lógicas de dominação. Portanto, para se construir processos formativos democráticos, dialógicos, desobedientes e decoloniais, sem dúvida, devemos estabelecer como compromisso a revisão da estratégia da modernidade.

Esta, ao afirmar teorias, léxicos, cultura e história como verdade universal e ponto de partida, tem estabelecido uma ideia de valor que historicamente tem desconsiderado a contribuição de muitas comunidades. Reconhecer as especificidades geográficas, políticas e culturais do Brasil é revelar a contribuição da alteridade negada pela modernidade e, finalmente, criar condição para transitar de forma democrática entre os saberes.

143

Companhia

Quem ensina, aprende

O compromisso estabelecido pelo Sesc em relação a seus processos formativos ancorados em uma perspectiva 4D – democrática, dialógica, desobediente e decolonial – colabora para avanços significativos nos mais diversos campos do conhecimento e tem a revisão de práticas educativas como alicerce desse compromisso. Ter a aprendizagem e a fruição de conhecimento de forma não hierárquica como meta significa, em muitos momentos, abrir mão dos pressupostos de uma estrutura que muitas vezes oprime a aprendizagem.

Sistemas valorativos, métodos de aproveitamento, práticas de controle e averiguação de desempenho, entre outros, têm sido aplicados no ambiente de aprendizagem como estratégia de avaliação. Ora, condicionar a retenção de conteúdo à única e exclusiva responsabilidade daquele que aprende é, muitas vezes, destituir-se

da responsabilidade de se fazer entender. Ter um olhar de atenção e cuidado para os bloqueios e as dificuldades individuais significa avaliar a condição de aprendizagem e colaborar para o crescimento desses sujeitos. Repensar os modos com os quais avaliamos e analisamos conteúdos significa aprender no caminho do ensino.

Quem aprende, ensina

Criar um ambiente onde o sujeito em condição de aprendizagem, além de poder se comunicar com liberdade e integridade, é estimulado a compartilhar seus referenciais, sem dúvida, auxilia o processo de fruição em arte.

Na oficina ministrada por mim e por Sandra Benites, fizemos uma dinâmica chamada “Um jogo para memória (acordar a memória pode mover o futuro?)”. A partir de práticas que ativassem memórias, realizamos dinâmicas em busca de relacionar versões históricas e acontecimentos invisibilizados.

144

Companhia

Em um ambiente de acolhimento e partilha, colocamos em relevo, a partir de uma leitura crítica, a realidade que nos circula para evocar formas de construir caminhos que convocassem solidariedades futuras. Ouvir a memória do outro e partilhar contradições, avanços e modos de aprendizagem fez com que criássemos coletivamente um ambiente de escuta solidária e de aprendizagem.

Essa tecnologia, utilizada tradicionalmente por povos ancorados em suas tradições orais, pode auxiliar no desenvolvimento de epistemologias relacionadas a nossas tecnologias negadas. Olhar desarmado e entender que não há como chegar pronto para o encontro com o outro faz com que possamos aprender enquanto conduzimos processos formativos.

Acompanhar caminhos

Este ensaio, feito como um breve percurso para a descolonização das práticas de ensino, foi ancorado na crença de que a partilha de saberes pode desestigmatizar valores e nos conectar com propósitos emancipatórios.

Temos recorrido a teorias, categorias e conceitos importados tanto de outras realidades geopolíticas quanto de temporalidades diferentes das nossas experiências históricas, sociais e políticas. Portanto, trazer para a convivência a multiplicidade de discursos que se situam nos movimentos de resistência, dentro das dinâmicas de exclusão e de controle na sociedade brasileira, é uma forma de confluir reflexões e avanços a partir de gestos decoloniais que se revelam em nosso contexto.

Reivindico aqui a responsabilidade compartilhada entre educação e cultura para o desenvolvimento de um modelo de sociedade com base comunitária que celebre as diferenças e a luta pela transformação das condições de vida.

Demover a impressão de que existe um pensamento único ou mesmo uma produção de conhecimento superior apaga, enfim, as assimetrias historicamente construídas entre conhecimento legítimo e negação a outras formas de vida. A perspectiva decolonial, como crítica constante às relações entre representação, invenção da diferença, construção de imaginário e discurso hegemônico, auxilia no vocabulário que desejamos desenvolver nos ambientes formativos.

145

Companhia

Acreditando que a cultura e o ensino não só figuram a realidade como a altera, me ancoro neste ensaio, na visão de que uma proposta formativa 4D pode finalmente auxiliar na leitura crítica da realidade e dividir o comprometimento entre agentes sociais para amplificar vozes historicamente esquecidas e contribuir para costuras significativas no tecido das desigualdades.

A perspectiva 4D proposta no encontro do Sesc contribui efetivamente para que façamos uma análise crítica das fragilidades que sustentam as práticas formativas ancoradas em uma versão única da história, para construirmos, enfim, um trânsito entre produções de conhecimento que não só não subjuguem sujeitos, mas, sobretudo, que acolham as diferenças que compõem e caracterizam a riqueza de nosso território.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo da história única*. 2009. TED, EUA. 18 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>. Acesso em: ago. 2017.

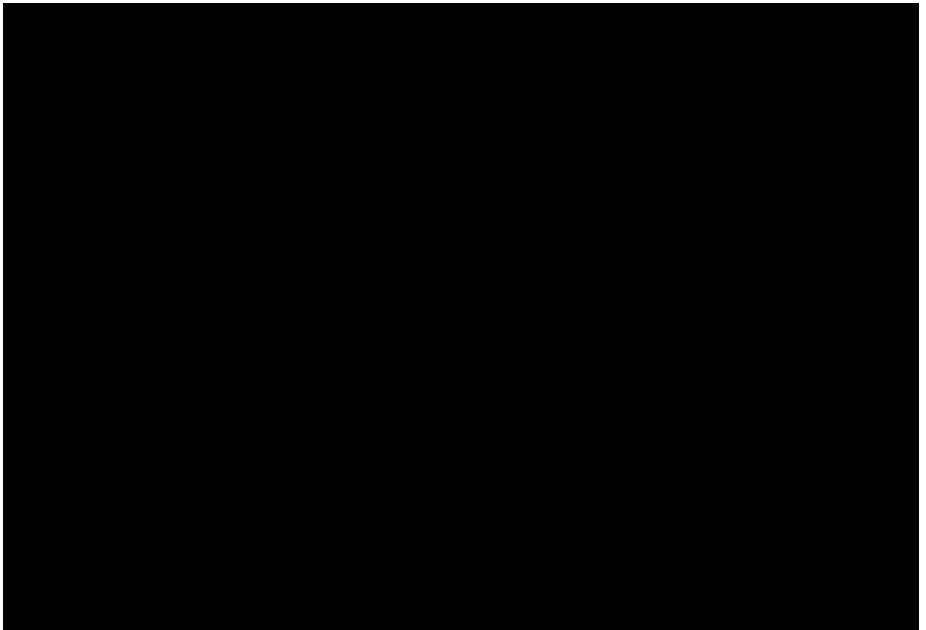
ACOSTA, Alberto. *O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. São Paulo: Elefante, 2016.

GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Juiz de Fora: UFJF, 2001.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF, 2013.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica Ciências Sociais*. DOI: 10.1590/S0101-33002007000300004.



Literatura como crítica da cultura: arte e políticas decoloniais para a diversidade

Tatiana Pequenoⁱ

ⁱ. Escritora. Pesquisadora e professora de Literaturas de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde coordena grupo de pesquisa sobre as relações entre corpo, gênero, sexualidade, feminismos e literatura.

RESUMO

O presente artigo procura demonstrar, por meio da experiência de assessoria externa no programa de formação Com(A)rtes, em 2019, como a relação com a palavra, com a poesia e com outras narrativas permite a compreensão da cultura como sistema múltiplo e diverso. Para tanto, fundamentei esta argumentação a partir do pensamento de Conceição Evaristo, Márcia Kambeba, Cristiane Sobral, Grada Kilomba, Frantz Fanon e Achille Mbembe.

PALAVRAS-CHAVE: cultura, literatura, poesia, decolonização, diversidade.

ABSTRACT

This article seeks to demonstrate, through the experience of external consultants in the Com(A)rtes 2019 training program, how the relationship with words, poetry and other narratives allows the understanding of culture as a multiple and diverse system. For this, we base our reasoning on the ideas of Conceição Evaristo, Márcia Kambeba, Cristiane Sobral, Grada Kilomba, Frantz Fanon and Achille Mbembe.

KEYWORDS: culture, literature, poetry, decolonization, diversity.

149

*Literatura
como crítica
da cultura:
arte e políticas
decoloniais
para a
diversidade*

A característica de uma cultura é ser aberta,
percorrida por linhas de força espontâneas,
generosas, fecundas.

(FRANTZ FANON, *Racismo e cultura*, 2018)

Introdução

Em agosto de 2019, fui a Aracaju participar de um congresso sobre escrita de mulheres, no qual uma das mais importantes autoras da nossa literatura, Conceição Evaristo, ministraria uma palestra. Aguardava o início da conferência da guardiã da memória afetiva brasileira quando meu telefone tocou e ignorei. As ligações eram insistentes, mas não podia sair do auditório da Reitoria da Universidade Federal de Sergipe, pois não era possível caminhar, uma vez que todos os lugares estavam preenchidos por convidados, professores e, principalmente, por estudantes que se sentiam representados e representadas pela contundência da palavra da escritora. Os telefonemas que não atendi para não perder o lugar daquela apresentação histórica vinham do Sesc, verifiquei mais tarde, e confirmei minha participação para a terceira edição do Com(A)rtes, encontro presencial que ocorreria entre os dias 29 de setembro a 5 de outubro, em João Pessoa, na Paraíba.

Uma das ponderações mais articuladas feitas por Conceição Evaristo em sua já referida apresentação – e obviamente em todo o seu trabalho testemunhal, literário e ativista – foi apontar algumas das contradições das críticas que sua escrita recebe. Ela chamou atenção para o fato de vir sendo compreendida como artista narcisista por alguns críticos – e não só ela, como a própria Conceição disse, ela e múltiplos ativistas de variados movimentos negros também estavam sendo vistos assim. O que Evaristo propõe como premissa para combater esse argumento se associou, para nós, assessores externos, coincidentemente, com a estrutura fundamental do nosso encontro formativo: “Diversidade cultural e questões político-epistemológicas: diálogos entre arte, cultura e educação”.

A resposta dada pela escritora foi belamente poética e constituída por uma relação com a própria ancestralidade, pois lembrou que para falar de narcisismo era fundamental retornar às metáforas do espelho e de quem se olha nele. E perguntando sobre que espelhos refletiam a pele negra como forma de encanto ou apaixonamento, a autora inflexionou o apontado narcisismo de homens e mulheres ativistas negros que ainda

estão em processo de autorreconhecimento para encontrarem formas garantidas de combater a sistematização estruturalizada do racismo e suas peripécias retóricas.

Em outras palavras, a escritora remonta à filosofia hegeliana e, sobretudo, a Frantz Fanon, em *Pele negra, máscaras brancas*, quando diz que só poderia haver narcisismo de um grupo se fosse possível haver social, econômica e culturalmente largo reconhecimento da existência legitimada dos corpos negros ou corpos outros. Ou seja, identidade e reconhecimento são categorias fundamentais para se (re)pensar a possibilidade de existências múltiplas.

Fundamentando os debates

A desmontagem do argumento daqueles que acusam as ciências humanas de estarem privilegiando atualmente grupos específicos – as referidas minorias sociais – é fundamental para aquilo que estruturamos, dentro do próprio Com(A)rtes, pois uma das primeiras atividades, realizada por meio de uma estratégia nomeada “Conversa Expandida”, tratou de como a arte educação poderia ser reconfigurada a partir dos 4Ds, ou seja, de maneira democrática, dialógica, desobediente e decolonial. E não foi possível falar em formação sem considerar leituras outras que abordssem a urgente revisão de uma hierarquia epistemológica amplamente conhecida porque tradicional. Nesse sentido, pudemos repensar, a partir de variadas discussões, as estratégias validadoras de uma tradição tanto educacional-pedagógica quanto artística, que colocam a tradição europeia ou norte-americana no centro da produção cultural para consumo.

Uma exigência para qualquer formação curatorial para tempos presentes desafia, portanto, o professor, o mediador, o profissional técnico de arte educação e o agente cultural a conhecer produções locais e de espaços não privilegiados nos quais o capital cultural circulante atenda a outros pressupostos estruturais. Consequentemente, é preciso que haja investimento e capacitação de um olhar desinvestido de pretensões puramente coloniais, é preciso que seja insistentemente estimulada – o que já aparece indicado logo nas primeiras páginas do *Marco Referencial Arte Educação no Sesc* – uma cartografia capaz de reconhecer práticas artísticas e culturais não hegemônicas de territórios variados. Aliás, a professora e multiartista Grada Kilomba, em seu importante livro recentemente traduzido para o português, *Memórias da plantação – Episódios de racismo cotidiano* (2019), demonstra que é preciso que estejamos atentos

151

Literatura
como crítica
da cultura:
arte e políticas
decoloniais
para a
diversidade

até mesmo ao que representa o “nacional” em nossa contemporaneidade, pois o racismo se traveste de certas retóricas puristas e imaginárias para se atualizar e se fixar.

É precisamente essa incompatibilidade entre “raça e nacionalidade” que define as novas formas de racismo (GILROY, 1987). Enquanto formas antigas de racismo apelavam para as biológicas, e para a ideia de “superioridade” versus “inferioridade” – e a exclusão daquelas/es que eram “inferiores” –, as novas formas de racismo raramente fazem referência à “inferioridade racial”. Em vez disso, falam de “diferença cultural” ou de “religiões” e suas incompatibilidades com a cultura nacional. O racismo, portanto, mudou seu vocabulário. Nos movemos para o conceito de “biologia” para o conceito de “cultura”, e da ideia de “hierarquia” para a ideia de “diferença”. (KILOMBA, 2019, p. 112)

Com efeito, operar didaticamente no ambiente de arte educação significa, conforme foi largamente testemunhado pelos mediadores com quem interagi, estar atento a uma série de reivindicações marcadamente reveladoras de identidades e subjetividades que expõem, muitas vezes, faces não tão evidentes da realidade e da condição humana. Assim, ao contrário de pensarmos apenas pela via da diferença, podemos mirar a diversidade como potência orientadora de qualquer projeto em nossa área, garantindo com isso a multiplicidade de vozes e sujeitos. Um poema, “Índio eu não sou”, da escritora indígena Márcia Wayna Kambeba, pode nos auxiliar a exemplificar tal questão:

Não me chame de “índio” porque
Esse nome nunca me pertenceu.
Nem como apelido quero levar
Um erro que Colombo cometeu

Por um erro de rota
Colombo em meu solo desembarcou
E no desejo de às Índias chegar
Com o nome de “índio” me apelidou.

Esse nome me traz muita dor
Uma bala em meu peito transpassou
Meu grito na mata ecoou
Meu sangue na terra jorrou.

Chegou tarde, eu já estava aqui
Caravela aportou bem ali
Eu vi “homem branco” subir
Na minha uka me escondi.

Ele veio sem permissão
Com a cruz e a espada na mão
Nos seus olhos, uma missão
Dizimar para a civilização.

"Índio" eu não sou.
Sou Kambeba, sou Tembê,
Sou Kokama, sou Sateré,
Sou Pataxó, sou Baré,
Sou Guarani, sou Araweté,
Sou Tikuna, sou Suruí,
Sou Tupinambá, sou Pataxó,
Sou Terena, sou Tukano.
Resisto com raça e na fé.
(KAMBEBA, 2018, p. 27)

A voz de Kambeba demonstra, desse modo, que há um pertencimento identitário que o uso do coletivo generalizante "índio" não abarca. Por esse motivo, parece necessário evocar as principais etnias para exemplificar a diversidade identitária dos povos originários. O poema também permite sugerir que, ao contrário de uma versão singular da história, é fundamental garantir a multiplicidade de vozes para que não haja nenhum "Dizimar para a civilização", apostando numa coexistência cuja base não seja o sentido único e predatório das culturas ditas civilizadas.

Nos debates realizados na jornada formativa do Com(A)rtes, tanto na oficina quanto nas discussões do Grupo de Trabalho (GT), pudemos verificar como o método cartográfico é necessário para a criação de um repertório e de um inventário capazes de estimular o público a partir da produção de questionamentos e proposições metaculturais, em conformidade com o que sugere o próprio documento *Política Cultural do Sesc*. Nesse sentido, lembramos e pudemos tratar também de um ensaio importante do filósofo Walter Benjamin, *Sobre o conceito de história* (BENJAMIN, 1985). Benjamin nos deixa como corolário a famosa ideia da história dos oprimidos, mostrando que o historicismo da tradição nos escondeu ou não nos permitiu conhecer as narrativas daqueles que foram vencidos ou acabaram dominados e colonizados pela violência oficial, pelo discurso progressista dos vencedores.

Nas atividades que coordenei, mostrei que a literatura, as artes de um modo geral, inflexionam narrativas oficiais e cristalizadas, evocando discursos muitas vezes marginalizados, para acessarmos outros sentidos e outras "verdades" que possam contribuir para a formação individual do público que acessa o serviço de arte

educação e/ou consome o trabalho político-cultural do Sesc. Na oportunidade, lemos o poema “Não vou mais lavar os pratos”, da escritora negra Cristiane Sobral:

Não vou mais lavar os pratos.
Nem vou limpar a poeira dos móveis.
Sinto muito. Comecei a ler. Abri outro dia um livro
e uma semana depois decidi.
Não levo mais o lixo para a lixeira. Nem arrumo
a bagunça das folhas que caem no quintal.
Sinto muito.
Depois de ler percebi
a estética dos pratos, a estética dos traços, a ética,

A estética.
Olho minhas mãos quando mudam a página
dos livros, mãos bem mais macias que antes
e sinto que posso começar a ser a todo instante.
Sinto.

Qualquer coisa.
Não vou mais lavar. Nem levar. Seus tapetes
para lavar a seco. Tenho os olhos rasos d'água.
Sinto muito. Agora que comecei a ler quero entender.
O porquê, por quê? e o porquê.
Existem coisas. Eu li, e li, e li. Eu até sorri.
E deixei o feijão queimar...
Olha que o feijão sempre demora para ficar pronto.
Considere que os tempos agora são outros...

Ah,
esqueci de dizer. Não vou mais.
Resolvi ficar um tempo comigo.
Resolvi ler sobre o que se passa conosco.
Você nem me espere. Você nem me chame. Não vou.
De tudo o que jamais li, de tudo o que jamais entendi,
você foi o que passou
Passou do limite, passou da medida,
passou do alfabeto.

Desalfabetizou.
Não vou mais lavar as coisas
e encobrir a verdadeira sujeira.
Nem limpar a poeira

e espalhar o pó daqui para lá e de lá pra cá.
Desinfetarei minhas mãos e não tocarei suas partes móveis.
Não tocarei no álcool.
Depois de tantos anos alfabetizada, aprendi a ler.
Depois de tanto tempo juntos, aprendi a separar
meu tênis do seu sapato,
minha gaveta das suas gravatas,
meu perfume do seu cheiro.
Minha tela da sua moldura.
Sendo assim, não lavo mais nada, e olho a sujeira
no fundo do copo.
Sempre chega o momento
de sacudir,
de investir,
de traduzir.
Não lavo mais pratos.
Li a assinatura da minha lei áurea
escrita em negro maiúsculo,
em letras tamanho 18, espaço duplo.

Aboli.
Não lavo mais os pratos
Quero travessas de prata,
Cozinha de luxo,
e joias de ouro. Legítimas.
Está decretada a lei áurea.
(SOBRAL, 2010)

Esse texto convida para uma nova leitura da abolição da escravatura tomando como pontos de reflexão as questões étnico-raciais e de gênero, pois a voz do poema é de uma mulher negra interessada em estudar e ressignificar a própria história de anulação subjetiva e servidão doméstica. Ao operar uma guinada em seu processo de autorreconhecimento, a voz lírica remonta à escrita de uma poesia interessada em tratar de uma recusa – a recusa da subalternidade.

Foi muito importante a colocação prática dessa oficina na rua. No Parque Sólón de Lucena, no centro de João Pessoa, o grupo formado por muitos músicos da Escola Sesc Cabo Branco tocou e propôs ações poéticas que demandassem interação com o público. De um modo geral, os passantes não pareciam prestar atenção, mas especificamente num ponto de ônibus, quando iniciávamos a leitura do poema de Cristiane Sobral, rapidamente os olhares nos encontravam, ainda que fosse por mera

curiosidade e por uma identificação tácita. Diversos transeuntes perguntavam o que era aquele texto. Se era uma carta para alguma “patroa”, se era a história de alguma pessoa conhecida.

De todo modo, para nosso embasamento, considerando a poesia como janela de abertura da língua que obriga a dizer ou – nas palavras de Roland Barthes em sua *Aula* – na obrigação da língua fascista, é importante recordar que os títulos de ambos os poemas de Sobral e Kambeba carregam uma negativa. Dessa forma, podemos depreender que essa carga pode significar a dificuldade do reconhecimento pelo outro e alude a uma das fases daquele ou daquela que deseja tornar-se sujeito consciente de sua negritude, de acordo com o que propõe Grada Kilomba (2019)¹ tanto em sua produção acadêmica quanto em sua produção artística.

Em videoarte de 2015, “While I write”,² a multiartista ocupa um espaço preto com vozes e palavras articuladas que respondem à pergunta: por que eu escrevo? As respostas são escritas enquanto uma música percussiva composta provavelmente por um tambor e uma caixa acompanha a memória da *plantation*: “Eu estou incorporada em uma História de silêncios impostos, de vozes torturadas, de línguas decepadas (disruptivas), idiomas forçados e discursos interrompidos [...]”. De maneira convergente, quando as escritoras brasileiras escrevem poemas capazes de articular outra narrativa sobre determinado modo de ser e estar no mundo, essas escritoras negam a história única e tecem fios na direção de outras narrativas que podem ilustrar, pela arte literária, outras formas de mediação com a palavra e com a própria contação de histórias, o que permitiu que acessássemos condições fundamentais das intencionalidades manifestadas em documentos oficiais do Sesc:

Entendendo o Sesc como uma instituição educativa no seu sentido mais amplo, que atua na diversidade cultural, social, econômica e geográfica desse país, seus objetivos em Cultura devem estar em sintonia e conectados com essa realidade plural, respeitando a singularidade das manifestações artístico-culturais de seu povo, difundidas por meio de diversos segmentos, suportes e tecnologias, que expressem, no presente, as marcas históricas de suas tradições e de suas rupturas e perspectivas para o futuro.

Assim, o Sesc visa a garantir, por meio de suas ações, o direito à participação dos indivíduos na vida cultural, não como um mero consumidor e reproduzidor de bens culturais massivamente difundidos pela indústria cultural, mas como cidadão crítico, cuja fruição reflita uma opção.

¹ Kilomba (2019) considera cinco fases necessárias para que o sujeito negro seja capaz de se conscientizar de sua negritude em conflito com o racismo cotidiano: negação, frustração, ambivalência, identificação e, por fim, descolonização.

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UKUaOwfmA9w>.

Nesse sentido, fomentar a produção e o intercâmbio artístico, proteger e difundir o patrimônio material e imaterial, salvaguardar e difundir o conhecimento são compromissos do Sesc com a sociedade. (SESC, 2015, p. 21)

Concluindo sem fechar

Se privilegiamos até aqui o debate sobre as questões étnico-raciais, foi porque tal enfoque centralizou boa parte das discussões em todas as ocasiões que a assessoria externa foi solicitada. Não obstante, chamamos a atenção também para questões de produção cultural que considerem diversidade de gênero e sexualidade, para as quais muitos agentes do Sesc solicitaram atenção, desejosos de dialogar sobre tais problematizações, principalmente depois que em nosso GT assistimos ao rápido documentário *Majur*, que conta a história do indígena homossexual bororo Gilmar Traitou, mais conhecido em sua aldeia pelo título do curta-metragem.

Durante a oficina, cuja coordenação foi dividida com o colega Raphael Couto, na qual o tema era “Janelas poéticas”, foi exibido um pequeno vídeo do cineasta Cao Guimarães, *Da minha janela* (2004), a fim de potencializar variados debates. A obra consiste no testemunho de uma abertura da janela por meio da qual é possível ver duas crianças, um menino e uma menina, brincando de brigar. De sua página na web, Guimarães sugere a seguinte sinopse: “Da janela do meu quarto eu vi uma rua de areia molhada e debaixo da chuva dois corpos de criança brigavam se amando e se amavam brigando”³. Como mediadores da atividade, nos mantivemos em silêncio sobre as temáticas disparadoras que havíamos projetado e, de todo modo, nos interessava pensar que aberturas de narrativas aquele vídeo produziria. Passados alguns minutos de silêncio, duas participantes iniciaram suas falas mencionando um incômodo.

O mal-estar gerado pelo vídeo de Guimarães dizia respeito à luta entre o menino e a menina, uma vez que em boa parte do vídeo percebe-se a dominação da menina por parte do menino, que a imobiliza muitas vezes, indicando uma consciência de sua força. A obra gerou, então, uma série de discussões a respeito de subalternização do feminino pelo masculino (inclusive ampliando, na oportunidade, a expansão do corpo para além da biologia), e acabou por nos autorizar a tratar da recepção crítica das obras de arte. Evocamos Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro para apontar que as tensões sociais do racismo e do sexismo caminham lado a lado na produção discursiva

157

Literatura
como crítica
da cultura:
arte e políticas
decoloniais
para a
diversidade

³. Disponível em: <http://www.caoguimaraes.com/obra/da-janela-do-meu-quarto/>. Acesso em: 19 abr. 2020.

e que talvez não seja mais possível, em nome da vida não fascista pela qual tanto lutamos, pensar e produzir poeticamente esquecendo-se das histórias transversais ou das histórias dos que tiveram suas línguas decepadas ou impedidas de se articular na longa história de produção de arte hegemônica. E, mais do que permitir que tais vozes sejam manifestadas, é preciso fundamentalmente escutá-las, principalmente ali, onde a diferença se instaura.

Assim, os homens, notadamente protagonistas do direito à voz, precisam ser lembrados da importância de estimular a criação e a aposta no imaginário de mulheres, sobretudo pardas e pretas, para que elas (nós) possam(os) dar a conhecer a densidade de outras narrativas. Investir nessa categoria de sujeitos permite não apenas uma democratização do acesso – por razões de identificação –, como também ambiciona concordar com o *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*, cujos parâmetros estão de acordo com o desejo institucional de cooperar política e culturalmente para a promoção dos direitos humanos, respeitando as territorialidades e a intergeracionalidade.

158

Literatura
como crítica
da cultura:
arte e políticas
decoloniais para
a diversidade

Efetivamente, fomentar a pesquisa, a leitura de textos de nosso tempo e também estimular a cartografia capaz de mapear para além das fronteiras tradicionais parece ser a garantia para uma cultura potente e democrática que certamente resistirá aos projetos neocolonizatórios da nossa contemporaneidade. Como se sabe, apostar na democracia de direitos pela diferença é garantir uma cultura anticolonial /decolonial, uma vez que:

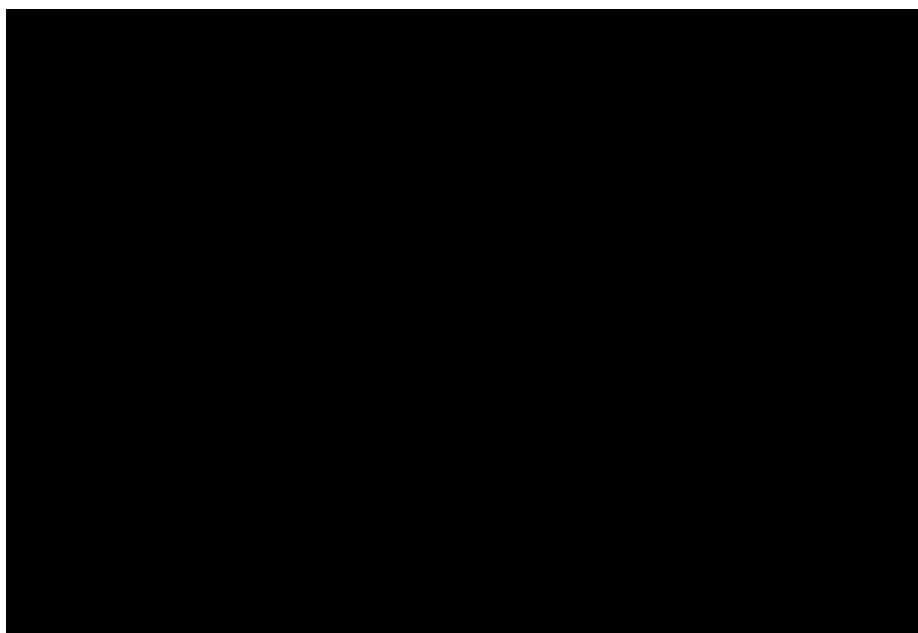
No mesmo contexto, as colônias são semelhantes às fronteiras. Elas são habitadas por “selvagens”. As colônias não são organizadas de forma estatal e não criaram um mundo humano. Seus exércitos não formam uma entidade distinta, e suas guerras não são guerras entre exércitos regulares. Não implicam a mobilização de sujeitos soberanos (cidadãos) que se respeitam mutuamente, mesmo que inimigos. Não estabelecem distinção entre combatentes e não combatentes ou, novamente, inimigos e criminosos. Assim, é impossível firmar a paz com eles. [...] O fato de que as colônias podem ser governadas na ausência absoluta de lei provém da negação racial de qualquer vínculo comum entre o conquistador e o nativo. Aos olhos do conquistador, “vida selvagem” é apenas outra forma de “vida animal”, uma experiência assustadora, algo radicalmente outro (alienígena), além da imaginação ou da compreensão. (MBEMBE, 2018b, p. 35)

Com efeito, é possível garantir que as relações estéticas de poetização das vivências, dos imaginários e das identidades permitam humanizações e partilhas, inclusive de modos de reivindicar e promover a cidadania. É também por meio da expansão do trabalho artístico e da capacitação de agentes culturais que será possível

uma existência mais plena e digna para todos aqueles que não sejam imediata ou facilmente reconhecidos como humanos. Encerro, assim, minha contribuição, deixando “A roda dos não ausentes”, poema de Conceição Evaristo que, desde o início, guiou e fundamentou, com seu pensamento poético, a extensão deste trabalho:

O nada e o não,
ausência alguma,
borda em mim o empecilho.
Há tempos treino
o equilíbrio sobre
esse alquebrado corpo,
e, se inteira fui,
cada pedaço que guardo de mim
tem na memória o anelar
de outros pedaços.
E da história que me resta
estilhaçados sons esculpem
partes de uma música inteira.
Traço então a nossa roda gira-gira
em que os de ontem, os de hoje,
e os de amanhã se reconhecem
nos pedaços uns dos outros.
Inteiros.
(EVARISTO, 2017, p. 12)

- BENJAMIN, Walter. *Magia, técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CARNEIRO, Sueli. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Pólen, 2019.
- EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. São Paulo: Ulisséia, 1961.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2009.
- FANON, Frantz. Racismo e cultura. In: *Coleção Pensamento Preto – Epistemologias do Renascimento Africano*. Vol. II. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.
- KAMBEBA, Márcia Wayna. *Eu moro na cidade*. São Paulo: Pólen, 2018.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação – Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições, 2018a.
- MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 edições, 2018b.
- SESC. *Política Cultural do Sesc*. Rio de Janeiro: Ed. Sesc, 2015.
- SESC. *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*. Rio de Janeiro: Ed. Sesc, 2021.
- SOBRAL, Cristiane. *Não vou mais lavar os pratos*. Brasília: Athalaia, 2010.



Com corpo, com artes

Taísa Machadoⁱ

ⁱ. Taísa Machado é multiartista que curte experimentar formatos e já trabalhou como apresentadora, roteirista, pesquisadora e produtora. Foi aluna da Escola do Espetáculo Carioca e atuou no Grupo Tá Na Rua durante cinco anos. Em 2014, fundou o Afrofunk Rio, plataforma de ações e conteúdos para o movimento funk que atua principalmente em dança. Concebeu o espetáculo *A Mulher que inventou a dança*, em 2019, e passou por diversos projetos em parcerias com outras marcas como Spotify e Kondzilla.

RESUMO

O texto apresenta o relato da minha experiência como provocadora, orientadora e professora no âmbito do programa de formação Com(A)rtes, voltado para os profissionais de Cultura do Sesc de todo o Brasil, um programa imersivo, realizado em João Pessoa, na Paraíba, em 2019. Minha participação se deu em rodas de debates sempre em parceria com outro convidado, em uma ação em local público aberta aos passantes interessados, e oficina de dança para os profissionais de Cultura do Sesc. A Ancestralidade do Tamborção é uma oficina de dança que propõe descolonizar o corpo e o pensamento das pessoas sobre o funk, apresentando o conceito de corpo e corporeidade de comunidades africanas, mais especificamente Yorubá. A abordagem da oficina reforçou o encontro entre as batidas do funk carioca e as danças tradicionais africanas, suas histórias e memórias, e possibilitou conversas em torno de questões como decolonialidade, apagamento de origens e constituição identitária. O centro das atenções foram os corpos dos participantes, entendidos como território divino e objetos de afeto e cuidados especiais, o corpo e a saúde do corpo como os protagonistas dessa organização social. A entrega dos participantes à atividade foi bastante intensa e profunda, transformando o treino de dança em um espaço de emoção e quebra de paradigmas. No texto, resalto também a importância do programa como ponto de partida para a consciência desses aspectos e para o debate, bem como por ter me permitido reviver o protagonismo que a instituição teve em minha formação, como local aberto e receptivo ao ingresso do público em suas oficinas e atividades culturais em todo o território nacional. Tais iniciativas reforçam a importância de um permanente investimento nos profissionais, mas que igualmente se preocupam com a forma como o público em geral é recebido nesses espaços.

PALAVRAS-CHAVE: funk, ancestralidade, corpo, dança, território.

ABSTRACT

The text presents my experience as a provocateur, advisor and teacher in the context of the Com(A)rtes training program, aimed at Sesc Culture professionals from all over Brazil, an immersion program that took place in João Pessoa, Paraíba, in 2019. My participation involved rounds of debates in partnership with others guests, an activity in a public space, open to passers-by, and a dance workshop for Sesc Culture professionals. Tamborção Ancestrality Workshop is a dance workshop that proposes the decolonization of people's bodies and thoughts about funk, presenting the concept of the body and embodiment adopted in African cultures, namely in Yorubá culture. The approach of the Tamborção Ancestrality Workshop reinforced the encounter between the funk beats of Rio and traditional African dances, their stories and memories, and enabled conversations around issues such as decoloniality, the erasing of our origins and the development of identity. The participants' bodies were the center of the activities; they were understood as a divine territory and objects of affection and special care, the body and the health of the body as the protagonists of this social organization. The participants' dedication to the activity was quite intense and profound, transforming dance training into a site for emotions and paradigms shift. In the text, I emphasize the importance of the program as a starting point for an awareness of these aspects and for further debate. The program also allowed me to recall the importance that the institution had in my own training, as an open and receptive place for the public in its workshops and cultural activities all over the country. Such initiatives reinforce the importance of permanent investment in professionals, while also being concerned with the way the general public is received in these spaces.

KEYWORDS: funk, ancestry, body, dance, territory.

Escolhi viver minha educação artística nas ruas da minha cidade natal, Rio de Janeiro, e conto com orgulho que era e continuo sendo uma aluna dedicada, sempre atenta aos ensinamentos passados por uma roda de samba, um baile funk, um malabarista de sinal, a formação orgânica de um bloco de carnaval composto por músicos bêbados que numa levada jazzística consegue liderar centenas de pessoas que seguem os artistas sem saber ao certo o destino da jornada. Um dos poucos aparelhos culturais que frequentei durante meus anos na universidade das ruas foi o Sesc. Um conjunto de fatores contribuiu para que me sentisse pertencente àquele espaço: era próximo da minha casa, a linguagem acessível e os profissionais interessados em me receber bem. Hoje sou uma artista com uma pesquisa autoral reconhecida. Inúmeras peças de teatro, espetáculos de música, rodas de samba, exposições e oficinas que tive a oportunidade de experienciar nas unidades do Sesc não só preencheram meu repertório artístico como contribuíram para minha formação como cidadã. Diante disso, acredito que seja relevante narrar minha vivência no Com(A)rtes de 2019 abusando da primeira pessoa.

164

*Com corpo,
com artes*

Durante a realização do projeto, duas coisas me impressionaram de início: primeiro, perceber o tamanho do Brasil. Uma jovem preta, da periferia de uma metrópole do Sudeste, sempre acha que conhece o Brasil, mas estar com mais de oitenta profissionais com sotaques e saberes diferentes do meu, me remeteu àqueles tempos de adolescente sedenta por arte em que estava sempre com os livretos de programação das unidades do Sesc perdidos na mochila. A segunda, mas não menos importante, foi a grande percepção de entender que essa instituição, com a qual já tinha lidado profissionalmente há algum tempo, mas que guardo na memória afetiva como agente transformadora da minha juventude, é, com convicção, um dos maiores latifúndios culturais e educacionais do país, e, ousado dizer, às vezes chega em lugares que o Estado não consegue chegar, e essa informação muda todo o sentimento com que via a instituição. Não resta mais absolutamente nenhuma ingenuidade, pois de latifúndios nós, cidadãos, temos que cobrar responsabilidade.

Se fosse para escolher uma palavra para nortear minha impressão sobre o projeto, seria responsabilidade. Desde o tratamento dos anfitriões do encontro à própria energia das conversas paralelas no canto das salas, todos os profissionais envolvidos tinham um senso comum de que aquele evento era um chamado à responsabilidade coletiva, um chamado feito pela história e pelos momentos cruciais de reformulação de ideias.

A dificuldade, no entanto, era equilibrar os marcadores que definem o que é ser um profissional da arte e da educação no século XXI, mais especificamente em um momento de ebulição dos conceitos decoloniais. Como entender as especificidades da geografia de cada profissional e como fazê-lo entender que existe uma música que precisa ser dançada; as práticas anticolonialistas são uma urgência, e não uma premonição. Está acontecendo aqui agora, no bairro, em casa e, sem dúvida, no trabalho.

Ainda sobre o impacto dos primeiros encontros, me lembro de sentir o corpo arripiar ao escutar as palavras assertivas de Sandra Benites e Carmen Luz, os maiores presentes que o Com(A)rtes dividiu com os participantes, e que contavam àqueles reunidos que o Brasil fala mais de 200 línguas, ao considerarmos a diversidade dos povos indígenas na cosmovisão. Esse momento, para mim, define a importância de colocar o Com(A)rtes no calendário permanente da instituição. Por ter a possibilidade de promover trocas tão pertinentes, principalmente entendendo que é uma troca entre profissionais que têm como essência da profissão repassar informação. Quando uma informação dessa qualidade ganha impulso de movimento, futuros são reescritos.

165

*Com corpo,
com artes*

É importante que a instituição, para além de promover encontros enriquecedores como esse, tenha apontado que é necessário ter um real comprometimento com as questões levantadas e dividi-las com o grande público, os verdadeiros protagonistas do encontro, uma vez que o Com(A)rtes se propõe a “reciclar” a relação dos arte educadores com os novos caminhos da arte, as novas necessidades educacionais, a fim de oferecer ao grande público um ensino e uma curadoria de qualidade.

Acredito ter sido uma escolha sábia da equipe de produção do evento promover atividades voltadas para a rua, porque a rua desmonta ideologias individuais e estimula a inteligência coletiva, e é justamente sobre a experiência da proposta que gostaria de falar. Se o projeto tem a audácia de juntar profissionais de todos os cantos do país, com perspectivas geracionais, geográficas e de atuação completamente diferentes, ele por si só já é uma experiência em que se pode testar metodologias e propostas que vão servir de ferramentas para esses mesmos profissionais utilizarem em suas curadorias e aulas.

Das tantas alternativas apresentadas em que a diversidade de produção de saber e de disseminação desse saber foram apresentadas, gostaria de destacar a alternativa que melhor horizontaliza as relações: o corpo.

Levar a oficina Ancestralidade do Tamborzão é sempre um desafio divertido, mas especialmente no Com(A)rtes a entrega foi tão profunda que o treino de dança se transformou em um espaço de emoção e quebra de paradigmas.

A Ancestralidade do Tamborzão é uma oficina de dança que propõe descolonizar o corpo e o pensamento das pessoas sobre o funk, apresentando o conceito de corpo e corporeidade de comunidades africanas, mais especificamente Yorubá.

A colonização europeia desenhou o modelo de vida que vivemos hoje, deslocou compulsoriamente diversas pessoas de povos, etnias e vivências completamente diferentes, obrigando-as a apagar suas memórias, a relação com Deus, o tempo, o espaço, a comunidade, o trabalho, a natureza e, sem dúvida, com o corpo.

Se o sistema branco-patriarcal se organiza em volta do capital, as comunidades que ele tentou dizimar e escravizou durante séculos colocam o corpo do indivíduo como base central da sua organização social.

166

Com corpo,
com artes

A filosofia Yorubá dos povos da Nigéria chegou no Brasil no coração dos indivíduos escravizados e resistiu às ações genocidas da colonização, instaurando-se profundamente na formação cultural do país a partir do Candomblé e dos demais cultos de matrizes africanas, que, mesmo sendo amplamente demonizadas, ensinam que o corpo de cada pessoa é um território divino e deve ser tratado com afeto e cuidados especiais. O corpo e a saúde do corpo são o centro dessa organização social.

O indivíduo é ensinado desde cedo que ter um corpo forte é fundamental para se integrar a uma coletividade forte. A alimentação baseada nas potencialidades locais, a relação harmoniosa com a natureza e a espiritualidade selam um pacto de saúde que constitui a cidadania dessas comunidades, e a rotina das pessoas é nutrida por crenças que priorizam o autocuidado e a autorresponsabilidade.

A cosmologia Yorubá diz que o tempo é dividido em duas dimensões: o Orum, espaço onde habitam os deuses e os ancestrais; e o Ayê, dimensão que a humanidade ocupa e desenvolve suas sociedades e tecnologias. A linha de comunicação entre essas duas dimensões é fundamental para o bom funcionamento dessas comunidades, e o condutor desse diálogo é o corpo, a música e a dança. Esse sistema coloca a dança, o movimento e as sensações do corpo num patamar muito diferente do da cultura branca hegemônica. É importante atentar ao fato de que a dança não é um marco civilizatório gratuito para essa comunidade ou que só ocupa o campo lúdico. A fisicalidade, a flexibilidade, a mobilidade e a cognitividade rítmica são valores

importantes e eles não estão sozinhos: os yorubás têm, por exemplo, rituais específicos para a cabeça, colocando o cuidado com a saúde mental em primeiro plano.

Dr. Aris Lathan, cientista alimentar e ativista que atua no combate ao nutricídio da população pobre mundial, diz: “É necessário tirar o homem branco do estômago, quantas multinacionais comandam o funcionamento do seu intestino?” Ele afirma que a colonização globalizou uma dieta única que não se relaciona com a natureza local de cada grupo, e daí vêm as epidemias de diabetes e câncer. Aris diz que as pessoas são educadas a investirem em artigos de luxo, casas de luxo, mas não em um corpo de luxo, um corpo saudável, consciente e proativo.

Por isso, acredito que um dos maiores ganhos do encontro foi a estratégia de deixar que os participantes vivessem a decolonialidade no próprio corpo, seja com as intervenções de Carmen Luz, as provocações alimentares do movimento *slow food* e os grafismos de Denilson Baniwa e Aliã Wamiri Guajajara.

Se fechar os olhos, posso me lembrar do abraço que recebi de um gerente de uma das unidades do Sesc na Paraíba com lágrimas emocionadas nos olhos, repetindo insistentemente a frase: “Agora eu entendo meus alunos. Agora eu entendo!”

A simples possibilidade de experienciar no corpo a intensidade e a alegria, entendendo também as estruturas culturais do funk durante quarenta minutos, colocou esse profissional em uma ponte que, sem dúvida, pode dar acesso a uma educação, de fato, anticolonial.

Aquela menina grata por tanto conhecimento adquirido por meio dessa instituição do começo deste texto se renova ao perceber que encontros como esse existem e reagem com criatividade às dificuldades. O Sesc pode continuar aperfeiçoando presentes e ressonando futuros. Vida longa ao Com(A)rtes.

Janelas

Raphael Coutoⁱ

ⁱ Artista-educador; mestre em Estudos Contemporâneos das Artes pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor de Artes Visuais do Colégio Pedro II. Investiga relações entre corpo, objeto e palavra que se desdobram, sobretudo, em vídeos, fotografias, objetos e performances. Vive e trabalha no Rio de Janeiro.

RESUMO

O texto se desenvolve após a experiência dos encontros do projeto Com(A)rtes, em João Pessoa (PB), em 2019, com referências a debates e trabalhos desenvolvidos durante os encontros, à paisagem da cidade e a suas relações com o fazer artístico e educativo. Como texto de artista, olha pelas janelas e vê como a paisagem é pensada por artistas como Georges Perec, Agnès Varda, Leila Danziger, Mariana Maia e Cao Guimarães, que colocam a imagem como texto e a prática do autor-artista como elemento da reflexão.

PALAVRAS-CHAVE: arte contemporânea, arte educação, texto e imagem.

ABSTRACT

This text was written in the aftermath of the meetings of the Com(A)rtes project in João Pessoa, Paraíba, in 2019, with references to debates and works developed at the meetings and to the city landscape and its link to artistic and educational activities. As an artist's text, it looks out the window and observes how landscape shows up in the thoughts of artists like Georges Perec, Agnès Varda, Leila Danziger, Mariana Maia, Cao Guimarães, who use text as image and use the practice of the author-artist as an element of reflection.

KEYWORDS: contemporary art, art education, text and image.

Amanhece antes das cinco. O sol atravessa as leves cortinas, as imensas janelas que dão vista ao mar.¹ Extremo oriente do Brasil, o farol que marca o extremo está a quinhentos metros do hotel. Urge o dia antes de tudo.

Urge a luz.

Na ensolarada e agradabilíssima João Pessoa, me marca a vista de uma paisagem integrada ao cotidiano. Penso aberto: o exercício de olhar, de observar e absorver o ambiente é tarefa do *artista-educador*.

Entendo que uma escrita sobre arte e educação que se dá num antes, durante e depois de uma vivência é, de fato, um processo de criação, de afetação e de experimentação artística. Aqui, então, coexistem reflexões e percepções pessoais, conversas formais e informais, sorrisos e memórias da vivência. Entre as atribuições do encontro – conversas, oficinas, ações na rua, Grupos de Trabalho –, há o outro tempo do encontro: os cafés, os silêncios, as trocas informais de experiências e projetos. Esta escrita é fruto da sedimentação da vivência em João Pessoa: atravesso as questões trazidas e desenvolvidas no encontro com outras leituras, relatos e imagens de trabalhos meus e de outros artistas, alguns discutidos durante o Com(A)rtes e outros como ampliação reflexiva deste texto.

Penso no encontro enquanto experiência de arte.

É necessário caminhar pela orla, pela areia. Sentir o vento, o ritmo da cidade, os caminhantes e corredores das *tempranas* manhãs. A paisagem que adentra meu quarto, que assusta no primeiro amanhecer, me envolve e me transforma. *Construir* uma política de arte educação é permitir se afetar pela paisagem, pelo ritmo e pelo clima; é se afetar pelos participantes de todos os estados do país com seus desejos e suas inquietações – é ser afetado pelo tempo. Encontrar é se modificar pelas pessoas e pelas coisas, pelo espaço e pelas imagens geradas e criadas a partir disso.

Câmera e caderno em punho, caminho pela praia, do Cabo Branco ao Tambaú, entre quiosques, banhistas cadeiras e guarda-sóis – uma infinidade de arquiteturas

¹. Este texto foi escrito em março de 2020, durante as primeiras semanas de pandemia no país. Como ainda não fazia ideia de tudo que estava por vir, pode causar estranheza ao leitor a ausência de qualquer citação à pandemia, e inclusive algumas cenas narradas no texto podem soar anacrônicas.

provisórias do prazer e do trabalho. Penso se os guarda-sóis fechados não são totens de saudação à noite, flores em botão esperando a luz e os banhistas para que desabrochem.



Figura 1. Raphael Couto – série *casas*, 2019.

No hotel que avança ao mar, as rochas e o concreto são o piso, a natureza e a cultura em diálogo. É preciso contornar a arquitetura com as ondas aos pés! As janelas como mirante do mar: tudo à vista!

Há uma cidade à beira-mar.

Há uma cidade de costas para o mar.

Há uma lagoa.

Na cidade que corre com outros ventos que não os do mar, há tempo para outros tempos? Onde a arte quebra o ritmo, onde o olhar do *artista-educador* não apenas se mantém na sua contemplação, mas na sua provocação ao outro?

Cidade é movimento. Camadas de heterotopias, de desejos, de disputas do simbólico. Entre marcos arquitetônicos e urbanísticos, debates acerca de monumentos, passantes caminhando à beira da lagoa, comprando e vendendo ouro ou chamando passageiros para Cabedelo; há um sem-número de processos e projetos que se cruzam e se contaminam.

Que papéis, então, temos nessa profusão de cidade, entre tantas outras cidades das quais viemos e para as quais vamos? Como intervir, editar e potencializar esses

olhares de mundo, como de fato ter nessas experiências-desejos-potências de criação, de amadurecimento do olhar?

Faço um exercício reflexivo, um recorte para pensar a cidade (e também a *arte educação* como problema): olhar pelas janelas. O que há desse outro lado, nessa paisagem de cidade que se apresenta? Como podemos entender poeticamente o que acontece – tanto rápida quanto lentamente – diante dos olhos, nesse recorte limitado pela arquitetura?

No vídeo *Da janela do meu quarto* (2004), o artista mineiro Cao Guimarães filma (provavelmente com uma Super 8) duas crianças brincando na rua. Ao apresentar as peripécias e crueldades da infância, a diferença de idade entre os dois, o cenário bucólico de interior, a lama criada com a chuva enquanto ambos brincam, o artista não faz julgamentos. Ao contrário, potencializa o ato da observação: o vídeo tem uma leve redução de velocidade e os gestos, as quedas, tudo se torna mais lírico e dançante.

172

Janelas

Gesto que se repete em *Pipas (Paquerinhas)* (2012), em que filma duas pipas no céu (e somente elas) ao longo de doze minutos, em seu flerte entre si, até que ambas saiam do quadro num contato físico mais intenso, digamos.

O observar do artista não propõe narrativas. O que Guimarães faz é um exercício de edição, de mostrar o que observa, recortar de um espaço-tempo para outro, tornar *imagem*. A imagem, enfim, é um distanciamento. Um distanciamento crítico, lírico, poético. Um distanciamento no mergulho. Fazer imagem pressupõe *olhar-o-mundo*.² E esse *olhar-o-mundo* é um olhar que cede, que permite e, por isso, contempla, separa, desloca.

Olhar pela janela é também um exercício histórico. Em 1826, a considerada primeira fotografia da história (ou uma das primeiras), feita pelo inventor francês Joseph Niépce, é justamente a precária captura da vista de sua janela. Outros tantos olhares de cidade foram repetidos nos exercícios de aprimoramento da técnica fotográfica.

Olhar o outro, a paisagem e o mundo por meio de nossos espaços, nossas fendas entre interior e exterior, é metáfora para o que penso como *artista-educador*: as fronteiras entre arte e educação são janelas entre mundos, entre nossos interiores e exteriores, entre as poéticas pessoais e as políticas públicas. É citar o tempo, repensá-lo criticamente e firmar-se como elemento histórico. *Olhar-o-mundo*

² Expressão extraída do *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*. Utilizo a expressão com hífen no sentido de torná-la ato específico.

é desejo de transformação de realidades, de afirmação do que não é percebido, de dar outros lugares ao invisível.

Em citação de Fernando Hernández, Stuart Hall afirma que não há respostas diretas ou corretas para o entendimento de uma imagem, mas que os significados também têm mudanças históricas, geográficas, e que, por conta disso, suas leituras são sempre *interpretativas*. Cabe ao “enfrentamento” de uma imagem o debate de leituras divergentes na multiplicidade de olhares, nas suas ondulações sociais, históricas e territoriais. A isso em muito cabe a figura de mediação, para que haja um enfrentamento da imagem no presente.

O arte-educador é, em sentido primário, um *mediador* (uma janela?). Elo entre a *imagem* e o público. Seja ele um visitante espontâneo de uma exposição ou um estudante de educação formal com aulas regulares de arte, cabe ao arte-educador não interpretar ou direcionar pensamentos, mas criar vínculos (de afeto e de conflito) entre as proposições³ e os entendimentos de mundo, as *interpretações*, para que ambos – público e proposta – sejam elementos da cultura em transformação. Vínculos esses que pressupõem formação de público, ampliação de repertório, apresentação de temas e questões apresentadas pelas *imagens* abordadas.

173

Janelas

Prefiro a expressão *artista-educador*, dentro de uma atmosfera mais experimental da mediação, uma mediação que também é enquanto proposição de vida. Harrel Fletcher disse que o que ele tenta fazer como artista é levar uma vida interessante – algo que de fato deveríamos exercitar. Para além de um criador de *obras de arte* ou de bons projetos de ensino, o *artista-educador* converge seus experimentos em diversas frentes, em que as questões educativas e artísticas se confundam. Sejam elas, entre tantas outras, frentes de olhar crianças brincando pelas janelas que ocupamos pelo mundo.

A educação é um problema de arte?

Entre 2017 e 2019 apliquei esse exercício, fotografando (com uma câmera analógica bem simples) a esquina que avisto das janelas do apartamento que alugo,

³. Evito aqui o usar o termo *arte* ou *obra de arte* por alguns motivos: o primeiro é que a mediação de um arte-educador vai além da obra de arte, mas abrange todo o vocabulário de imagens do mundo, além de que uma mediação a uma proposição estética pode englobar performances, arte sonora, dança, teatro e infinitas manifestações culturais. E, se estamos falando de exposições ou de encontros escolares, fotojornalismo, memórias pessoais ou desenhos animados podem e devem ser abarcados dentro desse debate. Em seu lugar tenho usado *proposições e imagens*, mesmo que essas palavras ainda não deem conta de toda uma riqueza de repertório cultural a ser mediada.

na região central do Rio de Janeiro, focando, sobretudo, no desenho gráfico da agulha no encontro entre duas movimentadas ruas. A agulha é sempre ocupada, seja por caminhões de entrega, mesas de bar, carros estacionados, bicicletas, pessoas que atravessam ou que param apenas para pegar um sol, mototáxis... Uma infinidade de pessoas e coisas do movimento urbano e da resignificação dada ao elemento gráfico. Com isso, anotei diversas falas de transeuntes e amigos que frequentam o apartamento, notas de observação da paisagem, sons.

Ao montar em exposição, selecionei 36 das fotografias dali feitas, como num filme fotográfico, em que a imagem gráfica se repete, dando potência às variadas ocupações e resignificações de um espaço gráfico de trânsito pelos moradores e transeuntes do espaço. Acompanhando as fotos, há um texto-poema construído a partir das anotações, para ser destacado e levado pelo público.

Olhar pela janela como um ato gráfico, geográfico e poético. As camadas infinitas de observação do espaço e de interpretação das ações dos outros são tanto um exercício desse *olhar-o-mundo* como me situar no ambiente a partir de uma imagem. A palavra também ocupa aqui um lugar de imagem: não apenas como legenda, mas como força da própria imagem, como no vídeo, em que o som ocupa um lugar de enriquecimento da imagem e do *imaginário*.

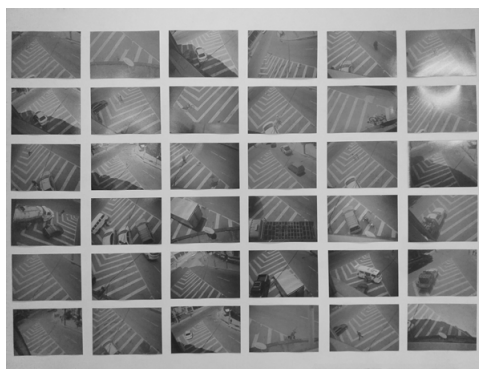


Figura 2. Raphael Couto – série *suave*, 2017-2019.

Olhar pela janela é também um ato da memória. Leila Danziger escreve que desacredita nas ideias de interior e exterior quando se trata de janelas. A partir de seu Edifício Líbano, vizinho ao Pavão-Pavãozinho, favela na região de Copacabana, no Rio de Janeiro, a artista tensiona, em exposição e livro que carregam o nome

do prédio, as diferentes realidades: do apartamento que sua família ocupa desde a fuga do holocausto e das dinâmicas de contrastes sociais de Copacabana, com fotografias de transeuntes, de retratos e objetos de família, nas muitas memórias e intimidades que se retiram das gavetas e se reconstróem com novos arquivos. O asfalto é apartamento, é praia, é favela.

Entre 18 e 20 de outubro de 1974, Georges Perec permaneceu numa esquina de Paris anotando todo o movimento: das ruas, do clima, das pessoas, os números das linhas de ônibus que passam, numa repetida ação de observação do lugar até que o lugar se *esgotasse*. Esgotar (ou tentar esgotar) um local enquanto exercício de arte é uma estratégia de *olhar-o-mundo*: perceber no corpo, seja sentado num café se protegendo da garoa, da janela de casa, caminhando ao longo de um semestresobre uma linha férrea, como Harrel Fletcher relata em sua experiência numa disciplina de Educação, ou distribuindo panfletos com uma questão no centro de João Pessoa – o corpo se mistura às dinâmicas de mundo, nos vazios de linhas férreas ou nos superpovoamentos de um calçadão comercial.

175

Janelas

Me parece impossível pensar em esgotamentos a partir do corpo sem pensar em Agnès Varda: *catar* enquanto metáfora e ação. Nos seus dois filmes, *Os catadores e eu* (2000) e *Dois anos depois* (2002), a artista franco-belga esgota o próprio verbo – o verbo que se faz em imagens – indo das oitocentistas respigadeiras de Jean-François Millet aos catadores urbanos e campesinos contemporâneos, se colocando também enquanto catadora, uma catadora de imagens. Das entrevistas, das viagens e da própria experiência com a câmera (filmar com uma câmera digital com apenas uma das mãos cria uma liberdade para que o próprio corpo da artista participe simultaneamente atrás e na frente da câmera), Varda atravessa um país em busca de imagens de diferentes naturezas: pessoas, objetos e obras de arte espalhadas em feiras, campos, museus, lixeiras, brechós e estradas, construindo em sua própria casa um acervo das suas próprias catações: batatas em formato de coração, uma pintura, um relógio sem ponteiros, postais de museus e, em *Dois anos depois*, cartas de pessoas que assistiram ao primeiro filme.



Figura 3. Mariana Maia – série *Mãe do Entardecer*, 2020.

Vale pensar o *catar* enquanto dispositivo de arte, enquanto dispositivo de educação. Catar, em vez de coletar, não implica necessariamente uma ausência de edição e de seleção, mas lidar de uma maneira mais horizontal e menos opulenta com as imagens, os objetos, o *olhar-o-mundo*.

Catar enquanto lida com o acontecimento. Na série *Mãe do Entardecer*, a artista carioca Mariana Maia filma uma série de ações no quintal de sua casa, no subúrbio da cidade, onde lida com fenômenos naturais no espaço doméstico, como o catar sendo lidar com o acontecimento. Em uma delas, com um copo de vidro, “enche” de água de uma chuva torrencial que atingiu a zona oeste da cidade no início de 2020. No vídeo, Maia estende um de seus braços – gesto que me lembra o de Varda em seus filmes – e cata a chuva de duas formas: enquanto matéria e enquanto imagem. O vídeo, porém, transita entre o copo que enche e esvazia. Em sua curta duração, a artista muda o sentido do vídeo – meio cheio, meio vazio –, a chuva vem e vai. Diferentemente das famosas e belíssimas ações de Brígida Baltar de coleta do orvalho e da neblina, o objeto não importa aqui (não se coleciona a água da tormenta), mas apenas o ato: estar em casa, com um copo de vidro simples, estender a mão no quintal, segurando o copo com uma mão e a câmera com a outra, potencializar o simples, colocar em jogo as memórias e significações, inclusive religiosas, legendadas em seu vídeo para redes sociais em num canto para lãnsã, “*Mãe do Entardecer*”.

A coleta/colheita, enquanto agricultura, pressupõe uma seleção comercial: classificações e exclusões e despejos do que não interessam enquanto *qualidade*. Catar, então, como pesquisa e ação, pressupõe mover as imagens sem exclusão, enfrentar seus problemas no mundo contemporâneo: discutir esses restos, essas sobras geradas pelo *modus operandi* da sociedade industrial – pô-las em destaque e suspensão –, sejam elas água da chuva, batatas, tomates ou, sobretudo, pessoas.

As janelas enquanto matéria e metáfora foram o tema abordado na oficina desenvolvida com a poeta e professora Tatiana Pequeno no Com(A)rtes, em João Pessoa, dividida em dois dias: um de leituras e debate de poesias e experiências de arte; e o segundo de ações diretas no Parque Sólon de Lucena – parque da lagoa, no centro da cidade.

As ações propostas e desenvolvidas pelos participantes, técnicos de Cultura e professores de escolas do Sesc de diversos estados, transitaram entre elementos de performance e intervenção urbana – com uso, em todas as ações, da palavra enquanto matéria-prima – e prevaleceram experiências relacionais, de encontro e escuta.

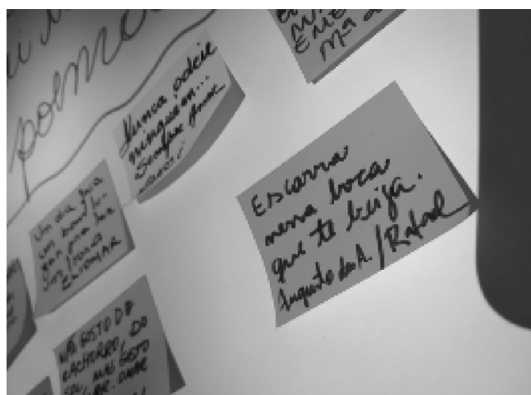


Figura 4. Oficina Com(A)rtes, 2019.

Entre um desfile musical e a oferta de “leitura para sua criança” – experiências *catadoras* –, aconteceram trocas de poemas ao pé do ouvido, uma *coleção* de trechos de poemas prediletos dos transeuntes, panfletagens. Falar de paisagem na paisagem, do íntimo no público, atravessar essas janelas entre interior e exterior.

Paisagens do íntimo: a palavra, seja ela cantada, na leitura íntima, declamada ao pé do ouvido, ou a palavra que pergunta somente...

E se a lagoa secasse?

E se secassem a poesia, a palavra-imagem, a música-paisagem, se não existissem os monumentos no parque, o paisagismo, os balanços e os escorregas? Os *artistas-educadores*, independentemente de suas atuações profissionais, levantam esta provocação: nossa memória, nosso afeto e nossa subjetividade constroem – e se constroem – no nosso imaginário. Catadores de escutas, de imagens, de poemas do afeto, de Augusto dos Anjos ao Bregafunk, catadores da dúvida: por que um panfleto com apenas uma pergunta? Por que uma banda a cantar uma marcha sobre nossas janelas num parque aberto?

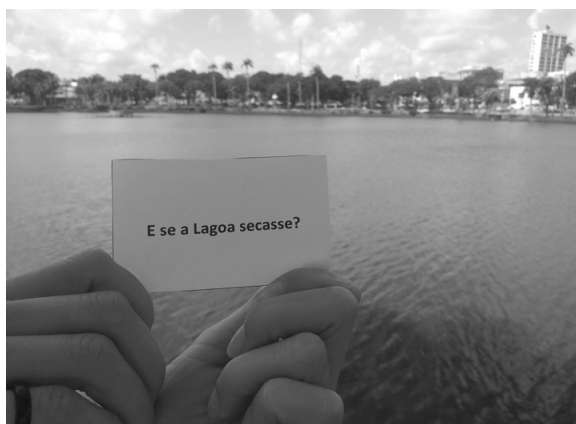


Figura 5. Vanderléa Cardoso – *E se a lagoa secasse?* Oficina Com(A)rtes, 2019.

Esgotar a cidade: enquanto Perek imprime um gesto descritivo, discreto, embora no seu próprio texto descreva pessoas a perceber sua ação, as ações no entorno da lagoa propõem um esgotar pelo contato, pelo encontro. Como Varda, não há como ser um catador de imagens sem encontrar os que fazem imagens, sem questioná-los, sem alargar os horizontes.

Recentemente, no campus em que trabalho, no bairro de Realengo, subúrbio do Rio de Janeiro, foram trocadas as janelas do prédio histórico que o colégio ocupa. Com as novas janelas, a paisagem antes escondida e ofuscada pelos vidros foscos e quebrados passou a participar da vida da escola. Telhados das casas dos vizinhos, os jardins e a piscina, a praça do outro lado da rua, passaram a fazer parte da paisagem das salas de aula. Do ateliê de artes, inclusive, vemos um canteiro de jabutis, que passou a fazer parte do cotidiano e a ser representado em desenhos e em pequenas esculturas pelas crianças.

A paisagem nos *afeta*. Afetar como tarefa do afeto, expressão levantada e muitas vezes repetida durante os encontros formais e informais em João Pessoa; de fato, nos deixamos ser outros pela empatia do encontro e do espaço. Ou nos anulamos dele, nos afastamos. Fechamos nossas janelas ao que não nos interessa.

Num mundo permeado por tantas janelas, por tantas imagens de tantas naturezas – das linguagens artísticas às culturas de massa – e, mais recentemente, das infinitas janelas de videoconferências, não esqueçamos desse encontro entre o íntimo e o público enquanto potência e as imagens produzidas pela indústria de massa: publicidade, cinema e televisão impactam diretamente nosso imaginário. Fernando Hernández, referência nos estudos de cultura visual, defende que a sala de aula seja um espaço de crítica cultural e produção de visualidade, assim como ateliês, museus e teatros.

Pensem nos elementos da visualidade dentro de um campo do imaginário, mas um imaginário em constante disputa, em que o *olhar-o-mundo* criticamente, de forma madura, afetiva e processual, é essencial para que um repertório de imagens e vivências nos transforme enquanto seres humanos.

Os problemas da imagem são os problemas do mundo: ao pensar no *catar* e no *esgotar* enquanto dispositivos de pesquisa e ação no mundo das imagens, aparecem os problemas culturais – e sociais e econômicos – da contemporaneidade: os refugos, as sobras, as invisibilidades. É importante abrir as janelas, exercitar criticamente o *olhar-o-mundo*, permitir a sedimentação da imagem, das coisas, gerenciar nossos arquivos afetivos, horizontalizar os mundos.

Penso que devemos repetir o ato de abrir as janelas – não apenas mantê-las abertas, mas exercitar esse abrir enquanto prática perceptiva. Enfim, disputar esse imaginário. Como sempre repete um grande amigo, o que a gente quer é *disputar o imaginário*.

Livros

DANZIGER, Leila. *Edifício Líbano*. Rio de Janeiro: Uerj, Instituto de Artes: Galeria Ibeu, 2012.

FLETCHER, Harrell. Algumas ideias sobre arte e educação. In: CAMNITZER, Luis; PÉREZ-BARREIRO, Gabriel (Org.). *Educação para a arte, arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bial do Mercosul, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

PEREC, Georges. *Tentativa de esgotamento de um local parisiense*. São Paulo: Gustavo Gil, 2016.

Filmes

DEUX Ans Après. Direção de Agnès Varda. Paris: Cine Tamaris, 2002.

LES GLANEURS et la Glaneuse. Direção de Agnès Varda. Paris: Cine Tamaris, 2000.

Vídeos

GUIMARÃES, Cao. Da janela do meu quarto. 2016. (5min21seg). Disponível em: <https://vimeopro.com/user16539877/cao-guimaraes-gnr-ny-2016/video/158375873>. Acesso em: 25 fev. 2020.

GUIMARÃES, Cao. Pipas. 2012. (8min50seg). Disponível em: <https://vimeopro.com/user16539877/cao-guimaraes-gnr-ny-2016/video/158375893>. Acesso em: 25 fev. 2020.

MAIA, Mariana. Mãe do Entardecer. 2020. (0min30seg). Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B-N4qzTJUKm/>. Acesso em: 27 mar. 2020.

Títulos anteriores

- Currículos em EJA: saberes e práticas de educadores
- Mediação de linguagens nas Salas de Ciências
- Gerontologia
- Música na escola: caminhos e possibilidades para a Educação Básica
- Rodas de conversa na Educação Infantil
- Cultura afro-brasileira e africana no Sesc: possibilidades e desafios
- Culturas indígenas, diversidade e educação

Entre 2017 e 2019, o Com(A)rtes reuniu, de forma presencial e midiática, educadores e produtores culturais com o propósito de expandir conhecimentos por meio de ações formativas. Os eixos conceituais que fizeram parte das dinâmicas educativas foram a diversidade e a alteridade, em diálogo com as diretrizes e as intencionalidades da Cultura e da Educação, a fim de ampliar os caminhos experienciais e proporcionar novas aberturas de fruição e de criação que fazem sentido por inúmeras vertentes estéticas e reflexões sobre as diversificadas existências artísticas, educativas e culturais desenvolvidas pelo Brasil.

