

Educação *em Rede*

Volume 9

Mediação Cultural em Arte Educação

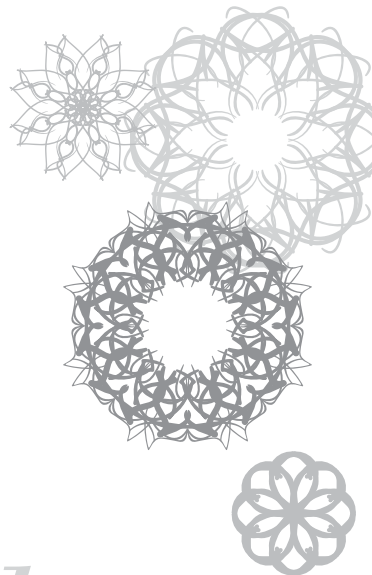
Sesc | Serviço Social do Comércio

Videos legendados com
conteúdo resumido



Para acessar vídeos em libras e legendados com resumos
dos capítulos, acesse:
<https://www.sesc.com.br/educacaoemrede9/acessibilidade>

Serviço Social do Comércio
Departamento Nacional



Educação *em Rede*

Volume 9

Mediação Cultural em Arte Educação

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
Mediação cultural em arte educação / Sesc, Departamento
Nacional. – Rio de Janeiro : Sesc, Departamento Nacional, 2021.
1 recurso eletrônico (6.100 Kb). – (*Educação em Rede* ; v. 9)

Suporte: E-book
Formato: pdf.
Obra também publicada em versão impressa.
ISBN 978-65-86695-18-2.

1. Arte e educação. 2. Mediação. 3. Cultura. 4. 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.

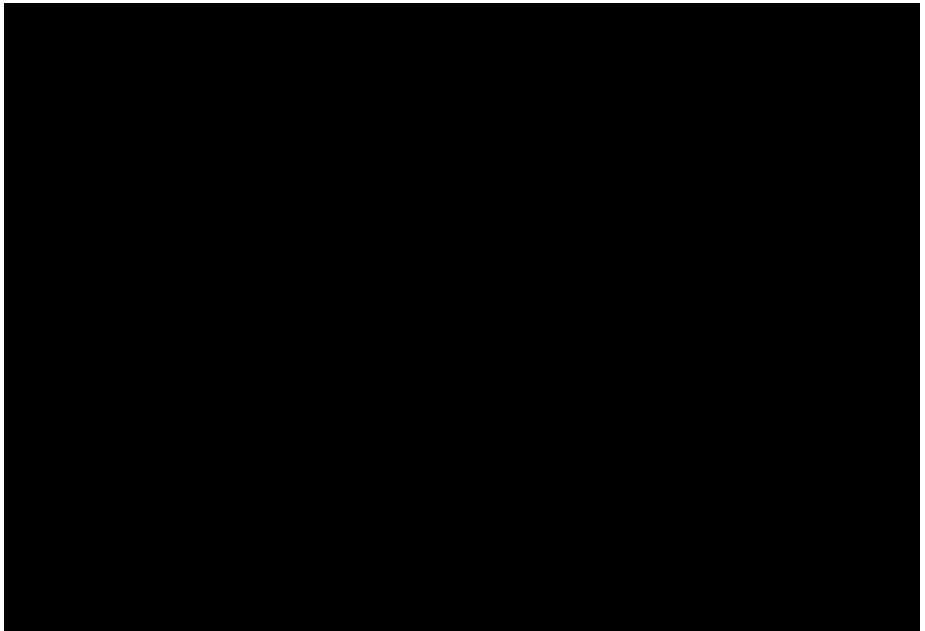
CDD 370.11

Biblioteca: Renata de Souza Nogueira CRB-7/5853

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

*“Não há saber mais ou saber menos,
há saberes diferentes.”*

Paulo Freire



O Sesc preza pelo desenvolvimento humano por meio de ações sociais em Cultura, Educação, Assistência, Saúde e Lazer.

De caráter socioeducativo, essas ações têm o objetivo de contribuir 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 como um todo. Na Cultura, essas ações acontecem por meio de difusão, fruição, formação e fomento.

No âmbito da Cultura, a ação educativa proporciona ao indivíduo, por meio de muitos fazeres artístico-culturais, a melhor compreensão de si mesmo, do mundo, de suas potencialidades, do contexto em que vive, de sua capacidade de realizar escolhas e de colaborar para a coletividade.

A arte educação é, nas atividades culturais do Sesc, um caminho de mediação de saberes, experiências e conhecimentos que se dá entre instituição e público. De modo não hierarquizado, o Sesc tem profundo interesse em compreender como as pessoas se relacionam com a arte. Nesse percurso, o exercício dialógico se faz presente.

Esta publicação articula, por meio de textos compostos por profissionais da Cultura, os diversificados modos de mediação cultural em arte educação. São vozes que se complementam e apresentam diferentes abordagens de assuntos relevantes da contemporaneidade, com objetivo de tecer uma construção de saberes pautada pela escuta, pela troca e pelo permanente diálogo. São contempladas as questões de diversidade, acessibilidade, geracionalidade e territorialidade como sentidos necessários ao diálogo com o público.

Que esta reunião de textos, que leva em conta as intencionalidades que norteiam as ações culturais do Sesc, possa ampliar as ideias sobre arte educação compreendidas pelos seus variados modos de fazer que, articuladas ao propósito do desenvolvimento humano, podem ser um movimento de produção de outras práticas educativas.

Sumário

INTRODUÇÃO	10
MEDIAÇÃO CULTURAL: PISTAS PARA A CONSTRUÇÃO DE AÇÕES TRANSVERSAIS EM ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO <i>Jocelino Pessoa de Oliveira, Leonardo Moraes Batista, Mariana Barbosa Pimentel</i>	16
A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PESQUISA COMO ESTRATÉGIA EM REDE DE FORTALECIMENTO DE EQUIPES DE CULTURA <i>Aline Vieira de Albuquerque, Maria Clotilde Barbosa Nunes Maia de Carvalho</i>	26
ARTE, EDUCAÇÃO, MEDIAÇÃO E O PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM MEDIAÇÃO CULTURAL: PERSPECTIVAS E ABORDAGENS DESDE O MARCO REFERENCIAL ARTE EDUCAÇÃO NO SESC <i>Leonardo Moraes Batista, Tania Queiroz</i>	42
MEDIAÇÃO CULTURAL EM ARTE EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE DIVERSIDADE E AÇÕES DE EXPERIÊNCIAS PLURAIS <i>Jaqueline Gomes de Jesus, Leonardo Borges, Rodrigo Gerace</i>	58
TEKO, TEKOKHA, HENDUPY'ARE: COSMOLOGIAS INDÍGENAS, MEDIAÇÃO CULTURAL E CURADORIA EDUCATIVA <i>Carolina Moura, Fernando Pereira de Araújo, Maria da Conceição Silva, Patrícia de Souza Figueiredo Lima, Sandra Benites</i>	72

NÃO DESISTIR, MESMO EM TEMPOS ÁRIDOS	
<i>Aliã Wamiri Guajajara, Divina Prado</i>	88
MATERIAL EDUCATIVO: ANTES, DURANTE E DEPOIS	
<i>Hilana Bernardo, Igor Simões, Luana Fonteles, Samuel Araújo</i>	100
OLHARES, TOQUES E SENSações: A MEDIAÇÃO EM ARTE NA PRÁTICA E EM DIFERENTES CONTEXTOS	
<i>Diewerson do Nascimento Raymundo, Jordana Braz, Rayssa Soares</i>	116
UMA CONVERSA SOBRE DIÁLOGO E MEDIAÇÃO CULTURAL	
<i>Christine Braga, Fabiana Vilar, Gleyce Kelly Heitor, Maira Jeannyse Paiva</i>	128
ESPAÇOS EDUCATIVO-CULTURAIS, CIDADE E OCUPAÇÃO	
<i>Andressa Christiny do Carmo Batista, Betânia Maria Zarzuela Alves de Avelar, Xadalu Tupã Jekupé</i>	144
DEZESSEIS	
<i>Claudio Rubino</i>	172
RESUMOS PARA ACESSIBILIDADES	184

Introdução

Esta publicação apresenta a produção textual decorrente do Programa de Formação em Mediação Cultural. Os textos foram escritos de maneira dialógica, colaborativa e coletiva, em consonância com os pressupostos do programa, por profissionais da Cultura do Sesc e convidados do campo da Educação, da Cultura e das Artes.

O ano de 2020 foi atravessado pela pandemia de Covid-19, que mudou a dinâmica social da vida das pessoas e das instituições. O Departamento Nacional do Sesc, atento às questões que assolavam a sociedade, organizou o programa de formação com vias de ampliar o debate e de propor abordagens educativo-culturais a partir do *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*.

O Sesc demonstrou sua responsabilidade social ao proporcionar aos seus profissionais de Cultura, no período de agosto a dezembro de 2020, debates, discussões e reflexões sobre o diálogo entre arte, cultura e educação, dinamizadas por compreensões da conversa que se faz entre públicos e instituição. Participaram do Programa de Formação em Mediação Cultural, com foco na arte educação, 754 funcionários de todo o Brasil.

11

Introdução

O programa, ainda que dividido em quatro eixos de interesse – Curadoria Educativa, Produção de Materiais Educativos, Práxis Educativa e Espaços Educativo-Culturais –, buscou oferecer mais de uma visão sobre o mesmo assunto, trazendo olhares diversos e complementares sobre as questões elencadas.

A mediação cultural em arte educação é o escopo da discussão desta publicação. Observada e debatida a partir de diversos olhares sobre um mesmo nexo, atravessada por uma composição dialógica e colaborativa, esta obra tem como metodologia as proposições de Paulo Freire e Sérgio Guimarães, quando os dois promovem a série de diálogos no livro *Sobre educação*.

As reflexões que pautam esta publicação, que já se colocam em rede, ecoam as vozes de profissionais da Cultura e da Educação de todo o Brasil. São pessoas do Sesc e de outros espaços educativos e culturais. Juntas, essas vozes articulam conhecimentos inerentes à prática educativo-cultural, apontam sentidos dinamizados pela escuta ativa e atenta aos públicos, como percurso necessário aos processos de mediação cultural e destacam que a arte educação, por ser a arte de fazer encontros, pode produzir o pensamento crítico como prática de liberdade, mediante a arte.

Durante o programa, Jocelino Pessoa, Leonardo Moraes e Mariana Pimentel discutiram questões relacionadas ao campo da arte educação com foco na mediação

cultural em diálogo transversal entre arte, cultura e educação. Indicaram a relevância das conversas entre esses três campos que são inerentes ao desenvolvimento humano, bem como a potencialidade da dinâmica da transversalidade, do diálogo e do hibridismo da ação educativo-formativa por meio da e com a arte, que abordam em seu artigo, “Mediação cultural: pistas para a construção de ações transversais em arte, cultura e educação”, que abre esta publicação.

As pesquisadoras Aline de Albuquerque e Clotilde Maia, no segundo artigo, “A formação continuada e a pesquisa como estratégia em rede de fortalecimento de equipes de Cultura”, apresentam uma análise detalhada das avaliações realizadas pelos profissionais do Sesc que participaram do programa. A partir de mapeamento e tabulação dos depoimentos e de respostas dos participantes, as autoras refletem sobre a contribuição da estratégia da formação continuada e da pesquisa para o fazer profissional da cultura.

12

Introdução

O artigo produzido por Leonardo Moraes e Tania Queiroz, “Arte, educação, mediação e o Programa de Formação em Mediação Cultural: perspectivas e abordagens desde o *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*”, apresenta a ação formativa desenvolvida a partir das intencionalidades, diretrizes e metodologias que embasam o *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*, documento de caráter político-institucional que orienta as atividades de mediação cultural com foco no diálogo contínuo entre públicos e instituição, considerando o pensamento crítico dos envolvidos no processo como uma prática educativa.

O eixo Curadoria Educativa contou com as contribuições de Jaqueline Gomes de Jesus, Leonardo Borges e Rodrigo Gerace; e de Carolina Moura, Fernando Pereira de Araújo, Maria da Conceição Silva, Patrícia de Souza e Sandra Benites, discorrendo sobre curadoria educativa e diversidade no campo da arte, bem como curadoria educativa e cosmologias indígenas, respectivamente. O primeiro, o artigo “Mediação cultural em arte educação: diálogos entre diversidade e ações de experiências plurais”, analisa questões referentes à diversidade e suas conexões com a mediação cultural, relacionando-as aos ambientes organizacionais procurando evidenciar as engrenagens por detrás dos trabalhos desenvolvidos, além de apresentar alguns valores e desafios para a área. Já “*Teko, Tekoha, hendupy’are: cosmologias indígenas, mediação cultural e curadoria educativa*” tem por objetivo enfatizar a arte educação como uma ponte de escuta, diálogo e visibilização das narrativas indígenas e das memórias ancestrais do Brasil, buscando a construção de processos de descolonização do pensamento por meio da arte.

O eixo Produção de Materiais Educativos recebeu as contribuições de Aliã Wamiri Guajajara e Divina Prado; e Hilana Bernardo, Igor Simões, Luana Fonteles e Samuel Araújo, que se desdobraram em dois subtemas: produção de materiais educativos e perspectiva das ações afirmativas; e produção de materiais educativos: o antes, o durante e o após. No primeiro, “Não desistir, mesmo em tempos áridos”, estabeleceu-se uma conversa como experimentação poética de formas de construir pensamentos e compartilhar ideias a partir do diálogo e da convivência harmônica entre saberes, cosmovisões e universos simbólicos de origens diferentes. O texto explora a mediação e os materiais educativos como ferramentas que estimulam o surgimento de novos hábitos, catalisam a diluição de fronteiras simbólicas nas instituições culturais e convidam a perceber o corpo nos diferentes territórios. No segundo, “Materiais educativos: antes, durante e depois”, tratou-se do impacto de um programa educativo em instituições e as dimensões amplas que envolvem a constituição de materiais educativos e sua centralidade como disparador e agregador de uma série de transformações.

Práxis educativa e experiências do cotidiano, com Diewerson do Nascimento Raymundo, Jordana Braz e Rayssa Soares; e práxis educativa e práticas dialógicas na mediação, com Christine Braga, Fabiana Vilar, Gleyce Kelly Heitor e Maira Jeannyse, foram os desdobramentos do eixo Práxis Educativa. Em “Olhares, toques e sensações: a mediação em arte na prática e em diferentes contextos”, os autores buscam a ampliação de contextos e espaços de atuação da prática mediativa a partir de ações que estejam comprometidas em produzir experiências sensoriais e afetivas nos participantes que interagem com artefatos artísticos, considerando o diálogo entre o tempo histórico-social em que as produções são criadas e os diferentes territórios daqueles que participam. O próximo texto, “Uma conversa sobre diálogo e mediação cultural”, amplia o assunto do eixo ao incluir as práticas dialógicas na mediação. Tomando como ponto de partida o conceito de diálogo, presente no pensamento de Paulo Freire, as autoras abordam os desafios da mediação cultural na contemporaneidade a partir das próprias experiências como mediadoras, gestoras e educadoras atuantes em instituições culturais.

Finalmente, Espaços Educativo-Culturais foi o eixo abordado por Andressa Christiny do Carmo, Betânia Maria Zarzuela e Xadalu Tupã Jekupé; e, em seguida, por Claudio Rubino, em campos bastante diversos, como espaços educativo-culturais, cidade e ocupação; e espaços educativo-culturais: acessibilidades plurais. O artista Xadalu Tupã Jekupé dialoga, em forma de entrevista com Andressa Christiny do

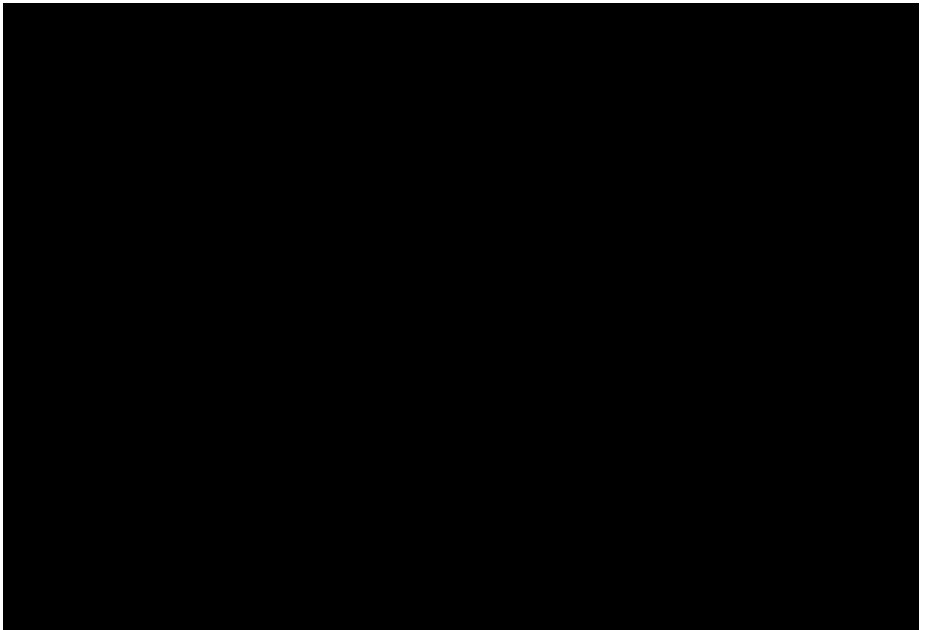
Carmo e Betânia Maria Zarzuela, resultando no texto “Espaços educativo-culturais, cidade e ocupação”, em que buscam trazer à luz reflexões sobre espaços como lugar de disputa de narrativa contra-hegemônica, a partir das trajetórias dos três autores. Já a contribuição de Claudio Rubino vem em forma de crônica. Em “Dezesseis”, todas as personagens são fictícias, e alguns acontecimentos e relações são reais, compartilhados com o autor por diversas pessoas no decorrer de algumas décadas de seu contato com acessibilidade cultural e pessoas com deficiência.

Os textos apresentados nesta publicação mostram não somente dois pontos de vista sobre cada eixo, mas foram escritos coletivamente por meio de diálogos e profícuas reflexões estabelecidas entre convidados e profissionais da área de Cultura do Sesc.

A título de considerações finais, ousamos dizer que esta publicação sinaliza algumas “ideias para adiar o fim do mundo”, compondo, com Ailton Krenak, saberes necessários à práxis educativo-cultural, como fagulhas criativas. Ousamos dizer também que esta publicação utiliza-se da arte como enfrentamento resistente e resiliente ao escopo da desigualdade social, como prática social e ação inventora capaz de transformação. Por fim, ousamos dizer que esta publicação compreende o lugar da emancipação social e cognitiva, entendendo que esse processo se faz na medida em que a mediação cultural em arte educação é atravessada por dialogicidade.

Esperamos que esta obra, forjada no pensamento crítico sobre arte educação, indique caminhos, percursos, trajetos de encontros possíveis com o que a conversa entre arte, cultura e educação apresenta de potencialidade.

Boa leitura!



Mediação cultural: pistas para a construção de ações transversais em arte, cultura e educação

Jocelino Pessoa de Oliveiraⁱ

Leonardo Moraes Batistaⁱⁱ

Mariana Barbosa Pimentelⁱⁱⁱ

ⁱ Técnico em Produção Cultural pela Faetec-RJ, graduado em Comunicação Social pela PUC-Rio, especialista em Cultura e Educação pela FLACSO Brasil e mestrando em Artes Visuais pela UERJ. É produtor cultural com foco em artes visuais. Morador da zona oeste do Rio, desenvolve exposições, projetos educativos e publicações ligados a instituições culturais públicas e privadas. Iniciou sua carreira no Centro de Artes Visuais da Funarte, em 2006, onde foi produtor executivo do programa Rede Nacional Artes Visuais e colaborou na primeira edição do Prêmio Marcantônio Vilaça. No Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea, instituição da qual passa a fazer parte em 2008, idealiza e coordena, entre outros projetos, o I Encontro de Agentes Culturais da Zona Oeste e a primeira edição do Programa Casa B Residência Artística. Ainda no museu, organiza importantes exposições nacionais e internacionais, como Azul dos Ventos: Arthur Bispo do Rosário, realizada no Victoria and Albert Museum (Londres/UK) e no Museu da Cidade (Lisboa/PT), e é curador assistente da mostra Arthur Bispo do Rosário: a poesia do fio, realizada no âmbito do Festival Europolia (Bruzelas/BE), além de editor da publicação Um Canto, Dois Sertões, Bispo do Rosário e os 90 anos da Colônia Juliano Moreira e Das Virgens em Cardumes e da Cor das Auras. Como profissional independente, produziu, entre outras, a mostra Narrativas Poéticas – Coleção Santander Brasil, que percorreu nove cidades brasileiras e foi contemplado no Rumos – Itaú Cultural 2018-2019 com o projeto Brígida, de organização da obra audiovisual da artista Brígida Baltar. Atualmente também é analista de Artes Visuais do Sesc Nacional.

ⁱⁱ 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), da Associação Brasileira de Etnomusicologia (ABET), da 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/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.

ⁱⁱⁱ. *Artista da dança, curadora, gestora e produtora cultural. Licenciada pela Escola Superior de Dança de Lisboa e mestre em Cultura Contemporânea e Novas Tecnologias pela Universidade Nova de Lisboa. Especialista em Cultura: bens culturais, economia e gestão pela Fundação Getúlio Vargas, com pesquisa em práticas colaborativas no sistema produtivo da dança. Analista de Artes Cênicas do Departamento Nacional do Sesc, coordenando de forma compartilhada projetos como o Palco Giratório e o Sesc Dramaturgias.*

RESUMO

O texto discute questões relacionadas ao campo da arte educação com foco na mediação cultural no diálogo transversal entre arte, cultura e educação. Aponta pistas relacionadas a conversas entre os três campos que são inerentes ao desenvolvimento humano, pautadas por discussões sobre o fazer artístico-cultural. Articula questões relacionadas à dinâmica da transversalidade, do diálogo e do hibridismo como potencialidade no que concerne à ação educativo-formativa por meio da e com a arte.

PALAVRAS-CHAVE: arte educação, mediação cultural, transversalidade, arte.

ABSTRACT

The text discusses issues related to the field of art education, with a focus on cultural mediation in the transversal dialogue between art, culture and education. It points to clues related to how conversations between these three fields, which are inherent to human development, informed by discussions on artistic-cultural making. The work places in the heart of the discussion issues related to the dynamics of transversality, dialogue and hybridism as potentiality when it comes to the educational-formative act with and by way of art.

KEYWORDS: art education, cultural mediation, transversality, art.

Para início de conversa...

O debate sobre a transversalidade das artes é intenso e extravasa aspectos conceituais e estéticos, fazendo emergir questões poéticas, políticas, econômicas e sociais. Se por um lado pode ser característica do período moderno a cisão entre as áreas artísticas; por outro, não se pode perder de vista a importância da manutenção das especificidades de cada uma delas em prol da valorização educacional e profissional, da distribuição equânime de recursos e sobretudo do direito ao acesso às expressões artísticas em sua multiplicidade.

A arte como linguagem integra essa reflexão, pois relaciona os processos de criação e de fruição artística com a cognição, a comunicação e a semiótica, tensionando o processo de construção e apreensão dos sentidos na arte. O filósofo português branco José Gil, no livro que dedica a esse tema, problematiza a formação da linguagem artística: “Há uma linguagem na arte contemporânea? Há várias? A linguagem artística é uma metáfora da linguagem verbal?” (2010, p.11). Para Gil, ela é metafórica, uma vez que a linguagem verbal é a metalinguagem possível, posto que abarca todas as demais. Ele explica porque há certa impossibilidade de essa metalinguagem aplicar-se à linguagem artística, tomando como exemplo a linguagem corporal.

19

*Mediação cultural:
pistas para a
construção de
ações transversais
em arte, cultura e
educação*

É o facto de não haver possibilidade, numa obra de arte, de isolar uma unidade discreta, uma unidade autónoma como um fonema e articular fonema com fonema, para criar outro tipo de unidade, por exemplo, um morfema. É assim que se cria a linguagem verbal. Ora, quando se fala de linguagem corporal ou linguagem artística, sabemos perfeitamente que não há possibilidade de isolar uma unidade discreta no contínuo do som, no contínuo da cor e da luz, ou dos gestos quando se trata de dança. Por quê? Porque há uma espécie de deslize, de sobreposição aos recortes obtidos para isolar essas unidades, de tal modo que uma unidade contém já partes de outras unidades. Um gesto, por exemplo, da mão, implica logo uma série de movimentos do antebraço, do braço, e não há possibilidade de o isolar. E, no entanto, houve muitas tentativas para formalizar uma linguagem corporal. Por outro lado, sabemos que a expressão “linguagem artística” resiste a todas as objecções. Nós falamos, continuaremos a falar da linguagem da dança, da linguagem da escultura, da linguagem da pintura. Há, portanto, nesta ideia de linguagem artística qualquer coisa que resiste nuclearmente e que parece ter uma verdade intrínseca, se bem que seja uma linguagem apenas metafórica. (GIL, 2010, p. 11)

No trecho, o autor também discute o papel da linguagem articulada – aquela que falamos e com a qual tentamos demarcar nossa existência no mundo –, visto que ela prescinde ao mesmo tempo que segrega de uma gama não verbal (gestual, prosódica e sensorial), recuperada pela arte, gerindo-a e a amplificando.

Ressalte-se que tomamos aqui a linguagem verbal de modo expandido, uma vez que, nessa esteira de pensamento, o nomeado pela linguagem muitas vezes vem antes expresso pelo movimento do corpo.

No Programa Cultura do Sesc, esse é um debate que orbita o fazer e que se manifesta de diversas maneiras, como na hora de nomear uma atividade, estruturar uma equipe para um projeto ou na interação entre diversas áreas no desenvolvimento dos processos. Não diferente, os movimentos de identidade institucional que tentam abarcar gestos e processos tão fluidos e complexos como os artísticos nos levam a alguns questionamentos: afinal, o que somos? Como nos encaixamos? Somos uma linguagem, uma área, um campo ou uma equipe?

De acordo com o *Referencial Programático do Sesc*, a Gerência de Cultura divide-se em seis Atividades: artes cênicas, artes visuais, audiovisual, biblioteca, literatura e música. Essas, por sua vez, subdividem-se em Modalidades, como, por exemplo, as artes cênicas, que se desdobram em circo, dança e teatro. Possíveis escolhas metodológicas que, aliadas aos regimentos internos reguladores da instituição, auxiliam na organização e estruturação do trabalho e na avaliação de seus resultados. Entretanto áreas como a Arte Educação, para a qual este texto se dirige, nos impõem desafios que embaçam as fronteiras entre as expressões artísticas, tornando seus limites, felizmente, cada vez mais borrados. Novamente recai-se sobre as nomenclaturas: seriam essas artes multilinguagens, híbridas ou ainda transversais?

A ideia de hibridização faz parecer que as partes se misturam e suas unidades se perdem no todo ou de si mesmas. Mas, quando se fala em transversalidade, uma mistura está posta, preservando os elementos que constituem as estruturas e mantêm suas especificidades. Em uma primeira mirada, esse pode parecer um debate filosófico datado sobre forma e conteúdo – as partes e o todo. Porém a questão mantém-se bastante latente e com outras roupagens.

Nesse contexto, nos encontramos com o debate sobre a arte e suas abordagens em uma contemporaneidade colonial, embora existam avanços nas lutas de representatividade – cujas feridas abertas da violência física e simbólica no Brasil inspiram cuidado. Como afirmou a antropóloga Guarani Sandra Benites, na edição de 2019 da Ação de Formação para Profissionais de Cultura e Educação do Sesc Com(A)rtes, “arte é coisa de branco!”.

Sandra foi também uma das convidadas do curso de Mediação Cultural em Arte Educação e trouxe em suas perspectivas compreensões fundamentais da relação com a arte sob o viés indígena. Apesar do giro decolonial cada vez mais intenso, a concepção de arte no Brasil é bastante ocidentalizada e europeia. De acordo com Sandra, para as pessoas indígenas, arte é toda produção feita pelo corpo. Está despidida da aura de obra de arte e de parâmetros que a legitimariam como tal. Nesse processo, a arte é um conceito operativo expandido que se relaciona diretamente com os modos de existir e viver.

As falas de Sandra Benites imputam aos agentes de Cultura parte da responsabilidade pela reprodução de um modelo fadado a perpetuar todas as lógicas de opressão social. Localizar historicamente os porquês do afastamento da maioria da população da programação artística permite entender o grande esforço atual das instituições para levá-la aos espaços culturais e tentar afastar da arte a percepção de elitismo que se consolidou em torno dela. Ou ainda, da reformulação necessária para a elaboração de programas que se desvinculem do padrão europeu de criar, apresentar e consumir arte.

Nesse processo, a mediação seria uma espécie de utopia, afastando-se dos métodos de fazer cultura excludentes e fundados no exercício do poder institucional e da branquitude. É necessário ainda trazer para essa discussão o direito de os públicos serem reconhecidos também como produtores culturais, e não só consumidores; como narradores, e não apenas narrativas. “Noventa por cento do que eu escrevo é invenção. Só dez por cento é mentira”, já dizia o poeta branco sul-mato-grossense Manoel de Barros (RIBEIRO, 2019). A gênese da fala dele mostra que o discurso, falado ou escrito, se constrói a partir da observação subjetiva da realidade. Quais subjetividades têm falado ao longo da história pela arte?

É na arte educação que se dá este lugar de encontro entre áreas artísticas e linguagens, entre pessoas e instituições, entre poéticas e públicos, entre narrativas e narradores, entre aqueles que sempre falaram e os que nunca foram ouvidos. Uma mistura que atravessa, transversaliza e intersecciona, articulando dinâmicas que podem estimular o pensamento crítico com crenças, valores, saberes e visões de mundo plurais, para além da concepção de educação bancária, no sentido apontado pelo filósofo e educador branco pernambucano Paulo Freire (2010).

Sob esse preceito da dialogicidade cabe retornar ao pensamento de Paulo Freire como educador que, por meio de suas vivências com educação popular, articula

uma série de experiências visando à autonomia daqueles que praticavam os processos de aprendizagem, sendo seus conhecimentos e saberes componentes centrais da construção do saber (FREIRE, 1996). A arte como ato de fazer inerente do ser humano articula singularidades, significados e discursos.

Para tanto, é imprescindível que as ações educativas sejam uma sincera escuta de pessoas, de reais sentidos para seus atores. Trata-se aqui de uma pedagogia da escuta ativa, em que pessoas de diferentes vivências e experiências de mundo são convidadas ao compartilhamento, lançando mão da pluralidade de conhecimentos expressos nos mais diversos sotaques culturais.

Roque Laraia, antropólogo branco mineiro, em seu livro *Cultura: um conceito antropológico*, discute a individualidade da experiência da cultura, compreendida, para o autor, como um ato dinâmico quando descreve que “o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura” (2001, p. 68). A partir do que discute Laraia nesse diálogo entre arte, cultura e educação, as diversas formas como as pessoas se relacionam, produzem e criam culturas são conectadas com aquilo que as constitui.

Nesse sentido, a atenção a essa dinâmica requer dos profissionais de Cultura observar a pluralidade de conhecimentos e diversidade de saberes como possíveis dispositivos disruptivos capazes de inovar relações históricas e contemporâneas. Considerando tal aspecto, o exercício da emancipação surge por meio do questionamento a uma história desigual estabelecida pelos lugares de poder ocupados não só na arte, mas em toda a produção humana.

A diversidade é, então, imprescindível nas dinâmicas de mediação cultural. Na Política Cultural do Sesc (2015), percebe-se como a instituição emprega a ação educativa, principalmente nas relações com os públicos que vivenciam a programação das unidades, preconizando um diálogo com as áreas artísticas que compõem o programa, tanto na especificidade de cada atuação quanto na transversalidade, por meio de um trabalho poético, ético, estético e expandido, a partir dos saberes instituídos na ou pela diversidade e na invenção de novos conhecimentos.

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. (SESC, 2015, p. 21)

O ponto principal deste trabalho é, portanto, exercitar a concepção de mediação como objeto de formação educativo-artístico-cultural. Levando em conta esse elo que inclui eixos de aproximação, a arte educação, por meio de exercícios de mediação cultural e é elemento primordial na relação do processo de comunhão de emoções, principalmente por que se dá no coletivo no qual vozes plurais são insumos para uma curadoria sensível aos elos que as pessoas podem fazer com a obra de arte. Para avançar nas questões até aqui postas, compreende-se o processo de arte educação como a arte de fazer encontros, mediado por escutas e conversas. Esses fazeres, que são articulados com pessoas, têm sido reconfigurados diante dos atuais debates na área.

Reconhece-se, então, que as ações de arte educação no Sesc encaram a experimentação como um processo aberto à pesquisa de novas possibilidades de produção de conhecimento, cuja investigação instiga as pessoas implicadas nos processos. Na resiliência e na resistência, na prática e na pesquisa, na intenção de expandir as percepções dos indivíduos, as ações se tornam mais abertas, flexíveis, acessíveis e em contínuo diálogo com as questões da contemporaneidade.

Tomada a dimensão responsável da instituição, feita por pessoas, a potencialidade criativa e dialógica daquilo que a arte educação pode assumir na dinâmica do trabalho com cultura, o ato de educar com/pela arte, em que a mediação cultural é central à práxis da pedagogia da autonomia apontada por Paulo Freire (1996).

Em *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, a autora, professora e escritora negra norte-americana bell hooks (2017) mostra que, no ato engajado da educação, qualquer um pode aprender. Ousa-se a afirmar que talvez esse seja o maior sentido da arte educação como potência transversal, pois se utiliza da diversidade para promover transformações.

Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos

alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar de modo mais profundo e mais íntimo. (HOOKS, 2017, p. 25)

Assim, mediar também não é transferir conhecimento, mas produzir percursos de construções individuais e coletivas por meio de muitas experiências; só assim é possível contribuir para a missão institucional do Sesc, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Esse compromisso também se expressa nos documentos que orientam a prática quando nas diversas formas de ver e entender o mundo, abrigando em sua programação múltiplas expressões artísticas, reconhece a importância de todos os envolvidos no fazer cultural (SESC, 2015).

Nesse sentido, para o Programa Cultura do Sesc, a arte educação, na sua perspectiva mediadora, apresenta-se como uma ferramenta para a continuidade do processo de democratização cultural, alicerçada na ideia de que na alteridade existe um discurso artístico tão importante quanto o meu, seja na produção ou no consumo da cultura e da arte.

24

Mediação cultural:
pistas para a
construção de
ações transversais
em arte, cultura e
educação

A arte educação, como dinâmica de construção de fazeres, é uma dimensão social que coloca o humano e suas questões, suas crenças, seus valores, suas angústias e seus quereres no centro da articulação entre arte e indivíduo. Essa perspectiva requer então a dimensão da experiência como lugar de comunhão dos sentidos para além da racionalidade imposta pela modernidade.

Sendo a arte dos encontros, que em suas dinâmicas possam os arte educadores ter em mente desse fazer a utopia de assumir a dimensionalidade da arte educação como um lugar de construção de experiências horizontais e de emancipações intelectuais.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GIL, José. *A arte como linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água, 2010.

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

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

RIBEIRO, Alexandre. Manoel de Barros é favela. *Itaú Cultural*. 2021. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/manoel-de-barros-e-favela>. Acesso em: 29 jan. 2021.

SESC, Serviço Social do Comércio. *Política Cultural*. Rio de Janeiro: Sesc, 2015.

A formação continuada e a pesquisa como estratégia em rede de fortalecimento de equipes de Cultura

Aline Vieira de Albuquerqueⁱ

Maria Clotilde Barbosa Nunes Maia de Carvalhoⁱⁱ

ⁱ. Doutoranda e mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pela Uerj. Especialista em Gestão do Conhecimento e Inteligência Empresarial pela Coppe/UFRJ. Analista da Assessoria de Formação e Pesquisa do Sesc Nacional.

ⁱⁱ. Mestre em Serviço Social pela PUC-Rio. Especialista em Gerontologia pela Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia. Assistente social graduada pela PUC-Rio. Analista da Assessoria de Formação e Pesquisa do Sesc Nacional.

RESUMO

Grande parte das organizações percebeu a necessidade de ampliar o foco do treinamento para ações contínuas de formação, que não são apenas participações em cursos e palestras, mas um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas. Essas ações devem ocorrer em ambientes que garantam as necessidades de aprendizagem em uma sociedade digital baseada no conhecimento, de modo que sejam criadas estratégias educacionais que contribuam para que os conhecimentos estejam em consonância com as inovações da sociedade. Nesse sentido, as redes têm o importante papel de troca e compartilhamento de informações. Em 2019, um grupo de trabalho, por meio de um processo reflexivo de construção coletiva, redigiu o *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*. Em função de sua implantação durante o distanciamento social, foi proposta a ação de formação continuada a distância Mediação Cultural em Arte Educação, considerando a potencialidade da aprendizagem mediada por tecnologias, que ocorreu entre agosto e dezembro de 2020, contou com 724 profissionais de Cultura que atuam nos DDRR em todo o Brasil e foi estruturada em oito módulos. Este artigo, a partir das “falas” da avaliação pós-curso, aponta a contribuição da estratégia da formação continuada e da pesquisa para o fazer profissional da cultura. Os dados demonstraram que as provocações desenvolvidas durante o curso e a troca entre os DDRR trouxeram uma reflexão com elementos relacionados ao documento que contribuirão para sua implementação em todo o país.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem em rede, colaboração, interação, mediação.

ABSTRACT

Many organizations have acknowledged the need to expand the focus of training towards continuous training actions, which involve not only participation in courses and lectures, but also critically reflecting on practices. These actions must take place in environments that meet the learning needs in a knowledge-based digital society, in such a way as to create educational strategies that contribute to ensuring that professional knowledge is aligned with society's innovations. In this sense, networks have an important role in contributing to the exchange and sharing of information. In 2019 a working group, through a reflection-based collective construction process, created the *Art Education Reference Framework*. Due to its implementation in the midst of the social distancing imposed by the Covid-19 pandemic, the continuing education action “Cultural Mediation in Art Education” was proposed in the distance learning modality, considering the potential of technologically-mediated network learning. The training, structured in eight content modules, took place between August and December 2020, with the participation of 724 cultural professionals from Sesc's Regional Departments. Based on the participants' “speeches” in the course evaluation, this article points to the contribution of the strategy of continuing education and research in professional culture-making. The data showed that from the ideas sparked during the course and the exchange between the regional departments, people were able to reflect on elements from the document that will contribute to its countrywide implementation.

KEYWORDS: network learning, collaboration, interaction, mediation.

Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis*, treinamento é o ato de treinar. Conforme a mesma fonte, treinar significa acostumar, adestrar ou submeter a treino. De acordo com Bomfin (1995), na visão tradicional, o treinamento foca o processo sensório-motor, no qual a destreza no manuseio de ferramentas e dos materiais é apoiada por um conhecimento básico das máquinas e das operações. Pressupõe o domínio prévio de determinado assunto ou tema, mesmo que superficialmente. Nessa visão de treinamento, o ser humano é apenas adestrado para a produção, e não são levadas em consideração as habilidades intelectuais, sociais e nem as condições humanas.

No entanto, conforme afirma Marin (2000), a dinâmica socioeconômica mostra que os trabalhadores precisam de um conhecimento mais ampliado e humano, que vá além do limite do treinamento formal. Essa exigência encontra fundamentos na educação continuada que envolve aprendizado interdisciplinar e uma formação mais abrangente.

28

A formação
continuada
e a pesquisa
como estratégia
em rede de
fortalecimento
de equipes de
Cultura

Um grande número de organizações percebeu a necessidade de transferir o foco de seus esforços de treinamento de eventos únicos em sala de aula, cujo objetivo é desenvolver qualificações isoladas, para a criação de uma cultura da aprendizagem contínua, na qual os funcionários aprendem uns com os outros e compartilham inovações e melhores práticas com o objetivo de levar à reflexão crítica e solucionar problemas empresariais (MEISTER, 1999).

No entender de Marin (2000), educação continuada é uma abordagem ampla, pois apresenta um sentido que agrupa os seguintes aspectos: pessoal, institucional e social. Para ela, “[...] o uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão”. Tomando por base a autora, a formação continuada não pode ser compreendida como um processo de acumulação de participações em cursos, palestras, seminários, congressos e eventos, mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua, ou seja: a participação em ações de formação não deve ser um fato isolado e sim precisa estar imbricada de objetivos que envolvam os três aspectos citados.

Zayas et al. (2012) mencionam que a educação continuada é reconhecida como formação necessária para a adaptação aos novos desafios sociais, tecnológicos e

educacionais mediante a aquisição das competências necessárias para conseguir a inserção social e profissional das pessoas.

Nesse sentido, os âmbitos de educação continuada são gerados em novos ambientes de formação não formais e informais. Os sistemas de educação devem garantir o alcance das necessidades de aprendizagem contínua em uma sociedade digital baseada no conhecimento, de modo que as estratégias educacionais criadas contribuam para que os conhecimentos dos profissionais estejam em consonância com as inovações da sociedade no presente e no futuro.

Rede, segundo Costa et al. (2003), significa união, vínculo, contato e intercâmbio. A estrutura não linear, flexível, dinâmica e auto-organizável que se estabelece por relações horizontais de cooperação, ou seja, pela maneira de inter-relacionar os elementos sem hierarquia, favorece o compartilhamento de informações, experiências e conhecimento.

Na visão de Lévy (1999), a rede é, antes de tudo, um instrumento de comunicação entre pessoas, um laço virtual em que as comunidades auxiliam seus membros em aprender o que querem saber. Os dados não representam senão a matéria-prima de um processo intelectual e social vivo, altamente elaborado. Ou seja, toda inteligência coletiva do mundo jamais dispensará a pessoal, o esforço individual e o tempo necessário para aprender, pesquisar, avaliar e se integrar a diversas comunidades, sejam elas virtuais ou não.

Costa et al. (2003) afirmam que, com base no dinamismo das redes, dentro do ambiente organizacional, essas funcionam como espaços para o compartilhamento de informação e de conhecimento. Espaços que, segundo Castells (2003), podem ser tanto presenciais quanto virtuais, em que pessoas com os mesmos interesses ou finalidades trocam experiências, criando bases e gerando informações relevantes para o contexto em que atuam.

Para esses autores, um dos maiores desafios contemporâneos das organizações é compartilhar o conhecimento. Nesse sentido, as redes têm papel importante, pois permitem que seus arranjos tornem o compartilhamento de informações mais proveitoso.

Trazendo o conceito para o âmbito educacional, segundo Lévy (2008), pode-se estimar que, quando se interage com outros sujeitos e objetos técnicos, constrói-se uma prática de significação na qual podemos tanto virtualizar quanto atualizar o processo.

Ressalta-se que atualização é um processo que parte, quase sempre, de uma problematização para uma solução, enquanto a virtualização passa de uma solução dada a outro problema. Nesse sentido, virtualizar é problematizar e questionar o processo de criação.

Assim, de acordo com o ponto de vista de Santos (2003), compreende-se que ambiente virtual é espaço com múltiplos significados no qual pessoas e objetos técnicos interagem, potencializando assim a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem.

Em uma sociedade conectada em rede, é cada vez mais raro agir isoladamente. Qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo pode colaborar em projetos, ideias ou observações. Nas palavras de Lévy (1999), pesquisadores e estudantes do mundo inteiro trocam ideias, artigos, imagens, experiências e observações em conferências eletrônicas organizadas de acordo com interesses específicos. O mundo está cada vez mais colaborativo e interconectado e as pessoas trabalham em conjunto sem necessariamente estarem fisicamente juntas.

Essa prática, segundo Col e Monereo (2010), exige que os sujeitos negociem, argumentem, reflitam, coloquem-se no lugar do outro, contextualizem, simulem situações-problema, relacionem-se e cheguem a um denominador enquanto lidam com conteúdos e desafios, desenvolvendo suas competências. A formação humana se torna interacional, em rede, colaborativa e integral, na medida em que há essa troca entre os envolvidos.

Rossini (2007) defende que a Educação a Distância (EaD) se pauta no processo de reconstrução do conhecimento, pois é produto de práticas coletivas, com ações transformadoras que resultam em novos conhecimentos, assim é importante que os cursos a distância sejam planejados não apenas como espaços de veiculação do saber, mas também como de compartilhamento de informações e propícios à produção coletiva. Nesse sentido, Behar (2013) explicam que:

As Tecnologias de Informação e da Comunicação integradas aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem suportam um universo virtual composto não apenas pelo aparato e gerenciamento das informações, mas também pelos sujeitos participantes e suas interações. Disso, deriva uma nova abordagem para os AVA, cujas funcionalidades tecnológicas representam fontes importantes para a busca dos aspectos cognitivos, sociais, afetivos, simbólicos e comportamentais de seus participantes. (BEHAR, 2013, p. 58)

No entender de Vygotsky (1998), o homem se produz na e pela linguagem, ou seja, na interação com outros sujeitos e suas formas de pensar são construídas por meio da apropriação do saber da comunidade onde o sujeito está inserido. A relação entre homem e mundo é uma relação mediada, na qual entre o homem e o mundo existem elementos que auxiliam a atividade humana.

No contexto da EaD, de acordo com Mello e Teixeira (2012), o processo de construção do conhecimento é percebido na medida em que os estudantes, estimulados pela mediação, elaboram reflexões críticas, debatem opiniões e levam suas experiências pessoais para a construção da aprendizagem ao interagir com novas culturas e grupos sociais.

A proposta de trabalho on-line reforça ideias como: todos são importantes no processo de construção de conhecimento; as atividades tornam-se mais interessantes quando todos podem emitir opiniões; trocar informações é uma maneira de comparar ideias, entender o outro e combinar ações a serem realizadas; em suma, participar é um meio de aprender (MELLO; TEIXEIRA, 2012).

Em um exercício que envolveu estudos, pesquisas e construção coletiva, em 2019, o grupo de trabalho, composto por representantes do Departamento Nacional (DN), e dos Departamentos Regionais do Sesc (DDRR) e uma curadoria de conteúdo, realizou por meio de um processo plural e participativo a escrita do *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*.

A elaboração do documento foi guiada pelo propósito em provocar proximidades com a ação artístico-pedagógico-cultural da mediação cultural, enfatizando a importância do respeito às diversidades e da busca por processos próprios e de identidade para a construção coletiva do conhecimento.

Considerando o contexto da pandemia da Covid-19, a potencialidade de aprendizagem em rede mediada por tecnologias e a necessidade de implementar no âmbito dos DDRR o *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*, a equipe de formação continuada do DN aceitou o desafio de propor a ação de formação continuada Mediação Cultural em Arte Educação, na modalidade a distância.

A ação, que ocorreu entre os meses de agosto e dezembro de 2020, contou com a participação de 724 profissionais de Cultura que atuam nos DDRR em todo o Brasil e teve como objetivo principal tecer diálogos educativos sobre perspectivas, abordagens, práticas e conceitos que orbitam no entorno da concepção da mediação

cultural, com vias de fundamentar a práxis do *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*, por meio de uma discussão político-epistemológica e poético-metodológica.

Foram mais de oitenta horas de atividades, divididas em oito módulos de conteúdo:

- 1) Curadoria educativa e a diversidade no campo da arte.
- 2) Produção de materiais educativos e perspectiva das ações afirmativas.
- 3) Práxis educativa e as experiências do cotidiano.
- 4) Espaços educativo-culturais, cidade e ocupação.
- 5) Curadoria educativa e as cosmologias indígenas.
- 6) Espaços educativo-culturais: acessibilidades plurais.
- 7) Produção de materiais educativos: o antes, o durante e o após.
- 8) Práxis educativa e as práticas dialógicas na mediação.

Os módulos seguiram a trilha formativa: videoaula, leitura complementar, fórum de debates e webinar. O conteúdo foi facilitado por assessorias externas com reconhecida experiência no tema, e o seminário síncrono de cada módulo contou com a participação de profissionais de Cultura que atuam nos DDDR ou Polos de Referência do Departamento Nacional, que contribuíram trazendo o aspecto prático do que foi debatido durante o módulo.

Para demonstrar a importância da ação formativa ao fazer profissional da Cultura, nada melhor do que trazer para essa reflexão a palavra dos integrantes do curso. Foi produzido, então, um recorte das respostas dos 95 primeiros participantes para a avaliação após o curso.

A análise dos dados foi iniciada apresentando o local onde atuam os respondentes da pesquisa de avaliação, veja a tabela a seguir.

Tabela 1: Locais onde os profissionais atuam

DDRR ou Polo	Total	DDRR ou Polo	Total
Alagoas	4	Mato Grosso do Sul	3
Amazonas	2	Pará	4
Bahia	14	Paraíba	1
Ceará	7	Pernambuco	6
Distrito Federal	1	Paraná	5
Polo Socioambiental (MT)	2	Rio de Janeiro	12
Polo Sociocultural (RJ)	1	Rondônia	1
Polo Educacional (RJ)	2	Roraima	2
Goiás	2	Rio Grande do Sul	5
Maranhão	1	Sergipe	6
Mato Grosso	3	São Paulo	11
Total 95			

Fonte: As autoras (2020).

Na sequência, a Tabela 2 apresenta as respostas atribuídas ao desempenho das assessorias externas, que dizem respeito à clareza de informações e à clareza da linguagem, à qualidade do conteúdo e à mediação do fórum de debates. Conforme se pode observar, a maior parte das respostas em todos os critérios concentrou-se em ótimo, seguido de bom. Uma pequena parcela avaliou a atuação das assessorias externas como regular em dois dos quatro critérios.

Tabela 2: Desempenho das assessorias externas

Indicador	Ótimo	Bom	Regular
Clareza de informações	78%	22%	0%
Clareza da linguagem	69%	28%	3%
Qualidade do conteúdo	78%	22%	0%
Mediação do fórum de debates	69%	27%	4%

Fonte: As autoras (2020).

No que diz respeito à percepção dos participantes em relação às videoaulas, quando perguntados sobre duração, linguagem utilizada, recursos audiovisuais, compreensão dos conteúdos e aplicabilidade na prática, a maior parte das respostas concentrou-se entre ótimo e bom, conforme pode ser observado na próxima tabela.

Tabela 3: Percepção em relação às videoaulas

Indicador	Ótimo	Bom	Regular
Duração	42%	49%	9%
Linguagem	64%	34%	2%
Recursos audiovisuais	51%	43%	6%
Compreensão dos conteúdos	54%	44%	2%
Aplicação na prática	48%	45%	7%

Fonte: As autoras (2020).

Quanto aos materiais complementares, que tinham o objetivo de possibilitar aprofundamento dos conteúdos tratados nas videoaulas e preparar para o debate no fórum de discussão, mais de 95% dos participantes avaliaram como boa e ótima a linguagem utilizada, a relação com o conteúdo e a conexão com a prática, conforme tabela a seguir.

Tabela 4: Percepção sobre os materiais complementares

Indicador	Ótimo	Bom	Regular
Linguagem	55%	44%	1%
Relação com conteúdo	55%	44%	1%
Conexão com a prática	43%	52%	5%

Fonte: As autoras (2020).

Em relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), perguntou-se sobre facilidade de acesso, de navegação, de encontrar informações e sobre a apresentação visual. Mais de 93% das respostas concentraram-se entre bom e ótimo nas quatro categorias, de acordo com o exposto a seguir.

Tabela 5: Percepção em relação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

Indicador	Ótimo	Bom	Regular
Facilidade de acesso	55%	40%	5%
Facilidade de navegação	49%	44%	7%
Facilidade de encontrar informações	49%	44%	7%
Apresentação visual	50%	47%	3%

Fonte: As autoras (2020).

Sobre a percepção geral em relação ao curso, quando perguntados sobre a qualidade dos módulos, o tempo de duração, os novos conhecimentos e a aproximação das equipes, os participantes atribuíram mais de 99% para novos conhecimentos e qualidade dos módulos; e o tempo de duração e aproximação das equipes somaram, respectivamente, 88% e 86% de respostas ótimo e bom (Tabela 6). Entretanto, embora os resultados sejam expressivos, os números demonstram que é preciso, em ações futuras, dedicar um pouco mais de atenção à duração do curso, conciliando as atividades profissionais com o tempo para estudos, bem como às estratégias de aproximação das equipes, pois as trocas entre os DDRR em todo o Brasil, com suas especificidades em alguns aspectos e semelhanças em outros, torna ainda mais rico o processo de reflexão sobre a prática.

Tabela 6: Percepção geral em relação ao curso

Indicador	Ótimo	Bom	Regular
Qualidade dos módulos	76%	24%	0%
Tempo de duração	39%	49%	12%
Novos conhecimentos	76%	23%	1%
Aproximação das equipes	40%	46%	14%

Fonte: As autoras (2020).

A Tabela 7 demonstra a autoavaliação dos participantes em relação ao curso. A maioria (74%) respondeu que a dedicação ficou entre muito boa e boa. Acrescenta-se a essa análise o fato de 47% dos participantes terem respondido em outra questão que se dedicaram às leituras indicadas durante o curso. Ressalta-se que os que não conseguiram realizar as leituras, em virtude do retorno das atividades presenciais e da demanda de trabalho, informaram que o farão posteriormente, pois o material disponibilizado é muito rico.

Tabela 7: Autoavaliação acerca da dedicação ao curso

Indicador	%
Ótima – entre 85 e 100% de dedicação	9%
Muito boa – entre 75 e 84% de dedicação	32%
Boa – entre 65 e 74% de dedicação	42%
Regular – entre 64 e 50% de dedicação	16%
Ruim – abaixo de 50% de dedicação	1%

Fonte: As autoras (2020).

Quando perguntados sobre o que compreendem como arte educação, houve uma resposta em branco e duas desconsideradas. A maioria, ou seja 96%, afirmou que já tinha conhecimento sobre o tema e o curso complementou os conhecimentos em relação ao trabalho na área. Destacam-se algumas definições dos participantes a partir da compreensão que o curso trouxe:

"[...] a arte educação é o caminho para a transformação social através do respeito à diversidade de ações efetivas para acessibilidade e um canal para troca de experiências e saberes. A arte educação é um dos pilares para o acolhimento e o respeito às diferenças."

"Compreendi que arte educação deve ser dialógica, acessível, diversificada, pensada coletivamente e criativa; que envolva diversos públicos com suas diferentes vivências; transforme os mundos interiores e exteriores; e se torne uma importante ferramenta de transformação social."

"Arte educação contempla variáveis que, se bem trabalhadas pelo professor, possibilitam o crescimento pleno do aluno em suas diversas áreas de conhecimento, além de trazer para seu contexto a importância de se trabalhar a diversidade cultural como fonte do saber."

"Entendo arte educação como o processo de fruição da arte nos espaços educativos, desenvolvido de maneira interativa e complementar às disciplinas escolares."

"Pensar a Mediação em Arte Educação é possibilitar o fortalecimento do pensamento crítico do público que frequenta o Sesc, resultando na troca com maior interação entre o público e a programação apresentada nos espaços da instituição."

"Arte educação é um conjunto de ações educativas que objetivam o desenvolvimento da arte e de suas mais diversas manifestações, por meio de ações afirmativas e coletivas, buscando um diálogo com a pluralidade e a diversidade, a fim de levar conhecimento, lazer e cultura para os diversos públicos."

"Precisamos levar a arte que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população" (BARBOSA, 1991, p. 6).

Quando perguntados se irão implementar os conhecimentos adquiridos em arte educação, 73% responderam afirmativamente; dentre eles, 12% já realizam a mediação e o curso serviu para aprimorar a prática que desenvolvem, 27%

afirmam que pretendem implementar ou colocar em prática, 15% consideram importante o conhecimento adquirido e 9% consideram que na medida do possível colocarão em prática.

Dentre os que afirmam implantar os conhecimentos adquiridos, quatro pessoas em suas respostas citam o *Marco Referencial Arte Educação no Sesc* como documento fundamental para implementar as ações de mediação cultural no Sesc, destacando a Diretriz 5, “Assegurar que as unidades operacionais sejam permanentemente espaços que promovam acolhimento, mediação e convivência entre pessoas, identidades e territórios” (SESC, 2021, p. 15).

Quando solicitados a escrever em relação ao curso, 85 respostas (89% das avaliações) foram relacionadas ao que consideraram como ponto alto do curso. Foi possível atribuir mais de um aspecto: 32 fizeram referência ao conteúdo abordado, ou seja, às temáticas escolhidas; 31 disseram que o ponto alto foi a escolha dos assessores externos e a curadoria de conteúdo; 15 destacaram o encerramento dos módulos feito por webinar; 8 informaram que foi a troca de experiência com os DDDR; 7 ressaltaram que o ponto alto foi a metodologia do curso; e outras 7 consideraram a mudança da plataforma de videoconferência de transmissão do webinar para o YouTube.

37

A formação continuada e a pesquisa como estratégia em rede de fortalecimento de equipes de Cultura

Considerações finais

Para Freire (1979), o ser humano se compreende inacabado, e por isso se educa. Não haveria educação se o ser humano fosse um ser acabado, definido. O homem se pergunta: quem sou eu? De onde venho? Para onde vou? Ele pode refletir sobre si mesmo e se colocar em determinado momento, em certa realidade: na busca constante de ser mais, e como é capaz de fazer essa autorreflexão, pode descobrir-se como inacabado, que está em constante busca, fruto do ambiente em que vive.

O autor complementa que, na medida em que o ser humano está no mundo e com o mundo, torna-se um ser capaz de se relacionar, sair de si, projetar-se nas outras pessoas e transcender.

É justamente a ideia do ser humano em constante transformação assinalada por Freire (1979) que nos aponta que, por mais que os resultados tenham sido satisfatórios, os desafios não se encerram, pois é preciso proporcionar às equipes

constantes situações que estimulem o processo de reflexão, que deve ser contínuo e continuado ao longo da vida.

Diante dos desafios do distanciamento físico, realizar a ação formativa das equipes de Cultura do Sesc na modalidade a distância possibilitou avançar em um processo reflexivo, crítico e formativo das equipes, dando um passo importante para a implementação do *Marco Referencial Arte Educação no Sesc* nos Departamentos Regionais do Sesc.

De modo geral, aspectos relacionados à formação, tais como conteúdo, AVA, assessorias externas e materiais complementares, foram muito bem avaliados pelos participantes, ressaltando a importância do processo formativo e de pesquisa em rede para o fortalecimento das equipes do Sesc geograficamente dispersas em um país com dimensões continentais como o Brasil.

Ressalta-se, entretanto, que no primeiro exercício provocativo de implementação do *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*, foi proposta a elaboração do projeto ao final do curso fruto de diálogo e interlocução das equipes dos DDRR e entregue em um arquivo único. Tanto para os DDRR que apresentaram quanto os que, por algum motivo, não o fizeram, o exercício foi o início da prática do documento, que trará fortalecimento para a área de Cultura em um momento muito importante como o atual.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BEHAR, Patrícia Alejandra (org.). *Competências em educação a distância*. Porto Alegre: Penso, 2013.

BOMFIN, David. *Pedagogia no treinamento: correntes pedagógicas no treinamento empresarial*. Rio de Janeiro: Quality Mark, 1995.

CASTELLS, Manuel. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, Dênis de (org.). *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

COLL, César; MONEREO, Carles. *Psicologia da educação virtual: aprender a ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, Larissa. *et al.* (coord.). *Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização*. Brasília: WWF-Brasil, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Disponível em: <http://www.hdb.org.br/data/site/uploads/arquivos/Paulo%20Freire%20%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Mudan%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2021.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 2ª. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

MARIN, Alda Junqueira (org.). *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas: Papirus, 2000.

MELLO, Elisângela de Fátima Fernandes de; TEIXEIRA, Adriano Canabarro. A interação social descrita por Vygotsky e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias em rede. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. *Conferências... Caxias do Sul: Anped Sul*, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/6/871>. Acesso em: 18 dez. 2020.

MEISTER, Jeanne C. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books, 1999.

MICHAELIS, Dicionário. *Moderno Dicionário brasileiro da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

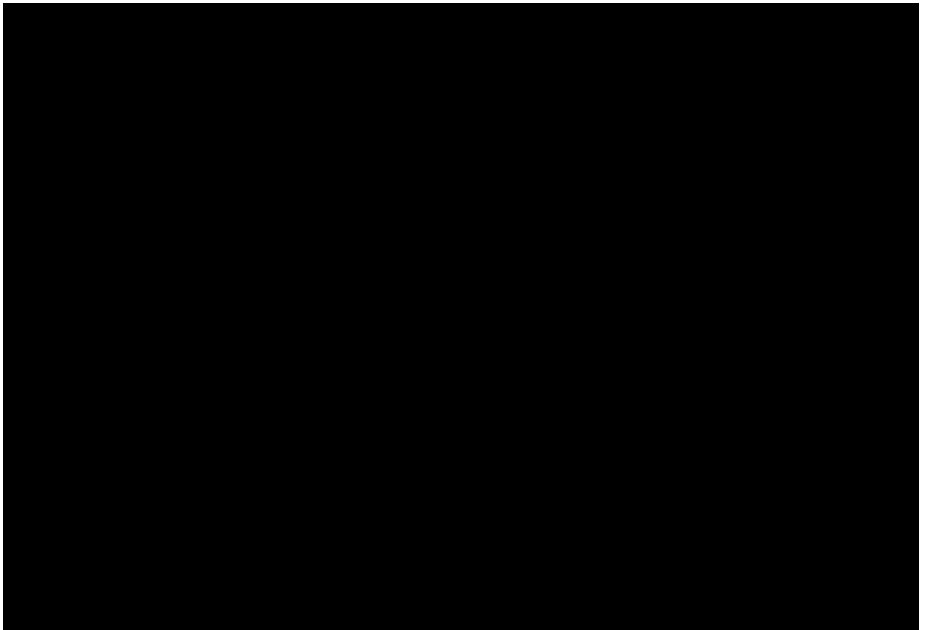
ROSSINI, Alessandro Marco. *As novas tecnologias da informação e a educação a distância*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SANTOS, Edméa O. dos. Articulação de saberes na EaD on-line: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marco (org.). *Educação on-line*. São Paulo: Loyola, 2003.

SESC, Serviço Social do Comércio. *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*. Rio de Janeiro: Sesc, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZAYAS, Emilio López-Barajas (org.). *O paradigma da educação continuada*. Porto Alegre: Penso, 2012.



Arte, educação, mediação e o Programa de Formação em Mediação Cultural: perspectivas e abordagens desde o *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*

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). Professora substituta no Instituto de Artes da Uerj (2005-2007), professora de artes da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro desde (2010-2021). 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 Pádula. Coordena a Escola Sem Sítio, desde 2017.*

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar a ação formativa desenvolvida pelo Sesc para seus profissionais de Cultura em todo o Brasil a partir das intencionalidades, diretrizes e metodologias que embasam o *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*. O documento, de caráter político-institucional, orienta as atividades de mediação cultural com foco no diálogo contínuo entre público e instituição, considerando o pensamento crítico das pessoas envolvidas nesse processo como uma prática educativa. Dividido em três seções, este artigo discute a potencialidade inerente à mediação cultural por meio do fazer artístico, traçando a maneira como a instituição tem realizado essa dinâmica com base em uma construção plural e formativa de seus profissionais de Cultura.

PALAVRAS-CHAVE: arte educação, mediação cultural, formação.

ABSTRACT

This article aims to present the training action that Sesc developed for its cultural professionals from all over Brazil, based on the intentionalities, guidelines and methodologies that support the Art Education Reference Framework. The document has a political-institutional character and guides the cultural mediation activities with a focus on the continuous dialogue between the institutino and the public, considering the critical thinking of the people involved in this process as an educational practice. Divided into three sections, the article discusses the inherent potential of cultural mediation through artistic practice, guiding how the institution has built this dynamic, based on a plural and formative construction of its cultural professionals.

KEYWORDS: art education, cultural mediation, training.

Introdução

Arte educação, mediação cultural e formação. Esses serão os campos de discussão que este texto se compromete a debater por meio das questões que construíram o *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*, composto por um amplo processo formativo para os profissionais de Cultura e Educação da instituição que, no decorrer do período 2017-2019, delinearão objetivos, diretrizes e metodologias as quais o documento institucional congrega.

A arte educação pode ser compreendida como um campo de conhecimento que se condiciona de forma interdisciplinar e dialógica, com questões mais expandidas que conferem o caráter social das pessoas que participam dos processos artísticos e culturais desenvolvidos em diversos espaços. A mediação cultural entra no escopo de ação como um mecanismo dialógico entre instituição, arte e público.

Tomando posse dessa ideia, identifica-se a potencialidade plural de conhecimentos que podem estar envolvidos nesse processo. A questão está baseada na compreensão de que a mediação cultural como veículo dialógico pode proporcionar ao indivíduo que tem contato com a arte nas possíveis dinâmicas o domínio de si e do mundo, composto por um olhar crítico e abrangente dos conhecimentos dos outros ao redor.

Esses apontamentos estão diluídos no decorrer do texto, articulados às práticas educativo-formativas desenvolvidas pelo Sesc para seus profissionais de Cultura. Na primeira seção, discute-se as redes que são estabelecidas entre arte, cultura e educação, com foco sobre como as pessoas e as instituições relacionam-se nesse meio, compreendendo a mediação no balaio da dinâmica. A segunda parte trata da estrutura do *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*, entrelaçada a outros documentos que orientam as bases de ação política da Cultura. Por fim, a última seção sinaliza o processo formativo proposto pelo Sesc aos seus profissionais sobre o documento político-institucional.

É interessante ressaltar que este texto cumpre o papel de apresentar ao leitor como a arte educação e a mediação cultural, nos sentidos apresentados nas próximas linhas, articulam-se organicamente, compreendendo esse campo de ação como uma forma de intervenção no mundo, a partir de um programa de formação continuada para pessoas que trabalham com Cultura no Sesc.

Redes que se estabelecem entre arte, cultura e educação

A arte apresenta a possibilidade de uma visão crítica do mundo, um questionamento da vida, do cotidiano, e, nesse sentido tem, por essência, caráter educativo. Parte-se do pressuposto de que as práticas em arte são simultaneamente artísticas e educativas, e de que existe mais do que uma reciprocidade ou complementaridade entre elas. Em *Education by infection*, o filósofo Boris Groys (2009) diz que “ensinar arte significa ensinar vida”. O público está permanentemente em contato com os bens culturais, sendo partícipe dos processos dessa constituição cultural da sociedade à qual pertence, portanto pode-se considerar arte, cultura, sociedade e cotidiano com o mesmo registro, como partes de um intrincado sistema de contaminação.

Da mesma maneira, entende-se que a aprendizagem não se restringe às instituições de ensino. Aprende-se em qualquer lugar e em todos os lugares. Os espaços culturais, como lugares oficiais de apresentação das diversas expressões artísticas, têm a responsabilidade de se tornarem igualmente espaços de ensino e aprendizagem. Segundo Thierry De Duve (2009), em seu texto publicado em *Art School: (propositions for the 21st century)*, a diversificada existência de espaços culturais oferece um vasto universo de possibilidades para promover o contato entre arte e público.

Em 1972, um emblemático encontro convocado pela UNESCO e realizado no Chile, posteriormente conhecido como Mesa-Redonda de Santiago do Chile, se propunha a discutir o papel dos museus na América Latina. Uma das recomendações à época era assegurar os meios mais eficientes para tornar o museu acessível a todos, independentemente de status econômico ou social. Um novo conceito de ação dos museus – o integral, destinado a proporcionar à comunidade uma visão de conjunto de seu meio material e cultural – resultou do encontro. Entre outras deliberações, em especial relacionadas ao papel das instituições culturais como locais de ensino e aprendizagem, estava a necessária organização de um serviço educativo para que as instituições culturais pudessem cumprir sua função de ensino; que cada um desses serviços fosse dotado de instalações adequadas e de meios que lhes permitissem agir interna e externamente; e que fossem estabelecidos programas de formação para professores dos diferentes níveis de ensino. Tal proposição surgia como uma tendência a ser adotada pelas instituições culturais com o objetivo

de fazer frente às transformações que a sociedade sofria. Os espaços de cultura deveriam responder e corresponder às demandas da sociedade.

Como se sabe, muitas das recomendações do encontro permanecem na pauta daqueles que se debruçam sobre questões da arte, da educação e da cultura ainda hoje. Por outro lado, é da maior importância considerarmos que tal documento reflete o pressuposto de que arte, educação e cultura estão vinculados ao seu tempo, necessitando de permanente reflexão e visão crítica. São partes indiscerníveis do mesmo repertório, e mediar é criar um lugar fértil de questionamento. Aquele que promove a mediação não explica, apresenta, sequer facilita o contato do público com obras de arte, sejam elas de quaisquer áreas – artes visuais, teatro, dança, música, literatura, cinema, entre outras. O mediador não deve estar “no meio” dessa relação, mas ativá-la com indagações e provocações, sobretudo estimular a autonomia do espectador, de seu contato direto com a obra, presencial ou virtualmente.

A mediação cultural, no sentido em que se apresenta aqui, destina-se a todas as pessoas, contempla todos os espaços e atividades, propagando-se organicamente por meio de escutas, trocas e respostas às demandas de diferentes públicos e regiões em forma de programas e ações. As realizações da cultura, da educação e do campo da arte são ampliadas e multiplicadas por meio da mediação cultural.

47

*Arte, educação,
mediação e
o Programa
de Formação
em Mediação
Cultural*

Política de arte educação do Sesc

O Sesc tem a missão de promover ações socioeducativas que contribuam para uma sociedade justa e democrática. Por intermédio de programas sociais que são destinados à práxis do desenvolvimento humano em cultura, saúde, lazer, educação e assistência, assume o protagonismo institucional em todo o solo brasileiro, com dinâmicas de ativação de uma ação educativa transformadora.

A área de Cultura, compreendida como um programa social, é regida pela *Política Cultural do Sesc* (2015). Esse documento aponta intencionalidades, princípios e diretrizes do fazer artístico e cultural, que o programa congrega nas áreas que o compõem. Artes visuais, patrimônio, biblioteca, música, artes cênicas, audiovisual, arte educação e literatura assumem o protagonismo artístico e cultural de modo plural, em que a participação do público é ativa, não como um mero consumidor,

mas como críticos aos sentidos que a arte e a cultura podem lhes proporcionar, mesmo a partir de seus cotidianos.

O Programa Cultura do Sesc aponta para uma compreensão expandida da sua ação social na cultura, considerando os limites transitórios e intercambiáveis das fronteiras entre áreas, segmentos, campos e técnicas que coabitam o mundo das artes, das linguagens e das manifestações materiais e imateriais do Brasil. Assim, a concepção da ação institucional em cultura abarca tanto a arte em suas especificidades de linguagem quanto os hibridismos decorrentes dos atravessamentos de fronteiras que geram novas formas de expressão, intertextualidades e transdisciplinaridades, por meio dos múltiplos sistemas de comunicação e produção de conhecimento, geradores de vínculos criativos com a vida cotidiana, como a gastronomia, as religiões, os trajes, a arquitetura, os artesanatos e os variados modos de ser, fazer e estar no mundo e, também, setores emergentes das indústrias criativas e da tecnologia. (SESC, 2015, p. 19)

A arte educação se insere nesse escopo. Quando se trata do conceito de mediação cultural em seu modo mais expandido e defendido na primeira seção do texto, sinaliza-se que o processo formativo/educativo no Programa Cultura lida com expressões e manifestações variadas, em que a diversidade cultural é a base de todo o processo.

A arte educação que se concebe na instituição relaciona no seu fazer características de arte, cultura e educação como alicerces. Dialógicas com as questões da contemporaneidade, em constante pensamento entre passado e futuro, as ações de arte educação idealizadas no Sesc têm suas bases sedimentadas na diversidade, na geracionalidade, na acessibilidade e na territorialidade.

Desobedecendo ao *status quo* da arte sedimentada no âmago do colonialismo, a arte educação praticada no Sesc lida com a pluralidade cultural brasileira. De modo democrático e dialógico, o público é convidado a ser partícipe desse processo de maneira ativa, em que sua voz é o principal insumo da dinâmica educativa. A mediação de que trata este texto acontece nesse ato. Público e instituição convergem e/ou divergem por meio do intercâmbio, mediado por indagações, questões e provocações que podem levar os praticantes do processo a conceber pensamentos críticos sobre o mundo por meio da arte.

Ao compreender que o Sesc atua sob a égide da ação socioeducativa, é possível observar o modo expandido como o *Marco Referencial Arte Educação no Sesc* concebe a dinâmica da mediação cultural. No âmbito da diversidade cultural, tem como fundamento o que orienta a *Política Cultural* (SESC, 2015), partindo da ideia de que

lidar com saberes e conhecimentos artístico-culturais de um Brasil, que é extenso e sedimentado pelas desigualdades sociais, um olhar plural para as program(a)ções educativas requer escuta e práticas descolonizadas e descolonizadoras.

A descolonização que aqui é mencionada vai na contramão do exercício hierarquizante pautado pelo colonialismo personificado na arte. Este artigo propõe olhar por outros ângulos além das necrófilas concepções que subalternizam, silenciam e apagam saberes. A perspectiva das práticas descolonizadoras coloca a margem no centro, e com ela seus conhecimentos, visando à expansão de produção de singularidades atentas às formas mais humanizadas necessárias para uma prática educativa. A pluralidade de concepções, fazeres e identificações pode ser um percurso e potente caminho de mediação cultural, assim como aponta a *Política Cultural* do Sesc no quesito inter-relacional

É por meio da cultura que os grupos se expressam, se identificam, se diferenciam e se afirmam; assim a diversidade cultural compreende os variados modos de criação, realização, difusão e fruição dessas expressões, e valorizá-la significa reconhecer as diferenças, conferindo-lhes igual dignidade. Entende-se que todas as formas de manifestação cultural têm sua importância. Para tanto, é fundamental entender que todo ser humano tem o direito de criar suas próprias expressões culturais e ter acesso às suas diversas manifestações, ao conhecimento de seus códigos, às estruturas simbólicas e às técnicas nelas empregadas. (SESC, 2015, p. 24)

49

Arte, educação,
mediação e
o Programa
de Formação
em Mediação
Cultural

Por ser a diversidade cultural central em abordagens e fazeres da área de arte educação, abre-se alas para ações de acessibilidade compreendidas de um modo expandido, quando deixam de ser um tema e se tornam questões. Esse ponto é abordado em razão do entendimento de que nunca foi, já não é e não poderá ser mais desenvolvida qualquer atividade de caráter artístico-educativo em que as pessoas com deficiência não sejam contempladas. Não somente como espectadores passivos, mas como praticantes ativos e protagonistas em todo o processo. Da mesma maneira confere-se à territorialidade conectada à acessibilidade a capacidade de tornar possível a participação ativa das pessoas do território em que o Sesc se instala.

A concepção de territorialidade pontuada no marco referencial ressalta o entendimento de uma abordagem mais atenta às questões sociais, econômicas, históricas e geográficas, como anteparo dinâmico das ações educativas. Nesse contexto se assume a responsabilidade educativo-social com os públicos interno e externo, tornando-se necessário o desenvolvimento de ações sistemáticas,

considerando todos os profissionais que atuam na instituição como agentes socioeducativos preparados para receber todos os públicos. Essa questão está sendo abordada por tomar consciência dos corpos dissidentes e suas inscrições no mundo, pois se estamos falando de públicos plurais é necessária a compreensão de que essas pessoas sejam muito bem-vindas nos espaços de arte e de cultura e de que neles se estabeleça uma interconexão com suas vivências.

A geracionalidade assume papel pertinente no documento político-institucional. Observar as diversas faixas etárias e pensar proposições de ações para mediar a arte é uma tarefa que exige criatividade e uma escuta extremamente aguçada para perceber quais são as pistas, as rotas e as linhas que as pessoas apontam nas suas relações com a arte. Ativar processos de mediação para infância, adolescência, juventude, maturidade e terceira idade requer um leque de possibilidades que, em suma, se destinam à relação com as singularidades que os sujeitos produzem.

O ato de intergeracionalizar pode ser uma potente metodologia de trabalho. Proporcionar atividades em que pessoas com menos e mais idade se relacionem pode gerar uma amplitude de troca de muitos conhecimentos. A arte é capaz de articular esse processo, uma vez que o *ensinoaprendizagem* está conectado aos modos como nos relacionamos com o cotidiano. As palavras são conectadas por entender que uma dinâmica não é dissociável da outra quando se trata de intergeracionalidade. A potencialidade que se pode ter em uma atividade em que se juntam jovens com idosos, adultos com adolescentes, pode expandir significados e sentidos de ou para as vidas.

Com Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da autonomia*, compreende-se que a arte educação pode ser atravessada por uma concepção democrática e dialógica, em que o pensamento crítico por meio da arte aponta sentidos para aqueles que são envolvidos no processo de mediação cultural. Assim, destacam-se alguns vetores que visam à autonomia do ser educando. Portanto o processo envolve pesquisa, ética, criticidade, comprometimento, curiosidade, humildade e esperança, bem como respeito aos saberes individuais, aceitação do novo e rejeição a qualquer tipo de discriminação, convicção de que a mudança é possível e, por fim, compreender que a educação é um meio de intervenção no mundo.

Nessa inflexão, o *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*, instrumento político da área, se constitui sob a égide da construção de um pensamento crítico por meio da prática educativa-artístico-cultural, cujo objetivo é que as pessoas que frequentam

as atividades do Sesc tenham a oportunidade de ser afetadas e atravessadas por dinâmicas humanizantes e humanizadoras, em que o intercâmbio de saberes não seja meramente vazio, e sim preenchido de sentidos e singularidades mediadas pela arte. Fundado em seis diretrizes, o documento delinea perspectivas engajadas com vias de estabelecer o desenvolvimento humano a partir de ações socioeducativas:

Diretriz 1 – Considerar a arte educação como campo de formação, difusão, fomento e fruição, em consonância com a missão institucional.

Diretriz 2 – Utilizar do exercício da mediação cultural como processo de intercâmbio entre as ações do Programa Cultura e do Programa Educação.

Diretriz 3 – Assegurar um programa cultural formativo, contínuo e sistemático, em pequena, média e grande escala, para além de uma perspectiva eventual.

Diretriz 4 – Incentivar a revisão crítica da arte e da cultura, considerando o permanente fluxo de diálogo entre historicidade e contemporaneidade.

Diretriz 5 – Assegurar que as unidades operacionais sejam permanentemente espaços que promovam acolhimento, mediação e convivência entre pessoas, identidades e territórios.

Diretriz 6 – Desenvolver e aplicar avaliações sistemáticas e processuais das ações de arte educação (SESC, 2021).

Percebe-se que essas diretrizes afirmam o compromisso da arte educação no que tange à demanda socioeducativa da instituição. Por se tratar de ações, observa-se uma potencialidade de metodologias que podem ser emplacadas visando a sua efetivação. Não será possível dimensionar essas ações neste texto, em razão do entendimento da ampla pluralidade de abordagens e de caminhos que essas diretrizes podem despontar no fazer artístico e cultural.

A próxima seção foi reservada para descrever como o Sesc tem realizado seu programa formativo, no qual a base estrutural dos conteúdos orbita no bojo da pesquisa e da ação, entendidas como aspectos fulcrais da arte educação. Costuma-se afirmar que a arte educação é a arte de fazer encontros. Encontros com

as formas e com as pessoas e como elas produzem seus conhecimentos, como se relacionam e fazem arte, para assim, junto com elas, em ação, inventar outras formas de inscrição no mundo.

Programa de Formação em Mediação Cultural

O Sesc, implicado com essa proposição de mediação cultural por meio de projetos de difusão e formação, promoveu, no decorrer do segundo semestre de 2020, uma programação formativa para os profissionais que atuam no Programa Cultura, com o objetivo de ampliar as possibilidades de abordagens e práticas educativas sensíveis ao diálogo participativo entre público e instituição.

Foi adotado no programa o mesmo partido educativo em que a equipe de Cultura do Sesc acredita: uma proposição de “troca” permanente dos convidados, com profissionais de Cultura da instituição e demais participantes, deles com os assessores e entre si, dos assessores com os participantes, como parte da própria conceituação e gestão do trabalho. Foram considerados oito eixos de pensamento, a partir de questões presentes no *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*. Trata-se de um elenco de questões emergentes que visam a atualizar e a ajudar a implementar o marco, a partir das demandas de diferentes públicos e da complexidade de uma instituição de caráter tão abrangente em termos de território, e diversidade decorrente. Um dos autores dos textos selecionados para provocar um mergulho nos conteúdos da formação diz:

O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. (KRENAK, 2019, p. 16)

Assim, aqueles temas que fazem parte dos cotidianos dos participantes e das pautas da contemporaneidade foram incluídos, contemplando as diferentes ações que integram programas educativo-culturais, e que de fato interessem àquelas comunidades. Quando se fala de troca, não se está fazendo referência a oferecer e receber sem reflexão, sem críticas e autocríticas, mas à possibilidade de escuta ao outro, uma vez que os conhecimentos se constroem por meio das relações que se estabelecem, de fluxos de pensamentos. A mediação pode acontecer, portanto, como ação política, dialógica. Jacques Rancière, outro autor indicado, propõe

a subversão dos papéis de mestre e aluno. Sua obra *O mestre ignorante*, relata a experiência de um mestre que transgride as convenções pedagógicas e didáticas de sua época, levando os alunos a uma verdadeira experiência de aprendizagem. Outras publicações incorporaram o programa, por recomendação dos assessores convidados, em coerência com a proposta de um programa dialógico. As sugestões dos participantes foram igualmente compartilhadas.

O programa, disponível na plataforma de aprendizagem a distância operada pela Rede Sesc de Formação e Pesquisa, utilizou referências com textos de Ailton Krenak, Djamila Ribeiro, Jacques Rancière e a publicação do Instituto Tomie Ohtake sobre acessibilidades plurais. Buscou-se abranger questões gerais de ensino e aprendizagem e de acessibilidade que extrapolassem o âmbito físico, mas incluísem outras, como territorialidade, etnia e mobilidade social e cultural. O programa foi dividido em quatro módulos, cada um com duas abordagens diferentes sobre o mesmo tema, com o objetivo de oferecer ao menos dois olhares em torno do mesmo assunto. Certamente os temas não se esgotaram, porém evitou-se restringir as abordagens a apenas um aspecto de cada.

Os encontros foram acompanhados por pequenas bibliografias sugeridas pelos assessores convidados, e eram sucedidos por um fórum de debates na própria plataforma. A atividade no fórum foi intensa, com contribuições dos participantes, relatos, trocas de experiências e permanente participação dos assessores convidados, que exploraram seus campos de pesquisa e suas áreas de interesse nesses encontros e ainda os ampliaram, sempre em parceria com aqueles que interagiram. A culminância das duas semanas de aula e do fórum deu-se por meio de encontros virtuais abertos a toda a instituição (webinários), com a participação também de integrantes dos grupos de trabalho dos Departamentos Regionais do Sesc.

O conteúdo do programa conciliou com a própria construção pedagógica. Todo o processo de criação atendeu aos mesmos pressupostos teóricos que o orientaram, estando prática e teoria atravessadas uma pela outra, indistintamente. A constituição do programa, suas ações, os integrantes de cada etapa e a sequência de atividades foram pensadas como mediações de um amplo processo de construção de conhecimento que não acontece de uma só vez, tampouco de maneira hierárquica, linear. Os encontros foram entremeados por debates que possibilitavam antecipar questões para os encontros seguintes, os quais suscitavam novos debates, e assim sucessivamente. Como deve ser.

Dessa maneira, as práticas artísticas e educativas podem ser naturalmente elaboradas, constituídas da própria gestação dos espaços, da criação das diretrizes da instituição, bem como alimentar e manter um equilíbrio de forças com as demais práticas exercidas por quaisquer espaços que atuem no campo da educação e da arte. Tratar de modo análogo arte, cultura e educação significa pensá-las de uma maneira ampla, como partes da vida de qualquer pessoa. Importante ressaltar que, se estamos considerando vida, interesses e experiências do público como ponto de partida para um trabalho educativo, e que a arte se refere a questões da vida, falou-se de arte a partir de seu repertório. Nesse sentido, vida, arte, cultura e educação estão na mesma condição. É tarefa da mediação ativar esse lugar, torná-lo vivo.

Na exposição do programa, ficou claro que a mediação é um veículo de diálogo, intercâmbio e construção de conhecimento. No *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*, compreende-se mediação cultural como uma iniciativa de formação, difusão, pesquisa e fruição em sua transversalidade, sua pluralidade e sua diversidade cultural, desenvolvida para e articulada com os diversos públicos. Em forma e conteúdo, o Programa de Formação em Mediação em Arte Educação buscou contemplar de maneira dialógica, horizontal e equânime o desenvolvimento de um pensamento crítico dos participantes e, também, daqueles que foram convidados a “ensinar”.

Considerações finais

Este texto apresentou e discutiu questões relacionadas ao Programa de Formação em Mediação Cultural em Arte Educação, direcionado aos profissionais de Cultura do Sesc do Brasil, com foco nos princípios, nas diretrizes e nas intencionalidades do *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*, que tem por objetivo assegurar o pleno exercício dos direitos culturais, objetivando o desenvolvimento humano.

O programa ocorreu durante o segundo semestre de 2020, período em que o mundo foi atravessado pela pandemia de Covid-19 e impactado com as determinações de isolamento social, em especial os profissionais da cultura. Por ter acontecido em formato digital, o diálogo entre arte, educação e mediação se efetivou sem o lugar do encontro, algo que está no centro do trabalho com arte educação. No entanto, o enfrentamento das condições impostas pela pandemia nos levou à criação de recursos físicos e tecnológicos que viabilizaram a realização do programa.

A título de considerações finais, se observou a potencialidade da formação e do balaio dos sotaques que movimentaram o programa, aprofundados em questões e conteúdos inerentes à prática educativa nos espaços culturais. Conclui-se, assim, que o Sesc tem buscado, por meio dessas iniciativas, proporcionar aos seus profissionais contínuo diálogo acerca das dimensões que são do âmbito da cultura.

Por fim, ressalta-se que o *Marco Referencial Arte Educação no Sesc* é um instrumento vivo que, observado ao seu tempo, poderá proporcionar direcionamentos e atravessamentos capazes de pautar práticas de arte educação enredadas na relação entre arte, públicos e instituição, tecendo percursos de atuação no diálogo entre historicidade e contemporaneidade.

DE DUVE, Thierry. An ethics: putting aesthetic transmission in its proper place in the art world. *In*: DE DUVE, Thierry. *Art school: (propositions for the 21st century)*. Edited by Steven Henry Madoff. Cambridge: MIT Press, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROYS, Boris. Education by infection. *In*: DE DUVE, Thierry. *Art school: (propositions for the 21st century)*. Edited by Steven Henry Madoff. Cambridge: MIT Press, 2009.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. Palestra proferida no Instituto de Ciências Sociais na Universidade de Lisboa, em 12 de março de 2019. *In*: KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

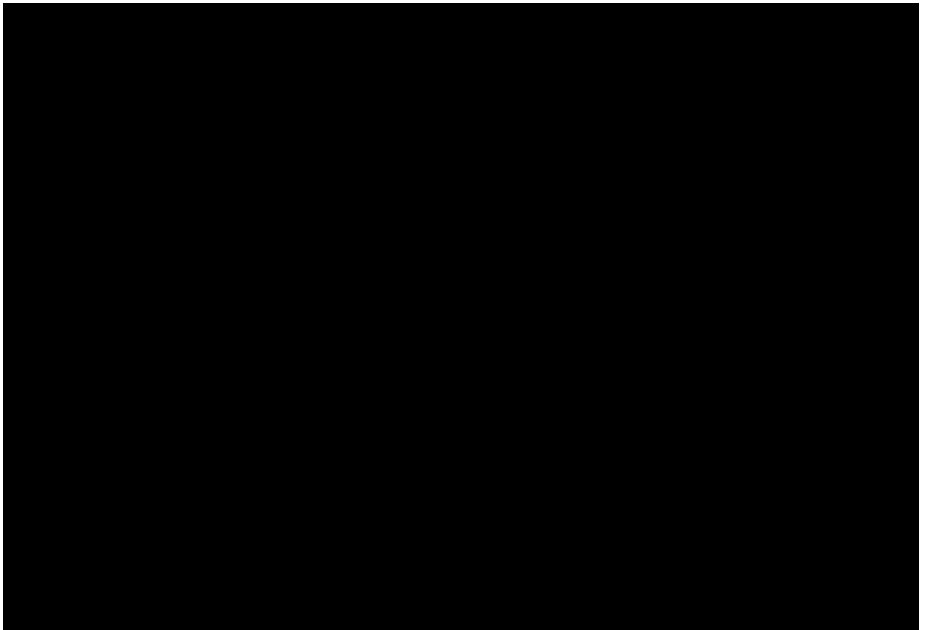
JUNIOR, José do Nascimento; TRAMPE, Alan; SANTOS, Paula Assunção dos (org.). *Mesa redonda sobre la importancia y el desarrollo de los museos en el mundo contemporáneo*: Mesa Redonda de Santiago de Chile, 1972. Brasília: Ibram/MinC, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SESC, Serviço Social do Comércio. *Política Cultural*. Rio de Janeiro: Sesc, 2015.

SESC, Serviço Social do Comércio. *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*. Rio de Janeiro: Sesc, 2021.

.



Mediação cultural em arte educação: diálogos entre diversidade e ações de experiências plurais

Jaqueline Gomes de Jesusⁱ

Leonardo Borgesⁱⁱ

Rodrigo Geraceⁱⁱⁱ

^{i.} Professora de Psicologia do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Docente do Programa de pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Doutora em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília (UnB), com pós-doutorado em História pela Escola Superior de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV). Pesquisadora-líder do ODARA – Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Cultura, Identidade e Diversidade (CNPq).

^{ii.} Assistente técnico na área de Ação Educativa da Gerência de Artes Visuais e Tecnologia (GEAVT) do Sesc São Paulo. Formado em Ciências Sociais pela UNESP, possui especialização em Gestão Cultural pelo Senac/SP. Em 2016 fez cocuradoria, em parceria com Clarissa Diniz, Fernanda Arêas Peixoto e Jamille Barbosa, da exposição Gilberto Freyre: vida, forma e cor, realizada pela Caixa Cultural nas cidades de Recife (PE) e São Paulo (SP). Em 2019 lançou o livro de poesias “=”, pela Editora Córrego.

^{iii.} Assistente técnico na área de Cinema da Gerência de Ação Cultural (GEAC) do Sesc São Paulo. Possui graduação em Ciências Sociais pela UNESP, mestrado em Artes Visuais pela UFMG e doutorado em Cinema pela Universidade Nova de Lisboa/Portugal. Sua tese Cinema explícito: representações cinematográficas do sexo foi publicada pela Editora Perspectiva em coedição com as Edições Sesc (2016).

RESUMO

Este texto apresenta, de modo geral, as diversas ações de mediação cultural realizadas pelo Sesc em São Paulo nos últimos anos, com ênfase nas intersecções com a diversidade. Por partir do ponto de vista de profissionais responsáveis pela gestão dessas ações, a ideia é evidenciar um pouco as engrenagens por trás dos trabalhos desenvolvidos, além de apresentar alguns valores e desafios para a área. É abordado também, sucintamente, o tema da diversidade e suas conexões com a mediação cultural e os ambientes organizacionais.

PALAVRAS-CHAVE: arte, educação, mediação, diversidade.

ABSTRACT

This text presents an overview of the various cultural mediation actions carried out by Sesc São Paulo in recent years, with an emphasis on intersections with diversity. By using the point of view of professionals responsible for managing these actions, the idea is to look behind the curtains of the work that was developed, as well as present some values and challenges for the area. The theme of diversity and its connections with cultural mediation and organizational environments are also briefly addressed.

KEYWORDS: art, education, mediation, diversity.

Leonardo Borges – No *Marco Referencial Arte Educação no Sesc* (SESC, 2021, p. 9), a diversidade cultural aparece como um dos princípios dos trabalhos na área de Cultura: “[a diversidade] consiste em conhecer e compreender o direito da existência das diferentes culturas e identidades nas práticas promovidas pela instituição, garantindo a representatividade de todas as pessoas”. Como definir o que é diversidade? Por que é importante valorizar a diversidade na ação de uma instituição cultural?

Rodrigo Gerace – Perceber, sentir e enfatizar o mundo, as pessoas e as relações como diversas garante a pluralidade das existências em suas formas de expressão e autonomia cidadã. Não à toa, diversidade é mote político da democracia, em que todas as vozes, escutas e expressões são valorizadas como potências da existência subjetiva e coletiva. Somente com a diversidade é que um ecossistema se arquiteta plural, no qual as diferenças são consideradas em sentido dialógico profundo.

Para além de ver a diversidade como “temática”, é possível percebê-la nas ações do Sesc de modo permanente, como valor a ser estimulado e concretizado em políticas afirmativas, debates, discussões, fricções. Assim, do generalismo de que tudo é diverso, pode-se debruçar em todo momento sobre lugares de fala e de escuta singulares, protagonismos e visibilidades outrora silenciados e, fundamentalmente, na importância da representatividade.

Nessa perspectiva é que a diversidade não é só cultural, mas engloba toda uma visão cosmogônica, não só humanista, de que todas as manifestações são partes autônomas da coletividade das diferenças. Ao mesmo tempo que se pode apresentar, integrando a curadoria, espetáculos de dança contemporânea com grupos formados por diversidade de corpos, contemplando pessoas gordas e negras, por exemplo, são exibidos filmes com acessibilidade e também obras realizadas por pessoas com deficiência.

São realizadas mostras de cinema indígena elaboradas por eles próprios como sujeitos, não como objetos de representação, bem como desenvolvidos debates e seminários sobre sexualidades, corporalidades e identidades fluidas como política da existência. Procura-se, por meio de pesquisas e ações, equalizar as diferenças de gênero nas equipes do Sesc. As curadorias são traçadas de modo que sujeitos são sujeitos na programação, não apenas recortes que representam temáticas a serem evidenciadas pela alteridade.

Pelas discussões, questiona-se a ideia de “dar voz”, pois todas as pessoas têm voz e se expressam de diversos modos. Tanto se falou, mas quem ouviu? Quem quer ouvir? Além disso, a expressão carrega em si certo elitismo que “permite” alguém se expressar por intermédio de um poder. É importante, então, valorizar a diversidade neste sentido: descortinar o que está posto, revelar o oculto, ampliar outras vozes, outras narrativas, outras expressões invisibilizadas, sempre por meio da mediação, da contextualização e da atenção à escutatória.

Jaqueline Gomes de Jesus – A cultura é indissociável da própria diversidade, portanto esta também se torna uma questão organizacional. Porém o que se compreende como “diversidade” nesse contexto? A diversidade é um componente fundamental da identidade social das pessoas, ela é “parte do autoconceito dos indivíduos que deriva do seu conhecimento de pertencimento a um grupo social, associado à significância emocional desse pertencimento” (TAJFEL, 1982, p. 24), de modo que não existe identidade social sem diversidade, uma é indissociável da outra na constituição de quem se é como ser humano (ALLPORT, 1954).

Há uma série de concepções adotadas, dentre elas, para autores como Cox (1994), a diversidade é a representação, em um sistema social, de pessoas com diferentes identidades grupais que têm significações culturais distintas; ou ainda como um misto de pessoas com identidades grupais diferentes dentro do mesmo sistema social (NKOMO; COX, 1999).

Considerando a cultura em suas diferentes dimensões, a diversidade humana é compreendida como “o conjunto de relações interpessoais e intergrupais explícitas ou implícitas, em um determinado sistema social, que são intermediadas pela relação entre as identidades sociais e a dominância social presentes nesse sistema” (JESUS, 2013, p. 224), de modo que o objetivo, ao refletir sobre ela, é impulsionar estratégias para que as identidades sejam valorizadas em suas diferenças e possam contribuir de fato para os resultados organizacionais, o que se pode chamar de “inclusão”.

Entretanto, devido a estereótipos, preconceitos e discriminação engendrados historicamente, a diversidade humana não tem sido reconhecida com a devida atenção. Incluir grupos sociais diferentes em um espaço antes homogêneo é passo necessário, e a gestão dessa diversidade precisa ter como objetivo que a comunidade a respeite e a integre, para que novos atores institucionais sintam-se parte dela e os estabelecidos os recebam. Esse é um processo, acima de tudo, educativo.

JGJ – Leonardo, como o Sesc em São Paulo trabalha os projetos educativos das exposições que realiza?

LB – Do ponto de vista da educação, em tese, uma exposição é apenas mais um dos espaços em que podem ser promovidos encontros entre pessoas diferentes para conversar sobre arte e diversos temas que artistas e curadores desenvolvem em suas produções. Ou seja, um projeto de arte educação se justifica por si, não importa a presença ou não do objeto disparador dos diálogos, mas é evidente que esses encontros ganham muita potência se realizados em ambientes repletos de obras de arte – as exposições.

Tudo isso para dizer que, embora os projetos educativos possam ser permanentes e as exposições temporárias (ou não, é preciso destacar que temos acervos de obras de arte “fixos” nas diversas unidades do Sesc em São Paulo), em geral organizamos conceitualmente os projetos educativos alinhando-os à temática de cada exposição. Isso tem um lado positivo, pois permite a flexibilidade de organizar uma exposição de arte contemporânea seguida de outra de esporte, por exemplo, mas requer grande atenção para que não seja dada maior ênfase aos conteúdos expostos do que às pessoas que fruem e se apropriam deles – nossos diversos públicos. É sempre importante não perder de vista, entre os fluxos de programação, que educação é processo, é relação que precisa de permanência.

Respondendo mais diretamente à pergunta, tão logo decidimos pela realização de um projeto expositivo, se não há no grupo proponente do projeto uma pessoa com pesquisa e experiência na área de mediação cultural, costumamos indicar um profissional para compor a equipe com essa responsabilidade de pensar e potencializar a conversa íntima que se dá entre o discurso curatorial, dos artistas e das obras com os universos simbólicos e históricos dos diversos públicos.

A escolha sempre é alinhada a um perfil de profissional que, além dos conhecimentos em arte educação e mediação cultural, também deve ter afinidade e interesse com os temas da exposição. Tal profissional irá trabalhar num diálogo muito próximo com as equipes curatoriais, os artistas e as equipes de programação das unidades do Sesc que já têm um conhecimento sobre os perfis de públicos que frequentam aquela unidade, bem como o território onde ela está situada.

Esse profissional é responsável por conceber um projeto de mediação cultural específico para aquela exposição, e pelo seu acompanhamento na íntegra, realizando ajustes de percursos naturais quando um projeto passa do estágio da ideia para o da aplicação.

RG – Leonardo, fale um pouco sobre como é a composição das equipes que atuam nos projetos educativos. Quais são as atividades que elas realizam?

LB – As equipes são compostas por educadores e supervisores, que ficam sob responsabilidade de um profissional da área da programação cultural da unidade, em constante diálogo com o contratado para conceber o projeto educativo daquela exposição. Como são equipes temporárias, a primeira atividade que realizam é um treinamento sobre mediação cultural e sobre os conteúdos específicos da exposição em que atuarão. A preparação engloba também questões de acessibilidade e técnicas corporais, afinal, a principal ferramenta de trabalho de um educador de exposição é o corpo. A duração costuma variar entre dez e vinte dias.

Após a abertura da exposição, as equipes testam as atividades hipotéticas pensadas durante o período de formação com os públicos reais daquela unidade. Naturalmente, ajustes são feitos, e a pesquisa/formação da equipe é contínua, sendo reservados momentos semanais para reuniões, avaliações, pesquisas e desenvolvimento de novas propostas de atividades de mediação.

Essas atividades variam entre a visita guiada, com caráter mais discursivo/dialógico, em que o educador passa por um pequeno grupo de obras discutindo um tema (ou subtema) específico daquela exposição; atividades práticas, como oficinas de criatividade, jogos e brincadeiras; e ações poéticas, como contação de histórias ou visita musical.

Nesse sentido, entendemos que os educadores também realizam curadorias dentro da curadoria geral da exposição, ao pesquisar esses roteiros de visita, estabelecendo diálogos e tensões entre obras que, por fim, não foram vislumbradas nem pela própria curadoria geral.

Finalmente, entendemos como muito preciosas as conversas despretenso-sas de cinco minutos com visitantes desavisados que estão ali, por exemplo, à espera de um familiar que está em consulta com o dentista. Muitos entram na

exposição para ver aquelas “coisas estranhas” e saem de lá, após a conversa com o educador, com outra visão sobre aquele universo supostamente inacessível. Às vezes até se sentindo artistas!

JGJ – Leonardo e Rodrigo, tendo como ponto de partida a “abordagem triangular” proposta por Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 2010), como o campo do “fazer” é trabalhado nas diversas atividades de mediação cultural realizadas pelo Sesc em São Paulo?

LB – Além das atividades práticas realizadas pelas equipes dos educativos das exposições, em todas as nossas unidades há uma ampla oferta de cursos e oficinas de técnicas relacionadas ao universo das artes visuais e manuais. A grade de atividade varia conforme a infraestrutura física e de equipamentos, mas, em geral são ofertados cursos de fotografia, desenho, aquarela, quadrinhos, técnicas têxteis, artes gráficas, história da arte etc., com cursos que variam do nível introdutório até atividades mais aprofundadas que requerem um conhecimento prévio por parte dos públicos. Em algumas unidades, temos também estrutura para atividades de marcenaria e cerâmica.

Além disso, todas as unidades têm espaços específicos para explorar as infinitas relações entre arte e tecnologia. Nos Espaços de Tecnologias e Artes, semelhantes ao que é conhecido como Espaço Maker, são realizados cursos e oficinas nas áreas de audiovisual (captação e edição de imagens e sons), fabricação digital, hackerismo, universo web etc.

Entendemos que esse grupo de atividades práticas constitui uma importante estratégia de *ensinoaprendizagem* de artes quando superamos a dicotomia moderna “mente/corpo”, e aceitamos que é possível entender, aprender, ver, ouvir e pensar de modo mais corporal, sinestésico, como fazemos quando somos crianças.

RG – O campo do fazer está aliado à importância das diversas experiências que podemos ter. Aprende-se também fazendo: a prática também traz reflexões, teorias e questionamentos. No campo das artes performáticas (dança, circo, teatro, música), do cinema e da literatura, realizamos ações práticas permanentes, sempre em diálogo com todos os públicos, em múltiplos espaços internos e externos das 44 unidades operacionais do estado. Além da área artística, vale ressaltar que o campo do fazer também está presente em programas esportivos, de saúde, bem-estar,

alimentação, desenvolvimento infantojuvenil, trabalho social com idosos, turismo social, educação para a sustentabilidade, entre outros.

Tais ações são mediadas por profissionais, com materiais e espaços concebidos especificamente para esse fim. Podemos citar, por exemplo, o Centro de Música do Sesc, em São Paulo, criado há 40 anos, que é um espaço para experimentar, aprender, criar, vivenciar e pensar música. Há três unidades na Grande São Paulo (Consolação, Guarulhos e Vila Mariana), com mais de 1.300 vagas para cursos, oficinas, práticas de conjunto e vivências para diferentes idades e níveis de aproximação com a linguagem musical. Lá, trabalhamos a experimentação coletiva em aulas de voz, instrumentos de sopro, percussão e cordas dedilhadas, prática de conjunto, tratamento acústico, gravação em estúdio, metodologia de acervo de instrumentos, métodos e partituras, entre outras. As atividades são desenvolvidas por educadores do Sesc e por profissionais convidados, sempre visando à prática diletante, em uma perspectiva de que o fazer artístico é parte da vida social e da expressão humana.

Ainda na práxis experimental, citamos o Centro de Pesquisa Teatral (CPT), espaço especializado no desenvolvimento do ofício cênico, com turmas regulares, localizado no Sesc Consolação. Esse espaço é interessante: ao mesmo tempo que traz as técnicas teatrais, estimula a criação experimental, livre e autônoma dos participantes. Desde 1982, o centro formou mais de mil profissionais das artes cênicas, entre atores, dramaturgos, cenógrafos e iluminadores e, sob a coordenação de Antunes Filho (falecido em 2019), o CPT apresentou 46 espetáculos.

Desde setembro de 2020, em decorrência da pandemia de Covid-19, ambos mantêm programação on-line, em canais próprios, com os mesmos eixos orientadores dos programas: formação de atores, criação e experimentação, dramaturgia, cenografia, memória, acervo e pesquisa, no caso do CPT; teoria da música, técnica instrumental, voz, musicalização, música e tecnologia, tópicos de musicologia, harmonia e improvisação, no caso do Centro de Música. As atividades digitais incluem seminários, bate-papos, debates, oficinas, ateliês de dramaturgia, mostras digitais do acervo, laboratórios e cursos.

Outro exemplo é a área de cinema, que não se restringe somente às exposições de filmes, mas também à vivência em laboratório e processos criativos com mediação feita por grupos cinematográficos que discorrem sobre o fazer cinema por meio de práticas, testes, processos e experimentações. O fundamento é o pensamento coletivo e colaborativo entre pessoas pelo entendimento de que

cinema também se aprende em filmes, roteiros, equipamentos, montagens, cenários, entre outros.

JGJ – E como é trabalhada a questão da diversidade nessas programações?

LB – Primeiramente, para responder a essa pergunta, é importante evidenciar que o respeito à diversidade sempre foi um valor dos trabalhos de mediação cultural que realizamos, assim como o afeto, a alteridade e a autonomia. Mas durante o curso de Mediação Cultural, aprendemos com você, Jaqueline, que mais do que respeitar a diversidade, precisamos valorizá-la.

Historicamente a questão da diversidade foi trabalhada em instituições culturais mais como objeto e como valor a ser respeitado, do que como sujeito. Se até pouco tempo era comum a realização de exposições dedicadas a refletir a produção de artistas mulheres, por exemplo, mas sendo realizada por curadores homens; atualmente, devido ao amadurecimento das discussões e também, no que tange à questão racial, aos anos de ações afirmativas nas universidades, as questões da representatividade e do protagonismo são tratadas de forma mais adequada na realização dos projetos.

Apenas para citar alguns dos últimos dois anos no Sesc em São Paulo, que refletem esse panorama, As Mulheres e as Tecnologias e Tecnologias Negras, são projetos que aconteceram nas 44 unidades, dedicados a pensar a questão do fazer artístico na sua imbricação com as tecnologias sob a perspectiva desses dois grupos historicamente subalternizados. Destacamos ainda um conjunto de exposições como Todo Poder ao Povo! Emory Douglas e os Panteras Negras; PretAtitude: Insurgências, Emergências e Afirmações Na Arte; Ounjé: Alimento Dos Orixás; Orun; e as mais recentes edições da 21ª Bienal de Arte Contemporânea Sesc_Videobrasil e a Bienal Nais do Brasil. Além disso, observa-se o aumento da diversidade na constituição das equipes que trabalham nos educativos dessas e de todas as exposições que realizamos.

É importante observar que, embora não tenha sido implementada nenhuma política de ação afirmativa pelo Sesc São Paulo, a instituição está aberta aos sinais apresentados pela sociedade, o que reflete no aumento da realização de projetos que tensionam as narrativas hegemônicas e a história oficial, bem como a maior presença de corpos egressos das maiorias minorizadas.

RG – A diversidade, como dito anteriormente, está presente nas formas de representatividade, nas escolhas que fazemos, na amplitude e na pluralidade das discussões e dos profissionais contratados, e também no eixo curatorial das ações: O que abordar? Por quê? Como abordar? Para quê? Para quem? Sempre num processo de mediação dialógica com os públicos e programas da instituição.

Enfatizamos eixos fora do lugar comum, traçando pistas para que, na autonomia individual, as pessoas lancem seus pontos de vista e, numa efetiva mediação cultural, possamos construir juntos um conhecimento expandido, fruto de saberes diferentes.

Pela prática, no caso das ações artísticas, também valorizamos a diversidade pré-curatorial (quem a fará? Por quê?), curatorial (como a pluralidade das ações estará refletida na programação?), regional, estilística, estética e narrativa, procurando ancorar-se no fundamento da instituição.

Um exemplo interessante de “mediação cultural expandida” alinhada com a diversidade é o Circuito Sesc de Artes, projeto itinerante que percorre 120 cidades do estado e apresenta, em praças públicas, com cerca de 400 artistas de todo o país, 90 espetáculos, oficinas, vivências, exposições, intervenções e instalações. Com curadoria coletiva e colaborativa, feita por mais de 50 pessoas, sempre refletimos: qual o potencial provocativo, inovador e de fruição das ações elencadas? Quais diversidades culturais da identidade brasileira elas trazem e por quais representatividades?

Tal ação é fruto de uma parceria entre Sesc, sindicatos do comércio e prefeituras que buscam apresentar possibilidades artísticas em espaços públicos e abertos, sem grandes estruturas, desconstruindo assim a ideia de que a estrutura precede a ação: é possível exibir filme fora da sala de cinema, também realizar um espetáculo de dança entre árvores e calçadas – tudo com qualidade técnica e coerência curatorial. Esse projeto aproxima diferentes públicos nas praças, expandindo a ideia de espectador (pois muitos deles são pedestres, transeuntes, ou seja, não estão ali necessariamente para ver ou vivenciar algo, estão de passagem), de gestão cultural (com as possibilidades das ações artísticas fora dos locais legitimados) e de mediação transversal e dinâmica, ao se deslocar para espaços externos das unidades do Sesc.

Aproveito para lançar um questionamento: neste momento são dez meses vivendo sob as precauções de saúde mental, física e social da pandemia de Covid-19.

Como se dá o campo da mediação de modo digital? Mediação virtual é somente mediar debates? Como fica a mediação sem a presença física das pessoas? Como garantir a diversidade para além de programações temáticas virtuais? Tais questões são inquietações que nos fazem refletir que o ambiente digital não é uma “alternativa” ao presencial, mas também é um espaço efetivo para encontro, diálogo e proposições. Tal espaço, ampliado agora pelo Sesc em São Paulo, pela plataforma Sesc Digital, tem mostrado essas investigações por meio de seminários, mostras de filmes, debates, oficinas, publicações etc. Mas, uma vez amenizada a pandemia, como expandir o campo digital (linguagem e ferramenta) como espaço possível e potente para as ações de arte educação e mediação?

RG – Jaqueline, considerando o que você disse, “A cultura é indissociável da própria diversidade, portanto esta também se torna uma questão organizacional”, como as instituições culturais podem aprimorar e intensificar a diversidade em suas variadas possibilidades?

68
Mediação
cultural em
arte educação:
diálogos entre
diversidade
e ações de
experiências
plurais

JGJ – A valorização da diversidade humana nas organizações tem ultrapassado os limites das teorias e exige atuação concreta. A iniciativa privada tem cada vez mais se envolvido com realizações que se propõem a minorar as discrepâncias sociais, no âmbito do conceito de “responsabilidade social” e da sustentabilidade, que reconhece a dimensão humana do meio ambiente.

Urge a formulação de agendas de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) ligadas à diversidade, para além de ações afirmativas isoladas, porque é árdua a mudança de comportamentos, valores e crenças básicas de qualquer cultura ou subcultura, transformação que não se pode realizar com atividades assistemáticas e puramente centradas nos indivíduos, esquecendo-se dos grupos e das instituições. Este é o fundamento filosófico e metodológico: o trabalho para a inclusão se dá em grupo e institucionalmente.

A transformação da lógica estereotipada que leva à discriminação deve iniciar por comportamentos, expressões visíveis e concretas, portanto mais fáceis de mudar. Estimulando-se dissonâncias cognitivas entre como os indivíduos se comportam e seus valores, começa-se um processo de intervenção sistemática, e em médio e longo prazos, de seus preconceitos. Isso se destina à inclusão e, por isso mesmo,

à melhoria do ciclo de vida em seus múltiplos níveis: individual, grupal, organizacional e mesmo social. Todos são responsáveis por essa mudança.

Enfim, a valorização da diversidade objetiva uma inclusão não apenas formal, discursiva, mas substancial, na qual, mais do que obediência a regras, predomina uma cultura de equidade. Fundamental é que se esteja aberto ao aprendizado, a tentar algo novo e diferente; que não se ignore ou minimize a importância do desconforto inevitável durante o processo; que se arrisque a errar, aprendendo com o que errou; que trabalhe os conflitos como pontos de discussão; que dê crédito aos sentimentos e observações das pessoas; e que só há compromisso quando todos se envolvem.

RG – E como articular a mediação cultural com a diversidade, Jaqueline?

JGJ – A mediação cultural, enfim, coaduna com esse modelo, ao se recusar a assumir um papel de reprodutora de injustiças sociais e limitações morais. A partir da implantação de uma política de educação para a valorização da diversidade cultural, ela pode auxiliar a tornar o Sesc em São Paulo um agente coletivo de transformação social, apoio a novos talentos e agregação de valores que incitam pessoas e outras instituições, ainda presas a um modelo arcaico de exclusão e de privilégios, a se mobilizarem para seguir seu exemplo positivo.

69

Mediação cultural em arte educação: diálogos entre diversidade e ações de experiências plurais

ALLPORT, Gordon Willard. *The nature of prejudice*. Reading: Addison Wesley, 1954.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CAEIRO, Alberto. Poema VII. In: *O guardador de rebanhos*. Sassetti, 1983.

COX, Taylor Jr. *Cultural diversity in organizations: theory, research and practice*. São Francisco: Berrett-Koehler, 1994.

JESUS, Jaqueline Gomes de. O desafio da convivência: assessoria de diversidade e apoio aos cotistas, 2004-2008. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 33, n.1, p. 222-233, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v33n1/v33n1a17.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NKOMO, S. M.; COX, T. Jr. Diversidade e identidade nas organizações. In: S. R. CLEGG; C. HARDY; W. R. NORD (orgs.). *Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais*. São Paulo: Atlas. p. 334-360, 1999.

OBRIST, Hans Ulrich. *Uma breve história da curadoria*. Rio de Janeiro: Bei Comunicação, 2010.

SESC, Serviço Social do Comércio. *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*. Rio de Janeiro: Sesc, 2021.

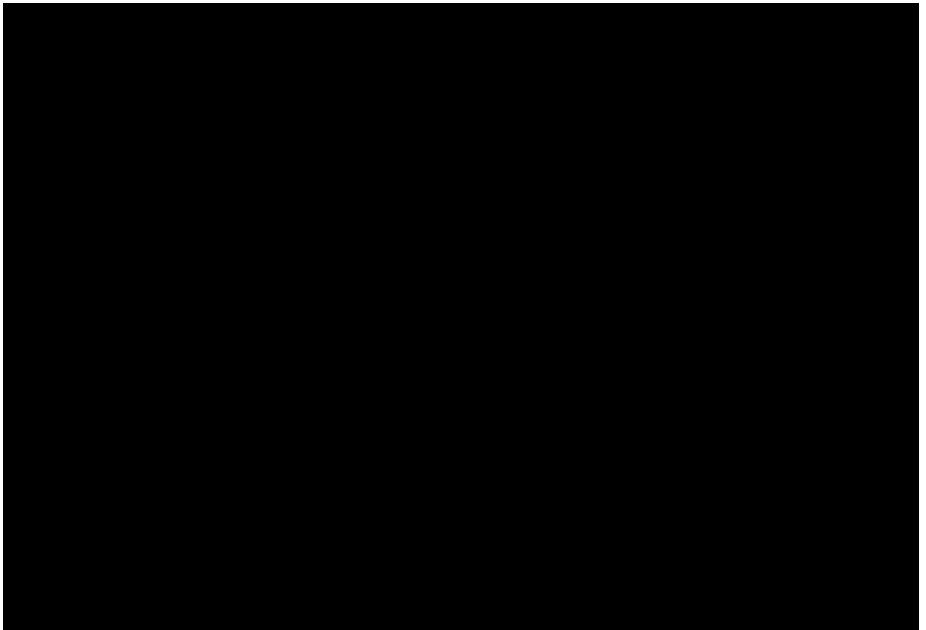
TAJFEL, Henri. Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, v. 33, p. 1-39, 1982.

Artigos

ZIZEK, Slavoj. Zizek: a “volta ao normal” é a psicose suprema. *Outras mídias*, São Paulo. Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/zizek-a-volta-ao-normal-e-a-psicose-suprema/>

FORO INTERNACIONAL “LAS CULTURAS EN TIEMPOS DE PANDEMIA”, Zoom. *Experiencias de programas implementados por los gobiernos locales de la red mercociudades en el ámbito cultural*. Mercociudades, 2020. Disponível em: <https://mercociudades.org/pt-br/foro-internacional-las-culturas-en-tiempos-de-pandemia/>

BRUM, Eliane. O futuro pós-coronavírus já está em disputa: como impedir que o capitalismo, que já nos roubou o presente, nos roube também o amanhã? *El País*. Disponível em: https://brasil.elpais.com/opiniaao/2020-04-08/o-futuro-pos-coronavirus-ja-esta-em-disputa.html?fbclid=IwAR0S94wT61m7_EeMr2BZttHCs0lIzZwlSxbf0sG3a29eQTEK1rakolYsy3E.



Teko, tekoha, hendupy'are: cosmologias indígenas, mediação cultural e curadoria educativa

Carolina Mouraⁱ

Fernando Pereira de Araújoⁱⁱ

Maria da Conceição Silvaⁱⁱⁱ

Patrícia de Souza Figueiredo Lima^{iv}

Sandra Benites^v

^{i.} Produtora cultural desde 2009, atualmente exerce a função de analista de Cultura no Sesc na Bahia, onde atua desde 2013. Formada em Gestão Hoteleira pelo Centro Universitário Senac-SP, pós-graduada em Gestão de Eventos pela Faculdade Olga Mettig (BA) e em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas (AM). Pós-graduanda em Arte Educação pelo Centro Universitário Senac.

^{ii.} Arte educador e produtor audiovisual, é pós-graduado em Cinema e Linguagem Audiovisual pela Faculdade Estácio de Sá (2021). Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), em 2019. Operador e técnico de luz, foi bailarino da Cia de Dança do Sesc Petrolina, entre 2010 e 2017.

^{iii.} Bibliotecária formada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), pós-graduada em Gestão da Informação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e mestra em Ciência da Informação pela UFBA. No momento, atua como analista de Cultura no Sesc na Bahia com ênfase em Biblioteca e Literatura.

^{iv.} Produtora cultural, formada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Educação a Distância pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e mestra em Cultura e Sociedade pela UFBA. Atua há sete anos como produtora cultural do Sesc na Bahia, especialmente nas áreas de artes cênicas, música e artes visuais.

¹⁵ Professora em escola indígena Guarani. Entre 2010 e 2013, integrou o grupo de mulheres da Associação Indígena Tupiniquim Guarani (AITG) pela aldeia Boa Esperança. Coursou História e Ciências Humanas em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É coordenadora pedagógica de Educação Indígena e assessora da Secretaria de Educação de Maricá (RJ). Atende às aldeias Guarani Tekoa M'boy ty (São José de Imbassai) e Céu Azul (Itaipuaçu). Integra o Instituto dos Saberes dos Povos Originários – Aldeia Jacutinga. Foi pesquisadora bolsista de 2010 a 2015 pelo Observatório da Educação Escolar Indígena. Desde 2010, faz parte, como pesquisadora, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Mestre e doutoranda em Antropologia Social pelo Museu Nacional/UFRJ.

RESUMO

Este texto, escrito colaborativamente e de modo dialógico entre integrantes da equipe de Cultura do Sesc na Bahia e em Pernambuco com Sandra Benites, curadora de arte e pesquisadora indígena, tem por objetivo discutir a temática Curadoria educativa e as cosmologias indígenas. A partir da compreensão de que a arte educação pode ser uma ponte de escuta, diálogo e visibilização das narrativas indígenas e das memórias ancestrais que por tanto tempo foram excluídas da história e são ignoradas de modo geral no Brasil, teceu-se este diálogo a partir do interesse de Sandra Benites em compartilhar os conhecimentos originados dos saberes de seu povo e das equipes do Sesc em aprender e reescrever práticas de mediação cultural. A intenção é promover atividades de arte educação de maneira transversal e plural, voltadas para o desenvolvimento humano e para a construção de processos de descolonização do pensamento por meio da arte, observando-se diferentes formas de territórios e identidades.

PALAVRAS-CHAVE: cosmologias indígenas, mediação cultural, arte educação, curadoria educativa.

ABSTRACT

Written collaboratively and in a dialogue between members of the culture team of Sesc Bahia and Sesc Pernambuco with Sandra Benites, art curator and indigenous researcher, this text aims to discuss the theme Educational curation and indigenous cosmology. Based on an understanding that Art Education can be a bridge towards listening, dialogue and the visualization of indigenous narratives and ancestral memories, which have been excluded from history for so long and are generally ignored in Brazil, we wove this dialogue out of Sandra Benites's interest in sharing the knowledge she derived from her people and the interest of the Sesc teams in learning and rewriting cultural mediation practices. The intention, based on these reflections, is to promote Art Education activities, in a transversal and plural way, aimed at human development and the construction of processes of thought decolonization through art, observing different forms of territories and identities.

KEYWORDS: indigenous cosmologies, cultural mediation, art education, educational curation.

Desde a invasão dos portugueses no território ocupado por milhares de indígenas há 520 anos, registros são feitos e histórias são contadas sempre a partir da visão e na versão dos colonizadores, até os dias atuais. Muito pouco são ouvidas as populações nativas que já habitavam o Brasil, como hoje é chamado. Os indígenas tinham organização social própria, costumes, línguas, crenças e tradições, e modos de se relacionar com a natureza.

A partir da escuta, do diálogo e da visibilização das narrativas indígenas e das memórias ancestrais que por tanto tempo foram excluídas da história oficial do país, faz-se necessário revisitar o passado para projetar novos futuros. Para refazer essa trilha, é preciso levantar algumas questões: durante esses mais de cinco séculos, não indígenas escutaram outras versões dessa história? Buscou-se compreender esse território como um lugar de troca sistemática com os primeiros povos dessas terras? Quando as cosmologias dos povos originários em seus modos de ver, pensar e agir deixaram de ser percebidas como mais uma parte estruturante do que convém se chamar “sociedade brasileira”?

Essas e outras perguntas apareceram nas discussões ocorridas em encontros virtuais, dos quais participaram os profissionais que integram o Programa Cultura do Sesc: Carolina Moura, Maria da Conceição Silva e Patrícia Figueiredo (Sesc Bahia); Fernando Pereira (Sesc Pernambuco); e Sandra Benites, indígena, natural da etnia Guarani Nhandewa, nascida na aldeia Porto Lindo, em Mato Grosso do Sul.

Nesses encontros, aconteceram conversas ricas caracterizadas pelo desejo de Sandra em compartilhar conhecimentos originados dos saberes de seu povo, e pelas equipes do Sesc em aprender e reescrever práticas de mediação cultural. A intenção foi promover atividades de arte educação, de maneira transversal e plural, voltadas para o desenvolvimento humano e para a construção de processos de descolonização do pensamento por meio da arte, observando-se diferentes formas de territórios e identidades.

Ao falar dos povos indígenas é importante lembrar que hoje, no Brasil, existem 305 etnias e 274 línguas registradas,¹ além de indígenas que vivem no contexto urbano. Povos que têm a oralidade como tradição e diversidade cultural impossível de resumir a um só pensamento ou ensinamento. Muito do modo de viver das cosmologias indígenas está em nossa construção social, mas por

¹ Dados obtidos no site da Funai. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>. Acesso em: 13 jan. 2021.

causa do violento silenciamento causado pela colonização, muitas vezes não se reconhece essa origem.

Este texto é um registro de conhecimentos produzidos nos encontros de mediação cultural promovidos pelo Sesc, composto por importantes fios de diálogos entre os profissionais da instituição e Sandra, na expectativa de contribuir para ampliar, aprofundar e diversificar as práticas de mediação cultural no Sesc.

Profissionais do Sesc – Sandra, para iniciar esta conversa e ampliar nossa compreensão acerca das cosmologias indígenas, gostaríamos que compartilhasse conosco o que é ser e estar no mundo para os Guarani.

Sandra Benites – Para os Guarani, *teko* é a existência de uma pessoa – seu modo de ser, estar e ver o mundo. Ele vai se moldando a partir das demandas do seu ser. Podemos dizer que é como se fosse o corpo em movimento e deslocamento do *teko*. Por isso existe *teko* das crianças, *teko* das mulheres, *teko* das mães, *teko* dos homens, *teko* das pessoas mais velhas e assim por diante. Pode-se dizer que a construção dos corpos físicos e simbólicos se faz de acordo com as necessidades e os ambientes percorridos pelo indivíduo no coletivo, sempre levando em consideração a visão de mundo e a cosmologia do coletivo. Esses saberes ou pensamentos coletivos são explicados por meio das narrativas das pessoas mais velhas da aldeia.

O *teko* é um processo de produzir seu ser, é uma ideia de que quando uma pessoa nasce, seu *teko* não está pronto – é como se fosse o início da produção de um ser durante sua caminhada. Ao refletirmos sobre isso podemos pensar que todo esse processo é apenas subjetivo, contudo não é o que ocorre. Nessa perspectiva, vamos avançando por um caminho no qual a construção requer mais que o exercício da consciência, demanda atitude. É muito importante ressaltar que o coletivo se baseia na memória do passado como um jeito de explicar o mundo, e a partir dela cada comunidade ou etnia organiza seu *tekoha*.

Sempre levando em conta os elementos da natureza em torno de si, como, por exemplo, os animais, as florestas, os rios, entre outros, essa visão de mundo não separa sua existência, seu ser e sua relação com esses ambientes onde está inserido seu *rete* (corpo). O corpo faz parte daquele ambiente e do pensamento daquela comunidade, e por isso, na cosmologia, também é necessário questionar o ponto de vista, o/a narrador/a e as interpretações. Daí vem a importância da escuta e do

diálogo para entrar em acordo e em negociação entre fronteira e limitação, mesmo sendo de Guarani para Guarani, porque existem diversos *tekos* numa comunidade.

Teko e tekoha é, portanto, modo de pensar o mundo, modo de estar, modo de ver o mundo. Por exemplo, quando a menina deve ter cuidado com a primeira menstruação, a *oguapyare*. Nós, mulheres Guarani, sempre temos que ter cuidado especial com o corpo em cada etapa da vida. Dizem que a dor de cabeça vem com o vento. Por isso não podemos pegar friagem nesse período. Sentir dor de cabeça no resguardo pode levar à perda de memória muito cedo e à queda de cabelo constante. Sentirá sempre dor e com o tempo ficará mais forte. As meninas também não podem mexer com fogo, com calor, sair no sol quente. O excesso de calor dá tonturas e dor de cabeça. Quando estamos menstruadas não cozinhamos. Durante a menstruação, ficamos muito expostas, frágeis, sensíveis. Temos que ficar sossegadas, sem estresse, tranquilas. Desrespeitar essas regras implica ter problemas de saúde graves no futuro, também no *py'a* (sentimento).

Os meninos também têm rituais de passagem. Eles não podem comer carne – principalmente bovina e suína –, apenas algumas caças. Mas quando vão comer carne de caça, primeiro mastigam um pedaço e jogam no fogo.

Isso é regra de um ritual que todos devem fazer durante esse período. As meninas comem sopas, frutas, comida com pouco sal e sem gordura. Elas seguem o ritual de pintura – existem várias pinturas corporais que evitam *jepota* (sofrer transformação). As pinturas são proteções para o corpo. Em geral, nessa “fase” as meninas cortam o cabelo. Todas as atividades que os meninos fazem é para não *jepota* também. Para evitar *ateĩja*, preguiça no corpo, para aprender a acordar cedo, evitar o mau humor e manter o corpo sempre saudável. Significa ser tolerante, paciente, saber *hendupy'are* (escuta com sentimento).

77

Teko, tekoha, hendupy'are: cosmologias indígenas, mediação cultural e curadoria educativa

PS – Nesse sentido, poderia falar mais sobre o processo e a importância da escuta? O que efetivamente significa escutar, segundo a cosmologia Guarani? E como essa escuta está relacionada com a importância de valorizar também as diversas narrativas que compõem a comunidade?

SB – A *hendupy'are* (escuta com sentimento) vai depender de cada trajetória e da experiência vivida individualmente. Para manter os *tekos* equilibrados, propõem-se encontro e escuta com sentimentos. Entendo que essa questão da narrativa, como

ela é desenvolvida, pressupõe que seja contada, cada um falando da sua versão. Ausência da fala, da versão, é um apagamento do outro.

Nesse sentido, gostaria de ressaltar a importância da escuta. A escuta que estou falando não é escutar uma a uma, cada pessoa, mas compreender as narrativas para identificar quais demandas e quais vozes que estão sendo silenciadas e urgentemente precisam ser escutadas. Porque isso é que vai colocar esse equilíbrio de igualdade nos lugares de fala. Nós não podemos acreditar que só uma versão é a verdadeira.

Essa ideia pode reproduzir um pensamento branco de dominação, como ocorre até hoje e, provavelmente, vai demorar para ser desconstruída, mas com esse trabalho de equipes e o projeto organizado pelo Sesc, acredito que vai sendo abandonada aos poucos. Embora os Guarani mais antigos não gostem de registrar suas falas e seus conhecimentos, penso que a fim de avançar para o futuro de gerações e para aqueles que não têm conhecimentos sobre o pensamento Guarani é relevante registrar.

A construção da *tekoha* requer escuta e compreensão dos diferentes *tekos* originados das individualidades. A organização da aldeia possibilita a vivência e o diálogo constante quando for preciso, mas para conversar com outras pessoas de fora fica mais difícil. Como acontece nas comunidades, as pessoas sempre se juntam num espaço para um encontro, a fim de buscar equilíbrio das questões apresentadas por elas mesmas de diversas maneiras. Precisa ter um registro como esse, uma vez que os mais velhos não gostam de determinados registros, porque eles se tornam verdades, e as verdades entre os Guarani vão sempre se renovando e se modificando de acordo com quem fala.

Papel e registro guardam a memória, mas é importante lembrar quem fez o apontamento, em que tempo e local, e para quem; isso pode possibilitar que outras gerações possam ter acesso a essas narrativas, a esses conhecimentos. Mas isso não significa que são verdades inquestionáveis. As oralidades são vividas, é um processo de caminhada. Como falei anteriormente, das versões, das histórias narradas, podem surgir novas versões, pois no nosso povo as histórias são vivas e dinâmicas. As versões das narrativas registradas às vezes têm perspectivas. O olhar apenas masculino, como na história de *Nhandesy*, não é tão conhecido quanto em *Nhanderu*, mas as duas são parte da nossa história de origem do mundo. Diferentes narradores, com técnicas e conhecimentos distintos, produzem versões de uma mesma

narrativa. O narrador, a partir do seu processo de formação, de sua aprendizagem e por meio da apropriação de certas técnicas, contará suas narrativas. Logo, existem vários narradores e versões diferentes de uma mesma história, porque quem conta o faz a partir de sua perspectiva e dos seus conhecimentos. Fala e narrativas têm o poder de construir e desconstruir o mundo, *teko*. As narrativas contadas em Guaraní são vivas na língua Guaraní.

Para explicar melhor essa ideia da importância da escuta e do diálogo, trago como exemplo a história contada pela minha avó – uma mulher que cuidava de outra como parteira. Essa história tem uma versão diferente da dos homens. E não é que os homens contam errado, apenas são perspectivas diferentes a partir de cada experiência, além de usar como referência o próprio corpo. Por isso a história da *Nhandesy* contada por mulheres geralmente tem uma conclusão um pouco diferente da versão ou da maneira que os homens contam.

Na minha dissertação de mestrado e atualmente na escrita da minha tese de doutorado, trago essa história narrada pela minha avó para nós, quando éramos crianças, por isso tenho uma referência forte, que é ela. Mas isso não significa que não acredito nos outros, e sim que me fortalece como mulher para identificar a diferença do outro; me ajuda a perceber e escutar o outro que tem a experiência e a trajetória diferentes da minha. E cito essa questão a partir da minha experiência acadêmica. Percebo que se a história e a personagem de *Nhanderuete* são mais citadas por todos, a história de *Nhandesy*² não é o foco, fica nas margens. Isso significa que *Nhandesy* está sendo apagada, silenciada, para dar poder aos homens, como se houvesse uma única versão reforçando as ideias dos *djurua* (branco), como se existisse apenas *Nhanderuete*, uma espécie de deus único, um deus-referência. Assim, corremos o risco de acreditar que existe um único deus Guaraní, mas, na verdade, no conhecimento dos Guaraní, *Nhandesy ete* e *Nhanderu ete*³ sempre estão em conexão e se completam, não estão separados, têm o mesmo poder de existência.

É importante ressaltar que as narrativas variam, dependem de quem está narrando, para quem está sendo contada, para quem está sendo direcionada. Eu entendo dessa maneira porque, depois dessa contação de história, minha avó dava

² *Nhandesy*, para os Guaraní, é a Terra – o Planeta Terra, e também o próprio corpo feminino. Já o *Ywate gua* é o que vem de cima, como o céu e o vento, e também o corpo masculino. Para ter o equilíbrio do mundo, os dois devem estar em conexão.

³ Para os Guaraní, *Nhandesy ete* é a mãe verdadeira e *Nhanderu ete* é o pai verdadeiro.

conselhos para os meninos sobre como deveriam tratar as mulheres. O foco dela era a educação dos meninos. Refletindo sobre isso, acredito que ela estava exercendo um papel de curadora educativa. E todo esse cenário dentro do entendimento de que não existe ser perfeito, partindo da noção de que somos seres equivocados.

PS – Poderia falar também sobre a noção de tempo e a relação do passado com o futuro nas cosmologias indígenas?

SB – A cosmovisão de mundo indígena tem dois tempos que são muito importantes: o tempo passado e o tempo futuro, que sempre andam juntos. Tempo antigo e tempo novo. A ideia de caminhar para frente significa olhar para o futuro. Nesse sentido, todos os indígenas, por meio da cosmologia da memória ancestral, vão traçar os caminhos que irão caminhar. A preparação do corpo e a escuta do outro são fundamentais para o futuro. Para construir caminhos, é necessário se preparar para imprevistos (*tape*). Portanto é valioso verificar o passado para não cometer o mesmo equívoco no futuro. A narrativa da memória ancestral indígena tem uma origem verdadeira vivida no dia a dia na floresta, na terra.

De modo geral, indígenas usam a terra como referência principal para produzir conhecimento. Sua ética está na terra e nos seres da terra – humanos e não humanos.

Nos tempos antigos, é relevante considerar as cosmologias indígenas como época da autonomia indígena. O tempo novo é após a chegada da colonização, que perdura até os dias atuais. É um processo de violência contra indígenas e populações negras a inexistência de registros de suas próprias histórias... Os registros de pesquisadores que se aproximem dessa realidade necessitam circular em todos os ambientes.

Atualmente é importante viabilizar as narrativas em dois aspectos: a história da memória ancestral e a história da colonização a partir da visão de colonizados, e não da versão dos colonizadores, como ocorre até hoje.

PS – Agora que nos contou um pouco sobre o modo de estar no mundo e sobre a relação dos Guarani com os tempos passado e futuro, pode nos revelar um pouco sobre a importância de se registrar e expandir essas narrativas

também para os povos não indígenas e de elas terem espaços nas instituições de cultura e de educação?

SB – A falta de conhecimento de muitos brasileiros sobre as questões indígenas, herança deixada por colonizadores brancos, evidencia o quão relevante é circular registros nos espaços institucionais, a exemplo de documentários sobre as populações indígenas que foram silenciadas e apagadas desde a invasão dos colonizadores.

É um desafio desconstruir essa visão implantada nos territórios brasileiros. Nesse contexto, vale lembrar que muitos educadores e artistas também têm pouco conhecimento sobre as questões indígenas, por isso é importante ressaltar que o encontro de pesquisadores indígenas e não indígenas, como no projeto Curso Sesc Mediação Cultural em Arte Educação, ajuda a compartilhar nossos saberes entre pesquisadores. Dessa maneira, já é uma construção de *tekoha*. Entendo que é impossível tratar das especificidades de cada comunidade, mas é possível compreender quais são as demandas que atravessam e são atravessadas por todas elas. Nesse sentido, podemos entender a importância de fortalecer as especificidades do outro, mas também traçar as demandas do coletivo.

São necessários a escuta e o encontro das diversidades – o que requer tempo e espaço de escuta. É oportuno acrescentar que esses encontros nem sempre são serenos: existe conflito na minha experiência. É normal ter conflitos, inclusive dentro da própria comunidade, mas é exatamente por meio desses conflitos que projetaremos caminhos para que todos possam caminhar juntos, respeitando as particularidades das mulheres, das crianças, dos jovens e dos mais velhos. As fronteiras e os limites não estão na divisão de espaço, e sim nas diferenças de cada passo, de cada corpo e de cada movimento. É a partir delas que se constroem limites e fronteiras. As ferramentas que hoje vão possibilitar a escuta e que podem atravessar todos os espaços dependem de cada instituição e de seus ocupantes.

PS – Qual o papel dos arte educadores que fazem essa curadoria educativa dentro dos espaços culturais implicados nessa transformação?

SB – Acredito que, para a curadoria educativa, primeiramente devemos compreender nossa função não apenas como curador/a, e sim como mediador/a que transita entre dois mundos, como pontes. Porém, para atravessar saberes como pontes, vale lembrar que os atravessamentos compreendem as especificidades do local, da

comunidade e de suas vivências, para que haja interação com outras comunidades que não têm conhecimento sobre aquela comunidade. Portanto, requer pesquisa específica para contribuir e pensar a presença da comunidade, em como ela gostaria de ser vista nas atividades desenvolvidas e apresentadas numa instituição, como em espaços culturais, museus, entre outros. Na minha experiência, muitas vezes me vejo fora, não estou nem cá nem lá, mas na hora da apresentação sempre me refiro ao meu local de origem. Com base no *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*, podemos construir um espaço de encontro, conversa e escuta. Esse marco abre uma pauta de cruzamento com outros saberes.

PS – Sandra, dando continuidade ao diálogo e às trocas, propomos inverter os papéis para que você também faça perguntas e provocações...

SB – Qual a importância de escutar a cosmologia indígena para vocês, profissionais do Sesc que atuam com mediação cultural?

PS – Escutar, atravessar e ser atravessado pelas narrativas e cosmologias indígenas, além de ser um passo fundamental para nos reconectarmos com esses saberes ancestrais que integram nossa história e nossos modos de vida, é repensar nossos privilégios como pessoas não indígenas, dialogando sobre e construindo novos modos de existência na contemporaneidade. É a partir dessa troca dialógica que compreendemos que o que nos une é maior do que o que nos separa: muitos de nossos gestos, palavras, hábitos e sentimentos são originados desses primeiros habitantes dessas terras. É também ter acesso às tecnologias e às visões extremamente avançadas sobre corpo, tempo, natureza e terra, todos interconectados.

Somente a aproximação e a escuta com sentimento podem possibilitar construir e ser pontes, como sabiamente nos ensina Sandra neste diálogo. Escutar também é perceber, além do que nos aproxima, o que também temos de diferenças, onde reside a riqueza e a potencialidade.

A partir dessa escuta sensível e dialógica podemos visualizar territórios, culturas, manifestações, corpos e tradições que potencializarão e ressignificarão nossa atuação em arte educação. Assim, atravessados pelas sabedorias ancestrais indígenas e também quilombolas, poderemos acessar e construir juntos para, além de fazermos a reparação histórica, possamos efetivamente modificar as estruturas sociais e de pensamentos da colonialidade que ainda perpassa nossas existências.

Como mediadores culturais entendemos que os atravessamentos causados pelas cosmologias indígenas nos possibilitam compreender de maneira expandida as potencialidades da arte educação como campo de atuação e de transformação social. Esses atravessamentos nos possibilitam entender que os espaços físicos internos e externos do Sesc pelo Brasil são por si só locais de mediação cultural, onde esses territórios carregam uma gama de conhecimento, tradição e cultura. Que os corpos também são territórios, com suas histórias, seus saberes, sua cultura e sua tradição formados durante a vida. Entendemos que a mediação cultural pode existir durante uma exposição ou apresentações artísticas, mas ela também acontece durante um curso de artes, uma visita a uma comunidade quilombola, uma conversa com uma pessoa indígena sobre seus processos de pesquisa e criação etc. A cosmologia indígena é um caminho possível para potencializar nossa atuação na arte educação e na mediação cultural.

SB – O que é curadoria educativa para vocês, não indígenas?

PS – Essa é uma ótima pergunta, pois entendemos que a resposta não é única. Fazendo um paralelo com a questão das múltiplas narrativas e com os conceitos de *teko* e *tekoha*, esta resposta para nós está em formação e não é igual para todos.

Durante esses cinco meses de curso de Mediação Cultural em Arte Educação tivemos contatos com muitos conceitos e pensamentos, muitos deles, para alguns de nós, pela primeira vez, apesar de já fazerem parte das nossas práticas de trabalho. A assimilação e a sedimentação desse conteúdo ainda estão em processo e atravessarão nossos entendimentos do que é uma curadoria educativa.

Curar, fazer curadoria, no meio da arte, significa escolher o que fará parte de determinado recorte de uma exposição, de um festival, de um acervo de biblioteca. O termo é mais usado nas artes visuais, em que o curador não só escolhe, mas também faz conexões entre artistas, obras e objetos, criando uma narrativa para a exposição. Então, de certo modo, a curadoria trata da condução do que será escolhido, de qual será a narrativa desenhada para compor a programação de um espaço, uma exposição de arte, um festival de música ou de teatro.

O termo “educativo”, no contexto da mediação cultural, vem das artes visuais, de um setor, de uma equipe, de museus e centros culturais que são responsáveis por criar propostas pedagógicas de mediação entre o público e a exposição.

Em um primeiro momento, a curadoria educativa parece ser então essa escolha da condução que criará a narrativa do que queremos propor nas ações pedagógicas dos espaços culturais que atuamos.

Porém, depois de cinco meses de curso e de tantos atravessamentos, do pensar educativo, da curadoria, de separar o pensamento entre o que é a obra, o que é programação, o que são as propostas pedagógicas, passa a não fazer mais tanto sentido. Passa a fazer mais sentido pensar a curadoria educativa como as escolhas a serem feitas de modo que as narrativas silenciadas pela colonização passem a ter lugar de protagonismo nos espaços culturais que atuamos, e que as programações não sejam formadas apenas por ações fruitivas, e sim serem sempre acompanhadas de proposições que levem a nós e aos públicos reflexões que possam fazer com que seja possível questionar privilégios, reduzir as desigualdades e modificar a estrutura colonial de pensamento dada por séculos. E acreditamos que é por meio do encontro, do diálogo e da arte que isso é possível.

84

*Teko, tekoha,
hendupy'are:
cosmologias
indígenas,
mediação cultural
e curadoria
educativa*

Pensar uma curadoria educativa é refletir um diálogo sistemático entre pensadores, pesquisadores, artistas e trabalhadores da cultura que farão parte das programações do Sesc. É desvincular cada vez mais a ideia de “evento pontual” para inserir um diálogo contínuo entre essas personagens. É entender que a relação precisa se estender para além da apresentação. As escutas devem acontecer durante todo o ano, quando esses atores e atrizes sociais participam da programação pensando, articulando e realizando, mas de forma que o Sesc também faça parte dessas realizações. Para que a escuta e a troca se tornem cada vez mais uma rede, a qual se potencializa no trabalho em arte educação e em mediação cultural.

SB – Em que pode contribuir a visão indígena no campo da curadoria educativa?

PS – São múltiplas as possibilidades de contribuições dos povos indígenas nesse campo. Porém, antes de pontuá-las propriamente, ressaltamos como foi oportuno o curso nos proporcionar conhecer mais sobre a cultura indígena ouvindo uma mulher indígena. Isso já nos aponta para uma das contribuições que é valorizar cada um, cada fala e cada versão, direcionando-nos a pensar mais sobre nossos privilégios como não indígenas e a necessidade de mudanças em nossas práticas de planejamento e execução de atividades de mediação cultural.

Ao observarmos várias citações de Sandra neste texto, percebemos algumas contribuições em torno da “escuta” em seus mais variados âmbitos. Escuta de nós mesmos, isto é, a necessidade de silenciarmos e assim deixar vir à tona aspectos imperceptíveis quando estamos em frenéticas pautas diárias. Escuta dos colegas, nossa parte tão próxima que vivencia propostas conosco, porém muitas vezes não partilhamos percepções. Escuta do público de várias maneiras, uma vez que precisamos disso para identificar necessidades, planejar e executar. Bom, em todos esses âmbitos, não é qualquer escuta, trata-se de uma escuta qualificada, com sentimento, como pontuado por Sandra, para que a curadoria educativa seja para todas as pessoas envolvidas, contemplando sobretudo as questões relacionadas ao ser e estar no mundo.

Entendemos também como contribuição a compreensão de que encontros nem sempre são tranquilos e de que conflitos compõem as experiências individuais e coletivas, respeitando-se todas as vozes.

Considerações finais

Aqui, ressaltamos o quanto é importante manter diálogos sem fronteiras e limites, de maneira sistemática, entre indígenas e não indígenas, a fim de enxergarmos nossa história sob outra ótica, outrora invisibilizada, e que traz impactos até os dias atuais. Nesse caso, a arte e a educação são elementos absolutamente indispensáveis à consciência, às discussões, para fazer com que os registros desse nosso caminhar sejam conhecidos e disseminados, e, assim, a partir de um trabalho emancipador em arte educação e em mediação cultural, que a gente possa articular os diversos saberes para os diversos públicos.

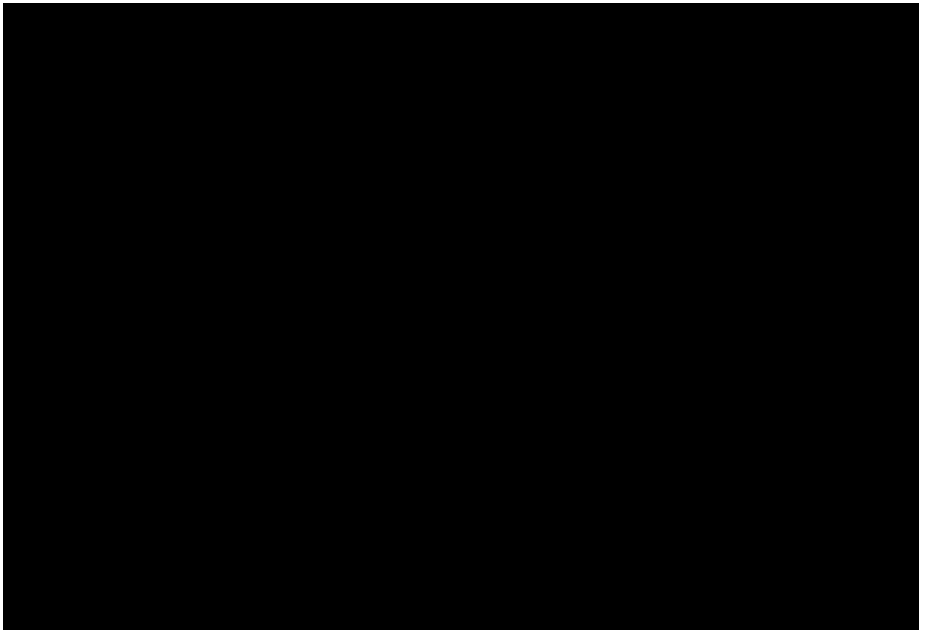
85

*Teko, tekoha,
hendupy'are:
cosmologias
indígenas,
mediação cultural
e curadoria
educativa*

Referências

SESC, Serviço Social do Comércio. *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*. Rio de Janeiro: Sesc, 2021.

SESC, Serviço Social do Comércio. *Política Cultural*. Rio de Janeiro: Sesc, 2015.



Não desistir, mesmo em tempos áridos

Aliã Wamiri Guajajaraⁱ

Divina Pradoⁱⁱ

ⁱ Aliã Wamiri é educadora artística, analista de Artes Visuais do Sesc Piauí, produtora cultural, ilustradora de literatura infantil e contadora de histórias. Faz parte da etnia indígena Guajajara, do Maranhão. Possui graduação em Educação Artística pela Universidade Federal do Piauí, sendo também pós-graduada, com especialização, em Educação Profissional pelo Instituto Federal do Piauí. É autora de projetos culturais e educativos. Foi curadora da exposição visual Ukair/Grafismo, em 2016, pela Lei de Incentivo à Cultura. Em intercâmbio com Portugal, foi autora das exposições infantis Traços indígenas no universo infantil e Pingo de tinta na oka, pela Secult-PI, em 2014; realizou o projeto-pesquisa em artes visuais Hapohu/raiz grande, em 2018 na Escola de Música para Todos, no Piauí. Foi curadora da exposição/intervenção Grafismos Étnico-Urbanos, em 2018, no Sesc Piauí. Autora e performer na intervenção Guiháu-uhu/Rede grande, em 2019, no Sesc Piauí; e curadora da exposição Eu Oka, no Sesc Piauí, em 2019. Participou do Projeto Mekukradjá 2019-círculos de saberes. Tem experiência na área de arte educação voltada à cultura indígena, permitindo dialogar com a ancestralidade e contemporaneidade. Seus trabalhos são voltados para o público infantil, infantojuvenil, educadores e pesquisadores. Busca afirmar percursos de resistência étnica, interculturalidade e identidade. Confronta tendências dialógicas relacionadas às sociedades indígenas, pretendendo diminuir os distanciamentos entre indígenas e não indígenas.

ⁱⁱ Divina Prado é educadora, pesquisadora, escritora, editora e revisora de textos. Tem bacharelado em Comunicação Social pela ECA-USP e atua há dez anos nas áreas de educação, arte e cultura. Trabalhou como educadora na Fundação Bienal de São Paulo, Memorial da América Latina, Pinacoteca do Estado de São Paulo, Instituto Tomie Ohtake, entre outros. A partir de 2016, começou a trabalhar também com pesquisa, produção de conteúdo, formação de professores, gestão de equipes e coordenação de projetos. Nessa trajetória, têm destaque a criação de materiais educativos, as consultorias para projetos educativos e a formação de educadores. Atualmente trabalha com pesquisa, produção de conteúdo, criação de materiais educativos e formação sobre artes, cultura e educação.

RESUMO

Aliã Wamiri Guajajara e Divina Prado falam sobre mediação cultural e materiais educativos a partir de uma perspectiva participativa e decolonial, considerando mais as potencialidades do que as fórmulas prontas. A conversa é uma experimentação poética de formas de construir pensamentos e compartilhar ideias a partir do diálogo e da convivência harmônica entre saberes, cosmovisões e universos simbólicos de origens diferentes. Evocando o pensamento indígena e a ecologia dos saberes, o texto explora a mediação e os materiais educativos como ferramentas que estimulam o surgimento de novos hábitos, catalisam a diluição de fronteiras simbólicas nas instituições culturais e convidam a perceber o corpo nos diferentes territórios.

PALAVRAS-CHAVE: ecologia dos saberes, etnicidades, material educativo, mediação cultural, pensamento indígena, territórios. educação, psicanálise.

ABSTRACT

Aliã Wamiri Guajajara and Divina Prado talk about cultural mediation and educational materials from a participatory and decolonial perspective, considering potentialities more than ready-made formulas. This conversation is a poetic experimentation of ways to construct thoughts and share ideas based on dialogue and the harmonious coexistence between knowledge, worldviews and symbolic universes of different origins. Evoking indigenous thought and the ecology of knowledge, the text explores mediation and educational materials as tools that encourage the emergence of new habits, catalyze the dilution of symbolic borders in cultural institutions and act as an invitation to experience the body in different territories.

KEYWORDS: ecology of knowledge, ethnicities, educational material, cultural mediation, indigenous thought, territories.

Minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história.

Ailton Krenak

Este texto viajou por quatro meses e muitas vidas. Caminhou de São Paulo a Piauí, de Piauí a São Paulo, passou por todos os estados do Brasil. Foi escrito a quatro mãos e centenas de vozes. Aqui estão nossos ancestrais e nossos sonhos. Aquiete o corpo. Não há fórmulas, há convites. Ajuntar, remexer e polinizar. Assim como o sonho, a mediação não é ação solitária. Ver, sentir e mover. Qual território você ocupa e qual território deseja ocupar?

Divina Prado – Desejo que nosso texto chegue com respeito aos territórios e às pessoas, que peça licença, que leve presentes, que seja acolhido. E quando partir para outras visitas, que leve consigo o que aprendeu no caminho. Que seja uma rede que junta as pessoas, que conecte todos nós nos territórios que compartilhamos. E que seja também como a rede que vai e vem, que vem e vai, mas que para isso precisa que um corpo ali descanse. Como nosso texto pode ser um material educativo?

90

*Não desistir,
mesmo em
tempos
áridos*

Aliã Wamiri Guajajara – Penso que podemos estruturar o corpo do texto com pressupostos de que é necessário ter fruição do “aquietar o corpo” para convidá-lo a integrar com a natureza que está em volta, com a realidade cultural do lugar, e ainda desacelera ideias ou práticas antes geradas em outras vivências. Esse é um exercício para escrever sem excessos. Diante desse pensamento, acredito que o texto partirá para uma potência criativa que abarque pensamentos culturais e que abra caminhos para reflexão orgânica. Estamos acostumados a ler textos como bu-las que dão diretrizes aos nossos pensamentos.

Cito aqui um pensamento do indígena Ailton Krenak (2019, p. 13), que diz:

Nosso tempo é especialista em produzir ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar e de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta e faz chover. [...] Minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. (KRENAK, 2019, p. 13)

Essa citação é um convite que permite e enaltece o individual e o coletivo, em que não podemos direcionar uma “fórmula”, e sim deixarmos as pessoas criarem suas próprias narrativas, sendo possível gerar ideias por meio das próprias vivências.

AWG – Percebo que diante das suas falas você coloca em evidência a importância de gerar interlocuções entre arte, artistas, educadores e públicos. Como propor uma ação educativa, participativa, decolonial e inclusiva, e que seja capaz de motivar por meio de novas propostas, mesmo nos tempos áridos em que estamos vivendo?

DP – Essa resposta tem o tamanho de nossos sonhos. E nossos sonhos são maiores que este texto, maiores que nós. Escrevo “nossos” porque acredito que o sonho alcança seu destino e sua máxima potência quando compartilhado. Afinal, tudo que fazemos parte de quem somos, de como vivenciamos as relações sociais, como nos relacionamos com nossas comunidades e do quanto conseguimos pensar e agir com empatia. Então, de modo introdutório, resumido, talvez um pouco impreciso, mas intencionalmente provocativo, imagino três caminhos, que fazem parte da mesma travessia, para criarmos práticas educativas que nos ajudem a chegar ao lugar de nossos sonhos, mas que também possam nos estimular a sonhar mais e com mais gente. São eles: *ajuntar, remexer e polinizar*.

91

Não desistir,
mesmo em
tempos
áridos

Assim como o sonho, a mediação não é ação solitária. O ajuntamento, no sentido de proximidade e soma, é a primeira tecnologia, tão antiga quanto inovadora, para a criação das ações educativas que queremos. É preciso fazer junto com os públicos desde a fase de elaboração das propostas. E como promover esse ajuntamento de sonhos? O primeiro passo é interessar-se pelo que se ajunta, conversar com as pessoas, perguntar, ouvir as respostas e abraçá-las como se abraça um bom projeto ou um velho amigo, enfim, tomar posse dos desejos de nossas comunidades e trabalhar coletivamente para que eles se transformem em ações. Para isso, é preciso confiar nos encontros mais do que nas estruturas, pois estas são modificadas pelos ajuntamentos, e não o contrário – como nos fazem acreditar quando nossos sonhos não cabem nos protocolos.

No campo específico da mediação cultural, o método do ajuntamento, entendido como uma forma de trabalhar junto com as pessoas de dentro e de fora das instituições proponentes, pode ser aproximado da ideia de *implicare*, e consequentemente distanciada da forma convencional de *explicare*. Como discorre o professor Muniz Sodré (2012), no livro *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*,

explicare é uma palavra de origem latina que significa desdobrar ou estender, um movimento que vai de dentro para fora – do texto, da ação, da fala etc. –, e por meio da explicação e do encadeamento das ideias faz com que o interlocutor compreenda o sentido enunciado. Já a palavra *implicare*, de origem semelhante, significa dobrar de fora para dentro, fazer o caminho inverso: o interlocutor é envolvido pela ação e pelo movimento de fora para dentro de modo a participar ativamente da construção do sentido proposto. De modo análogo, as propostas devem implicar públicos e territórios, ser dialogadas e experimentadas, feitas com a consciência de que educação não é contrapartida social obrigatória, mas parte fundante da cultura.

Tomando de empréstimo as palavras de Kiko Dinucci e Edgar, na canção “Exú nas escolas”, interpretada por Elza Soares no disco *Deus é Mulher* (2018): “De dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica. Presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas. E contadas só por quem vence”. Basicamente, nosso trabalho existe para que cada vez mais sejamos capazes de criar propostas participativas, decoloniais e inclusivas, revendo e invertendo a direção dos vetores, e que motivem novas propostas, sem colonizarmos nossos públicos ou recorrermos à fórmula da exclusiva etiqueta indicadora de boas práticas.

O segundo trecho do percurso é consequência direta do primeiro: o ajuntamento *remexe* as estruturas. Pela perspectiva das ações afirmativas, lutar pela desestruturação dos privilégios e pela superação das desigualdades é fundamental, pois fazer mais do mesmo acaba reforçando justamente aquilo que não queremos, o que não cabe nos nossos sonhos. É preciso mexer, remexer e mexer de novo nas estruturas e nas formas de pensar e fazer mediação cultural, ações e materiais educativos.

O elemento dinâmico da vida é aleatório, não determinista. As mudanças podem acontecer no meio de outras mudanças e a incerteza faz parte do caminho: todo desvio é um risco. O *sankofa*, que faz parte do *adinkra*, um conjunto de ideogramas do povo Akan, é representado como um pássaro olhando para trás, com a cabeça próxima da cauda, e pode nos ajudar a lidar com os processos de mudança, os riscos que assumimos e as direções que tomamos. O *sankofa* nos diz que nunca é tarde para voltar atrás e buscar o que ficou perdido. Sua potência reside nos movimentos em direção ao resgate das ancestralidades e à reparação das sequelas da colonização, mas também no aprendizado de que sempre é possível reparar os erros e de que para ir adiante é preciso olhar para o passado.

Remexer é também abraçar o estado de laboratório como algo constante e buscar conhecimentos em diferentes lugares, diversificar as formas de pesquisa e intercâmbio. Nunca é demais relembrar que se aprende e se vivencia a cultura em qualquer lugar, o tempo todo. Nenhuma forma de relação tem o monopólio da vivência cultural, daí a necessidade urgente de se afastar do padrão único, das visões monolíticas de mundo e das monoculturas da mente.

Completa-se provisoriamente a travessia com a *polinização*, devidamente alimentada pelo que foi ajuntado e remexido. Na natureza, a polinização acontece com o auxílio do vento, da água e também dos seres vivos, chamados de agentes polinizadores, que carregam o material genético de uma planta a outra garantindo a manutenção da biodiversidade e da própria vida. Se dedicamos aos públicos o lugar de coautores de nossas ações e potenciais agentes polinizadores, também caminhamos em direção à manutenção da diversidade cultural dentro e fora das instituições de cultura.

Todas as ações educativas, todos os materiais educativos, todas as formas de mediação, as novas e as antigas, tudo o que já foi imaginado pela mente humana em termos de mediação cultural, é apenas uma parte do caminho, pequenina, eventualmente breve, mas possivelmente um dos trechos mais importantes do percurso. Assim, o desdobramento em outras propostas não é um bônus, mas faz parte do caminho natural de qualquer ação de mediação cultural que se orienta pelo bem comum e pela valorização das diversidades.

DP – Somente o corpo que experimenta a rede pode nos dizer como é o balanço dela. Então pergunto: pode contar mais sobre a experiência da “rede social”? Quais histórias você conheceu ali?

AWG – Tento explorar as narrativas visuais das lutas indígenas criando novas narrativas de existência com práticas educativas e culturais, realizando produções que abarquem saberes e conduzindo agenciamento social de práticas artísticas. Agora tenho promovido diálogos com educadores de outros estados e apoiado atividades educativas que envolvam o território físico e virtual.

Essa ideia de “rede social” tem o papel de ser disseminadora de conteúdo, do fazer muito, do desaparecer rápido e de pouco contextualizar. Mas trago a você o pensamento indígena, que possibilita um conteúdo sensível e comunicativo com o que vê, escuta ou sente. Esse pensamento parte da trilogia da nossa cosmovisão:

ver, sentir e mover. Por exemplo, ao entrar em um lugar, exercite o olhar holístico, curioso e não invasivo. Esse olhar é para além dos órgãos da visão e que nos faz reconhecer quem somos em essência. Leva-nos a lembrar quem somos, rompendo com padrões e nos fazendo compreender que nossas vivências são circulares e nos trazem diariamente ensinamentos para nos tornarmos seres humanos em paz conosco e agir em prol da nossa humanidade. O sentir é quando percebemos que aquilo que nos contaram só é verdade quando nos encontrarmos com a morada interior, e nós vamos seguindo por um caminho que não sabemos aonde vai dar, mas um caminho que nos ensina a ter crenças longe de dogmas, crenças que podem sugerir ideias e visões de mundo. Quanto ao mover é tornar-se um ou uma viajante para outros mundos no encontro com o próprio ritmo, abrindo o território para ressignificar histórias e encontrar um novo ritmo para seu caminhar.

AWG – Tenho pensado que uma proposta educativa não cartesiana, mas que seja capaz de abarcar as questões étnicas, pode nos trazer aspectos simbólicos capazes de evocar discussões sobre as vivências circulares da humanidade. Ou seja, não somos estáticos para habitarmos em velhos modelos ditados que não abarcam a diversidade. O que propor para diluir a fronteira que separa a etnicidade dos espaços de cultura? Qual ação educativa pode ser entendida e vista como manifesto de transformação e sensibilização? Ressalto que nosso país ainda não se deu conta da diversidade de povos que nele habitam, talvez necessite fazer o próprio upgrade.

DP – A partir de sua pergunta entendo que há uma afirmação de que a etnicidade já está nos espaços culturais, mas existe uma fronteira que a separa, digamos, do fluxo comum da cultura institucionalizada. Coloca-se o não ocidental (no sentido cultural e histórico) numa caixa de diversidades que pode representar uma fatia da programação anual ou, no limite, concentra-se em datas e períodos específicos. A escolha pelo verbo “diluir” em relação ao que fazer com as fronteiras também traz em si uma sugestão de resposta. Diluir é diferente de derrubar, demolir, ultrapassar ou outro tipo de ação mais incisiva que aponte para a superação de um modelo fragmentado de cultura. A diluição, segundo concepção do dicionário, envolve algum tipo de mistura de substâncias cujo resultado é uma alteração da concentração e da proporção, em alguns casos até da substância em si, visto que a diluição pode ser um processo tanto físico quanto químico.

No caso da mediação cultural, talvez a ideia de diluição seja justamente o que estamos buscando e fazendo em doses homeopáticas há anos. Mas como

aumentar a intensidade da diluição? Como trabalhadora da cultura, penso que o movimento deve começar por mim, e que deve ser uma busca constante e ativa. Se eu me acomodo em minha visão de mundo e me dou por satisfeita com as referências que chegaram ao longo de minha trajetória na educação formal e nos espaços de cultura, no meu caso majoritariamente cartesianas, ocidentais e eurocêntricas, eu deixo de perceber e de fazer parte da riqueza da diversidade. Comecei a perceber que existem outras formas de viver e ler o mundo há poucos anos, e desde então venho tentando mover-me em direção às diferenças e permitindo que elas me transformem.

Outra maneira de garantir que haja insumo e espaço para a diluição das fronteiras é, evidentemente, a promoção de mudanças estruturais nas instituições culturais que garantam que as equipes sejam diversas em todas as instâncias. Por exemplo, quando se tem diversidade étnica e horizontalidade nas equipes de mediação, programação, curadoria, entre outras, há uma chance forte de que as questões étnicas sejam organicamente incorporadas às pautas das instituições culturais e passem a fazer parte da rotina das pessoas que por lá circulam, seja para trabalhar, participar de ações culturais ou usufruir de outros serviços. E essas mudanças estruturais devem ser constantes, pois como você mencionou na pergunta, não somos estáticos, portanto nossas instituições e outras organizações devem incorporar o movimento como gesto fundante e projeto de futuro. Quanto mais movimento houver nas estruturas institucionais, quanto mais horizontais forem as maneiras de criar, administrar e planejar, melhores condições teremos de compartilhar as vivências circulares da humanidade. Todo modelo que não se permite mudar de fora para dentro está condenado a destruir a diversidade em sua essência e em seu entorno.

As maneiras de fazer cultura e mediação são muito maiores que qualquer repertório, em tamanho e em número. Daí a dificuldade de apontar apenas uma ação ou experiência (ou um número reduzido, uma quantidade enumerável) que possa ser considerada exemplar. Em entrevista concedida à revista *Gama*, o artista Jaider Esbell (2020) traz uma reflexão interessante da qual lanço mão para concluir este trecho da nossa conversa e ao mesmo tempo deixar o caminho aberto para que possamos seguir pensando juntas: “Há o risco de, se não tomarmos cuidado, sermos enquadrados no modelo padrão da arte, dando muita visibilidade para a obra de uma pessoa e esquecendo a pluralidade” (ESBELL, 2020).

DP – Em alguma de nossas conversas no curso de Mediação Cultural em Arte Educação, você disse algo acerca de conhecer as pessoas a partir de uma

compreensão sobre como elas se veem. Aliã, como você se vê em seus territórios e em suas práticas educativas?

AWG – Esse exercício do olhar para dentro pode colocar em evidência a percepção holística do lugar onde ocupa, e a partir desse olhar criar processos de experimentações, que podem gerar muitas propostas nos territórios habitados; e assim expandir as propostas para outros territórios, sem afetar e sem impor. Em práticas educativas tenho buscado um caminho que possa expandir as manifestações culturais e artísticas como possibilidade de acesso aos espaços povoados pela diversidade de povos. Finalizo com a pergunta: qual território você ocupa e qual deseja ocupar? Essa é uma frase minha que esboça o pensamento indígena de resistência (não desistir mesmo em tempos áridos, mesmo sem recursos e com incertezas) e convida para uma reflexão individual e coletiva.

AWG – As vivências do agora evidenciam o quanto a humanidade é ingrata, reparando muitas mazelas que angustiam a Mãe Terra. Todo dia assistimos à humanidade abortar sua perfeição, sua existência. Qual proposta educativa sensibilizaria para novos hábitos? Como, por exemplo, uma proposta que fosse medida com a natureza, reparando os novos modos de pensar, sentir e agir.

DP – Somente podem sensibilizar para novos hábitos as propostas educativas que brotam de lugares que já se sensibilizaram antes. Para nos acompanhar e ajudar nessa travessia, evoco a pensadora e ativista ambiental Vandana Shiva (2003) e suas reflexões sobre as monoculturas da mente, intensamente exploradas no livro homônimo. A monocultura é fruto da visão ocidental do mundo que entende a natureza como objeto a ser explorado até o esgotamento, e não como nossa Mãe comum. No âmbito da agricultura, a prática monocultural gera os chamados desertos verdes, grandes extensões de terra ocupadas pela cultura de uma mesma planta, tendo como resultados inescapáveis o desgaste do solo e o prejuízo a outras formas de vida que são expulsas de seus territórios e impedidas de retornarem. As comunidades que vivem no entorno têm sua subsistência afetada ou destruída pelos desertos verdes, visto que na maior parte das vezes tal produção não é dedicada à alimentação e nem mesmo a outras formas de consumo interno. Nas palavras de Vandana (2003, p. 18), “as monoculturas disseminam-se não por aumentarem a produção, mas por aumentarem o controle”.

As monoculturas da mente, de modo análogo às monoculturas agrícolas, impõem a existência de apenas um modo de pensar, fazendo com que se deixe de

perceber as diversidades e suas potências. Com vistas à superação dessa limitação de percepção, faço um exercício de transgressão trazendo conceitos, termos, problemas e soluções de outras áreas de pesquisa para o campo da mediação cultural. Nesse sentido, as características e horizontes da permacultura podem nos ajudar a retomar nossa percepção das diversidades e expandir nossa capacidade de imaginar. A permacultura se constitui como um modo de vida, alimentação e relação com a terra, que considera a ecologia, os padrões naturais e a convivência entre diferentes formas de vida, resultando em modos de produção sustentáveis e em harmonia com o meio circundante. Aqui, proponho que cada pessoa tente imaginar como seria um sistema de gestão cultural que considerasse os territórios, as culturas e os diálogos que já existem ali e o modo como os recursos são utilizados, visando à possibilidade de existência de um sistema sustentável e educativo em todas as instâncias.

Como contraponto à monocultura da mente, podemos nos apoiar na ideia de ecologia dos saberes – explorada por pensadores como Boaventura de Sousa Santos (Santos; Meneses, 2017) e Muniz Sodré (2012) –, que preza pela integração dos saberes de modo harmônico e adequado ao meio ambiente. Aproximada à mediação cultural, a ecologia dos saberes pode ser interpretada como um tipo de gestão, mediação, criação e relação que considera a diversidade como potência geradora e compreende a realização das ações educativas e culturais como prática indissociável da convivência harmônica entre saberes, cosmovisões e universos simbólicos de origens diferentes.

A partir do adensamento de referências e da diluição da ideia de que existe apenas uma maneira de se relacionar com o mundo, é possível criar ações e materiais educativos que catalisem o surgimento de novos hábitos e modifiquem nossas relações com a Mãe Natureza, tornando-as mais responsáveis e respeitadas. Além disso, a mudança de hábitos é tarefa ativa dos públicos das ações educativas e se potencializa com propostas que os desafiem a serem coautores e protagonistas, mas com o compromisso de dialogarem entre si e tomarem decisões orientadas para o bem coletivo.

DINUCCI, Kiko; EDGAR. Exú nas escolas. In: SOARES, Elza. *Deus é Mulher*. Rio de Janeiro: Deck, 2018. 1 CD. Faixa 2.

ESBELL, Jaider. A arte é uma extensão da nossa política para este mundo. *Gama Revista*, 1º dez. 2020. Entrevista concedida a Leonardo Neiva. Disponível em: <https://gamarevista.com.br/conversas/indigena-artista-jaider-esbel-arte-e-politica/>. Acesso em: 13 jan. 2021.

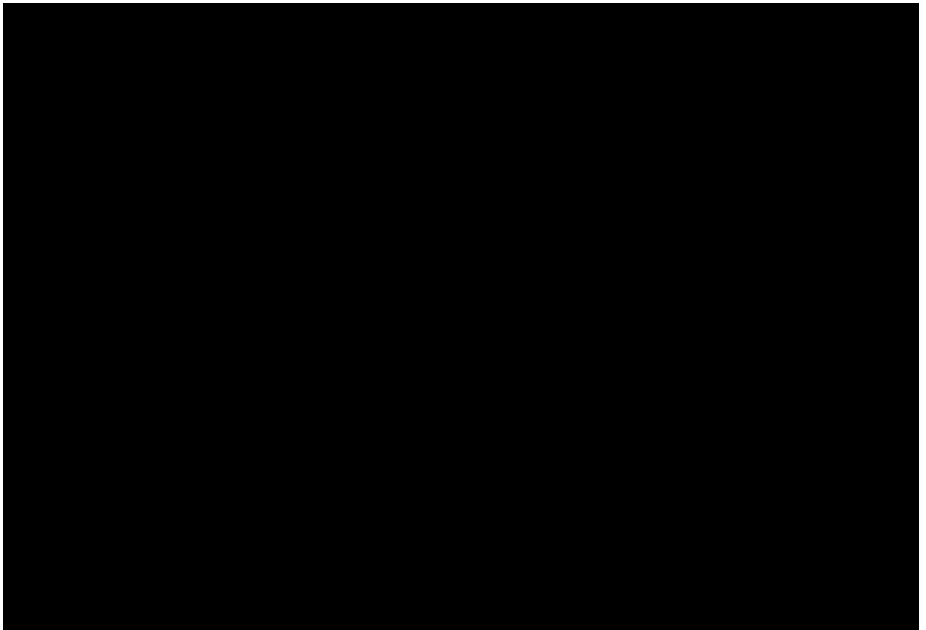
KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2017.

SHIVA, Vandana. *Monoculturas da mente*: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. São Paulo: Gaia, 2003.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação*: diversidade, descolonização e redes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SODRÉ, Muniz. *Pensar nagô*. Petrópolis: Vozes, 2017.



Material educativo: antes, durante e depois

Hilana Bernardoⁱ

Igor Simõesⁱⁱ

Luana Fontelesⁱⁱⁱ

Samuel Araújo^{iv}

^{i.} *Tecnóloga em Produção Cultural pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e MBA em Marketing Estratégico pela Universidade Potiguar (UNP - em curso). Atua nas áreas de produção cultural, produção de eventos, assessoria artística, marketing estratégico, elaboração de projetos, mediação cultural e arte educação. Desde 2013 é produtora cultural do Sesc Rio Grande do Norte, com atuação nas unidades: Mossoró, Rio Branco e Sede Administrativa, na Gerência de Cultura e Educação. Desenvolve produção cultural nos segmentos: artes visuais, literatura, música, artes cênicas, arte educação, artes integradas e audiovisual. Como produtora do Sesc Rio Grande do Norte, desenvolveu os projetos: Galeria Sesc 2014 a 2021; Programação Sesc no FLIPIPA – Festival Literário da praia da Pipa e FLIN – Festival Literário de Natal, ambos durante os anos 2015 a 2018; Espaço Cultural Terraço do Relógio 2014 a 2020; Curadoria e desenvolvimento de programação do Nordeste das Artes 2019; Curadoria nacional e desenvolvimento de programação do ConVIDA Sesc Nacional 2020; Curadoria em artes visuais edital Galeria Sesc 2014 a 2021; Curadoria edital Poti-Cultural Ação Sesc 2020, entre outros projetos de natureza artística e cultural e corporativos. Foi avaliadora do edital Economia Criativa – SEBRAE RN 2018. É membro de pesquisa do grupo EPA – Estudos em Produção Cultural e Artes, do IFRN, e atualmente desenvolve a pesquisa Políticas culturais no RN no contexto da pandemia de Covid-19.*

^{ii.} *Doutor em Artes Visuais – História, Teoria e crítica da Arte* pela PPGAV-UFRGS. *Professor adjunto de História, Teoria e Crítica da Arte e Metodologia e Prática do ensino da Arte* pela UERGS. *Foi curador educativo da Bienal 12 (Bienal do Mercosul); membro do comitê de curadoria da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas-ANPAP, membro do Núcleo educativo UERGS-MARGS e membro do comitê de acervo do Museu de Arte do RS-MARGS. Trabalha com as articulações entre exposição, montagem fílmica, histórias da arte e racialização na arte brasileira e visibilidade de sujeitos negros nas artes visuais. Autor da tese Montagem Fílmica e da exposição: Vozes Negras no Cubo Branco da Arte Brasileira. Membro do Flume - Grupo de Pesquisa em Educação e Artes Visuais. Contribui com publicações brasileiras e estrangeiras, bem como eventos nacionais e internacionais.*

^{iii.} *Gestora cultural e arte educadora licenciada em Educação Artística (Artes Cênicas) pela Universidade de Brasília. Mestre em Bens Culturais e Projetos Sociais, com ênfase em Gestão Cultural pela Fundação Getúlio Vargas (FGV/RJ). Profissional com 13 anos de experiência em produção e gestão de eventos culturais e institucionais. Gestão, produção, gerenciamento e prestação de contas em projetos de médio e grande porte, em diferentes regiões do país. Consultoria, enquadramento e elaboração de projetos culturais – projetos aprovados em leis estaduais e municipais de incentivo à cultura, Lei Rouanet, editais e premiações de instituições públicas e privadas. Experiência em leis de incentivo, programas de governo e Sistema Nacional de Cultura. Parecerista (perito) para análise e emissão de parecer técnico sobre projetos culturais submetidos à Lei Federal de Incentivo à Cultura (ex. Lei Rouanet), no âmbito do Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) da Secretaria Especial da Cultura.*

^{iv.} *Mestre em Arte Contemporânea pela Universidade de Brasília na linha de Processos Composicionais para a Cena. Graduado em Artes Cênicas, bacharel em Interpretação Teatral pela Universidade de Brasília. Tem experiência na área de artes cênicas, com ênfase em interpretação teatral, direção e produção cultural, em artes visuais, com foco em curadoria e montagem de exposições. Trabalhou como ator e bailarino no grupo Taateatro (2008), dirigido por Maura Baiocchi e Wolfgang Panek; bailarino no Núcleo Experimental do Movimento, dirigido por Giselle Rodrigues(2008); bailarino na companhia de dança contemporânea Anti Status Quo (2011-2013); ator no Grupo de Pesquisa Cênica do Sesc Distrito Federal (2009-2013), ator na companhia Tucan do diretor Hugo Rodas (2008-2010), e na companhia E.T.C.A (desde 2013) como ator e apresentador do programa do YouTube e podcast Trabalho de Mesa; trabalhou como pesquisador de dramaturgia e cena juntamente com o professor Dr. Marcus Santos Mota pela Universidade de Brasília (2011). Atualmente trabalha como analista/gestor cultural do Sesc Distrito Federal, responsável pelo Teatro Sesc Garagem. Anteriormente, gestor dos teatros Sesc Paulo Autran em Taguatinga e Sesc Ary Barroso, na Asa Sul, Distrito Federal. Como produtor do Sesc Distrito Federal desde 2008 trabalhou em grandes festivais como Palco Giratório, FestClown, Prêmio Sesc de Teatro Candango, dentre outros. Fora do Sesc fez parte da equipe de produção do Festival Internacional de Teatro Cena Contemporânea de 2008 a 2014 e realizou ação de curadoria para o mesmo festival em 2015 e 2016. Em 2015 foi membro da comissão avaliadora do Prêmio Funarte de dança Klauss Vianna.*

RESUMO

A partir das diferentes etapas de constituição de um material educativo, o texto mobiliza, com base em uma estrutura dialógica, debates que tocam no impacto de um programa educativo no interior das instituições e nas dimensões amplas que envolvem a constituição de materiais educativos apoiados na coletividade e na escuta de vozes insubmissas que marcam os debates daquilo que se nomeia como contemporâneo. O horizonte do debate aqui proposto visa pensar ações com os olhos firmes na importância de um programa educativo e na centralidade do material didático como disparador e agregador de uma série de transformações.

PALAVRAS-CHAVE: material educativo, mediação, pluralidade de vozes, instituição.

ABSTRACT

Using the different stages of development of educational material as a starting point, the text mobilizes, based on a dialogical structure, debates that touch upon the impact of an educational program within institutions and the broad dimensions involving the creation of educational materials based on the collectivity and on listening to insubmissive voices that mark the debates of that which we call contemporary. The horizon of the debate proposed here aims to think about actions with a steady eye on the importance of an educational program and on the centrality of teaching materials as a trigger and aggregator of a series of transformations.

KEYWORDS: educational material, mediation, plurality of voices, institution.

Este escrito quer ser o registro de uma troca, de um compartilhamento. Cada um de nós aqui envolvidos temos em nossas ações os olhos firmes na importância de um programa educativo e na centralidade do material didático como disparador e agregador de uma série de transformações. Este escrito se tece por entre tempos apertados e comprimidos, na necessidade de encontrar brechas e saídas para juntos podermos exercitar a escuta e a partilha. As perguntas e respostas a seguir foram também o registro desses instantes encontrados para que se construísse a experiência de uma escrita coletiva que trouxesse algumas das nossas vivências, mas também das nossas inquietações. Desse jogo de se encontrar tempo no tempo do pensamento é que se forjam nossas palavras registradas aqui. Um escrito que se faz enquanto o mundo sucumbe, e cada um tenta encontrar seus abrigos.

Quais as ampliações de um programa educativo ao pensar nas instituições?

Igor Simões – São muitas. Um programa educativo pode tocar desde as ações mais corriqueiras de atendimento aos públicos até reconfigurar a maneira como a instituição se vê e se projeta. O espaço educativo desde as instituições é também um espaço de disputa. Diferentes relações políticas e sistêmicas atravessam essas salas de trabalho. Por meio das ações do programa educativo, acervos, curadorias e gestões podem ser relativizados a partir do contínuo ato de duvidar e questionar.

103

Material educativo:
antes, durante
e depois

Luana Fonteles – Muitos são os desafios para a plena efetivação de um programa educativo, contudo essa prática pode apresentar um ponto de convergência no programa de ações culturais de uma instituição.

O convencimento institucional da potente junção entre as áreas arte e educação é um momento de extrema importância para a implementação de ações e projetos educativos com o apoio e a credibilidade institucional. Suporte não só para anuências, mas para o investimento fundamental e necessário a um programa educativo.

Fazendo um recorte para o Sesc, onde a Política Cultural tem lugar expressivo e relevante, a implementação da linguagem arte educação fortalece o setor e atua como referência para políticas culturais no país. O Sesc “identifica nas formas de mediação entre cultura e sociedade, e no diálogo entre produção e recepção, os fatores estruturantes de sua Política Cultural, entendida como um conjunto organizado de ações” (Sesc, 2015, p. 11).

A mediação está no cerne do pensamento sobre a Política Cultural do Sesc, um prato cheio para a estruturação de um programa educativo. Essa expansão de ações

amplia o alcance institucional, não só em termos quantitativos e estatísticos, mas também nutre a Política Cultural da instituição. As ações mediadas são significativas para a construção do diálogo, e ampliam as possibilidades experienciais, proporcionando novas oportunidades de fruição/aprendizado.

Samuel Araújo – Podemos pensar em programas educativos em diversas esferas institucionais. Os programas são capazes de identificar questões, dúvidas a serem ampliadas, discutidas e aprofundadas. Nesse jogo do refletir, de se ouvir, retroalimenta-se um processo educativo que é plural, potente e se expande à medida que é realizado.

As ações podem ocorrer com público interno institucional (funcionários) e na mediação entre interno e externo, instituição e sociedade, arte e cultura, produção e recepção, obra e público.

Podemos ampliar a perspectiva institucional sobre programas educativos ao perceber que quanto mais ações educativas internas promovermos, quanto mais mediados à informação e ao conhecimento, mais estaremos aptos a realizar nosso trabalho, a nos relacionar com o externo.

Pensemos em ações como encontros filosóficos, formação de professores ou cursos de capacitação, entendendo a importância da mediação e da reflexão para o sentimento de pertencimento, segurança e bem-estar do funcionário em seu espaço de trabalho e na função desenvolvida (incluindo desde o porteiro, a primeira pessoa a se relacionar com o público, aos caixas, serviços gerais, técnicos de Cultura, técnicos de montagem, mediadores, gerentes etc.).

Faz parte dessa visão ampliada sobre programas educativos institucionais a articulação de encontros de redes de arte, cultura e educação, na perspectiva de entender que é necessário mediar conhecimentos e estabelecer diálogos internos que coloquem toda a instituição em uma condição adequada e aberta para diálogo e troca com a comunidade.

Para o público externo em geral, são muitas as possibilidades de programas educativos serem realizados pela instituição no sentido de acolher, discutir e promover o bem-estar, a cultura e a educação em sociedade. Mediações antes, durante e depois de exposições de artes visuais, bate-papos após espetáculos, materiais educativos etc.

Hilana Bernardo – O programa educativo desenvolve a importante missão de conectar a pluralidade dos públicos com a diversidade artística e cultural, em consonância com a contemporaneidade. Partimos do pressuposto de que inicialmente é estabelecida uma relação sensorial entre o público e o fazer artístico. Em um segundo momento, essa relação passa por um processo de intimidade e desdobramentos, guiados por ações ou materiais arte educativos que podem ser realizados/utilizados antes, durante, e/ou após o contato do público com a arte. Acreditamos que quando uma instituição pensa, constrói e desenvolve de maneira dialógica um programa educativo, ocorre uma aposta num processo de escuta sensível, com foco no desenvolvimento humano, fundado no olhar atento para as questões sociais, culturais e educativas.

O Sesc, instituição privada sem fins lucrativos, atua nas áreas de Cultura, Educação, Saúde, Lazer e Assistência, e desenvolve ações em todo país há mais de 70 anos, com a missão de oferecer serviços direcionados para a qualidade de vida do público em geral e em especial para os trabalhadores do comércio de bens, serviços, turismo e seus dependentes. A instituição desenvolve ações artísticas e culturais dos segmentos: artes cênicas (teatro, dança e circo), literatura, música, audiovisual, artes visuais, arte educação e patrimônio cultural, com base nas diretrizes da sua *Política Cultural* (SESC, 2015).

Acredito que a partir do desenvolvimento de um programa educativo, o Sesc ocupa um papel político, dialógico e de fomento para o setor cultural. É político porque garante a realização de ações arte educativas atentas às questões sociais, étnico-raciais, de gênero e de outros aspectos que compõem a formação humana. Quando pontuamos o papel dialógico, destacamos as várias vezes que constroem o programa educativo da instituição, como: professores, equipe pedagógica das escolas parceiras; equipes de Cultura, administração, arte educadores, mediadores e demais profissionais do Sesc; curadores; artistas; agentes culturais; alunos; entre outros públicos. E quando apresentamos o fomento para o setor cultural, acreditamos que a produção de um programa educativo é potente para proporcionar investimentos econômicos, seja por meio de materialização, execução de ações arte educativas ou de intercâmbios realizados em bienais, festivais, seminários, cursos etc.

IS – Parece que todas as observações que fazemos apontam para um caminho de compreensão do impacto do programa educativo. Embora tenhamos aqui a experiência do Sesc, é importante apontar que essa atuação dos setores educativos passa também por uma negociação tática e de ordem política com as instituições.

Algumas vezes são necessárias, por exemplo, revisões que passam pela própria linguagem. Uma estratégia de que tenho lançado mão é associar a noção de educativo à dimensão de curadoria. Primeiro, essa operação aporta força ao caráter criador que reside nos espaços educativos. Por outro lado, dada a centralidade que a figura curatorial desfruta no campo das artes, esta passa a ser uma maneira de entrar de frente em uma diminuição das hierarquizações entre o educativo e as dimensões criadoras de uma mostra de artes visuais, por exemplo. Cabe ressaltar que essa opção defende ainda uma horizontalidade de ações no processo de criação de determinada proposição. Significa reconhecer as etapas de trabalho e a ordem de presença do educativo como elementos que estão no durante de todos os passos para a constituição de tal mostra, festival, encontro ou qualquer agrupamento que passe por um processo de construção. Desse modo, o educativo deixa de ser o espaço que atua a partir de e passa ser a força constituidora de todo o multiverso de elaborações conceituais.

106

Material educativo:
antes, durante
e depois

Essa dimensão da negociação não é inferior se pensarmos a centralidade do educativo. Se estamos afirmando a possibilidade que esses setores têm de reelaborar a instituição inteira, também estamos falando da negociação das possibilidades de poder. O poder fazer ou poder não fazer, que passa por diferentes atuações nos sistemas das artes visuais, se agudiza aqui. Necessita-se de aguçar a escuta das instituições em relação aos seus setores. Passa também por pensar nas condições de trabalho dos agentes que ocupam essas posições. Desde os agentes ligados à instituição de maneira direta como aqueles que atuam nela de modo transitório, como é o caso dos mediadores, na maioria das vezes. Há ali um espaço que valorize e ofereça condições para essas propostas de trabalho? Estão asseguradas as boas condições de trabalho desses agentes?

Outro ponto que me parece importante trazer para o debate é: quais são os procedimentos que serão adotados para garantir a diversidade de vozes também nas equipes? Como esses quadros estão constituídos?

Parece muito caro quando tocamos em questões de transformação que abrangem o educativo e alcançam a maneira como as instituições são pensadas. É preciso então refletir sobre as dimensões que a mediação ocupa como elemento catalisador de processos muito mais amplos do que aqueles a que estamos acostumados a lhe atribuir.

Talvez seja interessante aqui trazer uma autora que trata dessas questões. A alemã Carmen Mörsch (2016), ao pensar nos encaminhamentos do educativo da Documenta 12, em Kassel, em seu artigo, “Numa encruzilhada de quatro discursos: Mediação e educação na Documenta 12 — entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação” propõe que a mediação pode estar alicerçada em quatro elementos. O primeiro deles seria *afirmativo*, compreendendo a associação inextrincável entre a mediação e os interesses de missões institucionais. O segundo seria o *reprodutivo*, que se acredita imbuído do objetivo de formar os públicos de amanhã nos elementos que condicionariam o saber artístico; e o terceiro, que já se aproxima do que estamos defendendo aqui, seria o desconstrutivo. Sobre este afirma Mörsch:

Aqui, o objetivo da mediação e da educação em museus é examinar criticamente, junto aos seus públicos, o museu e a arte, bem como os processos educativos e canônicos que têm lugar dentro deste contexto. De acordo com suas dimensões disciplinadoras e civilizatórias, os museus e espaços de exposição são entendidos, em primeira instância, como mecanismos que produzem distinção/exclusão e constroem uma verdade. (MÖRSCH, 2016, p. 3)

107

Material educativo:
antes, durante
e depois

No entanto quero chamar atenção para o quarto aspecto, que seria aquele nomeado pela autora como *transformador*:

Práticas relacionadas a este discurso atuam contra distinções hierárquicas ou de categorização entre curadoria e mediação e educação em museus. Nesta prática, mediadoras e mediadores e o público não apenas trabalham juntos para desvelar os mecanismos institucionais, como também para remodelá-los e expandi-los. Isto engloba projetos destinados a uma variedade de grupos de interesses, que são levados a cabo independentemente dos programas expositivos; ou exposições que são concebidas especificamente pelo público ou por agentes sociais específicos. (MÖRSCH, 2016, pp. 4-5)

É a partir dessas referências que nos situaríamos como agentes que buscam tocar a desconstrução com vistas a uma prática transformadora dentro das instituições. Significa, antes de tudo, abrirmos brechas, frestas que tenham como horizonte esse eixo fundado em uma transformação das próprias noções da instituição e a partir disso do lugar do público, bem como de todos aqueles que se colocam em posição de criar dentro desses limites e enquadramentos.

Quais são os pontos inegociáveis da construção de um material educativo?

IS – Entre todos os pontos, creio que se destaca a necessidade de um material educativo ser capaz de acionar a dúvida. O material de uma exposição, de uma

mostra, de um espetáculo é, antes de tudo, uma plataforma que aciona o encontro em torno de temas e recortes que passam pela arte para pensar o mundo, do mais próximo ao mais distante. Os objetos artísticos e as proposições têm contextos que ultrapassam o mais recorrente enquadramento apoiado em intenções artísticas e direcionamentos curatoriais. Ali, no material, podem estar reunidas as diversidades de vozes e posicionamentos que constroem a enorme e infinda malha de sentidos possíveis. Dessa maneira, o inegociável em um material talvez possa ser pensado como essa capacidade de reunir o coletivo. Um material sobrevive em diferentes tempos. É comum ver professores em sala de aula lançando mão de materiais de exposições, bienais e espetáculos para mover questões com seus alunos. Portanto, ainda que o material origine-se de situações que são efêmeras, a capacidade de uso ultrapassa o tempo mais imediato.

LF – As múltiplas possibilidades que enfatizam a diversidade cultural são inegociáveis na construção de um material educativo. O pensamento gerador deve ser plural, precisa dialogar com um país sortido e continental como o Brasil.

Seu objetivo não deve ser o de facilitador para a fruição e a compreensão de uma obra artística, mas sim de um impulso questionador, um impulso à amplitude de percepções e conceitos.

Um material educativo elaborado com responsabilidade e pensamento amplo é uma potente arma social. Uma obra por si só já pode ser propulsora de saberes e sensações diversos, esta mesma obra mediada por um material educativo diversificado e consciente, pensado e elaborado no intuito de desacomodar e ampliar percepções o torna imbatível!

A inovação no momento de construção de materiais educativos é também um ponto importante. Quando o material apresenta um *layout* muito próximo aos materiais escolares a aceitação costuma ser menor e menos entusiasmada. Contudo um projeto inovador, com uma abordagem menos colegial, é manuseado com maior interesse.

SA – Para além da ideia de um material educativo que resista em sua potência de diálogo às ações do tempo, da ideia de um material que traga representado em si as múltiplas vozes das realidades diversas do nosso país e que desconstrua nossa visão estática e limitada do presente, é indiscutível que em sua concepção se identifiquem os públicos-alvo e se tente assegurar que seja acessível a todos.

É necessário pensar a acessibilidade do material educativo desde seu conteúdo e sua forma para que seja acessível a pessoas com deficiência, como também entender a acessibilidade como a forma com que esse material irá chegar aos públicos, os mais periféricos, e se irá chegar. É necessário garantir ambos os processos.

HB – Compreendo que o processo de construção de um material educativo apresenta pontos que são inegociáveis para garantir o desenvolvimento efetivo das ações, como:

- Equipe técnica especializada para o planejamento.
- Produção e execução de materiais/ações arte educativas.
- Investimento financeiro adequado para materialização ou realização das ações arte educativas, em respeito às necessidades dos artistas e às especificidades dos segmentos artísticos e culturais.
- Desenvolvimento de ações dialógicas em relação às questões sociais, étnico-raciais, de gênero e de outros aspectos que compõem a formação humana.
- Apresentar o lugar da desconfiança em relação às verdades estabelecidas no universo da arte.
- Conhecer previamente e diagnosticar o perfil do público para determinada ação arte educativa, com foco na fruição e no estímulo para uma participação ativa do público no processo de mediação cultural.
- Garantir materiais/ações arte educativas com acessibilidade para os diversos públicos.

IS – Luana trouxe o exemplo do formato do material educativo como um elemento importante. Se temos de pensar que esses materiais sejam atrativos, também temos de analisar suas condições de acesso. Considerando professores como um dos principais públicos, é preciso ter em mente as condições que o material oferece diante das múltiplas realidades que são encontradas na escola. Muitas vezes acabamos por propor formatos que falam mais das possibilidades da instituição proponente do que daquelas que se encontram nos cotidianos escolares. Para além do público docente e discente, esse material também pode mirar em uma dimensão ampliada de públicos e suas condições de interação.

Como ampliar as vozes e as escutas na construção de um material educativo?

IS – Reunir o grupo e assumir o coletivo como o lugar autoral de um material pode ser um caminho para ativar essa necessidade de que vozes e escutas se façam representadas nos materiais. Nossos materiais educativos são construídos no contemporâneo. Esse tempo que compartilhamos juntos, mas a partir das mais diferentes experiências sociais, culturais, raciais, geopolíticas, é tecido em marcas que não podem ser desconsideradas. Do nosso tempo emerge a necessidade de escuta de vozes que durante muitos anos foram invisibilizadas. Nosso tempo é aquele em que essas vozes irrompem e se impõem, lançando mão dos mais diferentes suportes. Também é próprio do nosso tempo que, a partir dessas vozes reconfiguremos nossas noções de presente, mas também de um passado que passa a ser continuamente revisado. Nesse sentido, as histórias de práticas e saberes são vistas e situadas a partir de novas molduras, que geram, muitas vezes sobre os mesmos objetos e posicionamentos, perguntas que ainda não tinham sido feitas. Essas marcas reconfiguram, por exemplo, disciplinas como a própria história da arte. Se isso é posto, então precisamos entender que cada proposição artística vem imantada de possibilidades de perguntas e dúvidas que se acionam porque formas de olhar se alteram. Quando partimos, em qualquer debate, do olhar informado por questões de gênero, de raça e questões sociais, aprendemos e provocamos olhares que são situados e que alteram a trama do que entendíamos como saberes estabelecidos para mobilizar a arte.

110

Material educativo:
antes, durante
e depois

LF – Quando um material educativo é concebido por um conjunto de pensamentos e vozes, a partir de um grupo diversificado e com concepções abrangentes e inclusivas, a possibilidade de dilatar a escuta é maior. Distintos grupos e setores sociais se identificam com uma fala organizada a partir de vozes diversificadas, e essa sensação de identificação e pertencimento é potente e multiplicadora. Não há receita nem fórmula, cada projeto é único com suas especificidades e assuntos relacionados.

No caso da perspectiva de um programa educativo continuado, a diversidade de vozes precisa ser ainda mais abrangente, e uma relação próxima com educadores de distintos segmentos e áreas amplia a envergadura e, conseqüentemente, a escuta.

SA – Na concepção de um material educativo é fundamental envolver o máximo de vozes representativas da nossa cultura. É basilar entender as singularidades das vozes e ser múltiplo na escuta. E na multiplicidade, se reconhecer coletivo e uno.

Em um diálogo, quando estamos com os ouvidos tapados ou a boca silenciada, são necessárias aproximação e abertura.

É essencial abertura para se desconstruir e se construir, para se colocar no diálogo por outras vias, aproximando-se, com respeito, sem hierarquização de falas, abrindo espaços para que vozes invisibilizadas sejam ouvidas e tomem corpo, representem suas histórias e suas culturas.

Essa relação entre as vozes e a construção coletiva de um material não deve ser necessariamente harmoniosa. É preciso duvidar da harmonia das coisas. Sistemas de sujeição podem estar operando. O que pode ser expandido, apreendido e modificado no confronto entre essas vozes?

Na aproximação, diferentes pontos de vista geram reflexão e possíveis mudanças, mas também estranhamento, tensões e atritos, elementos que devem ser integrados nessa construção.

A compreensão dessa integração em um material educativo não só mobiliza os diversos conhecimentos sobre as histórias, bem como associa as diversas artes. Trata-se de uma experiência multidisciplinar e interartística na construção de um material que possibilita outras formas de recepção da obra artística e de compreensão do mundo.

HB – Acredito que o processo de ampliação das vozes e de escutas na construção de um material educativo, em diálogo com Manoel de Barros (1996, p. 75), parte do ponto de que “é preciso transver o mundo”. Esse pensamento é aplicado em dois contextos: as várias vozes que produzem o material educativo e as que recebem esse material.

Considerando o desenvolvimento de materiais educativos no Sesc, destaco que o processo de produção alcança de maneira afetiva, reflexiva e transformadora os diversos públicos, quando o respeito à diversidade cultural é a base do planejamento. Compreendo que as etapas para elaboração dos materiais, como pesquisa; visita aos espaços de criação dos artistas; rodas de conversas entre curadores, equipes Sesc, professores, arte educadores, agentes culturais e demais profissionais; dentre outras metodologias, são processos de troca e compartilhamento de saberes que conduzem a criação e a execução das ações, conforme o repertório artístico-cultural de cada envolvido e em total atenção a todas as nuances da contemporaneidade.

Quanto ao público, em que “o olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê” (BARROS, 1996, p. 75), torna-se o grande condutor de energia no processo arte educativo. Apenas a prática diária do desenvolvimento das ações arte educativas nos faz compreender os desejos, as curiosidades, os questionamentos, as desconfianças e as reflexões externadas durante uma ação arte educativa. Nesse processo de troca, não existe um formato de condução totalmente fechado. Há uma linha e um ponto de partida, e até sabemos alguns caminhos que serão percorridos, mas o percurso é conduzido pelo público. E mais importante do que o ponto de chegada é o trajeto, é ele que produz a fruição, a troca de conhecimentos e a construção de uma rede de afetos.

IS – Não tenho dúvidas de que essa vontade de coro no lugar do solo está presente em muitas das nossas frentes de trabalho. Mas pondero também sobre formas de pensarmos como efetivar essas ações. O enraizamento com as realidades próximas e distantes é um caminho. Reflito sobre as setas que podem nos orientar. Recentemente, durante a curadoria da 12ª edição da Bienal do Mercosul, passei pela experiência de criar grupos de estudo a partir de salas virtuais. Essas salas reuniam artistas da mostra e professoras das redes junto à equipe do setor educativo. Esses encontros debatiam questões conceituais que estavam presentes na constituição daquela mostra, mas sempre partindo do princípio da dúvida e da desconfiança que, como tenho afirmado, me parecem a base de uma ação educativa. Naquele momento, a experiência das salas virtuais era nossa única possibilidade diante da pandemia. Mas creio que aqui pode residir uma maneira de driblarmos, por exemplo, as dificuldades quanto a tempo e deslocamento. No entanto isso só aconteceu porque durante todo o processo abrimos a prática de chamadas públicas associadas a alguns convites. Fomos construindo em tempos muito anteriores à mostra uma rede de onde esses atores podiam abrir espaços de comunicação com as questões que envolviam o educativo. Não havia espaço para neutralidades. Era preciso, de maneira intencional, ter a diversidade garantida entre os grupos de trabalho. Naquele momento tínhamos as vozes de mulheres, mulheres negras e mulheres indígenas que compartilhavam seus trabalhos formando a teia que dava origem tanto às proposições como à forma e ao conteúdo do material educativo. Talvez seja por isso que ao organizar esse trabalho em parceria com o Sesc foi tão importante pensar o antes, o durante e o depois, ponderando que um material se constrói em contextos específicos e com ações que o ultrapassam, mas o alimentam de modo interdependente. Significa situar esse material em uma rede ampla de ações que incluem o

olhar atento sobre a diversidade dos grupos que o constituem. Passa então por uma decisão conceitual e ética por parte de quem está diante dos processos.

IS – Talvez, para concluir, fosse interessante pensar no que significa o “depois” nesse processo. Depois dos materiais elaborados, como fazermos com que ele sirva de motor para novas iniciativas e mantenha sua vida no tempo?

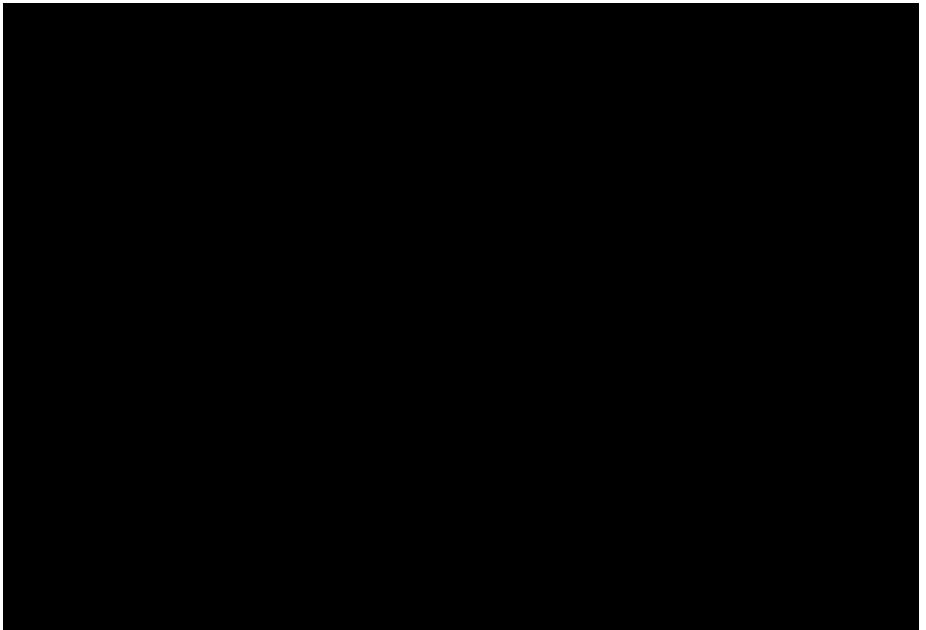
Arrisco dizer que existe uma parte depois que é imensurável. Trata-se do que cada sujeito faz de particular com os materiais que dispõe. Há sempre a maneira como cada professor, agente, público em geral se relacionará com aquele universo de proposições. Ainda assim, fazer do material educativo uma plataforma para continuidade das ações pode ser um caminho. Como registrar experiências que foram desenvolvidas com os materiais? Abrir um canal que possa receber e compartilhar relatos de diversas naturezas pode ser um empreendimento a ser exercitado. Há também de se salientar que a experiência ampla de construção de um material abre caminhos para os processos que virão depois. Aqueles grupos construídos, os saberes que foram movidos, as formas de troca, informarão as experiências seguintes. Essa é uma das belezas na condução e no acompanhamento de projetos como esses. Nunca se sai da maneira como se entra, e há sempre uma bagagem para a próxima travessia.

LF – Um material educativo, mesmo pontual para um projeto distinto, pode ser um amplo instrumento de consulta em diferentes momentos. Como elaborar e como disponibilizar esse material são fatores basilares para possibilitar sua continuidade de ação. Um projeto ou um espetáculo pontual apresentam início, meio e fim, contudo sua reverberação é individual. Um único projeto ou espetáculo pode marcar a vida de um indivíduo para sempre, tornando seu tempo de atuação imensurável dentro do contexto. Na elaboração dos materiais educativos, assim como no seu plano de distribuição, a questão do “tempo de vida” pode e deve permear sua construção desde os primeiros desenhos. Questionamentos como: qual será o tipo de distribuição, que formato terá, onde será disponibilizado e para quem será direcionado, podem dar uma ideia do seu tempo de atuação, ampliando horizontes. Quando elaborado de maneira plural, provavelmente a atuação será prolongada. Quando elaborado em formato midiático, seu alcance poderá ser ampliado com maior facilidade. Quando elaborado em conjunto com professores, sua atuação na comunidade escolar pode ser multiplicadora. Muitas são as questões que envolvem a produção de um material educativo. Cada projeto apresenta especificidades, não há fórmula, mas acredito que um estudo robusto em seu planejamento pode dar o tom de seu tempo de reverberação.

BARROS, Manoel. *Livro sobre nada*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

MORSCH, Carmen. *Numa encruzilhada de quatro discursos: Mediação e educação na documenta 12: entre Afirmção, Reprodução, Desconstrução e Transformação*. 2016, Fórum Permanente. Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/numa-encruzilhada-de-quatro-discursos-1-mediacao-e-educacao-na-documenta-12-entre-afirmacao-reproducao-desconstrucao-e-transformacao-2>.

SESC, Serviço Social do Comércio. *Política Cultural*. Rio de Janeiro: Sesc, 2015.



Olhares, toques e sensações: a mediação em arte na prática e em diferentes contextos

Diewerson do Nascimento Raymundoⁱ

Jordana Brazⁱⁱ

Rayssa Soaresⁱⁱⁱ

^{i.} Analista de Arte Educação do Departamento Regional do Sesc Rio Grande do Sul. Pós-graduando em Arte Educação pelo Senac/SP. Mestre em Educação e licenciado em Teatro pela UERGS.

^{ii.} Educadora no Núcleo de Cultura e Participação do Instituto Tomie Ohtake. Mestranda em Estudos Literários pela UNIFESP. Pós-graduada em Gestão de Projetos Culturais pelo CELACC-USP, bacharela em Letras (Português- Francês) pela UNIFESP (2017).

^{iii.} Professora II de Artes, licenciada em Educação Artística/Artes Cênicas pela UFPE e especialista em Educação e Ludicidade em Espaços Formais e não Formais pela FAFIRE.

RESUMO

O presente texto faz uma provocação sobre o entendimento de mediação na arte e as estratégias mediativas adotadas no diálogo entre as histórias de vida das pessoas que participam das mediações e os artistas abordados, ao buscar a ampliação de contextos e espaços de atuação da prática mediativa, a partir de ações que estejam comprometidas em produzir experiências sensoriais e afetivas nos participantes que interagem com artefatos artísticos. Deseja-se também compartilhar práticas elaboradas pelo Sesc nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste do país, entendendo a transversalidade e a relevância de práticas educativas que convidem à experimentação das obras de arte a partir de diferentes abordagens sensoriais (visuais, táteis, olfativas etc.), sem perder de vista o diálogo entre o tempo histórico-social em que as produções são criadas e o território em que os participantes que fazem a fruição estão inseridos.

PALAVRAS-CHAVE: mediação de arte, arte educação, educação estética.

ABSTRACT

This text is provocation on the understanding of mediation in art and strategies adopted in the dialogue between the life stories of the people that participate in the mediations and the artists approached by seeking to expand the contexts and spaces in which meditative practice operates, based on actions committed to producing sensory and affective experiences in participants that interact with artistic artifacts. This text also wants to share practices developed by Sesc in the south, southeast and northeast of Brazil, understanding the transversality and relevance of educational practices that invite the experience of works of art from different sensory approaches (visual, tactile, olfactory, etc.), without losing sight of the dialogue between the social and historical context in which the productions are created and the territory in which the participants that enjoy them are inserted.

KEYWORDS: art mediation, art education, aesthetic education.

117

Olhares, toques e sensações: a mediação em arte na prática e em diferentes contextos

Primeiros olhares e experimentações

Olhar, ver ou enxergar? Em um primeiro olhar, pode-se ver um vazio; ao dar o zoom se a vista um ponto. Ampliando ainda mais, consegue-se enxergar veios, ruelas e estradas. Decodifica-se que é um mapa cheio de caminhos que se entrecruzam, se encontram em partilha de desejos, práticas e pensamentos. Assim, a provocação mediativa proposta neste texto age como uma ponte virtual que, mesmo a distância, consequência da atual pandemia de Covid-19, reúne o trabalho de três professores-artistas de três regiões diferentes do país: Sul, Sudeste e Nordeste.

Riscando o mapa brasileiro de um extremo ao outro e assinalando pontos comuns em suas práticas educativas de arte com públicos que visitam os espaços do Sesc no Rio Grande do Sul, em São Paulo e em Pernambuco, evidenciam-se percursos e caminhos metodológicos utilizados pelos educadores envolvidos. Para tanto, exercitou-se perceber a ação mediativa como uma experiência¹ que perpassa olhares, toques e sensações em diferentes contextos.

118

Olhares, toques
e sensações: a
mediação em
arte na prática
e em diferentes
contextos

À primeira vista, quando se pensa a mediação, pode-se reportar à imagem de alguém que detém mais conhecimentos e curiosidades sobre a produção do artista e das obras expostas. Pelo seu conhecimento de causa, esse profissional interage com o público buscando sanar dúvidas, construir uma primeira ponte entre o espectador que acessa pela primeira vez uma produção artística ou mesmo visita um espaço expositivo.

No entanto é preciso romper com alguns pensamentos dominantes e hierárquicos que historicamente foram construídos pelo imaginário social a respeito do papel do mediador como alguém que após elaborar uma proposta de ação a repetiria de diversas maneiras para interagir e dialogar com as obras a partir de um roteiro fixo. Em contraponto, é possível aproximar o ato de mediar como algo semelhante à atuação teatral – por mais que um espetáculo seja ensaiado e repetido, cada sessão é única e está diante de um novo público, tudo se renova e se ressignifica a partir das relações, do tempo e do espaço. Flávio Desgranges (2003), no primeiro capítulo de *A pedagogia do espectador*, relata uma experiência estética que viveu em um museu parisiense com uma janela: em um dia as pessoas pareciam magnetizadas a contemplar a vista do mundo lá de fora diante da beleza do céu

¹ Entendemos o conceito de experiência a partir de Jorge Larrosa (2019) enquanto algo que nos toca, nos passa e de certo modo nos afeta. Logo, ao associar essa palavra no contexto da mediação compreendemos que ao estar em relação com a obra e o público, o mediador também promove uma experiência de afetos com a obra.

que mais parecia uma pintura. Depois de retornar em outro período à exposição e estar diante da mesma janela, Desgranges conta que não havia mais ninguém observando a paisagem pela janela, o céu estava de outra cor, as pessoas eram outras e parece que até as mesmas obras e a mesma galeria também eram outras naquele momento.

O que de fato fica quando se experiencia uma relação com as obras durante a mediação?

A mediação surge do encontro entre o público com o espaço expositivo e o diálogo é o entre. Ser mediador é provocar o público com todo o embasamento teórico e também com sua leitura de mundo. Mediar é estar entre conceitos, diálogos e impressões. Observar a reação do público diante de uma obra e notar se as pessoas gostaram ou não apenas com as expressões corporais é gratificante. Observar as agitações dos corpos quando chegam pela primeira vez na instituição e reconhecer outras tantas formas de o público manifestar-se diante de uma obra faz parte do cotidiano dos profissionais que trabalham com mediação, tendo em vista que todos esses sinais podem ser incorporados em sua maneira de dialogar. Alguns corpos tornam-se eufóricos diante daquelas regras de “não pode tocar”, “não pode correr”, “não pode tirar foto com *flash*”, o que acaba por vezes inibindo a interação.

119

Olhares, toques e sensações: a mediação em arte na prática e em diferentes contextos

Como mediar a euforia entre as regras dos espaços expositivos e a espontaneidade?

Grupos escolares, grupos de adultos... O acesso aos espaços culturais causa um encantamento e um estranhamento: um lugar com diversidade e arte fascina, mas pode ser um lugar inóspito. “Será que este lugar é para mim?”; “será que minha opinião será aceita aqui?”; “será que é errado achar feia aquela obra de arte?”. A crítica originada por parte do público acontece a todo momento, porém grupos que não têm o hábito de frequentar espaços culturais e museus sentem-se inibidos em expor suas opiniões para aquele território.

O olhar da mediação para as críticas e opiniões dos grupos contém julgamento?

Na posição de alunos, os indivíduos foram educados a frequentar espaços culturais respeitando rigorosamente as instruções dadas pela professora antes mesmo de o passeio acontecer. Chegando a tal espaço, precisavam ter atenção e cuidado onde pisar, além de não tocar em nada e muito menos falar; o que ocasionava um silêncio comum mesmo diante das perguntas da mediadora que provocava a sair

daquela “cápsula de retenção corporal”. As instruções dadas nos espaços culturais são rituais, como aborda Cristina Carvalho, no livro *Quando a escola vai ao museu*. Segundo a autora, “[...] o rito é capaz de operar não como simples reação conservadora e autoritária em defesa da antiga ordem, mas como movimento por meio do qual a sociedade controla o risco de mudança” (CARVALHO, 2016, p. 61).

Esse exemplo ressalta que os corpos acabam sendo condicionados a ter determinadas posturas quando se visita um espaço museológico, ou de galeria mais tradicional, repleto de portas de ferro, revistas da equipe de segurança e distanciamento entre as obras. Muitas vezes a falta ou o empobrecimento de entendimento dos educadores sobre a riqueza da experiência cultural pode impactar no condicionamento e no endurecimento dos corpos, sendo bastante difícil para os mediadores perfurarem tal cápsula.

Existe uma pluralidade de maneiras de falar de uma obra de arte e de se construir uma relação com o público. Arte educadores, museólogos, artistas e uma série de profissionais têm se dedicado a humanizar mais esse processo, deixá-lo menos protocolar e mais personalizado a partir da leitura gestual e da escuta de necessidades e interesses do público que percorre os espaços.

Nesse sentido, cabem algumas perguntas para que educadores reflitam sobre as interações escola-cidade-arte:

1. Que experiências mediativas você se lembra da época da escola ou guarda com carinho?
2. Você se recorda de algum artista ou alguma interação com obras ou algo que marcou sua infância em alguma exposição de arte?
3. Você, como educador ou familiar, costuma possibilitar que seus alunos/crianças frequentem exposições de arte, cinema, teatros e espetáculos musicais e coreográficos?
4. Como você considera sua relação com o universo da arte?

Aqui não se buscam respostas, apenas adentrar, por meio das perguntas, em um espaço que provoque o sentir, o rememorar e o imaginar. Por meio da relação com a arte, é possível participar de uma experiência estética que atravessa e toca, como diria Larrosa (2019), acessando sentidos e percepções de um modo bastante peculiar e diferente do modo racionalista com que as pessoas se relacionam no

cotidiano. Entende-se que promover ações de ampliação de experiências artísticas e saídas culturais com crianças pequenas, adolescentes ou jovens do Ensino Médio trate-se de experiências totalmente diferentes e exige dos educadores ou familiares estratégias diversas de contextualização, acompanhamento e criação, mas que precisam ser consideradas no intuito de que ao longo da vida o estudante/criança possa ir qualificando suas interações com seus repertórios pessoais e artísticos. Afinal, conforme lembra Ana Mae Barbosa, importante referência na construção da história da arte educação brasileira:

Através da arte, [que] o sujeito, tanto nas relações com o inconsciente como nas relações com o outro, põe em jogo a ficção e a narrativa de si mesmo. Nisto reside o prazer da Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores (ou mediadores) e alunos, nenhuma teoria de Arte Educação será construída. (BARBOSA, 2005, p. 292)

Arte, experiência e sentido. Três palavras que se retroalimentam e se complementam na relação com a curadoria e o cotidiano das visitas. A provocação de pensar sobre os primeiros olhares e experimentações surge no sentido de refletir sobre experiências prévias com arte para que se possa construir pontes entre arte e educação, e pensar sobre ações atuais como mediadores (professor/família). Sim, professores e responsáveis são os primeiros mediadores de mundo que convidam os indivíduos a aumentar o campo de visão sobre as coisas e as informações ao redor. Por isso se faz necessário pensar sobre como esses primeiros olhares, gestos e sensações têm sido observados e considerados na elaboração das experiências mediativas com crianças, jovens ou mesmo adultos.

A cidade pode ser pensada como um grande museu aberto, disponível para que os educadores possam elaborar convites de olhar, sentir e criar. O corpo enriquecido que visita a galeria dos grandes centros da cidade é diferente quando visita uma exposição de grafites, completamente aberta e acessível ao público, como no porto do Rio de Janeiro, por exemplo. Corpo, território e mediação têm uma relação imprescindível para que a comunicação com o público seja exitosa.

Visitar uma exposição nova, mediar uma exposição nova... o frio na barriga que antecede o acolhimento do primeiro grupo de visitantes equivale ao frio na barriga de quando se visita a exposição de algum artista predileto. Na mediação, o mediador é a voz conteudista da exposição, mas também atualiza sempre o olhar como público quando se está na posição de visitante. A cada fala, a cada nova perspectiva colocada pelo público, a percepção do mediador é constantemente renovada.

Experiências e estratégias mediativas

A arte educação como experiência também afeta o profissional que desenvolve as ações em mediação. A seguir, um breve relato das atividades de mediação em arte educação que ocorreram nos Departamentos Regionais do Sesc no Rio Grande do Sul, em São Paulo e em Pernambuco, realizadas em diferentes contextos.

Região Sul

No Sesc no Rio Grande do Sul, desde 2019, a equipe de arte educação vem desenvolvendo projetos com a proposição de “artista” (CORAZZA, 2006) pela cidade e criar novos sabores com os participantes do Programa Sesc Maturidade Ativa. Aliando o objetivo do trabalho com os idosos de construir um novo significado social para o envelhecimento com as propostas dos projetos Artistando pela Cidade (2019) e Artistando Sabores (2020), foram elaboradas diversas ações no intuito de possibilitar uma ressignificação sobre a experiência artística com esse público, saindo de uma vertente arraigada no tecnicismo, na reprodução e na cópia.

Em 2019, ao se dedicar à relação dos participantes com a cidade, a história e a cultura deste território repleto de material para criação, a equipe de arte educação criou convites para que os idosos experimentassem, por intermédio do teatro, da dança, e das produções manuais, poéticas e musicais, uma forma de dialogar com a cidade. Já em 2020, buscou-se dar mais profundidade às pesquisas iniciadas e observar a construção dos sabores que constituem o repertório gastronômico gaúcho. Os idosos foram instigados a produzir receitas a partir de duas categorias: sabores afetivos (com forte conexão às memórias pessoais) e sabores criativos (pensar a cozinha também como um lugar de composição e criação). Essa ação mobilizou diversas áreas dentro da instituição, tais como Educação e Cultura, Marketing, Assistência, e gerências e colaboradores que atuam diretamente no atendimento aos clientes. Para além dos muros da instituição foi possível também uma aproximação com artistas visuais, coreógrafos e bailarinos; atores; músicos e produtores audiovisuais; cozinheiros e chefs de cozinha das cidades em que o projeto foi realizado nos últimos dois anos.

A diversidade de ações contribui para a inovação de serviços oferecidos pelo Sesc no Rio Grande do Sul na programação de ações voltadas ao envelhecimento. Ao mesmo tempo colaborou para que conseguíssemos *transver* o mundo pelas lentes da arte, interagindo com nossos repertórios pessoais e ampliando as redes

culturais e relacionais por diferentes regiões do estado.² Os depoimentos positivos dos participantes da ação mobilizam a continuidade das pesquisas.

Região Sudeste

Em 2019, a experiência em mediação nas exposições do Sesc Santo André ocorreu de modo presencial. As visitas às exposições *Dorminhocos* (Fundação Pierre Verger) e *O que os Olhos Alcançam* (Cristiano Mascaro) aconteceram por agendamento e duravam cerca de 1h30, divididas em visita ao espaço expositivo e atividade prática em diálogo com a proposta da exposição. Os públicos dos agendamentos eram grupos escolares e ONGs, durante manhãs e tardes, e grupos de adultos (estudantes de Educação de Jovens e Adultos, professores e universitários) no período noturno.

Durante a pandemia, no mês de junho, as ações em mediação ocorreram de modo remoto e virtual. Foi um desafio, pois a mediação sempre se deu presencialmente nas exposições, com o contato direto com o público. A todo momento, canais de confiança, como um bom acolhimento ao grupo e a escuta durante a visita, nutrem a participação dos visitantes durante a mediação. Como esse canal de confiança é criado virtualmente? Essa é uma pergunta desafiadora em tempos de atividades e ensino a distância.

Para criar conteúdos em mediação direcionados à exposição *Entre Bordas: Sons que Escapam*,³ com curadoria de Paula Braga, foi importante pensar e elaborar as propostas com outros educadores detentores de pesquisas em linguagens artísticas, como música e performance, e também conhecimentos em edição de vídeo, fotografia e diagramação. Assim, foi desenvolvido o Coletivo Både,⁴ em 2020, com o objetivo de investigar as possibilidades de utilização das mídias digitais como espaço para criação e mediação artística.

Após reuniões virtuais e compartilhamentos de referências bibliográficas e ideias, o coletivo criou o programa *Vivências Sonoras do Cotidiano*, um segmento

² As ações renderam catálogo de fotografia e livros de receitas que podem ser acessados gratuitamente pelo site <https://www.sesc-rs.com.br/acaosocial/maturidadeativa/>.

³ Para mais informações sobre a exposição, acesse: https://www.sescsp.org.br/programacao/convidar/326416_ENTRE+BORDAS+SONS+QUE+ESCAPAM.

⁴ O Coletivo Både é composto por Jordana Braz, Juba Duarte, prisca, Stephanie Oliveira, henriq e Breno de Oliveira, artistas educadores que investigam as possibilidades de utilização das mídias digitais como espaço para criação artística. As propostas desenvolvidas pelo coletivo pensam e discutem a cultura afro-brasileira em diálogo com a arte contemporânea aliadas com experimentações artísticas e processos de mediação cultural.

de propostas experimentais desenvolvidas para redes sociais que integram conceitos teóricos de arte contemporânea, a fim de promover reflexão entre arte e cotidiano para os seguidores das redes sociais e clientes da unidade Sesc Santo André.

Coletivamente, entende-se que as ações não aconteceriam de maneira excessiva, como as diversas *lives* que ocorreram no período de quarentena. As atividades do programa foram alternativas menos agitadas e que priorizaram a experimentação cotidiana, direcionando a atenção para ruídos e a interação do corpo com o ambiente. As atividades do Coletivo Báde tiveram respostas positivas e elogiadas por arte educadores de outros espaços culturais, pois foi um desafio imposto pela pandemia atrair e engajar o público no meio digital.

Região Nordeste

Em 2019, a exposição *Tiúma e Suas Origens* teve como protagonistas os estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), parte da parceria da escola com a programação de Cultura do Sesc em Pernambuco. Durante as ações, a pergunta: “Como atuar de forma mais ampla no diálogo da cultura com a escola?”, era um pensamento constante na rotina dos produtores culturais. A ideia começou em um curso de formação em artes para educadores de EJA, pois a maioria atuava como professores polivalentes, não tendo muita proximidade com o conhecimento artístico.

Os estudantes, a maioria idosos, foram responsáveis por todas as etapas da exposição, a qual foi ao mesmo tempo afetiva e imagética. Afetiva, pois foi elaborada a partir do olhar dos estudantes, de suas vivências com a região e com a Usina Tiúma, em São Lourenço da Mata (PE). E imagética, visto que o registro das memórias foi feito por fotografias, poesias e áudio, que renderam diferentes formas no imaginário do público. Os estudantes também responderam por toda a mediação durante a exibição da mostra.

Conhecer a região pela memória dos estudantes possibilitou a quebra da lógica vertical de ensino, que ainda percebe a educação centrada apenas na figura do professor. Também quebrou a lógica de que só produz e expõe arte pessoas que se afirmam artistas. Logo a emancipação que a exposição *Tiúma e Suas Origens* trouxe aos envolvidos foi de extrema importância para que os produtores culturais pudessem fortalecer o diálogo do Sesc com a comunidade, além de dar vazão ao sentimento de pertencimento e reconhecimento social aos estudantes

que ora aprenderam, ora ensinaram, e de maneira circular possibilitaram que todas as vozes e desejos estivessem simbolizados na mostra.

Por fim, a partilha das experiências de cada profissional possibilitou a reflexão de caminhos e estratégias de mediação que podem ser utilizadas em contextos tanto presenciais quanto virtuais por outros profissionais. Destacam-se algumas possibilidades que reforçam a necessidade de mais aproximação com o território ao redor, de afirmação em uma condição de pesquisadores que vão cartografando outras possibilidades de encontro com as diferentes expressões:

- A. Visita à cidade com registro fotográfico, caderno de anotações/desenho, gravações de pequenos vídeos ou experimentações coreográficas e gravação dos sons da cidade.
- B. Conversas com moradores sobre a cidade e as histórias que derivam do território.
- C. Pesquisa de artistas visuais, músicos, atores, performers, dançarinos e artesãos para compor um banco de contatos e diálogo dos fazeres artísticos locais.
- D. Articulação de momentos de compartilhamento (presencial ou virtual) a fim de divulgar as pesquisas realizadas.
- E. Como elemento educativo, pode-se pensar uma mostra virtual com imagens das obras e links para vídeos e áudios dos artistas locais.

125

*Olhares, toques
e sensações: a
mediação em
arte na prática
e em diferentes
contextos*

Considerações finais

Ao aproximar ações, percebe-se o quanto o eixo da mediação se desdobra sob diferentes aspectos em todas as práticas compartilhadas. Seja no primeiro contato com o público, como nas estratégias elaboradas após os encontros, a figura do mediador (seja ele um educador da instituição, um profissional específico dos espaços expositivos, um artista convidado etc.) é de suma importância para a continuidade e a preservação do trabalho artístico.

Não se trata apenas de visitar ou contemplar uma obra de arte, mas sim de interagir com ela, de mergulhar nas camadas de tinta e trazer indagações, desvelando possibilidades que não são lidas à primeira vista, pois precisam de relação. Em outras palavras, podemos pensar a relação com a arte, principalmente em espaços

expositivos, como um lugar de encontros e afetos, o que numa perspectiva próxima a Deleuze (2002) poderia ser compreendida como um entre-lugar em constante devir, que não postula um único caminho para começar, afinal os inícios podem também se dar pelos meios e durante, como os passos de bailarinos que vão conhecendo o ritmo à medida que se contagiam com a melodia – vão sentindo e se deixando afetar até descobrirem os próprios jeitos de dançar.

Que esse relato possa trazer novos convites e provocações aos profissionais da área, instigando-os a pensar, organizar e compor as ações mediativas pautados pela força do coletivo de habilidades dos diferentes profissionais do quadro colaborativo do Sesc. Que possa também oferecer um espaço para dúvidas, questionamentos e incertezas que surgirem durante o diálogo com o público, utilizando isso como força geradora de novas maneiras de ocupar os espaços da instituição de modo respeitoso e generoso com as diferentes formas de sentir, olhar e interagir com a obra de arte.

126

*Olhares, toques
e sensações: a
mediação em
arte na prática
e em diferentes
contextos*

BARBOSA, Ana Mae. Pesquisas em arte educação: recorte sociopolítico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 291-300, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12478>. Acesso em: 27 out. 2020.

CARVALHO, Cristina. *Quando a escola vai ao museu*. (Coleção Ágere). Campinas: Papius, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia prática*. Tradução: Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

Uma conversa sobre diálogo e mediação cultural

Christine Bragaⁱ

Fabiana Vilarⁱⁱ

Gleyce Kelly Heitorⁱⁱⁱ

Maira Jeannyse Paiva^{iv}

^{i.} Graduada em História (USU/RJ) e atriz pela Casa das Artes de Laranjeiras (RJ) e em dança pela Escola Angel Vianna (RJ). Tem pós-graduação em Gestão do Entretenimento pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM/RJ) e pelo Curso de Especialização em Gestão Cultural do Itaú Cultural (SP). Desde 2010 faz parte da equipe de Cultura do Sesc Rio de Janeiro e atualmente ocupa o cargo de coordenadora técnica da Gerência de Cultura.

^{ii.} Atriz pela Escola de Teatro Martins Pena e produtora cultural pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Atualmente é analista técnica da Gerência de Cultura do Sesc Rio de Janeiro e integra a equipe de curadoria de artes cênicas. Trabalha também na elaboração, acompanhamento técnico, planejamento estratégico e orçamentário de projetos culturais das unidades do Sesc. É também atriz-pesquisadora e produtora do grupo Okearô Teatro, onde desenvolve um trabalho focado em dramaturgia narrativa e brasilidade..

^{iii.} Educadora e pesquisadora. Graduada em História pela UFPE, mestra em Museologia e Patrimônio pela Unirio-Mast e doutoranda em História Social da Cultura pela PUC-RJ. Tem experiência com projetos voltados para as colaborações entre museu e escola, formação de mediadores e programas públicos em museus e pesquisa as relações entre os museus e os movimentos sociais. Foi coordenadora de ensino da Escola de Artes Visuais do Parque Lage (2019), professora do bacharelado em Museologia da UFG (2017-2018), coordenadora pedagógica do Programa CCBB Educativo Arte e Educação (2018), realizado pelo J.A.C.A Centro de Arte e Tecnologia, assessora e coordenadora pedagógica da Escola do Olhar, do MAR/RJ (2017-2018) e estagiária na Diretoria de Mediação e Programação Cultural do Museu do Louvre (2016). Atualmente é Gerente de Educação e Participação do MAM Rio. Colabora ainda com instituições como o Observatório de Favelas do Rio de Janeiro

(2019, 2020 e 2021), como consultora pedagógica da Elã – Escola Livre de Artes realizada no Galpão Bela Maré; com a Oficina Francisco Brennand PE (2021), onde atua como curadora adjunta do eixo Território; e com a Escola Itaú Cultural, de SP (2021 e 2021), onde é professora no curso Mediação Cultural Contemporânea.

^{iv}: Bacharel em Artes Cênicas com habilitação em Direção Teatral pela Unirio, pós-graduada em Cinema pela Unic e mestre em Estudos da Cultura Contemporânea pela UFMT. Formação em dança na Escola Angel Vianna e em música como instrumentista na UFRJ. Foi docente da Faculdade São José dos Quatro Marcos e da Universidade de Cuiabá (MT), atuando no curso Tecnólogo de Teatro e no curso de Design e Moda. Desde 2014 é analista de Cultura, responsável pela linguagem de artes cênicas. No Polo Sociocultural Sesc Paraty, integra a rede de curadores de artes cênicas do Sesc. Sua experiência contempla as artes do corpo, musicalização, direção e concepção teatral e roteirização. Investiga sobre desterritorialização na poética de Chico Buarque.

RESUMO

Como o diálogo pode ser um caminho – ético e político – para a transformação das instituições culturais? Tomando como ponto de partida o conceito de diálogo, presente no pensamento de Paulo Freire, este texto aborda os desafios da mediação cultural na contemporaneidade, a partir das experiências das autoras como mediadoras, gestoras e educadoras atuantes em instituições culturais.

PALAVRAS-CHAVE: diálogo, mediação cultural, Paulo Freire.

ABSTRACT

How can dialogue be an ethical and political path towards the transformation of cultural institutions? Using the concept of dialogue present in the thought of Paulo Freire as a starting point, this text addresses the challenges of cultural mediation in contemporary times, based on our experiences as mediators, managers and educators working in cultural institutions.

KEYWORDS: dialogue, cultural mediation, Paulo Freire.

Introdução

As últimas décadas do século XX representaram um momento profícuo para que as instituições culturais realizassem um exercício de autoavaliação da sua função social, fazendo emergir preocupação e orientação para o desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e educacional. Porém é fundamental pontuar que essas transformações foram impulsionadas por um conjunto de críticas empreendidas por diferentes movimentos artísticos, políticos e sociais, que objetivavam a democratização de espaços, como museus, bibliotecas, centros culturais e teatros, ao demandar que deixassem de ser exclusivamente consagrados às culturas, narrativas e produções hegemônicas. As primeiras décadas do século XXI, por sua vez, vêm sendo marcadas pela emergência de grupos e arranjos sociais cada vez mais complexos, por relações polarizadas e por experiências políticas que alteram sobremaneira os entendimentos sobre o diálogo e sobre os públicos, desafiando a produção cultural a refletir e apostar em novos métodos para as relações que estabelecem, como instituições culturais, com diferentes segmentos da sociedade.

Diálogo é um conceito muito importante no pensamento do educador e pensador brasileiro Paulo Freire, e na sua obra diz respeito, sobretudo, à maneira como o saber se constrói, já que é a partir da dialogicidade que se interage e se partilha visões distintas de mundo. Aparece, ainda, como fundamento para a construção de um mundo comum. Segundo Zitkoski (2008), a ideia de diálogo e dialogicidade, em Paulo Freire, “abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos* cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca” (pp. 130-131). Nesse sentido, ele é ponto de partida e caminho para imaginar e construir uma sociedade mais igualitária.

Com base nessa perspectiva do potencial transformador, instaurador e emancipador do diálogo que se reflete sobre o interesse em pensar instituições culturais *com e a partir* de pessoas, comunidades e diferentes públicos, que se almeja assumir posições diversas nos cotidianos das instituições: concebendo, assistindo, ou propondo, dentre outros papéis possíveis. O que significa também que se almeja que a mediação cultural seja um gesto de redistribuição das possibilidades de criar, falar e compartilhar o poder. Assim, as autoras elencaram aqui três questões para pensar nas responsabilidades, como mediadoras, gestoras e educadoras, desse pro-

131

Uma conversa
sobre diálogo e
mediação cultural

cesso de redistribuição e dos desafios que conformam os cotidianos e as dinâmicas culturais das instituições.

Como o diálogo pode ser um caminho – ético e político – para a transformação das instituições culturais?

Christine Braga – Diálogo é ação. Toda ação pode apresentar-se como um desafio cotidiano. É inevitável, diante das especificidades de 2020, indagar-nos como pensar um diálogo-ação no contexto em que estamos inseridos. De modo mais direto: como relacionar e gerar ações em um mundo de pandemia? Para iniciar uma possível articulação com esse tema, não caberia limitar o diálogo apenas ao contexto atual, pandêmico; não obstante isso, não é possível pensar a criação de outras institucionalidades sem considerarmos a complexidade do momento presente.

Desde antes da pandemia, estamos inseridos em uma crise institucional, artística, representacional e política. A origem dela situa-se, ao menos do ponto de vista mais objetivo, nas bases de nossa história colonial. Nossa estrutura nacional está calcada em uma série de precariedades. É nesse contexto que tornamos à indagação sobre o que significa dialogar e, conseqüentemente, em como o diálogo atua em processos de criação e produção de novos modos de vida.

Os caminhos que foram traçados por meio do curso de Formação em Mediação Cultural têm como apontamentos a articulação de novos pactos sociais pautados por Paulo Freire. O reconhecido teórico brasileiro aponta-nos um diálogo crítico que se constrói nas diferenças, na partilha de mundo e no espaço problematizador. Deve-se ressaltar que Freire não nos oferece essa gama de possibilidades de diálogo como técnicas, mas sim como fundamentos para o enfrentamento da lógica discursiva e da prática dominante. O diálogo, na perspectiva de Freire, situa-nos ante o reconhecimento da condição de opressão, por meio do reconhecimento do outro e de nós mesmos no outro. Essa posição gera uma constante situação de invenção e criação que possibilita um exercício de construção de outras possibilidades diante do mundo e, conseqüentemente, diante das instituições.

As instituições culturais precisam pensar no diálogo como um caminho ético e político para suas transformações sociais. Para tal, precisam estar atentas para o que necessita ser transformado no desejo de alteração de uma hegemonia social e cultural que ainda hoje existe em nosso sistema. A criação de novas institucionalidades parte da demanda de um olhar mais investigativo e aprofundado das bandeiras

políticas e conceituais que elas assumem, assim como as estruturas que as compõem politicamente e com os exercícios de mediação no entorno.

Essas novas institucionalidades contêm a possibilidade de promover exercícios democráticos nos espaços físicos que as instituições atuais ocupam. Assim, compreende-se que não basta um discurso de inclusão. É necessário distribuir, desconcentrar e produzir possibilidades pautadas na escuta e nas presenças dos grupos culturais que fomentem seus interesses por outras vias e plataformas. Esse processo permite que se acolham novas experiências, e inevitavelmente coopera para a produção de instituições que elaborem uma democratização da cultura nas novas formas de produção de arte, educação e política.

Gleyce Kelly Heitor – Concordo que não podemos fazer uma reflexão sobre diálogo e sobre a necessidade de experimentarmos outras institucionalidades sem refletirmos sobre a pandemia e os desafios e aprendizados que o contexto de isolamento social vêm nos trazendo. Em poucos meses, o que parecia um problema local, alastrou-se, tomando proporção global e afetando rapidamente diferentes áreas do funcionamento e do convívio social, como escolas e universidades, e também áreas ligadas ao lazer e à experiência cultural, como turismo, mercado de espetáculos, museus, teatros, cinemas e exposições.

De maneira mais abrangente, podemos dizer que o primeiro momento dessa experiência de isolamento foi marcado pela intensidade do “aprender a viver” à medida que éramos convocados a ler uma “nova realidade”. Em nosso país, a crise sanitária se soma, ainda, à crise política, social e econômica; bem como crises que se refletem no campo cultural, que já vinha sendo fragmentado, fragilizado e desmontado, gerando uma geopolítica da cultura na qual os recursos, quando existentes, são distribuídos de modo desigual, o que cria assimetrias e hegemonias culturais, como desdobramento na forma de atuação das instituições culturais, nas diferentes regiões no país.

Como a pandemia e seus efeitos ainda estão em curso, é prematuro afirmar quais serão suas repercussões globais em longo prazo. E isso nos leva a pensar qual é a finalidade para a mediação cultural, durante e depois dessa experiência? Quais diálogos e relações podemos imaginar e desejar numa sociedade fragmentada pelas diferentes experiências e pelos diferentes abismos sociais que esse contexto escancara? Mais ainda, o que significa diálogo, no campo da mediação e das políticas culturais?

São sobretudo os modos de viver e as possibilidades de estar vivo – coexistir, estar junto em comunidade – que ficaram comprometidos com a experiência de isolamento social. Nesse sentido, qual seria o papel da mediação cultural no estabelecimento de novas coletividades e na construção do comum? São questões que demandam o desenvolvimento de uma nova ética, e são fundamentais para repensarmos o papel da mediação cultural na sociedade. No entanto, redefinir nossas práticas a partir delas requer que compreendamos a cultura como uma tecnologia social.

É comum que a mediação cultural seja concebida como uma ilustração da arte, uma tradução ou facilitação de conteúdos. Essa percepção tem fortes desdobramentos no lugar de subalternidade que lhe é delegado, já que raramente se pensa a mediação como um processo poético, de pesquisa, como uma prática instituinte e geradora de discursos – tal como a curadoria e a prática artística. É nesse sentido que me interessa pensar na mediação não como técnica ou meio a partir do qual transmitimos normas e valores culturais consolidados, tampouco como difusão. Seria relevante tentarmos experimentar a mediação como plataforma, espaço e agenciamento, a partir dos quais diversos grupos culturais possam, juntos, reimaginar a potência de conhecer, estar, viver e atuar em sociedade. Assim, me parece que as instituições culturais são espaços profícuos para esse repensar, tanto do papel da mediação como de sua posição perante esse trabalho de reconstrução que um evento traumático como uma pandemia engendra.

134

Uma conversa
sobre diálogo e
mediação cultural

Fabiana Vilar – Tomando como referência os estudos de Paulo Freire sobre dialogicidade, eu diria que o Curso de Formação em Mediação Cultural contribuiu para reflexões a respeito de iniciativas socializadoras em busca de um saber que se constrói a partir do compartilhamento de diferentes experiências de mundo. Nesse sentido, o diálogo criador constituído a partir da escuta e do respeito às diversidades é propulsor de mudanças na institucionalidade vigente, em busca de uma sociedade onde a assimetria seja minimizada.

A fim de promover a criação de outras institucionalidades, se faz necessário o resgate histórico para constituição da memória de movimentos e personagens que foram apagados ao longo dos séculos. Esse é um dos primeiros passos para fundamentar a opção teórico-política de enfrentar a hegemonia, a opressão e a normatividade.

A partir desse movimento, virão à tona novos modos de pensar, novas formas de produzir, novos parâmetros estéticos e novas autorias, que na verdade

são novos comparados ao padrão da supremacia em que esses saberes e modos foram silenciados e descredibilizados. Cabe, então, questionarmos como devemos colocar em prática estratégias para a aproximação das vozes apagadas pela hegemonia e de públicos diversos, conhecendo suas narrativas e fomentando a recriação das formas de mediação.

É também momento de uma análise crítica sobre de que maneira as instituições trabalhavam a plataforma de mediação cultural em seus fazeres, o que estava sendo operacionalizado antes da pandemia, o que foi possível avançar e traçar as estratégias para o futuro, sem deixar de considerar as percepções nesse momento em que a sociedade precisou se organizar e se expressar de formas diferentes. O diálogo é a chave para que as institucionalidades sejam questionadas e modificadas a partir do entendimento da contribuição de diferentes perspectivas para a construção de um caminho coletivo de troca, afeto e conhecimento.

Maira Jeannyse Paiva – O diálogo opera no “desalojamento” de perspectivas, promovendo fissuras na automatização de condições, propostas e fronteiras que sedimentam escolhas e propósitos normativos e hegemônicos. Dialogar é dispositivo de “andarilho”, de quem se propõe ambulante na escuta e na construção de algo que se imbrica para além de si mesmo e de seu território, que subverte as crenças colonizadoras. Colocar-se como observador e identificar referências e repertórios do “outro” é insuficiente no processo dialógico; é preciso pactuar o atravessamento de territórios, contaminar-se em vivo processo de construção e produção de subjetividades e vivências no espaço de saberes e existências que permeiam as interações.

Gaston Bachelard (2005, p. 89), ao propor uma poética do espaço, discorre sobre a materialidade da cidade e da rua, percebendo o espaço público vivido como um fenômeno das interações, que pode gerar agenciamentos no indivíduo e adquirir outra característica como território, pois se opera no confronto com os outros, em constante processo de confluência de fluxos territoriais e existenciais. Kátia Canton (2009, p. 35) defende que a busca do eu contemporâneo está no encontro com o outro, e que o sujeito se reconfigura no “emaranhado disperso da vida cotidiana, na troca genuína de memórias e sentidos, tendo o espaço como agente”. Milton Santos (1996, p. 45), considera que o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações que permite, simultaneamente, trabalhar o resultado conjunto dessa interação, a partir de características próprias e diversificadas de situações e de processos que atuam concomitantemente.

O diálogo é o princípio para que esse processo se realize e culmine em real mudança de paradigmas, inclusive institucionais (nas mais variadas instâncias), a fim de oportunizar a visão decolonizante e efetivamente incorporar a diversidade como ativo expressivo de existência plural e única. Procedimentos normativos e orientadores que “definem” métodos artísticos e culturais, que elegem ações para aprimoramento de uma identidade cultural e que delegam a transmissão de conhecimento exclusivamente aos detentores de formação formal necessitam ser revistos e substituídos pela visibilização, escuta e legitimação do que já existe como cultura de um povo, sob a égide da diversidade de fazeres e saberes, considerando ancestralidade, historicidade, memória, oralidade, ritos e tradições, emblemas que compõem os seres e suas culturas. Atuar nessa direção é inaugurar o primeiro passo para a mediação cultural que compreende o espaço democrático e o tempo colaborativo como dimensões dos saberes coletivos e individuais, sem detrimento ou valores hegemônicos.

Uma das provocações presentes no programa gira em torno da possibilidade de pensarmos a mediação cultural como redistribuição. O que isso poderia significar na prática?

GKH – Aqui eu gostaria de evocar Jean Marie Lafortune (2016), que propõe que pensemos no compromisso da mediação cultural com a renovação da cultura, por meio da valorização das culturas emergentes, minoritárias ou alternativas. Nesse sentido, o papel da mediação seria estimular a participação de diferentes agentes, nas esferas públicas e culturais – e aqui retomamos o diálogo – de modo a alterar as regras do jogo social. Para mim, pensar a mediação como redistribuição diz respeito à possibilidade de abirmos mão do seu papel reiterativo – que está calcado nas distinções entre quem pensa e produz *versus* o público que aprende, consome e frui – para criarmos estratégias de diálogo e participação que produzam espaços culturais como espaços públicos.

Isso requer a abertura das instituições culturais e de suas instâncias decisórias para outros sujeitos e atores sociais como agentes instauradores de processos e narrativas, e enseja que avaliemos que se essas instituições – e consequentemente seus sentidos – são campos em disputa, logo os modelos de participação social enunciados e praticados por elas também o são. Por isso, redistribuir significa mais do que promover acessos. Está relacionado à necessidade de repensarmos a

ideia de arte, de rompermos as hierarquias entre os saberes, de descentralizarmos e desconcentrarmos os meios e as possibilidades de produzirmos, sermos reconhecidos e remunerados e de circularmos pelos diferentes circuitos e arranjos institucionais; de podermos, juntos, produzir novas institucionalidades. É sobre, como aponta Sueli Rolnik (2018, p. 33), a criação de “modos de existência para aquilo que pede passagem”.

CB – A mediação cultural necessita ser vista como possibilidade de redistribuição de oportunidades para produção de conhecimento. Nesse aspecto, a mediação cultural pode ser uma maneira possível de criar “rachaduras” nas estruturas institucionais hegemônicas. Alguns problemas no Brasil partem da precarização da vida e do acesso a ferramentas e aparelhos de conhecimento, tais como museus, centros de arte e cultura. Considera-se de total importância ter uma mediação crítica e problematizadora, tornando diálogos possíveis para acesso ao conhecimento libertador e democrático.

Com base no que Paulo Freire indica, a arte cria “núcleos contraditórios” em razão da produção de imaginário, problematizando ética e estética de um modo plural e diverso, o que possibilita entender outros paradigmas políticos. Trata-se da compreensão de que a contradição é um caminho para acessar e acolher diferenças, de maneira mais ampla e humana, tornando a mediação uma possibilidade de fruição para distribuição e produção do conhecimento mais horizontal. Esses questionamentos, problematizações e afetividades nas instituições de arte e cultura podem criar mais e novos ruídos na sociedade, principalmente tendo em vista os últimos anos em que as polaridades crescem. A mediação cultural pode ser um modo de lidar com os abismos e traumas sociais e políticos com os quais se vive cotidianamente no Brasil. É de extrema relevância histórica e social pensar a mediação cultural como um caminho para tornar possível modos de emancipação.

FV – Entender a mediação cultural como um processo de redistribuição é um marco fundamental para a escrita de um novo desdobramento histórico, no qual seja possível reconhecer a autenticidade cultural, política, econômica e ideológica de corpos de diferentes enunciações. Como processo, um dos principais objetivos da mediação cultural é motivar e servir ao público acesso às obras a partir do próprio repertório, sem recorrer às narrativas preestabelecidas pela lógica hegemônica dos saberes.

Porém, ainda nos dias atuais, se faz presente a cultura do silêncio, conceito amplamente abordado nos estudos de Paulo Freire, na qual o oprimido não tem voz para questionar e interferir na realidade que o cerca. Trazendo essa discussão para o contexto institucional em que estamos inseridos, cabe avaliar como os indivíduos de cargos decisórios se articulam para se aproximar de universos diferentes dos seus e o quanto se empenham para se aprofundar nas narrativas, nas estruturas e nos modos de produção dos artistas que estão na contramão da corrente do saber formal, institucionalizado e validado pelas estruturas acadêmicas ou lógicas de mercado, e também como se dá o acolhimento do público nas mediações culturais.

Mais do que empatia, é necessário que, enquanto as estruturas dos lugares de poder não sejam integradas por equipes pautadas na diversidade, realizemos ações que agreguem indivíduos de vivências e experiências distintas para que a representatividade deixe de estar apenas como tema e passe a ser força motriz para a produção de conteúdos, impossibilitando brechas para a instauração da cultura do silêncio. As narrativas únicas e excludentes de um universo eurocentrado/imperialista, branco, cisheteronormativo, machista, misógino, LGBTQIA+fóbico, capacitista e com recorte de classe precisam ser questionadas e problematizadas para que a redistribuição cultural seja alcançada e mais vozes sejam ouvidas. Se tomarmos como exemplo o estado do Rio de Janeiro, além de todas as limitações de ordem econômica, vivemos em um contexto de desigualdade de acesso a equipamentos culturais.

Com a concentração de espaços de formação e fruição em arte na região central e zona sul do estado, uma grande parcela da população fica alijada do processo de democratização de acesso a bens e serviços culturais. A população do interior do estado não acessa por questões geográficas, enquanto as pessoas de origens periféricas enfrentam outras lógicas que impossibilitam o acesso a museus, centros culturais, cinemas, bibliotecas, teatros, galerias, entre outros, que se localizam no eixo centro-zona sul.

A falta de transporte público depois de determinados horários; de recursos para deslocamento, alimentação e compra de ingressos; e as limitações de mobilidade dos espaços onde vivem, com imposições de horários máximos para circulação são algumas das dificuldades enfrentadas. Quando mesmo assim todas essas barreiras são rompidas e um corpo periférico adentra esses espaços, na maioria das vezes não se sente acolhido ou representado pelas narrativas ou ementas que encontra, forçando um distanciamento da experiência. Na mesma direção, quando trazemos a perspectiva dos artistas de origens periféricas, percebemos que a lógica elitista os

apaga em seus territórios. Para serem reconhecidos, precisam migrar para os locais de legitimação nos grandes centros para que sua expressão artística seja validada, ainda que muitas vezes seja classificada como exótica e fora dos padrões estéticos, de qualidade técnica e primor artístico.

Enquanto o grupo formado por críticos, jurados e estudiosos – que detém o poder de validação e do juízo de valores a respeito das obras – não entender a responsabilidade de desconstruir os saberes hegemônicos, abrindo caminho para novas perspectivas, os artistas que fogem à regra continuarão sendo taxados como criadores de uma arte de menor valor.

É necessário ampliar a ocupação dos espaços já legitimados com criações que dialoguem com novas narrativas e públicos, assim como fazer o movimento de reconhecer e valorizar os espaços de origem e criação dos artistas não inseridos nesse recorte geográfico de privilégio. Ainda que os equipamentos estejam concentrados em determinada região, é imprescindível a legitimação de estudos e manifestações culturais de extrema importância em outros locais e que se caminhe para sua respectiva validação dentro e fora de seu território. Desse modo, os que foram historicamente ensinados a consumir cultura, e não a produzir, que são silenciados e invalidados em suas contribuições artísticas poderão ser peças fundamentais para a construção de um processo decolonial de redistribuição cultural.

139

*Uma conversa
sobre diálogo e
mediação cultural*

MJP – A mediação cultural que pensa no descentramento e no dialogismo, em ressignificar a distribuição cultural, agindo no trânsito de trocas e vivências que desterritorializam paradigmas, e consequentemente expandem a visão do que é cultura, onde se encontra, se fricciona, se atravessa, se impacta e afirma sua natureza volátil e em constante movimento.

Segundo Derrida (1995), o termo descentramento reconhece a ideia de centro e, ao mesmo tempo, indaga sua validade. Nessa perspectiva, Gilles Deleuze (1991) reitera que a desterritorialização não se opõe à territorialização, entretanto ressalta o processo que se define nas conexões, nas linhas de fuga, nas contaminações que se produzem indissociável e permanentemente. Portanto podemos arriscar como hipótese, que a mediação que atua estrategicamente no descentramento potencializa o propósito de redistribuição cultural, dilatando as relações acerca das diversas territorialidades que compõem uma cultura. Nesse pressuposto, este seria um modo de romper os enraizamentos que anulam trânsitos e impedem os múltiplos agenciamentos existentes nas interações.

Nessa direção, é válido enfatizar que a distribuição cultural, na qualidade de ação que comumente contempla as questões separatistas, unilaterais e fronteiriças, ao se apoiar na mediação que descentra e desenraiza, adquire outro sentido – o de redistribuição –, pois sua assertividade se dá no fluxo contínuo e espiralado, libertando a cultura das amarras geograficamente enraizadas, porém sem anulá-las por completo, apenas se dispondo a ser contaminada por outros espaços e outras identidades.

A mediação cultural pode ser pensada como um dispositivo para emancipação?

CB – Os dispositivos de emancipação são estratégias baseadas em ações de engajamento, autonomia e independência. Eles articulam e compartilham os interesses da instituição e do público. A emancipação promove a aspiração por um ambiente democrático, que ative a convivência como um caminho possível para ampliar o diálogo, com base na escuta, na valorização do indivíduo, na negociação dos conflitos, na comunicação com afeto, na humanização, nas complexidades e contradições. Atuando nas “rachaduras” do sistema hegemônico, os dispositivos operam e criam um espaço dinâmico onde caibam múltiplas maneiras de existir que priorizem a vida e as pautas pela vida. Defender uma política que paute a vida envolve o fomento de um diálogo seguro, que considera as tentativas de acertos e erros ocasionados pelas convivências. A convivência inevitavelmente aproxima e fissa as certezas, gerando infiltrações nos muros que são criados entre nós, para assim serem praticados outros paradigmas que nos mostrem outros rumos para redistribuição.

O diálogo não é aqui um dispositivo de captura, mas sim uma experiência para o reconhecimento de muitas pessoas como criadoras e fabricantes de conhecimento, e não apenas como eixos de temas de representação. Com isso questionamos: como articular a experiência de vida de todos os que queremos agregar como parte de políticas e culturas institucionais? A emancipação é um caminho para redução das desigualdades e para a criação de novos pactos sociais. Deve ser elaborada em um amálgama de método e de objetivo, produzindo ações com bases móveis, para que o público apresente e colabore com a produção de conteúdos educacionais e didáticos em exposições, oficinas e todas as ações da instituição. Desse modo, uma instituição que opere na emancipação estará disposta a se transformar estruturalmente na relação com os problemas políticos, sociais e culturais, no espaço e no tempo no qual habita.

FV – Os dispositivos de mediação e seus agentes foram por muito tempo reduzidos a transmissores de informação. A perspectiva atualizada sobre o tema expande seus conceitos, em prol de um processo autônomo no qual todos os envolvidos podem ser reconhecidos como produtores de sentido e que outros tipos de relações se estabeleçam.

Assim, os dispositivos de mediação deixam de ser um procedimento de aproximação do público das manifestações e obras artísticas para se tornar um território plural, que envolve diferentes discursos e modos de ver, sentir e interpretar formas de fruir e experienciar um universo de possibilidades. A escuta democrática e a promoção das diversidades podem em algum momento gerar atritos, divergências e falta de concordância. Porém esses pontos podem ser desdobrados de maneira positiva ao se considerar a oportunidade de despertar no outro o conhecimento do novo, do desconhecido, formulando novas ideias e novos sentidos.

Os dispositivos a serem utilizados no processo de mediação cultural deverão ser inconclusivos para atender e dialogar com públicos diversos, que irão contribuir com camadas de significados, produzir processos simbólicos e discursos em favor de um olhar emancipado que garanta que a mediação se desenvolva como um ato autônomo, com identidades e lógicas próprias. A partir de um diálogo crítico e problematizador, construindo estratégias de participação social e cultural de pessoas de vivências e experiências diversas, e desconstruindo verdades absolutas, é possível trilhar caminhos concretos para a emancipação, favorecendo o exercício da expressividade e da emergência de novas experiências.

MJP – A emancipação se estabelece no protagonismo, na autonomia; nos estados experienciados que conduzem aos deslocamentos espaciais e simbólicos; nas implicações da múltipla existência cultural a qual pertencemos; e categoricamente no rompimento da supremacia que limita, esmaga, classifica e segrega. Dispositivos como ações dialógicas, que têm a polifonia de vozes, a alteridade de saberes e o hibridismo como condições *sine qua non*, asseguram a emancipação dos indivíduos culturais, reconhecendo-os como agentes mobilizadores para a construção de outras poéticas desviantes, pontos de fuga que legitimam o que é inapreensível por natureza – o fazer cultural.

GKH – Penso que antes de tudo vale a pena ressaltar que, assim como o diálogo não é uma técnica, como falamos anteriormente, a emancipação não pode ser pen-

sada como produto ou resultado da mediação cultural.¹ Uma mediação para emancipação, a partir das contribuições de Paulo Freire, deve ter como premissa o reconhecimento das formas de opressão, de exclusão, de dominação e da subtração subjetiva que sustenta a sociedade capitalista. O processo emancipatório, no entanto, está ligado à capacidade que podemos ter para atuar na restituição da humanidade aos sujeitos, abolir condições de desigualdade e assumir uma ética comprometida com a transformação social. Poderíamos, ainda a partir dos ensinamentos de Freire, afirmar que a mediação cultural, na sua vertente institucional, não é, por si só, emancipadora ou opressora. Segundo Javier Rodrigo Monteiro e Antonio Collados (2017), é possível compreender mediação como um dispositivo no qual figuram diversos discursos, conjuntos de normas, regulações e relações de poder. Podendo a mediação ser também um campo de resistências, fricções e divergências. Nesse sentido, me parece que para atuar como dispositivo de emancipação não basta que a mediação reconheça, denuncie ou mesmo tematize as opressões, as fragmentações e as desigualdades; não basta que haja um discurso de inclusão, pluralidade e democracia nas instituições, mas um repensar dos modelos institucionais. E que, mais do que transformar os públicos, as instituições culturais estejam dispostas a ser transformadas e que se repensem a partir da relação e dos diálogos abertos com seus diferentes públicos.

1. Sobre esse risco, recomendo a leitura do artigo: LIMA, Glauber Guedes Ferreira Lima. "Museus, Desenvolvimento e Emancipação: O Paradoxo do Discurso Emancipatório e Desenvolvimentista na (Nova) Museologia". In: *Museologia e Patrimônio*. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – Unirio/MAST – vol. 7, n. 2, 2014.

- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CANTON, Kátia. *Espaço e lugar*. (Coleção Temas da arte contemporânea) São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- DERRIDA, Jacques. A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas. In: DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Caosmose*. São Paulo: Editora 34, 1991a.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs*, v. 5. São Paulo: Editora 34, 1991b.
- LAFORTUNE, Jean Marie. Da mediação a mediação: o jogo duplo do poder cultural em animação. In: HONORATO, Cayo; MORAES, Diogo de. *Periódico Permanente*, São Paulo, v. 4, n. 6 (Mediação cultural), 2016.
- LIMA, Glauber Guedes Ferreira. Museus, desenvolvimento e emancipação: o paradoxo do discurso emancipatório e desenvolvimentista na (nova) museologia. *Museologia e Patrimônio*, v.7, n.2, 2014.
- MONTERO, Javier Rodrigo; COLLADOS, Antonio. *Mediación, interpretación y transculturalidad*: el museo como zona de contacto. Madri: Ministerio de Cultura y Deporte de España, 2017. Disponível em: <http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:e1f41b6b-52f8-4630-95e5-8bfe945a9b6d/mediacion-interpretacion-transculturalidad.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.
- ROLNIK, Sueli. *Esferas da insurreição*: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 Edições, 2018.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 1996.
- ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/dialogicidade (verbete). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. pp. 130-131.

Espaços educativo- -culturais, cidade e ocupação

Andressa Christiny do Carmo Batistaⁱ

Betânia Maria Zarzuela Alves de Avelarⁱⁱ

Xadalu Tupã Jekupéⁱⁱⁱ

^{i.} Educadora e produtora cultural. Possui graduação em Licenciatura Plena em Artes Cênicas: Teatro pela Universidade Federal do Acre e especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Africana pela mesma instituição, e é graduanda em Produção Cultural pela Universidade Cidade de São Paulo. Técnica especializada em Artes Cênicas no Sesc Rondônia.

^{ii.} Educadora popular e produtora cultural. É bacharel em Ciências Sociais pela Faculdade Interamericana de Porto Velho (UNIRON) e com licenciatura plena e bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Pós-graduanda em Cinema e Linguagem Audiovisual pela Estácio de Sá, polo Porto Velho/RO. Enquanto técnica especializada no Sesc Rondônia responde pelas áreas de audiovisual, artes visuais e arte educação.

^{iii.} Artista visual urbano de origem mestiça, sua obra transita entre museu e galeria observando o tensionamento entre a cultura indígena e ocidental nas cidades. Em 2020, sua obra Atenção Área Indígena foi transformada em bandeira e hasteada na cúpula do Museu de Arte do Rio. Meses depois, venceu o Prêmio Aliança Francesa com a obra Invasão Colonial: Meu Corpo Nosso Território, que lhe proporcionou uma residência artística na França em 2021.

RESUMO

Este artigo é resultado das reflexões do grupo de trabalho composto por colaboradoras do Sesc em Rondônia e pelo artista visual Xadalu Tupã Jekupé, convidado para debater o tema Espaços educativo-culturais, cidade e ocupação, do curso de Mediação Cultural em Arte Educação. Para tanto, as reflexões aqui apresentadas foram formuladas com base em encontros virtuais de elaboração do módulo e por meio de entrevista oral, posteriormente transcrita e sistematizada. A intenção, portanto, é trazer luz às reflexões sobre espaços educativo-culturais, cidade e ocupação, como espaço de disputa de narrativa contra-hegemônica, a partir das trajetórias desses três sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: cidade ocupação, trânsito cidade aldeia, arte marginal.

ABSTRACT

This article is the result of the working group, composed of the Performing Arts, Visual Arts and Audiovisual employees of Sesc Rondônia and visual artist Xadalu Jekupé, and their debate on Educational-Cultural Spaces, City and Occupation as part of the Cultural Mediation Course in Art Education, offered by the National Department of Sesc, to its employees. The reflections presented herein originated during virtual meetings to create content for the module and during oral interviews, which were later transcribed and organized. The purpose is to bring to light reflections on educational-cultural spaces, city and occupation as a place of counter-hegemonic narrative contestation, based on the trajectories of these three subjects.

KEYWORDS: city occupation, city village transit, marginal art.

“Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura [...]”

Alberto Caeiro

No contexto da realização do curso Mediação Cultural em Arte Educação, Xadalu atuou como consultor externo, trazendo sua experiência de artista visual urbano para discutir e ressignificar as definições de espaços educativo-culturais, cidade e ocupação. Da mesma maneira, Andressa e Betânia, participantes e colaboradoras do curso, apresentaram projetos e ações como gestoras culturais do Sesc em Rondônia, relacionando-as com as propostas apresentadas por Xadalu. É assim que, por alguma brincadeira séria de Nhanderu Tupã e Olorum, esses rios se encontram entre o rio Madeira (do Norte) e o Rio Grande (do Sul). Ironia (própria dos deuses) pensar que mesmo cartesianamente extremados de norte a sul e a uma distância que desconhecem nossos pés, uma vez que, nossas cabeças e corações já percorreram essa distância. Fronteira diluída pelo trânsito dessas três pessoas, que contrariando estatísticas e expectativas, se cruzaram sobre as águas desse imenso território chamado Brasil, e do encontro dessas águas (ou dessa pororoca) resultam reflexões, ideias, projetos e a crença de que juntos se pode mais, ser mais e fazer mais.

Em tempos tão incertos, esses três caminhos se cruzam em alguns encontros virtuais para pensar a vida, a existência, a arte e o que é realmente ser brasileiro, desejando que os próximos encontros possam ser à beira do rio Madeira (no Norte), ou numa roda em volta da fogueira (no Sul). Mas sabedores de que não há tempo a perder até que esse momento chegue, por esses encontros virtuais já trataram de construir uma parte dessa história com a conversa a seguir.

Sopro de pensamento:

Andressa Christiny do Carmo Batista/Betânia Maria Zarzuela Alves de Avelar
– Nós gostaríamos que falasse um pouco sobre como você se entendeu artista e como é ser esse artista em trânsito entre cidade e aldeia.

Xadalu Tupã Jekupé – O ser artista foi legitimado alguns anos depois desse movimento urbano que eu fiz pelos museus. Porque até me convidarem para a primeira exposição eu nem sabia o que era um museu. Eu fazia algo em que acreditava e que queria fazer, e nunca tinha entrado em um museu. E acredito que depois disso não mudou nada para mim. Porque eu não entendia nada, eu não

era uma pessoa da academia, eu era artista. O que foi mudando, foi conhecer artistas que me ensinaram certas coisas: “Olha é isso... Olha é aquilo!”. Mas acho que o total amadurecimento intelectual das obras foi uma fusão do que eu vivi na rua com minha mãe. Eu era uma pessoa em situação de rua, era reciclador com minha mãe, e com as experiências da periferia, acho que ali se criou um grande tensionamento dentro de mim, de *tu* estar na rua, e de *tu* ter todos os preconceitos e toda essa dramaticidade que é viver no meio urbano. Porque viver no meio urbano de uma maneira privilegiada é poético. Mas viver no meio urbano de uma maneira pobre e sofrida é dramático. Se a gente conversar com pessoas em situação de rua, perguntar para uma mulher o que é ser mulher, e morar na rua... Eu não sou uma mulher, mas eu já ouvi falar, por exemplo, sobre absorvente, ir ao banheiro... é dramático. Então quando a gente vê essa glamourização acadêmica sobre o fato de: “Ah, ele morava na rua...”. Caramba, não era bom, não tinha nada de bonito! Dormir no papelão não tinha nada de bonito. A gente pode ver hoje, no presente, olhando para o passado, que aquilo criou uma casca grossa, como deve ter criado em cada uma de vocês que atravessaram lugares, e hoje estão aí porque vocês são pessoas fortes, são pessoas diferentes, a gente sabe. Quando a gente não vem desse privilégio, a gente sabe do nosso potencial, a gente tem uma casca mais forte e sabe o que tem que fazer. E eu acho que isso veio ao meu encontro quando eu fiz a arte urbana e quando conheci o movimento de arte urbana. E a grande explosão foi quando eu encontrei a comunidade de volta, quando me levaram para comunidade de volta, e a partir daí eu consegui ter uma clareza do que eu posso fazer mais estrategicamente mesmo, mas não perdendo a poesia.

O que eu fazia antes era replicar a imagem de uma figura do indígena por toda a cidade, a partir do contato com a aldeia e também buscando tudo aquilo que eu vivi lá na beira do rio com minhas avós em Alegrete. Mas isso tudo demora um tempo, *tu* vai amadurecendo com o tempo, então algumas pessoas do Rio Grande do Sul não gostam. Porque aqui ou em qualquer lugar, mesmo que *tu* seja uma pessoa menos favorecida e que *tu* não seja privilegiado, é tudo muito legal enquanto *tu* é um coitado. Quando *tu* começa a chegar perto das coisas que eles tanto almejam, já começa a não ficar tão legal, já começa a ficar estranho, *tu* não é mais legal. Aí eu não entendi isso, antes eu era bem legal, agora não sou mais legal. Até conversei com o cacique, e ele falou: “Bah,¹ *tu* tinha que fazer uma palestra disso, eu gostei desse assunto. *Tu* era legal, agora *tu*

1. Bah: expressão gaúcha que exprime surpresa, admiração, espanto.

não é mais legal. Para nós aqui na comunidade *tu* sempre foi nosso irmão, filho espiritual. *Tu* é muito legal sim!”

E aí a gente começa a ver as nuances desses parâmetros acadêmicos. Consequentemente, eu fui o primeiro artista urbano a entrar em uma grande galeria. Uma pessoa sem academia que entra numa galeria! Hoje em dia eu sou representado pela Galeria Bolsa de Arte, que é uma grande galeria, a maior aqui do Sul, a qual muitas pessoas almejam, sonham entrar. Então quando eu sou o artista mais jovem a entrar na galeria e ter um carimbo de respaldo (porque a galeria me respalda muito), eu passo a ser um artista de destaque. E a galeria tem diversos medalhões, como Carlos Vergara, Regina Silveira, tem todo um time seletivo. Isso causa também um pouco de estranheza, mas eu acho que quando a gente tem algo que é muito maior do que a gente... Por exemplo, eu tenho um trabalho com a comunidade, sou da comunidade e a comunidade sempre vai me fortalecer como pessoa e artista, para fazer o que eu quero fazer, até em pequenas divergências tem sempre alguém de prontidão para conversar comigo, sempre um velho dizendo: – Esquece isso! Uma vez fui pedir auxílio e me orientaram: – A gente vai perder nosso tempo. Olha só estamos aqui na fogueira, temos que buscar lenha, *tu* estais sem ter o que fazer? Eu falei: – Não! Então me disseram: – Se *tu* ficar parando para responder todo mundo que quer brigar contigo ou te criticar, *tu* não vai conseguir fazer o que tem que fazer. E se *tu* não tem nada para fazer vem cá que nós temos que buscar a lenha”.

Betânia Maria Zarzuela Alves de Avelar – Quando você traz essa questão da arte e do reconhecimento, penso sobre o que nos é posto como arte, e o que permanece dentro “da arte”. Uma vez que nos colocam em um lugar, querem que permaneçamos nesse lugar. Ou seja, é arte de rua, então tem que estar em condição e situação de rua, não pode dialogar com outro espaço, não pode representar outro espaço, mesmo que não perca sua característica, que seu trabalho tenha uma assinatura.

É preciso reconhecer esse espaço como um espaço de disputa de narrativa, como você faz nos muros das cidades do Rio Grande do Sul e do mundo, dizendo com sua arte que existem outros indivíduos, outras cosmologias, outras organizações que são arte, tanto quanto qualquer outra. E é significativo quando você traz essa questão de ser artista urbano. Na organização social indígena, não se pensa nessa dissociação na arte, como o que é e o que não é arte. É quase controverso perguntar dentro da comunidade “quem é artista?”. Penso em um caráter militante da arte, que não é arte pela arte. Existe algo muito forte que eu também sinto: mesmo que você esteja em espaços institucionais, você não é só aquilo, você é um corpo

político dentro de um espaço e que tem a possibilidade de trazer outras temáticas e de promover outros debates, como a questão da arte indígena no contexto urbano. E essas condições de precariedade, por vezes são romantizadas, como você afirmou. Indígenas que estão na cidade, mas não desfrutam a plenitude do direito à cidade...

Para mim faz muito sentido quando você apresenta quem endossa seu trabalho. Não precisamos de pessoas de fora do nosso contexto para dizer quem somos. O reconhecimento vem dos nossos. Temos essa dimensão também no Sesc, e de alguma forma isso serve como termômetro, dizendo o que funciona e o que não funciona. Para pensarmos também sobre arte militante, que vem com uma sobrecarga e cobranças a mais.

Andressa Christiny do Carmo Batista – Xadalu, eu ainda estava pensando no que você falou, sobre como nossas experiências de vida influenciam no que a gente faz agora. E isso me trouxe uma memória que resgatei recentemente e que é muito importante para o trabalho que eu desenvolvo hoje. A primeira vez que eu vi uma peça de teatro foi em uma unidade do Sesc em Rio Branco, no Acre, e agora, eu estou no lugar de garantir que outras pessoas, inclusive as que tem bem mais idade do que eu, possam também ver uma peça de teatro pela primeira vez. A Beta sempre fala que toda a formação em Cinema que ela tem foi através do Sesc. Claro, tinha acesso a outras possibilidades, mas a formação mesmo, o acesso ao conhecimento sobre as artes, isso é complicado.

Estar no Norte, essa questão muito idealizada da Amazônia tida como um lugar sensacional (e que é realmente), na verdade carrega também outros aspectos, e é nesse sentido que eu falo que as coisas não chegam. Um livro, para chegar aqui, por exemplo, é bem mais caro, e eu já perdi a conta das vezes em que o frete custa mais que o próprio livro. Na verdade, o que eu quero dizer é sobre como essas experiências e possibilidades nos atravessam e modificam nossa prática. Quando você me fala “eu estive em situação de rua”, isso só me lembra de como a rua é, em sua essência, um espaço político das pessoas, a ser ocupado pelas pessoas. Isso eu não posso perder de vista, porque penso que é fator determinante para nosso trabalho, para as programações que pensamos, para a curadoria que fazemos, porque curadoria também é isso... é como construímos percursos, conceitos, como deslocamos o olhar.

XTJ – Há técnicos que fazem uma boa curadoria e criação de projetos, pensando na comunidade. E trabalham dia e noite, como Jane Schoningher² e Silvio Bento³. Eu acho que este livro a galera do Brasil inteiro vai ler, e precisamos reconhecer este trabalho.

XTJ – Como vocês pensam a curadoria e a criação de projetos para a comunidade buscando satisfazer e deixar feliz o público que já frequenta o Sesc e ao mesmo tempo atrair o que nunca foi?

ACCB – Como você mesmo disse, Xadalu, ao escrever este texto, o mais importante é pensar que é uma possibilidade de chegar em diversas partes do Brasil que em geral não chegamos. Sobre tudo esse Brasil profundo, que sempre discutimos no Sesc e que buscamos não perder de vista em nosso trabalho. Todos nós sabemos que o Brasil é muito diferente em seus vários lugares, mas às vezes nos esquecemos disso, e é muito comum a gente olhar para nosso lugar e achar que as coisas acontecem da mesma maneira nos outros. Mas não é assim, então uma coisa que eu sempre gosto de falar sobre nosso trabalho é: estamos em Rondônia, Beta e eu trabalhamos na capital, mas o estado tem 52 municípios. E isso é um dado importante para esta conversa, porque diferentemente do que acontece em um grande número de unidades do Sesc nos outros estados, aqui somos poucas pessoas para desenvolver essa área nas unidades do Sesc. Então, como técnica de Artes Cênicas, por exemplo, eu respondo por teatro, dança e circo e seus desdobramentos. A Betânia, que é técnica em Artes Visuais e Audiovisual, responde por cinema e artes visuais da mesma maneira. Isso não quer dizer que não tenhamos espaços físicos do Sesc espalhado em outras cidades para além da capital. Nós temos, especialmente as unidades do Sesc Ler,⁴ que são voltadas prioritariamente para o desenvolvimento do programa Educação, ou seja, são escolas. Mas mesmo nesses casos, não existem outras pessoas trabalhando especificamente com o Programa Cultura. Então até esse movimento de levar a programação de cultura que o Sesc desenvolve para o interior do estado exige alguma negociação interna e externa. Eu sempre gosto de exemplificar isso, porque penso que as pessoas são atravessadas pela própria experiência, e geralmente, não dimensionam muito bem a experiência do outro. E é nesse contexto, de tentar deslocar meu olhar de

² Coordenadora de Artes Cênicas e Artes Visuais do Sesc Rio Grande do Sul.

³ Gerente de Cultura do Sesc Rio Grande do Sul.

⁴ O Sesc Rondônia tem unidades do Sesc Ler nos municípios de Nova Mamoré, Ariquemes, Ji-Paraná, Presidente Médici e Vilhena. As demais unidades da Administração Regional são o Sesc Clementina Galina Coletto em Ji-Paraná e o Sesc Esplanada, Centro e Campestre em Porto Velho.

mim mesma e enxergar o que está no meu entorno, que eu tenho me questionado sobre as possibilidades que os artistas do nosso estado têm.

Eu penso, atravessada pela minha experiência (claro!), que eu amo estudar, mas ainda tenho dificuldade de acessar as formações específicas em artes e em gestão cultural, sejam oficinas, cursos... E isso se deve, em grande parte, por escolher morar na região Norte (porque isso é uma escolha e um posicionamento político). Mas com tudo isso, ainda estou em uma capital, e de alguma maneira sou privilegiada porque sempre morei em Rio Branco, e quando mudei de cidade, eu vim para Porto Velho, ou seja, outra capital. Então eu tenho sempre o cuidado de pensar nos artistas de outras cidades, porque se em Porto Velho há complicações para acessar essas formações, no interior há muito mais.

Contei tudo isso para dizer que quando você nos perguntou como fazer uma programação que agrade a dois públicos distintos, bom... nem sempre a gente agrada. Porque nosso país é diferente demais. Desigual demais. E reconhecer nossos privilégios, ainda que eles sejam limitados, é parte da luta por diminuir essas desigualdades. Nesses casos, o importante é buscar ter algum equilíbrio, estabelecer certos lugares. Para isso, em determinada programação, eu procuro chegar mais em um tipo de público, e na seguinte, naquele outro, porque também não cabe mais subestimar o público e o colocar em uma grande massa, como se as pessoas não tivessem individualidade. Somos pessoas diferentes, e essa é, de longe, nossa maior riqueza.

É importante lembrar que o trabalho do Sesc é um trabalho social... O Sesc é uma instituição de serviço social! Isso é muito importante, sobretudo para o Programa Cultura, pois nosso país é muito carente de políticas públicas efetivas nessa área. Às vezes a gente se esquece disso, que o trabalho do Sesc é eminentemente educativo. Trabalhamos com educação em cultura, como trabalhamos com educação em saúde, por exemplo, então também é preciso considerar isso ao construir nossas programações, porque temos uma responsabilidade nesse sentido. Por isso, se temos um orçamento x, temos que pensar em como, por meio desse orçamento x, vamos conseguir manter uma programação que já é consistente e já tem um retorno do público (porque isso é relevante, principalmente na manutenção do orçamento destinado ao programa), ao passo que também precisamos destinar uma parte dos recursos financeiros, e sobretudo dos nossos esforços, do nosso pensar, de nossa curadoria, para chegar nesse outro grupo de pessoas. Assim, talvez, possamos intervir um pouquinho nessa realidade, uma vez que não adianta entender

que existe uma distinção, que há pessoas que acessam a programação ou não, e ficar nisso. É assim: o problema é este, o que eu faço a partir disso?

BMZAA – Vou endossar o que a Andressa falou e pensar nessa questão das estruturas sociais. Andressa apontou problemas sistêmicos da nossa sociedade e que estão nas nossas estruturas institucionais. Estou falando do lugar de uma técnica que responde pela elaboração, gestão, execução e avaliação de projetos, ou seja, fazendo tudo! Desenvolvemos boa parte da cadeia produtiva cultural. Da mesma maneira como um artista às vezes tem que fazer tudo também, só que nesse caso para uma demanda específica. O Sesc tem uma razão social, um público prioritário, que são os trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo, mas isso não impede de, por exemplo, pensar na perspectiva de trabalhar com outros públicos, como os povos originários, porque ainda que esses povos possam não estar dentro do contexto do público prioritário, ainda assim não deixa de ser um público importante para o qual a gente precisa também ter um olhar atento, seja na produção de obras artísticas, seja como público.

152

Espaços
educativo-
culturais,
cidade e
ocupação

É importante ter consciência de que estamos deslocando esse lugar da arte, do que foi dito como belas artes e as consideradas artes menores. Quando deslocamos esse olhar e pensamos sobre os espaços que são canonizadas ou cristalizados como espaços dessa dita belas artes, como galerias, teatros e cinemas, e propomos outras representações e expressões artísticas e culturais, como o teatro de rua, a música de rua, deslocamos esse espaço e também nosso olhar sobre o público.

Um dado importante, e fato, é que em algum momento você deixa de ser público. Eu, por exemplo, era público do Sesc, a Andressa também: frequentávamos os espetáculos. Agora estamos em outro lugar. O lugar que pensa a programação que antes assistíamos. Temos que pensar nessa construção como um processo que não se inicia e nem termina com a nossa atuação. É um processo de pensar e repensar todos esses lugares do que é arte, do público, do artista, como uma elaboração da cadeia criativa. Boa parte da minha formação aconteceu dentro do Sesc, mas houve outros espaços de elaboração em movimentos sociais, e isso me fez pensar também sobre essa responsabilidade.

Há coisas que são maiores que você. Curadoria, por exemplo, sempre foi uma questão para mim. Às vezes a gente tem uma ilusão muito distante sobre o que é curadoria, que merece uma elaboração mais técnica ou formalizada academicamente, mas é parte do nosso trabalho. Eu não quero me colocar no lugar de uma

pessoa que vai resolver absolutamente nada. Mas a possibilidade de pensar curadoria, de pensar o público, é também a possibilidade de despertar esse questionamento, esse descolar de olhares e lugares. Aquela menina que entrou no cinema e que de repente foi a única possibilidade de experiência de cinema que lhe foi possível, no Audicine do Sesc (ainda que não tenha toda a estrutura técnica e arquitetônica de um cinema), pode ser, daqui a um tempo, uma cineasta, porque não?

Na Amazônia, os recursos são precarizados. Alguns cursos superiores são muito recentes, tanto o curso de Artes Cênicas, no Acre; como o curso de Artes Visuais e de Teatro, em Rondônia, são muito recentes. Nem temos curso de cinema ainda. O próprio estado foi constituído de história muito recente, e a história ancestral ainda é invisibilizada. Não há como não pensar nessas questões, ainda que às vezes a gente não tenha a dimensão... E, às vezes, mas só as vezes, não temos dimensão porque senão se torna um fardo muito pesado para se carregar. A todo tempo estamos construindo história, vemos o que nossos antepassados construíram para que estivéssemos aqui, e nós também temos responsabilidade sobre o que vai ser daqui para frente, com essas outras gerações e com nossos contemporâneos. Afinal, é sobre podermos estar aqui, nós três, discutindo e entendendo quem são esses três corpos fazendo esta conexão entre tantas diversidades históricas.

ACCB – Isso que a Beta falou me traz de volta um pouco dessa discussão recente sobre o espaço sacralizado da arte e como também nós, que nos dedicamos a pensar sobre isso, incorremos na mesma questão, pensando se determinadas coisas são ou não são para nós, sabe? Por exemplo, a ideia que temos construída sobre o curador é a de uma pessoa que age de determinado jeito, e pronto. Então, eu preciso que alguém venha e me diga que eu sou curadora para reconhecer que sou? É preciso vir outra pessoa legitimar isso para mim, porque eu não consigo me enxergar ocupando esse lugar, da mesma maneira que você mencionou que precisou vir outra pessoa, olhar seu trabalho e dizer que era arte urbana? Nesse contexto, quando você olha rapidamente, não muda nada, mas ao mesmo tempo muda tudo. É nesse ponto que é bom não ter a dimensão do peso de uma palavra, como “O Artista” ou “As Curadoras”, porque às vezes assusta, e se a gente assustar e paralisar, é ruim para todos. Na verdade, o melhor é continuar trabalhando, justamente porque a gente tem muito por fazer.

Quando eu me entendi no contexto patriarcal da sociedade, e percebi as inúmeras vezes em que fui desconsiderada, deslegitimada, silenciada e ignorada por ser mulher, isso foi um divisor de águas para mim. Porque eu compreendi que todas

as dúvidas que tinha sobre mim mesma eram muito mais fabricadas externamente do que internamente, e passei a assumir melhor essas dúvidas, ou posicionamentos, porque ainda que eu tenha medo, eu sei que cada passo que eu avanço, eu carrego uma legião de outras mulheres comigo. As que vieram antes de mim e as que virão depois. Eu costumo mencionar outra *mana*⁵ um pouco mais nova do que eu aqui na cidade, que falou que quando eu não trabalhar mais no Sesc ela quer assumir esse lugar... Eu disse a ela: "Acho ótimo, posso desde já começar a ensinar o pouco que eu sei para você". E eu digo isso porque sei que quando ela chegar aqui (onde estou), ela já vai ter andado muito mais do que eu, já vai fazer muito mais do que faço e vai transformar muito mais do que tento transformar. E é nesse ciclo que eu acredito, nessa maneira como a gente vai realmente transformando o lugar a partir das nossas experiências, mas também a partir de compartilhar com o outro o que sabemos e que pensamos ser importante, do mesmo modo como estamos aqui, juntos, compartilhando o que pensamos e desejando que de algum jeito esse movimento também transforme o entorno.

BMZAA – Nesse processo de compartilhamento, considero todo o significativo trabalho que você tem realizado, todo o respeito e admiração que nutrimos pelo homem e artista Xadalu. Temos uma questão importante que gostaríamos de perguntar, antes de dar seguimento nessa conversa...

Andressa/Betânia – Que perguntas você não aguenta mais responder?

XTJ – As perguntas dependem muito de quem as faz. Como eu sou um artista muito popular na minha cidade (porque transito em diversos meios), consigo perceber nuances nessas coisas. É preciso ver quem está questionando, porque às vezes uma pergunta que pode parecer inexpressiva para mim, de tão óbvia, para a pessoa que está perguntando não é, às vezes ela realmente não tem esse conhecimento.

Por exemplo, da classe bem popular, minha mãe, empregada doméstica, minha avó analfabeta, são pessoas que, ao falar de cultura, não tiveram experiências, que podemos assim dizer, literais. Cada um carrega uma cultura dentro de si! Mas o disparar de uma pergunta, pode vir de uma camada da sociedade na qual também vivo... Eu acho que a gente tem sempre que absorver as perguntas e responder com todo o carinho, porque é esse carinho que a gente vai devolver na resposta, vai despertar atenção e curiosidade de a pessoa querer saber mais. Às vezes respostas ríspidas e burras, para pessoas erradas, podem gerar o total desinteresse da população.

⁵ Expressão regional de tratamento para com as mulheres em grande parte da região Norte.

Mas há perguntas que as pessoas fazem já sabendo a resposta. Algumas já têm acesso à informação, sejam elas da academia ou curiosos da internet. Por exemplo, “existem indígenas no Rio Grande do Sul?”, essa é uma pergunta que mostra a total desqualificação e o despreparo do nosso ensino educacional sobre o estado. Não é uma pergunta que eu não aguento mais, porque eu posso responder, mas é uma pergunta que, vindo de determinada camada, pode até se tornar ofensiva pela total ignorância, ainda que queiram buscar conhecimento e entendimento de que a gente tem povos originários aqui no nosso estado. Esses povos vivem junto conosco, e estão nas cidades, nas aldeias, fazendo parte da nossa sociedade, mesmo que numa situação marginalizada. Sabemos que aqui no Rio Grande do Sul, como em todo lugar no país, essa situação é uma fatalidade, e se não tomarmos providências, vamos aos poucos perdendo muita coisa da nossa cultura, especialmente no Rio Grande do Sul.

BMZAA – Interessante o que você traz, porque dialoga com sobre o que nós somos questionadas e nos questionamos acerca do que é a Amazônia, uma vez que é muito comum por aqui responder a perguntas exatamente como as que você mencionou, que são muito óbvias para a gente, como por exemplo, entender que a Amazônia não é toda igual, que temos diversidades, embora estejamos muito próximos a estados totalmente diferentes. Essa Amazônia diversa não é só uma Amazônia diversa biologicamente, ela é diversa na sua sociobiodiversidade, que carrega em si uma diversidade cultural que diz muito sobre o lugar, sobre nossa identidade, que está muito conectada nessa questão dos estereótipos do que é ser indígena no Brasil. No entanto temos muitas expressões neste ser Amazônia, com variadas formas de organização, por vezes até dentro das próprias comunidades indígenas.

XTJ – Eu visitei a região da Amazônia, mais precisamente Belém. E de todos os lugares para onde viajei, foi um dos que eu mais me emocionei. Porque existe uma população que é grande; na parte que eu vi, é um povo muito sofrido em Belém. Mas é um povo muito eferescente e de bom coração. Consigo ver coisas boas correndo nas veias, na alma deles. Tem uma galera muito sofrida, e a gente fica se perguntando o quanto o sistema manipula essas pessoas para continuarem assim. Por vezes sem muito conhecimento, mas mesmo assim com um conhecimento, o que eu acho mais lindo – o conhecimento popular.

Agora quanto a Rondônia, depois que vocês me apresentaram à Mostra a Céu Aberto,⁶ aquele lambe-lambe, *bah...* Eu fiquei pensando muito naquilo. Porque eu me imaginei ali, e eu vi que tinha muito das pessoas, do povo. Porque quem é do povo sabe, no olhar, em uma foto, quem é do povo. Então eu vi que as pessoas sentiram interesse por lambe-lambe no estado de vocês. Então eu gostaria de saber...

XTJ – Quais desafios as unidades do Sesc, em seus departamentos de Cultura, enfrentam para acessar as periferias? Eu gostaria de saber como é o desafio de fazer uma interlocução com as pessoas que dificilmente têm acesso à informação, despertando nelas o interesse. Sabemos que falar é fácil, mas quem está na linha de frente sabe o quanto é difícil trazer as pessoas, sendo que existem várias barreiras que já foram criadas, como o superdimensionamento e o pedestal em que a palavra cultura é colocada, fazendo com que as pessoas achem que não é para elas aquele local. Vindo ao encontro disso tudo aquele momento durante o curso em que vocês apresentaram um projeto⁷ com transporte para que as famílias pudessem participar, principalmente para quem não tem acesso à informação e tem dificuldade financeira, enquanto que para outras as condições financeiras e o acesso ao ensino desenvolveram interesse quase naturalizado de ir em uma exposição ou ter interesse em um festival. Porque é uma coisa que já é do cotidiano, já é familiar, por mais que sejam poucas vezes, essas pessoas não vão se assustar.

ACCB – Penso que a primeira coisa a ser observada para responder a sua pergunta é o que já estávamos falando sobre como a Amazônia é diversa. Eu sou acreana e a Beta é paraense, mas ambas estão em Rondônia. Ou seja, mesmo aqui, na Coordenação de Cultura do Sesc em Rondônia, somos um grupo de pessoas de vários estados da Amazônia que se encontram neste lugar. E quando nos questionamos sobre o movimento de chegar nesses outros lugares e encontrar essas outras pessoas, pensamos também como facilitar a programação cultural que desenvolvemos no Sesc. Sobre isso, eu concluo que nós temos mesmo é que correr duas vezes. Uma coisa é quando simplesmente se pensa uma programação que está posta, então trabalha-se uma divulgação que chega a um grupo de pessoas. Esse grupo é recorrente, bem como você mencionou, as pessoas que já

⁶ A Mostra a Céu Aberto nasceu da necessidade de ocupar espaços vazios, sobretudo, na memória e na identidade do rondoniense e do nortista; como também, os espaços abandonados pelo descaso governamental na cidade de Porto Velho, e do desejo à ampliação do acesso da população em geral, às produções locais. Ver <https://fotografiaemtempoe.wixsite.com/rondonia/mostra-a-ceu-aberto>.

⁷ Projeto Palco Giratório 2018/2019 – Mediação Cultural: uma cartografia do Palco Giratório.

desenvolveram o costume e têm o hábito de frequentar a programação. Agora se a gente quer mesmo alcançar outras pessoas que ainda estão excluídas desse circuito, como você mencionou, que é sua mãe, ou a minha ou a mãe da Betânia, ou mesmo essa família que a gente vai buscar em casa e leva para o teatro, temos que criar outras estratégias. Temos que pensar em solucionar problemas estruturais do país. Isso não é um problema só do campo da cultura.

Quando você constata, através de processos de escuta, que o transporte público não ajuda as pessoas a irem ao teatro, bem, isso não é um problema de cultura, é um problema estrutural da nossa sociedade. E nesse contexto, quando a gente observa, por exemplo, uma senhora que vai lá e tira foto de si mesma em um lambe (na Mostra a Céu Aberto), ficamos instigadas, porque a gente consegue um vislumbre disso que você está falando, que é tirar a arte desse lugar sagrado que as pessoas acreditam não pertencer e trazer para esse lugar, que é do povo. Porque não é que as pessoas não tenham cultura. Nossos problemas estruturais são tão graves que algumas pessoas podem até pensar nisso, mas todos temos nossa cultura e a única diferença é que ela só não está nesse lugar sacralizado. Parece meio óbvio isso que eu estou dizendo, mas no exercício do meu trabalho, são inúmeras as vezes que eu deparo com esses relatos, então se for preciso continuar dizendo o óbvio, direi. O importante é transformar meu entorno de alguma maneira porque, do contrário, qual seria o sentido de estar aqui, de fazer o trabalho que eu faço?

BMZAA – Interessante essa questão, porque ela dialoga muito com o que a gente falou no começo, das coisas sobre as quais você está cansado de responder. Sobretudo, quando você traz uma questão que não é estar cansado, mas sobre saber de onde vem a pergunta e quais são as intenções. Eu penso que a gente também acaba sendo um pouco o próprio repertório, representando e reproduzindo os lugares de onde viemos.

Não sei se o termo é felizmente, mas é o mais perto disso. Nós três, por exemplo, somos pessoas que acessamos um lugar que algum tempo ou durante muito tempo foi negado a nós e aos nossos como classe social, etnia, sujeitos de direitos coletivos. Quando a gente acessa esse espaço, nosso repertório pessoal acaba por dizer muito sobre como vamos trabalhar. Esse lugar em que nos encontramos agora, de nos preocuparmos de como a gente constrói essa narrativa nesta publicação, reflete como estamos comprometidos em acessar esses espaços e essas pessoas que sabemos que foram alijadas/tiradas desse contexto.

Por exemplo, desenvolvi trabalhos com comunidades indígenas, ribeirinhas e de catadores de materiais recicláveis. Então você sabe da potencialidade desses espaços e de algum modo cria capacidade reflexiva crítica para pensar que não queremos apenas que a classe trabalhadora que está em uma posição de ascensão, numa lógica somente de urbanidade, acesse essas programações e esses espaços, mas também pessoas que estão em situação de muita precariedade. E assim, você pensa em programar, que é trazer as pessoas para dentro, mas também em tirar o Sesc do lugar-comum.

Quando se pensa em uma programação que está na rua, também estamos dizendo que aquilo é arte. E que arte não necessariamente precisa estar somente na galeria. Agora nós também queremos que nossas artes, nossos lambes, nossas expressões artísticas populares também ocupem outros espaços. É um pouco do que as pessoas estão discutindo hoje sobre fazer esse giro decolonial. Pensar e mudar as coisas de lugar, pensar sobre o que é arte neste país, pensar porque a arte indígena não é considerada arte, mas artesanato, ou é considerada uma arte menor. Porque a arte de rua, a arte urbana, é considerada uma arte menor? Então a gente desloca esse lugar e faz com que as pessoas que estão nessa condição possam ter um sentimento de pertencimento, de possibilidade. Aquela foto, da pessoa tirando uma *selfie* da própria foto, para mim representa isso. A pessoa se reconheceu como a obra, e aí o mais próximo de dizer que eu sou aquilo, é tirar uma *selfie*. Não é alguém tirando uma foto de um patrimônio, não é tirar uma *selfie*, por exemplo, com o fundo das Caixas d'Água,⁸ ela está tirando uma foto dela mesma e se reconhecendo parte da cultura.

XTJ – Eu vejo a necessidade de valorização do povo local – sempre bato nessa tecla aqui no Rio Grande do Sul. Somos todos irmãos e parentes, e temos sempre que lutar também com o povo local, e vocês aí com o povo de vocês. Aqui no Rio Grande do Sul existem diversas etnias, principalmente de onde eu vim, Alegrete. E naquela área, oeste do Rio Grande do Sul, não sobrou nada, nem resquício, apenas histórias de pessoas que viveram lá. Esse processo de apagamento deve ser contrastado com o processo de reconstituição do orgulho. De *tu* também querer ser, de *tu* ter orgulho de ser, e quando a gente vai para a região, a gente vê muitas características das pessoas com fortes indícios corporais em seus traços. Mas elas têm vergonha de dizer que são de origem indígena. Elas

⁸ As Três Caixas D'Água vieram dos Estados Unidos para Porto Velho/RO no começo do século XX para servirem às obras da Estrada de Ferro Madeira Mamoré e à população da época. Monumento e símbolo da capital de Rondônia.

não fazem questão disso. Assim, essa questão do apagamento e do reconhecimento do valor cultural é muito importante. Aquela foto em que a senhora do lambe está se reconhecendo, eu achei muito bonita, aquilo é um grande passo desse reconhecimento do valor do local, que cada vez mais vai afastando esse apagamento, essa coisa que sempre rondou o Brasil.

ACCB – Tem um aspecto da sua fala que retoma a reflexão que a Beta comentou antes. Quando fazemos uma programação em outro lugar, que não apenas nas dependências da instituição, também fazemos o movimento de nos aproximar das pessoas. Porque, do contrário, é muito cômodo eu ficar só aqui, dentro da nossa zona de conforto no centro da cidade. Se eu faço isso, eu não vou para onde o povo está, porque o povo está na rua. Eu não posso ficar parada esperando as pessoas virem até mim, até minha programação. Não! Eu quero ir em direção às pessoas, eu quero fazer esse movimento também.

XTJ – Exato, o contato do artista, da arte com as pessoas, depois retorna para o artista. Claro, isso é uma coisa muito óbvia, e essa responsabilidade do compartilhamento de ideias que a gente vai colocando na rua, a gente vai que nem uma abelha, polinizando para que as pessoas olhem e reflitam. Essa é uma característica única da arte urbana.

A arte urbana tem um grande potencial e eu acredito que será a arte do futuro. E cada vez mais está levando para esse caminho, de as pessoas usarem a rua, mas hoje com uma força e um poder mais estratégico. Não sei se na cidade de vocês acontece, mas eu vejo aqui no centro de Porto Alegre, onde acontecem as principais manifestações, tanto artísticas, quanto políticas, uma grande arma contra as coisas que nos oprimem. Como *tu* falou, as pessoas estão na rua, os pensamentos e as opiniões estão junto com as pessoas. Então ali é o lugar onde converge esse encontro de diversidades. Eu não sei como é que estão as manifestações culturais nas ruas, e como o Sesc aí na região de vocês estimula essa potencialidade. Porque a gente não pode dizer somente que as duas coisas (galeria e rua) são legais, elas são diferentes. Não podemos crucificar uma e dizer que a outra é melhor; temos que saber usar as duas, como braços para atrair as pessoas e poder dialogar com elas.

Aqui em Porto Alegre, por exemplo, temos o Palco Giratório, cuja coordenação e a curadoria são da Jane e do Sílvio. Aqui, as pessoas ficam chocadas, no bom sentido, quando veem uma peça teatral na rua, porque às vezes estão indo para

casa no centro, e quando se dão conta começa um som, um barulho e se instala ali uma peça. É muito especial para quem trabalha com cultura ver a reação das pessoas. Às vezes eu nem estou prestando atenção na peça, e sim no rosto das pessoas, na curiosidade, e eu acho que de alguma maneira isso as marca. Elas vão falar sobre isso, vão procurar, ou até mesmo quem não procura, vai se lembrar disso. Não sei se vocês poderiam falar sobre isso, dessas potencialidades que vocês veem tanto no interno, quanto no externo, mas dando ênfase ao externo. Por ser artista de rua, eu tenho essa curiosidade de saber como é que as pessoas reagem, se elas perguntam...

XTJ – Vocês poderiam falar como é que aconteceu nessas experiências na rua e o que veem também de bom dentro do espaço local?

ACCB – Xadalu, quando você fala do Palco Giratório eu fico bastante empolgada de contar como acontece aqui no estado porque esse é o nosso grande espaço de experimentação, já que é o maior projeto do Programa Cultura daqui. Assim como a Jane aí no Rio Grande do Sul, eu sou a curadora e coordeno o Palco Giratório em Rondônia, e também esse desdobramento dele, o projeto Mediação Cultural: Uma cartografia do Palco Giratório. Esse projeto tem várias ações de mediação, dentre elas algumas das que falamos durante o curso, como quando buscamos as famílias em casa e levamos para assistir aos espetáculos. E essas ações, esses projetos, só são possíveis porque eu estou muito bem amparada. Primeiramente, pela coordenadora de Cultura, Maria Braga, e pela Betânia, que me auxiliam na coordenação e na produção do festival, assumindo demandas que caberiam originalmente a mim, para que eu possa me dedicar a pensar esses públicos diversos que queremos alcançar. Também não consigo falar sobre essas realizações sem citar os nomes de Vicente Pereira⁹ e Junior Lopes,¹⁰ parceiros incansáveis na busca por compreender esses públicos e as formas de acessá-los. Todas essas pessoas trabalham juntas para compreender algumas questões. Primeiro: quem são os públicos que acessam o projeto? Segundo: como faremos para que os públicos que não acessam comecem a acessar? E terceiro: como se dá a experiência para essas pessoas que estão participando do Palco Giratório? Como é essa experiência estética, sobretudo para aqueles que estão indo ao projeto pela primeira vez? A partir disso a gente começa a enfrentar ainda mais desafios, porque sabemos que as pessoas são muito diferentes.

⁹ Vicente Pereira é assessor de artes cênicas do Departamento Nacional do Sesc.

¹⁰ Junior Lopes é professor do curso de Teatro da Fundação Universidade Federal de Rondônia e atua como colaborador externo. Une-se à equipe do Sesc Rondônia durante a realização do festival e atua como mediador convidado, traçando estratégias e lidando diretamente com os públicos mediados pelo projeto.

XTJ – Ah, então vocês também têm Palco Giratório aí em Rondônia?

ACCB – Sim. O Palco Giratório é um projeto de intercâmbio e difusão das artes cênicas de alcance nacional, coordenado pelo Departamento Nacional do Sesc e realizado em todas as regiões do país, chegando a muitas cidades. Em cada estado, os Departamentos Regionais têm autonomia para definir a melhor forma de realizar o projeto, então alguns o fazem através de festivais, enquanto outros recebem apresentações em datas pré-programadas. Por exemplo, eu cresci no Acre, e lá o Palco Giratório acontece por meio de apresentações com datas pré-programadas durante o ano, mas não são todos os espetáculos da programação que vão para o estado. Já aí no Rio Grande do Sul e aqui em Rondônia, o projeto é realizado por festivais, ou seja, com toda a programação selecionada em curadoria passando pelo estado em um mês específico, concentrando um volume grande de programação, com espetáculos apresentados dia após dia, além das diversas ações formativas realizadas. Dessa maneira, não tem como pensar que esse projeto não acabe por interferir significativamente na vida cultural da cidade.

Desde que começamos a desenvolver as ações de mediação durante o festival as experiências têm sido incríveis, eu fico até um pouco emocionada ao lembrar... Há situações que você não imagina até experimentar, até viver! Às vezes estamos tão imersos em nossa rotina de produção e tão centrados dentro da própria bolha que não imaginamos. Por exemplo, em 2019, passei por uma experiência com senhoras de idade que chegaram a agradecer pelo projeto porque nunca tinham ido ao teatro. Em perspectiva, eu tenho um terço da vida dessas pessoas, e fiquei pensando quantas vezes eu pude ir! Também ouvi as pessoas ligando a experiência de ir ao espetáculo com o circo que ficava itinerando pelas cidades durante a infância delas, e sobre como a vinda ao teatro resgatou memórias afetivas... Enfim, é muito emocionante para mim falar sobre isso.

Contudo é basicamente esta a questão que desenvolvemos no projeto: como nós pensamos o público como parte da experiência teatral. Acontece em algumas ocasiões e lugares de pessoas que programam, pessoas que pensam a arte neste país e se finda aí, na realização do espetáculo. Longe de mim pensar que chegamos em um modelo ideal a ser seguido. Ao contrário, estamos buscando aprender e melhorar a cada realização. O que quero dizer apenas é que apresentamos essa possibilidade, que o que nos diferencia, como já tinha dito, é o fato de que corremos duas vezes. Pensamos na programação, em como ela vai chegar às pessoas, em como fazer para as pessoas virem. Mas, sobretudo, como

as pessoas saem daquele espetáculo que elas foram (especialmente quando é a primeira vez), porque nem sempre é uma experiência exitosa. Eu falo desses casos que me emocionam, mas existem também uns alertas, situações em que as pessoas olham e dizem: “eu não gostei” e “eu não quero mais voltar”. Representa uma informação importante sobre a qual devemos pensar.

BMZAA – Sobre tudo o que foi apresentado aqui, queria discutir umas questões que eu acho que são importantes e que estão na sua fala e na da Andressa, no que se refere aos espaços, para (re)editar arte urbana e arte de rua. Felizmente o Sesc tem a possibilidade (o que faz com que as pessoas tenham dificuldade de compreender a sua razão social) de estar onde o Estado não está. E eu sempre falo isso porque talvez no Rio Grande do Sul não seja assim, mas no Norte isso é muito comum. O Sesc faz por diversas vezes o papel do Estado, por exemplo, chegando aonde o Estado não chega, seja na educação, no esporte, mas sobretudo na cultura. E chega de uma maneira que é bem mais do que a livre expressão cultural, como uma proposta de programação. Não é só uma programação ou um projeto que está posto para o público. Mas, acima de tudo, para pensar em aspectos como o desse curso que fizemos sobre Mediação Cultural em Arte Educação, em que pensamos curadoria educativa, produção de materiais educativos, espaços educativos, acessibilidade, para citar alguns exemplos. O que, de algum modo, e institucionalmente falando, é um espaço de ocupação.

Penso que essa questão se assimila muito com as questões da arte urbana, da arte de rua e desse contexto entre o que são as belas artes e onde estão todas as outras artes. O que, em certo aspecto, tem a ver com a discussão que você trouxe sobre a valorização da cultura local. Mas não a valorização da cultura local no lugar do exotizado, como o popular alegórico, senão como popular como expressão de um povo, dinâmico, posto que a cultura não é estática. Todo o tempo nós estamos correlacionando essa dinâmica e, de alguma maneira, isso é um espaço de ocupação, seja por parte dos técnicos, seja por parte dos artistas e até mesmo do público. É a conexão da rede que tem possibilidade de chegar nesses espaços e questionar essa estrutura que a Andressa trouxe. Por exemplo, quando a gente propõe uma atividade na rua e a gente dialoga com essa rua, não estamos somente discutindo o que é arte, estamos discutindo ocupação e direito à cidade.

Andressa/Betânia – Como você pensa a arte urbana, a arte de rua e o diálogo entre os espaços, tanto de compreensão do que é arte, como da possibilidade de você se compreender um artista urbano, um artista de rua?

XTJ – Eu vejo que hoje em dia o sistema da arte tradicional absorveu a arte urbana. Podemos ver isso dentro da academia. Já se estuda essa questão, é algo que está crescendo e que chegou numa proporção tão grande que nem conseguimos dimensionar. O importante é perceber que esse movimento já existia. Nas décadas de 1970, 1980, já havia performance, outras manifestações, mas me refiro a essas intervenções no espaço público com o corpo, com cartazes. E agora com esses tensionamentos sociais... Um grande precursor foi o grafite, que acabou entrando de uma maneira bem forte e firme dentro dos espaços institucionais, e depois vêm os mais contemporâneos, os cartazes e os adesivos, e todos os tipos de intervenções que a gente possa fazer na rua muitas vezes usando também a linguagem acadêmica. Podemos usar instalações, entre outros. O que eu vejo nesses espaços é que eles são diferentes. E a gente acaba tendo um despertar de públicos diferentes.

No meu caso eu os adapto, tenho que adaptar meu trabalho da rua. E é demais! Então digamos que é a galeria que está pedindo licença para a rua para poder usar meu trabalho. A instituição está pedindo licença para a rua para usar meu trabalho. Eu vejo que na rua a gente trabalha com o espaço que a rua nos dá. E a gente acaba se desafiando cada vez mais em busca de pontos da cidade, de acordo com as pessoas que passam lá. Assim, temos um diagrama da cidade e sabemos qual é o tipo de público. Hoje sabemos muito bem como a gente pode usar estrategicamente a arte urbana como força, como potencial.

Na rua a gente tem aquela coisa da correria do dia a dia, as pessoas estão passando, a maioria está passando e não vai ver. Então a gente tem essa coisa de despertar a atenção em poucos segundos. A imagem tem que ser clara e de fácil entendimento. Já na galeria, a gente consegue trabalhar um movimento de mais cadência nas obras, com mais detalhes, porque eu acredito que a arte tem um poder e ela tem obrigação de alcançar todas as camadas. A arte tem que ser comunicativa, tem que passar alguma experiência, tem que alcançar do operário ao doutor. E isso se fala muito repetidamente, mas não é o que acontece. Eu vejo que o trabalho é chancelado na rua pelas pessoas, que são termômetros da cidade, das coisas que estão acontecendo. Depois que vira um grande *hit*, acaba indo para a galeria com sucesso e tranquilidade, então a minha tranquilidade é saber se a minha arte deu certo na rua.

Mas para saber se isso vai dar certo na rua, *tu* tem que estar em conexão com o povo, em conexão com os problemas da comunidade como um todo. Por exemplo, eu tenho que entender as coisas que acontecem na comunidade indígena, tenho

que saber como é que está o centro da cidade, como é que as pessoas estão se comportando, e a partir disso eu faço a obra e coloco primeiro na cidade; meu processo é assim. Tem algumas obras em que é fácil, mas para os espaços internos, e eu vejo os espaços internos também com grande potencial, principalmente para as escolas. Eu acho que atrair a comunidade escolar é importantíssimo. E vocês, penso que devem ter muita experiência com as escolas. A escola, as crianças, são sementes, um grão que se planta para a gente florescer daqui a uns quatro a cinco anos.

Sabe que é uma coisa muito consistente. Uma criança que tem contato com a arte desde pequena, consequentemente vai gostar de literatura, de música ou de teatro. Ela vai ter um espírito vocacional para querer buscar e fazer isso, ou ser uma amante do sistema de arte. E a presença dos trabalhos dentro da cidade é uma forma de reconhecimento das pessoas que estão marginalizadas, que é o exemplo que vocês deram da moça que tirou a fotografia na Mostra a Céu Aberto.

164

Espaços
educativo-
-culturais,
cidade e
ocupação

Eu acho que isso é a grande chancela do trabalho na rua. É a mais pura verdade do que está acontecendo. Quando você consegue firmar o trabalho e as pessoas reconhecem aquilo em forma de sentimento. É uma coisa sentimental. Penso que é uma grande chancela de que o trabalho deu certo. Então quando eu coloco os trabalhos¹¹ na cidade, a comunidade se coloca embaixo desses trabalhos para vender suas coisas. Eu estou fazendo um trabalho na comunidade de levar até o centro da cidade e me colocar nesse espaço. Isso é arte urbana na minha visão. Em uma conversa com Carlos Vergara, ele falou assim: “Eu gosto muito da arte urbana dos Guarani!”. E eu perguntei: “Qual arte urbana?”. Ele respondeu: “A dos bichinhos que eles colocam na rua”. Comentei isso na comunidade e eles me falaram: “Então é que nem *tu!*?”. Eu disse: “Sim, que nem eu!”. Assim, esse movimento de colocar sua arte no centro da cidade, mostrando a aldeia, é uma forma de resistência e também de reconhecimento; de que existimos e de que nós estamos ali.

Eu acho que meu trabalho já contempla tudo isso. O trabalho de arte urbana se torna completo, assim como a senhora que tirou a *selfie*. Ali é a grande sacada, do total, da concentração, do fechamento do trabalho. Acho que é isso, sabe? Então eu vejo que quando as coisas se encontram e se completam é uma grande prova de que o trabalho deu certo, é a conclusão de um trabalho.

ACCB – Essa resistência de que você fala, isso de ocupar lugares, de a comunidade ocupar esse espaço embaixo dos lambes, me faz pensar um pouco do

¹¹. Referindo-se aos lambes.

que falamos sobre arte militante. Por isso nós queríamos que você falasse um pouco sobre isso.

Andressa/Betânia – Como você vê essa questão da arte militante pensando na perspectiva de que nós somos corpos políticos?

XTJ – Essa arte militante é o grande potencial. Eu acho que é o que vai mover céus e terra. Essa palavra militante é um sentimento sobre algo que vai se renovando a cada dia e tem emoções, porque há momentos em que *tu* vai estar mais feliz, outros com mais raiva, e tudo vai ser de acordo com os problemas sociais que te cercam e aquilo que *tu* defende. A arte militante é a grande alma que consegue atravessar sem palavras e com sentimentos as mais profundas camadas da sociedade.

Existe uma característica curiosa dentro da mitologia Guarani Mbya: há duas coisas para definir a arte. O que é cópia e o que é verdadeiro. Então se quebra esse protocolo da arte tradicional e até mesmo da, digamos, alternativa. O que é original é a arte feita com uma função sagrada, mas a arte para a venda é a cópia. Mas como a gente vai saber o que é cópia, o que vai definir o que é verdadeiro? O que vai definir é o ato, e este não está ligado à matéria. Isso eu acho lindo, é uma coisa que vai muito longe, que extrapola. Por exemplo, esses bichinhos aqui,¹² a comunidade fez de presente para mim, foram benzidos dentro de um ritual e foram feitos para mim. De maneira alguma eu posso dar ou trocar com alguém, então isso é original, é o que *tu* vai usar. Já os que estavam lá para vender para todo mundo é a cópia, que *tu* pode dar e/ou vender. O original é aquilo que é feito para ti. Em uma conversa de aldeia o cacique falou assim: “Eles pensam que *tu* tá vendendo a obra original. Mas não é isso, é pintura. Só porque é a pintura eles acham que têm a obra original”.

Essa ideia quebra um pouco com esse padrão. Vendo na história que Nhanduru Tupã fazia a obra original para as pessoas usarem. Já o Tcharian (que era o inimigo dele), era um espírito mais tenso. Ele fazia de tudo para imitar a figura do Deus, para poder trocar as coisas com outras entidades. Vem daí essa história do que é original e do que é cópia. Eu sempre fico muito pensativo sobre o potencial da arte através do que a gente faz.

BMZAA– Recebo sua fala e tudo faz sentido com histórias que me lembro da circulação dos Guarani Mbya no Sonora Brasil, a mesma circulação que participaram os Paiter Surui e os Karitiana daqui de Rondônia. Também teve na nossa pro-

¹² Nesse momento, Xadalu mostra obras sagradas que ele tem em sua casa.

gramação local a exposição Paiter Surui, do Ubiratan Surui, com lambe. Lembrei-me de uma conversa com o cacique Cizino. Ele disse: “Quando nós trazemos para a partilha, tem coisa que é sagrada e não está dissociada do que é cultural ou do que é artístico”. Às vezes as pessoas acham que tudo permeia somente a lógica das sociedades ocidentalizadas, em que tudo é mercantilizado e tem esse receio de deturpação da arte. Ou mesmo de os artistas se sentirem corrompidos ou em crise por causa da lógica das comercializações. Contudo as sociedades originárias têm isso muito bem estabelecido. O que a gente canta nesses espaços não é o que a gente canta nos nossos espaços sagrados. Como o que ocorre em qualquer cultura. O que se faz em território sagrado é sagrado. Acontece que as pessoas também querem fetichizar as artes que não obedecem a seus códigos e colocá-las em determinado lugar. Por isso, pensamos em perguntar...

Andressa/Betânia – Para alguns artistas também é uma crise dar essa devolutiva para comunidade, especialmente com trabalho em território sagrado. Como você faz isso em seu trânsito?

166

Espaços
educativo-
-culturais,
cidade e
ocupação

XTJ – Quando a gente sabe o que está fazendo, a gente caminha sem medo. Acho que é isso. Quando a gente vive o dia a dia da comunidade, a gente sabe as coisas, mas os artistas que não tiveram convivência com a comunidade têm um pouco de dificuldade até de chegar, de conversar. Tanto na cidade quanto aldeia, quando *tu* quer perguntar, quer saber algo, primeiro *tu* tem que saber se é conveniente ao momento fazer essa pergunta. Às vezes se espera um ano para fazer uma pergunta, nove meses... tudo depende. Tem que achar a pessoa certa que vai saber, e a gente vê que às vezes os diálogos são como os daqui, onde nós vivemos. Às vezes deve acontecer isso porque é uma coisa universal. A pessoa quer falar alguma coisa e dá uma volta. É que ela quer criar todo um contexto, mas quem vai responder a pergunta já sabe. Então já estraga, *tu* já perdeu a confiança na primeira pergunta. Às vezes é o jeito de chegar... Isso é choque de culturas.

BMZAA – São vícios que a gente traz de outras relações sociais. Por exemplo, ficamos “criando dedos” para expressar as coisas, e parte disso está relacionado à intenção. Não podemos ser tão extremistas no sentido de dizer que está tudo esgotado, que os diálogos não podem acontecer, que a gente não precisa da galeria e não precisa da rua. O que precisamos é entender esse diálogo, esse entre fluxo. Quando começamos a pensar e a programar o projeto Sesc Identidade Brasilis, foi para discutir ações formativas e afirmativas de pessoas indígenas, não indígenas, negras e não negras que tenham esse debate e essa produção artística-cultural.

Nessa possibilidade de pensar sobre o que é absoluto, sobre o que é arte hegemônica e que remonta também essa questão da arte que é compreendida como arte de rua ou que é compreendida como arte de galeria, sabe? Pensar sobre esses conflitos...

E você traz essa discussão no seu trabalho quando coloca a comunidade dentro da galeria, e para mim, aquela imagem que você trouxe da menina no meio da galeria, dona daquele espaço, durante o curso, traz esse significado muito forte. Ou a obra *Atenção Área Indígena*, pela qual não só os não indígenas compreendem a história, como também os indígenas entendem que aquele direito à cidade, mesmo com aquele espaço modificado, ainda se constitui um território indígena. E não só nas ruas, mas também dentro da galeria e dentro do teatro.

Andressa/Betânia – Pensando em todos esses diálogos possíveis, Xadalu, para você existe outro tema ou outro processo poético que você não abordou, mas que gostaria de fazer?

XTJ – Eu acho que eu sou uma pessoa que produz e faz aquilo que vive e viveu diretamente, não através de pesquisas públicas, deliberadamente, dentro da comunidade, mas eu acho que a gente tem que estar sempre aberto para o que vai acontecer. Eu não me vejo fazendo outras coisas. Minha arte é lutar até o final da minha vida, é meu ciclo astral pela nossa cultura e consequentemente pela cultura indígena, mesmo tendo momentos difíceis... Bem, não existem momentos difíceis, até mesmo dos próprios parentes de outras etnias, de conseguir entender a importância do trabalho aqui no Rio Grande do Sul.

Mesmo dentro de qualquer grupo étnico-racial a gente sabe que há divisões, e o problema é que quando se avalia à distância, acaba-se por cometer equívocos, e eu vejo isso às vezes aqui no Sul. Somos meio escanteados na comunidade do que está acontecendo no centro do país, na criação das artes. De repente aí também na região de vocês pode ser que seja assim. Eu não posso falar do que eu não conheço, mas eu sei que aqui pagamos sim um preço porque estamos no Sul, e vamos lutar cada vez mais para conquistar os espaços. Mas eu acho que isso é o grande desafio. É conquistar os espaços e elevar o valor e a história da comunidade na magnitude que ela merece, porque a comunidade busca sim o reconhecimento; a comunidade quer ser reconhecida porque são pessoas, são histórias; e essas histórias têm que ser lembradas por todo mundo e não podemos deixar que isso se acabe.

XTJ – E você Andressa, acha que ainda dá para fazer alguma coisa? O que ainda não experimentou dentro do Sesc?

ACCB – Xadalu, essa pergunta é bem fácil de responder porque penso que a gente mal começou, sabe? Penso que para além de qualquer percalço, dificuldade, burocracia, cansaço, demanda de trabalho, enfim... a gente mal começou! Toda hora temos uma ideia nova para uma ação ou um projeto (eu amo ter ideias, fico tão empolgada!). Eu penso: “a gente pode criar um projeto novo, fazer uma coisa nova!”. Há tanto por fazer ainda, há um mundo de possibilidades... Quando eu digo que apenas começamos é porque eu realmente acredito nisso, acredito que tem muita coisa para fazer ainda. E eu acho também que isso é a chama que nos move, seja como artista seja como produtor, porque quando essa chama apagar, quando o processo criativo não for empolgante na mesma medida em que é desafiador, bom... então já não faz mais sentido.

168

Espaços
educativo-
-culturais,
cidade e
ocupação

XTJ – O produtor é o artista em nível elevado. Há artistas que só produzem igual o produtor, ele só cria, tudo junto, e ainda tem o produto final. O produtor é um artista da vida, *bah*, é bem complexo. O artista fica bravo de fazer nota fiscal, ele diz: “É complicado!”. E eu: “Como é complicado, cara?”. Sentar ali e fazer a nota fiscal, sabe? O pessoal reclama de fazer uma nota fiscal, imagine para vocês, que trabalham na produção... Eu sei porque eu trabalho com muitos projetos, então a gente acaba acompanhando. Nossa classe é tão hipócrita às vezes, que fala em reconhecer o outro, mas não reconhece as pessoas da própria profissão que estão ali do lado, sabe? Isso se chama falta de respeito e incoerência. *Bah*, eu respeito muito. Eu acho que o produtor é o artista em nível elevado porque ele tem que fazer tudo, e quem ganha o crédito é o artista. Às vezes o produtor faz um monte de coisa pro cabeçudo e ainda não está bom; vai buscar na porta de casa e não está bom.

ACCB – Você não sabe o quanto me deixa feliz essa sua fala, porque uma das crises que tenho enfrentado com alguma constância é a de alguns produtores que antes só trabalhavam como artistas e decidem assumir essa função. Isso não tem problema nenhum. Na minha cabeça (de produtora) faz todo o sentido. Mas a questão é que agora algumas dessas pessoas não se entendem mais como seres criativos, com sensibilidade estética, como artistas que são! Criaram uma divisão na qual de um lado está o artista (capaz de acessar toda a poesia) e do outro o produtor (que só conseguiria acessar os trâmites administrativos do fazer cultural). Acho lamentável esse tipo de pensamento limitante, porque a cultura oferece tantas possibilidades, sabe? O trabalho de um gestor cultural, de um produtor, não pode estar dissociado

da essência do fazer artístico. Seria um processo violento de várias maneiras. Recentemente, eu até tive uma divergência de pensamentos com um conhecido mais ou menos sobre isso, pois quando soube que eu não trabalhei recentemente como atriz, ele me perguntou em que momento eu tinha decidido parar de criar...

XTJ – Diz que está criando em alto nível agora, mostra seus projetos do Sesc...

BMZAA – Eu tenho algumas obras suas expostas na minha casa e essa fala é mais uma que eu vou transcrever, referenciar “Xadalu” e pendurar na parede. A gente vai, não é, Andressa?

ACCB – Com certeza!

BMZAA – Eu sempre me sinto subproduto da arte. Porque você é a mediação entre as instituições/galerias e o artista. Você está no meio, entre meios, e por vezes nas relações parece que você não é nada...

XTJ – Não! Se vocês não existissem, não ia ter nada, não é? A gente fala que depende muito das pessoas que gerenciam o espaço e a política que está no espaço. Tudo depende de quem está mediando esses espaços. Quem trabalha gerenciando os projetos faz do espaço um lugar na história. Eu vejo isso em Porto Alegre, por exemplo, com a Jane e com o Silvío, que são belos gestores, mediadores e curadores. Eu vejo isso com quem eu tive experiência. O Leo Moraes,¹³ no Rio, *bah*, o cara é um monstro. O Antônio, lá de Paraty, também no Rio de Janeiro, é uma pessoa hipersensível com as comunidades quilombolas e indígenas. Essas pessoas fazem acontecer parte da história, porque ali vai acontecer muita coisa que ficará gravada para o avanço do movimento, e a gente alimenta o movimento.

XTJ – E tu Betânia, o que tu acha que ainda pode fazer? Qual a história que você ainda quer contar?

BMZAA – Quando era mais nova, eu não entendia o trabalho como uma coisa dissociada da vida, como algo muito externo a ela. “O trabalho dignifica o ser humano”, nunca fez muito sentido. Eu gosto de pensar que é o ser humano que dignifica o trabalho.

Eu não sei se eu vou ficar muito tempo por aqui, mas seja o tempo que for, eu quero ter muita responsabilidade. Realmente acredito nas pessoas; penso que o

¹³ Assessor de arte educação do Departamento Nacional do Sesc.

que faz sentido são essas pequenas militâncias. Eu vejo você, vejo Andressa, vejo Leo, vocês são fantásticos, revolucionando um espaço que já é revolucionário por natureza. Porque é meio anacrônico estar em um espaço que tem uma lógica, uma institucionalidade, um espaço de efervescência cultural e que são essas pessoas que dão essa identidade, são suas digitais. São essas as pessoas que dão as digitais do que é o Sesc hoje, porque o Sesc só pode ser o que é por causa dessa militância cotidiana que você disse, por causa da ação dessas pessoas. Eu me considero uma pessoa muito corajosa, mas tenho muito medo de não dar conta, de não responder. Não falo sobre as expectativas de fora, mas das responsabilidades ancestrais que eu tenho. E vou com medo mesmo porque fomos forjados na luta! “Não temos tempo de temer a morte.”¹⁴ Este momento está reverberando em mim – o curso, este encontro – de maneira dialógica, democrática, desobediente, decolonial. Eu acredito nessa arte! Essa arte crítica, propositiva; e também acredito nessas pessoas... em vocês dois. É sobre esse sentimento de olhar para o lado e sentir que, mesmo com tanta distância física entre nós, não estamos sós. A gente não recua aqui na Cultura, os espaços que estamos criando são nossos fronts, aqui é nossa militância.

XTJ – Uma vez eu falei *pra* vó de não estar preparado, porque em tudo o que aconteceu na minha vida, eu nunca estive preparado. A gente que vem de uma circunstância, quando começa a enfrentar ainda mais esses desafios tão diferentes, a gente nunca vai estar preparado. Então a vó me falou: “Olha, do jeito que eles te querem, nunca vai estar preparado, mas do jeito que *tu* queres, *tu* sempre vai estar preparado, então pensa nisso! *Tu* não tem isso tudo, então *tu* não tem nada, nunca vai estar preparado do jeito que eles querem... *Tu* acha que é, mas isso aí não existe, porque *tu* não é disso, não é desse lugar, então não vai *tá* preparado. Mas do jeito que eu acho que *tu* é, e que *tu* viveu, *tu* sempre vai estar muito bem preparado, então *tu* vai ter que saber o que *tu* quer!”

E foi assim que Andressa, Betânia e Xadalu sopraram pensamentos, revisitaram suas memórias e se preparam para, juntos, alterar o curso desse rio, ou quem sabe construir uma nova história.

¹⁴ Trecho da música “Divino Maravilhoso”, de autoria de Caetano Veloso e Gilberto Gil.

AVELAR, Betânia. BATISTA, Andressa. JEKUPÉ, Xadalu T. *Entrevista narrativa realizada por meio de web conferência* (APP Google Meet). Porto Velho/RO-Porto Alegre/RS, 3 dez. 2020.

Dezesseis

Claudio Rubinoⁱ

ⁱ Gestor de acessibilidade cultural, licenciado e bacharel em Artes Visuais pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo, pós-graduado em Educação Inclusiva com ênfase em Deficiência Física pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e especialista em Gestão Cultural Contemporânea: Da ampliação do repertório poético à formação de equipes colaborativas, promovido pelo Itaú Cultural em parceria com o Instituto Singularidades. Mestrando em Economia e Política da Cultura e Indústrias Criativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Itaú Cultural (UFRGS/IC). Coordenador das ações de Acessibilidade do Instituto Tomie Ohtake. Integrante da Comissão de Acervos do Museu da Inclusão – unidade Museológica da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SEDPCD). Ex-coordenador do Programa de Acessibilidade Singular Plural do Museu Afro Brasil. Com duas décadas de experiência em mediação de exposições em museus e equipamentos de cultura, tem foco nas práticas para ações que contemplem a participação de pessoas com diversas características físicas, comunicacionais, sensoriais ou cognitivas nos âmbitos profissionais.

RESUMO

Ficção com elementos de realidade, “Dezesseis” é uma crônica em que Claudio Rubino apresenta situações cotidianas na vida de pessoas com deficiência. Em uma trama emaranhada nos anos de 1981, 2001 e 2021, o autor apresenta Sami, um adolescente com deficiência que vai, ao longo da história, descobrindo ora sozinho, ora acompanhado, como lidar com relações sociais e familiares, sexualidade e possibilidades de acordo com o desenvolvimento de políticas públicas de acesso para pessoas com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: deficiência, dissidência, acessibilidade, educação, artes, cultura, crônica.

ABSTRACT

A work of fiction with elements from real life, *Dezesseis* (“Sixteen”) is a short story in which Claudio Rubino presents us with daily situations in the lives of people with disabilities. In a plot interweaving the years of 1981, 2001 and 2021, the author introduces us to Sami, a teenager who discovers, sometimes alone, sometimes accompanied, how to deal with social and family relationships, with his sexuality and with the possibilities according to the development of public access policies for people with disabilities.

KEYWORDS: disability, dissent, accessibility, education, art, culture, short story.

Mil novecentos e oitenta e um

Mais um dia que Sami não está muito disposto a ir para escola. Não, ele não está febril, nem com dor de barriga ou manchas na pele, mas não está disposto. A indisposição se dá pelo dia de aula dobradinha de Educação Física, um pesadelo pelo qual tem que passar toda semana. Sami sempre teve muita dificuldade de explicar essa constante indisposição para as pessoas, afinal, Educação Física era o que a maioria delas gostava, mas não Sami. Geralmente ele é chamado de “café-com-leite”, e muitas vezes não o querem no time. Na verdade, nem é uma questão de querer ou não: Sami não chuta, joga ou pula como a maioria. Sami é, como a grande parte das pessoas costumam designar, “deficiente”, “defeituoso”, “aleijado”. Desencorajado, superexposto e constrangido, ele acredita no que as outras pessoas falam. Vez ou outra uma amiga diz: “Não liga Sami, eles são uns bobos. Vou ali jogar com eles e já volto”. Duas horas depois lá estava Sami, paralisado, apenas assistindo a todo mundo ignorar sua presença.

174

Dezesseis

Quando chegou em casa, depois de um longo e tortuoso caminho, e que apesar de ter poucos quilômetros ele leva mais de uma hora para percorrer, Sami contou à mãe a tristeza de mais um dia. Isso é recorrente nos trabalhos em grupo nas outras matérias, por exemplo, ou quando a professora apaga a lousa sem ter dado tempo de ele copiar. A mãe de Sami tomou uma decisão e trocou o filho de escola. Matriculou-o em uma que carregava no seu título a palavra “especial”, pois era assim que ela via seu filho. “Assim ele vai sofrer menos”, diz ela. Para a antiga escola “normal” um peso a menos, pois nenhum professor sabia o que fazer com alguém dissonante da maioria dos alunos; a exceção era a professora de educação artística, uma simpática senhora que sempre incentivou as atividades que Sami fizera desde criança, mas que sozinha não conseguiu persuadir os outros colegas de profissão.

A mãe de Sami sempre foi muito protetora, cuidando do filho sozinha. O pai? Abandonou a família quando soube que o Sami era “deficiente”, “defeituoso”, “aleijado”. Sami é um anjo para a mãe, mas nos últimos tempos está dando muito trabalho, com variações de humor e até falando de namoro! A mãe nunca tinha pensado nisso – alguém vai querer namorar meu filho “especial”? Não, isso não está certo. Certa vez um médico lhe disse: “Olha, mãe do Sami, mulheres gostam de cuidar de homens com deficiência e ele vai precisar de alguém para cuidar dele no futuro”. Sami, constrangido e conformado, apenas escutava sem expressar opinião. Ele não tem muito diálogo com os médicos que acompanham a evolução da sua

“deformidade” e das muitas cirurgias corretivas que tivera que fazer para melhorar sua funcionalidade e sua estética para quem o vê. Sami tem medo de ter que passar por outra cirurgia e não sabe quando isso pode acontecer, porque sempre fizeram sem perguntar se ele queria ou se estava preparado.

Sami passa muitas horas na frente da tevê assistindo a desenhos animados, pois a mãe coloca nessa programação sem muitos debates, mas o que ele gosta mesmo é de assistir aos filmes que passam à tarde e à noite, com aventura, beijos e pessoas trabalhando. *Pena que eu não posso fazer essas coisas, pensava Sami, não tem ninguém defeituoso como eu fazendo essas coisas.*

Sami raramente passeia com colegas e professores da escola, mas de vez em quando a mãe e um tio o levam ao parque perto de casa ou ao shopping center recém-inaugurado. Sempre em horários com pouco movimento para que as pessoas não encarem o “defeito” dele e desviem, achando que é doença. A mãe sabe que a imagem do filho choca as pessoas. Nas vitrines e nas revistas, corpos totalmente diferentes do corpo de Sami, é difícil achar uma roupa que Sami possa vestir sozinho ou que simplesmente fique esteticamente bem em seu corpo. O jeito é pedir à vizinha costureira para ajeitar as roupas que a mãe acha que ficam melhores nele. A avó mora em outro estado e liga quase toda semana, mas pelo telefone ela não entende bem o que ele diz, então ela fala bem rápido porque as fichas do orelhão não duram muito. Sami não gosta muito de telefone, talvez seja por isso.

Uma noite, enquanto a mãe preparava o jantar, Sami viu no noticiário da tevê (que estava recém ligada e ainda esquentando a válvula) que estava sendo comemorado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. “Pessoas Deficientes! Uau, é comigo! É meu ano!”, gritou Sami para a mãe, que foi correndo ver o que estava acontecendo. Na tevê, falavam de direitos, deveres, educação, reconhecimento e lutas por melhores condições para deficientes e para suas famílias. Sami e a mãe ficaram sabendo que o que passam juntos, assim como outros jovens e crianças da escola “especial” que Sami estuda, é o que muitas pessoas passam no mundo todo e em condições ainda piores. “Que sorte ligar a tevê bem nessa hora!” Sami viu na tevê com chuvisco de interferência, pessoas parecidas com ele caminhando nas ruas com faixas pedindo respeito e condições de educação, saúde, trabalho e lazer. Nessa noite, quando Nadi, a mãe de Sami, foi dormir, ela deitou a cabeça no travesseiro, depois de um longo dia de trabalho e cuidados com o filho, e ficou pensando no futuro, em como seria quando ela não estivesse mais viva para cuidar do “filho especial”. Passaram-se dias, e Nadi estudou possibilidades e foi procurar instituições

beneficentes e de assistência social, tão importantes para dar respaldo e qualidade de vida aos deficientes e seus familiares.

Serão esses os caminhos e o futuro de Sami e Nadi?

Dois mil e um

Sami acordou sem muita vontade de ir para a escola. Estava em dúvida se inventaria uma febre, uma dor de barriga ou se começaria a se coçar fingindo alergia. Estava com preguiça de enfrentar mais um dia de aula dupla de Educação Física, que na escola dele se resume a futebol para os meninos e handebol para as meninas. É um pesadelo! Porque Sami prefere ficar com as meninas no handebol, e tem vários motivos para isso, o principal deles é o fato de elas serem mais legais com ele e não o chamarem de “aleijadinho”, “torto” ou “defeituoso”, como fazem os meninos, que eventualmente também o chamam de “viadinho torto”. O professor não dá opções a Sami. Além disso, Sami não pode lançar a bola da mesma maneira, nem correr com a mesma agilidade que as pessoas “normais” e por isso foi dispensado da disciplina. Desencorajado, superexposto e constrangido, ele nem sempre acredita no que as outras pessoas dizem para ele, mas algumas coisas machucam lá no fundo e o fazem pensar em como seria melhor se ele não fosse daquele jeito ou se não era melhor para todo mundo que ele morresse. Certa vez, uma amiga disse: “Não liga, Sami, Educação Física nem é tão legal assim; eu também não gosto. Vamos para a biblioteca? Descobri que dá para navegar na internet no novo computador!”. Duas horas depois Sami e a amiga leram alguns blogs e também descobriram uma rede social que permitia conversar com pessoas de vários lugares do mundo.

Quando Sami chegou em casa, com a ajuda do serviço de transporte especial da prefeitura, contou logo para a mãe que não precisaria mais participar da aula de Educação Física e que poderia ficar na biblioteca navegando na internet. A princípio Nadi estranhou a ideia, mas depois gostou da possibilidade de ele ir para a biblioteca, lugar de estudo. Nadi nem gosta da ideia do filho praticando esportes porque acha que ele pode se machucar e ter que fazer mais uma cirurgia. Os médicos haviam recomendado natação, mas era muito caro, e não dava para pagar ainda.

Nadi, a mãe de Sami, já foi diversas vezes à escola exigir melhores condições para o filho, que sempre reclama das zombarias que sofre dos outros alunos. Eles zombam do seu corpo e da sua maneira de falar, e isso já tinha gerado muita confusão,

levando Sami, por exemplo, a cravar uma tesoura na mão de um jovem “de bem” que insistia em ofendê-lo, chamando-o de “monstro aleijado”. Nadi não quer trocar o filho de escola, por isso exige seus direitos. Ela conhece a Constituição, as leis e os decretos do país, como também as declarações internacionais formuladas nas últimas décadas. Não foi fácil saber de tudo isso. Ela trocou o filho de escola várias vezes e buscou conhecimento nas instituições de assistência social para ter mais força na luta e na criação do filho com deficiência. Às vezes ela fica exausta porque tem que exigir direitos básicos que todas as pessoas já deveriam saber, tendo ou não relações com pessoas deficientes. Na escola, Sami tem professores que buscam integrar e incluir os alunos a partir de metodologias pedagógicas especiais, mas a maioria ainda não sabe o que fazer, pois não tiveram formação e nem subsídios para aprender mais sobre o assunto.

O pai de Sami não é próximo do filho. Continuou morando na cidade do interior enquanto Nadi foi buscar melhores condições de educação e acompanhamento médico para o filho em uma cidade maior. O pai ajuda com algumas despesas apenas, mas não se interessa pela educação do filho. Certa vez ele disse: “Não era esse filho que eu esperava, é difícil para mim”. Difícil mesmo é para Sami se esquecer do que ouviu. Nadi acha que o pai faz falta na educação de Sami, e às vezes sufoca o filho com cuidados exagerados ou pensamentos superprotetores, mas cheios de amor. Nem sobre namoro ela deixa Sami falar. Certa vez, um médico disse: “Deixa ele namorar, mãe! Como é o nome da senhora mesmo?... sabe dona Nadi mulheres gostam de cuidar de homens com deficiência, ele vai querer alguém para cuidar dele no futuro”. Sami, constrangido e inconformado, retrucou: “Não quero enfermeira, quero alguém que goste de mim como sou”.

Sami divide seu tempo entre a lição de casa que faz com a ajuda da mãe (que acaba respondendo algumas coisas para agilizar), o videogame e o canal de clipes musicais na tevê. Sami é fã de uma *boyband*. Tenta se vestir igual, com os devidos ajustes nas roupas feitas pela vizinha costureira e, até ensaia algumas coreografias. Nadi acha graça e até deu alguns CDs a ele, e o levou para um show da banda. Ela, porém, não gostou muito do espaço sem acessibilidade e do fato de eles terem que pagar igual às outras pessoas sem a possibilidade de curtir o show com o mínimo de conforto. Nadi participa de algumas audiências para implementação de um decreto de meia-entrada e acessibilidade para pessoas deficientes. Enquanto isso, Sami assiste aos clipes pensando em como ele queria ser um deles, mas essa é uma realidade muito distante, afinal, são artistas dentro do “padrão normal”.

Sami frequenta várias atividades culturais com colegas e professores da escola. Ele gostou tanto de uma delas que insistiu com a mãe e o tio para voltarem com ele. Ele gosta muito de um centro cultural perto de sua casa, é um local onde outras pessoas da idade dele se juntam para ensaiar coreografias e assistir a exposições, shows, ir a lojas e utilizar a praça. Sami gosta de estar lá e Nadi também, mas ele não pode participar de todas as atividades por causa de suas condições físicas e de comunicação. Não são poucas as vezes que os próprios funcionários do centro cultural não permitem que ele participe das atividades por não ter acessibilidade. Sami gosta das pessoas que trabalham lá, mas às vezes elas gritam com ele, pois acham que não entende ou então falam como se ele fosse criança, e isso o irrita muito. Desde que começou a visitar o centro cultural, os funcionários sempre incentivam Sami a manusear uma maquete. Fizeram isso mil vezes! Sami tenta suportar essa situação com bom humor e explica que já sabia, pois um amigo cego mostrara, mas havia dias que ficava com preguiça de explicar de novo. No fundo, ele entende que as pessoas não sabem o que fazer com ele lá.

Sami conheceu Cauã no centro cultural e começou com ele uma grande e rápida amizade. Cauã também é “diferente” e gosta da mesma *boyband* que Sami, bem como compartilha outros gostos em comum. Sami contou sobre essa amizade até para a avó, que mora em outro estado. Contou por telefone rapidamente, pois a ligação telefônica interestadual é muito cara.

Certa noite, enquanto a mãe ligava para a pizzeria, Sami viu no noticiário da tevê que algumas empresas não estavam respeitando a obrigatoriedade de terem um percentual de suas vagas, de acordo com a quantidade de colaboradores, voltadas para pessoas portadoras de deficiências, descumprindo assim a Lei de Cotas que já estava em vigência há nove anos. “Pessoas portadoras de deficiências! Uau, é comigo! Quero trabalhar!”. A mãe desligou o telefone e foi correndo ver o que estava acontecendo. “Você não acha que é muito novo para trabalhar?”, perguntou Nadi. Sami, que não via a hora de ganhar o próprio dinheiro, disse: “Quero trabalhar no centro cultural!”. Que sorte ligar a tevê bem nessa hora. Sami viu pessoas parecidas com ele, só que mais velhas, exigindo seus direitos de trabalhar e ter autonomia de vida financeira em situação de igualdade com as pessoas que não portam deficiência. Naquela noite, quando Nadi foi dormir, deitou a cabeça no travesseiro depois de um longo dia de trabalho e ficou pensando no quanto já tinha lutado pela educação inclusiva do filho, e agora teria que lutar também pela sua empregabilidade. Passaram-se dias, e Nadi estudou as possibilidades de inserção do filho no mundo do trabalho através de

instituições de assistência social tão importantes para dar respaldo e qualidade de vida às pessoas portadoras de deficiência e familiares. Logo conversou com um amigo advogado e leu diversos documentos norteadores, como os que foram produzidos pela Organização Internacional do Trabalho com o intuito de integrar os conceitos de plena participação e igualdade, como preconiza a Constituição brasileira. A luta pela garantia e aplicabilidade dos direitos é constante.

Serão esses os caminhos e o futuro de Sami e Nadi?

Dois mil e vinte e um

Sami praticamente não dormiu de tão ansioso que estava para voltar para a escola. A ansiedade provocou nele dor de barriga e coceira. Ele não vê a hora de encontrar pessoalmente colegas e professoras, e abraçar todo mundo depois de tanto tempo em distanciamento físico por causa da pandemia. Já se vão quase dois anos! O último ano pareceu um pesadelo em diversos momentos, mas com a disponibilização das vacinas todos tiveram a oportunidade de se encontrar novamente e voltar a ter aulas presenciais de uma das disciplinas que Sami mais gosta: Educação Física. A professora de Educação Física prepara as aulas considerando as diversidades funcionais, de consciência corporal e de experimentação esportiva em várias modalidades. Foi assim que Sami escolheu se dedicar a duas modalidades e desenvolveu planos para uma possível participação em uma paralimpíada junto com outros colegas da escola. Ele é incentivado pela escola, que também oferece estrutura para que alunas e alunos participem das programações esportivas e artísticas no centro cultural que fica bem próximo, criando assim uma rede transversal. Todo esse tempo longe da escola física foi bem difícil para Sami, mas foi ainda mais difícil para outros colegas de turma que não ouvem ou não enxergam porque na maior parte das vezes os aplicativos usados para as aulas não eram acessíveis. Sami também tem colegas que não conseguiram assistir às aulas porque não tinham computador e nem internet em casa. Só no finalzinho do ano anterior a escola fez uma parceria para conseguir emprestar computadores a esses alunos. O primeiro dia depois desse longo período foi intenso.

Quando Sami chegou em casa, Nadi e Moacir, sua mãe e seu pai, estavam preocupados com a demora, apesar de Sami ter enviado uma mensagem avisando que chegaria um pouco mais tarde que o habitual. Depois da escola, ele foi direto para o centro cultural para encontrar outros amigos e amigas e fazer sua

rematricula nas aulas gratuitas de nataçao. A piscina do centro cultural conta com excelentes instalaçoes e professores, e Sami aproveitou o sinal de wi-fi 5G gratuito, que funcionava em periodo de teste, para fazer upload de alguns videos que tinha gravado para seu perfil de algumas midias sociais, onde produz conteudo falando sobre seu dia a dia, suas caracteristicas dissidentes e brincadeiras, alem, e claro, das coreografias das musicas das suas artistas favoritas. Sami aproveitou que estava no centro cultural e visitou uma exposiçao com recursos sensoriais que proporcionou varias ideias para ele e para uma amiga surda realizarem algumas experiencias. Os pais do Sami procuram acompanhar os interesses dele, participam de reunioes com a escola (que foram remotas nos ultimos varios meses) e tambem assistem as atividades on-line do centro cultural juntos.

Antes da pandemia, Sami saia com colegas com e sem deficiencia. Algumas vezes eles discutiam, e Sami voltava para casa chateado, dizendo que tinham sido capacitistas com ele ou com alguma amiga, discriminando as diferencas relacionadas as deficiencias. Rapidamente a chateacao se transformava em desabafo e orientacao em um post nas midias sociais, meio pelo qual ele encontrou muitas pessoas semelhantes e tambem outras que nao conheciam nada sobre pessoas com deficiencia e que sao influenciadas por suas reflexoes anticapacitistas.

Durante o periodo de distanciamento social nao foi diferente, Sami conheceu muita gente, algumas tambem eram pessoas com deficiencia e que como ele tinham muitos seguidores nas redes sociais. Mas muitas postam ideias de superacao que homogeneizam as pessoas com deficiencia, chegando ao ponto de fazer piadas capacitistas consigo mesmas, e isso deixa Sami muito bravo e indignado. Que triste as pessoas com deficiencia nao saberem a historia do proprio movimento social e reproduzirem o capacitismo, ele pensa quando ve esse tipo de postagem. Nadi e Moacir, que sempre incentivaram a conscientizacao sobre os direitos e deveres do filho com deficiencia, tambem aprendiam muito com ele, e pensavam juntos: *Onde foi que ele aprendeu tudo isso?*, assim como os professores tambem pensavam.

Há 16 anos, quando Sami nasceu, Nadi e Moacir até planejaram se mudar para uma cidade maior em busca de melhores condições de educação e acompanhamento médico para o filho, mas não foi necessário. Não foi fácil quando ele era pequeno, mas pela internet puderam encontrar referências e contatos. Boas instituições estavam crescendo na cidade devido a longas tentativas de implementação de políticas públicas. Longe de ser ideal, mas um processo em construção.

Sami vai de vez em quando aos médicos só para fazer exames periódicos. Nadi ou Moacir o acompanham, mesmo contra a vontade de Sami, que já se sente adulto. Os médicos dizem que a dança e os esportes estão fazendo muito bem para o corpo e para o emocional dele. Certa vez, um médico disse: “Já deve ter várias namoradinhas, não é?”. Nada constrangido e bastante debochado, ele retrucou: “Nada contra, até tenho amigos e amigas que têm, mas prefiro namoradinhos”.

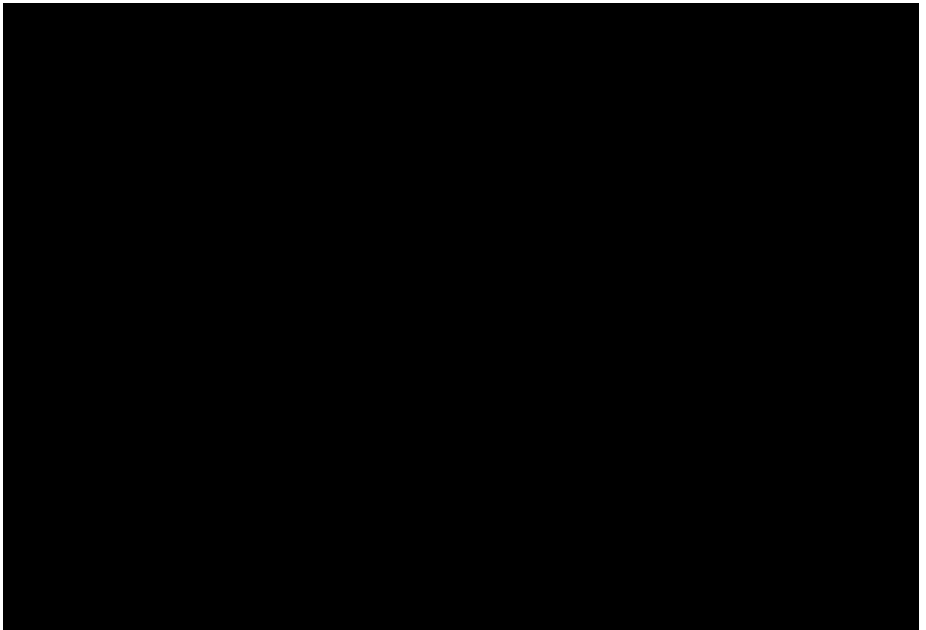
Sami divide seu tempo entre a lição de casa, que vai continuar fazendo pelo tablet (com interface de usuário apropriada para ele responder por voz ou digitação); os games; as produções dos conteúdos para mídias digitais, que tem rendido um dinheirinho de publis; e os treinos esportivos. É um dia a dia puxado que Nadi e Moacir, que voltaram a trabalhar presencialmente, não conseguem acompanhar. Para comemorar o retorno ao convívio social físico, eles compraram um ingresso para assistir ao primeiro show da cantora favorita de Sami – só um mesmo porque dois ingressos Sami ganhou da própria cantora! Ainda por cima é provável que ela o chame para subir ao palco para dançarem juntos, por isso Sami já avisou aos outros amigos sobre o show e eles compraram seus ingressos mais baratos pela política de meia-entrada. O show será na arena do centro cultural que Sami tanto gosta. Lá ele se sente em casa, mesmo que de vez em quando um funcionário novo que ainda não o conheça o trate como criança ou grite com ele achando que assim ele vai entender melhor. “Ha ha ha ha...”, ele dá risada, mas há dias que isso dá preguiça.

Sami conheceu Cauã no centro cultural antes da pandemia, e logo a amizade, que começou rapidamente, virou namoro! Cauã não é uma pessoa com deficiência. Sami contou a novidade para a avó Araci, que mora em outro estado e sempre fala com ele por videochamada no celular. Ela ficou um pouco chocada, assim como o pai, porém sua mãe ficou confortável com a situação. Era muita “modernidade”, mas o que se podia fazer se eles se gostavam?

Uma noite, Sami resolveu fazer o jantar enquanto Nadi e Moacir assistiam a uma série em um aplicativo de *streaming*. Era uma série com atrizes e atores com e sem deficiência. Os pais de Sami gritaram: “Sami tem uma série com pessoas com deficiência! Vem ver filho!”. E ele correu para ver, mas voltou, dizendo: “Ah, eu já assisti! É muito boa. O diretor também é pessoa com deficiência e o tema central não são as dissidências físicas, de comunicação ou de comportamento das pessoas, pois as diversidades funcionais fazem parte de todos”, disse ele aos pais.

Nessa noite quando Nadi e Moacir foram dormir, deitaram a cabeça no travesseiro e ficaram pensando no quanto já tinham incentivado o protagonismo do filho com respaldo de políticas públicas, equipamentos culturais e mídias sociais. Passaram-se dias, e Nadi e Moacir, os pais de Sami, ficaram sabendo que o filho ganhou uma bolsa de estudos ao se destacar como liderança jovem com deficiência, a qual lhe dará oportunidade de pesquisar mais e compartilhar seu conhecimento.

Serão esses os caminhos e o futuro de Sami, Nadi e Moacir (e quem sabe o de Cauã também)?



Resumos para acessibilidades

Mediação cultural: pistas para a construção de ações transversais em arte, cultura e educação

Jocelino Pessoa de Oliveira

Leonardo Moraes Batista

Mariana Barbosa Pimentel

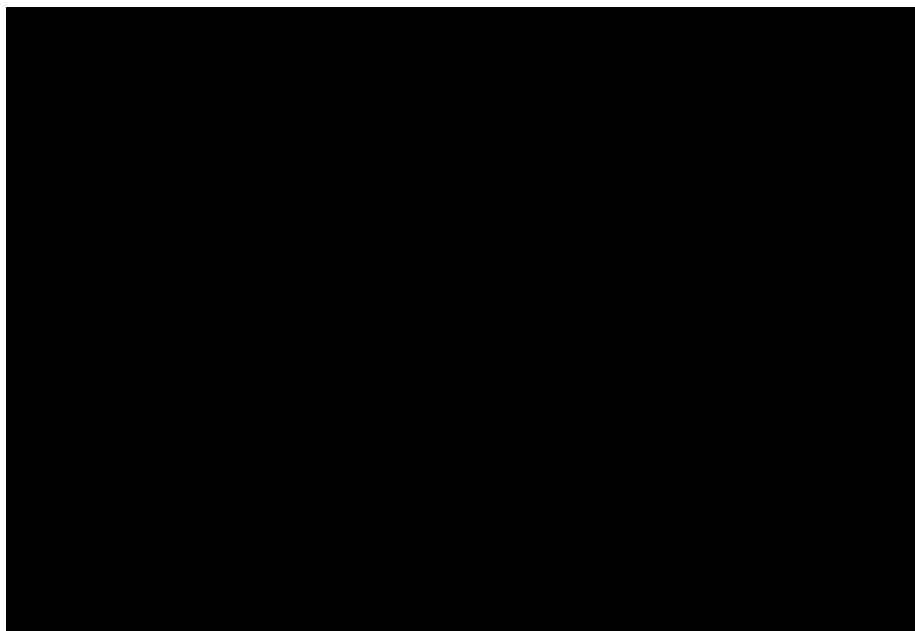
O texto discute questões relacionadas ao campo da arte educação com foco em mediação cultural no diálogo transversal entre arte, cultura e educação. Aponta pistas relacionadas às conversas entre os três campos que são inerentes ao desenvolvimento humano, pautadas por discussões sobre o fazer artístico-cultural. Articula questões relacionadas à dinâmica da transversalidade, do diálogo e do hibridismo como potencialidade, no que concerne à ação educativo-formativa por meio da e com a arte. O debate sobre a transversalidade das artes é intenso e extravasa aspectos conceituais e estéticos, fazendo emergir questões poéticas, políticas, econômicas e sociais. Se por um lado pode ser característica do período moderno a cisão entre as áreas artísticas; por outro, não se pode perder de vista a importância da manutenção das especificidades de cada uma delas em prol da valorização educacional e profissional, da distribuição equânime de recursos, e sobretudo do direito ao acesso às expressões artísticas em sua multiplicidade. É na arte educação que se dá esse lugar de encontro entre áreas artísticas e linguagens, entre pessoas e instituições, entre poéticas e públicos, entre narrativas e narradores, entre aqueles que sempre falaram e os que nunca foram ouvidos. Uma mistura que atravessa, transversaliza e intersecciona, articulando dinâmicas que podem estimular o pensamento crítico com crenças, valores, saberes e visões de mundo plurais, para além da concepção de educação bancária, no sentido apontado por Paulo Freire (2010). Para tanto, é imprescindível que as ações educativas sejam uma sincera escuta de pessoas, de reais sentidos para seus atores. Trata-se aqui de uma pedagogia da escuta ativa, em que pessoas de diferentes vivências e experiências de mundo são convidadas ao compartilhamento, lançando mão da pluralidade de conhecimentos expressos nos mais diversos sotaques culturais. Dessa forma, mediar não é apenas transferir conhecimento, mas produzir percursos de construções individuais e coletivas por meio de diversas experiências; só assim é possível contribuir para a missão institucional do Sesc, comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Esse compromisso também se expressa nos documentos que orientam a prática quando nas diversas formas de ver e entender o mundo,

185

Resumos para
acessibilidades

abrigando em sua programação múltiplas expressões artísticas, e reconhece a importância de todos os envolvidos no fazer cultural (SESC, 2015).

Reconhece-se, então, que as ações de arte educação no Sesc encaram a experimentação como um processo aberto à pesquisa de novas possibilidades de produção de conhecimento, cuja investigação instiga as pessoas implicadas nos processos. Na resiliência e na resistência, na prática e na pesquisa, na intenção de expandir as percepções dos indivíduos, as ações se tornam mais abertas, flexíveis, acessíveis e em contínuo diálogo com as questões da contemporaneidade. Nesse sentido, para o Programa Cultura do Sesc, a arte educação, na sua perspectiva mediadora, se apresenta como uma ferramenta para a continuidade do processo de democratização cultural, alicerçada na ideia de que na alteridade existe um discurso artístico tão importante quanto o meu, seja na produção ou no consumo da cultura e da arte.



A formação continuada e a pesquisa como estratégia em rede de fortalecimento de equipes de Cultura

Aline Vieira de Albuquerque

Maria Clotilde Barbosa Nunes Maia de Carvalho

Grande parte das organizações percebeu a necessidade de ampliar o foco do treinamento para ações contínuas de formação, que não pode ser compreendida somente como a participação em cursos e palestras, mas como um trabalho de re-flexibilidade crítica sobre as práticas. Essas ações devem ocorrer em ambientes que garantam o alcance das necessidades de aprendizagem em uma sociedade digital baseada no conhecimento, de modo que sejam criadas estratégias educacionais que contribuam para que os conhecimentos dos profissionais estejam em consonância com as inovações da sociedade. Nesse sentido, as redes têm o importante papel de contribuir para a troca e o compartilhamento de informações. Em 2019, um grupo de trabalho, por meio de um processo reflexivo de construção coletiva, redigiu o *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*. Em função da necessidade de implantação do documento em meio ao distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19, foi proposta a ação de formação continuada Mediação Cultural em Arte Educação, na modalidade a distância, considerando a potencialidade da aprendizagem em rede mediada por tecnologias.

187

Resumos para
acessibilidades

A formação ocorreu entre agosto e dezembro de 2020, contou com a participação de 724 profissionais de Cultura que atuam nos Departamentos Regionais do Sesc (DDRR) em todo o Brasil e foi estruturada em oito módulos de conteúdo, contemplando quatro eixos de pensamento: Curadoria Educativa, Produção de Materiais Educativos, Práxis Educativa e Espaços Educativo-Culturais. Este artigo, a partir das "falas" dos participantes expressas na avaliação realizada após o curso, no intuito de demonstrar os resultados alcançados, aponta a contribuição da estratégia da formação continuada e da pesquisa para o fazer profissional da cultura. Os dados demonstraram que, com as provocações desenvolvidas durante o curso e a troca entre os DDRR, foi possível trazer uma reflexão com elementos relacionados ao documento que contribuirão para sua implementação no âmbito dos DDRR em todo o país.

De modo geral, aspectos relacionados à formação, tais como conteúdo, ambiente virtual de aprendizagem (AVA), assessorias externas e materiais complementares, foram muito bem avaliados pelos participantes, ressaltando a importância do processo formativo e de pesquisa em rede para o fortalecimento das equipes do Sesc, geograficamente dispersas em um país com dimensões continentais como o Brasil.

Para Freire (1979), o ser humano se compreende inacabado, e por isso se educa. Não haveria educação caso fosse um ser acabado, definido. O ser humano se pergunta: quem sou eu? De onde venho? Para onde vou? Ele pode refletir sobre si mesmo e se colocar em determinado momento, em certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como é capaz de fazer essa autorreflexão, pode finalmente descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca, fruto do ambiente em que vive. O autor complementa que, na medida em que o ser humano está no mundo e com o mundo, torna-se um ser capaz de se relacionar, sair de si, projetar-se nas outras pessoas e transcender.

É justamente a ideia do ser humano em constante transformação assinalada por Freire que nos aponta que, por mais que os resultados tenham sido satisfatórios, os desafios não se encerram, pois é preciso proporcionar às equipes constantes situações que estimulem o processo de reflexão, que deve ser contínuo e continuado ao longo da vida.

Arte, educação, mediação e o Programa de Formação em Mediação Cultural: perspectivas e abordagens desde o *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*

Leonardo Moraes Batista

Tania Queiroz

Este artigo propõe-se a discutir arte educação, mediação cultural e formação, por meio das questões que construíram o *Marco Referencial Arte Educação no Sesc* (2021), composto por um amplo processo formativo para os profissionais de Cultura e Educação da instituição que, no decorrer do período 2017-2019, delinearam objetivos, diretrizes e metodologias de e para o documento institucional.

O texto apresenta a ação formativa desenvolvida pelo Sesc para seus profissionais de Cultura em todo o Brasil a partir das intencionalidades, diretrizes e metodologias que embasam o *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*. O documento, de caráter político-institucional, orienta as atividades de mediação cultural com foco no diálogo contínuo entre público e instituição, considerando o pensamento crítico das pessoas envolvidas nesse processo como uma prática educativa. Dividido em três seções, o texto discute a potencialidade inerente à mediação cultural por meio do fazer artístico, traçando a maneira como a instituição tem realizado essa dinâmica com base em uma construção plural e formativa de seus profissionais de Cultura.

Na primeira seção, os autores se dedicam a pensar as redes que se estabelecem entre arte, cultura e educação, tomando como premissa a ideia de que o público está permanentemente em contato com os bens culturais, sendo partícipe dos processos da constituição cultural da sociedade à qual pertence. Assim, pode-se considerar que arte, cultura, sociedade e cotidiano são partes de um mesmo e intrincado sistema, em constante e recíproca contaminação. Nesse sentido, o artigo destaca a necessária atenção e escuta das instituições de cultura e educação aos indivíduos, à sociedade e à constituição dos saberes que transcendem os limites dos espaços oficiais.

Na segunda seção, apresentam a política de Arte Educação do Sesc e suas orientações refletidas no *Marco Referencial Arte Educação no Sesc*. Dialógicas com as questões da contemporaneidade, em constante pensamento entre passado e

189

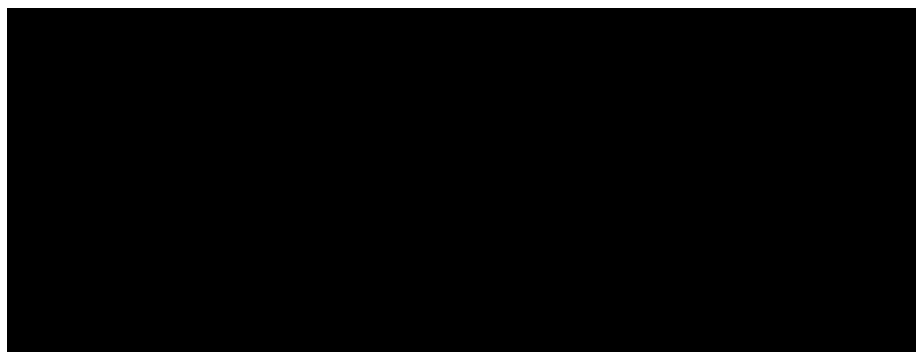
Resumos para
acessibilidades

futuro, as ações de arte educação concebidas na instituição têm suas bases sedimentadas na diversidade, na geracionalidade, na acessibilidade e na territorialidade.

Na terceira e última seção, discorrem sobre os pressupostos adotados para a elaboração do Programa de Formação em Mediação Cultural, a constituição do programa, suas ações, os integrantes de cada etapa e a sequência das atividades. Todo o programa e suas etapas foram pensados como mediações de um amplo processo de construção de conhecimento que não acontece de uma só vez, tampouco de maneira hierárquica ou linear. Os encontros foram entremeados por debates que possibilitavam antecipar questões para os encontros seguintes, os quais suscitavam novos debates, e assim sucessivamente.

A mediação é um veículo de diálogo, intercâmbio e construção de conhecimento. No *Marco Referencial Arte Educação no Sesc* compreende-se mediação cultural como uma iniciativa de formação, difusão, pesquisa e fruição em sua transversalidade, sua pluralidade e sua diversidade cultural, desenvolvida para e articulada com os diversos públicos. Dessa maneira, em forma e conteúdo, o Programa de Formação em Mediação em Arte Educação buscou contemplar de maneira dialógica, horizontal e equânime o desenvolvimento de um pensamento crítico dos participantes e, também, daqueles que foram convidados a participar como orientadores.

Finalmente, se observou a potencialidade da formação e do balaio dos sotaques que movimentaram o programa, aprofundados em questões e conteúdos inerentes à prática educativa nos espaços culturais. Conclui-se, assim, que o Sesc tem buscado, por meio dessas iniciativas, proporcionar aos seus profissionais contínuo diálogo acerca das dimensões que são do âmbito da cultura.



Mediação cultural em arte educação: diálogos entre diversidade e ações de experiências plurais

Jaqueline Gomes de Jesus

Leonardo Borges

Rodrigo Gerace

A partir de uma conversa reflexiva, em forma de perguntas e respostas, a ação de mediação em arte educação desenvolvida no Sesc em São Paulo é apresentada e exemplificada por dois profissionais de Cultura: Leonardo Borges e Rodrigo Gerace, que estabelecem a gestão dos pensamentos estratégicos e conceituais da aplicação dessas ações nas diversas linguagens artísticas em todo o Departamento Regional do Sesc em São Paulo. A professora Jaqueline Gomes de Jesus (UFRRJ), pesquisadora do campo da cultura, identidade e diversidade, traz apontamentos que ampliam as perspectivas desses pensamentos norteadores, em diálogo com experiências diversas, experimentações e interlocuções com os contextos e suas especificidades. A ideia é ampliar narrativas em ode à diversidade afirmativa e sua amplitude nas ações institucionais, programáticas e internas, reafirmando a missão do Sesc em torno da pluralidade cultural, da democracia cidadã e do estar e olhar para todos os públicos.

191

Resumos para
acessibilidades

Diante da afirmação de Jaqueline de que “a cultura é indissociável da própria diversidade, portanto esta também se torna uma questão organizacional”, os profissionais do Sesc perguntam “como as instituições culturais podem aprimorar e intensificar a diversidade em suas variadas possibilidades?”. Jaqueline responde:

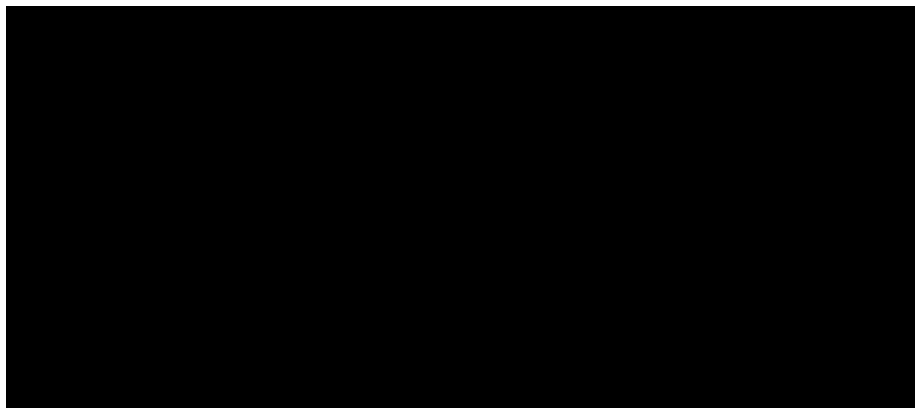
A valorização da diversidade humana nas organizações tem ultrapassado os limites das teorias e exige atuação concreta. A iniciativa privada tem cada vez mais se envolvido com realizações que se propõem a minorar as discrepâncias sociais, no âmbito do conceito de “responsabilidade social” e da sustentabilidade, que reconhece a dimensão humana do meio ambiente.

Urge a formulação de agendas de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) ligadas à diversidade, para além de ações afirmativas isoladas, porque é árdua a mudança de comportamentos, valores e crenças básicas de qualquer cultura ou subcultura, transformação que não se pode realizar com atividades assistemáticas e puramente centradas

nos indivíduos, esquecendo-se dos grupos e das instituições. Este é o fundamento filosófico e metodológico: o trabalho para a inclusão se dá em grupo e institucionalmente.

A transformação da lógica estereotipada que leva à discriminação deve começar por comportamentos, expressões visíveis e concretas, portanto mais fáceis de mudar. Estimulando-se dissonâncias cognitivas entre como os indivíduos se comportam e seus valores, começa-se um processo de intervenção sistemática, e em médio e longo prazos, de seus preconceitos. Isso se destina à inclusão, e por isso mesmo à melhoria do ciclo de vida em seus múltiplos níveis: individual, grupal, organizacional e mesmo social. Todos são responsáveis por essa mudança.

Enfim, a valorização da diversidade objetiva uma inclusão não apenas formal, discursiva, mas substancial, na qual, mais do que obediência a regras, predomina uma cultura de equidade. Fundamental é que se esteja aberto ao aprendizado, a tentar algo novo e diferente; que não se ignore ou minimize a importância do desconforto inevitável durante o processo; que se arrisque a errar, aprendendo com o que errou; que trabalhe os conflitos como pontos de discussão; que dê crédito aos sentimentos e observações das pessoas; e saber que só há compromisso quando todos se envolvem.



Teko, tekoha, hendupy'are: cosmologias indígenas, mediação cultural e curadoria educativa

Carolina Moura
Fernando Pereira de Araújo Araújo
Maria da Conceição Silva
Patrícia de Souza Figueiredo Lima
Sandra Benites

A ideia proposta pelo grupo formado pelos profissionais do Programa Cultura, Carolina Moura, Maria da Conceição Silva e Patrícia Figueiredo (Sesc na Bahia), Fernando Pereira (Sesc em Pernambuco), e Sandra Benites, mulher indígena, natural da etnia Guarani Nhandewa, nascida na aldeia Porto Lindo, no Mato Grosso do Sul, mestra e doutoranda em Antropologia Social pela UFRJ, atualmente curadora adjunta do MASP, é discutir o tema Curadoria educativa e as cosmologias indígenas.

Desde a invasão dos portugueses no território ocupado por milhares de indígenas, há 520 anos, os registros são feitos e as histórias são contadas a partir da visão e na versão dos colonizadores, até dias atuais. Não se fala das ou muito pouco são ouvidas as populações nativas que já habitavam os territórios brasileiros – como hoje é chamado. Os indígenas tinham organização social própria, costumes, línguas, crenças, tradições e modos de se relacionar com a terra e a floresta.

A equipe de arte educação é uma ponte de escuta, diálogo e visibilização das narrativas indígenas e das memórias ancestrais que por tanto tempo foram excluídas da história e são ignoradas de modo geral no Brasil. Então faz-se necessário revisitar essas sociedades que foram silenciadas no passado. Para se projetar novos futuros mais igualitários, é preciso que se criem caminhos de ocupação e atravessamento desses corpos silenciados. Para isso, requer buscar e sair do privilégio e empreender esforços para entender esse território como um lugar de troca e encontro, com todas as diversidades no contexto atual do Brasil, levando em consideração populações com suas especificidades, como os quilombolas, por exemplo. Assim, é necessário romper essa visão dos brancos de que as cosmologias indígenas são uma lenda ou uma história que não tem sua importância. Para registrar e compartilhar conhecimentos produzidos nesses encontros, apresentou-se alguns dos diálogos entre os autores, na expectativa de contribuir para ampliar, aprofundar e diversificar as práticas de mediação cultural no Sesc.

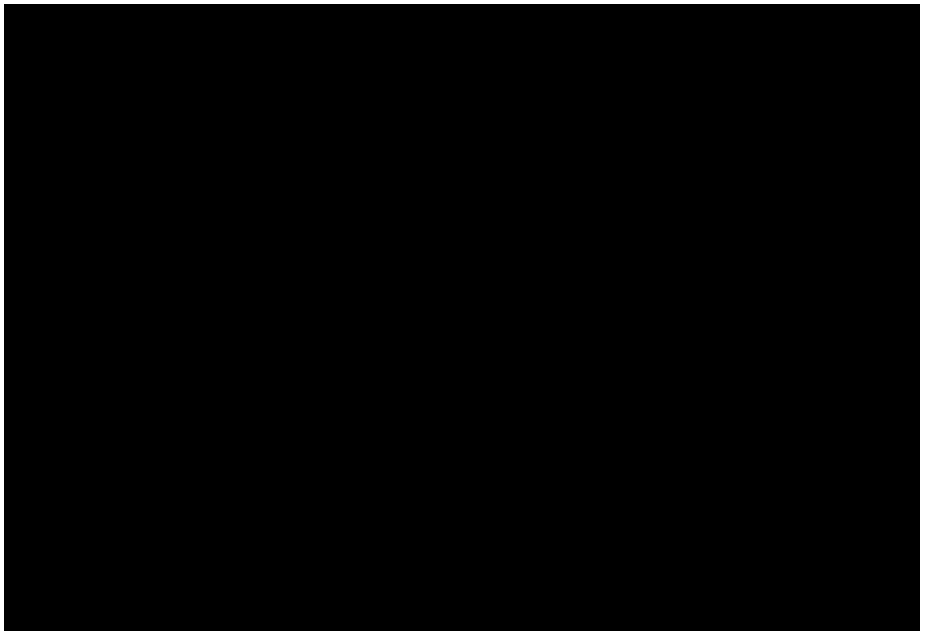
193

Resumos para
acessibilidades

Para os Guarani, como sinaliza Sandra, *teko* é a existência de uma pessoa: seu modo de ser, estar e ver o mundo, e ele vai se moldando a partir das demandas do seu ser. Pode-se dizer que é como se fosse o corpo em movimento e deslocamento do *teko*. Por isso, existe *teko* das crianças, das mulheres, das mães, dos homens, das pessoas mais velhas, e assim por diante. Pode-se dizer que a construção dos corpos físicos e simbólicos se faz de acordo com as necessidades e os ambientes percorridos pelo indivíduo no coletivo, sempre levando em consideração a visão de mundo e a cosmologia do coletivo. Esses saberes ou pensamentos coletivos são explicados por narrativas feitas por pessoas mais velhas da aldeia. O *teko* é um processo de produzir seu ser, é uma ideia de que quando uma pessoa nasce, seu *teko* não está pronto – é como se fosse o início de produção de um ser durante sua caminhada. Ao refletir sobre isso, pode-se pensar que todo esse processo é apenas subjetivo, contudo não é o que ocorre. Sempre levando em conta os elementos da natureza em torno de si, como, por exemplo, os animais, as florestas, os rios, entre outros, essa visão de mundo não separa sua existência, seu ser e sua relação com esses ambientes onde estão inseridos seu *rete* (corpo). A escuta com sentimento vai depender de cada trajetória e da experiência vivida por cada indivíduo. Para manter os *tekos* equilibrados, propõem-se encontro e escuta com sentimentos. Entende-se que essa questão da narrativa, como ela é desenvolvida, pressupõe que ela seja contada, cada um falando da sua versão. A ausência da fala, da versão, é um apagamento do outro. Nesse sentido, ressalta-se a importância da escuta. A escuta, que não é escutar uma a uma, mas sim compreender as narrativas para identificar quais demandas e quais vozes estão sendo silenciadas e urgentemente precisam ser escutadas. Porque isso é que vai colocar o equilíbrio de igualdade nos lugares de fala. Não se pode acreditar que só uma versão é verdadeira. Papel e registro guardam a memória, mas é importante lembrar que aquele apontamento foi feito por alguém, em um tempo, um local, para alguém, e isso pode possibilitar que outras gerações tenham acesso a essas narrativas, a esses conhecimentos. Mas isso não significa que são verdades inquestionáveis. As oralidades são vividas em um processo de caminhada. As versões, as histórias narradas, podem surgir de novas versões, pois no povo indígena as histórias são vivas e dinâmicas.

Para os profissionais de Cultura do Sesc, fazer curadoria no meio da arte significa escolher o que fará parte de determinado recorte de uma exposição, de um festival, de um acervo de biblioteca. O termo é mais usado nas artes visuais, em que o curador não só escolhe, mas também faz conexões entre artistas, obras e objetos, criando uma narrativa para a exposição. Então, de certa maneira, a cura-

doria trata da construção de qual será a narrativa escolhida para compor a programação de um espaço, uma exposição de arte, um festival de música ou de teatro. O termo “educativo”, no contexto da mediação cultural, vem das artes visuais, de um setor, uma equipe, de museus e de centros culturais que são responsáveis por criar propostas pedagógicas de mediação entre o público e a exposição. Conclui-se que pensar uma curadoria educativa é pensar em um diálogo sistemático entre pensadores, pesquisadores, artistas e trabalhadores da cultura que farão parte das programações do Sesc. É entender que a relação precisa se estender para além da apresentação, que as escutas devem acontecer durante todo o ano, quando esses atores sociais participam da programação pensando, articulando, participando e realizando, mas que o Sesc também participa das realizações deles, para que a escuta e a troca se tornem cada vez mais uma rede que se potencializa no trabalho em arte educação e mediação cultural.



Não desistir, mesmo em tempos áridos

Aliã Wamiri Guajajara
Divina Prado

Este texto viajou por quatro meses e muitas vidas. Caminhou de São Paulo a Piauí, de Piauí a São Paulo, passou por todos os estados do Brasil. Foi escrito a quatro mãos e centenas de vozes. Aqui estão nossos ancestrais e nossos sonhos. Aquiete o corpo. Não há fórmulas, há convites.

Aliã Wamiri Guajajara e Divina Prado falam sobre mediação cultural e materiais educativos a partir de uma perspectiva participativa e decolonial, considerando mais as potencialidades do que as fórmulas prontas.

Divina Prado – Como nosso texto pode ser um material educativo?

Aliã Wamiri Guajara – É necessário ter a fruição do “aquietar o corpo” para convidá-lo a integrar com a natureza que está em volta, com a realidade cultural do lugar, e ainda desacelerar ideias ou práticas antes geradas em outras vivências. Ailton Krenak (2019) diz: “Minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história”. Essa citação é um convite que permite e enaltece o individual e o coletivo, em que não podemos direcionar uma “fórmula”, e sim deixarmos as pessoas criarem as próprias narrativas, sendo possível gerar ideias através das próprias vivências.

Aliã Wamiri Guajara – Como propor uma ação educativa, participativa, decolonial e inclusiva, e que seja capaz de motivar através de novas propostas, mesmo nos tempos áridos em que estamos vivendo?

Divina Prado – Imagino três caminhos, que fazem parte da mesma travessia, para criarmos práticas educativas que nos ajudem a chegar ao lugar de nossos sonhos, mas que também possam nos estimular a sonhar mais e com mais gente. São eles: *ajuntar*, *remexer* e *polinizar*. Assim como o sonho, a mediação não é ação solitária. É preciso fazer junto com os públicos desde a fase de elaboração das propostas. O segundo trecho do percurso é consequência direta do primeiro: o ajuntamento *remexe* as estruturas. Completa-se provisoriamente a travessia com a *polinização*, devidamente alimentada pelo que foi ajuntado e remexido. Se dedicamos aos públicos o lugar de coautores de nossas ações e potenciais agentes polinizadores,

197

Resumos para
acessibilidades

também caminhamos em direção à manutenção da diversidade cultural dentro e fora das instituições de cultura. O desdobramento em outras propostas não é um bônus, mas faz parte do caminho natural de qualquer ação de mediação cultural que se orienta pelo bem comum e pela valorização das diversidades.

DP – Pode contar mais sobre a experiência da “rede social”?

AWG – Essa ideia de “rede social” tem o papel de ser disseminadora de conteúdo, do fazer muito, do desaparecer rápido e de pouco contextualizar. Mas trago a você o pensamento indígena, que possibilita um conteúdo sensível e comunicativo com o que vê, escuta ou sente. Esse pensamento parte da trilogia da nossa cosmovisão: ver, sentir e mover. Tento explorar as narrativas visuais das lutas indígenas criando novas narrativas de existência com práticas educativas e culturais, realizando produções que abarquem saberes e conduzindo engajamento social de práticas artísticas.

AWG – O que propor para diluir a fronteira que separa a etnicidade dos espaços de cultura? Qual ação educativa pode ser entendida e vista como manifesto de transformação e sensibilização?

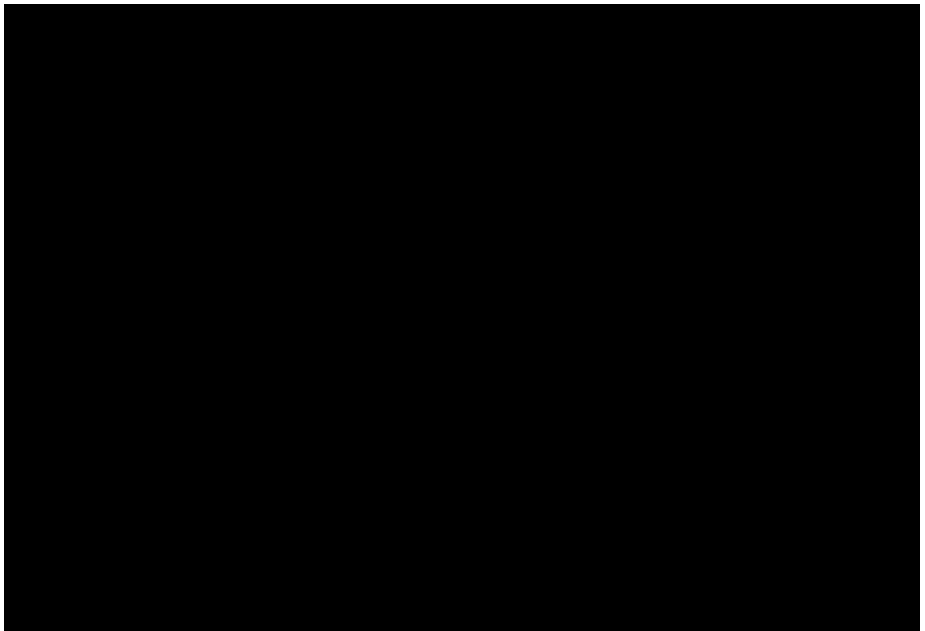
DP – No caso da mediação cultural, talvez a ideia de diluição seja justamente o que estamos buscando e fazendo em doses homeopáticas há anos. Mas como aumentar a intensidade da diluição? Como trabalhadora da cultura, penso que o movimento deve começar por mim, e que deve ser uma busca constante e ativa. Se eu me acomodo em minha visão de mundo e me dou por satisfeita com as referências que chegaram ao longo de minha trajetória na educação formal e nos espaços de cultura, no meu caso majoritariamente cartesianas, ocidentais e eurocêntricas, deixo de perceber e de fazer parte da riqueza da diversidade. Quanto mais movimento houver nas estruturas institucionais, quanto mais horizontais forem as maneiras de criar, administrar e planejar, melhores condições teremos de compartilhar as vivências circulares da humanidade. Todo modelo que não se permite mudar de fora para dentro está condenado a destruir a diversidade em sua essência e em seu entorno.

DP – Aliã, como você se vê em seus territórios e em suas práticas educativas?

AWG – Qual território você ocupa e qual território deseja ocupar? Essa é uma frase minha que esboça o pensamento indígena de resistência (não desistir mesmo em tempos áridos, mesmo sem recursos e com incertezas) e convida para uma reflexão individual e coletiva.

**AWG – As vivências do agora evidenciam o quanto a humanidade é ingrata.
Qual proposta educativa sensibilizaria para novos hábitos?**

DP – É preciso inventar uma forma de gestão, mediação, criação e relação que considera a diversidade como potência geradora e compreende a realização das ações educativas e culturais como prática indissociável da convivência harmônica entre saberes, cosmovisões e universos simbólicos de origens diferentes. A mudança de hábitos é tarefa ativa dos públicos das ações educativas e se potencializa com propostas que os desafiem a serem coautores e protagonistas, mas com o compromisso de dialogarem entre si e tomarem decisões orientadas para o bem coletivo.



Material educativo: antes, durante e depois

Igor Simões
Hilana Bernardo
Luana Fonteles
Samuel Araújo

Este escrito quer ser o registro de uma troca, de um compartilhamento. Cada autor envolvido tem em suas ações os olhos firmes na importância de um programa educativo e na centralidade do material didático como disparador e agregador de uma série de transformações. As experiências que os trazem até aqui são várias. Hilana Bernardo, Samuel Araújo e Luana Fonteles são colaboradores do Sesc. Igor Simões é professor universitário e curador educativo. No programa, cumpre a função de agente externo, partilhando com os demais pares a crença em um conjunto de ações que projeta a revisão e o reposicionamento da arte educação como um dos pilares institucionais.

201

Resumos para
acessibilidades

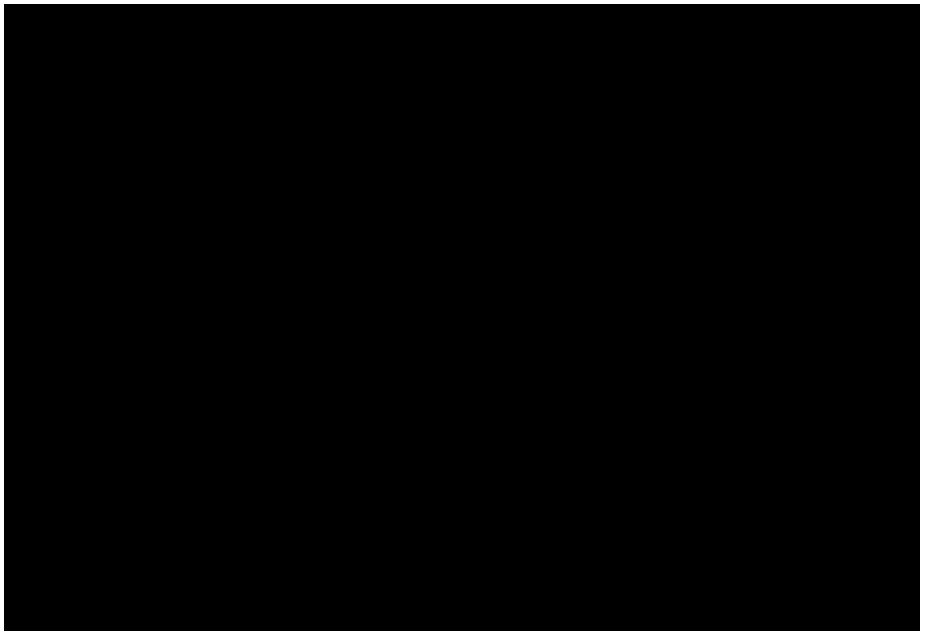
A partir das diferentes etapas de constituição de um material educativo, o texto mobiliza, com base em uma estrutura dialógica, debates que focam no impacto de um programa educativo no interior das instituições e nas dimensões amplas que envolvem a constituição de materiais educativos apoiados na coletividade e na escuta de vozes insubmissas que marcam os debates daquilo que nomeamos como contemporâneo. Para dar início, foi realizada uma troca de perguntas e respostas. Formularam-se três perguntas-chave que ajudaram os autores a pensar as questões que os atravessam:

- a) Quais as ampliações de um programa educativo quando se pensa nas instituições?
- b) Quais são os pontos inegociáveis da construção de um material educativo?
- c) Como ampliar as vozes e as escutas na construção de um material educativo?

Dessas tão pequenas, mas tão complexas dúvidas surgiram outras questões que foram enovelando o movimento do pensamento que se desenvolve no texto. A propósito das ampliações de um material educativo, foram debatidos alguns pontos importantes. Para iniciar a conversa, Igor contribuiu apontando que cabe afirmar que um programa educativo pode tocar desde as ações mais corriqueiras de atendimento aos públicos até reconfigurar a maneira como a instituição se vê e se projeta. O

espaço educativo desde as instituições é também um espaço de disputa. Luana, com sua experiência no interior da instituição, destacou que a mediação está no cerne do pensamento sobre a Política Cultural do Sesc, um prato cheio para a estruturação de um programa educativo. Essa expansão de ações amplia o alcance institucional, não só em termos quantitativos e estatísticos, mas também nutre a Política Cultural da instituição. Samuel entrou no debate contribuindo com a noção de que podemos pensar essas ações como encontros filosóficos, formação de professores ou cursos de capacitação, entendendo a importância da mediação e da reflexão para o sentimento de pertencimento, segurança e bem-estar do funcionário em seu espaço de trabalho e na função desenvolvida (incluindo desde o porteiro, a primeira pessoa a se relacionar com o público, a caixas, serviços gerais, técnicos de cultura, técnicos de montagem, mediadores, gerentes etc). São exemplos de proposições que colocam o educativo como um dispositivo que contribui amplamente com a maneira como a própria instituição se enxerga e se projeta. Nesse sentido, Hilana afirma que o programa educativo desenvolve a importante missão de conectar a pluralidade dos públicos com a diversidade artístico-cultural, em consonância com a contemporaneidade. Acredita-se que quando uma instituição pensa, constrói e desenvolve de maneira dialógica um programa educativo, ocorre uma aposta num processo de escuta sensível, com foco no desenvolvimento humano, fundado no olhar atento para as questões sociais, culturais e educativas. Apoiados na educadora alemã Carmen Mörsch (2016), foi enfatizado aquilo que a autora nomeia como o pilar transformador, quando a própria instituição está aberta a rever sua história, suas missões e seus procedimentos a partir da noção de mediação. Diante da urgência de ter no material educativo uma pluralidade de vozes, que chamaremos aqui de vozes insubmissas, por trazerem a marca de sujeitos que tiveram suas contribuições interditas ao longo da história, parece correto afirmar que não há material educativo que possa abrir mão desse lugar. Essas vozes são a garantia do coro no lugar do solo e representam formas de conhecimento que nos interessam no contemporâneo do qual nossa época é feita. Essas vozes precisam ser chamadas a contar suas experiências, suas vivências, seus saberes e suas leituras e, para tal, é preciso apostar no material educativo como uma construção da ordem do coletivo. Entre os pontos inegociáveis de um material educativo destaca-se a necessidade de ser capaz de acionar a dúvida. O material de uma exposição, de uma mostra, de um espetáculo é, antes de tudo, uma plataforma que aciona o encontro em torno de temas e recortes que passam pela arte para pensar o mundo mais próximo ao mais distante. Ainda se destaca a ênfase sobre a diversidade cultural com vistas a um

pensamento gerador que deve ser plural e precisa dialogar com um país sortido e continental como o Brasil. O artigo é concluído discutindo a duração temporal de um material educativo, compreendendo que seus tempos são muitos e ultrapassam o momento do espetáculo, da mostra, do evento. Ele deve ser pensado como capaz de continuar reverberando e abrindo pontes para a afirmação da arte como espaço da dúvida, da incerteza e, principalmente, do encontro em uma perspectiva que profane a arte afirmando sua existência como espaço do comum, daquilo que é compartilhado sem hierarquizações.



Olhares, toques e sensações: a mediação em arte na prática e em diferentes contextos

Diewerson Nascimento

Jordana Braz

Rayssa Soares

Neste texto, o diálogo entre os arte educadores e autores surgiu em verbos olhar, tocar e sentir para pensar suas experiências em mediação em unidades do Sesc nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste. Os autores Diewerson Nascimento, Jordana Braz e Rayssa Soares refletiram sobre práticas e projetos desenvolvidos sob o prisma da mediação e como ela acontece diante de “olhares, toques e sensações”. O texto também apresenta uma ideia de mediação para além das instituições culturais. A cidade, por exemplo, é apresentada como um lugar de constantes mediações, aproximando o termo ao cotidiano das pessoas. Outra aproximação com o cotidiano é a memória que a experiência da mediação ocorre desde a infância, sendo o ambiente familiar o primeiro contexto mediado, em que familiares e responsáveis são nossos primeiros mediadores do mundo e que nos convidam a aumentar o campo de visão sobre as coisas e informações que nos cercam. Por isso se faz necessário pensar sobre como esses primeiros olhares, gestos e sensações têm sido observados e considerados na elaboração das experiências mediativas com crianças, jovens ou mesmo adultos.

Os autores compartilharam suas experiências. Na região Sul, Diewerson Nascimento apresentou as atividades *Artistando pela Cidade* (2019) e *Artistando Sabores* (2020), propostas com diversas ações no intuito de possibilitar uma ressignificação sobre a experiência artística com esse público, saindo de uma vertente arraigada no tecnicismo, na reprodução e na cópia. A diversidade de ações contribuiu para a inovação de serviços oferecidos pelo Sesc no Rio Grande do Sul na programação de ações voltadas ao envelhecimento. Na região Sudeste, Jordana Braz contextualizou sua experiência de mediação presencial nas exposições da unidade Sesc Santo André em 2019. Em 2020, Jordana compartilhou sua experiência de integrar o Coletivo Bâde, composto por arte educadores que desenvolvem ações educativas on-line. Para a unidade Sesc Santo André, o coletivo propôs o Programa *Vivências Sonoras do Cotidiano* – um segmento de propostas experimentais desenvolvidas para redes sociais que integram conceitos teóricos de arte contemporânea, a fim de promover reflexão

205

Resumos para
acessibilidades

entre arte e cotidiano para os seguidores das redes sociais e clientes da unidade. E na região Nordeste, Rayssa Soares compartilhou a experiência na exposição *Tiúma e Suas Origens*, em 2019, que teve como protagonistas os estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), resultante da parceria da escola com a programação de Cultura do Sesc em Pernambuco. O público, estudantes da EJA, a maioria idosos, foi responsável por todas as etapas da exposição, a qual foi ao mesmo tempo afetiva e imagética. Como um exercício para os leitores, os autores destacam estratégias mediativas como uma possibilidade de reforçar a necessidade de aproximação do território e do cotidiano. A partilha das experiências de Diewerson Nascimento, Jordana Braz e Rayssa Soares possibilitou a reflexão de caminhos e estratégias de mediação que podem ser utilizados em contextos tanto presenciais quanto virtuais por outros profissionais. A proposta é instigar a mediação como pesquisa e a cartografia através das seguintes ações:

A. Visita à cidade com registro fotográfico, caderno de anotações ou desenho, gravações de pequenos vídeos ou experimentações coreográficas e gravação dos sons da cidade.

B. Conversas com moradores sobre a cidade e as histórias que derivam do território.

C. Pesquisa de artistas visuais, músicos, atores, performers, dançarinos e artesãos para compor um banco de contatos e diálogo dos fazeres artísticos locais.

D. Articulação de momentos de compartilhamento (presencial ou virtual) a fim de divulgar as pesquisas realizadas.

E. Como elemento educativo, pode-se pensar uma mostra virtual com imagens das obras e links para vídeos e áudios dos artistas locais.

É um desejo dos autores que os relatos das experiências profissionais em mediação possam trazer novos convites e novas provocações aos colegas mediadores e pessoas interessados no campo da mediação, instigando-os a pensar, organizar e compor as ações mediativas pautando-se pela força do coletivo de habilidades dos diferentes profissionais do quadro colaborativo do Sesc. Que possa também oferecer um espaço para dúvidas, questionamentos e incertezas que surgirem durante o diálogo com o público, utilizando isso como força geradora de novas maneiras de ocupar os espaços da instituição de modo respeitoso e generoso com as diferentes formas de sentir, olhar e interagir com a obra de arte.

Uma conversa sobre diálogo e mediação cultural

Christine Braga
Fabiana Vilar
Gleyce Kelly Heitor
Maira Jeannyse Paiva

Como o diálogo pode ser um caminho – ético e político – para a transformação das instituições culturais? Este texto partiu do conceito de diálogo, presente no pensamento de Paulo Freire, para abordar os desafios da mediação cultural, na contemporaneidade, a partir das experiências das autoras como mediadoras, gestoras e educadoras atuantes em instituições culturais.

Reconhecemos que as últimas décadas do século XX foram um momento profícuo para que as instituições culturais realizassem um exercício de autoavaliação da sua função social, fazendo emergir sua preocupação e sua orientação para o desenvolvimento científico, cultural, tecnológico e educacional. Porém é fundamental pontuar que essas transformações foram impulsionadas por um conjunto de críticas empreendidas por diferentes movimentos artísticos, políticos e sociais, que objetivavam a democratização desses espaços, ao demandar que eles deixassem de ser exclusivamente consagrados às culturas, narrativas e produções hegemônicas.

Já as primeiras décadas do século XXI, por sua vez, vêm sendo marcadas pela emergência de grupos e arranjos sociais cada vez mais complexos, por relações polarizadas e por experiências políticas que alteram sobremaneira os entendimentos sobre o diálogo e sobre os públicos, desafiando a produção cultural a refletir e apostar em novos métodos para as relações que estabelecem, como instituições culturais, com diferentes segmentos da sociedade.

Diálogo é um conceito muito importante no pensamento do educador e pensador brasileiro Paulo Freire, e na sua obra diz respeito, sobretudo, à maneira como o saber se constrói, já que é a partir da dialogicidade que se interage e se partilha visões distintas de mundo. Aparece, ainda, como fundamento para a construção de um mundo comum. Segundo Zitkoski (2008), a ideia de diálogo e dialogicidade, em Paulo Freire, “abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos* cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca” (p. 130-131).

Com base nessa perspectiva do potencial transformador, instaurador e emancipador do diálogo que se reflete sobre o interesse em pensar instituições culturais com e a partir de pessoas, comunidades e diferentes públicos. E, neste texto, lidamos com um sentido amplo de público. Assim, as autoras elencaram aqui três questões para pensar nas responsabilidades, como mediadoras, gestoras e educadoras atuantes nessas instituições culturais:

- Como o diálogo pode ser um caminho – ético e político – para a transformação das instituições culturais.
- O que poderia significar, na prática, pensar a mediação cultural como redistribuição.
- Como se poderia pensar a mediação cultural como um dispositivo para emancipação.

São questões que mobilizaram a pensar nas relações entre teoria e prática em nossos cotidianos e a almejar que a mediação cultural seja um gesto de redistribuição das possibilidades de criar, falar e compartilhar o poder, no processo cotidiano que engendra as dinâmicas culturais.

Espaços educativo-culturais, cidade e ocupação

Andressa Christiny do Carmo Batista
Betânia Maria Zarzuela Alves de Avelar
Xadalu Tupã Jekupé

"Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer

Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura [...]"

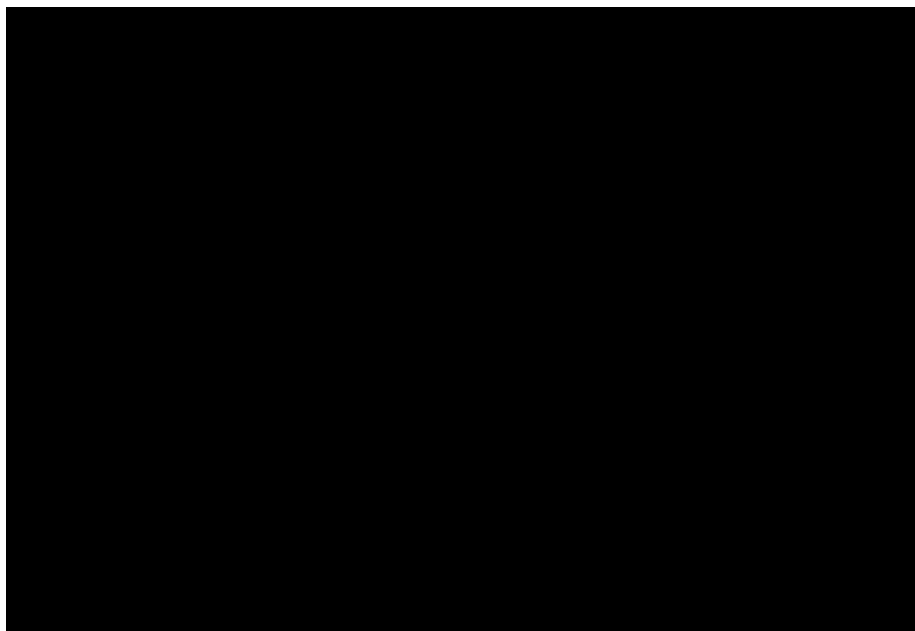
Alberto Caeiro

Este artigo é resultado do grupo de trabalho composto pela técnica de Artes Cênicas, Andressa Batista, e pela técnica de Artes Visuais, Audiovisual e Arte Educação, Betânia Avelar, ambas do Sesc em Rondônia, e pelo artista visual Xadalu Tupã Jekupé, convidado para debater o tema Espaços educativo-culturais, cidade e ocupação no curso de Formação em Mediação Cultural em Arte Educação. Para tanto, as reflexões aqui apresentadas foram formuladas com base em encontros virtuais de elaboração do módulo e por meio de entrevista oral, posteriormente transcrita e sistematizada. A intenção, portanto, foi trazer luz a reflexões sobre espaços educativo-culturais, cidade e ocupação, como espaço de disputa de narrativa contra-hegemônica, a partir das trajetórias desses três sujeitos. Identifica-se, ao longo da conversa, as formas de mediação e contaminação que a produção artística do artista Xadalu Tupã Jekupé pode provocar nos sujeitos que frequentam e circulam pelas cidades, promovendo seu contato com tensões e imposições decorrentes do apagamento de saberes e fazeres ancestrais, atravessando o persistente colonialismo e fraturando sua hegemonia. O texto discute a questão da arte e da cultura a partir do lugar de aproximações e distanciamentos entre experiências distintas, em especial no que confere à arte. Nesse sentido, é exposta a questão da precariedade da região Norte, por não haver o mesmo aparelhamento, suficiente e dinâmico, como em outras partes do país, compreendidas desde uma ideia de Amazônia expandida. No que confere o sistema de circulação de arte do Sul, por ser um lugar demarcado pela herança do privilégio colonial, Xadalu, na contramão desse sistema, se relaciona com o espaço da cidade produzindo inflexões que dinamizam outras perspectivas além-arte. Os contrastes e as aproximações entre as realidades distintas que surgiram ao longo da conversa entre as autoras e o autor, e a potência da arte para trazer à tona tantas questões, apontam para uma ideia ampliada do conceito de curadoria, além

209

Resumos para
acessibilidades

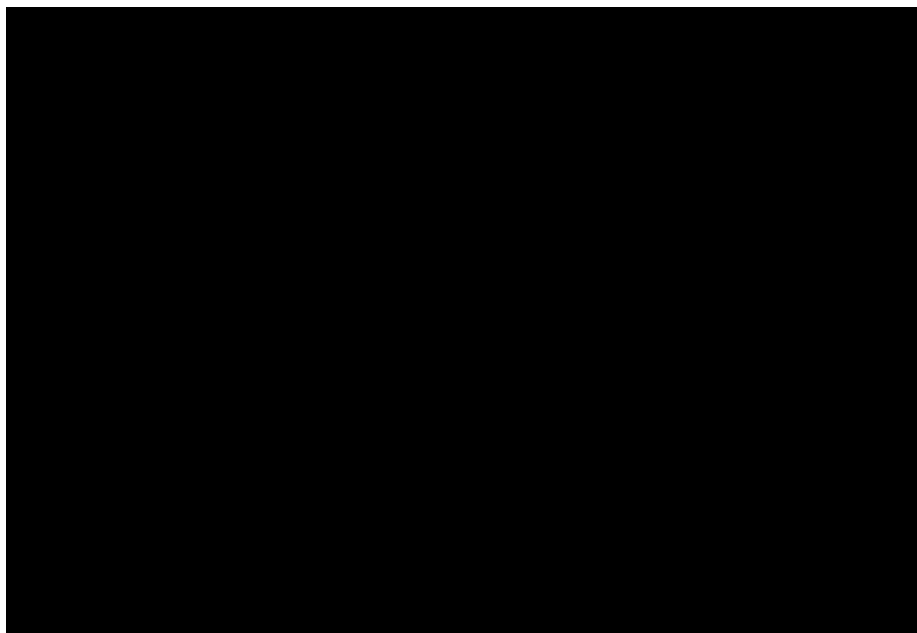
muros institucionais, comprometida com uma ocupação de espaços não destinados a esse fim. O encontro com as pessoas ocorre espontaneamente, inadvertidamente, trazendo com a surpresa a possibilidade de um estranhamento que constrói certa consciência de questões e conflitos aparentemente inexistentes. Verifica-se assim a potencialidade da ocupação de outros espaços fora do cubo branco, possibilitando problematizar o lugar desigual de outras etnias no Brasil. Por fim, o texto destaca a própria ação da produção cultural como um lugar de mediação cultural, em que pessoas implicadas com a dinamização dos saberes e dos conhecimentos, dados por meio da interlocução entre arte, cultura e educação, são confluídas pelo trânsito entre artista, público e instituição, e acontecem como espaço de pulsão de vida.



“Dezesseis” é uma crônica escrita por Claudio Rubino em que todas as personagens são fictícias, e alguns acontecimentos e relações são reais, compartilhados com o autor por diversas pessoas ao longo de algumas décadas de seu contato com acessibilidade cultural e pessoas com deficiência. Na crônica, Sami é um jovem de 16 anos com deficiência vivendo simultaneamente em 1981, 2001 e 2021, experimentando o cotidiano de cada tempo em relação a políticas públicas, família, sexualidade, educação e cultura contemporâneas a cada ano ao lado de sua mãe Nadi. Em cada tempo da crônica as variações de terminologias acompanham o conhecimento popular respectivo, por isso, nos horrorizamos com o uso de termos como “aleijado”, “defeituoso”, “deficiente”, “doente”, “torto”, palavras intencionais que ainda refletem o quanto devemos nos aprofundar em estudos, práticas e compartilhamentos para dissoluções das estruturas capacitistas presentes até os dias atuais. Devemos falar sobre pessoas diversas, com deficiência, vulnerabilidades e outras diferentes características que nos constituem, sejam elas físicas, sensoriais, comunicacionais, sociais, de orientação sexual ou identidade de gênero, etnias ou tudo isso junto e misturado. Debater questões relacionadas às vulnerabilidades é tornar visível quem é constantemente negligenciado e excluído do convívio social, do lazer, do brincar e da educação. Pessoas invisíveis devido a deficiências sociais que geram e reforçam barreiras físicas, atitudinais e de comunicação que podem ser desfeitas com o convívio, com a relação com o outro, as trocas de saberes, bem como paciência e respeito à diversidade (RUBINO, 2018). Nos tempos atuais, cultura se define pela pluralidade e pela diversidade de aspectos e interfaces que compreendem dinâmicas abertas às transformações e à incorporação constante de valores novos. A multiplicidade de manifestações culturais, quando adequadamente apresentada, pode influir positivamente para um melhor reconhecimento da cultura, tanto do passado como da atualidade, bem como possibilitar ao sujeito uma melhor convivência e confrontação com a educação, com as produções culturais inovadoras e com as rupturas próprias das novas linguagens, abrindo um importante espaço para o estímulo da própria produção (RUBINO, 2018).

Considerando o Sesc como uma instituição de abrangência nacional, com multiplicidade de recursos e equipamentos em locais diversos, entendemos que

o debate em torno da acessibilidade não se traduz como uma fórmula, mas deve considerar o lugar das especificidades e diferenças, e sobretudo desenvolver uma escuta atenta e permanente àqueles que trabalham, frequentam e podem contribuir para atendê-las. A crônica tentou exprimir questões que carecem das pessoas que atuam em espaços de cultura e da demanda por ativações em que todos os públicos sejam contemplados de modo que suas corporeidades, subjetividades e vivências do cotidiano dialoguem com as proposições artístico-culturais desenvolvidas por esses centros que têm a arte, a cultura e a educação como dinâmica.



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

213

Neste volume da série *Educação em Rede*, foram abordadas questões de arte educação por meio de reflexões sobre a mediação cultural. Os textos são compostos em uma dinâmica dialógica, em que profissionais de Cultura do Sesc e de outras instâncias tecem discussões, proposições e caminhos possíveis de realização. Tais diálogos têm suas bases nas experiências analisadas em uma ação formativa com os profissionais do Sesc. Trazer esses debates atentos ao que a contemporaneidade nos apresenta pode corroborar para a ampliação de novos fazeres dentro da instituição e/ou de outras que praticam dinâmicas educativas por meio da arte.

