

conhecer

Debate entre o público e o privado

Presentation

Cord

Nobody
Nobody will hold me back
Nobody will close
The doors of my heart
Nobody, nobody will oblige me
To lock my passion in the chest.
(Chico Buarque, n.d., our translation)

In the early 21st century, we experienced an increase in democracy making with a Brazilian government driven by ‘concertation,’ i.e. dialogue between different people at the same table, and the progressive building of consensus on behalf of the majority or those historically less favored.

Immersed in contradictions of their own, rights were widened, conquests were celebrated, and the struggle went on in the vain attempt to humanize capital, while the differences of social perception, State action, and economic freedom became more evident.

The recent new attack by finance capital, with a neoliberal nature, wrapped in a conservative and religious discourse, promoted a coup d’État and overthrew the first democratically elected female president in Brazil, Dilma Rousseff. Fascist discourses, advocating generals who tortured people during the military dictatorship (1964-1985), and moralistic discourses, in the name of God, of the homeland, and the family, promoted an unprecedented regression in favor of the country’s course changes to meet the needs of foreign capital, entrepreneurs, and the ‘whores’ of national politics.

In the 'new' crisis cycle of the State and the economy (Avritzer, 2011), we ask about the government systems, the democracy, and the socioeconomic and cognitive inclusion/exclusion policies for minorities. In parallel to the traditional ideological State apparatus (Althusser, 1996), technology has been playing a narcotic role through the so-called *fake news* about politics, published on websites administered by anonymous hands or pseudonyms, who disseminate reports to numerous followers (Haubrich & Santos, 2019, Ricarte Lanz, 2019). The purchase of services for mass posting on 'social media' by businessmen have been influencing public opinion and directing the eyes of a massive part of the population as puppets, manipulated by people hidden behind a screen.

In this contradictory scenario, reinvented and immersed in a technological maneuver, there is an urgent need to re-think practices and systematize local, regional, and global resistance. We start with the assumption that "Nobody will hold me back / Nobody will close / The doors of my heart," as the political poet Chico Buarque (n.d., our translation) claims and the idea that, by socializing experiences and resistances, the heart's doors take new paths.

Political, social, and educational changes and their intersection with the arts are systematized in this *dossier*. Movements, artistic manifestations, and public policies that affirm the right to public education, free of charge, universal, compulsory, as a subjective right, the right to cultural and ethnic diversity, and the right to the teaching of arts in their multiple expressions are put into question and the clashes about the deepening or suspension of such guidelines multiply. At the same time:

There is no universal education, good in itself. It is an irresistible way, imposed on others to accomplish certain purposes determined from outside. If we cannot free ourselves completely from its power, knowing the latter can mitigate its effects. If every society considered at a certain historical moment in its development imposes a type of education, it is necessary that we know this society and its historical moment if we intend to undress its education system. Especially when it is necessary to reverse the process in which the population is immersed (Rodrigues, 2001, p. 78, our translation).

Considering that education reflects the historical moment in which it unfolds, in modernity, school education aims at the humanization of men through the identification of historically accumulated cultural elements. However, in this age of information and communication and in a complex society, full of channels mediated by writing, if information is not organized, analyzed, and systematized, it is not knowledge. According to Alarcão (2003, p. 13, our translation):

The messages that pass through them have a myriad of values, some positive, others negative, whose understanding is difficult for those who, due to various reasons, have not developed a fine critical spirit, an ability which includes the habit of putting into question what is offered.

Reversing the process in which we are immersed, for instance, in the militarization of schools, involves fighting for public school education for all that enables, through critical appropriation of knowledge, everyone to select the key, crucial, and necessary things, having as a starting point the actual community's social needs. According to Arroyo (1986, p. 19, our translation), there is a specific class project underway in the history of Brazilian education

[...] which can only be faced by another project 'by' and 'for' the antagonistic class, aiming at the appropriation and redefinition of this project at the service of class interests, and not at the service of the best fortune and the rise of some individuals.

Therefore, we agree with Edgar Morin (2019) that "resistance is a central theme for education" and that, at a time of democracy crisis and setbacks in several countries, we must keep the ideals of human brotherhood, solidarity economy, oasis, a human life that does not obey economic powers.

In this alternative way, we recognize the scientific contributions in the interface between education, art, and politics. They broaden the perception beyond the practitioners who produce art, the intellectuals who think the sciences, and the teachers who teach. However, the dialogue between the self and the other, in the spinning of the worlds, denotes one of the greatest challenges of the present time, since:

In the deep blue's silence, I do not hear the spinning of the worlds. But, each one throws its sound, all in chorus sing. All of them have a course of their own, without straying here and there. And each with frivolity, never invades the other's. And around the sun they move, maintaining their orbit. But there is a force that attracts them, which comes from the sun and between them, keeping them interconnected, each by itself, but side by side, like children, holding hands, they play ring-around-the-rosy games – sisters and brothers. Poetry, The spinning of the worlds (Salles, 2003, p. 113, our translation).

The movement between the unique, specific, and the general, plural and diverse, transcends misconceptions of contemporaneity, which still hold science bound to a closed cycle of orthodox methods and predetermined findings. These cycles were consolidated in the *modernity* that has built nation-States, colonial systems, and scientific paradigms (Kuhn, 1991), relying on walls, currencies, and physical, economic, symbolic, and theoretical boundaries, aiming to assert themselves as hegemonic, with a view to institutionalizing the cultural and scientific identity of a group. In *postmodernity*, this project is put into question by undressing contradictions such as cultural diversity, pluralism of ideas and pedagogical conceptions (Constituição da República Federativa do Brasil [CF], 1988, Art. 206, III), and socioeconomic and cognitive inequality, leading the cultural and ethnic conflicts to (re-) arise.

Coloniality is constitutive of modernity, that is, they are two sides of the same coin, because, in this intersection, Europe has produced human sciences as a unique and universal model, as well as it disinherited all epistemologies from the outskirts of the Western world (Oliveira & Candau, 2010). Coloniality has been fused with the imposition of a racial/ethnic classification of the world population (Quijano, 2007), and the prospect of a decoloniality of existence, knowledge, and power goes against non-existence, dominated existence, and dehumanization that historically subalternized peoples, made invisible, when affirming themselves, recognizing themselves, and promoting other ways of being, of living, relating, and thinking.

There are theoretical and political divergences on the terms and meanings *decolonial* and *de-colonial*. The first seeks to grasp the world through its interiorities, its geographical space, and it intends to overcome European modernity, while denouncing its coloniality. According to de-colonial thinking, there is no epistemology that can claim the monopoly on critical thinking on the planet, however, when seeking liberation and emancipation, people fall in the webs of European modernity (Mignolo, 2003), also taking part in the coloniality set.

Therefore, such perspectives presuppose a transepistemological dialogue (Mignolo, 2003) between the Western tradition and the diversity of categories suppressed under Westernism and Eurocentrism. Thus:

I will not despair
I will not give up
To run away
Nobody
Nobody will chain me
As long as I can sing
As long as I can smile.
(Chico Buarque, n.d., our translation)

The art present in everyday life, connected to feeling, expressed in multiple languages, is this force that attracts us in the spinning of the worlds, in the meeting between the social and human sciences of education, art, and politics which inspires us to constitute this *dossier* as a bridge that connects and keeps interconnected, each by itself, but side by side, like children holding hands, playing ring-around-the-rosy games – sisters and brothers – “As long as I can sing / As long as I can smile”; eventually, “all arts contribute to the greatest of all arts, the art of living” (Brecht, 2003, p.15 our translation).

The invitation made to artists, scientists, and politicians have not been denied by many of them, who keep systematizing their perspectives, which are sung herein, in order to feed hearts and generations, inspiring to smile and to, even in times of regression, recession, crisis, new attack by capital, have:

Faith in life, faith in men, faith in what will come
We can do everything, we can do more
Let's do what will be.

(Nunca Pare de Sonhar, Gonzaguinha, n.d., our translation)

The articles published herein report empirical investigations, individual and collective experiences, alternatives and resistances, among other practices, supported by theoretical and methodological analyses and reflections. Various territories are depicted in a dialogue between the four cardinal points. From the East, in Cape Verde, ‘unachieving’ the place of artistic education; from the West, traveling through 3 Brazilian regions (Northeast, Central West, and Southeast) and through social movements in Latin America; and from the South to the North, we start from local reality, follow the transepistemological dialogue, and unveil the current offensives, which subordinate education, art, and politics to economic dictates that are manifested here and there, and the varied forms of resistance.

In short:

Someone will have to listen to me
As long as I can sing
As long as I can go on
As long as I can sing
As long as I can smile
As long as I can sing
As long as I can...

(Chico Buarque, n.d., our translation)

Listening to the song sung in the East, the article “The ‘unachieved’ place of art education in the South”, by Rita Rainho and Ana Reis, asks about the bridge between utopia and the reality experienced at the Mindelo_International School of Art (Mindelo_Escola Internacional de Arte – M_EIA), in Cape Verde. It shows to be worth highlighting this irreverent project of struggle for de-colonized artistic education practices, by means of a relationship with the Atelier Mar’s local development projects, on the Island of São Vicente.

Promoting South-South dialogue and the forms of knowledge of peoples historically made invisible, the articulation between art, education, and human education within the political praxis of Latin American peasant and Indian movements is addressed in the article “Aesthetics of resistance: sentimental-thoughtful art and education in Latin American Indian and peasant political praxis,” by Lia Pinheiro Barbosa. It is argued that the art conception woven by these political subjects emerges from an apprehension of the *heart* as an epistemic and ontological core of their feelings, their thinking, and their political action – a *sentimental-thoughtful art* – that demarcates another paradigm of thought and knowledge building.

When dealing with the national reality, that is, the so-called *Terra Brasilis*, we have 8 articles that address the theme of this *dossier* in 3 regions, revisiting experiences, alternatives, and resistances in the classroom, in undergraduate and graduate programs, in institutionalized and non-formal education spaces, among others.

The teaching and learning of arts and, particularly, of the theatrical language in 2 courses of Licentiate Degree in Countryside Education (Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC) – at the University of Brasília (Universidade de Brasília – UnB) and the Federal University of Piauí (Universidade Federal do Piauí – UFPI) – are addressed in the article “Aesthetic education and social organization: theater in the Licentiate Degree in Countryside Education,” by Rafael Litvin Villas Bôas and Kelci Anne Pereira. The experiences and the education of theater groups in rural communities are described and analyzed, with a view to grasping in which aspects the theatrical education contributes to qualifying educators from an emancipatory perspective.

From the collective experience of the Theater Group Terra en Cena, we follow the path to grasp individual histories, as in the article “Aesthetic education and social organization: theater in the Licentiate Degree in Countryside Education,” by Delton Aparecido Felipe and Eliane Cristina da Silva. This study aims to see how the black popular artist represents her cultural universe by working in two tapestries, discussing conceptions of art and popular artist, through the lens of Cultural Studies, and analyzes the place of speech of a woman-black-tapestry maker.

Diving into the interface between art and education, Edite Oliveira Colares Marques introduces her historical route based on the legislation and the teaching experience in Art Education at the Ceará State University (Universidade Estadual do Ceará – UECE)

in the article “Considerations on education, art, and politics: experiences, alternatives, and resistance.” The analysis of the Common National Curriculum Base (Base Nacional Curricular Comum – BNCC) highlights a reduced space for art teaching, while offering us with alternative ways of guaranteeing access to art and culture.

Starting from the critique that we live in an era in which the dominant paradigm is the scientific one, the article “Art, science education, and politics: plural dialogues,” by Thelma Lopes and Monica Santos Dahmouche, analyzes non-formal education actions developed in the area of scientific dissemination by the “Spaces of Science,” linked to the Foundation Center for Science and Distance Higher Education of the State of Rio de Janeiro (Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CECIERJ). In this study, the intertwining of different fields of knowledge proposes specific challenges arranged in multiple layers, based on the status of each field, the policies, and the pedagogical strategies.

The various artistic languages are addressed in 3 articles, starting with the discussion about the role of art in education and the use of embroidery as a means of individual and graphic expression – approach adopted by the researchers-professors Danielle Fernandes and Jeannette Filomeno Pouchain Ramos in the article “ Between movements, yarns, and shapes: embroidery in teaching practice.” This study deals with the teaching experience in the subject component ‘Body, Afro Dance, and Education’ of the Undergraduate Course in Pedagogy of the University for International Integration of the Afro-Brazilian Lusophony (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB). In this approach, art is part of a practice needed to access sensitive contents of the individual with her/himself, with the group, and with the historically systematized forms of knowledge, seeing art as a mediator in education and creativity as inherent to human beings in all spheres of life.

The article “Art, gender, student movement: experiences with occupation and mural painting,” by Silmara Peixoto Moreira and Francisco Vitor Macedo Pereira, addresses women’s diversity and the integration of cultures that constitute the UNILAB in 2 artistic works of mural painting, fruits of artistic interventions in 2016 and 2018.

In turn, “Resistance processes: ceramics from the Quilombo de Conceição das Crioulas”, by Flávia Wanderley Pereira de Lira, José Carlos de Paiva, and Maria das Vitórias Negreiros do Amaral, thinks through, in the light of Hannah Arendt, the meaning of the co-labor-action in material production, based on experiences related to the making-living of ceramics in the quilombola community of Conceição das Crioulas, located in the central sertão of Pernambuco, Brazil. By means of a phenomenological nature and a qualitative approach, this study is based on accounts and registers of the masters and people from the locality.

From North and Central Europe, resisting the current offensives of teaching quality measurability, curriculum optimization and effectiveness, the development of methods based on pedagogical skills, the use of digital media in childhood and early literacy to meet market needs, the article “Education, culture, and aesthetics in early childhood: Amares Project, in Cologne, Germany,” by Helza Ricarte Lanz, introduces a form of a way of resisting the subordination of education to economic dictates, educating happy, conscious, and responsible children for life.

To conclude, herein, educators, politicians, and artists are called to immerse in decolonizing works that highlight the creative potential of experiences, alternatives, and resistances in the four corners of the Earth, since “Nobody will chain me / As long as I can go on / As long as I can sing / As long as I can smile,” as Master Chico Buarque (n.d., our translation) has taught us, thus the critical spirit is an ability that includes the habit of asking questions.

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Professor at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony

- UNILAB

Organizing

References bibliographical

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (2a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Althusser, L. (1996). Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. In S. Zizek (Org.), *Um mapa da ideologia* (pp. 105-142). Rio de Janeiro, RJ: Contraponto.
- Arroyo, M. G. (1986). A escola possível é possível? In M. G. Arroyo (Org.), *Da escola carente à escola possível* (pp. 11-53). São Paulo, SP: Loyola.
- Avritzer, L. (2011). Governabilidade, sistema político e corrupção no Brasil. In L. Avritzer, & F. Filgueiras (Orgs.), *Corrupção e sistema político no Brasil* (pp. 43-62). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Brecht, B. (2003). *Bertolt Brecht: poetry and prose*. New York, NY: Continuum International.
- Buarque, C. (n.d.). *Cordão* (Arquivo de Vídeo). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ptnnyYp9rEI>
- Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. (1988). Brasília, DF.
- Gonzaguinha. (n.d.). *Nunca Pare de Sonhar* (Arquivo de vídeo). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=pNyo0dNL7so>
- Haubrich, A., & Santos, N. B. (2019, maio). Visibilidade e debate público sobre o caso Bolsonaro/WhatsApp nas capas dos jornais. In *Anais do 8o Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política*. Brasília, DF. Recuperado de http://ctpol.unb.br/compolitica2019/GT8/gt8_Haubrich_Santos.pdf
- Kuhn, T. S. (1991). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias globais/projetos locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar*. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG.
- Morin, E. (2019). “Resistir às incertezas é parte da Educação”, diz Edgar Morin (Entrevista). Recuperado de <https://oglobo.globo.com/sociedade/resistir-as-incertezas-parte-da-educacao-diz-edgar-morin-23723035>
- Oliveira, L. F., & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15-40.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. In S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Orgs.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.
- Ricarte Lanz, H. (2019). Mobilisieren. In M. Krebs, & J. N. Napoles (Hrsg.), *Bewegungen denken. Pädagogisch-anthropologische Skizzen*. Basel, Schweiz: Beltz.

Rodrigues, N. (2001). *Lições do Príncipe e outras lições* (20a ed.). São Paulo, SP: Cortez.

Salles, R. (2003). *Aprendendo com poesia*. São Paulo, SP: Instituto de Arte Social.

How to cite this presentation:

ABNT

RAMOS, J. F. P. Presentation: Education, art, and politics: experiences, alternatives, and resistances. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 5-15, 2019.

APA

Ramos, J. F. P. (2019). Presentation: Education, art, and politics: experiences, alternatives, and resistances. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 5-15.

Vancouver

Ramos JFP. Presentation: Education, art, and politics: experiences, alternatives, and resistances. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2019 [cited Jun 5, 2019];9(23):5-15. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1428>

Apresentação

Cordão

Ninguém
Ninguém vai me segurar
Ninguém há de me fechar
As portas do coração
Ninguém, ninguém vai me sujeitar
A trancar no peito a minha paixão.
(Chico Buarque, n.d.)

No início do século XXI, experimentamos a ampliação do fazer democrático com um governo brasileiro de “concertação”, de diálogo entre os diferentes em uma mesma mesa, e a construção progressiva de consensos em prol da maioria ou dos historicamente menos favorecidos.

Imersos em suas próprias contradições, direitos foram ampliados, conquistas foram celebradas e a luta seguia na vã tentativa de humanizar o capital, enquanto se agudizavam as diferenças de percepção social, de atuação do Estado e de liberdade econômica.

A recente reinvestida do capital financeiro, de cunho neoliberal, revestido de um discurso religioso e conservador, promoveu um golpe de Estado e derrubou a primeira presidente democraticamente eleita no Brasil, Dilma Rousseff. Discursos fascistas, de apologia a generais que torturaram durante a ditadura militar (1964-1985), e discursos moralistas, em nome de Deus, da pátria e da família, promoveram um retrocesso sem parâmetros em prol da mudança de rumos do país para atender às demandas do capital externo, dos empresários e das “meretrizes” da política nacional.

No “novo” ciclo de crise do Estado e da economia (Avritzer, 2011), questionamos os sistemas de governo, a democracia e as políticas de inclusão/exclusão socioeconômica e cognitiva das minorias. Em paralelo aos tradicionais aparelhos ideológicos do Estado (Althusser, 1996), a tecnologia vem cumprindo um papel entorpecente com as chamadas *fake news* (notícias falsas) sobre política, publicadas em *sites* administrados por anônimos ou pseudônimos, que divulgam matérias para inúmeros seguidores (Haubrich & Santos, 2019, Ricarte Lanz, 2019). As compras de disparos em massa nas “redes sociais” realizadas por empresários vêm influenciando a opinião pública e dirigindo o olhar de parte massiva da população como marionetes, manipulada por pessoas ocultas atrás de uma tela.

Nesse cenário contraditório, reinventado e imerso em um estratagema tecnológico, urge a necessidade de re-pensar práticas e sistematizar resistências locais, regionais e globais. Partimos do pressuposto de que “Ninguém vai me segurar / Ninguém há de me fechar / As portas do coração” como afirma o poeta político Chico Buarque (n.d.) e a ideia de que, socializando experiências e resistências, as portas do coração trilham novos caminhos.

Mudanças políticas, sociais e educacionais e sua interseção com as artes são sistematizadas neste *dossier*. Movimentos, manifestações artísticas e políticas públicas que afirmam o direito à educação pública, gratuita, universal, obrigatória, como direito subjetivo, à diversidade cultural e étnica e ao ensino de artes em suas múltiplas expressões são questionados e multiplicam-se os embates sobre o aprofundamento ou a suspensão de tais diretrizes. Ao mesmo tempo:

Não há uma educação universal, boa em si. Ela é uma forma irresistível, imposta sobre os outros para cumprir fins determinados de fora. Se não podemos nos libertar totalmente do seu poder, o conhecimento dele pode atenuar seus efeitos. Se cada sociedade considerada em determinado momento histórico do seu [desenvolvimento] impõe um tipo de educação, é necessário que conheçamos esta sociedade e seu momento histórico se queremos desnudar o seu sistema de educação. Especialmente quando é preciso reverter o processo em que se está mergulhado (Rodrigues, 2001, p. 78).

Considerando que a educação reflete o momento histórico em que se desenvolve, na modernidade, a educação escolar tem por finalidade a humanização do homem por meio da identificação dos elementos culturais historicamente acumulados. No entanto, nesta era da informação e da comunicação e em uma sociedade complexa, repleta de canais mediados pela escrita, se a informação não for organizada, refletida e sistematizada, ela não constitui conhecimento. Segundo Alarcão (2003, p. 13):

As mensagens que neles passam apresentam uma miríade de valores, uns positivos, outros negativos, de difícil discernimento para aqueles que, por razões várias, não desenvolveram grande espírito crítico, competência que inclui o hábito de questionar o que lhe é oferecido.

Reverter o processo em que estamos mergulhados, por exemplo, de militarização das escolas, envolve lutar pela educação escolar pública para todos que possibilite, a partir da apropriação crítica do saber, que todos possam selecionar o fundamental, o essencial e o necessário, tendo como ponto de partida as reais necessidades sociais da comunidade. Para Arroyo (1986, p. 19), há um projeto específico de classe em curso na história da educação brasileira

[...] que só pode ser enfrentado por outro projeto 'da' e 'para' a classe antagônica, visando à apropriação e à redefinição desse projeto a serviço de interesses de classe, e não a serviço da melhor sorte e da ascensão de alguns indivíduos.

Portanto, concordamos com Edgar Morin (2019) que “resistência é um tema central para educação” e que, em uma época de crise da democracia e de retrocessos em diversos países, devemos manter os ideais de fraternidade humana, de economia solidária, de um oásis, de uma vida humana que não obedeça aos poderes econômicos.

Nesse caminho alternativo, reconhecemos as contribuições científicas na interface entre educação, arte e política. Elas ampliam a percepção para além dos profissionais que produzem arte, dos intelectuais que pensam as ciências e dos professores que ensinam. No entanto, o diálogo entre o eu e o outro, no girar dos mundos, denota um dos maiores desafios do tempo presente, posto que:

No silêncio do azul profundo, eu não ouço o girar dos mundos. Mas, cada um seu som lançando, todos em coro vão cantando. Todos seu rumo próprio têm, sem [se desviar] aqui e além. E cada um por leviandade, jamais o rumo alheio invade. E em torno do sol vão-se movendo, a própria órbita mantendo. Mas há uma força que os atrai, que vem do sol e entre eles vai e que os mantém interligados, cada um por si, mas lado a lado, como crianças, dando as mãos, brincam de roda – irmãos e irmãs. Poesia, O girar dos mundos (Salles, 2003, p. 113).

O movimento entre o singular, específico, e o geral, plural e diverso, transcende conceitos desajustados da contemporaneidade, que ainda mantém a ciência presa a um

ciclo fechado de métodos ortodoxos e achados predeterminados. Tais ciclos se consolidaram na *modernidade* que erigiu Estados-nações, sistemas coloniais e paradigmas científicos (Kuhn, 1991), dispondo de muros, moedas e fronteiras físicas, econômicas, simbólicas e teóricas, visando a se afirmar como hegemônicos, com vistas a institucionalizar a identidade cultural e científica de um grupo. Na *pós-modernidade*, esse projeto é questionado ao desnudar contradições como a diversidade cultural, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Constituição da República Federativa do Brasil [CF], 1988, art. 206, III) e a desigualdade socioeconômica e cognitiva, fazendo (res)surgir os conflitos culturais e étnicos.

A colonialidade é constitutiva da modernidade, ou seja, são duas faces da mesma moeda, pois, nessa interseção, a Europa produziu ciências humanas como modelo único e universal, bem como deserdou todas as epistemologias da periferia do Ocidente (Oliveira & Candau, 2010). A colonialidade se fundiu na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial (Quijano, 2007) e a perspectiva da decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder é contra a não existência, a existência dominada e a desumanização que povos historicamente subalternizados, invisibilizados, ao se afirmar, reconhecerem-se e fomentam outros modos de ser, de viver, de relacionar-se e de pensar.

Há divergências teóricas e políticas em torno dos termos e acepções *decolonial* e *descolonial*. O primeiro busca a compreensão do mundo por meio de suas interioridades, de seu espaço geográfico, e quer superar a modernidade europeia, ao mesmo tempo que denuncia sua colonialidade. Para o pensamento descolonial não há qualquer epistemologia que possa reclamar o monopólio sobre o pensamento crítico no planeta, no entanto, ao buscar a libertação e emancipação, cai-se nas teias da modernidade europeia (Mignolo, 2003), também fazendo parte do conjunto da colonialidade.

Tais perspectivas pressupõem, portanto, um diálogo transepistemológico (Mignolo, 2003) entre a tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo. Assim:

Eu não vou desesperar
Eu não vou renunciar
Fugir
Ninguém
Ninguém vai me acorrentar
Enquanto eu puder cantar
Enquanto eu puder sorrir.
(Chico Buarque, n.d.)

A arte presente no cotidiano, conectada ao sentir, que se expressa em múltiplas linguagens, é essa força que nos atrai no girar dos mundos, no encontro entre as ciências sociais e humanas da educação, da arte e da política que nos inspira a constituir este *dossier* como ponte que liga e mantém interligado, cada um por si, mas lado a lado, como crianças dando as mãos, brincando de roda – irmãs e irmãos – “Enquanto eu puder cantar / Enquanto eu puder sorrir”; afinal, “todas as artes contribuem para a maior de todas as artes, a arte de viver” (Brecht, 2003, p.15).

Do convite feito a artistas, cientistas e políticos muitos não renunciaram e seguiram sistematizando suas perspectivas, que aqui são cantadas, com o intuito de alimentar corações e gerações, de inspirar a sorrir e a, mesmo em tempos de retrocesso, de recessão, de crise, de reinvestida do capital, ter:

Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será.
(Nunca Pare de Sonhar, Gonzaguinha, n.d.)

Os artigos aqui publicados apresentam investigações empíricas, experiências individuais e coletivas, alternativas e resistências, entre outras vivências, apoiadas em análises e reflexões teóricas e metodológicas. Diferentes territórios são apresentados em um diálogo entre os quatro pontos cardeais. Ao Leste, em Cabo Verde, o “desconseguir” o lugar da educação artística; ao Oeste, transitando por 3 regiões do Brasil (Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste) e pelos movimentos sociais da América Latina; e do Sul para o Norte, partimos da realidade local, seguimos o diálogo transepistemológico e desvelamos as ofensivas atuais, que subordinam a educação, a arte e a política a ditames econômicos, que se manifestam cá e acolá, e as variadas formas de resistência.

Em síntese:

Alguém vai ter que me ouvir
Enquanto eu puder cantar
Enquanto eu puder seguir
Enquanto eu puder cantar
Enquanto eu puder sorrir
Enquanto eu puder cantar
Enquanto eu puder...
(Chico Buarque, n.d.)

Ouvindo o canto entoado no Leste, o artigo “O lugar ‘não desconsolidado’ da educação artística no Sul”, de Rita Rainho e Ana Reis, questiona a ponte entre a utopia e a realidade vivenciada na Mindelo_Escola Internacional de Arte (M_EIA), em Cabo Verde. Mostra-se oportuno destacar esse projeto irreverente de luta por práticas de educação artística descolonizada, por meio da relação com os projetos de desenvolvimento local do Atelier Mar, na Ilha de São Vicente.

Fomentando o diálogo Sul-Sul e os saberes de povos historicamente invisibilizados, a articulação entre arte, educação e formação humana no âmbito da práxis política dos movimentos camponeses e indígenas latino-americanos é abordada no artigo “Estética da resistência: arte sentipensante e educação na práxis política indígena e camponesa latino-americana”, de Lia Pinheiro Barbosa. Argumenta-se que a concepção de arte tecida por esses sujeitos políticos emerge de uma apreensão do *coração* como núcleo epistêmico e ontológico de seus sentimentos, de seu pensamento e de sua ação política – uma *arte sentipensante* – que demarca outro paradigma de pensamento e de construção do conhecimento.

Tratando da realidade nacional, isto é, a *Terra Brasilis*, temos 8 artigos que abordam a temática deste *dossier* em 3 regiões, revisitando experiências, alternativas e resistências em sala de aula, em programas de graduação e pós-graduação, em espaços institucionalizados e de educação não formal, dentre outros.

O ensino e a aprendizagem das artes e, em especial, da linguagem teatral em 2 cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) – da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Federal do Piauí (UFPI) – são abordados no artigo “Formação estética e organização social: teatro na Licenciatura em Educação do Campo”, de Rafael Litvin Villas Bôas e Kelci Anne Pereira. São descritas e analisadas experiências e a formação de grupos teatrais em comunidades rurais, com vistas a compreender em quais aspectos a formação teatral contribui com a formação de educadores, em perspectiva emancipatória.

Da experiência coletiva do Grupo de Teatro Terra em Cena, seguimos o caminho buscando compreender trajetórias individuais, como no artigo “Tapeçarias de Madalena dos Santos Reinbolt: identificação de arte e artista popular”, de autoria de Delton Aparecido Felipe e Eliane Cristina da Silva. Esse estudo objetiva compreender como a artista popular negra representa seu universo cultural por meio do trabalho em duas tapeçarias, discutindo concepções de arte e artista popular, a partir da lente dos Estudos Culturais, e analisa o lugar de fala da mulher-negra-tapeceira.

Mergulhando na interface entre arte e educação, Edite Oliveira Colares Marques apresenta seu percurso histórico com base na legislação e na experiência de docência em Arte-Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE) no artigo “Considerações sobre educação, arte e política: experiências, alternativas e resistências”. A análise da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) destaca a redução do espaço do ensino de arte, ao

mesmo tempo que nos brinda com caminhos alternativos de garantia de acesso à arte e à cultura.

Partindo da crítica de que vivemos uma época em que o paradigma dominante é científico, o artigo “Arte, educação científica e política: diálogos plurais”, de Thelma Lopes e Monica Santos Dahmouche, analisa ações de educação não formal desenvolvidas na área de divulgação científica pelos “Espaços da Ciência”, vinculados à Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj). Nesse estudo, o entrelaçamento de diferentes campos do conhecimento propõe desafios específicos dispostos em múltiplas camadas, desde o status de cada campo, as políticas e as estratégias pedagógicas.

As diferentes linguagens artísticas são abordadas em 3 artigos, começando pela discussão acerca do papel da arte na educação e do uso do bordado como meio de expressão individual e gráfica – abordagem das professoras pesquisadoras Danielle Fernandes e Jeannette Filomeno Pouchain Ramos no artigo “Entre movimentos, linhas e formas: o bordado na prática docente”. Esse estudo trata da experiência de ensino na componente disciplinar “Corpo, Dança Afro e Educação”, do curso de Graduação em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Nessa abordagem, a arte faz parte de uma prática necessária para acessar conteúdos sensíveis do indivíduo consigo, com o grupo e com os conhecimentos historicamente sistematizados, entendendo a arte como mediadora na educação e a criatividade como inerente ao ser humano em todas as esferas do viver.

O artigo “Arte, gênero, movimento estudantil: experiências com ocupação e pintura de murais”, de Silmara Peixoto Moreira e Francisco Vitor Macedo Pereira, aborda a diversidade das mulheres e a integração de culturas que constituem a UNILAB em 2 trabalhos artísticos de muralismo, frutos de intervenções artísticas em 2016 e 2018.

Já “Processos de resistência: a cerâmica do Quilombo de Conceição das Crioulas”, de Flávia Wanderley Pereira de Lira, José Carlos de Paiva e Maria das Vitórias Negreiros do Amaral, reflete, à luz de Hannah Arendt, o sentido da co-labor-ação na produção material, a partir de vivências ligadas ao fazer-viver da cerâmica na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, situada no sertão central de Pernambuco. De natureza fenomenológica e abordagem qualitativa, esse estudo se fundamenta em relatos e registros das vivências e em narrativas dos mestres e das pessoas da localidade.

Do Norte, da Europa Central, resistindo às atuais ofensivas da mensurabilidade da qualidade de ensino, da otimização e da eficácia curricular, do desenvolvimento de métodos por competências pedagógicas, da utilização de mídias digitais na infância e da alfabetização precoce para atender a demandas de mercado, o artigo “Educação, cultura e estética na primeira infância: Projeto Amares, em Colônia, Alemanha”, de Helza Ricarte Lanz,

apresenta uma forma de resistência à subordinação da educação aos ditames econômicos, formando crianças felizes, conscientes e responsáveis para a vida.

Para concluir, aqui, educadores, políticos e artistas são convocados a mergulhar em produções decolonizadoras que ressaltam o potencial criativo de experiências, alternativas e resistências nos quatro cantos da Terra, pois “Ninguém vai me acorrentar / Enquanto eu puder seguir / Enquanto eu puder cantar / Enquanto eu puder sorrir”, como nos ensinou o mestre Chico Buarque (n.d.), e, assim, o espírito crítico é uma competência que inclui o hábito de questionar.

Desejo ótimas leituras a todos!

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos
Professora na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira -
UNILAB

Organizadora.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (2a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Althusser, L. (1996). Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. In S. Zizek (Org.), *Um mapa da ideologia* (pp. 105-142). Rio de Janeiro, RJ: Contraponto.
- Arroyo, M. G. (1986). A escola possível é possível? In M. G. Arroyo (Org.), *Da escola carente à escola possível* (pp. 11-53). São Paulo, SP: Loyola.
- Avritzer, L. (2011). Governabilidade, sistema político e corrupção no Brasil. In L. Avritzer, & F. Filgueiras (Orgs.), *Corrupção e sistema político no Brasil* (pp. 34-62). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Brecht, B. (2003). *Bertolt Brecht: poetry and prose*. New York, NY: Continuum International.
- Buarque, C. (n.d.). Cordão (Arquivo de Vídeo). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ptnnyYp9rEI>
- Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. (1988). Brasília, DF.
- Gonzaguinha. (n.d.). *Nunca Pare de Sonhar* (Arquivo de vídeo). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=pNyoOdNL7so>
- Haubrich, A., & Santos, N. B. (2019, maio). Visibilidade e debate público sobre o caso Bolsonaro/WhatsApp nas capas dos jornais. In *Anais do 8o Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política*. Brasília, DF. Recuperado de http://ctpol.unb.br/compolitica2019/GT8/gt8_Haubrich_Santos.pdf
- Kuhn, T. S. (1991). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Mignolo, W. (2003). *Histórias globais/projetos locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar*. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG.
- Morin, E. (2019). “Resistir às incertezas é parte da Educação”, diz Edgar Morin (Entrevista). Recuperado de <https://oglobo.globo.com/sociedade/resistir-as-incertezas-parte-da-educacao-diz-edgar-morin-23723035>
- Oliveira, L. F., & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15-40.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. In S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Orgs.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.
- Ricarte Lanz, H. (2019). Mobilisieren. In M. Krebs, & J. N. Napoles (Hrsg.), *Bewegungen denken. Pädagogisch-anthropologische Skizzen*. Basel, Schweiz: Beltz.

Rodrigues, N. (2001). *Lições do Príncipe e outras lições* (20a ed.). São Paulo, SP: Cortez.

Salles, R. (2003). *Aprendendo com poesia*. São Paulo, SP: Instituto de Arte Social.

Para citar esta apresentação:

Norma A – ABNT

RAMOS, J. F. P. Apresentação: Educação, arte e política: experiências, alternativas e resistências. Conhecer: *Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 5-15, 2019.

Norma B – APA

Ramos, J. F. P. (2019). Apresentação: Educação, arte e política: experiências, alternativas e resistências. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 5-15.

Norma C – Vancouver

Ramos JFP. Apresentação: Educação, arte e política: experiências, alternativas e resistências. Conhecer: Debate entre o Público e o Privado [Internet]. 2019 [cited Ago 1, 2019];9(23):5-15. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1428>

The ‘unachieved’ place of art education in the South

Rita Emanuela Rainho Brás

*PhD in Arts Education, FBAUP, Portugal
Integrated Researcher in i2ADS - Research Institute in Art, Design
and Society, FBAUP - Faculty of Fine Arts
University of Porto - FBAUP
ritaemanuelarainhobras@gmail.com*

Ana Reis

*Collaborating Researcher at i2ADS - Art, Design and Society Research
Institute, FBAUP
Faculty of Fine Arts, UP-University of Porto - FBAUP
PhD Student in Artistic Education, Master in Visual Arts Teaching by
FPCEUP - Faculty of Psychology and
Educational Sciences, UP
anareis.arq@gmail.com*

Abstract

This article introduces the Ph.D. studies of its authors, who put into question the bridge between utopia and the reality experienced at the Mindelo_International School of Art (Mindelo_Escola Internacional de Arte - M_EIA), legally known as the University Institute of Art, Technology, and Culture [Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura], the first Higher Education space in the areas of arts and design in Cape Verde, constituting a singular, irreverent, project in the struggle for art education practices informed by decolonized policies. Created in 2004, this utopian project sent its anchors out to the practices, promoting the country’s culture and development, by means of a relationship with the Atelier Mar’s local development projects, consolidating a long experience in the art education area. Tensions arise between expectations about the experimental and local nature of the M_EIA and its regulation and (non-)conformity with hegemonic knowledge in art education or development models foreign to the Cape Verdean reality.

Key words art education; utopian project; unachievement.

Conhecer: debate entre o público e o privado

2019, Vol. 09, nº 23
ISSN 2238-0426
DOI 10.32335/2238-0426.2019.9.23.1134
Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0)
Submitted on Feb. 28, 2019
Published on Ago. 01, 2019

O lugar “desconseguido” da educação artística no Sul

Resumo

Este artigo apresenta as pesquisas de doutoramento de suas autoras, que questionam a ponte entre a utopia e a realidade vivenciada na Mindelo_Escola Internacional de Arte (M_EIA), reconhecida juridicamente como Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura, o primeiro espaço de Ensino Superior nas áreas das artes e do *design* em Cabo Verde, constituindo um projeto singular, irreverente, na luta por práticas de educação artística informadas por políticas descolonizadas. Criado em 2004, esse projeto utópico lança suas âncoras às práticas, promovendo a cultura e o desenvolvimento do país, por meio de uma relação com os projetos de desenvolvimento local do Atelier Mar, consolidando a longa experiência na área da educação artística. As tensões surgem entre as expectativas sobre o carácter experimental e local da M_EIA e sua regulamentação e (não) conformidade com o conhecimento hegemónico em educação artística ou os modelos de desenvolvimento estranhos à realidade cabo-verdiana.

Palavras-chave educação artística; projeto utópico; desconseguinto.

El lugar “desconseguido” de la educación artística en el Sur

Resumen

Este artículo presenta las investigaciones de doctorado de sus autoras, que cuestionan el puente entre la utopía y la realidad vivenciada en la Mindelo_Escuela Internacional de Arte (Mindelo_Escola Internacional de Arte – M_EIA), legalmente reconocida como Instituto Universitario de Arte, Tecnología y Cultura [Instituto Universitario de Arte, Tecnología e Cultura], el primer espacio de Educación Superior en las áreas de arte y *design* en Cabo Verde, constituyendo un proyecto singular, irreverente, en la lucha por prácticas de educación artística informadas por políticas descolonizadas. Creado en 2004, este proyecto utópico lanza sus anclas a las prácticas, promoviendo la cultura y el desarrollo del país, a través de una relación con los proyectos de desarrollo local del Atelier Mar, consolidando una larga experiencia en el área de educación artística. Las tensiones surgen entre las expectativas sobre el carácter experimental y local de la M_EIA y su reglamentación y (no) conformidad con el conocimiento hegemónico en educación artística o los modelos de desarrollo ajenos a la realidad caboverdiana.

Palabras clave educación artística; proyecto utópico; desconseguinto.

Le lieu « non atteint » de l'éducation artistique au Sud

Résumé

Cet article présente les recherches doctorales de ses auteurs, qui questionnent le pont entre l'utopie et la réalité vécue à la Mindelo_École Internationale d'Art (Mindelo_Escola Internacional de Arte – M_EIA), légalement reconnu comme Institut Universitaire d'Art, de Technologie et de Culture [Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura], le premier espace de l'Enseignement Supérieur dans les domaines des arts et du *design* au Cap-Vert, constituant un projet singulier, irrévérencieux, dans la lutte pour des pratiques d'éducation artistique inspirées par des politiques décolonisées. Créé en 2004, ce projet utopique lance ses ancres dans les pratiques, promouvant la culture et le développement du pays, à travers une relation avec les projets de développement local de l'Atelier Mar, consolidant sa longue expérience dans le domaine de l'éducation artistique. Des tensions apparaissent entre les attentes concernant le caractère expérimental et local de la M_EIA et sa réglementation et le (non-)conformité avec les connaissances hégémoniques en éducation artistique ou avec des modèles de développement étrangers à la réalité cap-verdienne.

Mots-clés éducation artistique; projet utopique; non-atteint.

Background

The authors of this article have pursued their Ph.D. studies at the Mindelo International School of Art (Mindelo_Escola Internacional de Arte – M_EIA), legally known as the University Institute of Art, Technology, and Culture [Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura], an art school created by Atelier Mar, a Cape Verdean non-governmental organization (NGO). Atelier Mar emerged at a historical moment defined by a one-party regime installed after the end of Portuguese colonization (Cape Verde gained independence in 1975). The mission of this NGO was clearly identified with the idea of reconstructing the country, as well as tackling the effects of the post-independence regime – African Party for the Independence of Guinea and Cape Verde (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde – PAIGC). Its action over time was grounded in both culture and development (with considerable contribution to professional qualification in arts and crafts and community development).

The M_EIA was created in 2004, as a singular project due to its irreverence in the struggle for deploying decolonized policies and practices in art education. Consolidating the experience of the Atelier Mar and committed to sustainable local development, the M_EIA brings its learning process into the communities, feeds on local knowledge, aiming to participate in the country's development. The M_EIA goes beyond subject boundaries, working through projects to which many knowledge areas contribute and it escapes the traditional school spaces and schedules. In close contact with Cape Verdean identity and reality, the M_EIA does not reject 'Western' knowledge, but this is addressed in projects along with local practices, appreciating the human and material resources available to seek better and fairer ways of living.

Who we are and how we stand and work

The proposal of this article is presenting our Ph.D. studies in art education, which put into question the bridge between utopia and the reality experienced at the M_EIA, in order to understand how utopia influences everyday practices. Both of us resorted to narratives of people involved in the project, with multiple and diverse subjectivities, and to our own personal experiences as teachers and researchers.

We decided to displace ourselves from our (un)comfort(able) zone, strongly legitimated by Western thought; a comfort zone because this corresponds to what is already known to us, but also an uncomfortable zone due to the awareness of its colonizing power. We wished to face the unknown, the danger zone of a utopian project, believing that the place of a foreigner – who does not know the country, the local reality, and above all how to play a role in building this project – would push us towards challenging reflections

and in-depth discussions of alternatives. The freshness of that utopian place, allied to a fragility standpoint, put our reality into question and provides us with a privileged view, as Greene (1995, p. 83, our translation) claims:

In everyday reality, to put ourselves in the advantageous position of a foreigner means being able to look perplexedly and interrogatively at the world in which we live. It is like coming home after a long stay anywhere else. The person who returns home perceives in his/her environment details and shapes that he/she has never seen before: he/she discovers the need to rethink the rituals and customs of his/her people to grasp them.

The methodology adopted herein takes as its key principle a critical reflection based on our practices as teachers working at this specific school and context, facing the everyday challenges of a university institute, and not only as scholars who observe from afar the educational practices taking place. So, our perspective is deeply embedded and rooted on our personal and collective experiences, although we inevitably diverge with regard to our educational work and our viewpoint as researchers.

The utopian project and its aims

The M_EIA is not generally described or mentioned as a utopia. It is often referred to as a laboratory and an ongoing project. During our studies, both of us arrived at this non-existent (from the Greek 'óu' + 'topos') or perfect place (also from the Greek 'eu' + 'topos'). We started our quest by feeling that the schools we knew were not desirable places; thus, we wished to investigate if there was still a possibility to play a role at a school that asks questions about itself and its mission, goals, organization, contents, and context, as well as what its members (both teachers and students) desire.

Being aware of this project through its author's words and images, we were fascinated and intrigued by something that looked like a dream world where communities, both inside and outside the school gates, got involved in projects that aim at contributing to culture and arts with a view to local development. On this utopian discourse, we believe, lies the origin of the school's mission, even if daily struggles and controversies lead practices to diverge from it.

The M_EIA's deployment was necessarily bifurcated into the utopian and both legal and accomplishment perspectives. The first, the utopian, sent its anchors out to the practices, thus promoting the country's development, mainly by means of relations to local development projects at Atelier Mar. The second became, on one hand, allied to the politics

of the European Bologna model, in order to obtain national certification of the degrees, and on the other the (im)possibility of the utopian project, due to the ‘unachievement’ when incorporating utopia in daily practices at school. However, it raises tensions between expectations over the experimental and local nature of the M_EIA’s activity and its regulation and (non-)conformity with hegemonic knowledge in art education or development models foreign to the Cape Verdean reality.

Our need for utopia

Our quest for an alternative school education started from our relation to the reality of an educational institution located in the political North, recognizing some persistent features that drive its actions.

As for *knowledge structure and organization*, there are geopolitical boundaries between the contents that translate knowledge transmission into pre-established standards. Thus, a categorization and a hierarchy aligned to a male Western supremacy (patriarchal Eurocentrism) become clear.

Also, we observe obsolete assessment criteria, whose instruments are mainly quantitative. They classify students according to their knowledge reproduction ability, disregarding diversity and failing to address various ways of knowing and communicating.

The detachment of academic knowledge from everyday life and the lack of interaction between disciplines (as well as the gap between theory and practice and technical and artistic applications) are also detached from contemporaneity. This scenario does not promote the relationships, interfaces, and interdependency needed for grasping and acting upon our complex social, political, economic, and cultural contexts.

To speak of reality as something still, static, compartmentalized and well-behaved, when not speaking or lecturing about something completely foreign to the students’ existential experience has been, actually, the supreme concern of this kind of education. Uncontrollable longing. There, the educator appears as an indisputable agent, like its actual subject, whose undeniable task is “filling” students with contents that he narrates. These contents are pieces of reality disconnected from the totality in which they are engendered and whose perspective may gain meaning. The word, in these dissertations, is emptied of the concrete dimension that it should have or it becomes a hollow word, in alienated and alienating verbosity. This is more sound than meaning, so it would be better not to say it (Freire, 1987, p. 33, our translation).

There is still a sovereign objectivity, regarded as an exclusive knowledge production criterion, a 'truth-driven' rationale that ignores subjectivity and non-neutrality, the political side of human thought and action.

The naturalization of a logical learning sequence, as well as the domain of basic knowledge, supports teachers' belief that if students do not go through all these phases, they will not be successful. And this is translated into schools where normativity, linearity, and sequentiality reign in the teaching-learning process, disregarding the sensitive and emotional (affective) side of learning, showing to be unable to tackle diversity issues.

As far as the relationships and hierarchies between school community members are concerned, the architecture itself reflects and reinforces them, focusing on body and mind discipline. The school works as an enclosed and controlled space, modeling behaviors and learning activities, according to a dynamics that tends to come from teacher to student. A common critique to teaching-learning processes consists in their disregard for students' knowledge. Having in mind the concept of meaningful learning, as proposed by Ausubel (1960), this often results in the impossibility of connecting new knowledge to the previous and attributing meaning to it. Although participation and collaboration are keywords in contemporary discourses, they usually refer to a superficial interactivity, where roles and actions are previously determined and there is no possibility of changing rules and/or making decisions.

Focusing on the specificity of arts education, its history dates back to the Industrial Revolution, demanding both creativity and technical skills learnt in art and technology classes. Today there is still a demand to promote and improve creativity and innovation for new industries under capitalist power and control nets. So, we struggle not to comply with it.

From another perspective, art education has been used as a therapy tool to tackle social issues and problems, applied to poor and vulnerable people considered in need of salvation.

There is a modern heritage of the genius, which may produce a belief in the existence of only a few gifted individuals, to the detriment of most students. This belief in individuality and authorship contributes to the distinction between popular and fine arts – the first one is excluded from curricula. Although increasingly less importance is attributed to technical skills, there is still a concern with originality, authenticity, and mimesis – contradictory as they might be. Often, art classes become a time and space for doing exercises that constitute a simulacrum, detached from the artistic experience itself.

These and other concerns accumulate and lead us to look for alternatives. The importance of utopia lies on its potential as a driving force towards a resistance movement and it refers to our way of living, but in a non-accommodated and hopeful manner. Although utopia may be seen as something impossible, we see it as a possible 'unachievement,' a political act that keeps us aware of our activities and committed to a shared ideal.

Thus, any utopia is born out of discomfort, estrangement, or even a crisis, in face of lack of identification with existing values, so it involves hope for a better world. It emerges in between an existing reality and another one that people wish for – so they start thinking, analyzing, and writing about it, assuming that a change is possible.

The unprecedented telluric reality for the occupants of a unique experience in the Middle Atlantic turned out to be a destination and a starting point. A land strange to all, fragmented, in the middle of a sea desert. (Lopes, 2012, 247 our translation).

Cape Verde has specificities related to the political South that we would not observe in Portugal, such as new and fragile institutions allowing rethinking and transformation, contrasting with the difficulty to intervene in a long lasting European academic tradition. Although the Cape Verdean institutions are relatively new, they still remain dominated by Western thought and action, as well as under the influence of colonialism, globalization, and capitalist discourses, depending on international legitimization and foreign financial investment. So, we observed traces of Western academic practices in Cape Verde and shed some light on this context.

Institutions thinking through themselves

Our utopia leads us to believe that institutions should think through themselves from within, thus admitting to be open and willing to change. Institutions should not standardize themselves nor aspire the Truth.

The M_EIA has a mission since its early days: combining arts, culture, and development and thinking how this can be done in face of numerous variables and constraints. Assessment procedures were adopted to reflect upon underlying assumptions through in-depth analysis.

As a university institution, the M_EIA is trapped within a set of rules, standards, and regulations. National curricular and methodological guidelines do not consider utopian political aims, like students and teachers' participation to define criteria, goals, methods, procedures, assessment and programs.

The academic underlying assumptions are based on hegemonic knowledge. Thus, non-academic contributions are disregarded because they supposedly lack scientific criteria (e.g. objectivity, rationality, and neutrality).

The M_EIA mainly addresses traditional knowledge accessed through contact with local communities, relying on data related to personal experience. It aims to go beyond geopolitical boundaries of the contents, focusing not only on the reality of other continents, countries, and cultures, but also on underrepresented peoples, neglected minorities, and

invisibilized groups, establishing a dialogue between local or locally rescued knowledge and global advances in the areas of design, arts, and architecture.

These knowledge areas converge in a pluralist, non-discipline driven art education in order to tackle specific issues and local emergencies like sustainable architecture for water collection, and goat cheese ripening in pozzolana caves, a community school in Lajedos, as well as a laboratory for food design. Rediscovering the Cape Verdean identity and its African and European heritage may result in the creation of a transcultural study center.

Besides taking an open path to plural and diverse knowledge, our utopia deals with collectively deconstructed knowledge, establishing relationships between various areas and everyday life. This contributes to the dilution of traditional boundaries between theory and practice and technical and artistic applications.

The M_EIA translates this into a redefinition of the school environment, making fluid, flexible, and mobile experimental activities, bridging the gap between thinking and doing. There is a risk in including areas traditionally not regarded as key for the courses, such as music, cultural production, food design and literature. There is contact and exchange between students pursuing different courses, subjects and levels, artisans, and professors. Community elements play various roles at different times, especially when working through projects.

Openness, flexibility, and risk-taking attitudes are required from practitioners, professors, artisans, and others participants, i.e. sharing the school's political goals and purposes.

The M_EIA's commitment to social, political, and economic context drives its perspective on development. So, it engages in practices outside the school gates, reaching other community members, improving social skills, and the dialogue with everyday life emergencies. It is expected that students become culturally active citizens through critical thinking, local intervention, and resistance to global and capitalist concepts of development, which tend to exploit people and resources.

In order to improve students' critical thinking and intervention ability, we believe they should participate in the discussion and definition of their academic expeditions including their self-assessment, which contributes to recognizing personal and collective learning by creating suitable spaces to discuss learning processes, making people aware of the various paths and projects. Assessment should also be a major source of data for thinking through school dynamics and processes. Especially when projects are taking shape, assessment should be transversal to various areas. All of this means taking risks and defying power relations, so that academic practices rely on an experimental dimension.

Engagement and belonging

“The engaged voice must never be fixed and absolute but always changing, always evolving in dialogue with a world beyond itself” (Hooks, 2013, p. 22, our translation).

Although we assume a utopia may have its origins in a single mind or a very strict group, as it persists, other people engage in it. Then, we ask when it is time to criticize, debate, think through, and rationalize the engagement needed.

Such an immersion requires sensibility and openness to individual conceptions, interests, needs, and values, as well as a diagnosis and discussion of patterns, which must be judiciously reviewed.

This also implies democratic structures to open the path to collectively advocate the guidelines. How does an individual find her/his position in the whole context? These structures must be established through communication dynamics and engagement in management and decision-making processes at every level of the utopian project. We believe in a *utopia of reasons* as an alternative to a *utopia of reason*, i.e. a utopia open to change to be shared and cherished. Again, we ask about collectivity and diversity in utopia. When do we become part of it? To get closer to our utopia, a stronger and more compelling common desire is needed.

In the M_EIA, it seems like its small number of people may facilitate a diagnosis of various art education guidelines, communication between its members, and discussion of its utopian project, thus allowing a collectively recognized map of priorities. The informal and friendly environment of the M_EIA could be a facilitator, with shared responsibility over the issues at stake. The fact that a significant group of young professors do not stay in the institution for a long time contributes to weaken its utopian project, hindering the continuity of practices and the achievement of the school’s goals, lacking knowledge and commitment to the utopia.

As the M_EIA seeks opportunities to learn along with local communities and tackle local emergencies, it seems that, as a utopian project, it should strengthen the relationships established with the ‘outside’. That is, we query about local communities’ chance to get involved with the projects at all of their levels including decision making. We believe there is a need to look at finished projects to relate their continuity or discontinuity to dialogues set in place.

Processes

In the M_EIA, through context-based learning, namely urban and sensorial experimental projects, we achieve a school community approach to emerging issues, engaging in Cape Verdean reality. This implies our suspension by fully understanding issues in their context, working with local communities to reach better ways of life, departing from their needs and desires to pursue better ways of life. This means respecting otherness to look for collective solutions.

Such a perspective change highlights the relevance of popular knowledge, as a collective heritage, and students' own stories. Community intervention projects can widen students prior knowledge, drawing new horizons through meaningful learning.

Considering the relevance of various counterparts in context-based learning opens room for a utopian decolonization of thinking and doing art education:

What I am going to propose here is that we explore together another possibility, let's say a rather existential (without being existentialist) and aesthetic (with no aesthetic view), namely, think of education through the experience/sense pair (Larrosa, 2002, p. 20, our translation).

By recognizing diversity and subjectivities, the utopian art education project relies on nonlinear processes. Contrary to a logical sequence of steps, projects in M_EIA integrate, derive, and discover. This approach to the context incorporates intuition and demands attention and sensibility towards everyday life, bringing up many 'truths' in confrontation with scientific criteria.

In short, critically constructed knowledge allows a commitment with social, cultural, local and global development. Thus, the M_EIA seeks to address sensory, emotional, and kinaesthetic knowledge and resorts to visual, auditory, and tactile learning resources.

Utopia is not a(n) (im)possible place

As an academic institution defines its identity, is it able to include people who wish a different school? Is it possible to meet individual needs?

The proposals developed by M_EIA are challenging because of different work dynamics, namely the individual and/or the collective ones. These dynamics are crucial to the school mission and are discussed with students and local community members, during projects development, and over their implications. Such dynamics also allow us to question the tendency of thinking of author's individuality and authorship and the inheritance of arts

education concepts on geniality and artist's training. A collectivity open to its members subjectivities may enable meaningful future interventions. In other words, collective work dynamics and project-based learning (establishing connections to a real context and community) can open room for a rather complex worldview, by addressing contradictions, fallacies, and inconsistencies. Such an approach also confronts us with the boundaries of 'scientific knowledge' and its underlying concepts and introduces the messiness of everyday life. Improving students' awareness may be claimed as a successful outcome of the M_EIA's utopian project, which is not driven by quantitative criteria.

By fostering projects kept open and allowing students to engage in discovery while acknowledging the unknown, the institution opens room for 'disobedient' ways of exploring, learning, and investigating pertinent issues.

In addition to the difficulty of engaging in risky procedures and irreverent art education in a traditionally rule-based institution (a university), the issue of meeting market and knowledge society needs (and expectations from teachers and students as future professionals) gains momentum. Constraints come up when faced with common bias among students, professors, and community members regarding artists, designers, architects, etc.

The wish for success, associated with some ideas about professional roles, involves a need for individual acknowledgement that goes against the anonymity policy of collaborative work processes – which disregard authorship. A liberal market naturalizes the need for competitiveness, crashing with associationism and cooperativism as resistance to globalization.

In such a resistance effort, the discourses about sustainable projects are highlighted, but the Cape Verdean dependence on foreign financial investment remains common sense. Is this external financial help support significant to keep the projects among local communities? What contributes to their success or failure?

Although the M_EIA depends on foreign funding, its actions for continuous local development where incorporated into the engaged communities' daily survival practices over the years.

Also, arts education practices in line with the Cape Verdean reality opens a path of continuities and discontinuities leveraged by M_EIA. Accommodating the reach for utopia, it is in doing, failing, and doing again that the action incorporates the utopian 'unachievement'.

How does the M_EIA's philosophy and this utopian project influence students and professors to better coping with their reality and their future?

The movement set by the M_EIA reflects the struggle to adopt art education practices that are not unfamiliar with the Cape Verdean reality, as well as the decolonization efforts in the political South. We will keep on fighting for the (im)possibility of the art education utopian place.

References bibliographical

Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Greene, M. (1995). El profesor como extranjero. In J. Larrosa (Ed.), *Déjame que te cuente* (pp. 81-130). Barcelona, España: Alertes.

Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Larrosa, J. B. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.

Lopes, L. (2012). M_EIA, um laboratório, um projecto de ensino artístico e do design em plano Atlântico Médio. In C. Martins, M. Terrasêca, & V. Martins (Orgs.), *À procura de renovações. De estratégias e de narrativas sobre educação artística* (pp. 247-250). Porto, Portugal: GESTO.

How to cite this article:

ABNT

RAINHO, R.; REIS, A. The 'unachieved' place of art education in the South. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 16-28, 2019.

APA

Rainho, R., & Reis, A. (2019). The 'unachieved' place of art education in the South. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 16-28.

Vancouver

Rainho R, Reis A. The 'unachieved' place of art education in the South. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2019 [cited Ago 1, 2019];9(23):16-28. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1134>

O lugar “desconseguido” da educação artística no Sul

Rita Emanuela Rainho Brás

*Doutora em Educação Artística pela FBAUP, Portugal
Membro Investigador Integrado no i2ADS - Instituto de Investigação
em Arte, Design e Sociedade, FBAUP
Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto - FBAUP
ritaemanuelarainhobras@gmail.com*

Ana Sofia da Cunha Bessa Reis

*Investigadora Colaboradora no i2ADS - Instituto de Investigação em
Arte, Design e Sociedade, FBAUP
Faculdade de Belas Artes da UP-Universidade do Porto - FBAUP
Estudante de Doutoramento em Educação Artística, Mestrado em
Ensino de Artes Visuais pela FPCEUP - Faculdade de Psicologia e
Ciências de Educação, UP
anareis.arq@gmail.com*

Resumo

Este artigo apresenta as pesquisas de doutoramento de suas autoras, que questionam a ponte entre a utopia e a realidade vivenciada na Mindelo_Escola Internacional de Arte (M_EIA), reconhecida juridicamente como Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura, o primeiro espaço de Ensino Superior nas áreas das artes e do *design* em Cabo Verde, constituindo um projeto singular, irreverente, na luta por práticas de educação artística informadas por políticas descolonizadas. Criado em 2004, esse projeto utópico lança suas âncoras às práticas, promovendo a cultura e o desenvolvimento do país, por meio de uma relação com os projetos de desenvolvimento local do Atelier Mar, consolidando a longa experiência na área da educação artística. As tensões surgem entre as expectativas sobre o carácter experimental e local da M_EIA e sua regulamentação e (não) conformidade com o conhecimento hegemónico em educação artística ou os modelos de desenvolvimento estranhos à realidade cabo-verdiana.

Palavras-chave educação artística; projeto utópico; *desconseguinto*.

Conhecer: debate entre o público e o privado

2019, Vol. 09, nº 23

ISSN 2238-0426

DOI 10.32335/2238-0426.2019.9.23.1134

Licença Creative Commons Atribuição (CC BY 4.0)

Data de submissão 28 fev 19

Data de publicação 01 ago 19

The ‘unachieved’ place of art education in the South

Abstract

This article introduces the Ph.D. studies of its authors, who put into question the bridge between utopia and the reality experienced at the Mindelo_International School of Art (Mindelo_Escola Internacional de Arte – M_EIA), legally known as the University Institute of Art, Technology, and Culture [Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura], the first Higher Education space in the areas of arts and design in Cape Verde, constituting a singular, irreverent, project in the struggle for art education practices informed by decolonized policies. Created in 2004, this utopian project sent its anchors out to the practices, promoting the country’s culture and development, by means of a relationship with the Atelier Mar’s local development projects, consolidating a long experience in the art education area. Tensions arise between expectations about the experimental and local nature of the M_EIA and its regulation and (non-)conformity with hegemonic knowledge in art education or development models foreign to the Cape Verdean reality.

Key words art education; utopian project; unachievement.

El lugar “desconseguido” de la educación artística en el Sur

Resumen

Este artículo presenta las investigaciones de doctorado de sus autoras, que cuestionan el puente entre la utopía y la realidad vivenciada en la Mindelo_Escola Internacional de Arte (Mindelo_Escola Internacional de Arte – M_EIA), legalmente reconocida como Instituto Universitario de Arte, Tecnología y Cultura [Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura], el primer espacio de Educación Superior en las áreas de arte y *design* en Cabo Verde, constituyendo un proyecto singular, irreverente, en la lucha por prácticas de educación artística informadas por políticas descolonizadas. Creado en 2004, este proyecto utópico lanza sus anclas a las prácticas, promoviendo la cultura y el desarrollo del país, a través de una relación con los proyectos de desarrollo local del Atelier Mar, consolidando una larga experiencia en el área de educación artística. Las tensiones surgen entre las expectativas sobre el carácter experimental y local de la M_EIA y su reglamentación y (no) conformidad con el conocimiento hegemónico en educación artística o los modelos de desarrollo ajenos a la realidad caboverdiana.

Palabras clave educación artística; proyecto utópico; *desconseguinto*.

Le lieu « non atteint » de l’éducation artistique au Sud

Résumé

Cet article présente les recherches doctorales de ses auteurs, qui questionnent le pont entre l’utopie et la réalité vécue à la Mindelo_École Internationale d’Art (Mindelo_Escola Internacional de Arte – M_EIA), légalement reconnu comme Institut Universitaire d’Art, de Technologie et de Culture [Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura], le premier espace de l’Enseignement Supérieur dans les domaines des arts et du *design* au Cap-Vert, constituant un projet singulier, irrévérencieux, dans la lutte pour des pratiques d’éducation artistique inspirées par des politiques décolonisées. Créé en 2004, ce projet utopique lance ses ancres dans les pratiques, promouvant la culture et le développement du pays, à travers une relation avec les projets de développement local de l’Atelier Mar, consolidant sa longue expérience dans le domaine de l’éducation artistique. Des tensions apparaissent entre les attentes concernant le caractère expérimental et local de la M_EIA et sa réglementation et le (non-)conformité avec les connaissances hégémoniques en éducation artistique ou avec des modèles de développement étrangers à la réalité cap-verdienne.

Mots-clés éducation artistique; projet utopique; non-atteint.

Contexto

As autoras deste artigo realizaram suas pesquisas de doutoramento na Mindelo_ Escola Internacional de Arte (M_EIA), reconhecida juridicamente como Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura, uma escola de arte criada pelo Atelier Mar, uma organização não governamental (ONG) cabo-verdiana. O Atelier Mar surgiu em um momento histórico definido por um regime do partido único instalado após o fim da colonização portuguesa (Cabo Verde se tornou independente em 1975). A missão dessa ONG se identificava claramente com a ideia de reconstruir o país, bem como de lidar com os efeitos do regime pós-independência – o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Sua ação ao longo do tempo se alicerçou tanto na cultura quanto no desenvolvimento (com considerável contribuição para a qualificação profissional em artes e ofícios e o desenvolvimento comunitário).

A M_EIA foi criada em 2004, como um projeto singular devido à sua irreverência na luta por políticas e práticas descolonizadas na educação artística. Consolidando a experiência do Atelier Mar e comprometida com o desenvolvimento local sustentável, a M_EIA traz seu processo de aprendizado às comunidades, alimenta-se do conhecimento local, com o objetivo de participar do desenvolvimento do país. A M_EIA vai além dos limites do assunto, trabalhando por meio de projetos com os quais muitas áreas do conhecimento contribuem e ela escapa dos espaços e horários escolares tradicionais. Em estreito contato com a identidade e a realidade cabo-verdianas, a M_EIA não rejeita o conhecimento “ocidental”, mas inclui-o em projetos junto com as práticas locais, valorizando o humano e os recursos materiais disponíveis para construir formas de vida melhores e mais justas.

Quem somos e como nos posicionamos e trabalhamos

A proposta deste artigo é apresentar nossas pesquisas de doutoramento em educação artística, que questionam a ponte entre a utopia e a realidade vivenciada na M_EIA, para entender como a utopia influencia as práticas cotidianas. Ambas as autoras deste artigo recorrem a narrativas de pessoas envolvidas no projeto, com múltiplas e diversas subjetividades, e às nossas próprias experiências pessoais como professoras e investigadoras.

Decidimos nos deslocar de nossa zona de (des)conforto, fortemente legitimada pelo pensamento ocidental; uma zona de conforto porque corresponde àquilo que já conhecemos, mas também uma zona de desconforto, devido à consciência de seu poder de colonização. Nós desejamos enfrentar o desconhecido, a perigosa zona de um projeto utópico, acreditando que o lugar de um(a) estrangeiro(a) – aquele(a) que não conhece o país, a realidade local e, acima de tudo, não sabe como contruir e ser parte desse projeto –

nos lançaria em reflexões desafiadoras e discussões aprofundadas sobre as alternativas. O frescor desse lugar utópico, aliado a uma posição frágil, põe em questão a nossa realidade e proporciona uma visão privilegiada, como afirma Greene (1995, p. 83, tradução nossa):

Na realidade cotidiana, colocar-nos na vantajosa posição de estrangeiro(a) significa ser capaz de olhar perplexa e interrogativamente para o mundo em que vivemos. É como voltar para casa depois de uma longa estadia em qualquer outro lugar. A pessoa que volta para casa percebe em seu ambiente detalhes e formas que nunca viu antes: descobre a necessidade de repensar os rituais e costumes de seu povo para compreendê-los.

A metodologia aqui adotada assume como princípio fundamental uma reflexão crítica baseada em nossas práticas como professoras atuantes nessa escola e nesse contexto específico, enfrentando os desafios cotidianos de um instituto universitário, e não apenas como investigadoras que observam de longe as práticas educativas em uso. Assim, nossa perspectiva está profundamente enraizada em nossas experiências pessoais e coletivas, embora inevitavelmente divirjamos entre nós em relação ao nosso trabalho educacional e ao nosso ponto de vista como investigadoras.

O projeto utópico e seus objetivos

A M_EIA não é habitualmente descrita ou mencionada como uma utopia. Com frequência ela é refenciada como um laboratório e um projeto em andamento. Durante as nossas pesquisas, nós duas chegamos a esse lugar inexistente (do grego “óu” + “topos”) ou perfeito (também do grego “eu” + “topos”). Iniciamos a nossa busca sentindo que as escolas que conhecíamos não eram lugares desejáveis; assim, desejamos investigar se ainda havia a possibilidade de desempenharmos nosso papel numa escola que faz perguntas sobre si e sua missão, seus objetivos, sua organização, seu conteúdo e seu contexto, bem como do que seus membros (tanto os professores quanto os alunos) almejam.

Conscientes desse projeto por meio das palavras e imagens de seu autor, ficamos fascinadas e intrigadas por/com algo que parecia um mundo onírico onde as comunidades, tanto dentro quanto fora dos muros escolares, envolveram-se em projetos que visam a contribuir com a cultura e as artes para o desenvolvimento local. Acreditamos que nesse discurso utópico se encontra a origem da missão da escola, mesmo que as lutas e controvérsias cotidianas levem as práticas a dela divergir.

A implementação da M_EIA se bifurcou necessariamente entre a perspectiva utópica por um lado, e a perspectiva tanto legal como de consequimento, por outro. A primeira perspectiva, a utópica, lançou suas âncoras às práticas da cultura e desenvolvimento do

país, principalmente por meio das relações com os projetos de desenvolvimento local no Atelier Mar. A segunda perspectiva se tornou, por um lado, alinhada com as políticas do modelo europeu de Bolonha, a fim de obter a certificação nacional dos diplomas e, por outro, a (im)possibilidade do projeto utópico, devido ao “desconhecimento” quando se incorpora a utopia às práticas cotidianas na escola. No entanto, isso aumenta as tensões entre expectativas quanto à natureza experimental e local da atividade da M_EIA e sua regulamentação e (não) conformidade com o conhecimento hegemônico em educação artística ou com os modelos de desenvolvimento estranhos à realidade cabo-verdiana.

Nossa necessidade de utopia

Nossa busca por uma educação escolar alternativa partiu de nossa relação com as realidades institucionais, educativas no Norte político, reconhecendo algumas características persistentes que guiam suas ações.

Quanto à *estrutura e organização do conhecimento*, há limites geopolíticos para os conteúdos que se traduzem na transmissão do conhecimento através de padrões pré-estabelecidos. Assim, uma categorização e uma hierarquia alinhadas a uma supremacia ocidental masculina (eurocentrismo patriarcal) se tornam claras.

Além disso, observamos critérios de avaliação obsoletos, cujos instrumentos são principalmente quantitativos. Eles padronizam os alunos principalmente de acordo com sua capacidade de reprodução do conhecimento, desconsiderando a diversidade e mostrando-se incapazes de lidar com formas diversas de saber e comunicar(-se).

O isolamento do saber acadêmico relativamente às exigências da vida cotidiana e a falta de interação entre as disciplinas (bem como as divisões entre a teoria e a prática, técnico e artístico) também se afastam da contemporaneidade. Esse cenário não promove as relações, as interfaces e a interdependência cruciais para entender e intervir sobre nossos complexos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (Freire, 1987, p.33).

Existe ainda uma soberania da objetividade, considerada um critério exclusivo de produção do conhecimento, numa lógica de valorização da “verdade” que ignora a subjetividade e a não neutralidade, o lado político do pensamento e da ação humana.

A naturalização de uma sequência lógica de aprendizado, assim como o domínio do conhecimento básico, fundamenta a crença dos professores de que se os alunos não percorrerem todas essas fases, eles não terão sucesso. E isso se traduz em escolas onde imperam a normatividade, a linearidade e a sequencialidade no processo de ensino-aprendizado, negligenciando o reconhecimento do sensível e emocional (afetivo) no aprendizado e mostrando-se incapazes de acomodar a diversidade.

No que diz respeito às relações e hierarquias entre os membros da comunidade escolar, a própria arquitetura as reflete e reforça, concentrando-se na disciplina do corpo e da mente. A escola funciona como um espaço fechado e controlado, modelando comportamentos e atividades de aprendizado, de acordo com uma dinâmica que tende a partir do professor em direção ao aluno. Uma crítica comum aos processos de ensino-aprendizado consiste em sua desconsideração do conhecimento dos alunos. Tendo em vista o conceito de aprendizado significativo, como proposto por Ausubel (1960), muitas vezes isso resulta na impossibilidade de associar os novos conhecimentos aos conhecimentos anteriores e de atribuir significado a eles. Embora a participação e colaboração sejam palavras-chave nos discursos contemporâneos, em geral, elas se referem a uma interatividade superficial, na qual os papéis e as ações são determinados previamente e não há possibilidade de modificar regras e/ou tomar decisões.

Destacando a especificidade da educação artística, sua história remonta à Revolução Industrial e ela exige criatividade e habilidades técnicas aprendidas em aulas de arte e tecnologia. Hoje, ainda é necessário promover e aprimorar a criatividade e a inovação para novos setores que operam sob o poder e as redes de controle capitalista(s). Logo, nós nos esforçamos para não obedecer essa norma.

Sob outra perspectiva, a educação artística tem sido usada como ferramenta terapêutica para lidar com questões e problemas sociais, aplicada a pessoas pobres e vulneráveis que se considera necessitadas de salvação.

Existe uma herança moderna do gênio, que pode produzir uma crença na existência de alguns poucos indivíduos talentosos, em detrimento da maioria dos alunos. Tal crença na individualidade e na autoria contribui com a distinção entre arte popular e belas artes – a primeira é excluída dos currículos. Embora se atribua cada vez menos importância às habilidades técnicas, ainda há preocupação com a originalidade, a autenticidade e a mimese – por mais contraditórias que possam ser. Muitas vezes, as aulas de arte consistem em tempo e espaço para realização de exercícios que constituem um simulacro, algo desvinculado da própria experiência artística.

Essas e outras preocupações se acumulam e nos levam a buscar alternativas. A importância da utopia recai sobre seu potencial como força motriz de um movimento de resistência e refere-se a nossa forma de vida, mas de modo não conformista e confiante. Embora a utopia possa ser vista como algo impossível, nós a vemos como um possível “desconhecimento”, um ato político que nos mantém conscientes de nossas atividades e comprometidos com um ideal compartilhado.

Assim, qualquer utopia nasce do desconforto, do afastamento, ou mesmo de uma crise, diante da falta de identificação com os valores existentes, logo, envolve a esperança em um mundo melhor. Ela surge entre uma realidade existente e outra que as pessoas almejam – então, elas começam a pensar, analisar e escrever sobre ela, admitindo que a mudança é possível.

A realidade télúrica inédita para os ocupantes/cobaias de uma experiência única no Atlântico Médio, acabou por ser destino e ponto de partida. Uma terra estranha a todos, fragmentada, no meio de um deserto de mar. (Lopes, 2012, p. 247).

Há especificidades em Cabo Verde e no Sul político que não observaríamos em Portugal, como instituições recentes e uma fragilidade que nos permitem repensar e transformar, contrastando com a dificuldade de intervir em uma tradição acadêmica europeia de longa data. Embora novas, as instituições em Cabo Verde são colonizadas pelo pensamento e pela ação ocidentais, bem como sob a influência do colonialismo, da globalização e dos discursos capitalistas, dependentes da legitimação internacional e do investimento financeiro estrangeiro. Assim, observamos vestígios das práticas acadêmicas ocidentais em Cabo Verde e sobre as quais trabalhamos neste contexto.

Instituições que refletem sobre si

A nossa utopia nos leva a acreditar que as instituições devem, a partir de dentro, pensar-se a si mesmas, admitindo abertura e permeabilidade à transformação, sem se tornarem dispositivos conformadores, nem aspirando alcançar a Verdade.

A M_EIA tem uma missão desde seus primórdios: combinar artes, cultura e desenvolvimento e pensar como isso pode ser feito diante de inúmeras variáveis e limitações. Os procedimentos de avaliação foram adotados para pensar sobre os pressupostos subjacentes por meio de análise aprofundada que possa oferecer, mas do que uma intervenção pontual, uma sustentável transformação das premissas e regras de base.

Como uma instituição universitária, a M_EIA se submete a uma série de regras, padrões e normas. As diretrizes curriculares e metodológicas nacionais não reconhecem

objetivos políticos utópicos, como a participação de alunos e professores na definição de critérios, metas, métodos, procedimentos, avaliações e programas. O modelo de Bolonha é adotado para buscar o reconhecimento internacional, pois o país depende de aprovação estrangeira.

Os pressupostos acadêmicos subjacentes se baseiam no conhecimento hegemônico. Assim, as contribuições não acadêmicas são desconsideradas porque supostamente não apresentam critérios científicos (p. ex., objetividade, racionalidade e neutralidade).

Na A M_EIA faz-se a inclusão do conhecimento tradicional acessado através do contato com as comunidades locais, recorrendo a dados relativos à experiência pessoal. Ela busca ir além dos limites geopolíticos dos conteúdos, incluindo não só a realidade de outros continentes, países, culturas e povos sub-representados, mas também minorias negligenciadas e grupos invisibilizados, estabelecendo um diálogo entre o conhecimento local ou localmente resgatado e os avanços globais nas áreas de *design*, artes e arquitetura.

Essas áreas do conhecimento convergem em uma educação artística pluralista e não disciplinada para lidar com questões específicas e emergências locais, como a arquitetura sustentável para coleta de água, e a maturação de queijo de cabra em grutas de pozolana, uma escola comunitária em Lajedo, bem como um laboratório de *food design*. Redescobrir a identidade cabo-verdiana e sua herança africana e europeia pode resultar na criação de um centro de estudos transculturais.

Além de seguir um caminho aberto ao conhecimento plural e diversificado, as nossas utopias lidam com conhecimento desconstruído coletivamente, estabelecendo relações entre várias áreas e com a vida cotidiana. Isso contribui para a diluição das fronteiras tradicionais entre teoria e prática técnico e artístico.

Na A M_EIA, isto traduz-se na redefinição do espaço escolar para introduzir a fluidez na atividade experimental, permitindo a circulação entre pensar e fazer com flexibilidade e mobilidade. Há um risco ao incluir áreas tradicionalmente não consideradas fundamentais para os cursos, como música, produção cultural, *food design* e literatura. Há contato e intercâmbio entre os alunos que se dedicam a diferentes cursos, disciplinas e níveis, os artesãos e os professores. Os membros da comunidade assumem papéis diversos em momentos diferentes, em especial quando se trabalha com projetos e as dinâmicas o exigem.

Requerendo atitudes de abertura, flexibilidade e assunção de riscos, os profissionais a serem escolhidos para a orientação tanto professores, artesãos como outros participantes, devem compartilhar a missão da escola incorporando o sentido permanente de questionamento e ação sobre o desconhecido, capazes de participar em processos colaborativos e comprometidos com o posicionamento político da escola.

O posicionamento institucional da M_EIA assume um compromisso com o contexto social, político e econômico do qual deriva a sua perspectiva de desenvolvimento. Por

isso, ela se envolve em práticas fora dos muros escolares, envolvendo outros membros da sociedade, aprimorando as habilidades sociais e o diálogo com as emergências da vida cotidiana. Espera-se que os alunos se tornem cidadãos culturalmente ativos via pensamento crítico, intervenção local e resistência a conceitos globais e capitalistas de desenvolvimento, que tendem a explorar as pessoas e os recursos.

A fim de aprimorar o pensamento crítico e de aumentar a capacidade de intervenção dos alunos, acreditamos que eles devem participar da discussão e definição de suas expedições acadêmicas, incluindo sua autoavaliação, o que contribui com o reconhecimento do aprendizado pessoal e coletivo ao criar espaços adequados para discutir os processos de aprendizado, conscientizando as pessoas acerca dos diversos caminhos e projetos. A avaliação também deve ser uma fonte importante de dados para pensar a dinâmica e os processos escolar(es). Principalmente quando os projetos estão tomando forma, a avaliação deve ser transversal às áreas de conhecimento. Tudo isso significa assumir riscos e desafiar as relações de poder, de modo que as práticas acadêmicas se pautem por uma dimensão experimental.

Engajamento e pertença

Segundo Hooks (2013, p. 22), “a voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela”.

Embora assumamos que uma utopia pode ter suas origens em uma única mente ou em um grupo muito restrito, à medida que persiste, outras pessoas nela se envolvem. Então, perguntamos qual é a hora de criticar, debater, pensar e racionalizar o engajamento necessário.

Tal imersão requer sensibilidade e abertura diante de concepções individuais, interesses, necessidades e valores, bem como um diagnóstico e uma discussão de padrões, que devem ser criteriosamente revisados.

Isso também implica que as estruturas democráticas se abram à possibilidade de defesa coletiva das diretrizes. Como um indivíduo encontra sua posição no todo? Essas estruturas devem ser estabelecidas por meio de dinâmicas de comunicação e engajamento em processos de gestão e tomada de decisões em todos os níveis do projeto utópico. Acreditamos em uma *utopia das razões* como uma alternativa à *utopia da razão*, ou seja, uma utopia aberta à mudança para ser compartilhada e acarinhada. Novamente, perguntamos sobre o lugar da coletividade na utopia, sendo ela povoada pela diversidade. Quando nos tornamos parte disso? Para se aproximar de nossa utopia, é necessário um desejo comum mais forte e mais arrebatador.

Na M_EIA, parece que o pequeno número de pessoas pode facilitar um diagnóstico das diversas diretrizes de educação artística, da comunicação entre seus membros e do debate

sobre seu projeto utópico, proporcionando, assim, um mapa de prioridades reconhecidas coletivamente. O ambiente informal e amigável da M_EIA poderia ser um facilitador, mas deveria ser acompanhado por uma responsabilidade democrática e compartilhada das questões em jogo. O fato de um grupo significativo de jovens professores não permanecer na instituição por muito tempo contribui para o desconhecimento profundo do posicionamento da escola, bem como para enfraquecer seu projeto utópico, dificultando a continuidade das práticas e dinâmicas escolares.

À medida que a M_EIA busca oportunidades de aprender junto com as comunidades locais e lidar com as emergências locais, parece que, como um projeto utópico, ela deve fortalecer as relações estabelecidas com o “lado de fora”. Ou seja, indagamos acerca da chance das comunidades locais se envolverem com os projetos em todos os seus níveis, inclusive a tomada de decisões. Acreditamos que é necessário regressar aos projetos concluídos para relacionar sua continuidade ou descontinuidade aos diálogos estabelecidos.

Processos

Na M_EIA, por meio do aprendizado baseado no contexto, especificamente projetos experimentais urbanos e sensoriais e identitários, alcançamos uma aproximação da comunidade escolar às questões emergentes, engajando-nos na realidade cabo-verdiana. Isso implica nossa adequação, para entender por completo as questões em seu contexto, trabalhando com as comunidades locais para alcançar melhores formas de vida, partindo de suas necessidades e seus desejos para buscar melhores formas de vida. Isso significa respeitar a alteridade para lograr soluções coletivas.

Tal mudança de perspectiva destaca a relevância do conhecimento popular, como memória e herança coletivas, e as histórias dos próprios alunos. Os projetos de intervenção comunitária podem ampliar o conhecimento prévio dos alunos, atraindo novos horizontes via aprendizado significativo.

Considerando a relevância de diversas contrapartes no aprendizado baseado no contexto abre espaço para uma descolonização utópica do pensar e fazer educação artística:

O que lhes vou propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar e educação a partir do par ex-experiência/sentido (Larrosa, 2002, p. 20).

Ao reconhecer a diversidade e as subjetividades, o projeto de educação artística utópica se fundamenta em processos não lineares. Como contrapeso de uma sequência lógica de etapas, na M_EIA, os projetos integram, a deriva e a descoberta. Essa abordagem do contexto incorpora a intuição e requer atenção e sensibilidade diante da vida cotidiana, apresentando muitas “verdades” no confronto com os critérios científicos.

Em suma, o conhecimento construído criticamente possibilita um compromisso com o desenvolvimento social, cultural, local e global. Assim, a M_EIA procura abordar o saber sensorial, emocional e cinestésico e recorre a recursos de aprendizado visuais, auditivos e táteis.

A utopia não é um lugar (im)possível

Como uma instituição acadêmica define sua identidade, ela é capaz de incluir pessoas que desejam uma escola diferente? É possível atender às necessidades individuais?

Quando se pensa nas propostas desenvolvidas pela M_EIA verifica-se a dificuldade de lidar com diferentes preferências no que diz respeito a dinâmicas de trabalho, nomeadamente as que favorecem ou os esforços individuais ou os coletivos. Essas dinâmicas são cruciais para a missão escolar e são discutidas com os alunos e membros da comunidade local, durante o desenvolvimento de projetos, e com base em suas implicações. Tais dinâmicas também nos permitem questionar a tendência de pensar a individualidade do autor e a autoria bem como a herança dos conceitos de genialidade e formação do artista na educação artística. Uma coletividade permeável e aberta às subjetividades de seus membros pode proporcionar futuras intervenções significativas. Em outras palavras, as dinâmicas coletivas de trabalho e o aprendizado baseado em projetos (estabelecendo conexões com um contexto e uma comunidade reais) podem abrir espaço para uma visão de mundo bastante complexa, levantando as contradições, falácias e inconsistências. Tal abordagem também nos confronta com os limites do “conhecimento científico” e seus conceitos subjacentes e abarca a confusão da vida cotidiana. Aumentar a conscientização dos alunos pode ser considerado um resultado bem-sucedido do projeto utópico da M_EIA, que não se pauta por critérios quantitativos.

Ao fomentar projetos que se mantêm abertos e permitindo que os alunos se envolvam em descobertas enquanto reconhecem o desconhecido, a instituição abre espaço para o risco e para formas “desobedientes” de explorar, aprender e investigar temas pertinentes.

Além da dificuldade da introdução de procedimentos arriscados e irreverentes na educação artística numa instituição tradicionalmente altamente normativa e regulatória (a academia) existe a questão de atender às necessidades do mercado e da sociedade do conhecimento (e às expectativas de professores e alunos como futuros profissionais). As restrições vêm à tona quando confrontadas com preocupações comuns entre alunos,

professores e membros da comunidade acerca do artístico, do artista, do desing, do *designer da arquitetura* do arquiteto, etc.

O desejo de sucesso, associado a algumas ideias sobre os papéis dos profissionais, e o seu reconhecimento, dá origem a uma necessidade de reconhecimento individual face a um anonimato que vem com os processos de trabalho colaborativo – que desconsideram a autoria. A necessidade da competitividade naturalizada pelo mercado liberal, colide com o associacionismo e o cooperativismo como resistência à globalização.

Em tal esforço de resistência, os discursos sobre projetos sustentáveis se destacam, mas a dependência cabo-verdiana de investimentos financeiros estrangeiros continua naturalizada. Esse apoio financeiro externo é importante para manter os projetos entre as comunidades locais? O que contribui para seu sucesso ou fracasso?

Embora a M_EIA dependa de financiamento estrangeiro, suas ações para o contínuo desenvolvimento local foram incorporadas às práticas cotidianas de sobrevivência das comunidades envolvidas ao longo dos anos.

Além disso, as práticas de educação artística alinhadas à realidade cabo-verdiana abrem caminho às continuidades e descontinuidades alavancadas pela M_EIA. Suspensa a atrativa ideia de alcance da utopia, é no fazer, fracassar e fazer novamente que a ação incorpora o “desconhecimento” utópico.

Como a filosofia da M_EIA e esse projeto utópico influenciam os alunos e os professores no melhor enfrentamento de sua realidade e seu futuro?

O movimento estabelecido pela M_EIA reflete a luta pela adoção de práticas de educação artística enraizadas na realidade cabo-verdiana, assim como os esforços de descolonização no Sul político. Seguiremos lutando pela possibilidade da (im)possibilidade do lugar utópico da educação artística.

Referências bibliográficas

- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Greene, M. (1995). El profesor como extranjero. In J. Larrosa (Ed.), *Déjame que te cuente* (pp. 81-130). Barcelona, España: Alertes.
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Larrosa, J. B. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.

Lopes, L. (2012). M_EIA, um laboratório, um projecto de ensino artístico e do *design* em plano Atlântico Médio. In C. Martins, M. Terrasêca, & V. Martins (Orgs.), *À procura de renovações. De estratégias e de narrativas sobre educação artística* (pp. 247-250). Porto, Portugal: GESTO.

Para citar este artigo:

Norma A – ABNT

RAINHO, R.; REIS, A. O lugar “desconseguido” da educação artística no Sul. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 16-28, 2019.

Norma B – APA

Rainho, R., & Reis, A. (2019). O lugar “desconseguido” da educação artística no Sul. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 16-28.

Norma C – Vancouver

Rainho R, Reis A. O lugar “desconseguido” da educação artística no Sul. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2019 [cited Ago 1, 2019];9(23):16-28. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1134>

Estética da resistência: arte sentipensante e educação na práxis política indígena e camponesa latino-americana

Lia Pinheiro Barbosa

Doutora em Estudos Latino-Americanos pela Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM

Professora na Universidade Estadual do Ceará – UECE

lia.barbosa@uece.br

Resumo

Este artigo tece reflexões sobre a articulação entre arte, educação e formação humana no âmbito da práxis política dos movimentos camponeses e indígenas latino-americanos. Para tanto, argumenta-se que a concepção de arte tecida por esses sujeitos políticos emerge de uma apreensão do *coração* como núcleo epistêmico e ontológico de seus sentimentos, de seu pensamento e de sua ação política – uma *arte sentipensante* – que demarca outro paradigma de pensamento e de construção de conhecimento. Nesse sentido, apresento algumas expressões da estética da resistência na arte sentipensante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do Movimento Zapatista, com destaque para os princípios que fundamentam a dimensão educativa e política da arte na luta em defesa da terra, do território e de um projeto emancipatório. Na história latino-americana e caribenha, a *arte sentipensante* alimentou os sonhos de liberdade, emancipação e justiça – e, nos momentos de recrudescimento da luta de classes, clamou-se por *não se perder a ternura jamais*, nas palavras de *Che Guevara*.

Palavras-chave arte sentipensante; estética; movimentos indígenas e camponeses; movimento dos trabalhadores rurais sem terra; zapatismo.

Aesthetics of resistance: sentimental-thoughtful art and education in Latin American political praxis

Abstract

This article thinks through the interconnection between art, education, and human development within the framework of the Latin American peasant and indigenous movements' political praxis. To do this, it is argued that the art conception woven by these political subjects emerges from an apprehension of the *heart* as the epistemic and ontological nucleus of their feelings, their thinking, and their political action – a *sentimental-thoughtful art* – which demarcates another paradigm of thought and knowledge building. Thus, I introduce some expressions of the aesthetics of resistance in the sentimental-thoughtful art of the Landless Rural Workers' Movement (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST) and the Zapatista Movement, with an emphasis on the principles that underlie the educational and political dimension of art in the struggle for land, territory, and an emancipatory project. In Latin American and Caribbean history, the *sentimental-thoughtful art* nurtured the dreams of freedom, emancipation, and justice – and, in times of recrudescence of the class struggle, people cried out for *never losing tenderness*, in Che Guevara's words.

Key words sentimental-thoughtful art; aesthetics; indigenous and peasant movements; landless rural workers' movement; zapatismo.

Estética de la resistencia: arte sentipensante y educación en la praxis política latinoamericana

Resumen

Este artículo analiza la interconexión entre arte, educación y formación humana en el ámbito de la praxis política de los movimientos campesinos e indígenas de América Latina. Para hacer esto, se argumenta que la concepción de arte tejida por estos sujetos políticos surge de una aprehensión del *corazón* como núcleo epistémico y ontológico de sus sentimientos, de su pensamiento y de su acción política – un arte sentipensante – que delimita a otro paradigma de pensamiento y de construcción de conocimiento. Así, presento algunas expresiones de la estética de la resistencia en el arte sentipensante del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST) y del Movimiento Zapatista, con énfasis en los principios que fundamentan la dimensión educativa y política del arte en la lucha por la tierra, el territorio y un proyecto emancipador. En la historia latinoamericana y caribeña, el arte sentipensante alimentó los sueños de libertad, emancipación y justicia – y, en tiempos de recrudescimiento de la lucha de clases, se clamó por *no perderse la ternura jamás*, en las palabras del Che Guevara.

Palabras clave arte sentipensante; estética; movimientos indígenas y campesinos; movimiento de trabajadores rurales sin tierra; zapatismo.

Esthétique de la résistance: art sentimental-pensant et éducation dans la praxis politique latino-américaine

Résumé

Cet article analyse l'articulation entre art, éducation et formation humaine dans le domaine de la praxis politique des mouvements paysans et indigènes latino-américains. Pour ce faire, il est soutenu que la conception de art tissée par ces sujets politiques émerge d'une appréhension du *cœur* en tant que noyau épistémique et ontologique de ses sentiments, de sa pensée et de son action politique – un *art sentimental-pensant* – qui délimite un autre paradigme de pensée et de construction du savoir. Ainsi, je présente quelques expressions de l'esthétique de la résistance dans l'art sentimental-pensant du Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST) et du Mouvement Zapatiste, en mettant l'accent sur les principes qui sous-tendent la dimension éducative et politique de l'art dans la lutte pour la terre, le territoire et un projet émancipateur. Dans l'histoire de l'Amérique Latine et des Caraïbes, l'*art sentimental-pensant* a nourri des rêves de liberté, d'émancipation et de justice – et, à l'époque d'une intensification de la lutte des classes, des gens criaient pour *ne jamais perdre la tendresse*, selon les mots de *Che Guevara*.

Mots-clés art sentimental-pensant; esthétique; mouvements indigènes et paysans; mouvement des travailleurs ruraux sans terre; zapatismo.

Prelúdio

Coração do Céu, Coração da Terra, o lugar de enunciação da palavra

Nas antigas histórias dos povos maias k'iché da Guatemala, descritas no livro sagrado *Popol Wuj*¹, no mito criador, o céu estava em suspenso e a terra se encontrava submersa na água. A natureza e todos os seres nela viventes nasceram da fecundação entre o *Coração do Céu* e o *Coração da Terra*. O *coração*, portanto, é considerado o *lugar de enunciação* da criação da vida, do pensamento e da palavra; lugar de onde emana *sentimento* e *razão*. Esses escritos sagrados constituem a base da cosmovisão e da cosmovivência indígena da América Central, que fundamentam sua racionalidade ancestral, a conexão desses povos com os quatro elementos, sua concepção sobre o tempo, a vida e a morte, bem como uma interpretação dos seres humanos como uma fração da totalidade da vida existente na natureza.

Na história contemporânea da América Latina é possível identificar a presença do *Popol Wuj* e de outros referentes das cosmovisões que fundamentam as filosofias indígenas da região. Nelas, o *coração* permanece como *núcleo epistêmico e ontológico* de seus sentimentos, de sua palavra, de seu pensamento e de sua ação política, demarcando outro paradigma de pensamento e de construção de conhecimento. Tal paradigma tem sido

¹ *Popol Wuj* é uma coletânea de textos escritos após a conquista espanhola e que apresenta detalhes da origem, das ideias cosmogônicas e das antigas tradições dos povos K'iche' da Guatemala, bem como a organização do calendário maia e a cronologia dos seus reis até o ano de 1500. O livro faz parte da chamada *historiografia colonial da tradição indígena maia* e representa o legado de seu pensamento registrado historicamente pela transcrição de uma oralidade que preservou a memória de fatos passados das comunidades indígenas da América Central (Santos & Valverde, 2003).

negado historicamente pela ciência ocidental moderna (Dussel, 2010; Lander, 2005), que demarcou a categorização “primitivo-civilizado” como marco interpretativo do processo de formação sociocultural do continente, uma exegese epistemológica baseada nas categorias *raça e cultura*, dispositivo de interpretação sociocultural baseado em identidades opostas.

No âmbito desse modo de fazer ciência ocidental, inaugurado com o advento do conhecimento moderno, há o imperativo do predomínio da razão e a cisão entre corpo e alma, entre humano e divino. Portanto, o conhecimento se torna atributo da razão e o corpo se converte em objeto de conhecimento, apanágio de uma razão descorporificada (Lander, 2005). Esse parâmetro interpretativo promoveu a separação entre a perspectiva cognitiva da cultura ocidental e aquelas oriundas de outros povos do oriente ou, no caso específico da América Latina, dos povos originários da região.

Entretanto, na sociologia latino-americana, encontramos em Fals-Borda (2008) uma tradução categorial do *coração* como âmago de uma racionalidade própria das epistemologias dos povos da América Latina e do Caribe, naquilo que o sociólogo colombiano situou como *sentipensante*. Essa categoria foi por ele recuperada, *ipsis litteris*, dos povos ribeirinhos momposinos da Costa Atlântica da Colômbia, ao escutá-la durante um diálogo com um pescador, que relatou:

[...] nós acreditamos, na realidade, que atuamos com o *coração*, mas também empregamos a *cabeça*. E quando combinamos as duas coisas, assim somos *sentipensantes* (Fals-Borda, n.d., tradução nossa)².

Nesse marco, os seres humanos *sentipensantes* são aqueles que combinam coração e corpo, razão e sentimento, na produção de conhecimento e no intercâmbio de saberes intrinsecamente vinculados aos seus modos de vida e de luta.

Ao evocar o *coração* como lugar de enunciação epistêmico e ontológico, recupera-se a unidade entre corpo-alma-razão-sentimento, dimensões da existência humana dissociada pela ciência ocidental moderna. E essa unidade se faz presente no caminhar histórico da resistência política dos povos indígenas, camponeses, ribeirinhos, quilombolas entre outros povos do campo, das águas e das florestas na América Latina, isto é, um caminhar trilhado

2 No âmbito do pensamento social latino-americano, Pablo González Casanova, Paulo Freire, Orlando Fals-Borda, dentre outros, foram pioneiros no reconhecimento de outras epistemologias dos povos da região, muito antes de tornar-se temática de interesse nas universidades do Norte global no início do século XXI. Fals-Borda, um dos precursores da Sociologia Latino-Americana, incorporou a categoria *sentipensante* como insumo na construção de uma ciência situada e para uma causa popular, em particular na concepção de uma sociologia desde/com/para a América Latina, uma *sociologia sentipensante*.

entre o *fogo* e a *palavra*³, entre contextos de guerra por (re)existir e com uma *voz situada em um pensamento*, que também é *sentimento*, posto que é *uno em coração*.

Essa *palavra coraçoadada* se manifesta para além dos discursos, documentos ou manifestos políticos; é traduzida em tecidos conceituais complexos, em virtude de seu vínculo com as cosmovisões, outras matrizes linguísticas e tradições histórico-políticas de caráter milenar, que estão enraizadas nos sentidos do Abya Yala⁴. Recuperar os discursos do Abya Yala pressupõe um deslocamento teórico-epistêmico e político articulado pelo campo popular latino-americano, sobretudo dos movimentos indígenas, para problematizar os vazios do Estado-nação e da racionalidade ocidental moderna nas formas de abordagem das contradições próprias do colonialismo, do capitalismo, do racismo e do patriarcado na região.

Nesse marco, esses movimentos colocam em relevo outros referentes conceituais em conexão com seus territórios, articulados a contextos de luta concreta pelo direito à terra, ao território, à vida, aos bens comuns, às sementes crioulas, à paridade de gênero e ao reconhecimento de outros gêneros, o direito à educação e à saúde, reivindicações construídas em permanente diálogo com as representações históricas do Abya Yala, bem como com a resistência política da *longa noite dos 500 anos*⁵.

Uma das expressões dessa *palavra coraçoadada* se manifesta na estética da resistência (Barbosa, 2015a), ao entrelaçar arte e política na reafirmação de uma identidade histórica e na disputa de um projeto societal emancipatório. Essa estética da resistência se expressa na ação política de diferentes movimentos indígenas e camponeses latino-americanos, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento Zapatista, a Coordenadoria Latino-Americana de Organizações do Campo (CLOC), a Via Campesina, entre outras organizações e movimentos populares que encontram na arte um espaço de enunciação política e uma dimensão de formação humana imprescindível à leitura crítica da realidade, à compreensão do atual estágio de desenvolvimento do capital e suas consequências no âmbito dos territórios.

Nessa direção, a dimensão estética da resistência indígena e camponesa latino-americana aborda a arte em duas perspectivas.

A primeira abordagem, de caráter crítico (marxista), isto é, explora o campo estético da arte para expressar o dilaceramento ou divisão social da humanidade e o horizonte

3 A simbologia do “fogo e da palavra” alude à narrativa política do movimento indígena zapatista e refere-se aos anos de guerra e de construção de um projeto de autonomia erigido por uma teoria política assentada em outro paradigma epistêmico.

4 Abya Yala é o nome pelo qual hoje se conhece a extensão territorial do continente denominado América e que literalmente significa *terra em pleno amadurecimento ou terra de sangue vital*. Esse nome foi dado pelos povos Kuna no Panamá e na Colômbia e pela nação Guna Yala do atual Panamá, antes da chegada de Cristóvão Colombo e dos europeus ao continente.

5 *Metáfora zapatista presente na I Declaração da Selva Lacandona, que alude à conquista da América.*

utópico da superação do antagonismo de classes. Segundo Sánchez-Vázquez (1978, p. 27), compreender a arte como reveladora de “uma vocação de universalidade, e [que] prefigura, de certo modo, o destino universal humano que só chegará a realizar-se efetivamente em uma nova sociedade, mediante a abolição dos particularismos – materiais e ideológicos – de classe”.

A segunda abordagem se refere à expressão de uma *arte sentipensante* (Barbosa, 2014; 2015a), uma vez que incorpora a dimensão epistêmica e ontológica do *coração* como *núcleo do sentido estético* da arte enunciada, do conhecimento que dela emana e de sua dimensão educativa e pedagógica no processo de formação humana. Em uma compreensão da estética da vida humana (Marx, 2004), a arte produzida no âmbito da luta indígena e camponesa se atrela ao se *sentipensar* dos povos latino-americanos. Nesse sentido, apresentarei o vínculo entre *arte sentipensante* e educação na práxis política dos movimentos indígenas e camponeses, a partir da trajetória do MST, no Brasil, e do Movimento Zapatista, no México, movimentos que em sua história política realizam uma apropriação criativa e orgânica da arte, atribuindo-lhe uma dimensão educativa, como instrumento de formação humana e de expressão de seus valores e princípios políticos.

O projeto educativo-político do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e do Movimento Zapatista

O MST e o Movimento Zapatista são frutos das assimetrias históricas de um modelo de desenvolvimento agrário e de um projeto de modernidade sumamente excludentes. Reconhecidos pela luta em defesa da terra, dos territórios, da plena realização da Reforma Agrária, figuram entre os mais expressivos movimentos sociais do campo latino-americano e importante referência da luta indígena e camponesa contemporânea em escala global. Ambos pertencem ao movimento histórico de resistências e rebeldias que enfrentam o atual *status quo* cultural, político e econômico do capital, por meio da proposição de um projeto de sociedade alternativo, articulador de múltiplas dimensões consideradas necessárias à emancipação humana. Em que pesem as singularidades e idiosincrasias no âmbito interno de cada movimento, no plano nacional e/ou internacional, bem como no diálogo com outras lutas, consideram que, para consolidar um projeto emancipador, há que construir um sujeito histórico, dotado de uma subjetividade política que interpele as novas configurações do capital.

Para pensar a conformação desse sujeito histórico-político, o MST e o Movimento Zapatista abriram um debate fundamental sobre o vínculo dialético entre educação e política, especialmente ao problematizar esse terreno com o campo de disputa

hegemônica (Gramsci, 1949; 2011). A compreensão da dimensão política do educativo e de sua centralidade na consolidação de um projeto político popular é fruto de uma leitura histórica acerca do lugar ocupado pela educação e pela escola na estrutura capitalista, bem como de seu porvir no processo de emancipação humana (Freire, 1987). Nessa direção, ambos os movimentos partem do pressuposto de que existe uma intrínseca relação entre educação, resistência e política, um terreno que reconfigura o educativo como ato político que se constrói na cotidianidade da vida no campo e da vivência cotidiana da resistência (Barbosa, 2015a).

No âmbito dos projetos políticos articulados pelo MST e pelo Movimento Zapatista emerge uma concepção de educação e de pedagogia primordial para fortalecer o sentido histórico da luta e da resistência no campo popular. Para tanto, ambos construíram um projeto educativo-pedagógico em que se reconstrói a noção de sujeito, de cultura e de política à luz de um *éthos* identitário com a terra, o território, uma cosmovisão, saberes ancestrais e aprendizagens de luta, todos considerados elementos essenciais na concepção política e nas estratégias e táticas traçadas por cada um dos movimentos na construção de um projeto político popular. Do mesmo modo, ambos os movimentos compreendem que a consolidação de um projeto educativo é intrínseca à luta de classes e à emancipação humana.

No caso do MST, em sua trajetória política de mais de três décadas, consolidou-se um sólido projeto educativo-político materializado nas: a) Escolas Itinerantes, primeiras experiências pedagógicas realizadas nos acampamentos e assentamentos do movimento, que nascem da própria luta do MST pelo direito à educação, à escola e à formação de suas crianças, adolescentes e adultos; b) Cirandas Infantis, experiência educativa que nasce da demanda das mulheres-militantes do MST, relacionada à organização de um espaço educativo para as crianças Sem Terra; c) escolas de formação educativa e política, como a Escola Nacional Florestan Fernandes, o Instituto de Educação Josué de Castro, entre outras, destinadas à militância Sem Terra e de outros movimentos e organizações populares da América Latina, África e Ásia; d) as escolas de formação em *agroecologia*, a exemplo da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Bruneto e a Escola Latino-Americana de Agroecologia, para citar as mais conhecidas.

A Educação do Campo retoma o debate acerca da constitucionalidade e justiciabilidade do direito à educação para os povos do campo (Arroyo, Caldart, & Molina, 2004), ao reivindicar uma política pública que atenda à demanda educativa específica dos camponeses. Por outro lado, há que se destacar a dimensão territorial e política da Educação do Campo: enquanto territorialidade, implica pensá-la como um projeto sociocultural e político para o campo e seus sujeitos, o que prescinde do reconhecimento do campo como espaço de vida, de produção e de construção de um *éthos* identitário dos povos do campo (Barbosa, 2015b). Nessa direção, a Educação do Campo consolidou a

conquista do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Política Nacional de Educação do Campo, possibilitando a democratização do acesso à educação superior e a ampliação das escolas do campo em áreas de assentamentos de Reforma Agrária (Barbosa, 2016a).

Todo esse processo formativo é atravessado por uma concepção pedagógica genuína, a Pedagogia do Movimento (Caldart, 2004), que é concebida como “o jeito através do qual o Movimento vem historicamente formando o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia-a-dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento” (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST], 2005, p. 235).

No México, o Movimento Zapatista construiu uma concepção de educação em estreito vínculo com a autonomia de seus territórios em resistência. A autonomia como projeto político se materializa na negação da dimensão institucional do Estado e na conformação de um território autônomo, formado por cinco Caracóis⁶ e uma estrutura de governo autônomo regida pelo princípio do *mandar obedecendo*, uma concepção de democracia de base com participação horizontal e rotativa de representantes escolhidos nas assembleias realizadas pelas comunidades dos Municípios Rebeldes Autônomos Zapatistas (MAREZ) para compor as chamadas Juntas de Bom Governo (Barbosa, 2015a, 2016b)⁷.

O fortalecimento da memória histórica na luta Zapatista é constitutivo da proposta de um projeto educativo que fortaleça a identidade indígena e que forje o sujeito histórico-político zapatista. Nesse marco, a *rebeldia como princípio educativo* se articula à consolidação de um projeto de emancipação sob a perspectiva da autonomia em seus territórios, ou seja, o horizonte prospectivo da rebeldia é a construção de um projeto de autonomia, no qual o sujeito histórico-político zapatista se emancipe da condição de sujeito subalterno e recupere a *dignidade* como valor ético e princípio político. Assim nasce o Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista de Libertação Nacional (SERAZ-LN), que atende à demanda da educação básica nos territórios autônomos (Barbosa, 2015a, 2016b).

O SERAZ-LN nasce com uma dupla intencionalidade político-pedagógica:

a) Denúncia do papel histórico-político da educação na reprodução de uma dominação simbólico-ideológica, responsável por demarcar uma temporalidade e uma narrativa que reordena a trama sociocultural e política em prol do fortalecimento de estruturas e discursos vinculados a relações sociais verticalizadas. No campo de disputa política, tal sistema educativo conduz a um processo de naturalização de determinados paradigmas que dão sustentação à operação epistemológica própria da racionalidade dominante, de natureza colonial, patriarcal, racial e de classe;

6 Os Caracóis são centros regionais administrativos e logísticos, responsáveis pela coordenação das atividades internas e externas do conjunto dos MAREZ.

7 Constituem o coração administrativo do Caracol. Estão conformados por um ou dois delegados dos Conselhos Autônomos dos MAREZ e são eleitos pela assembleia, principal instância de participação nas comunidades zapatistas.

b) A Educação Autônoma representa um passo fundamental na ruptura com esse paradigma colonial no processo de emancipação dos povos indígenas, especialmente por recuperar a memória histórica e a centralidade da cosmovisão, cultura e língua maias, constitutivas do conjunto de saberes que perpassam sua identidade sociocultural e política (Barbosa, 2015a, 2016b). Esses referentes conduzem a uma descolonização epistêmica (Cusicanqui, 2010) e à consolidação e reconhecimento de uma autoridade epistêmica que emana da racionalidade indígena em seu posicionamento sociocultural e político.

A apropriação da língua maia nos processos formativos do SERAZ-LN é uma estratégia de resistência linguística e de ruptura com a tradição monolíngue da educação oficial, predominante na política educativa da América Latina, em que se impôs a língua do colonizador como matriz de construção do conhecimento. Em contraposição a essa lógica, o SERAZ-LN incorpora as línguas maias como mediadoras do ato educativo fortalecendo, assim, sua dimensão epistêmica na aprendizagem dos conteúdos e sua articulação com os princípios que norteiam a autonomia zapatista. Do mesmo modo, promovem uma geopedagogia do conhecimento, ao estabelecer o vínculo entre o pedagógico e os elementos de caráter cultural que emergem de seus territórios e do contexto sociocomunitário na construção do conhecimento (Barbosa, 2015a, 2016b).

As línguas do tronco maia apresentam conceitos complexos e que refletem as matrizes epistêmicas e ontológicas provenientes da cosmovisão e da cosmovivência dos povos indígenas. Recupero, aqui, alguns desses conceitos para fins de compreensão do argumento que atravessa esse escrito⁸, qual seja, o da existência de uma dimensão *sentipensante* na arte e na práxis educativo-política desses movimentos. Entre os conceitos, destaco alguns do tronco maia-tseltal, que são o *o'tan* – coração – o *stael* e o *ch'ulel* – alma-espírito-consciência (López-Intzín, 2013). Sob a perspectiva da cosmovisão maia, há um elo entre *coração* e *mente* no âmbito da racionalidade e da sociabilidade comunitária, ou seja, antes de ser uma operação abstrata da razão, os pensamentos e os saberes emergem do *coração*, considerado o centro da racionalidade e dos sentidos que acompanham um *ser, estar, sentir* enquanto sujeito inserido no e com o mundo (Barbosa, 2014, 2015a, 2016b).

Um segundo conceito é o de *tik* – *nosotros*, conceito maia-tojolabal, considerado o cerne da racionalidade zapatista na consolidação de uma identidade e subjetividade política. Constitui o conceito que estrutura a definição de participação política, de democracia à luz da autonomia zapatista. Segundo Lenkersdorf (2002, p. 31), o *tik*:

[...] enfatiza uma identidade grupal e não individual [...] No intercâmbio grupal de ideias, cada um dos participantes fala do NÓS [NOSOTROS] e não do eu [...] cada

um dos participantes fala e respeita essa relação que chamamos 'NOSÓTRICA' e que orienta todos em direção a um acordo, ao invés de cada um falar por si mesmo, convencido de suas ideias para puxar os demais em sua direção (tradução nossa).

Outro conceito maia-tseltal é o *p'íy yo t'an* – “é único teu coração” –, que alude a uma dupla dimensão da autonomia: pessoal, do ser como único em sua singularidade, mas também em sua dimensão coletiva, na capacidade de lograr consensos e de integrar-se à vida comunitária (Paoli, 2003). Portanto, na ótica dos zapatistas a *palavra se coraçona*, uma operação epistemológica de vínculo entre sentimento e razão que se traduz em sua práxis política. Segundo o Subcomandante Insurgente Marcos (2007, p. 322):

Quando os zapatistas, os zapatistas falam, colocamos diante de nós o coração vermelho que em coletivo pulsa. Compreender o que dizemos, fazemos e faremos, é impossível se não se sente nossa palavra. Eu sei que [...] é muito difícil sentir com a cabeça e pensar com o coração (tradução nossa).

A natureza dos processos educativo-políticos no âmbito do zapatismo incorpora esses e outros conceitos, além de estar mediada por uma *Pedagogia do Sentir-Ser, Sentir-Pensar* e *Sentir-Saber* (Barbosa, 2014) que dota de sentido epistêmico o ato educativo, atrelando-o à cosmovisão e à matriz linguística, elementos de uma racionalidade própria que se expressa na concepção da autonomia e na práxis política do zapatismo.

A arte é uma das dimensões dessa *palavra coraçonada* na *práxis* política dos movimentos camponeses e indígenas latino-americanos. Palavra que, enquanto arma de luta, ressignifica, retroalimenta e impulsiona o acionar político cotidiano desses sujeitos históricos na demanda por direitos, mas também na reafirmação de uma (re)existência com identidade própria, com pensamento próprio. Essa palavra coraçonada encarna o *sentipensar* milenário das vivências históricas em seus territórios desde o *encontro do coração do céu com o coração da terra*. Enquanto expressão estética da resistência pulsante na América Latina, é uma *arte sentipensante*, que se revela em uma poética e em uma mística que faz da arte, em seus diferentes matizes, expressão criativa da utopia daqueles que estão em permanente resistência para a construção de outros mundos possíveis.

A arte *sentipensante* na práxis educativo-política Sem Terra e Zapatista

A estética da resistência dos Sem Terra e dos Zapatistas lhes confere identidade política e reconhecimento junto a outros movimentos e organizações populares em escala nacional, regional e internacional. Ao se apropriar da arte como expressão não só de um projeto político, mas de uma concepção de mundo própria, os Sem Terra e os Zapatistas almejam despertar a consciência crítica dos receptores dessa *arte sentipensante* em uma perspectiva *endógena* e *exógena* aos seus territórios. Em outras palavras, visam a *tocar o coração* diante da crise estrutural do capital, às opressões do patriarcado, à violação de direitos humanos e dos direitos da natureza, ao mesmo tempo que se posicionam como sujeitos produtores de arte e de uma arte política. Para fins deste artigo, apresentarei algumas expressões da arte *sentipensante* na *práxis* educativa e política Sem Terra e Zapatista.

A *mística*

Aqueles que conhecem os espaços formativos do MST certamente reconhecem a *mística* como elemento imprescindível da *práxis* educativa e política desse movimento, compreendida como momento de “ritualização dos valores do MST” (Castells, 2002) no processo de formação política e ideológica dos camponeses e trabalhadores rurais na luta pela terra e pela Reforma Agrária. A *mística* expressa, em perspectiva estética, valores centrais para o MST, entre eles, o da memória histórica da resistência camponesa, a cultura popular e os valores do campo e uma “teologia da terra que faz com que seus militantes compreendam que a *mística* é uma das molas centrais no processo de conscientização e autoconscientização” (Maia, 2008, p. 107). Igualmente, remete a uma dimensão da luta política mediada pela sensibilidade e por uma polissemia simbólica que revela um conjunto de elementos e sentimentos que dão sentido à permanência no campo e à reivindicação do direito à terra como espaço de reprodução da vida.

Para Bogo (2008, p. 11), a *mística* pode ser interpretada de três formas, a saber:

[...] pela teologia, pelas ciências políticas e pela filosofia, esta última base do vínculo teórico com a *mística*, sobretudo porque relaciona a cultura em seus três aspectos: do pensar, fazer e sentir. Se vincula com os valores (solidariedade, disciplina, companheirismo, etc.), a estética da arte, o cuidado, o trabalho produtivo e voluntário, a educação e a formação humana e a luta de classe.

Há outras duas noções presentes nesse processo de interiorização dos valores e princípios do MST vivenciados na mística: a consciência social e política de base marxista e a dimensão da humanidade e de comunhão da história vivida pelo homem e a mulher do campo, tradição política da Teologia da Libertação no Brasil (Castells, 2002).

A mística sempre é realizada antes do início de qualquer atividade de formação política do MST, como um rito, com início, meio e fim (Maia, 2008) e que visa a anunciar o tema gerador que articula esse processo formativo. Enquanto ato encenado, necessita de um tempo prévio de preparação ritual que será expresso pela voz, pelo corpo e pelos gestos da militância Sem Terra (Maia, 2008). Durante a mística, sintetiza-se uma dupla simbologia: o sentimento de pertencer ao campo, no sentido de ter raízes identitárias com o campo e, por conseguinte, o de ser partícipe na luta pelo direito à terra. A expressão estética dessa simbologia é representada pelos pés descalços daqueles que participam diretamente da mística – uma conexão ancestral com a terra – pelos instrumentos de trabalho do camponês e da camponesa – a enxada, a foice, a semente, a terra, a água, os grãos – as canções do cancionário popular, o chapéu de palha, as sandálias de couro, além da bandeira do MST e as fotografias de diferentes momentos da luta camponesa no Brasil.

Nesse sentido, a história e a memória são duas dimensões presentes na mística que conformam a identidade política de ser Sem Terra. Para o MST (1999, p. 1):

Um povo que não conhece sua história, que não rende homenagem a seus mártires; um povo que não cultiva sua cultura, seus valores, suas tradições de luta, é um povo derrotado, humilhado. A luta pela terra e justiça social começou há muitos anos e não pode parar. Necessitamos enraizá-la na história de nosso povo. E caminhar firmes, participando da construção de uma nova sociedade.

A incorporação desses símbolos também se vincula à recuperação da memória das lutas camponesas no Brasil, ademais do fortalecimento do orgulho de ser camponês, identidade historicamente confrontada por um discurso que reafirma a cidade como espaço do moderno, do progresso, do desenvolvimento. Participam da mística homens, mulheres, crianças, jovens e/ou idosos, realizando-a em vários momentos da práxis educativo-política interna e externa do movimento.

Assim, a mística está presente em diversos espaços de atuação política do MST: nos acampamentos e assentamentos, nas ocupações de órgãos públicos, nas atividades educativas e formativas das escolas, nos *congressos nacionais*, *encontros*, *marchas*, entre outros. Na mística, a música, a dança, a poesia, o silêncio, os cheiros e os sons são linguagens vivas para expressar a identidade Sem Terra e uma compreensão dialética da questão agrária (Barbosa, 2015a). Ao ser vista como palavra em ato, palavra-falada, palavra-

silenciada, palavra-em-cores, palavras-em-movimento, palavra-em-sentidos, onipresente nas múltiplas faces da práxis educativa e política do MST, expressa-se como:

[...] adjetivo de mistério, isto é, perceber o caráter escondido, não comunicado, de uma realidade ou de uma intenção, não possui um conteúdo teórico, porém está vinculado à experiência religiosa, nos ritos de iniciação. A pessoa é conduzida a experimentar, através de celebrações, canções, danças, dramatizações e realização de gestos rituais, uma revelação ou uma iluminação conservada por um grupo determinado e fechado (Betto & Boff, 1999, p. 23).

O convite a *experimentar* remete a esse *sentipensar* da mística no MST, ao integrar a sensibilidade e a razão ao aprendizado que se desprende na própria vivência da mística, no sentir-pensar crítico que ela evoca ao tocar o coração daqueles que são partícipes diretos ou espectadores. Nessa direção, recupero alguns elementos de uma das místicas realizadas durante o II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA)⁹ :

No auditório, cerca de 1500 educadores e educadoras vemos entrar mulheres vestidas de preto, trazendo nos braços bonecos de pano [feitos com tecido preto e sobre eles pintados esqueletos] que, em realidade, representam caveiras de bebês. Essas mulheres trazem os seios nus postos à amamentação e sacodem, desesperadas, os bebês em seus braços, aproximando-os de seus seios, tratando de fazê-los mamar. Sacudia-os desesperadas, buscando neles sinais de vida. O que vemos como observadores da mística são, em realidade, o que seriam os cadáveres de seus filhos mortos pela ação dos agrotóxicos. No palco principal onde a mística acontece, vemos as embalagens dos agrotóxicos de alta toxicidade, de uso proibido em diferentes países europeus, porém liberados em território brasileiro. (Registro em diário de campo, 2015)

Essa mística trazia a denúncia das consequências do uso intensivo dos agrotóxicos no adoecimento das mulheres, provocando abortos espontâneos, nascimentos de bebês com má formação congênita, além da contaminação do leite materno e o incremento da incidência de câncer nas populações afetadas pela pulverização aérea. A expressão de desespero das mulheres que participavam da mística era tamanha que emocionou os espectadores. Ao meu lado, um senhor, militante do MST e educador popular secava suas lágrimas e, ao olhar-me, comentou sussurrando:

9 Realizado entre os dias 21 a 25 de setembro de 2015, no Centro de Treinamento Educacional, em Luziânia-GO, com a participação de 1.500 educadoras e educadores do campo de todo o país.

Que dor deve ser você perder um filho pro veneno. Nem quero imaginar a dor duma mãe dessa! (Registro em diário de campo, 2015)

Sentipensar a mística é compreender a estética dos sentidos da luta pela terra e pela Reforma Agrária que, na expressão descrita acima, incorpora a crítica ao paradigma do capitalismo agrário (Fernandes, 2008), baseado na concentração de terras e em um modelo de desenvolvimento agrícola vinculado ao capitalismo verde e ao *agrobusiness*, o que provoca a desterritorialização e os conflitos no campo, a intensificação do uso de agrotóxicos e seus impactos na saúde da natureza e das pessoas. Em contraposição a esse modelo, reafirma-se o modo camponês de ser, de viver e de produzir (Silva, 2014), nos princípios da agroecologia e da soberania alimentar como projeto político emancipatório para os povos do campo.

Associada à Pedagogia do Movimento, a mística exerce um papel educativo ao promover a unidade da práxis entre o sentimento, o pensamento e a ação – sua dimensão *sentipensante* – na formação de uma consciência de luta das trabalhadoras e trabalhadores rurais. Mística entendida como um momento transcendental da luta do MST, em que se constrói criativa e coletivamente uma consciência social e política que reconhece na Reforma Agrária o centro de um projeto político-cultural popular para o campo brasileiro. Desse modo, para o MST (2001, p. 29), a mística:

[...] é a força, a energia cotidiana, que tem animado a família Sem Terra a continuar na luta, ajudando cada pessoa a enxergar e a manter a utopia coletiva. A mística é **aquele sentimento materializado em símbolos**, que nos faz sentir que não estamos sozinhos e são os laços que nos unem a outros lutadores [...] No MST a mística tem **uma dimensão educativa muito importante**: para os militantes mais antigos, ajuda a cultivar os valores e a memória simbólica que os mantêm a caminho; para as novas gerações [...] ajuda na disposição pessoal de entrar no processo e a vivenciar as ações de forma mais humana e plena [...] Cultivar a mística é parte fundamental do que entendemos por formação humana.

Expressa-se uma síntese simbólica dos sentidos de sua luta política e dos princípios que norteiam a mística, ao mesmo tempo ritual de denúncia-afirmação: denúncia da permanência do latifúndio da terra, do latifúndio do saber e do conhecimento, da criminalização dos movimentos populares, da negação-violação dos direitos humanos e políticos. Afirmação da identidade cultural e política com a terra e o modo de vida camponês. E, embora a mística seja uma expressão estética genuína do MST, ultrapassa as fronteiras de seus espaços políticos e incorpora-se como elemento imprescindível em

outros espaços educativos e formativos das organizações da Via Campesina Internacional. Por outro lado, a mística também apresenta sua interface com os zapatistas, movimento que tem uma *mística insurgente e rebelde* na forma de dizer sua palavra e anunciar seu projeto político.

Nessa direção, a própria aparição pública com o rosto coberto pelo “passa-montanhas” ou o “paliacate”¹⁰ revela uma estética genuína e uma mística zapatista, ao se posicionar como o *rosto que se oculta para se mostrar* e o *nome que se cala para ser nomeado*. Em suas palavras (Ejército Zapatista de Liberación Nacional [EZLN], 1996, p. 25):

Isto somos nós. O Exército Zapatista de Libertação Nacional. A voz que se arma para fazer-se ouvir. O rosto que se esconde para mostrar-se. O nome que se silencia para ser nomeado. A vermelha estrela que chama o homem e o mundo para que escutem, para que vejam, para que nomeiem [...]. Por trás do nosso passa-montanhas está o rosto de todas as mulheres excluídas. De todos os indígenas esquecidos (tradução nossa).

Ao se assumir como um *Sem Rosto*, os zapatistas colocam em relevo a denúncia da condição histórica das populações originárias desde a Conquista, na expropriação de seus territórios e na negação das suas cosmovisões, da matriz epistêmica de suas línguas, da existência de outras racionalidades, um processo que evidencia a violência epistêmica e a subalternização dessas populações por séculos. Por outro lado, ser um *Sem Rosto* revela uma estratégia política no posicionamento de um sujeito histórico que reivindica o reconhecimento dos direitos coletivos dos povos indígenas e da autonomia em seus territórios. Aqui, a autonomia demarca a ruptura com o Estado, com os partidos políticos e com uma suposta vanguarda intelectual e política presente na tradição da esquerda. Portanto, almejam ser reconhecidos em coletivo, como povos indígenas zapatistas.

A palavra e o silêncio são uma díade da estética da mística zapatista e transmitem elementos e conceitos próprios da cosmovisão e da cosmologia maia, sobretudo aquelas contidas no Popol Wuj e que, muitas vezes, são desconhecidos ou ignorados por aqueles que analisam, do ponto de vista teórico-político, o zapatismo. Conhecer esses elementos é fundamental para a compreensão da ritualística política do zapatismo, haja vista que estão presentes em seus documentos, comunicados políticos e em sua *performance* pública. Exemplo dessa estética *sentipensante* da mística zapatista foi a Marcha do Silêncio,

10 O *paliacate* é o lenço, normalmente com tecido colorido em tons vermelhos, utilizado para cobrir parcialmente o rosto. Além de expressar uma identidade política, o passa-montanhas e o paliacate são usados para que seus rostos não sejam identificados por militares e paramilitares.

realizada em 21 de dezembro de 2012, que demarcou uma retomada do diálogo com a sociedade civil mexicana e internacional, após cinco anos de silêncio público¹¹.

Nessa data se previa, de modo especulativo, o “fim do mundo”. Entretanto, aludia-se ao *Oxlajuj B'aqtun* ou o *Baktún*, isto é, o término de um ciclo do calendário maia equivalente a 394 anos. Nesse dia, mais de 40 mil zapatistas saíram à cena pública e realizaram uma marcha em 5 cidades de Chiapas¹², com seus paliacates e passa-montanhas, em absoluto silêncio. Em San Cristóbal de las Casas, colocaram um pequeno estrado em frente à catedral¹³, no qual todos subiam, erguiam o punho esquerdo e logo desciam e seguiam em marcha, em um gesto simbólico e epistêmico de reafirmar, diante do Estado e da Igreja que, em uma democracia verdadeira, todos têm o mesmo direito à participação política. No mesmo dia da Marcha do Silêncio, o Comitê Clandestino Revolucionário Indígena – Comandância Geral do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) emitiu o seguinte comunicado:

Escutaram?
É o som dos seus mundos derrubando-se.
É o do nosso ressurgindo.
O dia que foi dia era noite.
E noite será o dia que será o dia.
DEMOCRACIA!
LIBERDADE!
JUSTIÇA!
Desde as montanhas do Sureste Mexicano.
Pelo Comitê Clandestino Revolucionário Indígena – Comandância Geral do
Exército Zapatista de Libertação Nacional do EZLN.
Subcomandante Insurgente Marcos.
México, Dezembro de 2012 (tradução nossa).

Na estética *sentipensante* da Marcha do Silêncio, o próprio silêncio e o comunicado transmitem a *palavra coraçoadada* zapatista expressa em uma voz coletiva, que reafirma: aqui, seguimos em resistência e em rebeldia na consolidação da autonomia em nossos territórios! E na data de cerre de um ciclo e de anúncio de um novo ciclo do calendário maia,

11 Durante 5 anos, os zapatistas não emitiram comunicados ou realizaram atividades políticas abertas à participação externa. Entretanto, continuaram em suas atividades internas dentro dos MAREZ.

12 Nas 5 cidades onde realizaram o levantamento armado de 1994: 20 mil em San Cristóbal de las Casas, 8 mil em Margaritas, 8 mil em Palenque, 5 mil em Altamirano e 6 mil em Ocosingo.

13 Uma característica da colonização espanhola foi a construção dos chamados “zócalos”, amplas praças onde, de um lado, está a catedral e, de outro, o palácio do governo. Os zócalos representavam o símbolo da dominação espanhola e das principais instituições políticas: a Igreja e o Estado.

os zapatistas lançam um conjunto de comunicados e de atividades políticas vinculadas ao debate da autonomia¹⁴. Entre os comunicados, eu gostaria de destacar a sessão VI – Las Miradas – comunicado emitido em fevereiro de 2013 e que articula o que os zapatistas denominam *aprender a escutar* (Lenkersdorf, 2008). Nele, analisaram-se 6 perspectivas do “olhar” (*miradas*) segundo os zapatistas: a) olhar para impor ou olhar para escutar; b) olhar e escutar desde/para abaixo; c) alguns outros olhares; d) olhar e comunicar; e) olhar a noite em que somos (da lua nova ao quarto crescente); e f) somos.

Na perspectiva zapatista, o ato de olhar prescinde o de escutar. O *‘ab’i – escutar* – constitui, ao mesmo tempo, um verbo e um conceito (Lenkersdorf, 2008) que representa a escuta, porém, uma escuta que incorpora as formas de sentir, de pensar sob a perspectiva do outro, ou seja, em uma relação de reciprocidade do nós (*nosotros*). Essa escuta pressupõe a capacidade de colocar-se no lugar do outro, ao mesmo tempo que se concebe uma escuta para compreender os argumentos que estruturam o posicionamento daquele a quem se escuta. Portanto, o processo da escuta preconiza capacidade de apreensão das palavras e dos sentimentos expressos pelos outros. Na dialética entre escuta e olhar, afirmam:

Olhar é uma forma de perguntar, dizemos nós os zapatistas. Ou de procurar ... Quando se olha no calendário e na geografia, não importa quão distante um e o outro estejam, se pergunta, se interroga. E é no olhar, onde o outro, a outra, o outro aparece. E é no olhar, onde esse outro existe, onde se desenha seu perfil como estranho, como alheio, como enigma, como vítima, como juiz e carrasco, como inimigo ... ou como companheir@ [...] Se não aprendemos a olhar o olhar-se do outro, que sentido tem nosso olhar, nossas perguntas? (EZLN, 2013, tradução nossa).

O exercício de aprender a escutar e aprender a olhar pressupõe, no plano epistêmico, transladar a escuta e o olhar sob uma perspectiva do eu ao nós, ou seja, de situar ambos os atos para além do plano pessoal-individual (próprio do mundo ocidental) a um plano sociocultural e político coletivo. Nesse sentido, para os zapatistas, o ato de escutar e de olhar passa, necessariamente, pela escuta do coração, ou seja, de um exercício completo de olhar-se e escutar-se, em seu íntimo, em seu sentir-ser, em seu sentir-pensar, em sua condição subalterna, desumanizada, mas também em sua condição rebelde e insurgente, horizonte da luta pela autonomia, concebida como princípio e projeto político (Barbosa, 2015a).

14 Em Barbosa (2015a), apresento todos os documentos e atividades que compõem a nova etapa política do zapatismo na retomada do diálogo com a sociedade civil mexicana e internacional até 2015.

Segundo o EZLN (2013):

Nós, soldados, nada dizemos, só olhamos, pensamos: «*É muito grande. Isso já não é só nossa, nosso, nem dos povos zapatistas. Nem sequer é só desse recanto, destas terras. É de muitos recantos, de todos os mundos*» [...] Olhando nossos mortos, lá em baixo, os escutam. Trazemos-lhes a pequena pedra. Ao pé da sua casa a levamos. Olham-na. Olhamo-los olhá-la. Nos olham e levam nosso olhar muito longe, onde não alcançam nem os calendários nem as geografias. Olhamos o que seu olhar nos mostra [...] *O olhar que provocamos com isto já não será o de lamento, a vergonha, a compaixão, a caridade, a esmola. Haverá alegria naqueles que são como nós, porém raiva e ódio nos Mandões* (tradução nossa).

O *aprender a escutar e a olhar* desemboca em uma operação epistemológica de ruptura com o predomínio e a imposição da racionalidade moderna ocidental como único marco discursivo-interpretativo (Barbosa, 2015a; Lenkersdorf, 2008). Permite inverter a lógica de pensamento imperante por séculos para pensar, situar e analisar os povos originários, provocando um giro interpretativo da realidade sociocultural e do fenômeno político do qual participam como sujeitos históricos (Barbosa, 2015a). Há uma dialética do olhar e da escuta preexistente e vinculada à outra racionalidade, a outros paradigmas epistêmicos que desbordam da pluralidade de cosmovisões que sustentam formas distintas de pensar, interpretar e posicionar-se no mundo.

Essa dialética revela a abertura para compreender a existência dessas múltiplas formas de (re)existência, o que implica reconhecer que não há um único *modus vivendi*, uma única verdade universal. Portanto, requer compreender o que os zapatistas transmitem ao lançar a consigna *outro mundo é possível* e que o horizonte utópico da resistência, da rebeldia, da autonomia, tem por objetivo a construção de *um mundo onde caibam muitos mundos*. Na reafirmação dessa consigna, “sabemos bem que esse mundo não é só imaginado por nós. Porém em nosso sonho, esse mundo não é uno, mas muitos, diferentes, diversos. E é em sua diversidade onde tem sua riqueza” (EZLN, 2013, tradução nossa).

Música

Outra expressão da arte *sentipensante* na *práxis* educativo-política dos Sem Terra e dos Zapatistas é a musicalidade. Há uma dimensão pedagógica das canções produzidas por cantores do MST e do zapatismo, presentes em diferentes momentos da luta camponesa e indígena e que registram uma identidade cultural, a memória histórica da resistência no campo, ademais de encher de utopia o sonho da materialização da reforma agrária, do

direito à terra, à saúde, à educação, da autonomia nos territórios. Segundo o Comandante Zebedeo, no marco da Marcha da Cor da Terra, em 2001:

A música é o par que impulsiona o viver com consciência este longo caminho para abolir a injustiça que vivemos os pobres. Com suas mentes, corações, e braços alegraram os corações dos meninos, meninas, jovens, homens e mulheres bases de apoio das comunidades marginalizadas [...] A música é uma flor; a música é expressiva: a música é o alimento para a consciência (tradução nossa).

As canções compostas pelos zapatistas são uma narrativa musical de sua trajetória de luta pela autonomia. De autoria coletiva, são dedicadas à memória de seus mártires e às datas históricas emblemáticas no calendário político do zapatismo: o dia 17 de novembro de 1983, ano de fundação do EZLN; o 1º de janeiro de 1994, data da Insurgência Armada, e o 9 de agosto de 2003, criação dos Caracóis e as Juntas de Bom Governo. Uma das principais canções é o Hino Zapatista, que tem sua letra parodiada na música Carabina 30-30, um corrido revolucionário de autoria de Genaro Nuñez, em homenagem à Revolução Mexicana de 1910.

A tradição musical se faz presente entre as diferentes etnias mexicanas. Para o caso dos zapatistas, além do uso da marimba, outro gênero musical de seu cancionário é o chamado “corrido”, um dos mais conhecidos da música popular mexicana. Delgado López (2003, p. 65) afirma que o corrido:

[...] sem ser único e invariável no tempo, é um símbolo, um elo e um veículo de comunicação dos setores populares no México. A presença deste gênero em todo o país, deu origem a diversos estudos, que reconhecem seu lugar na história do México como espaço da memória e criatividade popular, musical e poética (tradução nossa).

Os músicos zapatistas tocam as canções nas atividades políticas realizadas dentro e fora dos Caracóis e em outros espaços dos territórios autônomos. No SERAZ-LN, os Promotores de Educação compõem suas próprias canções da Educação Autônoma e é comum encontrarmos, nas salas de aula, violões que animam as canções com as crianças e adolescentes. Vejamos o Hino da Educação Autônoma do Caracol IV:

Hino da Educação Autônoma

Nos povos Zapatistas
Se nomeou os Promotores
Para as crianças do povo
Ensinando a verdade.
Promotores, Promotoras
Formamos a nova força
Homens, crianças e mulheres
Lutando pela Educação
Nos povos Zapatistas
A bandeira com a estrela
Três cores a iluminam
Nossa história a começamos
Adiante com Dignidade
Nos povos Zapatistas
Lutaremos todos juntos,
Por nossa Educação,
Que é do povo e para o povo
Com consciência e coração
Nos povos Zapatistas.
(Registro em diário de campo, 2010)

Na trajetória política do zapatismo e do MST foram realizados festivais musicais com a participação de artistas orgânicos de ambos os movimentos, bem como do circuito cultural alternativo nacional e internacional. Os festivais remontam a essa mesma expressão estética manifesta em períodos revolucionários, a propósito da Revolução Sandinista e o Festival pela Paz, realizado em Manágua, em 1983, ou, ainda, aqueles realizados durante os anos da ditadura militar no Brasil. O Primeiro Festival Mundial da Digna Raiva, comemorativo do 15º aniversário do Levantamento Armado, reuniu artistas zapatistas, mexicanos e de outros países. Segundo o então Tenente Coronel Insurgente Moises (2009):

Na verdade, aqui estamos para nos conhecer nas distintas raivas que temos, pelo que sofremos em cada país, em cada cidade, nos lugares onde cada uma, cada um trabalhamos. [...] Estamos aqui para dizer como lutamos, como nos organizamos, com distintas formas de raiva contra o capitalismo neoliberal. A raiva deve ser digna porque se não for assim, nos vendemos, rendemo-nos, cedemos. É por isso que deve ser digna a raiva até que o povo mande obedecendo e o bom governo obedeça (tradução nossa).

Em 2016 e 2017 foram realizadas as 2 edições do Festival CompArte por la Humanidad. Nos 2 festivais, os zapatistas reivindicam a estética política da arte na formação humana, ao mesmo tempo que questionam a lógica subjacente ao universo artístico, sobretudo ao lançar a pergunta *sobre quem é considerado o artista* legítimo no ato artístico: “artista é toda pessoa que reivindique sua atividade como arte, independentemente dos cânones crític@s de arte, museus, wikipédia e demais esquemas ‘especialistas’ que classificam (isto é, excluem) as atividades humanas” (EZLN, 2016a, tradução nossa). Trata-se de problematizar a alienação do trabalho artístico, além da concepção de arte predominante nos circuitos artísticos e nas próprias escolas de formação em artes, espaços que atribuem à arte indígena o caráter folclórico ou de artesanato esvaído de sentido estético. Assim, asseveram:

E, além disso, como somos povos originários, uns e outr@s pensam que o que el@s fazem é arte e cultura, e o que nós fazemos é artesanato e ritual, que o que nel@s é análise e conhecimento, em nós é crença e superstição. Ignoram que nós pintamos cores que, centenas de anos depois, ainda desafiam os calendários, que quando na “civilização” ainda acreditavam que a terra era o centro e umbigo do universo, nós já tínhamos descoberto astros e números. Acreditam que amamos a ignorância, que nosso pensamento é simples e conformista, que preferimos acreditar ao invés de conhecer. Que nós não queremos o avanço, mas o retrocesso (EZLN, 2016b, tradução nossa).

À diferença da arte hegemônica, mais restrita às galerias e a um reconhecimento individual, a *arte sentipensante* adquire um caráter coletivo, de uma *curadoria* construída coletivamente e com uma intencionalidade política. Em 1999, o MST realizou o 1º Festival da Reforma Agrária – Canções que abraçam os sonhos, em Palmeira das Missões, Rio Grande do Sul, que resultou na produção de 1 CD. Outros 2 CDs produzidos pelo MST são amplamente divulgados nos diferentes espaços do movimento: o CD *Arte em Movimento*, coletânea de canções da Marcha Nacional pela Reforma Agrária¹⁵, realizada em 2 de maio 2005, e o CD *Cantares da Educação do Campo*, produzido em 2006 por artistas e estudantes da Licenciatura em Pedagogia da Terra.

A antologia musical do CD *Arte em Movimento* foi composta na Oficina Nacional dos Músicos do MST, realizada em abril de 2005, para a composição de canções que seriam cantadas ao longo da Marcha. Cada canção recupera os sentidos epistêmicos e ontológicos da terra para os povos do campo e a articula à demanda política pela Reforma Agrária, ao

15 Nessa data marcharam para Brasília 12 mil trabalhadores e trabalhadoras rurais Sem Terra, oriundos de 23 estados, com o objetivo de questionar o modelo de produção agrícola adotado para o campo brasileiro, o paulatino processo de proletarianização camponesa e visibilizar a situação de pobreza e exclusão vivida no campo.

mesmo tempo que situa a questão agrária como uma problemática histórica na América Latina. A título de ilustração, apresento abaixo a letra de uma das canções desse CD, intitulada “500 Anos de Resistência Indígena, Negra e Popular”:

A invasão chegou de barco nesta América Latina
Veio riscado da Europa este plano de chacina
Vinhem em nome da civilização
Empunhando a espada e uma cruz na outra mão (bis)

Nos pelourinhos da morte tanto sangue derramado
Pra mão-de-obra barata índio e negro escravizados
São três histórias neste grande continente
Uma bem antes dos invasores chegarem
E a segunda cinco séculos de invasão

E a resistência índia-negra popular
E a terceira é a que vamos construindo
Pra destruímos a raiz de todo mal
E a nova etapa vai trilhando por aqui
Quinhentos anos de Campanha Continental
Esta história de dois mundos pelo mundo se espalhou
Com uma visão colonialista não mostraram nossa dor
Mas reacende um grito de resistência
Seguindo exemplos dos verdadeiros heróis
O grito negro de Zumbi vem dos Palmares
Marçal, Proaño e tantos ergueram a voz
Estão presentes em nossa organização
Pra ter mais força é preciso unificar
Marchando firme contra toda escravidão
E o farol de Colombo vai se apagar.

A canção é alusiva à “Campanha Continental 500 Anos de Resistência Indígena, Negra e Popular (1989-1992)”, que expressava a crítica dos movimentos populares às celebrações oficiais dos 500 anos da Conquista. Nesse período é fundada a Via Campesina Internacional (LVC) e a CLOC na América Latina e no Caribe. O MST foi um dos movimentos fomentadores dessa campanha e participou na fundação da LVC/CLOC.

No segundo CD, *Cantares da Educação do Campo*, os eixos que articularam a antologia musical articulam o direito à educação no e do campo e sua centralidade no processo de humanização do povo camponês e de consolidação de um projeto histórico de conhecimento articulado à Reforma Agrária. Vejamos a canção “Não Vou Sair do Campo”, de Gilvan Santos:

Não vou sair do campo pra poder ir pra escola
Educação do Campo é direito e não esmola (bis)

O povo camponês, o homem e a mulher
O negro quilombola com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté, castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros nessa luta estão de pé
Cultura e produção, sujeitos da cultura
A nossa agricultura pro bem da população
Construir uma nação, construir soberania
Pra viver o novo dia om mais humanização
Quem vive da floresta, dos rios e dos mares
De todos os lugares onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia, venha aqui fazer a festa.

Todas as canções mereceriam ser incluídas e analisadas cuidadosamente aqui, em razão da profundidade de elementos epistêmicos e políticos relacionados ao tema Educação do Campo como direito fundamental no processo de construção de um projeto educativo-político e cultural articulado pelos povos do campo. É fundamental destacar que são canções amplamente difundidas nos espaços da ação política e educativa do MST, cantadas nas místicas, nas escolas do campo em acampamentos e assentamentos, bem como nas demais atividades organizadas pelo Setor de Educação do MST.

Outra expressão musical da estética *sentipensante* do MST é a Escola de Samba Unidos da Lona Preta, fundada em 2005, na Comuna Urbana Dom Hélder Câmara, primeira experiência de comuna urbana realizada pelo MST na cidade de Jandira, na Região Metropolitana de São Paulo. A Escola de Samba Unidos da Lona Preta produz o que denominam *samba-luta*, com o objetivo de transformar a arte carnavalesca em uma arte politizada. Em outros termos, politizar a arte, nesse caso, a arte do carnaval. Segundo Tiarajú (2009), na ocasião do processo de organização do carnaval de 2010, a Unidos da Lona Preta organizou:

Uma série de debates com batucadas sobre a denominada Questão Urbana será o manancial fértil para a composição coletiva do samba enredo. A ideia é que todos e todas as participantes se apropriem do tema a ser cantado e contado. Este processo visa fazer diferente do processo de confecção do desfile das escolas de samba atuais, que é alienado e alienante uma vez que não permite que o seu produtor, ou seja, o compositor, o ritmista e o folião, se aproprie do produto final de sua própria produção cultural.

Uma das contribuições da Escola de Samba Unidos da Lona Preta consiste na subversão da linguagem carnavalesca imperante no Brasil e sua politização. Nessa experiência específica, promove-se um processo de formação educativo-política que passa pela construção de uma consciência crítica de que a luta e a resistência não se restringem ao campo brasileiro, mas pertence a outros espaços onde se legitima um profundo processo de exclusão social desencadeado pelo capital, como é o caso do espaço urbano. Igualmente, situa outros sujeitos da educação, como a juventude camponesa e urbana.

Poesia, literatura e murais

Sob o ponto de vista poético, literário e muralista, também encontramos aportes da arte *sentipensante* Sem Terra e Zapatista. Assim, enuncia-se uma dimensão subversiva da arte ao reivindicá-la como parte integrante do processo formativo. Em 1996, no marco do I Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo, afirmam ser a arte:

[...] expressão humana da liberdade de criação e de participação coletiva; como resistência rebelde e expressão libertadora, sendo a liberdade a própria textura do nosso ser. A arte como um direito da sociedade em seu conjunto e não como privilégio de alguns. Como obra do ser humano e não como simples objeto mercantil. Enfatizemos a dimensão subversiva da arte. (EZLN, 1996, p. 129, tradução nossa).

No âmbito do processo educativo-político no SERAZ-LN, a arte se faz presente como parte da construção do conhecimento, em sentido ontológico, cognitivo e epistêmico. Do mesmo modo, a arte é reconhecida como uma das tantas linguagens para expressar a dimensão cultural e educativo-política da luta zapatista. Em suas palavras (EZLN, 1996, p. 130), a arte:

Não é o conhecimento abstrato e teórico, mas do meta-teórico, a arte popular que preenche de sentido a existência de uma comunidade que se reconhece. A modernidade converteu o conhecimento humano em atos específicos e racionais que esquecem o caráter integral dos homens e mulheres com os demais e com a natureza. Estamos integrados em nossas três dimensões: física, emocional e intelectual (tradução nossa).

Importa destacar a crítica que emerge da citação em relação à histórica separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e a dimensão criativa do trabalho na humanização do ser humano (Marx & Engels, 1986), uma reflexão que está presente no processo educativo conduzido pelas escolas autônomas zapatistas. Exemplar é o livro didático *Arte en rebeldía* (EZLN, n.d.), com o objetivo de abordar diferentes dimensões da arte produzida pelos zapatistas e seu papel na construção do conhecimento, de um *éthos* político e na subjetividade do sujeito histórico-político zapatista. Na introdução do referido livro, afirmam “as e os indígenas zapatistas nos rebelamos em 1994. Desde então vivemos em rebeldia. E, como assim vivemos, também nossa arte está em rebeldia.” (EZLN, n.d., p. 13, tradução nossa).

Entre os fundamentos educativo-pedagógicos que articulam a arte *sentipensante* do livro *Arte en rebeldía* (EZLN, n.d., p. 17), há a preocupação de demarcar uma definição própria em torno do conceito de arte:

São arte as coisas que construímos, nossos vestidos tradicionais, artesanatos, cerâmicas e toda a arte que provém de nossa cultura indígena. E são arte nossas festas, nossos programas culturais, nossa música, canções e danças, nossas obras de teatro e títeres, nossas histórias, comunicados e poesia, inclusive as adivinhações e bombas. E também são arte os bordados, pinturas, fotografias e vídeos que explicam nosso renascer como indígenas zapatistas. São novos caminhos que vão aparecendo para tornar mais alegre nossos caminhos perguntando. [...] Sobretudo a nova arte que expressamos na pintura sobre faixas, placas e paredes (tradução nossa).

A citação nos remete à compreensão da arte e da atividade do artista como trabalho criador e livre (Sánchez-Vázquez, 1978), em que o artista alcança a objetivação do ser humano e responde à finalidade primordial da arte, qual seja, a de afirmação da essência humana em um objeto concreto-sensível. Ao mesmo tempo, a citação interpela a alienação do trabalho artístico no âmbito da sociedade capitalista, ao se submeter às lógicas do mercado produtivo, que desnaturaliza a essência do trabalho artístico e do reconhecimento do artista em sua obra, invertendo o sentido da criação artística (Sánchez-Vázquez, 1978).

Uma das expressões da chamada arte *sentipensante* que se aborda pedagogicamente no SERAZ se refere à dimensão sociocultural e política dos murais existentes nos Caracóis e nos vários espaços coletivos das comunidades zapatistas. Para os Promotores de Educação responsáveis pela elaboração coletiva do livro, “os murais explicam nossa luta, nosso trabalho e nossa história. Eles nos recordam nossa dignidade e são nossa memória.

Eles expressam nossa arte” (EZLN, n.d., p. 10, tradução nossa). Para eles, os murais são considerados zapatistas porque “explicam e desenham a luta, a história e os símbolos zapatistas” (EZLN, n.d., p. 23, tradução nossa).

A *arte sentipensante* dos murais zapatistas se inspira na arte indígena pré-hispânica e no muralismo mexicano. Está pintada em vários espaços de uso coletivo, por exemplo, em auditórios, igrejas, escolas e clínicas autônomas, cooperativas e armazéns, restaurantes coletivos, nas Juntas de Bom Governo, nas entradas dos Caracóis etc. No que concerne à decisão coletiva de introduzir os murais como um recurso educativo-pedagógico, afirma-se (EZLN, n.d., p. 167):

[...] foi e ainda é que muitos povoados, regiões e municípios éramos pouco reconhecidos nesse momento como povos zapatistas, rebeldes e em resistência (estamos falando do processo em nossa zona nos meses de junho de 1999). Assim, as placas, as faixas e os murais com imagens do zapatismo, pintados nos lugares coletivos, como em uma mercearia, em uma escola, em uma casa de reuniões ou em uma clínica serviram para dizer: “Aqui estamos, somos zapatistas, somos rebeldes e resistimos” (tradução nossa).

Em relação à intencionalidade educativa dos murais, afirma-se (EZLN, n.d., p. 219):

Os murais são pintados porque é assim que deixamos nossa história escrita ou pintada e cada trabalho que se faz em nossa luta. Para que as pessoas ou qualquer irmão que venha, que nos visite, veja o trabalho que estamos fazendo. Eles também são pintados para que toda a sociedade perceba que aqui estamos resistindo em rebeldia. Aqui estamos lutando para mudar tudo o que nos está fazendo muito mal, para que nós, como indígenas, nunca mais sejamos esquecidos (tradução nossa).

Assim como as demais atividades realizadas em território zapatista, os murais são decididos em assembleia: o tema do mural, o local onde será pintado, quem vai participar na pintura como muralista, quanto tempo será dedicado a pintá-lo. Em alguns murais, participam muralistas, grafiteiros e observadores oriundos das caravanas de solidariedade nacional e internacional, que também participam do processo coletivo sobre os murais a pintar.

Os murais expressam a luta histórica do zapatismo, sua identidade sociocultural e política – como os murais que expressam a arte pictórica acerca dos homens e as mulheres

do milho¹⁶ – o trabalho coletivo nas comunidades, além de personagens históricos da política mexicana, por exemplo, Emiliano Zapata, Pancho Villa, Miguel Hidalgo, Lucio Cabañas, para citar os mais frequentes nos murais. Também de outros países, como Ernesto *Che* Guevara e aqueles próprios do zapatismo, como a Comandanta Ramona e a Comandanta Esther, o Subcomandante Insurgente Marcos e os que tumbaram durante o transcurso do Levantamento Armado, em 1994. Há murais com o Hino Zapatista ou algumas das seis Declarações da Selva Lacandona.

Alguns murais reportam à herança histórica dos povos maias, como o que adorna a Escola Primária Rebelde Autônoma Zapatista, da comunidade de Jerusalén, no Caracol IV – Morelia: refere-se à vida cultural de Toniná, antiga cidade maia localizada a 13 km da cidade de Ocosingo. No mural, estão os utensílios para o plantio e a colheita, bem como o trabalho coletivo realizado nessa cidade. Os Promotores de Educação afirmam:

Acreditamos que é importante resgatar a história dos nossos antepassados. Sabiam como se organizar bem, trabalhavam coletivamente, tinham seus próprios remédios, sua própria educação, como trabalhar com a natureza, e por isso é importante conhecê-los. É por isso que os murais são pintados, e é por isso que nós, homens e mulheres, também estamos nos organizando no trabalho coletivo: nos murais, na produção de feijão e milho, resgatando plantas medicinais, saúde e educação. (EZLN, n.d., p. 225, tradução nossa).

Há murais que revelam imagens de zapatistas, cujas posições corporais se aproximam muito a algumas das figuras de baixo relevo existentes nas zonas arqueológicas mexicanas, por exemplo, as do Tajín (Veracruz) ou Monte Albán (Oaxaca). Também há aquelas que fazem referência à simbologia dos quatro elementos: fogo, água, terra e ar. Portanto, os murais zapatistas revelam elementos da memória histórica e da resistência dos povos originários de Chiapas e de toda a América Central.

No caso dos assentamentos e acampamentos do MST, das escolas do campo e das escolas de formação política do movimento, a arte *sentipensante* dos murais também está presente. É possível identificar murais sobre a luta internacionalista e a referência a personagens históricos, como Ernesto *Che* Guevara, Lênin, Fidel Castro, Rosa Luxemburgo, dentre outros da Revolução Soviética. Também há artistas e poetas populares, como Patativa do Assaré e a principal referência da Educação Popular, Paulo Freire.

A poesia e a literatura também estão presentes nas escolas autônomas zapatistas e nas escolas do campo do MST. No Ceará, as Escolas de Ensino Médio do Campo já realizaram a terceira edição do Festival de Arte e Cultura das Escolas do Campo. O MST

16 Mito originário do Popul Wuj, relativo à origem dos seres humanos. Nesse mito, os seres humanos foram criados a partir de diferentes sementes de milho, o que garante a própria diversidade da humanidade.

também realizou o Festival Nacional de Arte e Cultura da Reforma Agrária, que resultou na publicação do livro *Versando a rebeldia* (MST, 2016), uma coletânea de poemas selecionados do festival. Nesse sentido, corroboro Caldart (1987), ao afirmar que o ato de transformar a luta pela terra em poesia é a transformação simbólica da ordem social, que determinou a inserção dos Sem Terra na luta pela terra. Outra bela coletânea de poemas é a publicação *Los latidos del corazón nunca callan* (Arcos, Zagato, Parres-Gómez, & Iñigo, 2018), que reúne uma seleção de poemas e canções de autoria coletiva zapatista.

Das dimensões formativas da *arte sentipensante*

Reflexões finais

Quais seriam os princípios fundantes da estética da *arte sentipensante* nos processos educativos e na luta política dos Zapatistas e dos Sem Terra? Em que medida essa arte se transcende na formação de um sujeito histórico e encarna os sentidos históricos da luta em defesa da terra, dos territórios e de um projeto político de caráter emancipatório?

Um primeiro princípio advém do reconhecimento do *coração como núcleo epistêmico e político*, lugar de enunciação de uma concepção de luta que não só se vive, mas se sente, posto que a ação de levantar-se em armas, de romper as cercas de um latifúndio improdutivo é, antes de tudo, um ato sentido. Sentido na histórica dor de ser um desgarrado da terra, de sentir a opressão sobre os corpos, a violação do direito a ter direitos, por ser indígena, por ser camponês, por ser mulher sem terra e pobre. Como dizem os zapatistas: sentido na *digna raiva*, interpretada como o direito de indignar-se pela histórica condição subalterna, porque é digno sentir a raiva, expressão de uma emoção pulsante dos oprimidos do mundo. Também na compreensão de que os processos de construção de subjetividades políticas se articulam com o posicionamento histórico, no sentido atribuído por Karl Marx, ao se assumir como sujeito de sua própria história, no caso, uma história atravessada pela luta de classes.

Outra dimensão da estética da *arte sentipensante* é sua base histórico-social no processo de humanização da natureza, mediante o trabalho e uma assimilação estética desse processo (Sánchez-Vázquez, 1978). Nesse aspecto se verifica o caráter educativo da *arte sentipensante*, uma vez que “a relação estética do homem com a realidade social, não cria apenas o objeto, mas também o sujeito. O objeto estético só existe em sua essência humana, estética, para o homem social” (Sánchez-Vázquez, 1978, p. 96).

A estética da *arte sentipensante* reposiciona às populações indígenas e camponesas como sujeitos do Abya Yala e de uma histórica luta latino-americana e não como um espelho opaco da cópia (Martins, 2008) de um processo colonizador. A estética da *arte sentipensante* promove uma leitura dialética da concepção civilizatória que atravessa as relações coloniais

e do capitalismo ocidental moderno, revelando seus mecanismos de controle e dominação que ainda perduram. Nesse horizonte, reivindica-se o reconhecimento de um pensamento próprio e de uma arte própria, enraizada em outros referentes histórico-políticos, que dão conta de expressar a outra história, erigida no e pelo campo popular.

A cultura como elemento de mediação da identidade política, da formação da consciência e de transmissão do legado histórico da luta indígena e camponesa constitui outro elemento da estética da resistência dessa *arte sentipensante*. A cultura que se expressa na arte *sentipensante* revela que o sentido estético dessa arte é sua capacidade de transmitir, por meio da linguagem, do trabalho e das relações sociais, uma leitura crítica do mundo real e concreto em que se vive, ao mesmo tempo que projeta o horizonte utópico de uma sociedade emancipada. Nas palavras de Marx e Engels (1986, p. 36-37):

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção de seu comportamento material [...] A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...] os homens, ao desenvolverem sua produção material, transformam também, com esta, sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

E o que representa a vida para esses sujeitos histórico-políticos? É a *longa noite dos 500 anos*; é ser filhos dessa longa noite, como dizem os zapatistas, e a necessidade histórica de defender o direito à *terra para quem nela trabalha*, consigna herdada de Emiliano Zapata. É *lutar como se vive e viver como se luta*, como afirma o MST na reivindicação da Reforma Agrária Popular. Nessa luta, a *terra* tem uma estética na resistência concreta: *somos da cor da terra* (como afirmaram os zapatistas ao realizar a Marcha da Cor da Terra). A *terra* entendida como húmus, terra fértil, espaço de vida e de produção sociocultural e econômica. Uma compreensão epistêmica e ontológica que carrega consigo essa consciência histórica, uma vez que:

Os antepassados costumavam dizer que fomos feitos da terra. Não de qualquer terra. Mas do húmus, isto é, da terra fértil. Eles sabiam que da terra nascemos e que dela vivemos. Eles sabiam que para a terra retornamos, quando morremos. Eles se sentiam parte da terra, se percebiam como terra. Temos a terra dentro de nós. Somos terra (MST, 2000, p. 7).

Na *arte sentipensante* se evidencia a luta das mulheres zapatistas no processo de desestruturação do patriarcado nas comunidades zapatistas, com os murais e as canções que evocam a Lei Revolucionária de Mulheres. Também ao se posicionar como partícipes da luta pela autonomia, posto que *sem as mulheres, não há revolução*, conforme a canção política do grupo musical Dignidad y Resistencia, composto pelas Zapatistas do Caracol II – Oventik.

O ato educativo que emana da *arte sentipensante* dos Sem Terra e dos Zapatistas visa a *tocar o coração* na leitura crítica do passado colonial, a expropriação territorial e a violência sobre os corpos e a natureza. Na compreensão do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo e do processo de expropriação territorial por meio do neoextrativismo impulsionado na América Latina, última fronteira de acesso do capital transnacional. Portanto, há um caráter transtemporal da arte que funciona como condutor dos elementos constitutivos da resistência desses povos (Arcos, Zagato, Parres-Gómez, & Iñigo, 2018).

Assim, o vínculo entre história, cultura e a assunção de uma consciência política permite configurar uma nova cultura política, no sentido de assumir o tempo histórico como espaço de forças sociais em luta, no compromisso por compreender a contradição de uma sociedade de classes, mas também propondo novos caminhos para pensar o passado e o presente, ao mesmo tempo que se articula um projeto alternativo prospectivo no qual as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas sejam indissociáveis no horizonte da construção de um projeto de caráter emancipatório.

Ao se atribuir um sentido pedagógico à *arte sentipensante*, há um vínculo com a luta social, fazendo dessa arte um ato de formação educativo-política, de subjetividades e de fortalecimento das identidades, não só da base militante do movimento social, mas também do conjunto da sociedade que, ativa ou passivamente, acompanha a ação política desses sujeitos históricos, e deixar-se *tocar o coração* por meio da arte. Na história latino-americana e caribenha essa arte *sentipensante* alimentou os sonhos de liberdade, emancipação e justiça – e, nos momentos de recrudescimento da luta de classes, clamou-se por *não se perder a ternura jamais*, nas palavras de Che Guevara. A *ternura* – que também é sentimento e ato político.

Na arte de resistir às tentativas de destruição dos nossos sonhos,
trincheiras da criatividade se revela a rebeldia
dos poetas e dos cantores filhos da terra
e da esperança no cenário imaginário
para onde marcham as colunas
dos grandes guerreiros e lutadores sem terra
(Poema Terra Sertaneja – Ademar Bogo)

Referências bibliográficas

- Arcos, N., Zagato, A., Parres-Gómez, F., & Iñigo, C. D. (2018). *Los latidos del corazón nunca callan. Poesías y canciones rebeldes Zapatistas*. México, DF: (In)Fluir.
- Arroyo, M., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). (2004). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Barbosa, L. P. (2014). Educación y lucha autonómica en la Voz Zapatista: aportes de la Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar, Sentir-Saber. *Revista Educación y Cultura*, 105, 21-27.
- Barbosa, L. P. (2015a). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. México, DF: LIBRUNAM.
- Barbosa, L. P. (2015b). Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da educação superior: os desafios da universidade pública no Brasil. In A. A. Silva; Atairo, D; Camou, A; Romo, A. D.; Rubio, D. M. H.; Lizarazo, R. P.; Satizabal, G. A. A.; Menoni, A. C. Takayanagui, A. D.. *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* (pp. 147-212). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Barbosa, L. P. (2016a). *Educação do Campo [Education for and by the countryside] as a political project in the context of the struggle for land in Brazil*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/03066150.2015.1119120>
- Barbosa, L. P. (2016b). Educação rebelde e autônoma na práxis revolucionária Zapatista. In E. Rebuá, & P. Silva (Orgs.), *Educação e filosofia da práxis: reflexões de início de século* (pp. 48-79). Rio de Janeiro, RJ: Letra Capital.
- Betto, F., & Boff, L. (1999). *Mística e espiritualidade*. Rio de Janeiro, RJ: Rocco.
- Bogo, A. (2008). *Identidade e luta de classes*. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Caldart, R. S. (1987). *Sem terra com poesia*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do movimento*. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Castells, A. N. G (2002). A ritualização dos valores do MST. In C. Vendramini (Org.), *Educação em movimento na luta pela terra* (pp. 250-268). Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Cusicanqui, S. R. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Delgado López, G. (2003). Cultura y zapatismo. Los muros del poder y los puentes musicales de la rebeldía. *Revista Rebeldía*, 13, 60-69.
- Dussel, E. (2010). Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. In A. Mondragón, & F. Monroy (Coords.), *Interculturalidad. Historias, experiencias y utopías* (pp. 39-70). México, DF: Plaza y Valdes.

-
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (1996). Crónicas intergalácticas. In *Anales del 1er Encuentro Intercontinental por la Humanidad y en contra del Neoliberalismo*. Chiapas, San Cristóbal de las Casas, México: Planeta Tierra.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (2013, 6 de febrero). Ellos y nosotros. VI.- Las iradas. 1.- *Mirar para imponer o mirar para escuchar*. Recuperado de http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2013/02/06/ellos-y-nosotros-vi-las-miradas/Ejército_Zapatista_de_Liberación_Nacional.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (2016a, 29 de febrero). *Convocatoria zapatista a actividades 2016*. Recuperado de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2016/02/29/convocatoria-zapatista-a-actividades-2016/>
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (2016b, 12 de septiembre). *Una casa, otros mundos*. Recuperado de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2016/09/12/una-casa-otros-mundos/>
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (n.d.). *Arte en rebeldía*. Chiapas, México: Planeta Tierra.
- Fals-Borda, O. (2008). *Una sociología sentipensante para América Latina (antología)*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.
- Fals-Borda, O. (n.d.). *Sentipensante* (Arquivo de vídeo). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo>
- Fernandes, B. M. (2008). Educação do campo e território camponês no Brasil. In C. A. Santos (Org.), *Por uma educação do campo: campo-políticas públicas-educação* (pp. 39-65). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gramsci, A. (1949). *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Torino, Italia: Einaudi.
- Gramsci, A. (2011). *La alternativa pedagógica*. Caracas, Venezuela: Ed. Laboratorio Educativo.
- Lander, E. (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires, Argentina: Perspectivas Latinoamericanas.
- Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México, DF: Porrúa.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. México, DF: Plaza y Vades.
- López-Intzín, J. (2013). 'Ich'el ta muk': la trama en la construcción del *Lekil kuxlejal* (vida plena-digna-justa). In G. M. Torres, J. L. Intzín, S. Marcos, & C. O. Hernández (Coords.), *Senti-pensar el género. Perspectivas desde los pueblos originarios* (pp. 101-110). México, DF: Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México.
- Maia, L. A. (2008). *Mística, educação e resistência no Movimento Sem Terra – MST*. Fortaleza, CE: UFC Ed.

-
- Marcos, S. I. (2007). Ni el centro, ni la periferia... Parte VII (y última) – sentir el rojo. El calendario y la geografía de la guerra. In *Anales del 1er Coloquio Internacional In Memoriam Andrés Aubry* (pp. 317-325). San Cristóbal de las Casas, México: Universidad de la Tierra, Rebeldía.
- Martins, J. de S. (2008). *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Contexto.
- Marx, K. (2004). *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Marx, K., & Engels, F. (1986). *A ideologia alemã*. São Paulo, SP: HUCITEC.
- Moises, T. C. I. (2009, 3 de enero). *Primer Viento: una digna juventud rabiosa. Mesa del 2 de enero*. Recuperado de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2009/01/03/primer-viento-una-digna-juventud-rabiosa-mesa-del-2-de-enero/>
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2016). *Versando Rebeldia*. São Paulo: Expressão Popular: Autor.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2000). *Nossos Valores – Reforma Agrária: por um Brasil sem latifúndio - Caderno do Educando*. São Paulo: Associação Nacional de Cooperação Agrícola – ANCA.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (1999). *Como fazemos a Escola de Educação Fundamental* (Caderno de Educação n. 9). Porto Alegre, RS: Autor.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2001). *Somos Sem Terra. Para soletrar a liberdade* (Caderno de Educação n. 2). Veranópolis, RS: Iterra.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2005). *Dossiê MST – Escola. Documentos e estudos 1990-2001* (Caderno de Educação n. 13). São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Paoli, A. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. México, DF: EDUAM.
- Sánchez-Vázquez, A. (1978). *As ideias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Santos, L. E. S., & Valverde, M. C. (2003). Historiografía maya de origen indígena (siglos XVI-XIX). In J. R. R. Galván (Org.), *Historiografía mexicana: historiografía novohispana de tradición indígena* (Vol. 1, pp. 133-167). México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Silva, V. I. (2014). *Classe camponesa: modo de ser, de viver e de produzir*. Porto Alegre, RS: Padre Jósimo.
- Tiarajú (2009)- Unidos da Lona Preta: batucada do povo brasileiro. Recuperado de <http://passapalavra.info/2009/12/16992/>

Para citar este artigo:

Norma A – ABNT

BARBOSA, L. P. Estética da resistência: arte sentipensante e educação na práxis política latino-americana. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 29-62, 2019.

Norma B – APA

Barbosa, L. P. (2019). Estética da resistência: arte sentipensante e educação na práxis política latino-americana. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 29-62.

Norma C – Vancouver

Barbosa LP. Estética da resistência: arte sentipensante e educação na práxis política latino-americana. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2019 [cited Ago 1, 2019]; 9(23):29-62. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1144>

Estética da resistência: arte sentipensante e educação na práxis política indígena e camponesa latino-americana

Lia Pinheiro Barbosa

Doutora em Estudos Latino-Americanos pela Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM

Professora na Universidade Estadual do Ceará – UECE

lia.barbosa@uece.br

Resumo

Este artigo tece reflexões sobre a articulação entre arte, educação e formação humana no âmbito da práxis política dos movimentos camponeses e indígenas latino-americanos. Para tanto, argumenta-se que a concepção de arte tecida por esses sujeitos políticos emerge de uma apreensão do *coração* como núcleo epistêmico e ontológico de seus sentimentos, de seu pensamento e de sua ação política – uma *arte sentipensante* – que demarca outro paradigma de pensamento e de construção de conhecimento. Nesse sentido, apresento algumas expressões da estética da resistência na arte sentipensante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do Movimento Zapatista, com destaque para os princípios que fundamentam a dimensão educativa e política da arte na luta em defesa da terra, do território e de um projeto emancipatório. Na história latino-americana e caribenha, a *arte sentipensante* alimentou os sonhos de liberdade, emancipação e justiça – e, nos momentos de recrudescimento da luta de classes, clamou-se por *não se perder a ternura jamais*, nas palavras de *Che Guevara*.

Palavras-chave arte sentipensante; estética; movimentos indígenas e camponeses; movimento dos trabalhadores rurais sem terra; zapatismo.

Aesthetics of resistance: sentimental-thoughtful art and education in Latin American political praxis

Abstract

This article thinks through the interconnection between art, education, and human development within the framework of the Latin American peasant and indigenous movements' political praxis. To do this, it is argued that the art conception woven by these political subjects emerges from an apprehension of the *heart* as the epistemic and ontological nucleus of their feelings, their thinking, and their political action – a *sentimental-thoughtful art* – which demarcates another paradigm of thought and knowledge building. Thus, I introduce some expressions of the aesthetics of resistance in the sentimental-thoughtful art of the Landless Rural Workers' Movement (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST) and the Zapatista Movement, with an emphasis on the principles that underlie the educational and political dimension of art in the struggle for land, territory, and an emancipatory project. In Latin American and Caribbean history, the *sentimental-thoughtful art* nurtured the dreams of freedom, emancipation, and justice – and, in times of recrudescence of the class struggle, people cried out for *never losing tenderness*, in Che Guevara's words.

Key words sentimental-thoughtful art; aesthetics; indigenous and peasant movements; landless rural workers' movement; zapatismo.

Estética de la resistencia: arte sentipensante y educación en la praxis política latinoamericana

Resumen

Este artículo analiza la interconexión entre arte, educación y formación humana en el ámbito de la praxis política de los movimientos campesinos e indígenas de América Latina. Para hacer esto, se argumenta que la concepción de arte tejida por estos sujetos políticos surge de una aprehensión del *corazón* como núcleo epistémico y ontológico de sus sentimientos, de su pensamiento y de su acción política – un arte sentipensante – que delimita a otro paradigma de pensamiento y de construcción de conocimiento. Así, presento algunas expresiones de la estética de la resistencia en el arte sentipensante del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST) y del Movimiento Zapatista, con énfasis en los principios que fundamentan la dimensión educativa y política del arte en la lucha por la tierra, el territorio y un proyecto emancipador. En la historia latinoamericana y caribeña, el arte sentipensante alimentó los sueños de libertad, emancipación y justicia – y, en tiempos de recrudescimiento de la lucha de clases, se clamó por *no perderse la ternura jamás*, en las palabras del Che Guevara.

Palabras clave arte sentipensante; estética; movimientos indígenas y campesinos; movimiento de trabajadores rurales sin tierra; zapatismo.

Esthétique de la résistance: art sentimental-pensant et éducation dans la praxis politique latino-américaine

Résumé

Cet article analyse l'articulation entre art, éducation et formation humaine dans le domaine de la praxis politique des mouvements paysans et indigènes latino-américains. Pour ce faire, il est soutenu que la conception de art tissée par ces sujets politiques émerge d'une appréhension du *cœur* en tant que noyau épistémique et ontologique de ses sentiments, de sa pensée et de son action politique – un *art sentimental-pensant* – qui délimite un autre paradigme de pensée et de construction du savoir. Ainsi, je présente quelques expressions de l'esthétique de la résistance dans l'art sentimental-pensant du Mouvement des Travailleurs Ruraux Sans Terre (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST) et du Mouvement Zapatiste, en mettant l'accent sur les principes qui sous-tendent la dimension éducative et politique de l'art dans la lutte pour la terre, le territoire et un projet émancipateur. Dans l'histoire de l'Amérique Latine et des Caraïbes, l'*art sentimental-pensant* a nourri des rêves de liberté, d'émancipation et de justice – et, à l'époque d'une intensification de la lutte des classes, des gens criaient pour *ne jamais perdre la tendresse*, selon les mots de *Che Guevara*.

Mots-clés art sentimental-pensant; esthétique; mouvements indigènes et paysans; mouvement des travailleurs ruraux sans terre; zapatismo.

Prelúdio

Coração do Céu, Coração da Terra, o lugar de enunciação da palavra

Nas antigas histórias dos povos maias k'iché da Guatemala, descritas no livro sagrado *Popol Wuj*¹, no mito criador, o céu estava em suspenso e a terra se encontrava submersa na água. A natureza e todos os seres nela viventes nasceram da fecundação entre o *Coração do Céu* e o *Coração da Terra*. O *coração*, portanto, é considerado o *lugar de enunciação* da criação da vida, do pensamento e da palavra; lugar de onde emana *sentimento* e *razão*. Esses escritos sagrados constituem a base da cosmovisão e da cosmovivência indígena da América Central, que fundamentam sua racionalidade ancestral, a conexão desses povos com os quatro elementos, sua concepção sobre o tempo, a vida e a morte, bem como uma interpretação dos seres humanos como uma fração da totalidade da vida existente na natureza.

Na história contemporânea da América Latina é possível identificar a presença do *Popol Wuj* e de outros referentes das cosmovisões que fundamentam as filosofias indígenas da região. Nelas, o *coração* permanece como *núcleo epistêmico e ontológico* de seus sentimentos, de sua palavra, de seu pensamento e de sua ação política, demarcando outro paradigma de pensamento e de construção de conhecimento. Tal paradigma tem sido

¹ *Popol Wuj* é uma coletânea de textos escritos após a conquista espanhola e que apresenta detalhes da origem, das ideias cosmogônicas e das antigas tradições dos povos K'iche' da Guatemala, bem como a organização do calendário maia e a cronologia dos seus reis até o ano de 1500. O livro faz parte da chamada *historiografia colonial da tradição indígena maia* e representa o legado de seu pensamento registrado historicamente pela transcrição de uma oralidade que preservou a memória de fatos passados das comunidades indígenas da América Central (Santos & Valverde, 2003).

negado historicamente pela ciência ocidental moderna (Dussel, 2010; Lander, 2005), que demarcou a categorização “primitivo-civilizado” como marco interpretativo do processo de formação sociocultural do continente, uma exegese epistemológica baseada nas categorias *raça e cultura*, dispositivo de interpretação sociocultural baseado em identidades opostas.

No âmbito desse modo de fazer ciência ocidental, inaugurado com o advento do conhecimento moderno, há o imperativo do predomínio da razão e a cisão entre corpo e alma, entre humano e divino. Portanto, o conhecimento se torna atributo da razão e o corpo se converte em objeto de conhecimento, apanágio de uma razão descorporificada (Lander, 2005). Esse parâmetro interpretativo promoveu a separação entre a perspectiva cognitiva da cultura ocidental e aquelas oriundas de outros povos do oriente ou, no caso específico da América Latina, dos povos originários da região.

Entretanto, na sociologia latino-americana, encontramos em Fals-Borda (2008) uma tradução categorial do *coração* como âmago de uma racionalidade própria das epistemologias dos povos da América Latina e do Caribe, naquilo que o sociólogo colombiano situou como *sentipensante*. Essa categoria foi por ele recuperada, *ipsis litteris*, dos povos ribeirinhos momposinos da Costa Atlântica da Colômbia, ao escutá-la durante um diálogo com um pescador, que relatou:

[...] nós acreditamos, na realidade, que atuamos com o *coração*, mas também empregamos a *cabeça*. E quando combinamos as duas coisas, assim somos *sentipensantes* (Fals-Borda, n.d., tradução nossa)².

Nesse marco, os seres humanos *sentipensantes* são aqueles que combinam coração e corpo, razão e sentimento, na produção de conhecimento e no intercâmbio de saberes intrinsecamente vinculados aos seus modos de vida e de luta.

Ao evocar o *coração* como lugar de enunciação epistêmico e ontológico, recupera-se a unidade entre corpo-alma-razão-sentimento, dimensões da existência humana dissociada pela ciência ocidental moderna. E essa unidade se faz presente no caminhar histórico da resistência política dos povos indígenas, camponeses, ribeirinhos, quilombolas entre outros povos do campo, das águas e das florestas na América Latina, isto é, um caminhar trilhado

2 No âmbito do pensamento social latino-americano, Pablo González Casanova, Paulo Freire, Orlando Fals-Borda, dentre outros, foram pioneiros no reconhecimento de outras epistemologias dos povos da região, muito antes de tornar-se temática de interesse nas universidades do Norte global no início do século XXI. Fals-Borda, um dos precursores da Sociologia Latino-Americana, incorporou a categoria *sentipensante* como insumo na construção de uma ciência situada e para uma causa popular, em particular na concepção de uma sociologia desde/com/para a América Latina, uma *sociologia sentipensante*.

entre o *fogo* e a *palavra*³, entre contextos de guerra por (re)existir e com uma *voz situada em um pensamento*, que também é *sentimento*, posto que é *uno em coração*.

Essa *palavra coraçoadada* se manifesta para além dos discursos, documentos ou manifestos políticos; é traduzida em tecidos conceituais complexos, em virtude de seu vínculo com as cosmovisões, outras matrizes linguísticas e tradições histórico-políticas de caráter milenar, que estão enraizadas nos sentidos do Abya Yala⁴. Recuperar os discursos do Abya Yala pressupõe um deslocamento teórico-epistêmico e político articulado pelo campo popular latino-americano, sobretudo dos movimentos indígenas, para problematizar os vazios do Estado-nação e da racionalidade ocidental moderna nas formas de abordagem das contradições próprias do colonialismo, do capitalismo, do racismo e do patriarcado na região.

Nesse marco, esses movimentos colocam em relevo outros referentes conceituais em conexão com seus territórios, articulados a contextos de luta concreta pelo direito à terra, ao território, à vida, aos bens comuns, às sementes crioulas, à paridade de gênero e ao reconhecimento de outros gêneros, o direito à educação e à saúde, reivindicações construídas em permanente diálogo com as representações históricas do Abya Yala, bem como com a resistência política da *longa noite dos 500 anos*⁵.

Uma das expressões dessa *palavra coraçoadada* se manifesta na estética da resistência (Barbosa, 2015a), ao entrelaçar arte e política na reafirmação de uma identidade histórica e na disputa de um projeto societal emancipatório. Essa estética da resistência se expressa na ação política de diferentes movimentos indígenas e camponeses latino-americanos, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento Zapatista, a Coordenadoria Latino-Americana de Organizações do Campo (CLOC), a Via Campesina, entre outras organizações e movimentos populares que encontram na arte um espaço de enunciação política e uma dimensão de formação humana imprescindível à leitura crítica da realidade, à compreensão do atual estágio de desenvolvimento do capital e suas consequências no âmbito dos territórios.

Nessa direção, a dimensão estética da resistência indígena e camponesa latino-americana aborda a arte em duas perspectivas.

A primeira abordagem, de caráter crítico (marxista), isto é, explora o campo estético da arte para expressar o dilaceramento ou divisão social da humanidade e o horizonte

3 A simbologia do “fogo e da palavra” alude à narrativa política do movimento indígena zapatista e refere-se aos anos de guerra e de construção de um projeto de autonomia erigido por uma teoria política assentada em outro paradigma epistêmico.

4 Abya Yala é o nome pelo qual hoje se conhece a extensão territorial do continente denominado América e que literalmente significa *terra em pleno amadurecimento ou terra de sangue vital*. Esse nome foi dado pelos povos Kuna no Panamá e na Colômbia e pela nação Guna Yala do atual Panamá, antes da chegada de Cristóvão Colombo e dos europeus ao continente.

5 *Metáfora zapatista presente na I Declaração da Selva Lacandona, que alude à conquista da América.*

utópico da superação do antagonismo de classes. Segundo Sánchez-Vázquez (1978, p. 27), compreender a arte como reveladora de “uma vocação de universalidade, e [que] prefigura, de certo modo, o destino universal humano que só chegará a realizar-se efetivamente em uma nova sociedade, mediante a abolição dos particularismos – materiais e ideológicos – de classe”.

A segunda abordagem se refere à expressão de uma *arte sentipensante* (Barbosa, 2014; 2015a), uma vez que incorpora a dimensão epistêmica e ontológica do *coração* como *núcleo do sentido estético* da arte enunciada, do conhecimento que dela emana e de sua dimensão educativa e pedagógica no processo de formação humana. Em uma compreensão da estética da vida humana (Marx, 2004), a arte produzida no âmbito da luta indígena e camponesa se atrela ao se *sentipensar* dos povos latino-americanos. Nesse sentido, apresentarei o vínculo entre *arte sentipensante* e educação na práxis política dos movimentos indígenas e camponeses, a partir da trajetória do MST, no Brasil, e do Movimento Zapatista, no México, movimentos que em sua história política realizam uma apropriação criativa e orgânica da arte, atribuindo-lhe uma dimensão educativa, como instrumento de formação humana e de expressão de seus valores e princípios políticos.

O projeto educativo-político do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e do Movimento Zapatista

O MST e o Movimento Zapatista são frutos das assimetrias históricas de um modelo de desenvolvimento agrário e de um projeto de modernidade sumamente excludentes. Reconhecidos pela luta em defesa da terra, dos territórios, da plena realização da Reforma Agrária, figuram entre os mais expressivos movimentos sociais do campo latino-americano e importante referência da luta indígena e camponesa contemporânea em escala global. Ambos pertencem ao movimento histórico de resistências e rebeldias que enfrentam o atual *status quo* cultural, político e econômico do capital, por meio da proposição de um projeto de sociedade alternativo, articulador de múltiplas dimensões consideradas necessárias à emancipação humana. Em que pesem as singularidades e idiosincrasias no âmbito interno de cada movimento, no plano nacional e/ou internacional, bem como no diálogo com outras lutas, consideram que, para consolidar um projeto emancipador, há que construir um sujeito histórico, dotado de uma subjetividade política que interpele as novas configurações do capital.

Para pensar a conformação desse sujeito histórico-político, o MST e o Movimento Zapatista abriram um debate fundamental sobre o vínculo dialético entre educação e política, especialmente ao problematizar esse terreno com o campo de disputa

hegemonia (Gramsci, 1949; 2011). A compreensão da dimensão política do educativo e de sua centralidade na consolidação de um projeto político popular é fruto de uma leitura histórica acerca do lugar ocupado pela educação e pela escola na estrutura capitalista, bem como de seu porvir no processo de emancipação humana (Freire, 1987). Nessa direção, ambos os movimentos partem do pressuposto de que existe uma intrínseca relação entre educação, resistência e política, um terreno que reconfigura o educativo como ato político que se constrói na cotidianidade da vida no campo e da vivência cotidiana da resistência (Barbosa, 2015a).

No âmbito dos projetos políticos articulados pelo MST e pelo Movimento Zapatista emerge uma concepção de educação e de pedagogia primordial para fortalecer o sentido histórico da luta e da resistência no campo popular. Para tanto, ambos construíram um projeto educativo-pedagógico em que se reconstrói a noção de sujeito, de cultura e de política à luz de um *éthos* identitário com a terra, o território, uma cosmovisão, saberes ancestrais e aprendizagens de luta, todos considerados elementos essenciais na concepção política e nas estratégias e táticas traçadas por cada um dos movimentos na construção de um projeto político popular. Do mesmo modo, ambos os movimentos compreendem que a consolidação de um projeto educativo é intrínseca à luta de classes e à emancipação humana.

No caso do MST, em sua trajetória política de mais de três décadas, consolidou-se um sólido projeto educativo-político materializado nas: a) Escolas Itinerantes, primeiras experiências pedagógicas realizadas nos acampamentos e assentamentos do movimento, que nascem da própria luta do MST pelo direito à educação, à escola e à formação de suas crianças, adolescentes e adultos; b) Cirandas Infantis, experiência educativa que nasce da demanda das mulheres-militantes do MST, relacionada à organização de um espaço educativo para as crianças Sem Terra; c) escolas de formação educativa e política, como a Escola Nacional Florestan Fernandes, o Instituto de Educação Josué de Castro, entre outras, destinadas à militância Sem Terra e de outros movimentos e organizações populares da América Latina, África e Ásia; d) as escolas de formação em *agroecologia*, a exemplo da Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Bruneto e a Escola Latino-Americana de Agroecologia, para citar as mais conhecidas.

A Educação do Campo retoma o debate acerca da constitucionalidade e justiciabilidade do direito à educação para os povos do campo (Arroyo, Caldart, & Molina, 2004), ao reivindicar uma política pública que atenda à demanda educativa específica dos camponeses. Por outro lado, há que se destacar a dimensão territorial e política da Educação do Campo: enquanto territorialidade, implica pensá-la como um projeto sociocultural e político para o campo e seus sujeitos, o que prescinde do reconhecimento do campo como espaço de vida, de produção e de construção de um *éthos* identitário dos povos do campo (Barbosa, 2015b). Nessa direção, a Educação do Campo consolidou a

conquista do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Política Nacional de Educação do Campo, possibilitando a democratização do acesso à educação superior e a ampliação das escolas do campo em áreas de assentamentos de Reforma Agrária (Barbosa, 2016a).

Todo esse processo formativo é atravessado por uma concepção pedagógica genuína, a Pedagogia do Movimento (Caldart, 2004), que é concebida como “o jeito através do qual o Movimento vem historicamente formando o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia-a-dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento” (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST], 2005, p. 235).

No México, o Movimento Zapatista construiu uma concepção de educação em estreito vínculo com a autonomia de seus territórios em resistência. A autonomia como projeto político se materializa na negação da dimensão institucional do Estado e na conformação de um território autônomo, formado por cinco Caracóis⁶ e uma estrutura de governo autônomo regida pelo princípio do *mandar obedecendo*, uma concepção de democracia de base com participação horizontal e rotativa de representantes escolhidos nas assembleias realizadas pelas comunidades dos Municípios Rebeldes Autônomos Zapatistas (MAREZ) para compor as chamadas Juntas de Bom Governo (Barbosa, 2015a, 2016b)⁷.

O fortalecimento da memória histórica na luta Zapatista é constitutivo da proposta de um projeto educativo que fortaleça a identidade indígena e que forje o sujeito histórico-político zapatista. Nesse marco, a *rebeldia como princípio educativo* se articula à consolidação de um projeto de emancipação sob a perspectiva da autonomia em seus territórios, ou seja, o horizonte prospectivo da rebeldia é a construção de um projeto de autonomia, no qual o sujeito histórico-político zapatista se emancipe da condição de sujeito subalterno e recupere a *dignidade* como valor ético e princípio político. Assim nasce o Sistema Educativo Rebelde Autônomo Zapatista de Libertação Nacional (SERAZ-LN), que atende à demanda da educação básica nos territórios autônomos (Barbosa, 2015a, 2016b).

O SERAZ-LN nasce com uma dupla intencionalidade político-pedagógica:

a) Denúncia do papel histórico-político da educação na reprodução de uma dominação simbólico-ideológica, responsável por demarcar uma temporalidade e uma narrativa que reordena a trama sociocultural e política em prol do fortalecimento de estruturas e discursos vinculados a relações sociais verticalizadas. No campo de disputa política, tal sistema educativo conduz a um processo de naturalização de determinados paradigmas que dão sustentação à operação epistemológica própria da racionalidade dominante, de natureza colonial, patriarcal, racial e de classe;

6 Os Caracóis são centros regionais administrativos e logísticos, responsáveis pela coordenação das atividades internas e externas do conjunto dos MAREZ.

7 Constituem o coração administrativo do Caracol. Estão conformados por um ou dois delegados dos Conselhos Autônomos dos MAREZ e são eleitos pela assembleia, principal instância de participação nas comunidades zapatistas.

b) A Educação Autônoma representa um passo fundamental na ruptura com esse paradigma colonial no processo de emancipação dos povos indígenas, especialmente por recuperar a memória histórica e a centralidade da cosmovisão, cultura e língua maias, constitutivas do conjunto de saberes que perpassam sua identidade sociocultural e política (Barbosa, 2015a, 2016b). Esses referentes conduzem a uma descolonização epistêmica (Cusicanqui, 2010) e à consolidação e reconhecimento de uma autoridade epistêmica que emana da racionalidade indígena em seu posicionamento sociocultural e político.

A apropriação da língua maia nos processos formativos do SERAZ-LN é uma estratégia de resistência linguística e de ruptura com a tradição monolíngue da educação oficial, predominante na política educativa da América Latina, em que se impôs a língua do colonizador como matriz de construção do conhecimento. Em contraposição a essa lógica, o SERAZ-LN incorpora as línguas maias como mediadoras do ato educativo fortalecendo, assim, sua dimensão epistêmica na aprendizagem dos conteúdos e sua articulação com os princípios que norteiam a autonomia zapatista. Do mesmo modo, promovem uma geopedagogia do conhecimento, ao estabelecer o vínculo entre o pedagógico e os elementos de caráter cultural que emergem de seus territórios e do contexto sociocomunitário na construção do conhecimento (Barbosa, 2015a, 2016b).

As línguas do tronco maia apresentam conceitos complexos e que refletem as matrizes epistêmicas e ontológicas provenientes da cosmovisão e da cosmovivência dos povos indígenas. Recupero, aqui, alguns desses conceitos para fins de compreensão do argumento que atravessa esse escrito⁸, qual seja, o da existência de uma dimensão *sentipensante* na arte e na práxis educativo-política desses movimentos. Entre os conceitos, destaco alguns do tronco maia-tseltal, que são o *o'tan* – coração – o *stael* e o *ch'ulel* – alma-espírito-consciência (López-Intzín, 2013). Sob a perspectiva da cosmovisão maia, há um elo entre *coração* e *mente* no âmbito da racionalidade e da sociabilidade comunitária, ou seja, antes de ser uma operação abstrata da razão, os pensamentos e os saberes emergem do *coração*, considerado o centro da racionalidade e dos sentidos que acompanham um *ser, estar, sentir* enquanto sujeito inserido no e com o mundo (Barbosa, 2014, 2015a, 2016b).

Um segundo conceito é o de *tik* – *nosotros*, conceito maia-tojolabal, considerado o cerne da racionalidade zapatista na consolidação de uma identidade e subjetividade política. Constitui o conceito que estrutura a definição de participação política, de democracia à luz da autonomia zapatista. Segundo Lenkersdorf (2002, p. 31), o *tik*:

[...] enfatiza uma identidade grupal e não individual [...] No intercâmbio grupal de ideias, cada um dos participantes fala do NÓS [NOSOTROS] e não do eu [...] cada

um dos participantes fala e respeita essa relação que chamamos 'NOSÓTRICA' e que orienta todos em direção a um acordo, ao invés de cada um falar por si mesmo, convencido de suas ideias para puxar os demais em sua direção (tradução nossa).

Outro conceito maia-tseltal é o *p'íy yo t'an* – “é único teu coração” –, que alude a uma dupla dimensão da autonomia: pessoal, do ser como único em sua singularidade, mas também em sua dimensão coletiva, na capacidade de lograr consensos e de integrar-se à vida comunitária (Paoli, 2003). Portanto, na ótica dos zapatistas a *palavra se coraçona*, uma operação epistemológica de vínculo entre sentimento e razão que se traduz em sua práxis política. Segundo o Subcomandante Insurgente Marcos (2007, p. 322):

Quando os zapatistas, os zapatistas falam, colocamos diante de nós o coração vermelho que em coletivo pulsa. Compreender o que dizemos, fazemos e faremos, é impossível se não se sente nossa palavra. Eu sei que [...] é muito difícil sentir com a cabeça e pensar com o coração (tradução nossa).

A natureza dos processos educativo-políticos no âmbito do zapatismo incorpora esses e outros conceitos, além de estar mediada por uma *Pedagogia do Sentir-Ser, Sentir-Pensar e Sentir-Saber* (Barbosa, 2014) que dota de sentido epistêmico o ato educativo, atrelando-o à cosmovisão e à matriz linguística, elementos de uma racionalidade própria que se expressa na concepção da autonomia e na práxis política do zapatismo.

A arte é uma das dimensões dessa *palavra coraçonada* na *práxis* política dos movimentos camponeses e indígenas latino-americanos. Palavra que, enquanto arma de luta, ressignifica, retroalimenta e impulsiona o acionar político cotidiano desses sujeitos históricos na demanda por direitos, mas também na reafirmação de uma (re)existência com identidade própria, com pensamento próprio. Essa palavra coraçonada encarna o *sentipensar* milenário das vivências históricas em seus territórios desde o *encontro do coração do céu com o coração da terra*. Enquanto expressão estética da resistência pulsante na América Latina, é uma *arte sentipensante*, que se revela em uma poética e em uma mística que faz da arte, em seus diferentes matizes, expressão criativa da utopia daqueles que estão em permanente resistência para a construção de outros mundos possíveis.

A arte *sentipensante* na práxis educativo-política Sem Terra e Zapatista

A estética da resistência dos Sem Terra e dos Zapatistas lhes confere identidade política e reconhecimento junto a outros movimentos e organizações populares em escala nacional, regional e internacional. Ao se apropriar da arte como expressão não só de um projeto político, mas de uma concepção de mundo própria, os Sem Terra e os Zapatistas almejam despertar a consciência crítica dos receptores dessa *arte sentipensante* em uma perspectiva *endógena* e *exógena* aos seus territórios. Em outras palavras, visam a *tocar o coração* diante da crise estrutural do capital, às opressões do patriarcado, à violação de direitos humanos e dos direitos da natureza, ao mesmo tempo que se posicionam como sujeitos produtores de arte e de uma arte política. Para fins deste artigo, apresentarei algumas expressões da arte *sentipensante* na *práxis* educativa e política Sem Terra e Zapatista.

A *mística*

Aqueles que conhecem os espaços formativos do MST certamente reconhecem a *mística* como elemento imprescindível da *práxis* educativa e política desse movimento, compreendida como momento de “ritualização dos valores do MST” (Castells, 2002) no processo de formação política e ideológica dos camponeses e trabalhadores rurais na luta pela terra e pela Reforma Agrária. A *mística* expressa, em perspectiva estética, valores centrais para o MST, entre eles, o da memória histórica da resistência camponesa, a cultura popular e os valores do campo e uma “teologia da terra que faz com que seus militantes compreendam que a *mística* é uma das molas centrais no processo de conscientização e autoconscientização” (Maia, 2008, p. 107). Igualmente, remete a uma dimensão da luta política mediada pela sensibilidade e por uma polissemia simbólica que revela um conjunto de elementos e sentimentos que dão sentido à permanência no campo e à reivindicação do direito à terra como espaço de reprodução da vida.

Para Bogo (2008, p. 11), a *mística* pode ser interpretada de três formas, a saber:

[...] pela teologia, pelas ciências políticas e pela filosofia, esta última base do vínculo teórico com a *mística*, sobretudo porque relaciona a cultura em seus três aspectos: do pensar, fazer e sentir. Se vincula com os valores (solidariedade, disciplina, companheirismo, etc.), a estética da arte, o cuidado, o trabalho produtivo e voluntário, a educação e a formação humana e a luta de classe.

Há outras duas noções presentes nesse processo de interiorização dos valores e princípios do MST vivenciados na mística: a consciência social e política de base marxista e a dimensão da humanidade e de comunhão da história vivida pelo homem e a mulher do campo, tradição política da Teologia da Libertação no Brasil (Castells, 2002).

A mística sempre é realizada antes do início de qualquer atividade de formação política do MST, como um rito, com início, meio e fim (Maia, 2008) e que visa a anunciar o tema gerador que articula esse processo formativo. Enquanto ato encenado, necessita de um tempo prévio de preparação ritual que será expresso pela voz, pelo corpo e pelos gestos da militância Sem Terra (Maia, 2008). Durante a mística, sintetiza-se uma dupla simbologia: o sentimento de pertencer ao campo, no sentido de ter raízes identitárias com o campo e, por conseguinte, o de ser partícipe na luta pelo direito à terra. A expressão estética dessa simbologia é representada pelos pés descalços daqueles que participam diretamente da mística – uma conexão ancestral com a terra – pelos instrumentos de trabalho do camponês e da camponesa – a enxada, a foice, a semente, a terra, a água, os grãos – as canções do cancionário popular, o chapéu de palha, as sandálias de couro, além da bandeira do MST e as fotografias de diferentes momentos da luta camponesa no Brasil.

Nesse sentido, a história e a memória são duas dimensões presentes na mística que conformam a identidade política de ser Sem Terra. Para o MST (1999, p. 1):

Um povo que não conhece sua história, que não rende homenagem a seus mártires; um povo que não cultiva sua cultura, seus valores, suas tradições de luta, é um povo derrotado, humilhado. A luta pela terra e justiça social começou há muitos anos e não pode parar. Necessitamos enraizá-la na história de nosso povo. E caminhar firmes, participando da construção de uma nova sociedade.

A incorporação desses símbolos também se vincula à recuperação da memória das lutas camponesas no Brasil, ademais do fortalecimento do orgulho de ser camponês, identidade historicamente confrontada por um discurso que reafirma a cidade como espaço do moderno, do progresso, do desenvolvimento. Participam da mística homens, mulheres, crianças, jovens e/ou idosos, realizando-a em vários momentos da práxis educativo-política interna e externa do movimento.

Assim, a mística está presente em diversos espaços de atuação política do MST: nos acampamentos e assentamentos, nas ocupações de órgãos públicos, nas atividades educativas e formativas das escolas, nos *congressos nacionais*, *encontros*, *marchas*, entre outros. Na mística, a música, a dança, a poesia, o silêncio, os cheiros e os sons são linguagens vivas para expressar a identidade Sem Terra e uma compreensão dialética da questão agrária (Barbosa, 2015a). Ao ser vista como palavra em ato, palavra-falada, palavra-

silenciada, palavra-em-cores, palavras-em-movimento, palavra-em-sentidos, onipresente nas múltiplas faces da práxis educativa e política do MST, expressa-se como:

[...] adjetivo de mistério, isto é, perceber o caráter escondido, não comunicado, de uma realidade ou de uma intenção, não possui um conteúdo teórico, porém está vinculado à experiência religiosa, nos ritos de iniciação. A pessoa é conduzida a experimentar, através de celebrações, canções, danças, dramatizações e realização de gestos rituais, uma revelação ou uma iluminação conservada por um grupo determinado e fechado (Betto & Boff, 1999, p. 23).

O convite a *experimentar* remete a esse *sentipensar* da mística no MST, ao integrar a sensibilidade e a razão ao aprendizado que se desprende na própria vivência da mística, no sentir-pensar crítico que ela evoca ao tocar o coração daqueles que são partícipes diretos ou espectadores. Nessa direção, recupero alguns elementos de uma das místicas realizadas durante o II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA)⁹ :

No auditório, cerca de 1500 educadores e educadoras vemos entrar mulheres vestidas de preto, trazendo nos braços bonecos de pano [feitos com tecido preto e sobre eles pintados esqueletos] que, em realidade, representam caveiras de bebês. Essas mulheres trazem os seios nus postos à amamentação e sacodem, desesperadas, os bebês em seus braços, aproximando-os de seus seios, tratando de fazê-los mamar. Sacudia-os desesperadas, buscando neles sinais de vida. O que vemos como observadores da mística são, em realidade, o que seriam os cadáveres de seus filhos mortos pela ação dos agrotóxicos. No palco principal onde a mística acontece, vemos as embalagens dos agrotóxicos de alta toxicidade, de uso proibido em diferentes países europeus, porém liberados em território brasileiro. (Registro em diário de campo, 2015)

Essa mística trazia a denúncia das consequências do uso intensivo dos agrotóxicos no adoecimento das mulheres, provocando abortos espontâneos, nascimentos de bebês com má formação congênita, além da contaminação do leite materno e o incremento da incidência de câncer nas populações afetadas pela pulverização aérea. A expressão de desespero das mulheres que participavam da mística era tamanha que emocionou os espectadores. Ao meu lado, um senhor, militante do MST e educador popular secava suas lágrimas e, ao olhar-me, comentou sussurrando:

9 Realizado entre os dias 21 a 25 de setembro de 2015, no Centro de Treinamento Educacional, em Luziânia-GO, com a participação de 1.500 educadoras e educadores do campo de todo o país.

Que dor deve ser você perder um filho pro veneno. Nem quero imaginar a dor duma mãe dessa! (Registro em diário de campo, 2015)

Sentipensar a mística é compreender a estética dos sentidos da luta pela terra e pela Reforma Agrária que, na expressão descrita acima, incorpora a crítica ao paradigma do capitalismo agrário (Fernandes, 2008), baseado na concentração de terras e em um modelo de desenvolvimento agrícola vinculado ao capitalismo verde e ao *agrobusiness*, o que provoca a desterritorialização e os conflitos no campo, a intensificação do uso de agrotóxicos e seus impactos na saúde da natureza e das pessoas. Em contraposição a esse modelo, reafirma-se o modo camponês de ser, de viver e de produzir (Silva, 2014), nos princípios da agroecologia e da soberania alimentar como projeto político emancipatório para os povos do campo.

Associada à Pedagogia do Movimento, a mística exerce um papel educativo ao promover a unidade da práxis entre o sentimento, o pensamento e a ação – sua dimensão *sentipensante* – na formação de uma consciência de luta das trabalhadoras e trabalhadores rurais. Mística entendida como um momento transcendental da luta do MST, em que se constrói criativa e coletivamente uma consciência social e política que reconhece na Reforma Agrária o centro de um projeto político-cultural popular para o campo brasileiro. Desse modo, para o MST (2001, p. 29), a mística:

[...] é a força, a energia cotidiana, que tem animado a família Sem Terra a continuar na luta, ajudando cada pessoa a enxergar e a manter a utopia coletiva. A mística é **aquele sentimento materializado em símbolos**, que nos faz sentir que não estamos sozinhos e são os laços que nos unem a outros lutadores [...] No MST a mística tem **uma dimensão educativa muito importante**: para os militantes mais antigos, ajuda a cultivar os valores e a memória simbólica que os mantêm a caminho; para as novas gerações [...] ajuda na disposição pessoal de entrar no processo e a vivenciar as ações de forma mais humana e plena [...] Cultivar a mística é parte fundamental do que entendemos por formação humana.

Expressa-se uma síntese simbólica dos sentidos de sua luta política e dos princípios que norteiam a mística, ao mesmo tempo ritual de denúncia-afirmação: denúncia da permanência do latifúndio da terra, do latifúndio do saber e do conhecimento, da criminalização dos movimentos populares, da negação-violação dos direitos humanos e políticos. Afirmação da identidade cultural e política com a terra e o modo de vida camponês. E, embora a mística seja uma expressão estética genuína do MST, ultrapassa as fronteiras de seus espaços políticos e incorpora-se como elemento imprescindível em

outros espaços educativos e formativos das organizações da Via Campesina Internacional. Por outro lado, a mística também apresenta sua interface com os zapatistas, movimento que tem uma *mística insurgente e rebelde* na forma de dizer sua palavra e anunciar seu projeto político.

Nessa direção, a própria aparição pública com o rosto coberto pelo “passa-montanhas” ou o “paliacate”¹⁰ revela uma estética genuína e uma mística zapatista, ao se posicionar como o *rostro que se oculta para se mostrar* e o *nome que se cala para ser nomeado*. Em suas palavras (Ejército Zapatista de Liberación Nacional [EZLN], 1996, p. 25):

Isto somos nós. O Exército Zapatista de Libertação Nacional. A voz que se arma para fazer-se ouvir. O rosto que se esconde para mostrar-se. O nome que se silencia para ser nomeado. A vermelha estrela que chama o homem e o mundo para que escutem, para que vejam, para que nomeiem [...]. Por trás do nosso passa-montanhas está o rosto de todas as mulheres excluídas. De todos os indígenas esquecidos (tradução nossa).

Ao se assumir como um *Sem Rosto*, os zapatistas colocam em relevo a denúncia da condição histórica das populações originárias desde a Conquista, na expropriação de seus territórios e na negação das suas cosmovisões, da matriz epistêmica de suas línguas, da existência de outras racionalidades, um processo que evidencia a violência epistêmica e a subalternização dessas populações por séculos. Por outro lado, ser um *Sem Rosto* revela uma estratégia política no posicionamento de um sujeito histórico que reivindica o reconhecimento dos direitos coletivos dos povos indígenas e da autonomia em seus territórios. Aqui, a autonomia demarca a ruptura com o Estado, com os partidos políticos e com uma suposta vanguarda intelectual e política presente na tradição da esquerda. Portanto, almejam ser reconhecidos em coletivo, como povos indígenas zapatistas.

A palavra e o silêncio são uma díade da estética da mística zapatista e transmitem elementos e conceitos próprios da cosmovisão e da cosmologia maia, sobretudo aquelas contidas no Popol Wuj e que, muitas vezes, são desconhecidos ou ignorados por aqueles que analisam, do ponto de vista teórico-político, o zapatismo. Conhecer esses elementos é fundamental para a compreensão da ritualística política do zapatismo, haja vista que estão presentes em seus documentos, comunicados políticos e em sua *performance* pública. Exemplo dessa estética *sentipensante* da mística zapatista foi a Marcha do Silêncio,

10 O *paliacate* é o lenço, normalmente com tecido colorido em tons vermelhos, utilizado para cobrir parcialmente o rosto. Além de expressar uma identidade política, o passa-montanhas e o paliacate são usados para que seus rostos não sejam identificados por militares e paramilitares.

realizada em 21 de dezembro de 2012, que demarcou uma retomada do diálogo com a sociedade civil mexicana e internacional, após cinco anos de silêncio público¹¹.

Nessa data se previa, de modo especulativo, o “fim do mundo”. Entretanto, aludia-se ao *Oxlajuj B'aqtun* ou o *Baktún*, isto é, o término de um ciclo do calendário maia equivalente a 394 anos. Nesse dia, mais de 40 mil zapatistas saíram à cena pública e realizaram uma marcha em 5 cidades de Chiapas¹², com seus paliacates e passa-montanhas, em absoluto silêncio. Em San Cristóbal de las Casas, colocaram um pequeno estrado em frente à catedral¹³, no qual todos subiam, erguiam o punho esquerdo e logo desciam e seguiam em marcha, em um gesto simbólico e epistêmico de reafirmar, diante do Estado e da Igreja que, em uma democracia verdadeira, todos têm o mesmo direito à participação política. No mesmo dia da Marcha do Silêncio, o Comitê Clandestino Revolucionário Indígena – Comandância Geral do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) emitiu o seguinte comunicado:

Escutaram?
É o som dos seus mundos derrubando-se.
É o do nosso ressurgindo.
O dia que foi dia era noite.
E noite será o dia que será o dia.
DEMOCRACIA!
LIBERDADE!
JUSTIÇA!
Desde as montanhas do Sureste Mexicano.
Pelo Comitê Clandestino Revolucionário Indígena – Comandância Geral do
Exército Zapatista de Libertação Nacional do EZLN.
Subcomandante Insurgente Marcos.
México, Dezembro de 2012 (tradução nossa).

Na estética *sentipensante* da Marcha do Silêncio, o próprio silêncio e o comunicado transmitem a *palavra coraçoadada* zapatista expressa em uma voz coletiva, que reafirma: aqui, seguimos em resistência e em rebeldia na consolidação da autonomia em nossos territórios! E na data de cerre de um ciclo e de anúncio de um novo ciclo do calendário maia,

11 Durante 5 anos, os zapatistas não emitiram comunicados ou realizaram atividades políticas abertas à participação externa. Entretanto, continuaram em suas atividades internas dentro dos MAREZ.

12 Nas 5 cidades onde realizaram o levantamento armado de 1994: 20 mil em San Cristóbal de las Casas, 8 mil em Margaritas, 8 mil em Palenque, 5 mil em Altamirano e 6 mil em Ocosingo.

13 Uma característica da colonização espanhola foi a construção dos chamados “zócalos”, amplas praças onde, de um lado, está a catedral e, de outro, o palácio do governo. Os zócalos representavam o símbolo da dominação espanhola e das principais instituições políticas: a Igreja e o Estado.

os zapatistas lançam um conjunto de comunicados e de atividades políticas vinculadas ao debate da autonomia¹⁴. Entre os comunicados, eu gostaria de destacar a sessão VI – Las Miradas – comunicado emitido em fevereiro de 2013 e que articula o que os zapatistas denominam *aprender a escutar* (Lenkersdorf, 2008). Nele, analisaram-se 6 perspectivas do “olhar” (*miradas*) segundo os zapatistas: a) olhar para impor ou olhar para escutar; b) olhar e escutar desde/para abaixo; c) alguns outros olhares; d) olhar e comunicar; e) olhar a noite em que somos (da lua nova ao quarto crescente); e f) somos.

Na perspectiva zapatista, o ato de olhar prescinde o de escutar. O *‘ab’i – escutar* – constitui, ao mesmo tempo, um verbo e um conceito (Lenkersdorf, 2008) que representa a escuta, porém, uma escuta que incorpora as formas de sentir, de pensar sob a perspectiva do outro, ou seja, em uma relação de reciprocidade do nós (*nosotros*). Essa escuta pressupõe a capacidade de colocar-se no lugar do outro, ao mesmo tempo que se concebe uma escuta para compreender os argumentos que estruturam o posicionamento daquele a quem se escuta. Portanto, o processo da escuta preconiza capacidade de apreensão das palavras e dos sentimentos expressos pelos outros. Na dialética entre escuta e olhar, afirmam:

Olhar é uma forma de perguntar, dizemos nós os zapatistas. Ou de procurar ... Quando se olha no calendário e na geografia, não importa quão distante um e o outro estejam, se pergunta, se interroga. E é no olhar, onde o outro, a outra, o outro aparece. E é no olhar, onde esse outro existe, onde se desenha seu perfil como estranho, como alheio, como enigma, como vítima, como juiz e carrasco, como inimigo ... ou como companheir@ [...] Se não aprendemos a olhar o olhar-se do outro, que sentido tem nosso olhar, nossas perguntas? (EZLN, 2013, tradução nossa).

O exercício de aprender a escutar e aprender a olhar pressupõe, no plano epistêmico, transladar a escuta e o olhar sob uma perspectiva do eu ao nós, ou seja, de situar ambos os atos para além do plano pessoal-individual (próprio do mundo ocidental) a um plano sociocultural e político coletivo. Nesse sentido, para os zapatistas, o ato de escutar e de olhar passa, necessariamente, pela escuta do coração, ou seja, de um exercício completo de olhar-se e escutar-se, em seu íntimo, em seu sentir-ser, em seu sentir-pensar, em sua condição subalterna, desumanizada, mas também em sua condição rebelde e insurgente, horizonte da luta pela autonomia, concebida como princípio e projeto político (Barbosa, 2015a).

14 Em Barbosa (2015a), apresento todos os documentos e atividades que compõem a nova etapa política do zapatismo na retomada do diálogo com a sociedade civil mexicana e internacional até 2015.

Segundo o EZLN (2013):

Nós, soldados, nada dizemos, só olhamos, pensamos: «*É muito grande. Isso já não é só nossa, nosso, nem dos povos zapatistas. Nem sequer é só desse recanto, destas terras. É de muitos recantos, de todos os mundos*» [...] Olhando nossos mortos, lá em baixo, os escutam. Trazemos-lhes a pequena pedra. Ao pé da sua casa a levamos. Olham-na. Olhamo-los olhá-la. Nos olham e levam nosso olhar muito longe, onde não alcançam nem os calendários nem as geografias. Olhamos o que seu olhar nos mostra [...] *O olhar que provocamos com isto já não será o de lamento, a vergonha, a compaixão, a caridade, a esmola. Haverá alegria naqueles que são como nós, porém raiva e ódio nos Mandões* (tradução nossa).

O *aprender a escutar e a olhar* desemboca em uma operação epistemológica de ruptura com o predomínio e a imposição da racionalidade moderna ocidental como único marco discursivo-interpretativo (Barbosa, 2015a; Lenkersdorf, 2008). Permite inverter a lógica de pensamento imperante por séculos para pensar, situar e analisar os povos originários, provocando um giro interpretativo da realidade sociocultural e do fenômeno político do qual participam como sujeitos históricos (Barbosa, 2015a). Há uma dialética do olhar e da escuta preexistente e vinculada à outra racionalidade, a outros paradigmas epistêmicos que desbordam da pluralidade de cosmovisões que sustentam formas distintas de pensar, interpretar e posicionar-se no mundo.

Essa dialética revela a abertura para compreender a existência dessas múltiplas formas de (re)existência, o que implica reconhecer que não há um único *modus vivendi*, uma única verdade universal. Portanto, requer compreender o que os zapatistas transmitem ao lançar a consigna *outro mundo é possível* e que o horizonte utópico da resistência, da rebeldia, da autonomia, tem por objetivo a construção de *um mundo onde caibam muitos mundos*. Na reafirmação dessa consigna, “sabemos bem que esse mundo não é só imaginado por nós. Porém em nosso sonho, esse mundo não é uno, mas muitos, diferentes, diversos. E é em sua diversidade onde tem sua riqueza” (EZLN, 2013, tradução nossa).

Música

Outra expressão da arte *sentipensante* na *práxis* educativo-política dos Sem Terra e dos Zapatistas é a musicalidade. Há uma dimensão pedagógica das canções produzidas por cantores do MST e do zapatismo, presentes em diferentes momentos da luta camponesa e indígena e que registram uma identidade cultural, a memória histórica da resistência no campo, ademais de encher de utopia o sonho da materialização da reforma agrária, do

direito à terra, à saúde, à educação, da autonomia nos territórios. Segundo o Comandante Zebedeo, no marco da Marcha da Cor da Terra, em 2001:

A música é o par que impulsa o viver com consciência este longo caminho para abolir a injustiça que vivemos os pobres. Com suas mentes, corações, e braços alegraram os corações dos meninos, meninas, jovens, homens e mulheres bases de apoio das comunidades marginalizadas [...] A música é uma flor; a música é expressiva: a música é o alimento para a consciência (tradução nossa).

As canções compostas pelos zapatistas são uma narrativa musical de sua trajetória de luta pela autonomia. De autoria coletiva, são dedicadas à memória de seus mártires e às datas históricas emblemáticas no calendário político do zapatismo: o dia 17 de novembro de 1983, ano de fundação do EZLN; o 1º de janeiro de 1994, data da Insurgência Armada, e o 9 de agosto de 2003, criação dos Caracóis e as Juntas de Bom Governo. Uma das principais canções é o Hino Zapatista, que tem sua letra parodiada na música Carabina 30-30, um corrido revolucionário de autoria de Genaro Nuñez, em homenagem à Revolução Mexicana de 1910.

A tradição musical se faz presente entre as diferentes etnias mexicanas. Para o caso dos zapatistas, além do uso da marimba, outro gênero musical de seu cancionero é o chamado “corrido”, um dos mais conhecidos da música popular mexicana. Delgado López (2003, p. 65) afirma que o corrido:

[...] sem ser único e invariável no tempo, é um símbolo, um elo e um veículo de comunicação dos setores populares no México. A presença deste gênero em todo o país, deu origem a diversos estudos, que reconhecem seu lugar na história do México como espaço da memória e criatividade popular, musical e poética (tradução nossa).

Os músicos zapatistas tocam as canções nas atividades políticas realizadas dentro e fora dos Caracóis e em outros espaços dos territórios autônomos. No SERAZ-LN, os Promotores de Educação compõem suas próprias canções da Educação Autônoma e é comum encontrarmos, nas salas de aula, violões que animam as canções com as crianças e adolescentes. Vejamos o Hino da Educação Autônoma do Caracol IV:

Hino da Educação Autônoma

Nos povos Zapatistas
Se nomeou os Promotores
Para as crianças do povo
Ensinando a verdade.
Promotores, Promotoras
Formamos a nova força
Homens, crianças e mulheres
Lutando pela Educação
Nos povos Zapatistas
A bandeira com a estrela
Três cores a iluminam
Nossa história a começamos
Adiante com Dignidade
Nos povos Zapatistas
Lutaremos todos juntos,
Por nossa Educação,
Que é do povo e para o povo
Com consciência e coração
Nos povos Zapatistas.
(Registro em diário de campo, 2010)

Na trajetória política do zapatismo e do MST foram realizados festivais musicais com a participação de artistas orgânicos de ambos os movimentos, bem como do circuito cultural alternativo nacional e internacional. Os festivais remontam a essa mesma expressão estética manifesta em períodos revolucionários, a propósito da Revolução Sandinista e o Festival pela Paz, realizado em Manágua, em 1983, ou, ainda, aqueles realizados durante os anos da ditadura militar no Brasil. O Primeiro Festival Mundial da Digna Raiva, comemorativo do 15º aniversário do Levantamento Armado, reuniu artistas zapatistas, mexicanos e de outros países. Segundo o então Tenente Coronel Insurgente Moises (2009):

Na verdade, aqui estamos para nos conhecer nas distintas raivas que temos, pelo que sofremos em cada país, em cada cidade, nos lugares onde cada uma, cada um trabalhamos. [...] Estamos aqui para dizer como lutamos, como nos organizamos, com distintas formas de raiva contra o capitalismo neoliberal. A raiva deve ser digna porque se não for assim, nos vendemos, rendemo-nos, cedemos. É por isso que deve ser digna a raiva até que o povo mande obedecendo e o bom governo obedeça (tradução nossa).

Em 2016 e 2017 foram realizadas as 2 edições do Festival CompArte por la Humanidad. Nos 2 festivais, os zapatistas reivindicam a estética política da arte na formação humana, ao mesmo tempo que questionam a lógica subjacente ao universo artístico, sobretudo ao lançar a pergunta *sobre quem é considerado o artista* legítimo no ato artístico: “artista é toda pessoa que reivindique sua atividade como arte, independentemente dos cânones crític@s de arte, museus, wikipédia e demais esquemas ‘especialistas’ que classificam (isto é, excluem) as atividades humanas” (EZLN, 2016a, tradução nossa). Trata-se de problematizar a alienação do trabalho artístico, além da concepção de arte predominante nos circuitos artísticos e nas próprias escolas de formação em artes, espaços que atribuem à arte indígena o caráter folclórico ou de artesanato esvaído de sentido estético. Assim, asseveram:

E, além disso, como somos povos originários, uns e outr@s pensam que o que el@s fazem é arte e cultura, e o que nós fazemos é artesanato e ritual, que o que nel@s é análise e conhecimento, em nós é crença e superstição. Ignoram que nós pintamos cores que, centenas de anos depois, ainda desafiam os calendários, que quando na “civilização” ainda acreditavam que a terra era o centro e umbigo do universo, nós já tínhamos descoberto astros e números. Acreditam que amamos a ignorância, que nosso pensamento é simples e conformista, que preferimos acreditar ao invés de conhecer. Que nós não queremos o avanço, mas o retrocesso (EZLN, 2016b, tradução nossa).

À diferença da arte hegemônica, mais restrita às galerias e a um reconhecimento individual, a *arte sentipensante* adquire um caráter coletivo, de uma *curadoria* construída coletivamente e com uma intencionalidade política. Em 1999, o MST realizou o 1º Festival da Reforma Agrária – Canções que abraçam os sonhos, em Palmeira das Missões, Rio Grande do Sul, que resultou na produção de 1 CD. Outros 2 CDs produzidos pelo MST são amplamente divulgados nos diferentes espaços do movimento: o CD *Arte em Movimento*, coletânea de canções da Marcha Nacional pela Reforma Agrária¹⁵, realizada em 2 de maio 2005, e o CD *Cantares da Educação do Campo*, produzido em 2006 por artistas e estudantes da Licenciatura em Pedagogia da Terra.

A antologia musical do CD *Arte em Movimento* foi composta na Oficina Nacional dos Músicos do MST, realizada em abril de 2005, para a composição de canções que seriam cantadas ao longo da Marcha. Cada canção recupera os sentidos epistêmicos e ontológicos da terra para os povos do campo e a articula à demanda política pela Reforma Agrária, ao

15 Nessa data marcharam para Brasília 12 mil trabalhadores e trabalhadoras rurais Sem Terra, oriundos de 23 estados, com o objetivo de questionar o modelo de produção agrícola adotado para o campo brasileiro, o paulatino processo de proletarianização camponesa e visibilizar a situação de pobreza e exclusão vivida no campo.

mesmo tempo que situa a questão agrária como uma problemática histórica na América Latina. A título de ilustração, apresento abaixo a letra de uma das canções desse CD, intitulada “500 Anos de Resistência Indígena, Negra e Popular”:

A invasão chegou de barco nesta América Latina
Veio riscado da Europa este plano de chacina
Vinhem em nome da civilização
Empunhando a espada e uma cruz na outra mão (bis)

Nos pelourinhos da morte tanto sangue derramado
Pra mão-de-obra barata índio e negro escravizados
São três histórias neste grande continente
Uma bem antes dos invasores chegarem
E a segunda cinco séculos de invasão

E a resistência índia-negra popular
E a terceira é a que vamos construindo
Pra destruímos a raiz de todo mal
E a nova etapa vai trilhando por aqui
Quinhentos anos de Campanha Continental
Esta história de dois mundos pelo mundo se espalhou
Com uma visão colonialista não mostraram nossa dor
Mas reacende um grito de resistência
Seguindo exemplos dos verdadeiros heróis
O grito negro de Zumbi vem dos Palmares
Marçal, Proaño e tantos ergueram a voz
Estão presentes em nossa organização
Pra ter mais força é preciso unificar
Marchando firme contra toda escravidão
E o farol de Colombo vai se apagar.

A canção é alusiva à “Campanha Continental 500 Anos de Resistência Indígena, Negra e Popular (1989-1992)”, que expressava a crítica dos movimentos populares às celebrações oficiais dos 500 anos da Conquista. Nesse período é fundada a Via Campesina Internacional (LVC) e a CLOC na América Latina e no Caribe. O MST foi um dos movimentos fomentadores dessa campanha e participou na fundação da LVC/CLOC.

No segundo CD, *Cantares da Educação do Campo*, os eixos que articularam a antologia musical articulam o direito à educação no e do campo e sua centralidade no processo de humanização do povo camponês e de consolidação de um projeto histórico de conhecimento articulado à Reforma Agrária. Vejamos a canção “Não Vou Sair do Campo”, de Gilvan Santos:

Não vou sair do campo pra poder ir pra escola
Educação do Campo é direito e não esmola (bis)

O povo camponês, o homem e a mulher
O negro quilombola com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté, castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros nessa luta estão de pé
Cultura e produção, sujeitos da cultura
A nossa agricultura pro bem da população
Construir uma nação, construir soberania
Pra viver o novo dia om mais humanização
Quem vive da floresta, dos rios e dos mares
De todos os lugares onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia, venha aqui fazer a festa.

Todas as canções mereceriam ser incluídas e analisadas cuidadosamente aqui, em razão da profundidade de elementos epistêmicos e políticos relacionados ao tema Educação do Campo como direito fundamental no processo de construção de um projeto educativo-político e cultural articulado pelos povos do campo. É fundamental destacar que são canções amplamente difundidas nos espaços da ação política e educativa do MST, cantadas nas místicas, nas escolas do campo em acampamentos e assentamentos, bem como nas demais atividades organizadas pelo Setor de Educação do MST.

Outra expressão musical da estética *sentipensante* do MST é a Escola de Samba Unidos da Lona Preta, fundada em 2005, na Comuna Urbana Dom Hélder Câmara, primeira experiência de comuna urbana realizada pelo MST na cidade de Jandira, na Região Metropolitana de São Paulo. A Escola de Samba Unidos da Lona Preta produz o que denominam *samba-luta*, com o objetivo de transformar a arte carnavalesca em uma arte politizada. Em outros termos, politizar a arte, nesse caso, a arte do carnaval. Segundo Tiarajú (2009), na ocasião do processo de organização do carnaval de 2010, a Unidos da Lona Preta organizou:

Uma série de debates com batucadas sobre a denominada Questão Urbana será o manancial fértil para a composição coletiva do samba enredo. A ideia é que todos e todas as participantes se apropriem do tema a ser cantado e contado. Este processo visa fazer diferente do processo de confecção do desfile das escolas de samba atuais, que é alienado e alienante uma vez que não permite que o seu produtor, ou seja, o compositor, o ritmista e o folião, se aproprie do produto final de sua própria produção cultural.

Uma das contribuições da Escola de Samba Unidos da Lona Preta consiste na subversão da linguagem carnavalesca imperante no Brasil e sua politização. Nessa experiência específica, promove-se um processo de formação educativo-política que passa pela construção de uma consciência crítica de que a luta e a resistência não se restringem ao campo brasileiro, mas pertence a outros espaços onde se legitima um profundo processo de exclusão social desencadeado pelo capital, como é o caso do espaço urbano. Igualmente, situa outros sujeitos da educação, como a juventude camponesa e urbana.

Poesia, literatura e murais

Sob o ponto de vista poético, literário e muralista, também encontramos aportes da arte *sentipensante* Sem Terra e Zapatista. Assim, enuncia-se uma dimensão subversiva da arte ao reivindicá-la como parte integrante do processo formativo. Em 1996, no marco do I Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo, afirmam ser a arte:

[...] expressão humana da liberdade de criação e de participação coletiva; como resistência rebelde e expressão libertadora, sendo a liberdade a própria textura do nosso ser. A arte como um direito da sociedade em seu conjunto e não como privilégio de alguns. Como obra do ser humano e não como simples objeto mercantil. Enfatizemos a dimensão subversiva da arte. (EZLN, 1996, p. 129, tradução nossa).

No âmbito do processo educativo-político no SERAZ-LN, a arte se faz presente como parte da construção do conhecimento, em sentido ontológico, cognitivo e epistêmico. Do mesmo modo, a arte é reconhecida como uma das tantas linguagens para expressar a dimensão cultural e educativo-política da luta zapatista. Em suas palavras (EZLN, 1996, p. 130), a arte:

Não é o conhecimento abstrato e teórico, mas do meta-teórico, a arte popular que preenche de sentido a existência de uma comunidade que se reconhece. A modernidade converteu o conhecimento humano em atos específicos e racionais que esquecem o caráter integral dos homens e mulheres com os demais e com a natureza. Estamos integrados em nossas três dimensões: física, emocional e intelectual (tradução nossa).

Importa destacar a crítica que emerge da citação em relação à histórica separação entre trabalho manual e trabalho intelectual e a dimensão criativa do trabalho na humanização do ser humano (Marx & Engels, 1986), uma reflexão que está presente no processo educativo conduzido pelas escolas autônomas zapatistas. Exemplar é o livro didático *Arte en rebeldía* (EZLN, n.d.), com o objetivo de abordar diferentes dimensões da arte produzida pelos zapatistas e seu papel na construção do conhecimento, de um *éthos* político e na subjetividade do sujeito histórico-político zapatista. Na introdução do referido livro, afirmam “as e os indígenas zapatistas nos rebelamos em 1994. Desde então vivemos em rebeldia. E, como assim vivemos, também nossa arte está em rebeldia.” (EZLN, n.d., p. 13, tradução nossa).

Entre os fundamentos educativo-pedagógicos que articulam a arte *sentipensante* do livro *Arte en rebeldía* (EZLN, n.d., p. 17), há a preocupação de demarcar uma definição própria em torno do conceito de arte:

São arte as coisas que construímos, nossos vestidos tradicionais, artesanatos, cerâmicas e toda a arte que provém de nossa cultura indígena. E são arte nossas festas, nossos programas culturais, nossa música, canções e danças, nossas obras de teatro e títeres, nossas histórias, comunicados e poesia, inclusive as adivinhações e bombas. E também são arte os bordados, pinturas, fotografias e vídeos que explicam nosso renascer como indígenas zapatistas. São novos caminhos que vão aparecendo para tornar mais alegre nossos caminhos perguntando. [...] Sobretudo a nova arte que expressamos na pintura sobre faixas, placas e paredes (tradução nossa).

A citação nos remete à compreensão da arte e da atividade do artista como trabalho criador e livre (Sánchez-Vázquez, 1978), em que o artista alcança a objetivação do ser humano e responde à finalidade primordial da arte, qual seja, a de afirmação da essência humana em um objeto concreto-sensível. Ao mesmo tempo, a citação interpela a alienação do trabalho artístico no âmbito da sociedade capitalista, ao se submeter às lógicas do mercado produtivo, que desnaturaliza a essência do trabalho artístico e do reconhecimento do artista em sua obra, invertendo o sentido da criação artística (Sánchez-Vázquez, 1978).

Uma das expressões da chamada arte *sentipensante* que se aborda pedagogicamente no SERAZ se refere à dimensão sociocultural e política dos murais existentes nos Caracóis e nos vários espaços coletivos das comunidades zapatistas. Para os Promotores de Educação responsáveis pela elaboração coletiva do livro, “os murais explicam nossa luta, nosso trabalho e nossa história. Eles nos recordam nossa dignidade e são nossa memória.

Eles expressam nossa arte” (EZLN, n.d., p. 10, tradução nossa). Para eles, os murais são considerados zapatistas porque “explicam e desenham a luta, a história e os símbolos zapatistas” (EZLN, n.d., p. 23, tradução nossa).

A *arte sentipensante* dos murais zapatistas se inspira na arte indígena pré-hispânica e no muralismo mexicano. Está pintada em vários espaços de uso coletivo, por exemplo, em auditórios, igrejas, escolas e clínicas autônomas, cooperativas e armazéns, restaurantes coletivos, nas Juntas de Bom Governo, nas entradas dos Caracóis etc. No que concerne à decisão coletiva de introduzir os murais como um recurso educativo-pedagógico, afirma-se (EZLN, n.d., p. 167):

[...] foi e ainda é que muitos povoados, regiões e municípios éramos pouco reconhecidos nesse momento como povos zapatistas, rebeldes e em resistência (estamos falando do processo em nossa zona nos meses de junho de 1999). Assim, as placas, as faixas e os murais com imagens do zapatismo, pintados nos lugares coletivos, como em uma mercearia, em uma escola, em uma casa de reuniões ou em uma clínica serviram para dizer: “Aqui estamos, somos zapatistas, somos rebeldes e resistimos” (tradução nossa).

Em relação à intencionalidade educativa dos murais, afirma-se (EZLN, n.d., p. 219):

Os murais são pintados porque é assim que deixamos nossa história escrita ou pintada e cada trabalho que se faz em nossa luta. Para que as pessoas ou qualquer irmão que venha, que nos visite, veja o trabalho que estamos fazendo. Eles também são pintados para que toda a sociedade perceba que aqui estamos resistindo em rebeldia. Aqui estamos lutando para mudar tudo o que nos está fazendo muito mal, para que nós, como indígenas, nunca mais sejamos esquecidos (tradução nossa).

Assim como as demais atividades realizadas em território zapatista, os murais são decididos em assembleia: o tema do mural, o local onde será pintado, quem vai participar na pintura como muralista, quanto tempo será dedicado a pintá-lo. Em alguns murais, participam muralistas, grafiteiros e observadores oriundos das caravanas de solidariedade nacional e internacional, que também participam do processo coletivo sobre os murais a pintar.

Os murais expressam a luta histórica do zapatismo, sua identidade sociocultural e política – como os murais que expressam a arte pictórica acerca dos homens e as mulheres

do milho¹⁶ – o trabalho coletivo nas comunidades, além de personagens históricos da política mexicana, por exemplo, Emiliano Zapata, Pancho Villa, Miguel Hidalgo, Lucio Cabañas, para citar os mais frequentes nos murais. Também de outros países, como Ernesto *Che* Guevara e aqueles próprios do zapatismo, como a Comandanta Ramona e a Comandanta Esther, o Subcomandante Insurgente Marcos e os que tumbaram durante o transcurso do Levantamento Armado, em 1994. Há murais com o Hino Zapatista ou algumas das seis Declarações da Selva Lacandona.

Alguns murais reportam à herança histórica dos povos maias, como o que adorna a Escola Primária Rebelde Autônoma Zapatista, da comunidade de Jerusalén, no Caracol IV – Morelia: refere-se à vida cultural de Toniná, antiga cidade maia localizada a 13 km da cidade de Ocosingo. No mural, estão os utensílios para o plantio e a colheita, bem como o trabalho coletivo realizado nessa cidade. Os Promotores de Educação afirmam:

Acreditamos que é importante resgatar a história dos nossos antepassados. Sabiam como se organizar bem, trabalhavam coletivamente, tinham seus próprios remédios, sua própria educação, como trabalhar com a natureza, e por isso é importante conhecê-los. É por isso que os murais são pintados, e é por isso que nós, homens e mulheres, também estamos nos organizando no trabalho coletivo: nos murais, na produção de feijão e milho, resgatando plantas medicinais, saúde e educação. (EZLN, n.d., p. 225, tradução nossa).

Há murais que revelam imagens de zapatistas, cujas posições corporais se aproximam muito a algumas das figuras de baixo relevo existentes nas zonas arqueológicas mexicanas, por exemplo, as do Tajín (Veracruz) ou Monte Albán (Oaxaca). Também há aquelas que fazem referência à simbologia dos quatro elementos: fogo, água, terra e ar. Portanto, os murais zapatistas revelam elementos da memória histórica e da resistência dos povos originários de Chiapas e de toda a América Central.

No caso dos assentamentos e acampamentos do MST, das escolas do campo e das escolas de formação política do movimento, a arte *sentipensante* dos murais também está presente. É possível identificar murais sobre a luta internacionalista e a referência a personagens históricos, como Ernesto *Che* Guevara, Lênin, Fidel Castro, Rosa Luxemburgo, dentre outros da Revolução Soviética. Também há artistas e poetas populares, como Patativa do Assaré e a principal referência da Educação Popular, Paulo Freire.

A poesia e a literatura também estão presentes nas escolas autônomas zapatistas e nas escolas do campo do MST. No Ceará, as Escolas de Ensino Médio do Campo já realizaram a terceira edição do Festival de Arte e Cultura das Escolas do Campo. O MST

16 Mito originário do Popul Wuj, relativo à origem dos seres humanos. Nesse mito, os seres humanos foram criados a partir de diferentes sementes de milho, o que garante a própria diversidade da humanidade.

também realizou o Festival Nacional de Arte e Cultura da Reforma Agrária, que resultou na publicação do livro *Versando a rebeldia* (MST, 2016), uma coletânea de poemas selecionados do festival. Nesse sentido, corroboro Caldart (1987), ao afirmar que o ato de transformar a luta pela terra em poesia é a transformação simbólica da ordem social, que determinou a inserção dos Sem Terra na luta pela terra. Outra bela coletânea de poemas é a publicação *Los latidos del corazón nunca callan* (Arcos, Zagato, Parres-Gómez, & Iñigo, 2018), que reúne uma seleção de poemas e canções de autoria coletiva zapatista.

Das dimensões formativas da *arte sentipensante*

Reflexões finais

Quais seriam os princípios fundantes da estética da *arte sentipensante* nos processos educativos e na luta política dos Zapatistas e dos Sem Terra? Em que medida essa arte se transcende na formação de um sujeito histórico e encarna os sentidos históricos da luta em defesa da terra, dos territórios e de um projeto político de caráter emancipatório?

Um primeiro princípio advém do reconhecimento do *coração como núcleo epistêmico e político*, lugar de enunciação de uma concepção de luta que não só se vive, mas se sente, posto que a ação de levantar-se em armas, de romper as cercas de um latifúndio improdutivo é, antes de tudo, um ato sentido. Sentido na histórica dor de ser um desgarrado da terra, de sentir a opressão sobre os corpos, a violação do direito a ter direitos, por ser indígena, por ser camponês, por ser mulher sem terra e pobre. Como dizem os zapatistas: sentido na *digna raiva*, interpretada como o direito de indignar-se pela histórica condição subalterna, porque é digno sentir a raiva, expressão de uma emoção pulsante dos oprimidos do mundo. Também na compreensão de que os processos de construção de subjetividades políticas se articulam com o posicionamento histórico, no sentido atribuído por Karl Marx, ao se assumir como sujeito de sua própria história, no caso, uma história atravessada pela luta de classes.

Outra dimensão da estética da *arte sentipensante* é sua base histórico-social no processo de humanização da natureza, mediante o trabalho e uma assimilação estética desse processo (Sánchez-Vázquez, 1978). Nesse aspecto se verifica o caráter educativo da *arte sentipensante*, uma vez que “a relação estética do homem com a realidade social, não cria apenas o objeto, mas também o sujeito. O objeto estético só existe em sua essência humana, estética, para o homem social” (Sánchez-Vázquez, 1978, p. 96).

A estética da *arte sentipensante* reposiciona às populações indígenas e camponesas como sujeitos do Abya Yala e de uma histórica luta latino-americana e não como um espelho opaco da cópia (Martins, 2008) de um processo colonizador. A estética da *arte sentipensante* promove uma leitura dialética da concepção civilizatória que atravessa as relações coloniais

e do capitalismo ocidental moderno, revelando seus mecanismos de controle e dominação que ainda perduram. Nesse horizonte, reivindica-se o reconhecimento de um pensamento próprio e de uma arte própria, enraizada em outros referentes histórico-políticos, que dão conta de expressar a outra história, erigida no e pelo campo popular.

A cultura como elemento de mediação da identidade política, da formação da consciência e de transmissão do legado histórico da luta indígena e camponesa constitui outro elemento da estética da resistência dessa *arte sentipensante*. A cultura que se expressa na arte *sentipensante* revela que o sentido estético dessa arte é sua capacidade de transmitir, por meio da linguagem, do trabalho e das relações sociais, uma leitura crítica do mundo real e concreto em que se vive, ao mesmo tempo que projeta o horizonte utópico de uma sociedade emancipada. Nas palavras de Marx e Engels (1986, p. 36-37):

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção de seu comportamento material [...] A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. [...] os homens, ao desenvolverem sua produção material, transformam também, com esta, sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.

E o que representa a vida para esses sujeitos histórico-políticos? É a *longa noite dos 500 anos*; é ser filhos dessa longa noite, como dizem os zapatistas, e a necessidade histórica de defender o direito à *terra para quem nela trabalha*, consigna herdada de Emiliano Zapata. É *lutar como se vive e viver como se luta*, como afirma o MST na reivindicação da Reforma Agrária Popular. Nessa luta, a *terra* tem uma estética na resistência concreta: *somos da cor da terra* (como afirmaram os zapatistas ao realizar a Marcha da Cor da Terra). A *terra* entendida como húmus, terra fértil, espaço de vida e de produção sociocultural e econômica. Uma compreensão epistêmica e ontológica que carrega consigo essa consciência histórica, uma vez que:

Os antepassados costumavam dizer que fomos feitos da terra. Não de qualquer terra. Mas do húmus, isto é, da terra fértil. Eles sabiam que da terra nascemos e que dela vivemos. Eles sabiam que para a terra retornamos, quando morremos. Eles se sentiam parte da terra, se percebiam como terra. Temos a terra dentro de nós. Somos terra (MST, 2000, p. 7).

Na *arte sentipensante* se evidencia a luta das mulheres zapatistas no processo de desestruturação do patriarcado nas comunidades zapatistas, com os murais e as canções que evocam a Lei Revolucionária de Mulheres. Também ao se posicionar como partícipes da luta pela autonomia, posto que *sem as mulheres, não há revolução*, conforme a canção política do grupo musical Dignidad y Resistencia, composto pelas Zapatistas do Caracol II – Oventik.

O ato educativo que emana da *arte sentipensante* dos Sem Terra e dos Zapatistas visa a *tocar o coração* na leitura crítica do passado colonial, a expropriação territorial e a violência sobre os corpos e a natureza. Na compreensão do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo e do processo de expropriação territorial por meio do neoextrativismo impulsionado na América Latina, última fronteira de acesso do capital transnacional. Portanto, há um caráter transtemporal da arte que funciona como condutor dos elementos constitutivos da resistência desses povos (Arcos, Zagato, Parres-Gómez, & Iñigo, 2018).

Assim, o vínculo entre história, cultura e a assunção de uma consciência política permite configurar uma nova cultura política, no sentido de assumir o tempo histórico como espaço de forças sociais em luta, no compromisso por compreender a contradição de uma sociedade de classes, mas também propondo novos caminhos para pensar o passado e o presente, ao mesmo tempo que se articula um projeto alternativo prospectivo no qual as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas sejam indissociáveis no horizonte da construção de um projeto de caráter emancipatório.

Ao se atribuir um sentido pedagógico à *arte sentipensante*, há um vínculo com a luta social, fazendo dessa arte um ato de formação educativo-política, de subjetividades e de fortalecimento das identidades, não só da base militante do movimento social, mas também do conjunto da sociedade que, ativa ou passivamente, acompanha a ação política desses sujeitos históricos, e deixar-se *tocar o coração* por meio da arte. Na história latino-americana e caribenha essa arte *sentipensante* alimentou os sonhos de liberdade, emancipação e justiça – e, nos momentos de recrudescimento da luta de classes, clamou-se por *não se perder a ternura jamais*, nas palavras de Che Guevara. A *ternura* – que também é sentimento e ato político.

Na arte de resistir às tentativas de destruição dos nossos sonhos,
trincheiras da criatividade se revela a rebeldia
dos poetas e dos cantores filhos da terra
e da esperança no cenário imaginário
para onde marcham as colunas
dos grandes guerreiros e lutadores sem terra
(Poema Terra Sertaneja – Ademar Bogo)

Referências bibliográficas

- Arcos, N., Zagato, A., Parres-Gómez, F., & Iñigo, C. D. (2018). *Los latidos del corazón nunca callan. Poesías y canciones rebeldes Zapatistas*. México, DF: (In)Fluir.
- Arroyo, M., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). (2004). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Barbosa, L. P. (2014). Educación y lucha autonómica en la Voz Zapatista: aportes de la Pedagogía del Sentir-Ser, Sentir-Pensar, Sentir-Saber. *Revista Educación y Cultura*, 105, 21-27.
- Barbosa, L. P. (2015a). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. México, DF: LIBRUNAM.
- Barbosa, L. P. (2015b). Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da educação superior: os desafios da universidade pública no Brasil. In A. A. Silva; Atairo, D; Camou, A; Romo, A. D.; Rubio, D. M. H.; Lizarazo, R. P.; Satizabal, G. A. A.; Menoni, A. C. Takayanagui, A. D.. *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* (pp. 147-212). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Barbosa, L. P. (2016a). *Educação do Campo [Education for and by the countryside] as a political project in the context of the struggle for land in Brazil*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/03066150.2015.1119120>
- Barbosa, L. P. (2016b). Educação rebelde e autônoma na práxis revolucionária Zapatista. In E. Rebuá, & P. Silva (Orgs.), *Educação e filosofia da práxis: reflexões de início de século* (pp. 48-79). Rio de Janeiro, RJ: Letra Capital.
- Betto, F., & Boff, L. (1999). *Mística e espiritualidade*. Rio de Janeiro, RJ: Rocco.
- Bogo, A. (2008). *Identidade e luta de classes*. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Caldart, R. S. (1987). *Sem terra com poesia*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Caldart, R. S. (2004). *Pedagogia do movimento*. São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Castells, A. N. G (2002). A ritualização dos valores do MST. In C. Vendramini (Org.), *Educação em movimento na luta pela terra* (pp. 250-268). Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Cusicanqui, S. R. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Delgado López, G. (2003). Cultura y zapatismo. Los muros del poder y los puentes musicales de la rebeldía. *Revista Rebeldía*, 13, 60-69.
- Dussel, E. (2010). Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. In A. Mondragón, & F. Monroy (Coords.), *Interculturalidad. Historias, experiencias y utopías* (pp. 39-70). México, DF: Plaza y Valdes.

-
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (1996). Crónicas intergalácticas. In *Anales del 1er Encuentro Intercontinental por la Humanidad y en contra del Neoliberalismo*. Chiapas, San Cristóbal de las Casas, México: Planeta Tierra.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (2013, 6 de febrero). Ellos y nosotros. VI.- Las iradas. 1.- *Mirar para imponer o mirar para escuchar*. Recuperado de http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2013/02/06/ellos-y-nosotros-vi-las-miradas/Ejército_Zapatista_de_Liberación_Nacional.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (2016a, 29 de febrero). *Convocatoria zapatista a actividades 2016*. Recuperado de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2016/02/29/convocatoria-zapatista-a-actividades-2016/>
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (2016b, 12 de septiembre). *Una casa, otros mundos*. Recuperado de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2016/09/12/una-casa-otros-mundos/>
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (n.d.). *Arte en rebeldía*. Chiapas, México: Planeta Tierra.
- Fals-Borda, O. (2008). *Una sociología sentipensante para América Latina (antología)*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.
- Fals-Borda, O. (n.d.). *Sentipensante* (Arquivo de vídeo). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo>
- Fernandes, B. M. (2008). Educação do campo e território camponês no Brasil. In C. A. Santos (Org.), *Por uma educação do campo: campo-políticas públicas-educação* (pp. 39-65). Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gramsci, A. (1949). *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*. Torino, Italia: Einaudi.
- Gramsci, A. (2011). *La alternativa pedagógica*. Caracas, Venezuela: Ed. Laboratorio Educativo.
- Lander, E. (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires, Argentina: Perspectivas Latinoamericanas.
- Lenkersdorf, C. (2002). *Filosofar en clave tojolabal*. México, DF: Porrúa.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. México, DF: Plaza y Vades.
- López-Intzín, J. (2013). 'Ich'el ta muk': la trama en la construcción del *Lekil kuxlejal* (vida plena-digna-justa). In G. M. Torres, J. L. Intzín, S. Marcos, & C. O. Hernández (Coords.), *Senti-pensar el género. Perspectivas desde los pueblos originarios* (pp. 101-110). México, DF: Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México.
- Maia, L. A. (2008). *Mística, educação e resistência no Movimento Sem Terra – MST*. Fortaleza, CE: UFC Ed.

-
- Marcos, S. I. (2007). Ni el centro, ni la periferia... Parte VII (y última) – sentir el rojo. El calendario y la geografía de la guerra. In *Anales del 1er Coloquio Internacional In Memoriam Andrés Aubry* (pp. 317-325). San Cristóbal de las Casas, México: Universidad de la Tierra, Rebeldía.
- Martins, J. de S. (2008). *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Contexto.
- Marx, K. (2004). *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Marx, K., & Engels, F. (1986). *A ideologia alemã*. São Paulo, SP: HUCITEC.
- Moises, T. C. I. (2009, 3 de enero). *Primer Viento: una digna juventud rabiosa. Mesa del 2 de enero*. Recuperado de <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2009/01/03/primer-viento-una-digna-juventud-rabiosa-mesa-del-2-de-enero/>
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2016). *Versando Rebeldia*. São Paulo: Expressão Popular: Autor.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2000). *Nossos Valores – Reforma Agrária: por um Brasil sem latifúndio - Caderno do Educando*. São Paulo: Associação Nacional de Cooperação Agrícola – ANCA.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (1999). *Como fazemos a Escola de Educação Fundamental* (Caderno de Educação n. 9). Porto Alegre, RS: Autor.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2001). *Somos Sem Terra. Para soletrar a liberdade* (Caderno de Educação n. 2). Veranópolis, RS: Iterra.
- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (2005). *Dossiê MST – Escola. Documentos e estudos 1990-2001* (Caderno de Educação n. 13). São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Paoli, A. (2003). *Educación, autonomía y lekil kuxlejal. Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tzeltales*. México, DF: EDUAM.
- Sánchez-Vázquez, A. (1978). *As ideias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Santos, L. E. S., & Valverde, M. C. (2003). Historiografía maya de origen indígena (siglos XVI-XIX). In J. R. R. Galván (Org.), *Historiografía mexicana: historiografía novohispana de tradición indígena* (Vol. 1, pp. 133-167). México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Silva, V. I. (2014). *Classe camponesa: modo de ser, de viver e de produzir*. Porto Alegre, RS: Padre Jósimo.
- Tiarajú (2009)- Unidos da Lona Preta: batucada do povo brasileiro. Recuperado de <http://passapalavra.info/2009/12/16992/>

Para citar este artigo:

Norma A – ABNT

BARBOSA, L. P. Estética da resistência: arte sentipensante e educação na práxis política latino-americana. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 29-62, 2019.

Norma B – APA

Barbosa, L. P. (2019). Estética da resistência: arte sentipensante e educação na práxis política latino-americana. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 29-62.

Norma C – Vancouver

Barbosa LP. Estética da resistência: arte sentipensante e educação na práxis política latino-americana. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2019 [cited Ago 1, 2019]; 9(23):29-62. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1144>

Aesthetic education and social organization: theater in the Licentiate Degree in Countryside Education

Rafael Litvin Villas Bôas

Ph.D. in Brazilian Literature from the University of Brasília – UnB

Professor at the UnB

rafaellvboas@gmail.com

Kelci Anne Pereira

Ph.D. in Education from the University of São Paulo – USP

Professor at the Federal University of Piauí – UFPI

kelcipereira@gmail.com

Abstract

This article addresses the teaching and learning dynamics of theatrical language in 2 courses of Licentiate Degree in Countryside Education (Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC) – at the University of Brasília (Universidade de Brasília – UnB) and the Federal University of Piauí (Universidade Federal do Piauí – UFPI). What is common between these two courses is the work of Terra em Cena, a theater and audiovisual collective that operates as a university outreach program and a research group, based on popular education methodologies and on Political Theater (Theater of the Oppressed and Dialectic Theater). Experiences of working with student groups and creating theater groups in rural communities are described and analyzed, in order to see in which aspects theatre education contributes to qualifying educators from an emancipatory perspective. It is verified that adopting the Theatre of the Oppressed, as a method and education content, potentiates the LEDOCs as cultural resistance fronts and as a crucial domain for expanding the Brazilian popular education.

Key words countryside education; popular education; licentiate degree; theatre of the oppressed.

Conhecer: debate entre o público e o privado

2019, Vol. 09, nº 23

ISSN 2238-0426

DOI 10.32335/2238-0426.2019.9.23.1041

Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0)

Submitted on Feb. 13, 2019

Published on Ago. 01, 2019

Formação estética e organização social: teatro na Licenciatura em Educação do Campo

Resumo

Este artigo aborda a dinâmica do ensino e aprendizagem da linguagem teatral em 2 cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) – da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Federal do Piauí (UFPI). O que há em comum nesses 2 cursos é a atuação do Terra em Cena, coletivo de teatro e audiovisual que funciona como programa de extensão e grupo de pesquisa, a partir das metodologias de educação popular e do Teatro Político (do Oprimido e Dialético). Experiências de trabalho com as turmas e de formação de grupos teatrais nas comunidades rurais são descritas e analisadas, com o objetivo de compreender em quais aspectos a formação teatral contribui com a formação de educadores em perspectiva emancipatória. Verifica-se que a adoção do Teatro do Oprimido, enquanto método e conteúdo de formação, potencializa as LEDOCs como *fronts* de resistência cultural e como âmbito fundamental de alargamento da educação popular brasileira.

Palavras-chave educação do campo; educação popular; licenciatura; teatro do oprimido.

Educación estética y organización social: teatro en la Licenciatura en Educación del Campo

Resumen

Este artículo aborda la dinámica de enseñanza y aprendizaje del lenguaje teatral en 2 cursos de Licenciatura en Educación del Campo (Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC) – de la Universidad de Brasília (Universidade de Brasília – UnB) y de la Universidad Federal de Piauí (Universidade Federal do Piauí – UFPI). Lo que es común entre estos 2 cursos es el trabajo del Terra em Cena, colectivo de teatro y audiovisual que actúa como programa de extensión universitaria y grupo de investigación, basado en metodologías de educación popular y del Teatro Político (Teatro del Oprimido y Teatro Dialéctico). Se describen y analizan experiencias de trabajo con las clases y de creación de grupos de teatro en las comunidades rurales, con el objetivo de comprender en qué aspectos la formación teatral contribuye con la formación de educadores en perspectiva emancipatoria. Se verifica que la adopción del Teatro del Oprimido, como método y contenido educativo, potencia las LEDOCs como frentes de resistencia cultural y como un ámbito crucial para expandir la educación popular brasileña.

Palabras clave educación del campo; educación popular; licenciatura; teatro del oprimido.

Education esthétique et organisation sociale: théâtre dans le Baccalauréat en Éducation à la Campagne

Résumé

Cet article traite de la dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue théâtrale dans 2 cours de Baccalauréat en Éducation à la Campagne (Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC) – de l'Université de Brasília (Universidade de Brasília – UnB) et de l'Université Fédérale de Piauí (Universidade Federal do Piauí – UFPI). Ce qui est commun entre ces 2 cours est le travail du Terra em Cena, collectif de théâtre et d'audiovisuel qui fonctionne comme un programme d'extension et un groupe de recherche, basé sur les méthodologies d'éducation populaire et du Théâtre Politique (Théâtre de l'Opprimé et Théâtre Dialectique). Expériences de travail avec des groupes d'étudiants et de création de groupes de théâtre dans les communautés rurales sont décrites et analysées, afin de comprendre en quels aspects l'éducation théâtrale contribue à la formation des éducateurs dans une perspective émancipatrice. Il est prouvé que l'adoption du Théâtre de l'Opprimé, comme méthode et contenu éducatif, potentialise les LEDOCs en tant que fronts de résistance culturelle et en tant que domaine crucial pour l'expansion de l'éducation populaire brésilienne.

Mots-clés education a la campagne; education populaire; baccalauréat; théâtre de l'opprimé.

Introduction

This article addresses the qualification of educators in licentiate degrees in Field Education (Educação do Campo – LEDOCs)¹, of the Federal University of Piauí (Universidade Federal do Piauí – UFPI), Campus Bom Jesus – License in Social and Human Sciences – and the University of Brasilia (Universidade de Brasília – UnB), Campus Planaltina – License in Languages –, focusing on the teaching and learning dynamics of theatrical language, within the research and university outreach program Terra em Cena² (Villas Bôas, Campos, Pinto, 2017). In this program, we focus our efforts on socialization of the cultural production means along with the peoples from the countryside, in order to contribute to the construction of counter-hegemony not only through the Political Theater (Dialectic Theater and Theater of the Oppressed)³, but using popular audiovisual language.

We think that art, in addition to an intersubjective human right, is an inalienable part of the people's struggle, as an ingredient of its self-understanding, self-expression, and self-determination. So, artistic learning is in charge of popular sectors, as a living praxis through which workers enter the scene to narrate the world from their perspectives, something

1 The LEDOCs are part of the affirmative action policy; they are courses exclusively aimed at rural workers and traditional communities, such as quilombola and Indian territories.

2 The research and university outreach program Terra em Cena is registered in the UnB's University Outreach Deanery and in the research groups directory of the National Council for Scientific and Technological Development (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq) and it has a formal link to the UFPI through the University Outreach Project Peasant Scenes [Projeto de Extensão Cenas Camponesas].

3 In this article, we focus on theatrical education. For more information, see Coletivo Terra em Cena (n.d.).

which includes the ideological dismantling of 'official' history and its recreation as a space-time of possibilities. From this viewpoint, the epistemological and methodological issues of aesthetics are amalgamated with those of politics, the creativity gained is increased through critical reflection, the social research produces challenges and it is challenged by formal research and popular expression and also acquires social organization aspects. These dyads, inherent to this educational work perspective along with political art, mark both the products and the processes of cultural making, thus constituting the primary element to build a democratic political culture, convergent with popular power.

From this viewpoint, mastering artistic languages is an assumption of countryside education, an educational expression of historical materialism, which is part of the tradition of Brazilian popular education since the 1990s, as a result of the demands of peasant peoples and their collective organizations for the right to education. Conscious that education should be a humanizing social practice, which extends the possibilities of expression and emancipation of all the people, such peasant organizations have disputed and still dispute an omnilateral and comprehensive educational project⁴, which articulates what capital split: life and work, corporeity and historical consciousness, school and environment, nature and society. The peasants' reality and experience constitute the starting and the arrival points of countryside education, which is guided by the affirmation of a free and socio-bio-diverse workers' society.

When describing and analyzing in this article the Political Theater experiences of the Terra em Cena along with the LEDOCs of the UFPI and the UnB, we asked ourselves:

- To what extent has it been possible to contribute to this formative intentionality of countryside education and to the organizational processes it presupposes?
- Which are the limits between the purpose set by the program and the outcomes achieved along with the LEDOCs?
- What possibilities are forged?

In seeking to answer such questions, even without any conclusive intent, we resort to the experience systematization method, chosen because this allows us to think better on our practice itself, picking up elements to improve it.

4 It is a concept defined by Karl Marx, as opposed to unilateral education, to demarcate characteristics necessary for workers' education. Unilateral learning refers to educational processes controlled by the bourgeoisie and aimed at workers, so that they are physically, intellectually, and morally incorporated into the sociometabolism of capital; their various human needs are overcome by the need for accumulation. On the other hand, omnilateral learning is concerned with overcoming the bourgeois sense of education, in order to educate workers' reason, sensibility, and corporeity, so that, relying on socially accumulated knowledge (in science, art, and technique), they are freely associated, as owners of their own destinies, acting with the creative and reflective potential of their whole being.

The method: knowledge made out of experience

The systematization of experience, conceived herein from the perspective of Holliday (2006), is a strategy of building knowledge through popular education, which takes as its object the concrete social practices, where popular sectors stand out advocating their rights. Addressed as historical phenomena in constant change and dispute (of classes), these practices show to be instances of social organization producing a common sense and generating counter-hegemonic knowledge and power patterns. They announce ways of life and existence resilient to capitalist exploitation, alienation, and expropriation, they are obstacles to the multiple dynamics that legitimize it in a combined way (machismo, racism, etc.). At the same time, they are experiences crossed by external and internal contradictions, revealing the incorporation of exclusion and prejudice patterns by the popular segments themselves, which are not exempt from reproducing oppressive behaviors in the field of emotions and their relations.

And because of these myriad of situations, Holliday (2006) claims that these are complex and contradictory social practices, which need to be known and communicated, precisely to allow them to be improved through the effort of consciousness. In order not to lose their emancipatory goals, such experiences cannot relegate the reflexive exercise to the background, since it is key to objectify good-quality action. It is necessary to recognize the imbricated action-reflection-action bond as a must, where the cognoscent act is based on a specific method – the *dialectical method* –, chosen by means of the very dialectical legality of the phenomenon to be understood.

From the dialectical focus, the systematization of experiences presupposes that the subjects who dynamize these experiences act intentionally to, by detaching from their work, resume their goals, recount them, and analyze them. Detaching means producing lenses that allow us to visualize the vicissitudes of experience, its internal and contextual processes, its particular and universal aspects, its historical and contextual conditions. And, as important as demarcating such oppositions, we seek to explain them as part of a whole, showing the relations between them. Thus, the relations show up as actual tensions and micro-history emerges as a modifiable, balanceable point in and constitutive of macro-history.

It is about assuming the connection between theory and practice as the epistemological mainstay of experience systematization, in a movement that Freire (2003) named as ‘ad-miration’ when dealing with the social worker’s role in the process of change, producing knowledge made out of experience. Such an approach presupposes that: a) the real is not an established piece of information, but a historical, modifiable construction; b) people are not born ready, they are socially educated subjects; and c) the knowledge act, the more participatory and willing to capture the movement of reality, in the society-nature relationship,

elucidating mediations and nuances, antagonisms and continuities, the more rigorous it will be. And it is precisely on this rigor that lies the method's: allowing the visualization of political-pedagogical strategies that make practices better. The systematization process itself, as a participatory dialogue between (theoretical and practical) forms of knowledge, is a pedagogical gain for subjects, a potentiator of experiences. This gain can become more robust if associated with assessment and research. According to Holliday (2006, pp. 40-41, our translation), systematization, assessment, and research must go hand in hand; the first two provide an initial point of object conceptualization, which is amplified by the research, as "a process of broader and deeper theorization [...] The research enriches the interpretation of direct practice that systematization provides, with new theoretical elements, allowing a higher degree of abstraction and generalization."

In the case of this study, we reached a first level of elaboration and interpretation of the Terra em Cena's experience, along with the LEDOCs of the UFPI and the UnB, pursuing the following aspects:

- a) The starting point: we resume, as participants in the Terra em Cena, the program's goal and the records we have made of the program's actions in reports, field notes, etc.;
- b) We define the initial questions, demarcating which central aspects of this experience we are interested in systematizing: when looking at the Terra em Cena's practices, we are particularly interested in grasping its role along with the licentiate degrees and the limits and possibilities of working with theater for the qualification of countryside educators;
- c) We resume the lived process: we reconstruct the stories and the facts, as well as the Terra em Cena's strategies, in the course of its 9-year existence;
- d) We expose the core reflection: we punctuate the central concepts that sustain our work (countryside education, Theater of the Oppressed, and Epic Theater), and, in the light of them, we synthesize, analyze, and interpret the process;
- e) We communicate the point of arrival: we draw conclusions and make public the outcome by means of publication, collecting evidence that allows us to advance in our work and contributing to the performance of other popular theater collectives, linked to the LEDOCs.

The Terra em Cena's emergence context: the role of social movements and the Licentiate Degrees in Countryside Education

The Terra em Cena's history can only be properly told if we come back to the very process of the LEDOCs' emergence in Brazil, within the scope of social movements for an emancipatory educational project, directed by peasants aimed at them: countryside education.

The political and pedagogical proposal of countryside education was consolidated in Brazil in the mid-1990s, starting with adult literacy courses and primary education in rural settlements and, in the next decade, it entered other peasant territories and Higher Education. From the outset, these initiatives were funded by the Brazilian federal government, grounded in the purpose of contextualizing the learning focus and knowledge building in accordance with the needs of populations from agrarian reform settlements, quilombola and riverside communities, as well as forest-dwelling peoples, among others.

The National Education Program for Agrarian Reform (Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA), a pioneering public policy for countryside education, was created in 1998, under the Ministry of Agrarian Development (Ministério de Desenvolvimento Agrário – MDA), as a demand generated by the 1st National Meeting on Agrarian Reform Education [1º Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária], held in 1997 at the UnB. The context consisted in the pressure of social movements for greater investment and concrete measures to promote agrarian reform taken by the federal and state governments, after a worldwide commotion caused by the massacre in Eldorado dos Carajás, which killed 21 landless peasants in the State of Pará, Brazil. The feature required by such subjects in the PRONERA dispute, which marked the program, was that of participatory nature and parity. The movements began to join the PRONERA's implementation processes and to define the pedagogical and operational directions of educational projects, with a voice and parity vote in relation to the other executing agencies and managers.

Starting from a rich social and pedagogical flow resulting from this process, the need to qualify peasant teachers from the perspective of countryside education became increasingly latent, as highlighted in the 2nd Conference for a Countryside Education [2ª Conferência por uma Educação do Campo], held in Luziânia, Goiás, Brazil, in 2004.

Based on deliberations of this conference and pressure by social movements from the countryside linked to the Brazilian Peasant Route [Via Campesina]⁵, a Permanent Working Group, resorting to participation of the Technical Institute for Teaching and

5 Landless Rural Workers' Movement (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST), Peasant Women's Movement (Movimento de Mulheres Camponesas – MMC), Small Farmers' Movement (Movimento de Pequenos Agricultores – MPA), Dam-Affected People's Movement (Movimento de Atingidos por Barragens – MAB), among others.

Research of Agrarian Reform (Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – Iterra), is created in 2005 along with the Department of Continuing Education, Literacy, and Diversity of the Ministry of Education (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação – SECAD/MEC), in order to meet this demand. The movements asked for affirmative measures taken by the government in the scope of countryside education, because they thought that, in order to consolidate the agrarian reform process in Brazil, it would be necessary to reverse the poor conditions of teachers' qualification in rural schools. The conquest of good-quality education in rural areas, concerning possession, settlement, and quilombola communities, was seen, since the onset of the struggles for countryside education as indispensable (although not decisive) to prevent migration of the peasant youth to urban hubs.

The following year, the MEC decided to invite universities to participate in a LEDOC's pilot experience, arranged by knowledge area and organized in an alternation regime.

In 2007, the first LEDOC initiative was launched in the UnB, in a partnership with the Iterra, a center with extensive experience in alternation courses, at the High School and Higher Education levels, which adopts the conception of work as a factor of production and education. It is worth recalling that since the beginning, the pedagogical project focus in the LEDOCs does not correspond to the cost reduction discourse, as if education by area was a strategy aimed at allowing a single teacher to replace a set of teachers required by the subject-based teaching. In this regard, Caldart (2011, p. 97, our translation) points out that interdisciplinary learning, although having a relevant value in terms of knowledge defragmentation, is not the main element that characterizes the LEDOCs' proposal:

[...] the central role of the political-pedagogical project of the Licentiate Degree in Countryside Education [LEDOC] does not/should not lie on the issue of teaching by knowledge area: it is only one of the tools chosen (within certain historical circumstances) to develop one of the dimensions (teaching) of the educators' qualification project that manages to think of the ways to change the school through the accumulation of reflections already existing on the domain of Countryside Education and especially the peasant social movements. [...] Qualification for teaching by area should be anchored in a project to change the current school's modus operandi, aiming to contribute especially in the thinking of two of its key aspects, which are bringing a different rationale for the constitution of a plan of studies aimed at the curricular defragmentation by constructing a rather organic link between studying within the school and the life issues of its concrete subjects, and the reorganization of the teaching work in order to overcome the teachers' individual and isolated work culture. And both aspects must be guided by an idea of education and school linked to our broader formative goals, as a working class, and grounded in a historical-dialectical approach to understanding reality and the knowledge building way.

The central role to change the current school's modus operandi carries with it an affirmation and a denial. It denies the capitalist school, inspired by the factory, the army, and the church, revealing its vocation and intent to educate a disciplined herd, while distorting the critical and creative potential of peasantry, bringing mischief to class consciousness. The need to establish a school that meets the peasants' educational specificities is affirmed, appreciating their identity, without losing the commitment to the constitution of class membership. In this sense, historicity is a key element. And insofar as the school takes historicity as a factor that constitutes it, but not circumscribed to it, making it relevant beyond its walls, it becomes necessary for the political pedagogical project of peasant movements (Caldart, 2012).

The LEDOC, in order to collaborate in the rural school construct, must fulfill three functions, in an interconnected way: qualify for teaching (interdisciplinary, gathering the subjects' social theory-practice dimensions, coming from school knowledge to class consciousness), for school management (articulating the pedagogical political projects – PPPs – to the school work's organization and method), and for dynamizing community educational processes along with peasant families for the deployment – technical and organizational – of sustainable development projects, at the same time that the agribusiness project is criticized.

Starting from the pilot experiences, as well as the demands created after the promulgation of the Operational Guidelines for Primary Education in the Rural Schools, in 2002, the Support Program for Higher Education in Licentiate Degree in Countryside Education (Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO) was approved in 2006 and started operating in 2007, linked to the MEC. As part of the PROCAMPO, public notices are issued to urge universities to include, in their lists of undergraduate courses, the LEDOCs, arranged by knowledge area and organized in an alternation regime.

Also relying on the inductive strategy, in 2012, the MEC consolidated the National Program of Countryside Education [Programa Nacional de Educação do Campo], which, according to Leher (2015), although favoring the quantitative expansion of the licentiate degrees, marked major qualitative retrogressions, from a political and pedagogical viewpoint of countryside education, resulting from reckoning between government and agribusiness:

Affecting university autonomy and the autonomy of the movements themselves, the State, faced by the critical nature of such initiatives, tries to subordinate them to a technical rationality to eclipse the ethical-political, epistemological, and theoretical dimensions of these courses. This was the meaning of the regulation for new courses supported by the PRONERA, such as the National

Program of Countryside Education (Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO) and the National Program for Access to Technical Education and Employment (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC Campo, Lei 12.513/2011) led by employers' federations, by means of public notices. Devised as concessions to agribusiness, the public notices do not require the presentation of projects resulting from prior dialogue between the university and the movements, shaping the deep-rooted one-dimensional relations (Leher, 2015, p. 3, our translation).

The LEDOC of the UFPI, Campus Bom Jesus, emerged in 2014 in this context where the sectors related to agribusiness make strides in the educational area, disputing the hegemony needed to advance the agricultural frontier over the peasant territories. However, gradually, relying on the work of trade unions, pastoral actions, and movements and on admission to the course of teachers engaged in the countryside education movement, a dispute in the LEDOC of the UFPI is underway, in the sense of integrating it into the original conception of countryside education, and loopholes have been created so that popular voices, from peasant organizations, appear in the course.

These collective subjects who, at least initially, dispute the LEDOC of the UFPI, are in charge of showing that agribusiness takes over peasant communities in the Cerrado, from where both the students of the LEDOC of the UFPI and of the UnB come from, operating in a violent and expropriatory manner and require that the course is managed by means of a critical approach, revealing the tortuous paths of the local agrarian issue.

Thus, in a partnership with progressive professors of the courses, the movements propose a dual role to the licentiate degrees, i.e. helping to read reality in the very process where it takes place and to generate in the peasant reality people-driven educational and organizational mechanisms, capable of increasing their levels of consciousness and, as part of it, their ability to act. Such requirements bring direct effects on the alternation process of the licentiate degrees.

The alternation pedagogy was proposed as a means of consolidating the LEDOCs, in order to serve a non-urban audience, whose life and work (mainly agriculture) are closely related to nature cycles, but also considering the epistemological assumptions of countryside education. In this sense, based on alternation, the courses have their times divided into two complementary moments: the School Time (ST), in which students concentrate for a certain period in the university structure to study full time, and the Community Time (CT), in which students fulfill part of the subjects' timetable at each course stage by pursuing theoretical and practical work in their original community and in the local rural school.

The adoption of this system seeks to observe working time in the countryside, the time for planting and harvesting, and the working pace of students who, in many cases,

already work as teachers in the schools of their communities, and this requires the course's professors to monitor students from each region covered by the LEDOC. However, in addition, alternation allows the actual, objective problems tackled by the communities to become study objects and field of students' intervention.

Through this alternation dynamics, and resorting to articulated collaboration and action along with the peasant movements, the work of the Terra em Cena enters peasant communities.

The Terra em Cena: collective construction

The course's license in Languages was built, to a large extent, through the accumulated experience of working with the movements' culture and artistic languages, with a greater emphasis on the dynamics adopted by the Landless Rural Workers' Movement (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST), through actions taken by the National Culture Collective [Coletivo Nacional de Cultura] and the MST's National Theater Brigade "Patativa do Assaré" [Brigada Nacional de Teatro do MST Patativa do Assaré], the organization's theatrical front, created in a partnership with Augusto Boal and the Rio de Janeiro Theater of the Oppressed Center [Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro] (Villas Bôas, Corrêa, Hess, Costa, & Bastos, 2010).

In 2010, after the first 3 years of the undergraduate Licentiate Degree in Countryside Education of the UnB, we concluded that it was necessary to go on with the theatrical work, in addition to the time allocated to theater in the course subjects. After this realization, we created the Terra em Cena (Villas Bôas, Campos, Pinto, 2017), as a university outreach project; the students and alumni began to participate in the project and act as triggers of the theatrical process in their communities, as workshopers, as theater group coordinators, or as members of them, in short, as animators and organizers of a practice that produces and brings groups and plays to their communities.

It was through this method, directly inspired by Augusto Boal's work along with the MST's National Theater Brigade "Patativa do Assaré," and resorting to alternation processes, that gave room for the creation, initially, of the group Art and Culture in Motion [Arte e Cultura em Movimento], in the Settlement Virgilândia [Assentamento Virgilândia] (linked to the Struggle for Land Movement - Movimento de Luta pela Terra - MLT), the group Consciousness and Art [Consciência e Arte], in the Settlement Itaúna [Assentamento Itaúna] (linked to the National Federation of Agricultural Workers - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG), Art Kalunga MATEC [Arte Kalunga Matec], in the community Mill II [Engenho II] (linked to the quilombola movement), and we also incorporated the Brigade Sowers [Brigada Semeadores], from the Settlement "Gabriela

Monteiro” [Assentamento Gabriela Monteiro], belonging to the MST in the Brazilian Federal District and Surroundings.

In parallel to capillary action within the communities, the Terra em Cena committed to strengthen partnerships with other collectives of Political Theater in Brazil and, since 2013, it started to get involved in activities along with the Augusto Boal Institute [Instituto Augusto Boal] and to participate in the Latin-American Meetings of Political Theater [Encontros Latino-Americanos de Teatro Político].

Starting in 2014, the Terra em Cena became a university outreach program and its history was marked by the intensification of interconnections, both nationally and internationally, to other research groups and collectives of Political Theater: in September 2013, we participated in the 6th Meeting of Brazilian Education and Marxism [VI Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo], coordinating a mini-course and staging a play of Forum Theater, in October 2013, at the Federal University of Rio de Janeiro (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), the 1st Latin American Meeting of Political Theater [1º Encontro Latino Americano de Teatro Político], organized by the Augusto Boal Institute. Also, in 2014, the collective was invited by the Companhia do Latão to participate in the 1st International Seminar Theater and Society [I Seminário Internacional Teatro e Sociedade], when the International Theater and Society Network [Rede Internacional Teatro e Sociedade] was consolidated and the need for regular meetings was pointed out. Thus, in December 2015, the Terra em Cena hosted in the UnB, in a partnership with other groups and professors, the 2nd International Seminar Theater and Society [II Seminário Internacional Teatro e Sociedade]⁶, gathering about 100 people, among collectives, researchers, and teachers from Brazil, Argentina, and Uruguay.

In April 2015, a member of the Terra em Cena participated in the IV edition of the Óprima, a meeting of Political Theater groups that takes place annually in Portugal, and in that edition it received members of groups from more than 15 countries.

In this context, the formative and organizational ability of the Terra em Cena was strengthened and it started working along with other courses of the UnB, besides the LEDOC. That was the case of the Agrarian Residency Program of the Universidade de Brasília (UnB, 2015) and the Youth Residency project, both of them linked to the countryside education praxis.

Such experiences have potentiated the program’s action in the field of culture, social education, and social organization through theatrical language and the creation or strengthening of theater collectives; the grassroots work along with settlements, camps, and quilombos was gaining new vigor. An evidence of this advance was the publication of the book *Teatro político, formação e organização social* (Rocha, Villas Bôas, Pereira

6 See public report (Universidade de Brasília [UnB], 2015).

& Borges, 2015), which socializes the technical and theoretical forms of knowledge of theatrical language.

By consolidating the methodology of theater education in the alternation regime, the Terra em Cena began to influence other LEDOCs, expanding to Piauí, particularly to the LEDOC of the UFPI, Campus Bom Jesus. Such an expansion took place in the early 2018, through the university outreach project Peasant Scenes/Terra em Cena [Cenas Camponesas/Terra em Cena], created by a professor who is a Terra em Cena member and approved in a contest in the UFPI.

In the context of a network action between the LEDOCs of the UFPI and the UnB, the theatrical agenda was included by us in the qualification of educators in the Human and Social Science area in Piauí, producing great mobilization and involvement among students (peasants), who had never had a similar experience. We constituted the cast of the Peasant Scenes: the experience of the Terra em Cena in the Brazilian Federal District had already taught us that, in the specific process of theatrical language experience, grounded in socialization of the means of production, language immersion is indispensable for future educators, from multiple perspectives and work positions and not only from the workshopper's viewpoint. Thus, the experience of being an actor or actress in a cast, of staging plays in the repertoire and presenting them on a regular basis, as well as the experience of constituting and coordinating a group, managing theatrical plays, and devising dramaturgy, are constituents of the formative process.

In order to give visibility to the productions by the collectives linked to the Terra em Cena, but also to bring them closer to other groups, from the perspective of constructing popular artistic resistance networks, but also of expanding the formative opportunities in theatrical and video languages, we started organizing the Land on the Scene and on the Screen Festival [Mostra Terra em Cena e na Tela], since 2013 (Villas Bôas, Pinto, & Campos, 2017). As an example, we highlight the program of the 3rd Festival, held in 2018 in the UnB: it was a unique opportunity to meet all the theater groups linked to the LEDOCs of the UFPI and the UnB, but also to independent groups from the Brazilian Federal District. Plays were staged, such as *Luta Nossa, Camponesa!* (by the Coletivo Cenas Camponesas), *Se Temos Tanta Riqueza, Porque Somos Pobres?* (by the Coletivo Vozes do Sertão Lutando por Transformação), *Mulher da Roça* (by the Coletivo Arte e Resistência Jovem), among others. Taken together, they were characterized as an effort to grasp the agrarian issue and the representation of its imbroglios outside the keys to the drama.

From the social issue's viewpoint, the plays evidenced agribusiness as a border crossing means in the Central-West and the Northeast regions, which expands its deleterious action on the Cerrado, not only with monoculture, workers' enslavement, land grabbing, contamination by agrochemicals, and consequent loss of socio-agro-bio-diversity, including the heritage of the Creole seeds. It became clear in the didactic and discussion-based

aspect of the plays that the accumulation of agribusiness increasingly comes from mining and private appropriation of traditional lands, legitimized by the bourgeois media and legal apparatus. In the structure aspect, the greatest contradiction found involved agribusiness and the peasant agriculture model; formally, choruses, prologues, and jokers were present. When exploring nuances of this structural contradiction, the plays also showed the ideological crossroads that mark peasantry, phagocytized by the idea that agribusiness interests everyone. Thus, the narratives were formulated between oppositions and totalities.

In addition to these moments, the festival is a formative and solidary collaboration space, resorting to a program of workshops offered by theatrical companies that are partners of the Terra em Cena; as an example, we registered the choir workshop (typical element of the Epic Theater), provided by the Cia. Burlesca. The participants' commitment consisted in socializing the content learned in the workshops with their respective groups, aiming to strengthen their work autonomy through the theatrical language.

The self-management aspect was shown in other moments of the festival, being key for the meeting of collectives to consolidate the Terra em Cena Network of Popular Theater and Audiovisual Arts [Rede Terra em Cena de Teatro e Audiovisual Populares], linked to the Our America Network [Red Nuestra América]. Among the various agreements, the collectives reached a consensus on the need to provide their actions with public visibility, through the blog of the Coletivo Terra em Cena, to maintain the multiplication process in rural communities and schools, as well as to reaffirm the cultural exchange strategy between the LEDOCs of the State of Piauí and the Brazilian Federal District. The strategy of exchanges between the two was based on the 1st LEDOC Culture Seminar of the UFPI [1º Seminário de Cultura da LEDOC da UFPI], organized by the Collective Cenas Camponesas, with decisive presence and collaboration of Terra em Cena members, who played the role of workshoppers and lecturers.

In order to strengthen the cultural field as a front of resistance and reinvention of peasantry and the LEDOCs, people referred that the 4th Land on the Scene and on the Screen Festival [4ª Mostra Terra em Cena e na Tela] will take place in Bom Jesus, Piauí, Brazil, and this has already led the collective Cenas Camponesas to a self-organization process, also for staging a new theatrical play. Landowner Farmers [Fazendeiros de Posseiros] were selected as primary text, to be adapted and characterized to explain to the audience the characteristics of land conflicts and effects on the region, the subjects involved, and the weapons with which they fight. Although it is a play adapted by the Grupo Filhos da Mãe... Terra from an epic text written by Bertold Brecht, in the Cenas Camponesas' version the text will culminate with Forum Theater.

Adjusting the lenses to look and see, to analyze the experience underway

In order to better understand the experience of the Collective Terra em Cena, we briefly resume the theoretical-methodological bases of countryside education, Theater of the Oppressed, and Dialectic Theater (or Epic Theater).

Countryside education is a genuinely Brazilian educational praxis, built on collective struggles of peasant social movements, for recognizing rural people as subjects of right to education, from an emancipatory perspective. From this viewpoint, the countryside education builders disputed public policies at all education levels, establishing it as a new chapter of Brazilian pedagogical history, but at the same time joining the popular education tradition (Caldart, 2012).

Underlying this process to consolidate countryside education there is a clear notion that popular agrarian reform is impossible without tracing rural development routes antipodean to agribusiness, opposed to the construction of rural realities full of goods and empty of life. In other words, popular agrarian reform points to the need for political agroecology, which supposes peasants to control not only the land, but all the means of production needed for their autonomy (economic, cultural, social, environmental) and the resilience of agroecosystems, that is, necessary to their ways of life. Regarding this need there emerges as a first-order agenda for the peasant movements the consolidation of educational rights, to teach the people that constitute, with their work, the peasant territoriality.

The historical legacy of four pedagogies was mobilized to provide countryside education practices with a basis: socialist pedagogy, alternation pedagogy, the pedagogy of the oppressed, and the movement pedagogy. Under these foundations, the understanding that countryside education is a praxis grounded in the following educational principles is consolidated: a) work; b) the struggle; c) history (and memory); culture; and e) self-organization. It is intended that the subjects of the educational process recognize themselves as makers of history and act as bearers of the seeds of the future, grasping the world in its contradictions and possibilities, from the perspective of science, art, and technique, taking a critical standpoint.

From this viewpoint, the Epic Theater and the Theater of the Oppressed co-exist with the perspective of countryside education.

Although already extensively addressed by authors like Costa (1996) and Villas Bôas (2014), it is worth resuming some characteristics of these languages, key to our exposition.

Bounded under the generic term Political Theater, the Epic Theater (Brecht, 1967) – whose greatest exponent is Bertolt Brecht – and the Theater of the Oppressed (Boal,

1996) – created and disseminated by Augusto Boal – are popular artistic expressions, where workers stand out, which provide a critical and aesthetic approach to the issues and themes of exploitation, rehearsing forms of liberation. In opposition to the bourgeois drama (major substance of the cultural industry), whose theme and aesthetics contribute to alienating consciousness, to naturalizing inequalities, and to reifying the world, the Political Theater has an emancipatory intentionality, which only makes sense in the unbreakable relationship content-form, in order to put the spectators in a state of alert, of reflection.

In this sense, the Political Theater requires some aesthetics that seek estrangement, instead of the spectator's identification with the scene, preferring anti-illusionism rather than realism; rather than closeness and identification with the characters' self, critical detachment and the perception subjectivities are scrutinized in collectivities, constituting themselves through and encompassing social antagonisms; instead of a leading individual, the set of workers; instead of the present time and the conflict dissolved in dialogue, the historical time and the conflict as a permanent dynamics of the class society.

This is a materialist-historical and dialectical theatrical tradition, which presupposes that, for constructing counter-hegemony, the control of means of cultural production by workers is as necessary as the means of material production; the issues of symbolic order constitute the pulsing heart of popular struggles, give vitality to the objectification of consciousness, therefore, they must be addressed by popular struggles.

If the challenge is for the workers to own the cultural means of production, they must be trained for it, they have to live a pedagogy of theater, which presupposes another social division of labor, based on self-management, and commitment to socialize the forms of learning acquired with an increasing number of workers: the counter-hegemonic narratives need a wide scope to become a weapon in the class struggle. In this sense, the exercise of multiplication is, for instance, in the Theater of the Oppressed, an inseparable part of theatrical methodology, which mobilizes a set of games and theatrical exercises, in order to prepare plays capable of scratching the audience's aesthetic perceptions and meanings, often crystallized by ideologies and scenic forms that the cultural industry conveys massively in social life.

Thus the theater becomes a tool of collective organization that, although doing no miracle, is an indispensable aspect of political struggle and, in many cases, it is the struggle itself. It helps not only to critically interpret oppression, but to go beyond it.

From such a perspective, these theatrical modalities were adopted as part of the pedagogical strategy of the peasant social movements, with an emphasis on the MST, which, in the process of arguing for countryside education, including undergraduate courses in countryside education, have guided education through/for theater.

The route's analysis

In the following analysis, we sought to think through the constraints and challenges of the educational and organizational process of the Terra em Cena with the LEDOCs, highlighting issues related to the following themes: a) alternation; b) aesthetic form and social form; c) aesthetic mediation and historicity in education; d) overcoming the hegemonic patterns of reality's representation to qualify educators; e) theater in the understanding of Brazilian structural problems; and f) inspiration for popular self-management, the role of joint networks. Finally, we report a method of theatrical work, based on the case of the collective Cenas Camponesas, in an attempt to exemplify one of the many processes of creation and development of theater groups that mark the plural history of the Terra em Cena.

School Time and Community Time

Alternation and theater as elements for reconfiguring the teacher-student relationship and self-organization in the communities

The progressive accumulation of experiences with the work done in ST and CT in the LEDOC, in general, have allowed teachers and students of the UFPI and the UnB's courses to evaluate by using objective criteria the relationship between the two formative times, hence the emergence of the following questions:

- To what extent have ST phases prepared students for the contradictions and challenges they face in CT, in the targeted insertion actions they develop at school and in the community?
- Have teachers been able to organize accumulated knowledge to convey it as a response to the emergency demands of the territories, which, in order to be the target of intervention, must be seen in their historical development?
- That is, what and how people study and teach the students aiming at a theoretical and historical understanding and to intervene in the debate on these issues and contradictions?
- Does the education process prepare for the intervention?

On the edge, these questions concerning the possibility of developing a transformative praxis through the productive articulation between the two formative times of the course; inquiries that, in addition to the LEDOC's set, are basically interesting to the Terra em Cena, because it allows us to think of the constraints and possibilities of working with theater

(either through course subjects or university outreach activities) and its implications in theatrical organization and education in the communities.

Thinking through these questions, we take as a starting point one of the features of the alternation regime, which becomes a potential opportunity for re-signifying the school and learning space: that the relationship established between educators and students in the classroom during the ST phases is different from that established during the CT.

In ST the responsibility for managing the pedagogical process is taken by the teacher and it is circumscribed to her/his subject; she/he is the intermediary player of the school apparatus in the classroom and, although the methodological proposals are interactive, i.e. the teacher's role of emitter and the students' role of receiver, they constitute the basis of support to the learning system focused on the spatial universe of the classroom. Even if experiences from outside the school space, in the communities where the students reside are brought into the debate, it is the teacher who establishes the criteria for analysis and validation of dynamics outside the school within this institutional apparatus. Roughly, the teacher stands out in the learning process.

During the CT, we detected in many cases an attempt by teachers and/or students to transfer this universe to the space outside the classroom. For instance, in a task of delivering a seminar presentation to the community, students behaved as if they were in a simulation exercise, concerned with the fact that the teacher would take the educator's role back. And, sometimes, educators thought that this might be their function. In these cases, the community invited to these activities takes a secondary position and the political potential of this action is relegated to the background in face of the formal and strict concern with the good performance during the exercise.

Starting from these contradictions, we come to see that, during CT, the relation between the educator and the students should not be the same as in the classroom, because, in the students' territory, the actions proposed before the community inevitably take a political nature, requiring an interdisciplinary look and an engaged attitude. All of them play the role of protagonists in a transformative project, which requires, insofar as problems detected in the community or in the relationship between it and the formal municipal, state, and federal authorities are identified and systematized, and this becomes a matter for collective preparation of measures to tackle the challenges at stake.

In such cases, everyone must recognize that the initiatives undertaken are not just practical learning exercises for a mere replication of what is done in the classroom. The cause and effect relationships between actions must be measured with maximum accuracy and, in order to do this, problems of a conjunctural order must be analyzed from a historical perspective.

In face of the understanding of the relationship between teachers and students in the two phases of alternation pedagogy, we began to emphasize the interdisciplinary and

self-management nature implied in this method of CT follow-up work. It enables knowing the contents and methods of the other subject components and areas – either related to teaching, research, or university outreach –, in order to interconnect to each other and to establish commitments to the communities, something which would hardly be feasible during ST phases.

In the case of theater subjects, of theatrical university outreach workshops, etc., interconnected to the Terra em Cena, several of these issues found fertile ground for growth.

First, because in the work to survey themes for improvisation, laboratories, and construction of scenes, the students' experience in their communities and at schools is the starting point. The problems faced by the rural communities become study objects and themes for dialectical and didactic representation in theater. Second, because working with exercise and theatrical games changes since University Time the relationship between teachers and students in theater disciplines, as all of them are parts of a collective construction process. Third, because the very proposal of self-management of theater collectives linked to university outreach projects and to teaching, and of their closeness to social movements, educates all teachers and students to overcome epistemological and power gaps, which characterize the capitalist educational relations.

Therefore, the scenes and plays become, above all when they involve Forum Theater, key elements in the conjunctural analyses of the STs, besides being formative experiences and inspirational references for the political organization of the population. They are not a recipe for action, since the theatrical form leaves contents and outcomes open, focusing their interest in awakening the audience's reflection ability and the perception that there are alternative ways of political action, which can be built by the people.

Moreover, the very self-organization mode of the theater groups belonging to the Terra em Cena, based on self-management, contributes to this purpose of social organization.

History mediated by aesthetics: working with theatrical language

Working with the artistic languages is regarded as a strategic datum in the qualification of countryside educators, to the extent that one of the two areas of license offered to students in the licentiate degree of the UnB is the area of Languages and in the course of the UFPI it is the area of Social and Human Sciences – the project Cenas Camponesas mobilizes notorious interest of students and teachers.

There are already articles that detail the assumptions, methods, and results of work in this area (Villas Bôas et al., 2010), therefore, in this article we limit ourselves to mentioning the general assumption that guides the work with artistic languages in the licentiate

degrees, describing briefly the ongoing experience of theatrical language related to the process of perceiving the structural conflicts of Brazilian society.

We work with the assumption that art not only portrays the real as it is supposed to be, it can show in aesthetic terms that the real is a historical construction, not natural but political, so it can do more than inform within the borders foreseen by the universe of ideology, it can educate, pointing out something that is beyond the established system, as a destabilizing force of the real, which suggests the paradoxical possibility of constructing a memory of the future, from a re-reading of the past and the preparation of an antisystemic perspective resulting from the structural recognition of contradictions that have accumulated from the past to the present. Art allows reorganizing experience and our ability to give meaning to the historical dynamics in which we are inserted.

Just like literature, Brazilian dramaturgy expressed dead-locks and decisive moments of the country's social dynamics, anticipating, if compared to the treatises of interpretation in Social Sciences, critical perception about our permanent condition of peripheral country in the world system, guarantee of modernity and progress of the colonizing center. What opens room for the possibility that theatrical works are taken as historical documents is not the sphere of content as a reflection of the social process, but the dialectical mediation between aesthetic and social forms, expressed by the permanent friction between drama and epic in the works' structure.

Studying every work of these mediations enables us to apprehend and systematize central aspects of the functioning of ideology in Brazil and the hegemonic, secularly consolidated power structure. Social mechanisms of rationalization of inequality and naturalization of violence in a society based on slavery, as the myth of racial democracy, the mild consciousness of the country's backwardness by means of the promise that the tragic specificity of our condition would entitle us to a privileged position in the concert of nations and the mediation of favor-based politics are issues that emerge from theatrical works since the mid-19th century.

In the laboratories and workshops of the Terra em Cena, improvisations of scenes that establish or highlight contradictions with the dramaturgical text were asked. Sometimes, improvised situations evidence the unconscious nature of ideology reproduction, insofar as the critical outcome expected by the group has an opposite, dramatic effect, although the procedures worked on may belong to the epic family. In other cases, improvisations seek scenic means to discuss alternatives for solving problems, and the debate is fertile ground for historical circumstances and the consciousness feasible in each context. The exercise exemplifies how potent and promising is the bond that theater can establish with Social and Human Sciences in Brazil.

Fighting hegemonic patterns of reality representation: thinking about teacher qualification and the school's role

One of the challenges that emerged during the studies and debates of the *culture and communication sectors* of the MST was how to adopt a counter-hegemonic perspective of approach to reality interconnected to a proposal capable of addressing the specificity of the survival mode of rural populations. How can we enable these two dissonant movements to dialogue dialectically, at the same time?

In the essay *O direito à literatura*, after defining the concept of literature in a broad sense⁷, Candido (2004, p. 175, our translation) highlights:

(...) just as it is not possible to have psychic equilibrium without dreams during sleep, there may be no social equilibrium without literature. In this way, it is an indispensable factor of humanization and, thus, confirms men in their humanity, also because it acts largely in the subconscious and the unconscious. In this sense, it may have an importance equivalent to that of conscious forms of intentional inculcation, such as family, group, or school education.

So, one of the challenges for courses that address the area of Languages and even for courses in Social and Human Sciences is the aesthetic and political qualification of educators, so that they are able to demystify the hegemonic meanings of works and programs, by grasping the dialectical relationship between *aesthetic form* and *social form*. Candido (2004, p. 178, our translation) explains the emancipatory potential of the critical perception of this relationship, currently overshadowed by ideology:

In usual words, content works only due to form, and form virtually carries within itself an ability to humanize because of the mental coherence that it presupposes and suggests. The originating chaos, that is, the raw material from which the producer has chosen a form, becomes order; hence, my inner chaos is also ordered and the message can act. Every literary work presupposes this overcoming of chaos, determined by a special arrangement of words and making a meaning proposal.

⁷ Candido (2004, p. 174, our translation) defines Literature as follows, in this essay: "I will name literature, as broadly as possible, all creations of poetic, fictional, or dramatic touch at all levels of a society, in all kinds of culture, from what we call folklore, legend, joke, to the most complex and difficult forms of written works from the great civilizations."

The predominant practice of teaching languages in the conventional school apparatus runs in the opposite direction: the works from several languages are selected exclusively by content, that is, by what they are supposed to approach, ignoring the formal dimension, that is, the issue of how such content is addressed. Thus, the formative and de-ideologizing specificity of the critical study of Languages is buried and the teaching of Arts and Portuguese Language is offered only as a support for the other knowledge areas. In turn, the teaching of Human and Social Sciences, apart from the aesthetic issue, loses the ability to explain the complexity of the cultural industry and of all hegemonic processes, as a symbolic achievement of bodies, minds, and hearts.

Therefore, it is common for Arts teachers to be asked by the Social and Human Sciences to ‘help’ explaining a particular social phenomenon through a ‘small theatrical play,’ or songs are selected exclusively by what the lyrics say or, also, movies are selected to replace the teachers’ class, as an illustration of contents, not as a matter for reflection itself. These are symptoms of our structural deficiency in the field of teaching in the area of Languages, but also reveal deficiencies in the areas of Human and Social Sciences, as well as a complete fragmentation of teaching and school work.

Williams (1979, p. 121, our translation) states that the “real condition of hegemony is effective self-identification with hegemonic forms.” If so, one of the first steps in counter-hegemonic action is political and aesthetic education, which enables people to wonder about what seems natural, to denaturalize their gaze in relation to what is usual, and realizing that a consensual worldview is indeed the worldview of the ruling class, take individual and collective steps to construct attitudes and forms of reality representation from an anti-systemic perspective.

Thus, the work of the Terra em Cena, with Epic Theater and Theater of the Oppressed, not only in the LEDOC, in the area of Languages, but in the area of Social and Human Sciences, is concretely a counter-hegemonic education that, conducted along with the rural communities and schools, helps educating the aesthetic sense as an inseparable part of the political sense.

Theatrical praxis and the dramaturgical register of the country’s cycles of conservative modernization

The experience of the MST’s National Theater Brigade was determinant for organizing the theatrical work of the Terra em Cena, along with Countryside Education, because it is grounded in transference of the means of production of theatrical language, aiming at the creation of groups and multipliers in the areas of agrarian reform and due to its systematic approach to the spectacle rationale.

In this method there is a praxis, which implies direct analysis of ongoing social experience, studying the way of life and the transformation of this social matter into a theatrical form, organizing the contradictions of economic, political, and social dynamics, in an aesthetic form, with potential to unveil issues that do not seem to be so clear in other forms of discursive organization concerning reality. Work effectiveness takes place when the process outcome manages to produce critical images of reality, other viewpoints, different from those sedimented by hegemonic patterns of reality representation.

There are two possible paths for this to occur. First, it is based on the experience of turning data of reality into a theatrical play, allowing this observation to be detached from the correlations of forces and the structural determinants of daily life. That was the case of the first theatrical work by the Cenas Camponesas in the UFPI, with the play *Luta Nossa, Camponesa!*, which addressed digital land grabbing in southern Piauí, evidencing a new agribusiness expedient to carry out the old peasant expropriation through the policy of the Rural Environmental Registration [Cadastro Ambiental Rural] (whose database does not intersect with that of the National Institute of Colonization and Agrarian Reform – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra).

However, when working with a particular group progresses, it is also possible to trigger debate about the dilemmas of Brazilian experience underway starting from the fertile, albeit discontinuous, legacy of Brazilian dramaturgy.

Like literature, Brazilian dramaturgy expressed dead-locks and decisive moments in the country's social dynamics, anticipating, if compared to the treatises of interpretation in Social Sciences, the critical perception of our permanent condition of peripheral country in the world system, guarantee of modernity and progress of the colonizing center. What opens room for the possibility that theatrical works are taken as historical documents is not the sphere of content as a reflection of the social process, but the dialectical mediation between aesthetic and social forms, expressed by the permanent friction between drama and epic in the works' structure.

Studying every work of these mediations enables us to apprehend and systematize central aspects of the functioning of ideology in Brazil and the hegemonic, secularly consolidated power structure. Social mechanisms of rationalization of inequality and naturalization of violence in a society based on slavery, as the myth of racial democracy, the mild consciousness of the country's backwardness by means of the promise that the tragic specificity of our condition would entitle us to a privileged position in the concert of nations and the mediation of favor-based politics are issues that emerge from theatrical works since the mid-19th century.

Working with the dramaturgical text begins with a collective reading of the play and it goes on with a debate scene by scene about the relationship between the social content and formal structure of the play. In an interleaved manner, laboratory sessions for

interpreting and staging are based on improvisation exercises starting from the play read. From a dialectical theater perspective, through the critical elaboration of the social gesture, students try to formalize in a scenic way the contradictions inherent to the social process turned into plays.

As there is no interest in a closed outcome statement, taking the form of a final product resulting from the work, we invested in the continuous process of reflection and practice with the texts worked on, prioritizing the teaching of exercises and games useful for the various situations that students will find inside and outside the classroom. When devising procedures aimed at an experiment-assembly, we emphasize varied text adaptation possibilities, trying to establish connections to contemporary dead-locks that emerge as unfolding of problems addressed by the plays. That is the case, for instance, with the work *O Escravocrata*, written by Artur Azevedo in 1884, and *Mutirão em Novo Sol*, published in 1961 – with a collective writing that brought together Augusto Boal and Nelson Xavier, among others.

In addition, we held seminars on the birth of comedy in Brazil, the National Historical Drama, the Magazine Theater, the Black Experimental Theater (Teatro Experimental do Negro – TEN), and the experiences of Political Theater of the Popular Culture Center (Centro Popular de Cultura – CPC) and the Popular Culture Movement (Movimento de Cultura Popular – MCP), to historically situate the works analyzed and to enable an understanding of the historical development of the issue. The demand for this type of proposal came from the students themselves, aware of the risk of material content-based organization, but concerned to convey the structuring knowledge of the aesthetic legacy and the historical and conceptual foundations of theatrical language.

When working with the play *O Escravocrata*, published in 1884, written by Artur Azevedo and Urbano Duarte as a play advertising the abolitionist campaign⁸, for instance, although the authors define this play in terms of its political function, engagement in the struggle for slavery abolition in the title itself materializes the choice for structural reduction of the epic conflict in the narrow borders of the dramatic form. *O Escravocrata* referred to in the title suggests that this is the story of a slave-owning protagonist. The sequence of scenes is characterized by a permanent confrontation between the epic dimension of social and commercial relations in a slave society and the dramatic conflicts of the family nucleus of the character Salazar, the slave-owner. In the laboratories, improvisations of scenes that

8 The authors state in the last paragraph of the prologue: “we do not wish evil to the Conservatory; we recognize its right, and bow our heads. To the extent that we are fully convinced that, by force of effort and argument, we would achieve the happiness of looking at our drama under the spotlight. But these procedures would be so time-consuming, and the abolitionist idea walks with such disbelief, that perhaps on the day of the first representation of *O Escravocrata* there would be no slaves in Brazil. Our play would cease to be an audacious piece of propaganda, in order to become a mediocre literary speculation. We would not have the glory, which we aspire to, to have contributed to the small impulse of our feathers to the collapse of the black fortress of slavery” (Azevedo & Duarte, 1884).

establish or highlight contradictions with the dramaturgical text were asked. Sometimes, improvised situations evidence the unconscious nature of ideology reproduction, insofar as the critical outcome expected by the group has an opposite, dramatic effect, although the procedures worked on may belong to the epic family. In other cases, improvisations seek scenic means to discuss alternatives for solving problems, and the debate is fertile ground for historical circumstances and the consciousness feasible in each context. The exercise exemplifies how potent and promising is the bond that theater can establish with Social and Human Sciences in Brazil.

In the 1960s, theater played the role of socializing the experience of workers' struggle, for workers, and acted as a vehicle for integration, inasmuch as, by means of its specific mode of production, not only the content of clashes was conveyed, but also the very process of producing the works. Theater played, at the time, the role of communication and intervention means organically linked to the demands of the segments engaged in class struggle, providing via dialectical mediation between the matter of the social process and the aesthetic form a critical reading of the Brazilian experience in progress, which was not seen in other language manifestations, such as the form of news and the political-partisan documents, that is, in that context, theater participated in the process as a productive aesthetic force.

Therefore, it is no wonder that one of the early actions of the military dictatorship was the annihilation of cultural and political movements guided by the transfer of the means of production of many artistic languages to workers, such as the CPCs and the MCP. At stake there was nothing less than the dispute over the hegemonic forms of reality representation, because workers recognized the strategic nature of also fighting in this trench. The Terra em Cena is inspired by the methodological and political proposal of these organizations and it seeks, through formative action in the aesthetic field, to reestablish the links between culture, art, education, learning, and social consciousness, in a dynamics within the alternation regime of countryside education.

Political, cultural, and pedagogical articulations: building networks and organizing exhibitions

The exchange of experiences with other academic groups and with the movement's cultural brigades opened key horizons for the *university outreach program*, which came to realize that the articulation between theater and audiovisual language could contribute to the strategic horizon of the Terra em Cena. This was intended not only as an ancillary line of recording the theatrical work, but as a form of aesthetic expression, a major work of dispute in the ideological field and attempting to reach out to a wider audience than that allowed by theatrical action.

From the LEDOCs' viewpoint, this strategy makes it possible for the groups to circulate with their scenic work, in order to generate potentially pedagogical processes with the rural schools, insofar as they stimulate the study of social issues and the gaze's learning.

Within the LEDOCs themselves, the construction of theater networks that bring courses from various universities reinforces the idea that educating the senses, aesthetic education, is a dimension of political education needed in any area of license. And this reinforcement has practical characteristics, which are reflected, for example, in the Terra em Cena Exhibitions, which acquire, from the year 2019, an itinerant nature.

The case of the Collective Cenas Camponesas: an example of method in the plural history of the Terra em Cena

The first play written and staged by the cast of the Cenas Camponesas *Luta Nossa, Camponesa!*, addressed the impacts of agribusiness on rural communities in the far southern state (e.g. Laranjeiras, Rio Preto, Vão do Vico), synthesizing a long research on the social issue and on the form of its representation. The process of understanding and creating the group was articulated through study groups, theatrical workshops, thematic seminars, and exchanges with the Terra em Cena.

The workshops were held during the ST, characterized by the use of games and theatrical exercises, aiming at the de-mechanization of the body and the innate aptitude ideology, of the talent for theater. Gradually, the group matures towards bodily self-consciousness and its potentialization in the scenic processes in various popular spaces. Each sequence of exercises was succeeded by a round of reflections, so that students notice the pedagogical intents of the activity for the theatrical purpose. The driving role of the workshops gradually became rotating between the group members, so that everyone appropriated the Theater of the Oppressed system.

The workshops took place prior to the staging of play and, in parallel with the other learning dynamics, became the group's fundamental spaces for experimentation and cohesion. However: a) knowing theoretically what it was showed there is a need to experience the Political Theater; and b) theatrical learning demands a human being's comprehensiveness in her/his relationship with the others, a conscious corporeity came to be constituted. And, in this sense: a) the work will be open up to group work, to trust, experience workshops by being present is key; and b) it is necessary to immerse in the workshop's time-space to awaken the senses and de-automate the body, opening the flank of creative processes. Therefore, we incorporated as a strategy to establish the working space, in the workshops, a previous and fast moment of guided meditation, based on breathing and concentration, with the aid of aromatherapy and music. In many moments, we use this

group availability period to carry out creative visualizations, transporting the group so that it already sees itself acting in a conscious and organized way in popular spaces, with the play *Luta Nossa, Camponesa!* and other texts. Concentration proved to be key for a good progress of the session, avoiding repetition of the random laughter behavior, the dispersion attitude, often an expression of escape formed by the psyche when participants were asked to be subjects, coming out of oppression situations, coming in deep contact with oneself and the other. The limiting beliefs introjected in various ways throughout the experiences that sediment machismo, racism, and other forms of violence and prejudice, often lead workshop participants to see themselves as inefficient, ineffective, etc. It is necessary not only for the consciousness exercise, but also for intersubjective reeducation, to collaborate in overcoming these standards – theatrical workshops were major strategies in this regard.

All the subsequent work of creating and staging the play was facilitated by this initial strategy of workshops, actors' preparation moments, helping the group to overcome the obstacles to the liberation of expressivity, as well as to be involved in the analysis of processes that the Theater of the Oppressed require.

Without leaving the workshops, the group entered a new phase, i.e. rehearsals and the characters' preparation. Dramatic readings and a few sessions of study on classic plays belonging to the Political Theater and popular theater – we read and watched videos of montages, surveys on peasant gestures and clothing at the Bom Jesus free fair of – were held as an aesthetic support for the play. The great concern was that students, who are also peasants, saw their class of origin from another viewpoint – the *plastic perspective* –, being careful not to generate caricatures when representing peasantry, to produce, in the scene, the intentionality of wonder, of detaching. On the other hand, studying the play *Sociedade Mortuária*, by the CPC, re-staged after a theatrical study by the Companhia do Latão, which deals with the creation of Peasant Leagues [Ligas Camponesas], has proved to be important as a study strategy, from a historical perspective, both regarding the very history of the Brazilian theater struggle and from the perspective of structural problems in the country, particularly the agrarian issue.

Articulately, we began our musical surveys in order to make the play more engaging and, at the same time, didactic. This was an important moment to expand the musical repertoire of the group of students, stimulating them to leave their comfort zone and to know the richness of non-market driven musicality that characterizes our popular culture.

The play circulated in Piauí and in the Brazilian Federal District, being presented to the academic community and peasant communities.

Through the interconnection of the Cenas Camponesas/Terra em Cena to the course's teaching processes, particularly to the Internship subjects of (II and III), Agroecology, and Integrative Seminar, the students involved in the project began to act as multipliers of the Political Theater in their communities and rural schools, during the CT.

Multiplication is based on replication of the workshop system learned during the ST and on the stimulus and organizational support for the creation of new theatrical groups. Due to the participants' interest in the new groups, the workshops often focus on the agrarian issue in Piauí. When dealing with such a theme, the LEDOC multipliers not only deepen their reflections on a specific theme of their education in Social and Human Sciences, but increase their cultural and theatrical repertoire. To teach theater, they have to know theater; only by improving their own senses and putting them in favor of a scenic creative process, the LEDOC members can become multipliers. They launch themselves into the search for musical, imagery, and body references that the cultural industry does not offer them.

It was with this repertoire enriched by the experience that the Cenas Camponesas acted organically in the 3rd Land on the Scene and on the Screen Festival [III Mostra Terra em Cena e na Tela]. The festivals, held since 2013, were created to increase the visibility of works by the groups linked to the Terra em Cena, but also of other popular theater and video producers, highlighting the collective works resulting from the LEDOCs.

Final remarks

The specificity of the praxis of working with theater and theater as a potentiator of the emancipatory aspects of countryside education

The experiences covered in this article show to be a practical field of knowledge, a consequence of assimilation by the Brazilian public university of the demand for teacher qualification at rural schools, based on the creation of social movements in the *countryside education* proposal, as a policy public, theoretical category, and pedagogical proposal (Caldart, 2012).

What we have found over the years of systematic work with theater in the teacher qualification process in countryside education and the creation of groups in communities is that theatrical work engenders a specific praxis, which enhances the various physical and mental, emotional and rational dimensions implied in the cognitive learning process of aesthetic education aimed at the polytechnic and omnilateral learning and it also develops the political and social skills needed for the collective work culture, the processing of reality data, in order to identify the contradictions of the social process, focusing on the feasible forms of intervention with real data.

The body, put into action by physical training, by the activities in public spaces, by the interaction with the other work members, is activated in the same way as the

intellectual dimension is called to turn reality data into a theatrical form, consciously using the aesthetic procedures needed for building forms of reality representation, but, in a way that is detached from hegemonic patterns. These patterns are sedimented in our imaginary through permanent action of the cultural industry, which acts systematically in a violent way, disqualifying and delegitimizing all forms of collective action (Costa, 2007).

In the circumstances where theatrical work was assimilated as an education method and as a form of political action in the LEDOC, by the Terra em Cena, which joins a broader development process adopted by social movements, the process proved to be powerful as a political education and a social organization method, not only for the collective directly involved, but with resonance for the community as a whole, insofar as the group shows up as an element producing a political culture grounded in a local and inner reference concerning the community and the movement, acting in a contentious way in relation to the aesthetic standards and the political and value-based codes of dominant culture. This power, to a certain extent, has been possible in the context of the LEDOCs whenever social movements are interconnected to universities and when the theatrical groups of licentiate degree students, through alternation, take a multiplier commitment along with the institutions.

The effective process of transferring the means of production in permanent dialogue with the populations' cultural roots in the territories allows the communities to represent themselves in face of the world, based on particularities of the life dynamics, inserted in the totality of the systemic dynamics. The theater and video languages allow the mediations of these dimensions to be represented, contributing to build this other counter-hegemonic symbolic field.

The adoption of Political Theater as an education method and content in the LEDOCs, through teaching and university outreach, potentiates the licentiate degrees themselves as a cultural front through which countryside education is reaffirmed as popular education, aligned with peasant emancipation.

References bibliographical

- Azevedo, A., & Duarte, U. (1884). *O Escravocrata*. Recuperado de <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=37582>
- Boal, A. (1996). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* (6a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Brecht, B. (1967). *Teatro dialético*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Caldart, R. S. (2011). Licenciaturas em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In M. Molina, & L. M. Sá (Orgs.), *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências pilotos* (pp. 95-121). Belo Horizonte, MG: Autêntica.

-
- Caldart, R. S. (2012). Educação do campo. In R. S. Caldart, I. B. P. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto (Orgs.), *Dicionário da educação do campo* (pp. 257-265). São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Candido, A. (2004). O direito à literatura. In A. Candido, *Vários escritos* (4a edição) (pp. 169-191). São Paulo, SP: Duas Cidades.
- Costa, I. C. (1996). *A hora do teatro épico no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Costa, I. C. (2007). Ações contra-hegemônicas exemplares (Prefácio). In Brigada Nacional de Teatro do MST (Org.), *Teatro e transformação social* (pp. 4-7). São Paulo, SP: Anca.
- Freire, P. (2003). *Educação e mudança* (27a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Holliday, O. J. (2006). *Para sistematizar experiências* (2a ed.). Brasília, DF: Ed. Ministério do Meio Ambiente.
- Leher, R. (2015). Movimentos sociais, padrão de acumulação e crise da universidade. In *Anais da 37a Reunião Nacional da ANPEd*. Florianópolis, SC.
- Rocha, E., Villas Bôas, R. L., Pereira, P. M., & Borges, R. A. (Orgs.). (2015). *Teatro político, formação e organização social: avanços, limites e desafios da experiência dos anos de 1960 ao tempo presente* (Residência Agrária da UnB, Caderno 4). São Paulo, SP: Outras Expressões.
- Universidade de Brasília. (2015, dezembro). *2o Seminário Internacional Teatro e Sociedade* (Relatório). Recuperado de <https://institutoaugustoboal.files.wordpress.com/2016/08/vf-relatoccc81rio-final-do-ii-sits-versao-17-de-ago-de-2016.pdf>
- Villas Bôas, R. L. (2014). Desafios do teatro político contemporâneo. *Terceira Margem*, 30, 197-226.
- Villas Bôas, R. L., Campos, S., Pinto, V. (2017) Terra em Cena e na Tela. *Arte ConTexto*, 4, 1-2.
Recuperado de http://artcontexto.com.br/artigo-edicao12_rafael-sheila-viviane.html
- Villas Bôas, R. L., Corrêa, A. L. R., Hess, B. H., Costa, D. M. F. C., & Bastos, M. D. (2010). Estética e educação do campo: da construção do coletivo de cultura do MST à organização da área de Linguagens da Educação do Campo. In R. Lobo (Org.), *Crítica da imagem e educação: reflexões sobre a contemporaneidade* (pp. x-y). Rio de Janeiro, RJ: EPSJV.
- Villas Bôas, R. L., Pinto, V., & Campos, S. (2017). Terra em Cena e na Tela. *Arte Contexto*, 4, 1-2.
- Williams, R. (1979). *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

How to cite this article:

ABNT

VILLAS BÔAS, R. L.; PEREIRA, K.A. Aesthetic education and social organization: theater in the Licentiate Degree in Countryside Education. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 63-93, 2019.

APA

Villas Bôas, R. L., & Pereira, K. A. (2019). Aesthetic education and social organization: theater in the Licentiate Degree in Countryside Education. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 63-93.

Vancouver

Villas Bôas RL, Pereira KA. Aesthetic education and social organization: theater in the Licentiate Degree in Countryside Education. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2019 [cited Ago 1, 2019];9(23):63-93. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1041>

Formação estética e organização social: teatro na Licenciatura em Educação do Campo

Rafael Litvin Villas Bôas

*Doutor em Literatura, Pós-Doutorado em Artes Cênicas e Professor da Universidade de Brasília - UnB
rafaellvboas@gmail.com*

Kelci Anne Pereira

*Doutora em Educação, Professora da Universidade Federal do Piauí - UFPI
kelcipereira@gmail.com*

Resumo

Este artigo aborda a dinâmica do ensino e aprendizagem da linguagem teatral em 2 cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) – da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Federal do Piauí (UFPI). O que há em comum nesses 2 cursos é a atuação do Terra em Cena, coletivo de teatro e audiovisual que funciona como programa de extensão e grupo de pesquisa, a partir das metodologias de educação popular e do Teatro Político (do Oprimido e Dialético). Experiências de trabalho com as turmas e de formação de grupos teatrais nas comunidades rurais são descritas e analisadas, com o objetivo de compreender em quais aspectos a formação teatral contribui com a formação de educadores em perspectiva emancipatória. Verifica-se que a adoção do Teatro do Oprimido, enquanto método e conteúdo de formação, potencializa as LEDOCs como *fronts* de resistência cultural e como âmbito fundamental de alargamento da educação popular brasileira.

Palavras-chave educação do campo; educação popular; licenciatura; teatro do oprimido.

Conhecer: debate entre o público e o privado

2019, Vol. 09, nº 23

ISSN 2238-0426

DOI 10.32335/2238-0426.2019.9.23.1041

Licença Creative Commons Atribuição (CC BY 4.0)

Data de submissão 13 fev 19

Data de publicação 01 ago 19

Aesthetic education and social organization: theater in the Licentiate Degree in Countryside Education

Abstract

This article addresses the teaching and learning dynamics of theatrical language in 2 courses of Licentiate Degree in Countryside Education (Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC) – at the University of Brasília (Universidade de Brasília – UnB) and the Federal University of Piauí (Universidade Federal do Piauí – UFPI). What is common between these two courses is the work of Terra em Cena, a theater and audiovisual collective that operates as a university outreach program and a research group, based on popular education methodologies and on Political Theater (Theater of the Oppressed and Dialectic Theater). Experiences of working with student groups and creating theater groups in rural communities are described and analyzed, in order to see in which aspects theatre education contributes to qualifying educators from an emancipatory perspective. It is verified that adopting the Theatre of the Oppressed, as a method and education content, potentiates the LEDOCs as cultural resistance fronts and as a crucial domain for expanding the Brazilian popular education.

Key words countryside education; popular education; licentiate degree; theatre of the oppressed.

Educación estética y organización social: teatro en la Licenciatura en Educación del Campo

Resumen

Este artículo aborda la dinámica de enseñanza y aprendizaje del lenguaje teatral en 2 cursos de Licenciatura en Educación del Campo (Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC) – de la Universidad de Brasília (Universidade de Brasília – UnB) y de la Universidad Federal de Piauí (Universidade Federal do Piauí – UFPI). Lo que es común entre estos 2 cursos es el trabajo del Terra em Cena, colectivo de teatro y audiovisual que actúa como programa de extensión universitaria y grupo de investigación, basado en metodologías de educación popular y del Teatro Político (Teatro del Oprimido y Teatro Dialéctico). Se describen y analizan experiencias de trabajo con las clases y de creación de grupos de teatro en las comunidades rurales, con el objetivo de comprender en qué aspectos la formación teatral contribuye con la formación de educadores en perspectiva emancipatoria. Se verifica que la adopción del Teatro del Oprimido, como método y contenido educativo, potencia las LEDOCs como frentes de resistencia cultural y como un ámbito crucial para expandir la educación popular brasileña.

Palabras clave educación del campo; educación popular; licenciatura; teatro del oprimido.

Education esthétique et organisation sociale: théâtre dans le Baccalauréat en Éducation à la Campagne

Résumé

Cet article traite de la dynamique de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue théâtrale dans 2 cours de Baccalauréat en Éducation à la Campagne (Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC) – de l'Université de Brasília (Universidade de Brasília – UnB) et de l'Université Fédérale de Piauí (Universidade Federal do Piauí – UFPI). Ce qui est commun entre ces 2 cours est le travail du Terra em Cena, collectif de théâtre et d'audiovisuel qui fonctionne comme un programme d'extension et un groupe de recherche, basé sur les méthodologies d'éducation populaire et du Théâtre Politique (Théâtre de l'Opprimé et Théâtre Dialectique). Expériences de travail avec des groupes d'étudiants et de création de groupes de théâtre dans les communautés rurales sont décrites et analysées, afin de comprendre en quels aspects l'éducation théâtrale contribue à la formation des éducateurs dans une perspective émancipatrice. Il est prouvé que l'adoption du Théâtre de l'Opprimé, comme méthode et contenu éducatif, potentialise les LEDOCs en tant que fronts de résistance culturelle et en tant que domaine crucial pour l'expansion de l'éducation populaire brésilienne.

Mots-clés education a la campagne; education populaire; baccalauréat; théâtre de l'opprimé.

Introdução

Este artigo aborda a formação de educadores nas licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCs)¹, da Universidade Federal do Piauí UFPI, Campus Bom Jesus – Habilitação em Ciências Sociais e Humanas – e da Universidade de Brasília (UnB), *Campus Planaltina* – Habilitação em Linguagens –, enfocando a dinâmica do ensino e da aprendizagem da linguagem teatral, no âmbito do programa de pesquisa e extensão Terra em Cena² (Villas Bôas, Campos, Pinto, 2017). Nesse programa, centramos nossos esforços na socialização dos meios de produção cultural junto aos povos do campo, visando a contribuir para a construção da contra-hegemonia não apenas por meio do Teatro Político (Dialético e do Oprimido)³, mas da linguagem audiovisual popular.

Compreendemos que a arte, além de um direito humano intersubjetivo, é parte inalienável da luta do povo, como ingrediente de sua autocompreensão, autoexpressão e autodeterminação. Logo, cabe aos setores populares a aprendizagem artística, enquanto práxis viva pela qual os trabalhadores entram em cena para narrar o mundo a partir de suas perspectivas, o que inclui a desmontagem ideológica da história “oficial” e sua recriação como tempo-espaço de possibilidades. Sob tal perspectiva, as questões epistemológicas e metodológicas da estética se amalgamam com as da política, a criatividade ganha se potencializa com a reflexão crítica, a pesquisa social produz desafios e é desafiada pela pesquisa formal e a expressão popular e adquire aspectos de organização social. Tais díades, próprias dessa perspectiva de trabalho educativo com a arte política, marcam tanto os produtos como os processos de produção cultural, formando o elemento basilar da construção de uma cultura política democrática, convergente com o poder popular.

Sob esse prisma é que o domínio das linguagens artísticas é um pressuposto da educação do campo, expressão educativa do materialismo histórico, que se integra à tradição da educação popular brasileira a partir dos anos 1990, resultado das reivindicações dos povos camponeses e de suas organizações coletivas pelo direito à educação. Côncios de que a educação deve ser uma prática social humanizadora, que alargue as possibilidades de expressão e emancipação de todas as pessoas, tais organizações camponesas disputaram e disputam um projeto educativo omnilateral⁴ e integral, que articule o que o capital

1 As LEDOCs fazem parte da política de ações afirmativas; são cursos dirigidos exclusivamente para os trabalhadores do campo e as comunidades tradicionais, como territórios quilombolas e indígenas.

2 O programa de pesquisa e extensão Terra em Cena é registrado junto ao Decanato de Extensão da UnB e ao diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e tem vínculo formal com a UFPI por meio do Projeto de Extensão Cenas Camponesas.

3 Neste artigo, enfocamos a formação teatral. Para mais informações, sobre o Coletivo Terra em Cena ver Villas Bôas, Campos, Pinto (2017).

4 Trata-se de um conceito definido por Karl Marx, em oposição à educação unilateral, para demarcar características necessárias à educação dos trabalhadores. A formação unilateral remete aos processos educativos controlados pela burguesia e dirigidos aos trabalhadores, para que se incorporem física, intelectual e moralmente ao sociometabolismo do capital; às

cindiu: vida e trabalho, corporeidade e consciência histórica, escola e entorno, natureza e sociedade. A realidade e a experiência dos camponeses formam o ponto de partida e de chegada da educação do campo, que se orienta pela afirmação de uma sociedade de trabalhadores livre e socioagrobiodiversa.

Ao descrevermos e analisarmos neste artigo as experiências de Teatro Político do Terra em Cena com as LEDOCs da UFPI e da UnB, perguntamo-nos:

- Até que ponto tem sido possível contribuir com essa intencionalidade formativa da educação do campo e com os processos organizativos que ela pressupõe?
- Quais limites se colocam entre o objetivo almejado pelo programa e os resultados alcançados junto às LEDOCs?
- Quais possibilidades são forjadas?

Ao buscarmos responder tais questões, ainda que sem nenhuma pretensão conclusiva, valemo-nos do método da sistematização da experiência, selecionado por nos permitir refletir melhor sobre nossa própria prática, colhendo elementos para aprimorá-la.

O método: o saber de experiência feito

A sistematização de experiência, aqui concebida sob a perspectiva de Holliday (2006), é uma estratégia de construção de conhecimento oriunda da educação popular, que toma como objeto as práticas sociais concretas, protagonizadas pelos setores populares em defesa de seus direitos. Tratadas como fenômenos históricos e em constante modificação e disputa (de classes), essas práticas se mostram instâncias de organização social produtoras de um sentido comum e geradoras de padrões de saber e poder contra-hegemônicos. Elas anunciam modos de vida e existência resilientes à exploração, alienação e expropriação capitalistas, são entraves às múltiplas dinâmicas que o legitimam de modo combinado (do machismo, do racismo etc.). Ao mesmo tempo, são experiências atravessadas por contradições externas e internas, revelando a incorporação de padrões de exclusão e preconceitos pelos próprios segmentos populares, que não estão isentos de reproduzir, no campo das emoções e de suas relações, comportamentos de opressão.

E por essa miríade de situações, Holliday (2006) afirma que se tratam de práticas sociais complexas e contraditórias, que precisam ser conhecidas e comunicadas, justamente para que possam ser aprimoradas pelo esforço da consciência. Para que não se percam de seus objetivos emancipatórios, tais experiências não podem relegar a segundo plano o exercício reflexivo, fundamental à objetivação da ação qualificada. É preciso reconhecer

suas diversas necessidades humanas são sobrepujadas a necessidade da acumulação. Por seu turno, a formação omnilateral se preocupa em superar o sentido burguês de educação, visando a educar a razão, a sensibilidade e a corporeidade dos trabalhadores para que, dispondo do conhecimento socialmente acumulado (na ciência, na arte e na técnica), realizem-se de modo livremente associados, como donos de seus próprios destinos, atuando com a inteireza e a potencialidade criativa e reflexiva de todo o seu ser.

como necessidade o imbricado vínculo ação-reflexão-ação, no qual o ato cognoscente se ampara em um método específico – o *método dialético* –, escolhido pela própria legalidade dialética do fenômeno que se pretende compreender.

A partir do enfoque dialético, a sistematização de experiências pressupõe que os sujeitos que as dinamizam atuem intencionalmente para, distanciando-se de seu trabalho, recuperar seus objetivos, recontá-los e analisá-los. Distanciar-se é construir lentes que permitam visualizar as vicissitudes da experiência, seus processos internos e contextuais, seus aspectos particulares e universais, seus condicionantes históricos e conjunturais. E, tão importante quanto demarcar tais oposições, busca-se explicá-las como parte de uma totalidade, mostrando as relações entre elas. Assim, as relações se mostram propriamente como tensões e a micro-história como ponto modificável, equilibrável na e constitutivo da macro-história.

Trata-se de assumir a conexão entre teoria e prática como esteio epistemológico da sistematização de experiências, em um movimento que Freire (2003) denominou “ad-miração” ao tratar do papel do trabalhador social no processo de mudança, produzindo um saber de experiência feito. Tal abordagem pressupõe que: a) o real não é um dado estabelecido, mas uma construção histórica, modificável; b) as pessoas não nascem prontas, são sujeitos que se educam socialmente; e c) o ato de conhecimento, quanto mais participativo e disposto a captar o movimento da realidade, na relação sociedade-natureza, elucidando mediações e nuances, antagonismos e continuidades, tanto mais rigoroso será. E é justamente nessa rigorosidade que reside a potência do método: a de permitir a visualização de estratégias político-pedagógicas que potencializem as práticas. O próprio processo da sistematização, como diálogo de saberes (teóricos e práticos) participativo, é um ganho pedagógico para os sujeitos, potencializador das experiências. Ganho este que pode tornar-se mais robusto, se associado à avaliação e à pesquisa. Segundo Holliday (2006, pp. 40-41), sistematização, avaliação e pesquisa devem andar juntas; as duas primeiras oferecem um ponto inicial de conceituação do objeto, que é ampliado pela pesquisa, enquanto “processo de teorização mais amplo e profundo [...] A pesquisa enriquece a interpretação da prática direta que realiza a sistematização, com novos elementos teóricos, permitindo um maior grau de abstração e generalização”.

No caso deste estudo, chegamos a um primeiro nível de elaboração e interpretação da experiência do Terra em Cena, junto às LEDOCs da UFPI e UnB, perseguindo os seguintes aspectos:

a) O ponto de partida: recuperamos, como partícipes do Terra em Cena, os objetivos do programa e os registros que fizemos das ações do programa em relatórios, notas de campo etc.;

b) Definimos as perguntas iniciais, demarcando quais aspectos centrais dessa experiência temos interesse em sistematizar: ao olharmos para as práticas do Terra em Cena,

interessa-nos particularmente compreender seu papel junto às licenciaturas e os limites e as possibilidades do trabalho com teatro para a formação de educadores do campo;

c) Recuperamos o processo vivido: reconstruímos as histórias e os fatos, bem como estratégias do Terra em Cena, no percurso de 9 anos de sua existência;

d) Fizemos a exposição da reflexão de fundo: pontuamos os conceitos centrais que sustentam nosso trabalho (educação do campo, Teatro do Oprimido e Teatro Épico), e, à luz deles, sintetizamos, analisamos e interpretamos o processo;

e) Comunicamos o ponto de chegada: elaboramos as conclusões e tornamos público o resultado por meio da publicação, colhendo indícios que nos permitam avançar em nosso fazer e contribuir, com a atuação de outros coletivos teatrais populares, ligados às LEDOCs.

O contexto do surgimento do Terra em Cena: o papel dos movimentos sociais e das LEDOCs

O histórico do Terra em Cena só pode ser devidamente comunicado se retomamos o próprio processo de surgimento das LEDOCs no Brasil, no âmbito da disputa dos movimentos sociais por um projeto educativo emancipatório, dirigido pelos e aos camponeses: a educação do campo.

A proposta política e pedagógica da educação do campo se consolida no Brasil em meados da década de 1990, iniciando-se com cursos de alfabetização de adultos e de educação básica em assentamentos rurais para, na década seguinte, adentrar outros territórios camponeses e o Ensino Superior. Tratam-se, desde o início, de iniciativas financiadas pelo governo federal brasileiro, norteadas pelo objetivo de contextualizar o foco de aprendizado e produção de conhecimento em acordo com as demandas das populações de assentamentos da reforma agrária, quilombolas, comunidades ribeirinhas e povos das florestas, entre outros.

O Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera), política pública pioneira da educação do campo, foi criado em 1998, no âmbito do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), como demanda gerada pelo 1º Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária, ocorrido em 1997 na UnB. O contexto era o da pressão dos movimentos sociais por maior investimento e providências concretas em prol da reforma agrária por parte dos governos federal e estadual, após comoção mundial provocada pelo massacre de Eldorado dos Carajás, que vitimou 21 camponeses sem terra, no Pará. A característica requerida por tais sujeitos na disputa do Pronera, que marcou o programa, era a do caráter participativo e da paridade. Os movimentos passaram a integrar os processos de implementação do Pronera e a definir os rumos pedagógicos e operacionais dos projetos educativos, com voz e voto paritário em relação aos outros entes executores e gestores.

A partir de um rico caudal social e pedagógico resultante desse processo, a necessidade de formar professores camponeses sob a perspectiva da educação do campo se tornou cada vez mais latente, como explicitado na 2ª Conferência por uma Educação do Campo, em 2004.

A partir das deliberações dessa conferência e da pressão dos movimentos sociais do campo ligados à Via Campesina brasileira⁵, cria-se junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC), em 2005, um Grupo Permanente de Trabalho, com participação do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Itterra), para responder a essa demanda. Os movimentos reivindicaram ao governo medidas afirmativas no âmbito da educação do campo, por entenderem que, para consolidar o processo de reforma agrária no Brasil, seria necessário reverter o quadro precário de formação dos docentes das escolas do campo. A conquista pela educação de qualidade nas áreas camponesas, de posse, de assentamento e nas comunidades quilombolas, foi entendida desde o início das lutas por educação do campo indispensáveis (ainda que não determinante) para impedir a migração da juventude camponesa para os centros urbanos.

No ano seguinte, o MEC deliberou por convidar as universidades a participarem de uma experiência piloto de LEDOC, por área do conhecimento e em regime de alternância.

Em 2007 surgiu a primeira iniciativa de LEDOC, na UnB, em parceria com o Itterra, centro com larga experiência em cursos de alternância, de nível médio e superior, que adota a concepção do trabalho como fator de produção e formação.

Vale lembrar que, desde o nascedouro, o foco do projeto pedagógico das LEDOCs não corresponde ao discurso de diminuição de custos, como se a formação por área fosse uma estratégia para que um único professor pudesse substituir um conjunto de docentes requeridos pelo ensino disciplinar. Sobre isso, Caldart (2011, p. 97) assinala que a formação interdisciplinar, ainda que tenha um valor relevante no sentido da desfragmentação do conhecimento, não é o elemento principal que caracteriza a proposta das LEDOCs:

[...] a centralidade do projeto político-pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo [LEDOC] não está/não deve estar na questão da docência por área do conhecimento: ela é apenas uma das ferramentas escolhidas (dentro de circunstâncias históricas determinadas) para desenvolver uma das dimensões (a da docência) do projeto de formação de educadores que dê conta de pensar os caminhos da transformação da escola desde o acúmulo de reflexões já existente sobre isso no âmbito da Educação do Campo e especialmente dos movimentos sociais camponeses. [...] A formação para a docência por área, deve

5 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), Movimento de Atingidos por Barragens (MAB), dentre outros.

ser ancorada em um projeto de transformação da forma escolar atual, visando contribuir especialmente no pensar de dois dos seus aspectos fundamentais que são a alteração da lógica de constituição do plano de estudos visando à desfragmentação curricular pela construção de um vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões da vida dos seus sujeitos concretos, e a reorganização do trabalho docente objetivando superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores. E ambos os aspectos devem estar orientados por uma concepção de educação e de escola ligada aos nossos objetivos formativos mais amplos, enquanto classe trabalhadora, e fundamentados em uma abordagem histórico-dialética de compreensão da realidade e do modo de produção do conhecimento.

A centralidade na transformação da forma escolar atual traz consigo uma afirmação e uma negação. Nega-se a escola capitalista, inspirada na fábrica, no exército e na igreja, revelando sua vocação e intuito de formar um rebanho disciplinado, ao mesmo tempo que deforma o potencial crítico e criativo do campesinato, produzindo descaminhos para a consciência de classe. Afirma-se a necessidade de instaurar uma escola que atenda às especificidades educativas dos camponeses, valorizando sua identidade, sem perder o compromisso com a constituição do pertencimento de classe. Nesse sentido, a historicidade é um elemento fundamental. E na medida em que a escola assume a historicidade como fator que a constitui, mas não circunscrita a si, tornando-a relevante para além de seus muros, é que ela se torna necessária ao projeto político pedagógico dos movimentos camponeses (Caldart, 2012).

A Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), para colaborar no constructo da escola do campo, deve cumprir três funções, articuladamente: formar para docência (interdisciplinar, integrador das dimensões teoria-prática social dos sujeitos, do conhecimento escolar à consciência de classe), para a gestão escolar (articulando os Projetos Políticos Pedagógicos - PPPs - à organização e ao método do trabalho escolar) e para a dinamização de processos educativos comunitários junto às famílias camponesas para a implantação – técnica e organizativa – de projetos de desenvolvimento sustentável, ao mesmo tempo que se critica o projeto do agronegócio.

A partir das experiências piloto, bem como das demandas criadas com a promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002, foi aprovado em 2006 e lançado em 2007 o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), vinculado ao MEC. Como parte do Procampo são lançados editais para induzir as universidades a incluir, em suas ofertas de graduação, as licenciaturas em educação do campo, por área do conhecimento e em regime de alternância.

Ainda com a estratégia indutora, em 2012, o MEC consolidou o Programa Nacional de Educação do Campo que, na visão de Leher (2015), embora tenha favorecido a expansão quantitativa das licenciaturas, marcou retrocessos qualitativos importantes, sob o ponto de vista político e pedagógico da educação do campo, resultado de ajustes de contas do governo com o agronegócio:

Comprometendo a autonomia universitária e a dos próprios movimentos, o Estado, confrontado pelo caráter crítico de tais iniciativas, busca subordiná-las a uma racionalidade técnica para eclipsar as dimensões ético-políticas, epistemológicas e teóricas desses cursos. Este foi o sentido da regulamentação dos novos cursos apoiados pelo PRONERA, como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC Campo, Lei 12.513/2011) liderado pelas confederações patronais, por meio de editais. Elaborados como concessões ao agronegócio, os editais não requerem a apresentação de projetos que tenham resultado do diálogo prévio entre a universidade e os movimentos, conformando as arraigadas relações unidimensionais (Leher, 2015, p. 3).

A LEDOC da UFPI, *Campus Bom Jesus*, surge em 2014 nesse contexto em que os setores ligados ao agronegócio avançam a passos largos no plano educacional, disputando a hegemonia necessária para avançar a fronteira agrícola sobre os territórios camponeses. No entanto, paulatinamente, pela atuação de sindicatos, pastorais e movimentos e pelo ingresso no curso de docentes engajados no movimento de educação do campo, processa-se uma disputa na LEDOC da UFPI, no sentido de integrá-la à concepção originária de educação do campo, e vão criando-se brechas para que as vozes populares, das organizações camponesas, apareçam no curso.

Tais sujeitos coletivos que, pelo menos inicialmente, disputam a LEDOC da UFPI, encarregam-se de mostrar que o avanço do agronegócio sobre as comunidades camponesas do cerrado, de onde provêm tanto os estudantes da LEDOC da UFPI quanto da UnB, processa-se de maneira violenta e expropriatória e requerem que o curso se desenvolva em uma abordagem crítica, desvelando os meandros da questão agrária local.

Desse modo, em parceria com professores progressistas dos cursos, os movimentos colocam às licenciaturas um duplo papel, o de ajudar a ler a realidade no processo mesmo em que ela se faz e o de engendrar na realidade camponesa mecanismos educativos e organizativos do povo, capazes de elevar seus níveis de consciência e, como parte dela, sua capacidade de agir. Tais exigências produzem efeitos diretos no processo de alternância das licenciaturas.

A pedagogia da alternância foi proposta como meio de consolidação das LEDOCs, tendo em vista o atendimento de um público não urbano, cuja vida e trabalho (principalmente o agrícola) têm íntima relação com os ciclos da natureza, mas também considerando os pressupostos epistemológicos da educação do campo. Nesse sentido, com base na alternância, os cursos têm seus tempos divididos em dois momentos complementares: o Tempo Escola (TE), em que os educandos se concentram por determinado período na estrutura da universidade para estudar em tempo integral, e o Tempo Comunidade (TC), em que os estudantes cumprem parte da carga horária das disciplinas das etapas desenvolvendo os trabalhos teóricos e práticos em sua comunidade de origem e na escola do campo local.

A adoção desse sistema procura respeitar o tempo de trabalho no campo, a época do plantio e da colheita, e o ritmo de trabalhos dos educandos que, em muitos casos, já atuam como professores nas escolas de suas comunidades, e faz com que os professores do curso tenham que acompanhar os estudantes de cada região coberta pela LEDOC. Entretanto, para além disso, a alternância permite que os problemas reais, objetivos, pelos quais as comunidades passam se tornem matéria de estudo e âmbito de intervenção dos estudantes.

Por essa dinâmica da alternância, e por meio da colaboração e trabalho articulados aos movimentos camponeses, é que o trabalho do Terra em Cena adentra as comunidades camponesas.

O Terra em Cena: construção coletiva

A área de habilitação em Linguagens do curso foi construída, em grande parte, a partir da experiência acumulada do trabalho com cultura e linguagens artísticas dos movimentos, com maior ênfase na dinâmica desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por meio das ações desenvolvidas pelo Coletivo Nacional de Cultura e da Brigada Nacional de Teatro do MST Patativa do Assaré, a frente teatral da organização, criada em parceria com Augusto Boal e o Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro (Villas Bôas, et. al., 2010).

Em 2010, após os 3 primeiros anos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB, avaliamos que era necessário dar continuidade ao trabalho teatral, para além do tempo destinado ao teatro nas disciplinas. A partir dessa constatação criamos o Terra em Cena (Villas Bôas, Campos, Pinto, 2017), como projeto de extensão; os estudantes e ex-estudantes passaram a integrar o projeto e a atuar como agentes indutores do processo teatral em suas comunidades, como oficinairos, como coordenadores dos grupos teatrais ou integrantes deles, enfim, como animadores e organizadores de uma prática de produção e circulação dos grupos e peças por suas comunidades.

Foi por meio desse método, inspirado diretamente no trabalho de Augusto Boal com a Brigada Nacional de Teatro do MST Patativa do Assaré, e valendo-nos dos processos da alternância, que nasceram, inicialmente, os grupos Arte e Cultura em Movimento, no Assentamento Virgilândia (ligado ao Movimento de Luta pela Terra – MLT), o Consciência e Arte, no assentamento Itaúna (ligado à Contag), o Arte Kalunga Matec, na comunidade Engenho II (ligado ao movimento quilombola), bem como incorporamos a Brigada Semeadores, do Assentamento Gabriela Monteiro, do MST do Distrito Federal e Entorno.

Em paralelo à ação capilar para dentro das comunidades, o Terra em Cena se empenhou em fortalecer parcerias com outros coletivos de Teatro Político no Brasil e, desde 2013, passou a se envolver em atividades com o Instituto Augusto Boal e a participar dos Encontros Latino-Americanos de Teatro Político.

A partir de 2014, o Terra em Cena se tornou um programa de extensão e teve sua história marcada pela intensificação das articulações, em nível nacional e internacional, com outros grupos de pesquisa e coletivos de Teatro Político: em 2013 participamos, em setembro, do VI Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, coordenando um minicurso e apresentando uma peça de Teatro Fórum, em outubro, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), do 1º Encontro Latino Americano de Teatro Político, organizado pelo Instituto Augusto Boal. Ainda em 2014, o coletivo foi convidado pela Companhia do Latão para participar do I Seminário Internacional Teatro e Sociedade, ocasião em que se consolidou a Rede Internacional Teatro e Sociedade e foi apontada a necessidade de encontros periódicos. Desse modo, em dezembro de 2015, o Terra em Cena sediou, na UnB, em parceria com outros grupos e professores, o II Seminário Internacional Teatro e Sociedade⁶, reunindo cerca de 100 pessoas, entre coletivos, pesquisadores e professores do Brasil, da Argentina e do Uruguai.

Em abril de 2015, um membro do Terra em Cena participou da IV edição do Óprima, um encontro de grupos de Teatro Político que ocorre anualmente em Portugal, e nessa edição recebeu integrantes de grupos de mais de 15 países.

Nesse contexto, a capacidade formativa e organizativa do Terra em Cena se fortaleceu e o Terra em Cena passou a atuar junto a outros cursos da UnB, além da LEDOC. Esse foi o caso da Residência Agrária da UnB (2015) e do projeto Residência Jovem, todos ligados à práxis da educação do campo.

Tais experiências potencializaram a ação do programa no campo da cultura, da formação e organização social por meio da linguagem teatral e da formação ou fortalecimento dos coletivos de teatro; o trabalho de base junto aos coletivos teatrais dos assentamentos, acampamentos e quilombos foi ganhando novo vigor. Evidência desse avanço foi a publicação do livro *Teatro político, formação e organização social* (Rocha,

6 Vide relatório público (Universidade de Brasília [UnB], 2015).

Villas Bôas, Pereira & Borges, 2015), que socializa os conhecimentos técnicos e teóricos da linguagem teatral.

Tendo consolidada a metodologia de formação em teatro no regime de alternância, o Terra em Cena passou a influenciar outras licenciaturas em educação do campo, expandindo-se para o Piauí, particularmente para a LEDOC da UFPI de Bom Jesus. Tal expansão se deu no início de 2018, por meio do projeto de extensão Cenas Camponesas/ Terra em Cena, criado por uma professora integrante do Terra em Cena e aprovada em concurso na UFPI.

No contexto de uma ação em rede entre LEDOCs da UFPI e UnB, a pauta teatral foi por nós inserida na formação de educadores da área de Ciências Humanas e Sociais do Piauí, produzindo grande mobilização e envolvimento por parte dos educandos (camponeses), aos quais nunca se tinha aberto a experiência semelhante. Formamos o elenco Cenas Camponesas: a experiência do Terra em Cena no Distrito Federal já havia ensinado que, no processo específico de vivência na linguagem teatral, alicerçado na socialização dos meios de produção, é imprescindível para os futuros formadores a imersão na linguagem, a partir das múltiplas perspectivas e posições de trabalho e não apenas sob o ponto de vista de quem ministra uma oficina. Assim, a experiência de ser ator ou atriz em um elenco, de montar peças em repertório e apresentá-las com frequência, bem como a experiência de constituir e coordenar um grupo, de dirigir montagens, de elaborar a dramaturgia, são constituintes do processo formativo.

A fim de dar visibilidade às produções dos coletivos ligados ao Terra em Cena, mas também de aproximá-los de outros grupos, na perspectiva da construção de redes de resistência artística popular, mas também de ampliação das oportunidades formativas nas linguagens de teatro e vídeo, passamos a organizar a Mostra Terra em Cena e na Tela, a partir de 2013 (Villas Bôas, et al, 2017). Como exemplo, destacamos a programação da III Mostra, realizada em 2018 na UnB: foi um momento ímpar para o encontro de todos os grupos teatrais ligados às LEDOCs da UFPI e da UnB, mas também a grupos independentes do Distrito Federal. Foram apresentadas peças como *Luta Nossa, Camponesa!* (do Coletivo Cenas Camponesas), *Se Temos Tanta Riqueza, Porque Somos Pobres?* (do Coletivo Vozes do Sertão Lutando por Transformação), *Mulher da Roça* (do Coletivo Arte e Resistência Jovem), entre outras. Em seu conjunto, caracterizaram-se como um esforço de compreensão da questão agrária e de representação de seus imbróglis fora das chaves do drama.

Sob o ponto de vista do problema social, as peças evidenciaram o agronegócio como um atravessador de fronteiras das regiões Centro-Oeste para o Nordeste, que expande sua ação deletéria sobre o cerrado, não apenas com monocultura, escravização de trabalhadores, grilagem de terra, contaminação por agrotóxicos e consequente perda de socioagrobiodiversidade, incluindo o patrimônio das sementes crioulas. Ficou nítido no aspecto didático e problematizador das peças que a acumulação do agronegócio provém

cada vez mais da mineração e da apropriação privada de terras tradicionais, legitimadas pelo aparato burguês midiático e legislativo. No aspecto da estrutura, a maior contradição evidenciada foi entre o agronegócio e o modelo da agricultura camponesa; formalmente, coros, prólogos e coringas estiveram presentes. Ao explorar nuances dessa contradição estrutural, as peças também evidenciaram os atravessamentos ideológicos que marcam o campesinato, fagocitado pela ideia de que o agronegócio interessa a todos. As narrativas se formularam, assim, entre oposições e totalidades.

Além desses momentos, a mostra se constitui como espaço formativo e de colaboração solidária, mediante uma programação de oficinas oferecidas por companhias teatrais parceiras do Terra em Cena; como exemplo, registramos a oficina de coro (elemento típico do Teatro Épico), oferecida pela Cia. Burlesca. O compromisso dos envolvidos foi socializar o conteúdo aprendido nas oficinas com seus respectivos grupos, visando a fortalecer a autonomia de trabalho deles com a linguagem teatral.

O aspecto da autogestão se mostrou em outros momentos da mostra, sendo fundamental para a realização do encontro dos coletivos para a consolidação da Rede Terra em Cena de Teatro e Audiovisual Populares, ligada à Rede Nuestra América. Entre as diversas pactuações, os coletivos consensuaram pela necessidade de dar visibilidade pública às suas ações, por meio do *blog* do Coletivo Terra em Cena, de manter o processo de multiplicação nas comunidades e escolas rurais, bem como reafirmar a estratégia de intercâmbio cultural entre as LEDOCs do Piauí e do Distrito Federal. A estratégia de intercâmbios entre ambas teve como marco o 1º Seminário de Cultura da LEDOC da UFPI, organizado pelo Coletivo Cenas Camponesas, com presença e colaboração decisivas de membros do Terra em Cena, que atuaram como oficinairos e palestrantes.

Para fortalecer o campo cultural como um *front* de resistência e de reinvenção do campesinato e de fortalecimento das LEDOCs, encaminhou-se que a 4ª Mostra Terra em Cena e na Tela acontecerá em Bom Jesus-PI, o que já colocou o coletivo Cenas Camponesas em processo de auto-organização, inclusive para montagem de uma nova peça teatral. Fazendeiros de Posseiros foi selecionado como texto básico, a ser adaptado e caracterizado para explicar ao público as características dos conflitos fundiários e efeitos da região, os sujeitos envolvidos e as armas com que lutam. Embora seja uma peça adaptada de um texto épico de Bertold Brecht, pelo Grupo Filhos da Mãe... Terra, na versão do Cenas Camponesas o texto culminará com o Teatro Fórum.

Ajustando as lentes para olhar e ver, para analisar a experiência em construção

A fim de compreendermos melhor a experiência do Coletivo Terra em Cena, recuperamos brevemente as bases teórico-metodológicas da educação do campo, do Teatro do Oprimido e do Teatro Dialético (ou Teatro Épico).

A educação do campo é uma práxis educativa genuinamente brasileira, que se edifica a partir das lutas coletivas dos movimentos sociais camponeses, pelo reconhecimento dos povos do campo como sujeitos de direito à educação, em perspectiva emancipatória. Sob tal prisma, os construtores da educação do campo disputaram políticas públicas em todos os níveis de ensino, logrando instaurá-la como um novo capítulo da história pedagógica brasileira, mas que, ao mesmo tempo, soma-se à tradição da educação popular (Caldart, 2012).

Subjaz a esse processo de consolidação da educação do campo a clara noção de que a reforma agrária popular é impossível sem que rotas de desenvolvimento rural antípodas às do agronegócio, opostas à construção de ruralidades cheias de mercadoria e vazias de vida, sejam traçadas. Em outras palavras, a reforma agrária popular aponta a necessidade da agroecologia política, que supõe os camponeses no controle não apenas da terra, mas do conjunto dos meios de produção necessários à sua autonomia (econômica, cultural, social, ambiental) e à resiliência dos agroecossistemas, ou seja, necessários aos seus modos de vida. Sobre essa necessidade é que desponta como pauta de primeira ordem para os movimentos camponeses a consolidação de direitos educacionais, necessários para formar o povo que constitui, com seu trabalho, a territorialidade camponesa.

O legado histórico de quatro pedagogias foi mobilizado para proporcionar fundamento às práticas da educação do campo: a pedagogia socialista, a pedagogia da alternância, a pedagogia do oprimido e a pedagogia do movimento. Sob tais fundamentos se consolida a compreensão de que a educação do campo é uma práxis assentada nos seguintes princípios educativos: a) o trabalho; b) a luta; c) a história (e memória); d) a cultura; e e) a auto-organização. Objetiva-se que os sujeitos do processo educativo se reconheçam como fazedores da história e atuem como portadores das sementes do futuro, compreendendo o mundo em suas contradições e possibilidades, a partir do enfoque da ciência, da arte e da técnica, em perspectiva crítica.

Sob tal prisma é que o Teatro Épico e o Teatro do Oprimido coadunam com a perspectiva da educação do campo.

Embora já exaustivamente tratadas por autores como Costa (1996) e Villas Bôas (2014), aqui cabe recuperar algumas características dessas linguagens, fundamentais à nossa exposição.

Enfeixados sob o termo genérico Teatro Político, o Teatro Épico (Brecht, 1967) – cujo expoente maior é Bertolt Brecht – e o Teatro do Oprimido (Boal, 1996) – criado e difundido por Augusto Boal – são expressões artísticas populares, protagonizadas por trabalhadores, para dar tratamento crítico e estético aos problemas e temas da exploração, ensaiando formas de libertação. Em oposição ao drama burguês (substância importante da indústria cultural), cuja temática e estética concorrem para a alienação das consciências, para a naturalização das desigualdades e para a reificação do mundo, o Teatro Político tem intencionalidade emancipadora, que só ganha sentido na inquebrantável relação conteúdo-forma, visando a colocar os espectadores em estado de alerta, de reflexão.

Nesse sentido, o Teatro Político requer estéticas que busquem, ao invés da identificação do espectador com a cena, o estranhamento, preferindo o anti-ilusionismo ao realismo; ao invés da aproximação e identificação com o eu dos personagens, o distanciamento crítico e a percepção de que as subjetividades se esquadrinham em coletividades, compondo-se e sendo compostas pelos antagonismos sociais; em vez do indivíduo protagônico, o conjunto de trabalhadores; em vez do tempo presente e do conflito dissolvido no diálogo, o tempo histórico e o conflito como dinâmica permanente da sociedade de classes.

Trata-se de uma tradição teatral materialista-histórica e dialética, que pressupõe que, para a construção da contra-hegemonia, o controle dos meios de produção culturais pelos trabalhadores é tão necessário quanto o dos meios de produção materiais; as questões de ordem simbólica constituem o coração pulsante das lutas populares, dão vitalidade à objetivação das consciências e, portanto, devem ser contempladas nas lutas populares.

Se o desafio é que os trabalhadores detenham os meios de produção culturais, eles precisam ser formados para isso, precisam vivenciar uma pedagogia do teatro, que pressupõe outra divisão social do trabalho, autogestionária, e o compromisso de socialização das aprendizagens adquiridas com um número cada vez maior de trabalhadores: as narrativas contra-hegemônicas precisam de amplo alcance para se tornar uma arma na luta de classes. Nesse sentido é que o exercício de multiplicação é, no Teatro do Oprimido, por exemplo, parte inseparável da metodologia teatral, que mobiliza um conjunto de jogos e exercícios teatrais, para preparação de peças que sejam capazes de arranhar as percepções e os sentidos estéticos do público, muitas vezes cristalizados por ideologias e formas cênicas que a indústria cultural veicula massivamente na vida social.

Assim, o teatro se torna ferramenta de organização coletiva que, embora não faça nenhum milagre, é um aspecto indispensável da luta política e, em muitos casos, é a própria luta. Ele ajuda não só a interpretar criticamente a opressão, mas a ir além dela.

Sob tal perspectiva é que tais modalidades teatrais foram adotadas como parte da estratégia pedagógica dos movimentos sociais camponeses, com destaque ao MST, que, no processo de disputa pela educação do campo, incluindo as licenciaturas em educação do campo, pautou a educação pelo/para o teatro.

A análise do percurso

Na análise que se segue, buscamos refletir sobre os limites e desafios do processo educativo e organizativo do Terra em Cena junto às LEDOCs, destacando questões relacionadas aos seguintes temas: a) alternância; b) forma estética e forma social; c) mediação estética e historicidade na formação; d) superação dos padrões hegemônico de representação da realidade na formação de educadores; e) teatro na compreensão dos problemas estruturais brasileiros; e f) inspiração para a autogestão popular, o papel das redes de articulações. Por fim, relatamos um método de trabalho teatral, a partir do caso do coletivo Cenas Camponesas, na tentativa exemplificar um dos muitos processos formação e desenvolvimento de grupos teatrais que marcam a história plural do Terra em Cena.

Tempo Escola e Tempo Comunidade

A alternância e o teatro como elementos de reconfiguração da relação professor-aluno e de auto-organização nas comunidades

A progressiva acumulação de experiências dos trabalhos realizados em TE e TC na LEDOC, de modo geral, têm permitido aos docentes e discentes dos cursos da UFPI e UnB avaliar com critérios objetivos a relação entre os dois tempos formativos, daí o surgimento das seguintes questões:

- Em que medida as etapas de TE tem preparado os educandos para as contradições e os desafios que enfrentam no TC, nas ações de inserção orientada que desenvolvem na escola e na comunidade?
- Os professores têm conseguido organizar o conhecimento acumulado para transmiti-lo em encontro às demandas emergenciais dos territórios, que, para que possam ser alvo de intervenção, precisam ser compreendidas em seu desenvolvimento histórico?
- Ou seja, o que e como se estuda e habilita os educandos para uma compreensão teórica, histórica e para a intervenção no debate sobre essas questões e contradições?
- O processo de formação forma para a intervenção?

No limite, são indagações A respeito da possibilidade do desenvolvimento de uma práxis transformadora por meio da articulação produtiva entre os dois tempos formativos do curso; indagações que, para além do conjunto da LEDOC, interessa basicamente ao Terra em Cena, pois nos permite pensar os limites e possibilidade do trabalho com teatro (seja por meio de disciplinas ou extensão) e suas implicações na organização e formação teatral nas comunidades.

Para refletir sobre tais questões, tomamos como ponto de partida uma das características do regime de alternância, que se torna oportunidade potencial para a ressignificação do espaço escolar e de formação: a de que a relação que se estabelece entre educadores e educandos em sala de aula durante as etapas de TE é diversa daquela estabelecida no TC.

No TE a responsabilidade pela condução do processo pedagógico é do professor e circunscrita à sua disciplina; ele é o agente intermediador do aparelho escolar na sala de aula, e por mais que as propostas metodológicas sejam interativas, a condição de emissor do professor, e de receptores, dos alunos, é a base de sustentação do sistema de aprendizado focado no universo espacial da sala de aula. Mesmo que experiências de fora do espaço escolar, provenientes das comunidades em que os estudantes residem sejam trazidas para o debate, é o professor que estabelece os critérios de análise e validação das dinâmicas externas à escola dentro desse aparelho institucional. Grosso modo, o professor protagoniza o processo de aprendizado.

No TC, detectamos em muitos casos a tentativa por parte dos docentes e/ou dos educandos de transferir esse universo para o espaço externo à sala de aula. Por exemplo, em tarefa de realização de seminário para a comunidade, alunos se comportaram como se estivessem em um exercício de simulação, preocupados com o retorno professoral do educador. E, por vezes, educadores entenderam que seria essa sua função. Nesses casos, a comunidade convidada para as atividades é colocada em posição secundária e o potencial político da ação desencadeada é relegado a segundo plano diante da preocupação formal e restrita com o bom desempenho no exercício.

A partir dessas contradições, passamos a entender que, em TC, a relação do educador com os educandos não deve ser a mesma existente em sala de aula, pois, no território dos educandos, as ações propostas perante a comunidade assumem inevitavelmente cunho político, exigindo um olhar interdisciplinar e uma ação engajada. Todos passam a desempenhar papel de protagonistas de um projeto transformador, que requer, na medida em que problemas detectados na comunidade ou na relação entre ela e as instâncias formais de poder municipal, estadual e federal são identificadas e sistematizadas, tornando-se matéria para a elaboração coletiva de providências para resolução dos impasses a superar.

Nesses casos, todos devem reconhecer que as iniciativas desencadeadas não são apenas exercícios de aprendizado operacionalizados como mera reprodução do que é feito em sala de aula. As relações de causa e efeito das ações devem ser medidas com o máximo de exatidão e, para isso, problemas de ordem conjuntural devem ser analisados em perspectiva histórica.

Diante da compreensão da mudança de relação entre professores e estudantes nos dois tempos da pedagogia da alternância, passamos a realçar o caráter interdisciplinar e autogestionário implicado nesse método de trabalho de acompanhamento de TC. Nele

se possibilita que conhecimento dos conteúdos e métodos dos outros componentes e áreas – sejam oriundos do ensino, da pesquisa ou da extensão –, articulem-se entre si e estabeleçam compromissos com as comunidades, o que dificilmente se viabilizaria em etapas de TE.

No caso das disciplinas de teatro, das oficinas teatrais da extensão etc., articuladas ao Terra em Cena, várias dessas questões encontraram terreno fértil para se desenvolver.

Primeiro, porque no trabalho de levantamento de temas para improvisações, laboratórios e construção de cenas a experiência dos estudantes em suas comunidades e nas escolas é o ponto de partida. Os problemas vividos pelas comunidades rurais passam a ser objeto de estudo e representação dialética e didática no teatro. Segundo, porque o trabalho com exercício e jogos teatrais altera desde o Tempo Universidade a relação entre professores e estudantes nas disciplinas de teatro, na medida em que todos fazem parte de um processo de construção coletiva. Terceiro, porque a própria proposta de autogestão dos coletivos teatrais ligados aos projetos de extensão e ao ensino e de aproximação deles com os movimentos sociais, educa a todos, professores e estudantes, para que superem desníveis epistemológicos e de poder, característica das relações educacionais capitalistas.

As cenas e peças se tornam, então, sobretudo quando envolvem o Teatro Fórum, elementos fundamentais nas análises de conjuntura dos tempos comunidades, além de ser experiências formativas e referências inspiradoras para a organização política do povo. Não se tratam de receituários para a ação, já que a forma teatral deixa conteúdos e desfechos em abertos, centrando seu interesse em despertar a capacidade reflexiva do público e a percepção de que há caminhos alternativos de ação política e passíveis de ser construídos pelo povo.

Além disso, o próprio modo de auto-organização dos grupos teatrais do Terra em Cena, baseados na autogestão, concorre para esse propósito da organização social.

História mediada pela estética: o trabalho com a linguagem teatral

O trabalho com as linguagens artísticas é considerado um dado estratégico na formação dos educadores do campo, ao ponto de uma das duas áreas de habilitação ofertadas aos educandos na licenciatura da UnB ser a área de Linguagens e no curso da UFPI ser a área de Ciências Sociais e Humanas – o projeto Cenas Camponesas mobiliza notório interesse de estudantes e docentes.

Já existem artigos que abordam em detalhe os pressupostos, os métodos e os resultados do trabalho da área (Villas Bôas, 2010), portanto, neste artigo, limitamo-nos a mencionar o pressuposto geral que norteia o trabalho com linguagens artísticas nas

licenciaturas, descrevendo brevemente a experiência em andamento da linguagem teatral relacionada ao processo de percepção dos conflitos estruturais da sociedade brasileira.

Trabalhamos com o pressuposto de que a arte não apenas retrata o real como ele supostamente é, ela pode evidenciar em termos estéticos que o real é uma construção histórica, não natural, mas política, por isso pode fazer mais do que informar dentro das fronteiras previstas pelo universo da ideologia, ela pode formar, apontando algo que está além do sistema instituído, como uma força desestabilizadora do real, que sugere a possibilidade paradoxal de construirmos uma memória do futuro, a partir da releitura do passado e da elaboração de uma perspectiva antissistêmica decorrente do reconhecimento estrutural de contradições que se acumularam do passado ao presente. A arte permite a reorganização da experiência e de nossa capacidade de conferir sentido à dinâmica histórica na qual estamos inseridos.

Assim como a literatura, a dramaturgia brasileira expressou impasses e momentos decisivos da dinâmica social do país, antecipando, se comparada aos tratados de interpretação das Ciências Sociais, a percepção crítica sobre nossa condição permanente de país periférico no sistema mundial, garantia da modernidade e avanço do centro colonizador. O que confere a possibilidade das obras teatrais serem tomadas como documento histórico não é a esfera do conteúdo como reflexo do processo social, mas a mediação dialética entre forma estética e social, expressa por meio do permanente atrito entre o drama e o épico na estrutura das obras.

O estudo obra a obra dessas mediações nos possibilita depreender e sistematizar aspectos centrais do funcionamento da ideologia no Brasil e da estrutura de poder hegemônica, secularmente consolidada. Mecanismos sociais de racionalização da desigualdade e naturalização da violência de uma sociedade calcada na escravidão, como o mito da democracia racial, a consciência amena do atraso do país mediante a promessa de que a especificidade trágica de nossa condição nos legaria posição privilegiada no concerto das nações e a mediação da política do favor são questões que aparecem desde as obras teatrais de meados do século XIX.

Nos laboratórios e nas oficinas do Terra em Cena foram solicitadas improvisações de cenas que estabeleçam ou ressaltem contradições com o texto dramático. As situações improvisadas, por vezes, evidenciam o caráter inconsciente da reprodução da ideologia, na medida em que o resultado crítico esperado pelo grupo surte efeito contrário, dramático, ainda que os procedimentos trabalhados possam ser da família épica. Em outros casos, as improvisações procuram meios cênicos para debater alternativas para a resolução dos problemas, e o debate recai de modo fértil sobre as circunstâncias históricas e a consciência possível de cada contexto abordado. O exercício exemplifica como é potente e promissor o vínculo que o teatro pode estabelecer com as Ciências Sociais e Humanas no Brasil.

Combate aos padrões hegemônicos de representação da realidade: pensando na formação de professores e o papel da escola

Um dos desafios que surgiu no decorrer dos estudos e debates dos setores de *cultura* e *comunicação* do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi como elaborar uma perspectiva contra-hegemônica de abordagem da realidade articulada a uma proposta capaz de contemplar a especificidade do modo de sobrevivência das populações do campo. Como fazer com que esses dois movimentos dissonantes possam, ao mesmo tempo, dialogar dialeticamente?

No ensaio *Direitos humanos e literatura*, após definir o conceito de literatura em sentido amplo⁷, Candido (2004 p. 175) ressalta:

(...) assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar.

Nesse sentido, um dos desafios que se coloca para os cursos que contemplam a área de Linguagens e até para os cursos de Ciências Sociais e Humanas é a formação estética e política de educadores, para que sejam capazes de desmistificar os sentidos hegemônicos das obras e dos programas, por meio da compreensão da relação dialética entre a *forma estética* e a *forma social*. Candido explica o potencial emancipatório da percepção crítica dessa relação, atualmente ofuscada pela ideologia:

Em palavras usuais, o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta

⁷ Candido (2004, p. 174) define Literatura da seguinte forma, nesse ensaio: “chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”.

superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido (Candido, 2004, p. 178).

A prática predominante do ensino de linguagens no aparelho escolar convencional corre no sentido inverso: as obras de diversas linguagens são selecionadas exclusivamente pelo conteúdo, ou seja, pelo que supostamente abordam, ignorando a dimensão formal, isto é, a questão de como tal conteúdo é abordado. Dessa maneira, a especificidade formativa e desideologizadora do estudo crítico das Linguagens fica soterrada e o ensino de Artes e de Português é ofertado apenas como suporte para as outras áreas do conhecimento. Por seu turno, o ensino de Ciências Humanas e Sociais, apartado da questão estética, perde a capacidade de explicação da complexidade da indústria cultural e da totalidade dos processos hegemônicos, como conquista simbólica de corpos, mentes e corações.

Então, é comum os professores de Artes serem solicitados pelas Ciências Sociais e Humanas para “ajudar” a explicar determinado fenômeno social por meio de um “teatrinho”, ou músicas serem selecionadas exclusivamente pelo que diz a letra das canções ou, ainda, filmes serem selecionados para substituir a aula dos professores, como ilustração do conteúdo, e não como uma matéria para a reflexão em si. São sintomas de nossa deficiência estrutural no campo do ensino na área de Linguagens, mas que revelam também deficiências nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, bem como uma completa fragmentação do trabalho docente e da escola.

Williams (1979, p. 121) afirma que a “verdadeira condição da hegemonia é a autoidentificação efetiva com as formas hegemônicas”. Se assim for, um dos primeiros passos para a ação contra-hegemônica é a formação política e estética, que dê condições às pessoas para que elas estranhem o que parece natural, desnaturalizem o olhar para o que é de hábito e, ao perceber que a visão de mundo consensual é na verdade a visão de mundo da classe dominante, tomem providências individuais e coletivas para construir atitudes e formas de representação da realidade em perspectiva antissistêmica.

E, nesse sentido, o trabalho do Terra em Cena, com Teatro Épico e Teatro do Oprimido, não apenas na LEDOC, na área de Linguagens, mas, na área de Ciências Sociais e Humanas, é concretamente formação contra-hegemônica que, realizada junto às comunidades e escolas do campo, ajuda a educar o senso estético como parte indissociável do senso político.

Práxis teatral e o registro dramaturgico dos ciclos de modernização conservadora do país

A experiência da Brigada Nacional de Teatro do MST foi determinante para a organização do trabalho teatral do Terra em Cena, junto à Educação do Campo, por se pautar pela transferência dos meios de produção da linguagem teatral, visando à formação de grupos e multiplicadores nas áreas da reforma agrária e por se confrontar sistematicamente com a lógica do espetáculo.

Nesse método há uma práxis, que implica a análise direta da experiência social em andamento, no estudo do modo de vida e na transformação dessa matéria social em forma teatral, organizando as contradições da dinâmica econômica, política e social, em forma estética, com potencial de desvelamento de questões que não aparecem como óbvias em outras formas de organização discursiva sobre a realidade. A eficácia do trabalho se dá quando o resultado do processo consegue formular imagens críticas da realidade, outros pontos de vista, diversos daqueles sedimentados pelos padrões hegemônicos de representação da realidade.

Há dois caminhos possíveis para que isso ocorra. Primeiro, partir da experiência de transformar em teatro os dados da realidade, possibilitando essa observação distanciada das correlações de forças e das determinantes estruturais da vida cotidiana. Esse foi o caso do primeiro trabalho teatral do Cenas Camponesas na UFPI, com a peça *Luta Nossa, Camponesa!*, que abordou a grilagem digital de terras no sul do Piauí, evidenciando um expediente novo do agronegócio para realizar a antiga expropriação camponesa a partir da política do Cadastro Ambiental Rural (cuja base de dados não se cruza com a do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra).

Entretanto, quando o trabalho com determinado grupo avança, também é possível acionar o debate sobre os dilemas da experiência brasileira em curso a partir do legado fértil, embora descontínuo, da dramaturgia brasileira.

Assim como a literatura, a dramaturgia brasileira expressou impasses e momentos decisivos da dinâmica social do país, antecipando, se comparada aos tratados de interpretação das Ciências Sociais, a percepção crítica sobre nossa condição permanente de país periférico no sistema mundial, garantia da modernidade e avanço do centro colonizador. O que confere a possibilidade de que as obras teatrais sejam tomadas como documento histórico não é a esfera do conteúdo como reflexo do processo social, mas a mediação dialética entre forma estética e social, expressa por meio do permanente atrito entre o drama e o épico na estrutura das obras.

O estudo obra a obra dessas mediações nos possibilita depreender e sistematizar aspectos centrais do funcionamento da ideologia no Brasil e da estrutura hegemônica de

poder, secularmente consolidada. Mecanismos sociais de racionalização da desigualdade e naturalização da violência de uma sociedade calcada na escravidão, como o mito da democracia racial, a consciência amena do atraso do país mediante a promessa de que a especificidade trágica de nossa condição nos legaria posição privilegiada no concerto das nações e a mediação da política do favor são questões que aparecem desde as obras teatrais de meados do século XIX.

O trabalho com o texto dramaturgico é iniciado com a leitura coletiva da obra e prossegue com o debate cena a cena sobre a relação entre o conteúdo social e a estrutura formal da peça. De modo intercalado, realizam-se sessões de laboratório de interpretação e encenação com base em exercícios de improvisação a partir da peça lida. Sob a perspectiva do teatro dialético, por meio da elaboração crítica do gesto social, os educandos procuram formalizar cenicamente contradições inerentes ao processo social transfigurado pelas obras.

Como não há interesse na demonstração de resultado fechado, em forma de um produto final resultante do trabalho, investimos no processo continuado de reflexão e prática com os textos trabalhados, priorizando o ensinamento de exercícios e jogos úteis para as diversas situações dentro e fora da sala de aula que os educandos encontrarão. Ao desenvolver procedimentos que visam a um experimento-montagem, enfatizamos possibilidades diversas de adaptação do texto, procurando estabelecer conexões com impasses contemporâneos que se apresentam como desdobramentos de problemas enquadrados nas peças. Isso ocorre, por exemplo, com as obras *O Escravocrata*, escrita por Artur Azevedo em 1884, e *Mutirão em Novo Sol*, de 1961 – com redação coletiva que envolveu Augusto Boal e Nelson Xavier, entre outros.

Além disso, realizamos seminários sobre o nascimento da comédia no Brasil, o Drama Histórico Nacional, o Teatro de Revista, o Teatro Experimental do Negro (TEN) e as experiências de Teatro Político do Centro Popular de Cultura (CPC) e do Movimento de Cultura Popular (MCP), para situar historicamente as obras analisadas e viabilizar a compreensão do desenvolvimento histórico do problema. A demanda por esse tipo de proposta partiu dos próprios educandos, cientes do risco da organização conteudista do material, mas preocupados com a transmissão dos conhecimentos estruturantes do legado estético e dos fundamentos históricos e conceituais da linguagem teatral.

No trabalho com a peça *O Escravocrata*, de 1884, escrita por Artur Azevedo e Urbano Duarte como peça propaganda da campanha abolicionista⁸, por exemplo, embora os

8 Os autores afirmam no último parágrafo do prólogo: “não queremos mal ao Conservatório; reconhecemos o seu direito, e curvamos a cabeça. Tanto mais que nos achamos plenamente convencidos de que, à força de empenhos e de argumentos, alcançaríamos a felicidade de ver o nosso drama à luz da ribalta. Mas esses trâmites seriam tão demorados, e a ideia abolicionista caminha com desassombro tal, que talvez no dia da primeira representação do *Escravocrata* já não houvesse escravos no Brasil. A nossa peça deixaria de ser um trabalho audacioso de propaganda, para ser uma medíocre especulação literária. Não nos ficaria a glória, que ambicionamos, de haver concorrido com o pequenino impulso das nossas penas para o desmoronamento da fortaleza negra da escravidão” (Azevedo & Duarte, 1884).

autores definam a peça em termos de sua função política, o engajamento na luta pela abolição da escravidão já no título materializa a opção pela redução estrutural do conflito épico nas fronteiras estreitas da forma dramática. *O Escravocrata* do título sugere que se trata da história de um protagonista proprietário de escravos. O transcorrer das cenas se caracteriza pelo confronto permanente entre a dimensão épica das relações sociais e comerciais de uma sociedade escravista e os conflitos dramáticos do núcleo familiar do personagem Salazar, o escravocrata. Nos laboratórios foram solicitadas improvisações de cenas que estabeleçam ou ressaltem contradições com o texto dramático. As situações improvisadas, por vezes, evidenciam o caráter inconsciente da reprodução da ideologia, na medida em que o resultado crítico esperado pelo grupo surte efeito contrário, dramático, ainda que os procedimentos trabalhados possam vir da família épica. Em outros casos, as improvisações procuram meios cênicos para debater alternativas para a resolução dos problemas e o debate recai de modo fértil sobre as circunstâncias históricas e a consciência possível de cada contexto abordado. O exercício exemplifica como é potente e promissor o vínculo que o teatro pode estabelecer com as Ciências Sociais no Brasil.

O teatro cumpria, na década de 1960, a função de socialização da experiência de luta dos trabalhadores, para os trabalhadores, e agia como veículo de integração, na medida em que, por meio de seu modo de produção específico, não só o conteúdo dos embates era transmitido, mas também o próprio processo de produção das obras. O teatro desempenhou, à época, o papel de meio de comunicação e intervenção vinculado organicamente às demandas dos segmentos engajados na luta de classes, operando via mediação dialética entre a matéria do processo social e a forma estética uma leitura crítica da experiência brasileira em andamento, que não se dava a ver em outras manifestações de linguagem, como a forma notícia e os documentos político-partidários, ou seja, naquele contexto, o teatro participou do processo como força estética produtiva.

Por isso, não é à toa que uma das primeiras ações da ditadura militar foi o aniquilamento dos movimentos culturais e políticos norteados pelo repasse dos meios de produção de diversas linguagens artísticas aos trabalhadores, como os CPCs e o MCP. Estava em jogo nada menos do que a disputa pelas formas hegemônicas de representação da realidade, pois os trabalhadores reconheciam o caráter estratégico do combate também nessa trincheira. O *Terra em Cena* se inspira na proposta metodológica e política dessas organizações e busca, por meio da ação formativa no campo estético, reatar os vínculos entre cultura, arte, educação, formação e consciência social, em uma dinâmica integrada ao regime de alternância da educação do campo.

Articulações políticas, culturais e pedagógicas: construção de redes e organização de mostras

A troca de experiências com outros grupos acadêmicos e com brigadas culturais de movimento abriram horizontes fundamentais para o *programa de extensão*, que passou a perceber que a articulação entre teatro e audiovisual poderia contribuir com horizonte estratégico do Terra em Cena. Isso se pretendia não apenas como uma linha acessória de registro do trabalho teatral, mas como uma forma de expressão estética, um trabalho importante de disputa no campo ideológico e de tentativa de abrangência de um público maior do que aquele permitido pela ação teatral.

Do ponto de vista das LEDOC, essa estratégia passa a tornar possível que os grupos circulem com seus trabalhos cênicos, de modo a gerar processos potencialmente pedagógicos junto às escolas do campo, na medida em que estimulam o estudo de questões sociais e a formação do olhar.

No âmbito das próprias LEDOCs, a construção de redes teatrais que aproximam cursos de diferentes universidades reforça a ideia que a formação dos sentidos, a formação estética, é uma dimensão necessária da formação política em qualquer área de habilitação. E esse reforço tem características práticas, que se refletem, por exemplo, nas Mostras do Terra em Cena, que adquirirão, a partir do ano de 2019, caráter itinerante.

O caso do Coletivo Cenas Camponesas: um exemplo de método na história plural do Terra em Cena

A primeira peça escrita e montada pelo elenco Cenas Camponesas, *Luta Nossa, Camponesa!*, abordou os impactos do agronegócio sobre as comunidades rurais do extremo sul do estado (ex. Laranjeiras, Rio Preto, Vão do Vico), sintetizando uma pesquisa longa sobre o problema social e sobre a forma de sua representação. O processo de compreensão e criação do grupo foi articulado por meio de grupos de estudos, oficinas teatrais, seminários temáticos e intercâmbios com o Terra em Cena.

As oficinas se realizaram no TE, caracterizando-se pelo uso de jogos e exercícios teatrais, orientados à desmecanização do corpo e do ideário da aptidão inata, do talento para o teatro. Aos poucos, o grupo amadurecendo rumo à autoconsciência corporal e sua potencialização nos processos cênicos em diversos espaços populares. Cada sequência de exercícios era sucedida por uma rodada de reflexões, a fim de que os estudantes percebessem as intenções pedagógicas da atividade para a finalidade teatral. O papel de condução das oficinas foi gradativamente se tornando rotativo entre os membros do grupo, a fim de que todos se apropriassem do sistema do Teatro do Oprimido.

As oficinas ocorreram previamente à montagem das peças e, em paralelo às outras dinâmicas de formação, tornaram-se espaços fundamentais de experimentação e coesão do grupo. Entretanto: a) saber teoricamente do que se trata se mostrou necessário viver o Teatro Político; e b) a aprendizagem teatral exige a integralidade do ser na relação com os outros, uma corporeidade consciente foi se formando. E, nesse sentido: a) abrir-se para o trabalho em grupo, confiar, viver as oficinas com presença é fundamental; e b) é preciso imergir no tempo-espaço da oficina para despertar os sentidos e desautomatizar o corpo, abrindo o flanco dos processos criativos. Por isso, incorporamos como estratégia para instaurar o espaço de trabalho, nas oficinas, um momento prévio e rápido de meditação guiada, baseada em respiração e concentração, com auxílio de aromaterapia e música. Em muitos momentos, utilizamos esse momento da disponibilidade do grupo para realizar visualizações criativas, transportando o grupo para que já se visse atuando de modo consciente e organizado nos espaços populares, com a peça *Luta Nossa, Camponesa!* e outros textos. A concentração se mostrou fundamental para o bom andamento da sessão, evitando a repetição do comportamento do riso aleatório, da atitude de dispersão, muitas vezes expressão de fuga constituída pela psique quando solicitado dos participantes, a postura de ser sujeitos, saindo de situações de opressão, entrando em contato profundo consigo e com o outro. As crenças limitantes introjetadas de variadas formas ao longo das experiências que sedimentam o machismo, racismo e outras formas de violência e preconceito, muitas vezes, levam os participantes das oficinas a se pré-julgarem como incapazes, ineficientes etc. É preciso não apenas pelo exercício da consciência, mas também pela reeducação intersubjetiva, colaborar na superação desses padrões – as oficinas teatrais foram estratégias importantes nesse sentido.

Todo o trabalho subsequente de criação e montagem da peça foi facilitado por essa estratégia inicial das oficinas, momentos de preparação dos atores, ajudando o grupo a superar os entraves à liberação da expressividade, bem como a se envolver na análise dos processos que o teatro do oprimido exigem.

Sem abandonar as oficinas, o grupo entrou em nova fase, a dos ensaios e da preparação das personagens. Leituras dramáticas e algumas sessões de estudo de peças clássicas do Teatro Político e popular – lemos e assistimos vídeos de montagens, pesquisas sobre a gestualidade e o vestuário camponeses na feira livre de Bom Jesus – foram realizadas como suporte estético para a peça. A grande preocupação era que os estudantes, que também são camponeses, vissem sua classe de origem sob outro ponto de vista – a *perspectiva plástica* –, tomando cuidado para não gerar caricaturas na representação do campesinato, para produzir, na cena, a intencionalidade do estranhamento, do distanciamento. Por outro lado, o estudo da peça *Sociedade Mortuária*, do CPC, remontada em estudo teatral pela Cia. do Latão, que aborda a criação das Ligas Camponesas, mostrou-se importante como estratégia de estudo, em perspectiva histórica, tanto da própria história do teatro brasileiro na luta contra quanto dos problemas estruturais do país, particularmente a questão agrária.

Articuladamente, iniciamos nossas pesquisas musicais, a fim de tornar a peça mais envolvente e, ao mesmo tempo, didática. Esse foi um momento importante de ampliação do repertório musical do grupo de estudantes, estimulando-os a saírem de sua zona de conforto e a conhecerem a riqueza da musicalidade não mercantil que caracteriza nossa cultura popular.

A peça circulou no Piauí e no Distrito Federal, sendo apresentada para a comunidade acadêmica e para comunidades camponesas.

Por meio da articulação do Cenas Camponesas/Terra em Cena com os processos de ensino do curso, particularmente com as disciplinas de Estágio (II e III), de Agroecologia e de Seminário Integrador, os estudantes envolvidos no projeto passaram a atuar como multiplicadores do Teatro Político em suas comunidades e escolas do campo, durante o TC.

A multiplicação se baseia na replicação do sistema de oficinas aprendido durante o TE e no estímulo e suporte organizativo à criação de novos grupos teatrais. Por interesse dos participantes dos novos grupos, as oficinas frequentemente tematizam a questão agrária no Piauí. Ao lidar com tal temática, os multiplicadores da LEDOC não apenas aprofundam suas reflexões sobre um tema próprio de sua formação em Ciências Sociais e humanas, mas incrementam seu repertório cultural e teatral. Para ensinar teatro, têm que saber teatro; só formando seus próprios sentidos e colocando-os em favor de um processo criativo cênico, os ledoquianos podem ser multiplicadores. Lançam-se, assim, à pesquisa de referências musicais, imagéticas, corporais que a indústria cultural não lhes oferece.

Foi com esse repertório enriquecido pela experiência que o Cenas Camponesas atuou organicamente na III Mostra Terra em Cena e na Tela. As mostras, realizadas desde 2013, foram criadas para ampliar a visibilidade dos trabalhos dos grupos articulados ao Terra em Cena, mas também de outros produtores populares de teatro e vídeo, com destaque para as produções coletivas decorrentes das LEDOCs.

Considerações finais

A especificidade da práxis do trabalho com teatro e o teatro como potencializador dos aspectos emancipatórios da educação do campo

As experiências abordadas neste artigo se mostram um campo de saber prático, consequência da assimilação, pela universidade pública brasileira, da demanda de formação de professores para as escolas do campo, a partir da elaboração dos movimentos sociais da proposta da *educação do campo*, enquanto política pública, categoria teórica e proposta pedagógica (Caldart, 2012).

O que constatamos ao longo dos anos no trabalho sistemático com teatro do processo de formação de professores da educação do campo e com a formação de grupos nas comunidades é que o trabalho teatral engendra uma práxis específica, que potencializa as diversas dimensões físicas e mentais, emocionais e racionais, implicadas no processo cognitivo de aprendizagem da educação estética voltada à formação politécnica e omnilateral e desenvolve, igualmente, as habilidades políticas e sociais necessárias à cultura do trabalho coletivo, da elaboração dos dados da realidade, visando a identificação das contradições do processo social, enfocando as possíveis formas de intervenção sobre os dados do real.

O corpo, colocado em ação pelos treinamentos físicos, pelas ações em espaços públicos, pelo trabalho de interação com os demais integrantes do trabalho, é ativado da mesma forma como a dimensão intelectual é convocada para transfigurar os dados da realidade em forma teatral, fazendo uso consciente dos procedimentos estéticos necessários à edificação de formas de representação da realidade, porém, de modo distanciado dos padrões hegemônicos. Padrões estes sedimentados em nosso imaginário pela ação permanente da indústria cultural, que atua sistematicamente de modo violento, desqualificando e deslegitimando toda forma de ação coletiva (Costa, 2007).

Nas circunstâncias em que o trabalho com teatro foi assimilado como método de formação e como forma de ação política na LEDOC, pelo Terra em Cena, que se soma a um processo mais amplo de desenvolvimento pelos movimentos sociais, o processo se mostrou potente como método de formação política e de organização social, não apenas para o coletivo diretamente envolvido, mas com ressonância para o conjunto da comunidade, na medida em que o grupo se coloca como elemento de produção de cultura política a partir de um referencial local e interno à comunidade e ao movimento, agindo de modo contestador em relação aos padrões estéticos e aos códigos políticos e de valores da cultura dominante. Essa potência, em certa medida, tem sido possível no contexto das LEDOCs sempre que os movimentos sociais se articulam às universidades e quando os grupos teatrais de alunos de licenciatura, pela alternância, colocam-se em compromisso multiplicador junto às instituições.

O eficaz processo de transferência dos meios de produção em diálogo permanente com as raízes culturais das populações nos territórios possibilita que as comunidades se representem perante o mundo, a partir das particularidades das dinâmicas de vida, inseridas na totalidade da dinâmica sistêmica. As linguagens do teatro e do vídeo permitem que as mediações dessas dimensões sejam representadas, contribuindo com a construção desse outro campo simbólico contra-hegemônico.

A adoção do Teatro Político como método e conteúdo de formação nas LEDOCs, por meio do ensino e da extensão, potencializa as próprias licenciaturas como front cultural pelo qual se reafirma a educação do campo como educação popular, alinhada à emancipação camponesa.

Referências bibliográficas

- Azevedo, A., & Duarte, U. (1884). *O Escravocrata*. Recuperado de <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=37582>
- Boal, A. (1996) *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* (6a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Brecht, B. (1967). *Teatro dialético*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Caldart, R. S. (2011). Licenciaturas em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In M. Molina, & L. M. Sá (Orgs.), *Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências pilotos* (pp. 95-121). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Caldart, R. S. (2012). Educação do campo. In R. S. Caldart, I. B. P. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto (Orgs.), *Dicionário da educação do campo* (pp. 257-265). São Paulo, SP: Expressão Popular.
- Candido, A. (2004) O direito à literatura. In A. Candido, *Vários escritos*. (4ª edição) (pp. 169-191). São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- Costa, I. C. (1996). *A hora do teatro épico no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Costa, I. C. (2007). Ações contra-hegemônicas exemplares. Prefácio. In Brigada Nacional de Teatro do MST (Org.), *Teatro e transformação social* (pp. 4-7). São Paulo, SP: Anca.
- Freire, P. (2003). *Educação e mudança* (27a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Holliday, O. J. (2006). *Para sistematizar experiências* (2a ed.). Brasília, DF: Ed. Ministério do Meio Ambiente.
- Leher, R. (2015). Movimentos sociais, padrão de acumulação e crise da universidade. In *Anais da 37a Reunião Nacional da ANPEd*. Florianópolis, SC.
- Rocha, E., Villas Bôas, R. L., Pereira, P. M., & Borges, R. A. (Orgs.). (2015). *Teatro político, formação e organização social: avanços, limites e desafios da experiência dos anos de 1960 ao tempo presente* (Residência Agrária da UNB, Caderno 4). São Paulo, SP: Outras Expressões.
- Universidade de Brasília. (2015, dezembro). *2o Seminário Internacional Teatro e Sociedade* (Relatório). Recuperado de <https://institutoaugustoal.files.wordpress.com/2016/08/vf-relatoccc81rio-final-do-ii-sits-versao-17-de-ago-de-2016.pdf>
- Villas Bôas, R. L. Desafios do teatro político contemporâneo. *Terceira Margem*, v. 30, p. 197-226, 2014.
- Villas Bôas, R. L., Campos, S., Pinto, V. (2017) *Terra em Cena e na Tela*. *Arte ConTexto*, 4, 1-2. Recuperado de http://artecontexto.com.br/artigo-edicao12_rafael-sheila-viviane.htm
- Villas Bôas, R. L. Corrêa, A. L. dos R. Hess, B. H. Costa, D. M. F. de C. & Bastos, M. D. Estética e educação do campo: da construção do coletivo de cultura do MST à organização da área de

Linguagens da Educação do Campo. In *Crítica da imagem e educação: reflexões sobre a contemporaneidade*. LOBO, Roberta (org.). Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

Villas Bôas, R. L. Pinto, V. Campos, S. Terra em Cena e na Tela. *Arte Contexto*, v. 4, p. 01-02, 2017.

Williams, R. (1979). *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Para citar este artigo:

Norma A – ABNT

VILLAS BÔAS, R. L.; PEREIRA, K.A. Formação estética e organização social: teatro na Licenciatura em Educação do Campo. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 63-93, 2019.

Norma B – APA

Villas Bôas, R. L., & Pereira, K. A. (2019). Formação estética e organização social: teatro na Licenciatura em Educação do Campo. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 63-93.

Norma C – Vancouver

Villas Bôas RL, Pereira KA. Formação estética e organização social: teatro na Licenciatura em Educação do Campo. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2019 [cited Ago 1, 2019];9(23):63-93. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1041>

Madalena dos Santos Reinbolt's tapestries: identifying art and popular artist

Eliane Cristina da Silva

*Graduated in Visual Arts from the Paraná State University of Maringá
UEM
avelianesilva@gmail.com*

Delton Aparecido Felipe

*Ph.D. in Education from the Paraná State University of Maringá
UEM
Professor at the UEM
ddelton@gmail.com*

Abstract

This study aimed to see how the popular black artist Madalena dos Santos Reinbolt (1919-1977) represents her cultural universe by means of her work in tapestry. Thus, this article: a) discusses conceptions of art and popular artist through the lens of Cultural Studies; b) identifies specificities of the artist and her work, in order to know how her experiences are actualized in her tapestries; and finally, c) analyzes two pieces of tapestry exhibited in the Afro-Brazilian Museum, produced between 1969 and 1975, with a view to identifying elements that demarcate the concepts of popular art and popular artist. It is concluded that the works coming from subaltern classes have a creative potential – therefore, this knowledge has the same importance as any other and studying Madalena's place of speech as a black-woman-tapestry maker is key to grasp her artistic making, because her creative process is closely linked to being a woman and a black person in Brazil.

Key words popular art; cultural studies; place of speech; tapestry.

Tapeçarias de Madalena dos Santos Reinbolt: identificação de arte e artista popular

Resumo

Este estudo teve por objetivo compreender como a artista popular negra Madalena dos Santos Reinbolt (1919-1977) representa seu universo cultural por meio de seu trabalho em tapeçaria. Assim, este artigo: a) discute concepções de arte e artista popular a partir da lente dos Estudos Culturais; b) identifica especificidades da artista e de sua obra, de modo a saber como suas vivências se fazem presentes em suas tapeçarias; e, por fim, c) analisa duas tapeçarias expostas no Museu Afro Brasil, produzidas entre 1969 e 1975, com vistas a identificar elementos que demarcam as concepções de arte popular e artista popular. Conclui-se que as produções oriundas das camadas subalternas têm um potencial criador – portanto, esse saber tem a mesma importância de qualquer outro e estudar o lugar de fala de Madalena enquanto mulher-negra-tapeceira se mostra essencial para entender sua produção artística, pois seu processo criativo está intimamente ligado ao fato de ser mulher e negra no Brasil.

Palavras-chave arte popular; estudos culturais; lugar de fala; tapeçaria.

Tapicerías de Madalena dos Santos Reinbolt: identificación de arte y artista popular

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo comprender cómo la artista popular negra Madalena dos Santos Reinbolt (1919-1977) representa su universo cultural por medio de su trabajo en tapicería. Así, este artículo: a) discute las concepciones de arte y artista popular a través de la lente de los Estudios Culturales; b) identifica especificidades de la artista y de su obra, de modo a saber cómo sus vivencias se hacen presentes en sus tapicerías; y, finalmente, c) analiza dos tapicerías exhibidas en el Museo Afro Brasil, producidas entre 1969 y 1975, con el objetivo de identificar elementos que demarcan los conceptos de arte popular y artista popular. Se concluye que las producciones oriundas de las capas subalternas tienen un potencial creador – por lo tanto, este saber tiene la misma importancia de cualquier otro y estudiar el lugar de habla de Madalena como mujer-negra-tapicera se muestra clave para comprender su producción artística, pues su proceso creativo está íntimamente ligado al hecho de ser mujer y negra en Brasil.

Palabras clave arte popular; estudios culturales; lugar de habla; tapicería.

Tapisseries de Madalena dos Santos Reinbolt: identification d'art et d'artiste populaire

Résumé

Cette étude visait à comprendre comment l'artiste populaire noire Madalena dos Santos Reinbolt (1919-1977) représente son univers culturel à travers son travail de tapisserie. Ainsi, cet article: a) aborde les conceptions d'art et d'artiste populaire à travers le prisme des Études Culturelles; b) identifie les spécificités de l'artiste et de son travail, afin de savoir comment ses expériences sont présentes dans ses tapisseries; et, enfin, c) analyse deux pièces de tapisserie exposées au Musée Afro Brésil, réalisées entre 1969 et 1975, afin d'identifier les éléments qui délimitent les concepts d'art populaire et d'artiste populaire. Il est conclu que les œuvres provenant des classes subalternes ont un potentiel créatif – par conséquent, cette connaissance a la même importance que toute autre et étudier le lieu de parole de Madalena comme une femme-noire-tapissière est essentiel pour comprendre sa production artistique, car son processus de création est étroitement lié au fait d'être femme et noire au Brésil.

Mots-clés art populaire; études culturelles; lieu de parole; tapisserie.

Introduction

Since the social and cultural place that certain groups occupy restrict the opportunities, the visibility, and the legitimacy of their works, it is necessary to create discussions about the artistic practices of the black people, since these populations bear a historical trajectory of oppression, silencing, and forgetfulness. Thus, when mobilizing the art of Madalena dos Santos Reinbolt (1919-1977), the central question of this investigation was:

- Which elements allow us to see Madalena dos Santos Reinbolt's tapestries as folk art?

Born 100 years ago in Vitória da Conquista, Bahia, Brazil, the artist produced her tapestries using 154 needles, with which she embroidered her experiences and memories of spaces and events from her childhood. The works go through two different periods and practices: the first phase began around 1950, with her 'ink paintings;' and the second phase, with her 'wool pictures,' lasted from 1969 to 1975, 2 years before her death, in Petrópolis, Rio de Janeiro, Brazil. Both phases were not pursued at her place of birth, because, by the age of 20 years, she had to leave her family in order to work as a housemaid in urban centers, like Salvador, São Paulo, and Rio de Janeiro.

We think that the artist's representation is based on popular culture, that is, it starts from the location where she experiences her social and cultural reality and, in an imaginary, sensitive, and memorial act, she transfers some experiences of a practical world to her embroidery works.

Men elaborate ideas about reality, which are translated into images, discourses, and social practices that not only qualify the world, but also guide the view and perception of this reality (Pasavento, 2006, p. 49, our translation).

Thus, the concept of representation demarcates an ambiguity, of 'being and not being' the represented real, and this allows us to visualize what is absent.

In this sense, Pasavento (2006, p. 50, our translation) claims that what is allusive to representations is always real and, in this sense, the imaginary is invariably another real and not its opposite: "the world, as we see, appropriate, and transform it, is always a qualified world, socially constructed by thought." That is, the imaginary is made of representations about the world experienced, the visible, the not visible, the desires, but it comes to have real force for those who actually experience and deal with such reality. Therefore, "representations are making an absence present, where representative and representation keep relations of closeness and detachment between them" (Pasavento, 2006, p. 49, our translation).

However, the objective of this study is grounded in the visibility of popular artists and the recognition of themselves as artists and their works as art, and it also seeks to destabilize the idealist structure posed by the supremacist white and patriarchal society where the forms of knowledge built outside the academic space are not considered a powerful production of theoretical, aesthetic, and symbolic dialogues. In addition, it is important by enabling the visibility of black female artists, since their voices are silenced and put in a social place that hinders the possibility of transcendence.

Thus, the fact that these populations do not occupy certain spaces and do not have studies regarded as a form of knowledge leads us to think of a reconfiguration of ideals relying on other gazes and to put into question what was created from a Eurocentric perspective.

The forms of knowledge produced by individuals belonging to historically discriminated groups, besides being against important discourses, are places of power and configuration of the world for new gazes and geographies (Ribeiro, 2017, p. 75, our translation).

Throughout the text, we have chosen to refer to the artist only as Madalena because we analyze her history even before she married Luiz Augusto Reinbolt, in 1952, since the German surname of her husband can deterritorize Madalena in relation to her place of speech as a black woman and Brazilian popular artist.

Art and artist in the weaving of popular culture

The culture observed as yarns that weave interpretations of art and popular artist leads to definitions that may never come true, since the concept of popular culture is designated by another culture that does not experience and knows little about the other, the other different, but also made present in our society, as the subject belonging to this culture has a personal perception of the cultural envelope in which she/he lives, bringing the experience from reality to her/his actions – which are hidden through the weft of invisibility by those who dictate legitimacy.

Chartier (1995, p. 179, our translation), when saying that popular culture is a scholarly category, leads us to think of definitions that, throughout history, are constructed and aim to “delimit, characterize, and name practices that are never designated by its actors as belonging to ‘popular culture’.” Thus, when we speak of people’s culture, popular culture, traditional culture, primitive culture, illiterate culture, dominated or subaltern culture, we deal with words and expressions that the so-called literate category has created, from its

viewpoint, in order to characterize who is the other – not the self –, what she/he makes and creates.

In this sense, Abreu (2009, p. 84, our translation), claims that popular culture is one of the most complex concepts to be defined:

[...] what is key, in my opinion, is considering popular culture as an instrument that serves to help us, not in the sense of solving, but of addressing problems, highlighting differences, and helping us to think social and cultural reality, always multifaceted.

This complexity that the author evidences may be due to two factors: a) the difficulty of defining what culture is; and b) the questionable definition of what is popular.

According to Hall (2003), the term *popular* may be grasped through three possible definitions.

The first explanation is associated with the *cultural industry* – something is popular because the masses consume and seem to enjoy it. We may think that a large part of society consumes products linked to the modern capitalist cultural industry and, according to Hall (2003), a considerable number of workers receive these products. It is a fact that the relations between the cultural industry and the audience are extremely manipulative and infamous, something which leads us to see that people who appreciate these goods live in a *state of false consciousness*: “they must be ‘cultural fools’ who do not know they have been nurtured by an up-to-date type of opium of the people” (Hall, 2003, p. 253, our translation). That is, the idea of *people* and *popular* is subordinated to commerce and capital relations.

According to the author, the second definition of *popular* is rather descriptive, because it is summed up in all the things that the people do or did, getting closer to the anthropological definition of the term. However, Hall (2003, p. 256, emphasis by the author, our translation) hesitates to accept this definition for two reasons, first because “almost *everything* the ‘people’ have ever done can be included in the list” and because it is not possible to classify everything that the people does in a single category, without putting into question the opposition between belonging or not belonging to the people: “the structuring principle of the ‘popular’ in this sense consists in the tensions and oppositions between what belongs to the central domain of the elite or the dominant culture, and the culture from the ‘outskirts’” (Hall, 2003, p. 256, our translation).

However, the third and last definition considers that the *popular cultural activities* are determined by specific classes and the social conditions in which they are incorporated or, in other words, the main element for a definition of *popular* is perceiving how the relations

that put popular culture in continuous tension with the dominant culture are, among their possible relationships, influences, and divergences.

The term “popular” indicates this somewhat displaced relationship between culture and classes. More precisely, it refers to the alliance of classes and forces that constitute the “popular classes.” The culture of the oppressed, of excluded classes: this is the area that the term “popular” refers to (Hall, 2003, p. 262, our translation).

Likewise, as Chartier (1995) exposes, it is useless to want to identify the popular resorting to cultural objects or models. A sociology of distribution is also unacceptable, assuming that the hierarchy of classes or groups corresponds to a parallel hierarchy of cultural works and practices.

The “popular” is not contained in sets of elements that would suffice to identify, catalog, and describe. It qualifies, first and foremost, a type of relationship, a way of using objects or standards that circulate in society, but which are received, understood, and manipulated in various ways (Chartier, 1995, p. 184, our translation).

Moreover, according to Pelbart (2002, p. 149, our translation), “as the Hindu critic Homi Bhabha suggests, any culture is already a partial and hybrid formation, and a national totality or a colonial binarity are nothing more than imposed approaches that fall upon them.” In this way, as different as they may be, communities are the product of a miscegenation, they start from different groups that dialogue to each other, but such colonial binarity gives rise to cultural hierarchies and it is exactly the hierarchy that makes each group perceive the cultural relations of a community in a certain place, something which opens room to the claim that understanding the culture of a people passes through a *place of speech*: “modern subjectivity is closely linked to this dialectics that essentializes the other to, by denying her/him, constitute the self” (Pelbart, 2002, p. 149, our translation).

According to the author, *Western* hegemony is constituted by having the force on the *Eastern* other as a basis, which denies the power of such groups to superpose and place themselves as the high culture, that is, that of the *man-male-white-rational*. This forged culture was not conquered by virtue of its forms of knowledge, as well as its beliefs, values, and ideas, but due to its capacity to put itself as greater than the others and to consider itself in the right to act through the use of force upon these bodies: “it is as if white supremacy

works by attracting alterity and subordinating differences according to whiteness degrees” (Pelbart, 2002, p. 150, our translation).

Therefore,

[...] popular culture is one of the places where the struggle for or against the culture of powerful people is engaged; it is also the prize to be won or lost in this struggle. It is the arena of consent and resistance (Hall, 2003, p. 263, our translation).

Thus, we may be constituted as a force against the power bloc, which can be a point of entry into the preparation of a popular culture or a populist force that says ‘yes’ to the power bloc. That is why, according to the author, popular culture matters, because, above all, it is organized around the contradiction: “popular forces versus the power bloc” (Hall, 2003, p. 263, our translation).

In this way, is popular art a result of cultural practices of those who are inserted within popular culture? Canclini (1983) argues that the popular, especially popular art, should not be characterized as a concentration of objects, but as a practice, since the meaning of artifacts may be altered by social conflicts, as no element has its popular nature guaranteed forever, even if produced by the people or consumed by it:

The sense and the popular value have been conquered in social relationships. It is the use and not the origin, the position and the ability to provoke popular practices or representations, that confers its identity (Canclini, 1983, p. 135, our translation).

When asking what is the definition of popular art, kitsch art¹, or popular culture, Canclini (1983) puts into question that almost all researchers who adopt an approach to define popular art follow Western aesthetic standards from past centuries, based, in this way, on the form and on the function and originality of objects. According to such scholars, pieces with a handicraft nature produced by the people could not be considered and did not deserve to be called art.

If we could change this idealistic perception of art and free the concept of art from its Eurocentric burden, “we could include under the name of art manifestations that work in the other way the sensible and imaginary relations between men and other men and

¹ The *kitsch* “includes common or ‘useless’ objects wrapped in an artistic package, carelessly finished handicraft pieces or iconography and colors that shock our cultivated sensibility, and the many atypical uses or copies that the popular classes make of the goods belonging to the great Culture” (Canclini, 1983, p. 36, our translation).

their environment” (Canclini, 1983, p. 136, our translation). However, as long as things do not cease to be analyzed only from an elitist viewpoint, popular art will be under a white idealization and the objects should adjust to other people’s categorizations related to their meaning – and many of these objects will be underestimated, because they should not “be incorporated into a museum” (Canclini, 1983, p. 136, our translation).

In relation to this hierarchy between art and popular art, Lima (2009, p. 99, our translation) makes it clear that this issue refers to the distinction of social classes:

The opposition stems from the “elite/people” dichotomy and it refers to the same matrix that assigns knowledge to divergent layers, necessarily opposing them to making things, which is associated with the subaltern strata of society.

Thus, according to the author, we may assume that everything coming from the elites is the result of a form of knowledge regarded as superior, the fruit of thought, denying to the popular layers the possibility of conceiving and expressing themselves, assigning to them a mere handicraft making.

According to Lima (2009), handicraft is a making in which every process takes place manually, that is, the hand is the main tool for manufacturing an object, even by using auxiliary tools as an extension of it is the human touch and gesture that sets the production pace. In this sense, a rural crockery maker, a visual artist, a designer, a housemaid, a sculptress, and a weaver, for instance, all of them, without exception, are craftsmen, because they produce/make their object/work using their hands. However, these functions end up being classified, since a *female crockery maker* is often named by the great culture as an *artisan* and a *sculptress* is called an *artist*.

When explaining the dissociation between *intellectual work* and *manual work* in the capitalist era, linked, respectively, to the elite and the people, Lima (2009) reports that popular production is condemned by the elite for having a spontaneity in its making, because it often does not follow the Eurocentric beauty and does not please the eyes hidden by the closed weft of idealism. The human being involved with the great culture, upon seeing an object of popular origin, often tries to explain it by associating this with a *gift* or *divine power* and she/he is surprised by the fact of seeing ‘beauty.’ The author emphasizes that it is

[...] as if she/he was affirming that poverty is not compatible with beauty, that a poor person is devoid of aesthetic design and cannot rationally conceive a work that is beautiful, provided with harmony, balance, content, and meaning (Lima, 2009, p. 100, our translation).

This way of classifying subjects, things, actions, and behaviors is extremely discriminatory, because it limits popular works to an undervalued space and its value is decreased because it is intended only for local sales. It is reaffirmed that this classification system results in detachment between the so-called scholarly and popular groups and a hierarchization of social classes (Lima, 2009, p. 101, emphasis by the author, our translation):

The urban, the schooled, the scholarly, the intentional, and the sophisticated things are, according to this polarized discourse, what qualifies and distinguishes the matter with which the **great art** operates or, simply, art. By making it popular, defined as opposed to scholarly creation and through categories that are alien to it, it is reserved in a space of lesser importance: this is the **popular art** or just the **handicraft**.

Therefore, in order to characterize the categories of the universe of handicraft and art, it is necessary to incorporate these representations as historical realities, which act, reflect and turn their world into their creative medium, besides the recognition of a cultural form of knowledge. So, according to Lima (2009), there is a need for an analysis capable of looking at the ways of life, the values of these subjects, their expressions of reality, as long as the term *handicraft* is used only to refer to the production process, both in charge of scholarly and popular hands.

According to Canclini (1983), it is not possible to define popular culture *a priori*, nor can we do so with popular art. What we may discuss is how handicraft appears in the midst of the relationships it establishes, coming from the factors that lead to its production to where these relationships take place:

We need, therefore, to study handicraft as a process and not as a result, as products inserted in social relationships and not as objects facing themselves (Canclini, 1983, p. 53, our translation).

When thinking of art through broader and more scientific social studies, in comparison to the historiography of art and the traditional sociology of art, Bulhões (1991, p. 26, our translation) indicates that these studies have introduced new approaches representing two common traits: “progressive abandonment of the perspective of analysis that prioritizes the individual nature of visual activities and critique of the elitist aspects of the production, circulation, and consumption of an work of art.”

In this way, the author shows that the commercialization of a work of art, the complexity of artistic value, and the affirmation of the depoliticized nature of art, interconnected to each

other, contributes to new studies in the social history of art. This conception addresses the “system of relations that is responsible for the activities of artistic production, circulation, and consumption” (Bulhões, 1991, p. 28, our translation). That is, it does not put into question the individual artist and her/his social role or the works according to their styles and tendencies or social groups as drivers of certain artistic practices, but as the set of relationships within a society and in an exclusive moment:

It is worth recalling that “art,” thus, is a specific segment of all visual practices, which take place in a society. Therefore, a part of these administrative practices and controlled by the visual arts system constitutes the “visual arts” recognized as such in a given space and time. **We cannot forget that there is a whole wide range of visual works that are on the margins of these so-called artistic manifestations.** The incorporation or not of elements coming from these marginal practices with an administrative set into the arts system varies widely according to the system’s inner determinants, but also from demands imposed by the evolution of society itself (Bulhões, 1991, p. 29, our emphasis, our translation).

We may say that the visual arts system has its origins in Renaissance Europe, where the development of society relying on a historical-cultural process provided the separation between *manual work* and *intellectual work*, which stems from a distinction and a hierarchy of the second over the first. In this way, the figure of *artist* overlapped, instantly, the figure of *artisan*: “thus, the category ‘art’ was defined by a set of relations, advocating values of the social sectors with which it was identified at that time: nobility and bourgeoisie” (Bulhões, 1991, p. 28-29, our translation).

In this sense, art has established by means of a break with the other artistic practices, such as weaving, ceramics, and jewelry, among others, in which, under rules of their own, specific skills for production separate a professional from a lay person and the sacred from the profane and the social distinction of the elites has been constituted in the system of the visual arts. In addition, it is crucial to point out, according to the author, that the visual arts system also emerged as a domination system, since they imposed on society a set of standards that came from a minority.

As far as the colonial world was concerned, there was also an imposition on colonized peoples of the visual standards of their colonizers. In this way, those who had access to the arts system began to impose a symbolic domination over others, who also pursued artistic practices, too, but they were not regarded as belonging to what was called art: “the symbolic construct of social extracts not integrated into the system, establishing distinction mechanisms that legitimized pre-existing social domination, from which the system was also a result” (Bulhões, 1991, p. 29, our translation).

This differentiation began to exist as a political power strategy in society, “a strategy that becomes more efficient, to the extent that it is more masked, appearing as legitimate” (Bulhões, 1991, p. 29, our translation). Idealism, the object value and the value of art itself is closely linked to the visual arts system, which dictates the artistic legitimacy and the essence that holds the aura of art:

The strength of the arts system is linked to its own structuring; its institutions, to the weight of its history. Institutions maintain and renew the rituals, establishing discriminations and hierarchizations within the varied universe of visual activities (Bulhões, 1991, p. 31, our translation).

Although historically the concepts of popular culture and popular art have been used as a way of hierarchizing cultural works, we see and map, throughout this article, popular culture and popular art as empowering concepts to grasp the artist’s place of expression and the space that she/he occupies in the social fabric (influenced by factors such as discrimination of sex, gender, and sexuality, race, origin, religion, among others).

In this sense, Frota (1975, p. 18, our translation) observes and contextualizes the popular artist’s identity and place in society: “the ‘primitive,’ generally coming from the popular strata, looks with a highly personal view through the culture she/he has received, moving away from it, and she/he differs from the scholarly artist by not having an intellectual concept of art and nature.” In this way a subaltern artist uses the reality sensitivity to produce her/his objects and artifacts, conveying to the viewer a perception much more focused on her/his cultural identity. Thus, she/he resorts to life experience as a support of inspiration, creation, recreation.

Popular artists are not part of a world apart, rustic, picturesque, or socially tragic, they “only express, with values of their own and a language of equal importance to our’s, an internal reality common to all, getting closer to it by the use of other elements” (Frota, 1975, p. 22, our translation). Therefore, for them, art is part of daily life, they do not care about judgments of the great culture that often do something to fit in a particular style or era. Popular artists, on the other hand, use singularity as a thread for creation.

Therefore, “what is asked, indeed, to contemplate the so-called primitive artists’ work, is a creative empathy, devising special antennas that allow us to probe the cultural envelope’s borders [where] we are sealed” (Frota, 1975, p. 20, our translation). When analyzing the popular artists’ works, we must visualize in other ways and not from the idealism established by the European person. It is necessary to let the spool that ties the gaze go, in order to look from another viewpoint, another culture, and perceive manifestations as lines of possible relationships. The author also emphasizes that the enjoyment of an

artistic work constitutes a meeting between aesthetics and anthropology. Therefore, it is indispensable to know extensively the experiences lived by an artist and, finally, analyze her/his work.

Aiming to discuss conceptions of art and popular artist through the lens of Cultural Studies, we observe that popular culture is not found in material products, but in the tessitura of knowledge, meanings, sensibilities, creation, and recreation in which subjects and groups attribute words, ideas, views, and versions, sharing symbolic universes. We may characterize as symbolic beings those who create webs, wefts, and networks of relationships to interweave their perception of life in the means that bring them closer.

Madalena dos Santos Reinbolt: a black woman in popular culture

Born in Vitória da Conquista, em 1919, Madalena (Figure 1) tells us, through embroidered tapestries, her experiences and memories of rural Bahia. The representations start from a childhood of plenty on a cattle ranch and all that her parents owned and did, representing not the objective reality, but the subjective emotions and responses that objects and events aroused during her moment of creation:

I am black, but I love dark color. I love brown, I love black pants, black blouse. I love black blouse with silver necklace (Frota, 1975, p. 120, our translation).

Figure 1 Madalena dos Santos Reinbolt



Source: Frota (1975, p. 115).

Madalena's free gesture with brush and ink and with needle and wool began during her childhood, in the popular everyday life in Bahia, visualizing her family during the production of clay plates and pots, the production of clothes with the cotton she harvested, growing animals and planting food:

I picked leaves in the bush and took a green juice and using the feather of a chicken I started to produce something there on the papers, then I threw it away (Frota, 1975, p. 114, our translation).

However, this self-knowledge process as a female artist was interrupted around the age of 20 years, when she left the small farm where she lived with her parents to work as a housemaid in large urban centers.

This exit from the rural to the urban world evidences a hybridization process; working in Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro, and Petrópolis, the artist has become articulated and intertwined in other cultures, but she does not forget her cultural data belonging to Bahia. This can be observed both in the materialities that she uses in her works and in the visual representations, which mainly depart from rural reminiscences, because, as Canclini (2011) puts it, we may think of a popular work built through hybridization, since it is also constructed by having the relationships between traditions and urban life as a basis.

Madalena did not have the opportunity to pursue a formal school education, showing to be illiterate in verbal language, but she uses the visual language to write her experiences, converting the needles into pencils that draw words in the form of figures. Embroidery came before she dealt with the tapestry, it is a popular art that was taught by her mother and it is configured as a domestic practice for which women were in charge:

My mother made clay crockery, made lace, made blankets, sewed cotton with the wheel and made clothes for the whole family (Frota, 1995, p. 114, our translation).

When she arrived at the household of Lota de Macedo Soares and Elisabeth Bishop, in 1949, to work as a cook, Madalena began to paint in a moment of absence of her mistresses, who, when they saw her work, started encouraging her to engage in this production, gaining from them, at first, paints and brushes and, later, needles and wool yarns, with which she began to embroider tapestries. Bishop wrote that the cook had revealed herself as "a wonderful primitive painter, so that soon we are going to sell her paintings on 57th Street and all of us are going to be rich" (Museu Afro Brasil, 2018).

However, the fact that Lota ordered the artist to seek a degree in order to introduce herself as a great artist evidences a colonized gaze on her works, since it might need improvement or mere validation of an art school to enter the artistic circuit, which is grounded in the visual arts system. This need to have her work standardized by an often Eurocentric pattern can be seen in other black female artists over history, like Maria Firmina dos Reis (1825-1917), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Ruth de Souza (1921-), and Conceição Evaristo (1946-).

The artist produced in the household of Lota de Macedo Soares, in a small room for housekeepers, sitting on the bed with her 154 needles in a basin on a stool close to her, which were executed on the cotton waste with the most varied wool yarn colors. She even lost her job because her dedication to artistic activities began to affect her performance as a cook. However, she could not make a living as an artist and had to work as a housemaid until the end of her life.

When she was producing, the work began by dividing in cotton waste the spaces to shape the composition and, when the work was very large and complex, she made a synthetic sketch of what she was going to embroider. She chose cotton waste for almost all the supports of her tapestries, because it is a natural fiber of vegetal origin that has as a characteristic of its own the irregular and flexible weft, allowing greater needle movement.

The art of Madalena in tapestries carries a Bahian ancestry whose outline dates back to her mother and a black popular culture, resistant to the colonization processes. In this sense, in order to get closer to the artist's social and cultural experiences, there is a need to identify how, historically, certain places were built for the black populations in the early 20th century in Vitória da Conquista. According to Nascimento (2008), to see which are these established places, we must investigate how the representations of the 'black being' and the 'being black' were built and put into question the ambiguities inherent to this construction.

Thus, it is worth understanding that the representations of what it is to be black are intimately linked to the social place, which is always under construction: "throughout these processes, we notice that a great part of the representations of this 'social place' is that of subalternity, subjection and it is grounded in racial discrimination" (Nascimento, 2008, p. 97, our translation). Although black populations have a socially-oriented place, it is possible to turn this line into the possibility of building a resistance identity, so that it is possible to cope with racism and the persons involved in it.

Therefore, we can observe that social places submitted to blacks are linked to the notions of civility, education, and language: "I believe that civility, thought mainly by 'whites,' is part of a 'competent discourse,' related to the whitening rationale, still diffuse, not totally perceptible, but present" (Nascimento, 2008, p. 98, our translation). They lived, in this sense, under standards inscribed by local powers and, if they did not comply, they could be fined and, in some cases, even arrested.

One of the works carried out by women in urban spaces was domestic services, which were mostly pursued by black women: “among the opportunities available for the Bahian working classes, domestic employment was the most degrading job, which most directly evoked descent from the old reality of urban slavery” (Ferreira, 1994, p. 46, our translation). Even the women who worked with domestic handicrafts, the poorest ones, managed to hire a maid. This shows that the black population continued to serve ‘sinhás’ and masters, indicating the resistance of social structures that the abolition of slavery could not break.

On the streets, poor women exercised various activities, traced much of the small urban commerce, created alternatives to occupy varied domestic services, and outlined new ways of living alongside urban slavery: “a whole network of relationships, habits, and values, inherent to a popular culture that had developed since the colony, has in black and homeless women a striking reference” (Ferreira, 1994, p. 99, our translation). Therefore, the black and working women were the main target of the sanitization project of republican policies.

Although living under these rules, the black population left much of its culture in Bahia, since, as A. B. Silva (2017, p. 145, our translation) points out, the rural area and the outskirts of Vitória da Conquista have a large black presence, since in these regions there was greater conservation of the mestizo characteristics prior to the demographic and immigrant growth of the municipality in the 20th century: “the rural area of Vitória da Conquista is a predominantly black and almost unknown universe of the city.”

To become a black-woman-tapestry maker, Madalena had to grasp her social place before the power structures, since there is a racialized, colonizing, and patriarchal look at bodies, works, and forms of knowledge and, besides opposing them, it is necessary to see how they are constructed in order to deconstruct them, since this look does place women, especially black women, in a place of forgetfulness: “to think how oppressions combine and intertwine, generating other forms of oppression, is key to consider other possibilities of existence” (Ribeiro, 2018, p. 122, our translation).

Therefore, the artist is a subject sewn by the structural (in)visibility of discrimination of gender and race and, through tapestry embroidery, we may think of the senses traditionally linked to women’s roles in society. In this way, the early 20th century was marked by symbolic constructions that ruled how a man and a woman should be and the occupation of their places in society, as Moraes (2016) puts it. While the men were assigned to public services, women were in charge of household chores: “with each yarn woven into the fabric, the young girl sized the texture of her dreams and materialized the expectations about her social future” (Moraes, 2016, p. 7, our translation).

Considering the above, we can notice that, through cloths, yarns, and needles scattered in domestic environments, social roles were plotted and put aside of a historical construction, according to the author. Such practices were introduced since childhood by the

school, family, and religion, because being a woman is associated with patience, modesty, care, necessary for the practice of embroidery and sewing: “these markedly feminine adjectives had as their strong foundation the biological issue, postulating characteristics about culture and social behavior” (Moraes, 2016, p. 12, our translation).

The philosopher Simone de Beauvoir (as quoted in Ribeiro, 2017, p. 37, our translation) explains that “women were constituted as the *Other*, because she is seen as an object, that is, a woman is seen as something that has a function.” In this sense, a woman is not defined by herself, but in relation to the masculine gaze, in other words, a gaze that dictates submissions and hierarchizations. However, this gaze leaves women in this place, not allowing the world to be introduced with all of its possibilities, preventing it from being a ‘for-itself’ and directly imposing this place of *Other*.

Nevertheless, according to Grada Kilomba (as quoted in Ribeiro, 2017), a black woman is the *Other of the Other*, a position that puts her in a place of reciprocity more difficult than what Beauvoir outlines as *Other*. According to Ribeiro (2017, pp. 38-39, our translation), Kilomba passes through the analysis of the category of women as *Other*, “when claiming that black women, being neither white nor men, occupy a very difficult place in white supremacist society, because they embody a kind of double deficiency, the antithesis of whiteness and masculinity,” so, they play the role of *Other of the Other* that leads a black woman not to be seen as anything but a housemaid.

Thus, Ribeiro (2018, p. 123, our translation) points out that the feminist movement must be cross-sectional in order to give voice to the various existences of womanhood: “to think of cross-sectionality is to realize that there can be no primacy of oppression over the others and that it is necessary to break with the structures.” That is, it is understanding that race, class, and gender cannot be categories thought in isolation, because they are inseparable. Thus, the hushed voices and the marginalized bodies of women victims of other forms of oppression, as well as sexism, will have the opportunity to emerge from obscurity.

Asking about the myth of female weakness, Carneiro (2011) tells us to which women this feeling refers, as black women have never identified with this myth because they have never been treated as weak, because at no time in history there has been a careful protection (even if often sexist) to these bodies and voices. Meanwhile, black women worked as slaves in crops or in urban areas, as cooks, seamstresses, saleswomen, prostitutes...

What could be considered as history or reminiscences of the colonial period remains, however, alive in the social imaginary and acquires new contours and functions in a supposedly democratic social order, which maintains intact the gender relations according to the color or race instituted within the slavery period (Carneiro, 2011, our translation).

Black women experienced and went through paths different from other women since the slavery period, they were marked by the weight of racism and, even today, face remnants of oppression. Therefore, to speak of black feminism is, above all, to act in an anti-racist way by interconnecting the discussions, which previously corresponded only to a group of specific women, possibilities of looking at the black women's forms of existence and knowledge in another way, with a view to being able to reach another level of visibility.

By blackening the claims of women, making them more representative of Brazilian women as a whole, we see traces of a path to humanization, since the concept of humanity embraces only white men. Therefore, the struggle, as Ribeiro (2018, p. 27, our translation) points out, involves a new civilizing milestone and an expanded concept of humanity: "a world where there are other possibilities of existence that are not marked by the violence of silencing and denial. We want to coexist, in order to build new social foundations."

In view of this, it is indispensable to discuss the place of speech, that is, to think above all the social place that black women occupy. To do this, Ribeiro (2017, p. 61, our translation) designs her research by taking the feminist viewpoint as a basis, which emphasizes the social conditions constituting groups in power relations. In order to understand the groups, it is necessary to consider the categories of race, gender, class, and sexuality as structural devices that stem from inequalities and create groups: "it is not a question of affirming individual experiences, but of grasping how the social place that certain groups occupy restricts opportunities."

The act of exclusion and non-humanization of these groups leads their works, forms of knowledge, and voices to be silenced due to the fact they are treated as subalterns and by being structurally excluded from any opportunities for transcendence: "speaking is not restricted to the act of uttering words, but to being able to exist" (Ribeiro, 2017, p. 64, our translation). Non-existence is justified by social conditions that hinder the visibility and legitimacy of works because they cannot access certain places, such as universities, the media, and institutional policies.

From the moment the privileged group begins to put into question its place of power and give the opportunity to put other varied experiences in place of visibility will make it possible to change the structure of oppression and, thus, build an anti-racist world. A black woman's speech stems from realities experienced, she does not speak by means of, but by herself and by the risk she faces, as Lélia Gonzales (1984, p. 225, our translation) points out, this is so because she has been infantilized for a long time, since someone always took her voice, but now she wants to speak and will speak: "that is, the trash will speak, and that is OK."

Madalena, by identifying herself as a black woman – "I am black" –, faces the closed wefts that prevent visibility in power relations: "the relationship between a black woman and power is a virtually non-existent theme. So, to speak of power is similar to speaking

of what is absent” (Carneiro, 2009, p. 50, our translation). Forgetfulness is justified by the fact that this woman has been part of a group historically oppressed and subalternized and, even today, lives with racism knocking on the doors of its households. Therefore, it is worth thinking on: a) the fact that she was a housemaid; b) what justifies the fact that she has not been able to make a living from her works; c) the fact that she is regarded as a popular artist; and d) her place of speech.

In this way, based on the writings, we can draft another story about the work done through yarn and needle, perceiving what is on the flip side and between the lines, seeing what is socially and historically linked to women’s roles – that is, we see hierarchies, exclusions, submissions that were and still are aimed at a biological sex.

Madalena’s tapestry art, first of all, may be analyzed as a movement that asks about the traditional roles attributed to women. As she is a black-woman-tapestry maker, we can notice a threefold social invisibility, of gender, race, and art, since embroidery is regarded as a minor art, because it is historically associated with a domestic work done by women. Thus, seeing Madalena as an artist means going against established paradigms, providing black and popular artists with speech and representation.

Therefore, we are not concerned with establishing an explanatory model for Madalena’s works because it uses Cultural Studies as a reference, an axis of vision that considers social conditions and power relations under which a particular social phenomenon or material product was produced. To guide our analysis, we use the 15 questions proposed by Efland, Freedman and Stuhr (2003, pp. 196-197, our translation) to address works of art, first by weighing the subject’s social and cultural place:

- 1 – In what culture was this artistic form produced? (This is “the culture”)
- 2 – Identify and describe the geographical aspects of the region/country in which the producers of this object live. In which way do climate, topography, vegetation, and natural resources influence the artistic form produced?
- 3 – In what period was the artistic form produced?
- 4 – Describe the physical appearance of the artistic form.
- 5 – How did/does the artistic form work in culture?
- 6 – Which aspects of aesthetic cultural production are the most important: the process, the product, the symbolic meaning?
- 7 – What is the social meaning of the artistic form?
- 8 – What were/are the aesthetic values of culture?
- 9 – Who were the artists? What sex were they? Age? Social status?
- 10 – How were they chosen to become artists?

-
- 11 – How were they educated?
 - 12 – For whom, who did produce the artistic form?
 - 13 – Is the artistic form still produced today? Is it the same or different? In which sense?
 - 14 – How is the artistic form used today in culture?
 - 15 – Why should we address it as art?

We use the questions proposed by Efland et al. (2003) as guides for our analysis, however, we think that narrating popular artists, who have often been marginalized, requires reorganizing paths, so we organize the questions proposed by the authors in our own way, to first think of the peculiarities of each work based on the description and then answer the elements asked about in the other questions, which are assigned to all the tapestries under analysis.

The popular in Madalena's tapestries

Madalena's artistic making is vast and is part of private collections belonging to Brazilian collectors. However, 4 of her works can be seen in the Afro-Brazilian Museum, located in São Paulo. In this article, we chose to analyze 2 tapestries out of the 4 exhibited in this museum, establishing a relation between Madalena's production process and the cultural universe in which it was inserted. Thus, the concepts discussed throughout this research are taken up in the analysis in order to think about her creative process, because analyzing her works means going beyond descriptions, grasping memories and experiences of a black-woman-tapestry maker who carries in her body the history of a people that was sewn by cultural and social invisibility. This indicates what her works tell us about her place of speech.

Madalena's tapestries were produced in the 20th century, between 1969 and 1975, a period corresponding to the phase of the artist's 'wool pictures' – these works were not produced in Vitória da Conquista, place of her birth, but while working as a housemaid in São Paulo, Rio de Janeiro, and Salvador, however, her imaging representations mainly depart from her experiences and memories of the rural Bahia. Therefore, we think that the artist went through a hybridization process with the numerous cultural experiences over her life, but we analyze the relationship between tapestries and popular culture.

Starting from this formulation, we may claim that the tapestry works are made by having a popular Bahian culture as a basis, which transfers the marks of a black identity, beginning with expressions of ways of life, memories, and customs and because its artistic objects refer to her mother's teachings, which stemmed from textile production, ranging from embroidery to lace and clothing: "my mother made clay crockery, made lace, made

blankets, sewed cotton with the wheel and made clothes for the whole family. Bed linen, bag, suit for my brother, bedding for us, so many things” (Frota, 1975, p. 114, our translation).

Also, the geographical aspects of Vitória da Conquista directly influenced her embroidery works, since imaging representations mainly come from episodes related to environments with great diversity of flora and fauna. According to Souto (2017), the region is characterized by a tropical climate, softened by the relative altitude, differing from most of the cities in the state for registering milder temperatures. In turn, the relief is defined as a plateau, usually little uneven in the highest part, smoothly waved, with small rounded top elevations. Its valleys are wide, flat bottom, and they have headwaters shaped as an amphitheater, disproportionate to the thin water courses that run in that environment.

Climate dynamics, rather than relief and soil, determine or at least influence the behavior and types of biome that constitute a given region. Thus, the municipality, due to its tropical climate, is characterized by two plant formations: the savannahs and the tropical forests. The savannah (named as Cerrado in Brazil) is a shrub formation with deep roots, thick leaves, and twisted trunks. In turn, the tropical forests (Atlantic Forest) are dense, ombrophilous (with almost year-round humidity), heterogeneous, with broad-leafed species (large leaves), stratified (having all types of trees), with great biodiversity (Moniz, 2018).

However, this diverse vegetation divides space with the expressive livestock of this region. In the 18th century, Arraial da Conquista had just a church and a few dozen houses; still there were dense forests, with abundant fauna and flora. After the arrival of the first cattle herds brought by the ‘tropeiros’ from the State of Minas Gerais, the forests began to be felled to give place to pastures. João Gonçalves da Costa himself, the founder of Arraial da Conquista, became a cattle owner and his family was the region’s richest milk and meat producer for more than a century (Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, 2018).

The tapestries were embroidered using yarns of acrylic wool on a cotton waste bag weft, whose irregular and flexible weft did not condition the movement of needles, giving greater autonomy to the creation. The most used and easy to see embroidery in her works is the *straight stitch*, which presents irregularly, with varied sizes filling all the spaces, making it impossible to see the support. We do not have the exact size of the works, but we can see their flat quadripartite shape, which corresponds to the classic definition of the term *tapestry*.

In addition, the works under analysis seem to have a single section, since, according to Andrade (1978), the tapestry artist cannot accurately portray the shadows and depth as a painter manages to do in a picture, as the yarn does not provide a smooth surface like a painting, in which light is reflected everywhere. Thus, as we lack an exact perception of sections in Madalena’s works, we chose to describe the works by resorting to their shape, observing first the central part and then the upper and the lower parts. We also identify

some symbolic meanings of each work – the most important aspect for Madalena’s cultural aesthetics.

Figure 2 Tapestry 1 – Madalena dos Santos Reinbolt, untitled, 20th century, acrylic wool in cotton waste bag weft



Source: Afro-Brazilian Museum Collection.

The first tapestry we analyze is the work “The Heritage” [A Herança] (Figure 2), which the artist describes for Frota (1975) in one of her interviews. According to the author, “The Heritage” represents a farmhouse, with characters identified as father, mother, and eight sons, besides livestock scattered around the headquarters.

There are 1 man and 1 woman on the left side of the screen center – the father and the mother. In the center there is 1 white house with several windows and 1 door in the middle, all embroidered in brown. On the right side of the center 8 men are noticed – 1 at the top of the screen. In the upper and lower parts we can see livestock of various colors and 2 cowboys; interestingly, the left side of the bottom seems to have 5 brown-colored dogs. The faces of the father, the mother, and the sons are represented in brown color and the faces of the cowboys in the black color, evidencing miscegenation.

This tapestry, with a ‘sertanejo’ look and predominance of greenish tones on the grazing next to small colored points of plants and flowers, conveys a story reported by the artist herself:

The **Heritage** is about a man called Paulo Rico. He lived on my homeland in Conquista da Vitória. He had 8 sons. He had a cattle ranch that darkened by sight, with ‘carijó’ cattle and zebu cattle. And there was much cattle, much bush, lots of pond, lots of farm. He had one foot bigger than the other and he put his big shoe

on the farm road, so that everyone could see and know that it was his farm. When he grew up his eight sons, his wife died, then he died, and then remained his eight sons. And one of his sons lived in Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil, he had ten children. And this man went there to share the heritage. But the other sons got together to kill, one of them, in order to have more cattle for each brother in addition to the farm. And they said: the heritage is OK for seven people! Let us kill this guy? And he was murdered. One brother had the saddest death in all the world. He was murdered in the farm and put into a pit, buried with his boots, and larkspur and hat, a pit in what they name as 'mamãozinho.' It provides a man-sized potato. It is a fruit, it even serves as a remedy, this is a fruit that is born in the countryside, we do not have it here. Every year that potato rots and they cover those holes to prevent cattle from falling down into them. So they opened their brother's mouth with the larkspur, poured a pot of boiling coffee, and killed and laid a stone over it. And went on to divide the heritage. When the judge got there, he said: a brother of yours is missing. I want him here. And they said: our brother asked us to say that he is already very rich, so the heritage should be divided between us. Then the judge said: bring your brother here, he has to sign the document stating that he does not want anything, so I can share the heritage. Then, they collapsed. And the judge inquired: where is your brother? He called his wife's house, and the woman said, "He's been there for 10 days and I do not know about any news. He went to receive the heritage. Then the police officers inquired, asked, investigated, they went to the farm on the police wagon, removed the stone with their own hands. They brought him back and he is buried in the Conquista da Vitória, in the cemetery of my homeland. They made a crystal tomb, with pure crystal glass, at that time they put him there, looking like a saint, just as they killed him, I was a small child at the time, it cost 100 'contos.' With crystal, just glass, for everyone to come and see, and the brothers went to jail and the whole heritage was left to his wife (Frota, 1975, pp. 118-119, emphasis by the author, our translation).

We can notice in this tapestry and in her speech that the region of Vitória da Conquista is characterized by great abundance of bovine herds, as the data available confirm, and, also, fruits, as well as herbs and plants, were used as natural remedies, which are very common in the black and Indian cultures.

Thus, A. B. Silva (2017, p. 144, our translation) reveals that, even today, despite the preponderance of Christianity for centuries, it is clear in the region, in Afro-Indian religious practices, in prayers, in spiritual healing and blessing rituals, in the use of medicinal plants, in shamanic practices, such as requests and prayers to entities like 'old black man' or 'caboclo das matas.' Therefore, Vitória da Conquista does not differ, in general, from the Brazilian religious tradition, which is characterized by a cultural hybridism between the three formative groups of Brazilian society: Indians, Europeans, and Africans.

Figure 3 Tapestry 2 – Madalena dos Santos Reinbolt, untitled, 20th century, acrylic wool in cotton waste bag weft



Source: Afro-Brazilian Museum Collection.

The artist's need to increase textures is observed in Tapestry 2 (Figure 3), which shows applications of fabrics and crochet stitches. In the center of the screen there is a lake with many plants species on an orange fabric, demarcated with polka dots of different colors and sizes. In the upper part there are black and white men wearing trousers and shirt and the black woman in the left corner wore turban, along with necklaces and with a dress, almost mixing with the palm trees of varied colors in the background, is highlighted because she is bigger than the men represented on the screen. At the bottom we see black and brown cattle and on the right side there is a man pulling a white horse.

The liveliness and abundance of elements in this work, as in every work, refer to the economic status their parents had in Bahia: "I grew up very fat, very strong, I never saw anyone enjoying the abundance that I enjoyed. In my life I will never, never, see anything like that" (Frota, 1975, p. 116, our translation). This justifies the artist's need to work with 154 needles at the same time, as they become an extension of her hand, just as a color palette, to embroider as she pleases and have several colors at once, too. That is how Madalena beautifully transfers the experiences that move freely in the flexible cotton waste bag weft and at a certain moment they are fixated from the knot onwards.

Madalena's artistic making goes beyond tapestry's materiality, because her production mode and her social place are directly linked to a specific way of life, which is transferred not only to her art, but also to her way of existing in society, leading it to be named as a popular work. Popular art, like popular culture, works significantly throughout Bahia, not only by means of visual arts, but through other segments, such as religiosity, cooking, music, and dance.

Most black artists are called *popular artists*, revealing that race is also a marker of the popular, as R. A. F. Santos (2016, p. 131, our translation) points out: “then, the early 20th century was a special moment in which the black artist starts to look at her/himself and her/his relatives and acquaintances and she/he identifies somehow with her/his characteristics and her/his culture.” However, as signaled, popular art is observed along with the early Indian and black populations, since artistic objects are constantly imbricated in their forms of living, that is, in Indian and black culture living means making art.

The popular art nomenclature, according to the same author, validates the production of people who live in adverse environments, allowing their creativity, memories, and imagination to be seen as art by the audience, critics, curators, and historians, who constitute the market itself. And, also, popular artists “found in the Visual Arts a way, in the midst of the low-income neglected mass population, to express their essence, subjectivity, and individuality” (R. A. F. Santos, 2016, p. 133, our translation).

Therefore, as emphasized by R. A. F. Santos (2016), the fact that a visual work has been produced by a less educated artist, considering only the formal school curriculum, does not make it less significant than that produced by a scholarly artist, since this artist carries with her/him another knowledge set that differs from what is regarded as more valuable by formal education: “the individual-subject resorts to memory to build a biography, in order to create her/his artistic project, her/his social identity” (Frota, 2005, p. 117, our translation).

Besides its popular meaning, Madalena’s art also transfers a social circumstance of race and gender, which is part of a colonial and patriarchal system that delimits what a black-woman-tapestry maker can do and how she can exist in society. It is clear, thus, that the artist’s social place leads her to be characterized as a popular artist, since she belongs to a group historically excluded from certain spaces, staying in a position of subalternity: “in this history, the popular is the excluded one” (Canclini, 2011, p. 205, our translation).

Her survival depended on her hands in pursuing a career as a housemaid and, when she realized that she could start painting as in childhood again and make a living from her works, the possibility of transcendence emerges: from a housemaid to a great artist. But this did not happen, as what she sold was not enough to afford her cost of living, and she had to work in the houses of other women again: “after producing lots of canvas, then I got tired of paint because I had to wash my hands several times, everyone began to frighten me, people said that I was going to acquire a hand disease, but my hand did not get sick due to canvas, it was caused by soap” (Frota, 1975, p. 123, our translation).

Madalena’s works enabled many teachings and meetings – not only due to the representations that constitute her tapestries, but also by means of the practice that extends to the entire Brazilian black population, specifically regarding the visual arts. In this way, the social meaning of the artistic making comes from resistance, as she resists a structural system determining that popular knowledge is not seen as power. Here, it is worth asking:

-
- What is the space of a black woman in art?
 - What does a black woman produce?
 - And what can she produce?

Initially, Madalena's work was named as an artistic work by her boss, Lota de Macedo Soares, and by neighbors of a socioeconomic level equal to that of the artist, who appreciated her work, but this came true when she entered a legitimate art space. In this sense, the Afro-Brazilian Museum gathers the African life's history, memory, culture, and contemporaneity ranging from before the tragic slavery period to today, allowing the black people to recognize itself when entering this space.

Moreover, exhibiting objects produced by black subjects, or visual works whose intent reveal clear identifications with the universe of black aesthetics, is a way of breaking with this demarcation between scholarly and popular spheres, evidencing that the popular art has a potential of its own just as the scholarly art, and, until recently, the latter was the only one that could occupy such spaces.

Just like Field (2000 as quoted in Frota, 2005, p. 23, our translation) we are looking for popular works interconnect to the works belonging to the elites, but it is indispensable to avoid "ethnocentrism in indicating their precedence in terms of finding inventive solutions, or even inducing the recipient to realize that they may be 'surprisingly' similar to the elite's creations, as if they were occasional findings of simple minds." Considering this, popular culture also has to remain popular within a legitimized place and this occurs when we have a space that encompasses the social and cultural meaning provided by a population that devises things through everyday experiences linked to its identity.

N. F. I. Silva (2013, p. 132, our translation) describes the Afro-Brazilian Museum as "a museum entity that stems from the gaps, the voids, the silence that condense and collaborate to maintaining the mistake based on the reductionist notion that assigns to the Africans and Afro-Brazilians nothing more than mere references to manual labor." One of the goals is to show another side of black cultures, insofar as black artistic making is regarded by the hegemonic class much more as an artisan and folk modality, concepts discussed in the visual arts system, than as a form of power. Therefore, "it must be [...] shown to exhaustion, since, under the circumstances, such works also represent the 'other side,' less stressed by critics due to the contempt that it implies" (N. F. I. Silva, 2013, p. 133, our translation).

It is to this extent, i.e. showing the other sides of the black culture, that Madalena fits, by providing black women with empowerment through her work, above all black artists. Seeing the four tapestries by the artist in a cultural heritage that embodies the culture of a people that was and still is marked by silencing means to see the possibility of breaking with structures devised by a people that used its strength to take the position of hegemonic class and dictate values and powers.

By means of institutional changes, and starting from individual consciousness, social changes can be sought from an antiracist, anti-elitist, and anti-sexist perspective. Therefore, empowerment means commitment to the struggle for equality: “it is not the cause of an individual alone, but rather the way how she/he provides the others with empowerment so that they can achieve a fairer society for women” (Ribeiro, 2018, p. 136, our translation). In this way, the artist tried to make a living, but, in addition, within a social sphere, she allowed black female artists to see themselves as belonging to humanity and existing in power spaces: “it is about empowering the self and the others and turning women into active subjects of change” (Ribeiro, 2018, p. 135, our translation).

The female tapestry maker was educated in a rural context where her mother taught her household chores, because she knew that the only job opportunities available for women from the lower classes in that period were housemaid positions. Yet, Madalena goes beyond the embroidery on towels that her boss drafted before producing and, as she said: “I never drafted anything, no, I do everything having my thoughts as a basis” (Frota, 1975, p. 122, our translation). In this sense, she appropriated the yarns in an autonomous and inventive way, while not pursuing her work according to academic standards, but based on her experiences and memories.

The four tapestries represent experiences of a lifetime and, above all, they portray the longing and memories of Bahia, as the aesthetic values assigned by the popular culture linked to a black culture are rather associated with symbolic meanings. Visual manifestations may be observed in daily practices, such as in religiosities, myths, rites, customs, arts, cuisine, sounds, words, and culture. Therefore, aesthetic values are established through culture, something which constitutes and enriches the artistic making.

As A. G. Santos and Sanches (2014, p. 63, our translation) point out, “from an interdisciplinary perspective, the Afrodescendant aesthetic field to be explored is vast and varied field: anthropology, religion, art, architecture, history, philosophy, among others, are knowledge areas challenged in the analysis of Afro-Brazilian culture.” Thus, we may identify the immersion of Africans in the Brazilian history and aesthetic manifestations, because they brought along their cultures and their beliefs, strongly grounded in the ancestry that constituted Brazilian popular culture.

So, nowadays, Madalena’s artistic making has been produced in culture by the black women who resist the racism and patriarchy, identifying themselves as powerful elements that have rights of speech, that is, they have rights to coexist and to build new social bases. Besides, the artist’s work is also produced by the artists who turn their making into a means of survival and it belongs to the Brazilian popular art. We may say that handicrafts, stemming from the popular classes, have an artistic burden just as the so-called scholars, because they have a power of recognition in face of the history and culture of a certain locality.

Therefore, a popular artist is immersed in a cultural universe that leads her/him to provide the world with meaning, that is, popular art is not within the objects and materials, but in the lived experiences. It is up to us to see that a popular artist resorts to contexts in order to build her/his artistic project, thus creating her/his social and cultural identity. In the act of doing and undoing the fabric derived from the web of art and culture, we observe the experiences of a common life in the yarns of the weft that popular art uses, expressing unique ways of existing, relating, and enjoying the world around it.

Conclusions

Grasping nowadays the significance of Madalena's artistic making and how it may be categorized within popular culture has led us to discuss the social place of black women in Brazil and to ask why they are denied in power spaces and their works usually become invisible, because, as Ribeiro (2018, p. 19, our translation) states, "thinking of the black women's made me realize how important it was to recover neglected humanities." In this sense, Madalena, through her tapestries, allows us to see other versions and visions for black women in art and to build a representation for so many other minority groups in the Brazilian social structure.

When analyzing her tapestries, we notice that between sewing and embroidery, Madalena conveys not only individual experiences, but the way of living of a social group that, starting from the history of Eurocentric art, is regarded as minor art. In this sense, the imaging representations embodied in the tapestries resorted to memories of an agropastoral life in rural Bahia and, above all, the experiences of a black-woman-tapestry maker who sewed her life based on her experiences in Vitória da Conquista, Salvador, São Paulo, and Rio de Janeiro.

Studying the works by Madalena exhibited at the Afro-Brazilian Museum have led us to see that the works coming from the subaltern layers have a creative potential and this is a form of knowledge that should have the same importance as any other. Analyzing Madalena's place of speech as a black-woman-tapestry maker is key to grasp her artistic making and how it may be categorized as popular art, since her creative process is closely linked to the elements directly related to being a black woman in Brazil.

References bibliographical

- Abreu, M. (2009). Cultura popular: um conceito e várias histórias. In M. Abreu, & R. Soihet (Orgs.), *Ensino de história: conceitos, temáticas metodologias* (pp. 83-102). Rio de Janeiro, RJ: Casa da Palavra.
- Andrade, G. E. (1978). *Aspectos da tapeçaria brasileira*. Rio de Janeiro, RJ: Spala.
- Bulhões, M. A. (1991). Considerações sobre o sistema das artes plásticas. *Porto Alegre*, 2(3), 26-34.
- Canclini, N. G. (1983). *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Canclini, N. G. (2011). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade* (5a ed.). São Paulo, SP: Edusp.
- Carneiro, S. (2009). Mulheres negras e poder. *Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero*, 1, 50-56.
- Carneiro, S. (2011, 6 de março). *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. Recuperado de <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>
- Chartier, R. (1995). Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, 8(16), 179-192.
- Efland, A. D., Freedman, K., & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Ferreira, A. H., Filho. (1994). *Salvador das mulheres: condição feminina e cotidiano popular na Belle Époque imperfeita* (Dissertação de Mestrado). Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia.
- Frota, L. C. (1975). *Mitopoética de 9 artistas brasileiros: vida, verdade e obra*. Rio de Janeiro, RJ: Fontana.
- Frota, L. C. (2005). *Pequeno dicionário da arte do povo brasileiro: século XX*. Rio de Janeiro, RJ: Aeroplano.
- Gonzales, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, 2, 223-244.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG.
- Lima, R. G. (2009). Arte popular e artesanato: falamos da mesma coisa? *Revista Seropédica*, 31(1), 95-109.
- Moniz, P. (2018). *Biomias brasileiros*. Recuperado de <http://educacao.globo.com/biologia/assunto/ecologia/biomias-brasileiros.html>
- Moraes, M. (2016). Por detrás dos panos: o cotidiano das mulheres nas fábricas, nos lares e na arte. In *Anais do 20o Encontro Regional de História*. Uberaba, MG.

-
- Museu Afro Brasil. (2018). *Madalena dos Santos Reinbolt*. Recuperado de <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2016/10/13/madalena-dos-santos-reinbolt>
- Nascimento, W. S. (2008). *Construindo o "negro": lugares, civilidades e festas em Vitória da Conquista/BA (1870-1930)* (Dissertação de Mestrado). São Paulo, SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Pasavento, S. J. (2006). Cultura e representações, uma trajetória. *Anos 90, 13(23-24)*, 45-58.
- Pelbart, P. P. (2002). Choque de civilizações, satanização do outro e chances de um diálogo universal (pp. 147-158). In L. C. Fridman (Org.), *Política e cultura: século XXI*. Rio de Janeiro, RJ: Relume-Dumará.
- Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. (2018). *Conflitos*. Recuperado de <http://www.pmvcbg.gov.br/conflitos/>
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte, MG: Letramento.
- Ribeiro, D. (2018). *Quem tem medo do feminismo?* São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Santos, A. G., & Sanches, E. L. (2014). A estética afro-brasileira no rito nagô. *Linguagem Acadêmica, 4(2)*, 35-66.
- Santos, R. A. F. (2016). *A construção da identidade afrodescendente por meio das artes visuais contemporâneas: estudos de produções e de poéticas* (Tese de Doutorado). São Paulo, SP: Universidade Estadual Paulista.
- Silva, A. B. (2017). Presenças e invisibilidades dos afro-brasileiros em Vitória da Conquista (Brasil). *Ágora, 19(2)*, 138-147.
- Silva, N. F. I. (2013). *Museu Afro Brasil no contexto da diáspora: dimensões contra-hegemônicas das artes e culturas negras* (Tese de Doutorado). Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Souto, L. G. (2017). Diagnóstico dos indicadores socioeconômicos de Vitória da Conquista-BA. In *Anais da 15ª Semana de Economia*. Vitória

How to cite this article:

ABNT

FELIPE, D. A.; SILVA, E. C. Madalena dos Santos Reinbolt's tapestries: identifying art and popular artist. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 94-123, 2019.

APA

Felipe, D. A., & Silva, E. C. (2019). Madalena dos Santos Reinbolt's tapestries: identifying art and popular artist. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 94-123.

Vancouver

Felipe DA, Silva EC. Madalena dos Santos Reinbolt's tapestries: identifying art and popular artist. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2019 [cited Ago 1, 2019];9(23):94-123. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1060>

Tapeçarias de Madalena dos Santos Reinbolt: identificação de arte e artista popular

Eliane Cristina da Silva

Graduada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Maringá – UEM

avelianesilva@gmail.com

Delton Aparecido Felipe

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM

Professor na UEM

ddelton@gmail.com

Resumo

Este estudo teve por objetivo compreender como a artista popular negra Madalena dos Santos Reinbolt (1919-1977) representa seu universo cultural por meio de seu trabalho em tapeçaria. Assim, este artigo: a) discute concepções de arte e artista popular a partir da lente dos Estudos Culturais; b) identifica especificidades da artista e de sua obra, de modo a saber como suas vivências se fazem presentes em suas tapeçarias; e, por fim, c) analisa duas tapeçarias expostas no Museu Afro Brasil, produzidas entre 1969 e 1975, com vistas a identificar elementos que demarcam as concepções de arte popular e artista popular. Conclui-se que as produções oriundas das camadas subalternas têm um potencial criador – portanto, esse saber tem a mesma importância de qualquer outro e estudar o lugar de fala de Madalena enquanto mulher-negra-tapeceira se mostra essencial para entender sua produção artística, pois seu processo criativo está intimamente ligado ao fato de ser mulher e negra no Brasil.

Palavras-chave arte popular; estudos culturais; lugar de fala; tapeçaria.

Madalena dos Santos Reinbolt's tapestries: identifying art and popular artist

Abstract

This study aimed to see how the popular black artist Madalena dos Santos Reinbolt (1919-1977) represents her cultural universe by means of her work in tapestry. Thus, this article: a) discusses conceptions of art and popular artist through the lens of Cultural Studies; b) identifies specificities of the artist and her work, in order to know how her experiences are actualized in her tapestries; and finally, c) analyzes two pieces of tapestry exhibited in the Afro-Brazilian Museum, produced between 1969 and 1975, with a view to identifying elements that demarcate the concepts of popular art and popular artist. It is concluded that the works coming from subaltern classes have a creative potential – therefore, this knowledge has the same importance as any other and studying Madalena's place of speech as a black-woman-tapestry maker is key to grasp her artistic making, because her creative process is closely linked to being a woman and a black person in Brazil.

Key words popular art; cultural studies; place of speech; tapestry.

Tapicerías de Madalena dos Santos Reinbolt: identificación de arte y artista popular

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo comprender cómo la artista popular negra Madalena dos Santos Reinbolt (1919-1977) representa su universo cultural por medio de su trabajo en tapicería. Así, este artículo: a) discute las concepciones de arte y artista popular a través de la lente de los Estudios Culturales; b) identifica especificidades de la artista y de su obra, de modo a saber cómo sus vivencias se hacen presentes en sus tapicerías; y, finalmente, c) analiza dos tapicerías exhibidas en el Museo Afro Brasil, producidas entre 1969 y 1975, con el objetivo de identificar elementos que demarcan los conceptos de arte popular y artista popular. Se concluye que las producciones oriundas de las capas subalternas tienen un potencial creador – por lo tanto, este saber tiene la misma importancia de cualquier otro y estudiar el lugar de habla de Madalena como mujer-negra-tapicera se muestra clave para comprender su producción artística, pues su proceso creativo está íntimamente ligado al hecho de ser mujer y negra en Brasil.

Palabras clave estudios culturales; lugar de habla; tapicería.

Tapisseries de Madalena dos Santos Reinbolt: identification d'art et d'artiste populaire

Résumé

Cette étude visait à comprendre comment l'artiste populaire noire Madalena dos Santos Reinbolt (1919-1977) représente son univers culturel à travers son travail de tapisserie. Ainsi, cet article: a) aborde les conceptions d'art et d'artiste populaire à travers le prisme des Études Culturelles; b) identifie les spécificités de l'artiste et de son travail, afin de savoir comment ses expériences sont présentes dans ses tapisseries; et, enfin, c) analyse deux pièces de tapisserie exposées au Musée Afro Brésil, réalisées entre 1969 et 1975, afin d'identifier les éléments qui délimitent les concepts d'art populaire et d'artiste populaire. Il est conclu que les œuvres provenant des classes subalternes ont un potentiel créatif – par conséquent, cette connaissance a la même importance que toute autre et étudier le lieu de parole de Madalena comme une femme-noire-tapissière est essentiel pour comprendre sa production artistique, car son processus de création est étroitement lié au fait d'être femme et noire au Brésil.

Mots-clés art populaire; études culturelles; lieu de parole; tapisserie.

Introdução

Visto que o lugar social e cultural que determinados grupos ocupam restringe as oportunidades, a visibilidade e a legitimidade de suas produções, faz-se necessário criar discussões das práticas artísticas dos povos negros, já que essas populações carregam uma trajetória histórica de opressão, silenciamento e esquecimento. Desse modo, ao mobilizar a arte de Madalena dos Santos Reinbolt (1919-1977), a questão central desta investigação foi:

- Quais elementos fazem com que as tapeçarias de Madalena dos Santos Reinbolt possam ser compreendidas como arte popular?

Nascida há 100 anos em Vitória da Conquista-BA, a artista produzia suas tapeçarias usando 154 agulhas, com as quais bordava suas vivências e memórias de espaços e acontecimentos de sua infância. As obras passam por dois períodos e práticas distintas: a primeira fase teve início por volta de 1950, com seus “quadros de tinta”; e a segunda fase, com seus “quadros de lã”, foi de 1969 até 1975, 2 anos antes de sua morte, em Petrópolis-RJ. Ambas as fases não foram realizadas em seu local de seu nascimento, pois, por volta dos 20 anos de idade, ela teve que deixar sua família para trabalhar como empregada doméstica em centros urbanos, como Salvador, São Paulo e Rio de Janeiro.

Entendemos que a representação da artista se faz a partir da cultura popular, ou seja, a partir do local em que experimenta sua realidade social e cultural e, em um ato imaginário, sensível e memorial, ela transfere para seus bordados vivências de um mundo prático.

Os homens elaboram ideias sobre o real, que se traduzem em imagens, discursos e práticas sociais que não só qualificam o mundo como orientam o olhar e a percepção sobre esta realidade (Pasavento, 2006, p. 49).

Assim, o conceito de representação demarca uma ambiguidade, de “ser e não ser” o real representado, e possibilita a visualização do ausente.

Nesse sentido, Pasavento (2006) afirma que o alusivo das representações é sempre real e, nesse entender, o imaginário é invariavelmente um outro real e não o seu contrário: “o mundo, tal como o vemos, apropriamo-nos e transformamos é sempre um mundo qualificado, construído socialmente pelo pensamento” (Pasavento, 2006, p. 50). Ou seja, o imaginário se faz de representações sobre o mundo do vivido, do visível, do não visível, dos desejos, mas passa a ter força de real para aqueles que realmente vivenciam e experimentam tal realidade. Portanto, “representações são presentificações de uma ausência, onde representante e representado guardam entre si relações de aproximação e distanciamento” (Pasavento, 2006, p. 49).

Contudo, o objetivo deste estudo se instaura na visibilidade de artistas populares e no reconhecimento de si como artistas e seus produtos como arte e, ainda, busca-se desestabilizar a estrutura idealista posta pela sociedade supremacista branca e patriarcal de que saberes construídos fora do espaço acadêmico não são considerados uma potente produção de diálogos teóricos, estéticos e simbólicos. Ademais, trata-se como importante por possibilitar a visibilidade de mulheres negras artistas, já que suas vozes são silenciadas e colocadas em um lugar social que dificulta a possibilidade de transcendência.

Sendo assim, o fato dessas populações não ocuparem certos espaços e não terem estudos contemplados como conhecimento nos leva a pensar uma reconfiguração dos ideais a partir de outros olhares e a questionar o que foi criado a partir de um olhar eurocêntrico.

Os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contra discursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo para novos olhares e geografias (Ribeiro, 2017, p. 75).

Ao longo do texto, optamos por nos referir à artista apenas como Madalena por analisar sua trajetória antes mesmo de ela se casar com Luiz Augusto Reinbolt, em 1952, visto que o sobrenome alemão do marido pode desterritorizar Madalena de seu lugar de fala enquanto mulher negra e artista popular brasileira.

Arte e artista no tecer da cultura popular

A cultura observada como linhas que tecem interpretações de arte e artista popular leva a definições que talvez nunca sejam concretizadas, já que o conceito de cultura popular é designado por outra cultura que não vivencia e pouco conhece o outro, o outro diferente, mas que também se faz presente em nossa sociedade, uma vez que o sujeito pertencente a essa cultura tem uma percepção pessoal do invólucro cultural em que vive, passando a experiência da realidade para seus atos – que são encobertos pela trama da invisibilidade por aqueles que ditam a legitimidade.

Chartier (1995, p. 179), ao afirmar que a cultura popular é uma categoria erudita, leva-nos a refletir sobre definições que, ao longo da história, são construídas e almejam “delimitar, caracterizar e nomear práticas que nunca são designadas pelos seus atores como pertencentes à ‘cultura popular’”. Desse modo, quando falamos de cultura do povo, cultura popular, cultura tradicional, cultura primitiva, cultura iletrada, cultura dominada ou subalterna, lidamos com palavras e expressões que a categoria dita letrada criou, sob seu ponto de vista, para caracterizar quem é, o que faz e cria o outro que não é ele próprio.

Nesse sentido, Abreu (2009, p. 84), afirma que a cultura popular é um dos conceitos mais complexos a definir:

[...] o fundamental, no meu modo de ver, é considerar cultura popular como um instrumento que serve para nos auxiliar, não no sentido de resolver, mas do de colocar problemas, evidenciar diferenças e ajudar a pensar a realidade social e cultural, sempre multifacetada.

Essa complexidade que a autora evidencia pode ser decorrente de dois fatores: a) a dificuldade de definir o que é cultura; e b) a problemática definição do que é popular.

De acordo com Hall (2003), o termo *popular* pode ser compreendido a partir de três possíveis definições.

A primeira explicação é associada à *indústria cultural* – algo é popular porque as massas consomem e parecem apreciar. Pode-se considerar que grande parte da sociedade consome os produtos vinculados à moderna indústria cultural capitalista e, de acordo com Hall (2003), um considerável número de trabalhadores recebe esses produtos. É fato que as relações entre a indústria cultural e o público é extremamente manipulável e infame, o que nos leva a considerar que as pessoas que apreciam essas mercadorias vivem em um *estado de falsa consciência*: “devem ser uns ‘tolos culturais’ que não sabem que estão sendo nutridos por um tipo atualizado de ópio do povo” (Hall, 2003, p. 253). Ou seja, a ideia de *povo* e *popular* fica subordinada às relações de comércio e capital.

Segundo o autor, a segunda definição de *popular* é mais descritiva, pois se resume em todas as coisas que o *povo* faz ou fez, aproximando-se da definição antropológica do termo. Entretanto, Hall (2003, p. 256) hesita em aceitar essa definição por duas justificativas, primeiro porque “quase *tudo* que ‘o povo’ já fez pode ser incluído na lista” e por não ser possível classificar tudo que o povo faz em uma única categoria, sem questionar a oposição entre pertencer ou não pertencer ao povo: “o princípio estruturador do ‘popular’ neste sentido são as tensões e oposições entre aquilo que pertence ao domínio central da elite ou da cultura dominante, e à cultura de ‘periferia’” (Hall, 2003, p. 256).

Contudo, a terceira e última definição considera que as *atividades culturais populares* são determinadas por classes específicas e as condições sociais nas quais estão incorporadas, ou melhor, o principal elemento para uma definição de *popular* é perceber como são as relações que colocam a cultura popular em contínua tensão com a cultura dominante, dentre seus possíveis relacionamentos, influências e divergências.

O termo “popular” indica esse relacionamento um tanto deslocado entre a cultura e as classes. Mais precisamente, refere-se à aliança de classes e forças que constituem as “classes populares”. A cultura dos oprimidos, das classes excluídas: esta é a área que à qual o termo “popular” nos remete (Hall, 2003, p. 262).

Outrossim, como expõe Chartier (1995), é inútil querer identificar o popular a partir de objetos ou modelos culturais. Também é inaceitável uma sociologia da distribuição, supondo que a hierarquia de classes ou grupos corresponde a uma hierarquia paralela das produções e das práticas culturais.

O “popular” não está contido em conjuntos de elementos que bastaria identificar, repertoriar e descrever. Ele qualifica, antes de mais nada, um tipo de relação, um modo de utilizar objetos ou normas que circulam na sociedade, mas que são recebidos, compreendidos e manipulados de diversas maneiras (Chartier, 1995, p. 184).

Ademais, segundo Pelbart (2002, p. 149), “como sugere o crítico hindu Homi Bhabha, qualquer cultura já é uma formação parcial e híbrida, e uma totalidade nacional ou uma binaridade colonial não passam de recortes impostos que se abatem sobre elas”. Dessa maneira, por diferentes que possam ser, as comunidades são produto de uma miscigenação, partem de grupos distintos que dialogam entre si, mas tal binaridade colonial forma hierarquias culturais e é exatamente a hierarquização que faz com que cada grupo perceba as relações culturais de uma comunidade em determinado local, o que abre caminho para se afirmar que o entendimento da cultura de um povo passa por um *lugar de fala*: “a subjetividade moderna está intimamente vinculada a essa dialética que essencializa o outro para, negando-a, constituir-se a si” (Pelbart, 2002, p. 149).

De acordo com o autor, a hegemonia *ocidental* se constitui a partir da força sobre o outro *oriental*, a qual nega o poder de tais grupos para se sobrepor e se colocar como a alta cultura, ou seja, aquela do *homem-macho-branco-razional*. Essa cultura forjada não foi conquistada em virtude de seus saberes, crenças, valores e ideias, mas por sua capacidade de colocar-se como maior do que as outras e considerar-se no direito de atuar com o uso da força sobre tais corpos: “é como se a supremacia branca funcionasse atraindo a alteridade e subordinando as diferenças de acordo com graus de desvio da brancura” (Pelbart, 2002, p. 150).

Portanto,

[...] a cultura popular é um dos locais onde a luta a favor ou contra a cultura dos poderosos é engajada; é também o prêmio a ser conquistado ou perdido nessa luta. É a arena do consentimento e da resistência (Hall, 2003, p. 263).

Assim, podemos ser constituídos como uma força contra o bloco de poder, a qual pode ser uma abertura para a elaboração de uma cultura popular ou uma força populista que diz “sim” para o bloco de poder. É por isso, de acordo com o autor, que a cultura popular importa, pois acima de tudo ela é organizada em torno da contradição: “as forças populares versus o bloco de poder” (Hall, 2003, p. 263).

Desse modo, a arte popular é resultado das práticas culturais daqueles que estão inseridos dentro da cultura popular? Canclini (1983) defende que o popular, em especial a arte popular, não deve ser caracterizado como uma concentração de objetos, mas como uma prática, pois o sentido dos artefatos pode ser alterado pelos conflitos sociais, uma vez que nenhum elemento tem seu caráter popular garantido para sempre, mesmo se produzido pelo povo ou consumido por ele mesmo:

O sentido e o valor popular vão sendo conquistados nas relações sociais. É o uso e não a origem, a posição e a capacidade de suscitar práticas ou representações populares, que confere sua identidade (Canclini, 1983, p. 135).

Ao perguntar qual é a definição de arte popular, *arte kitsch*¹ ou cultura popular, Canclini (1983) questiona que quase todos os pesquisadores que fazem um recorte para definir a arte popular, seguem padrões estéticos ocidentais de séculos passados, baseando-se, desse modo, na forma e sobre a função e a originalidade dos objetos. Segundo tais estudiosos, peças com caráter artesanal produzidas pelo povo não poderiam ser consideradas e não mereciam ser chamadas de arte.

Caso conseguíssemos mudar essa percepção idealista de arte e libertar o conceito de arte de sua carga eurocêntrica, “poderíamos incluir sob o nome de arte manifestações que trabalham com o outro modo as relações sensíveis e imaginárias dos homens com os outros homens e seu meio”. Contudo, enquanto as coisas não pararem de ser analisadas apenas por uma visão elitista, a arte popular ficará sob uma idealização branca e os objetos

¹ Por *kitsch* “incluem-se objetos comuns ou ‘inúteis’ revestidos com um banho artístico, peças de artesanato de acabamento descuidado ou iconografia e cores que chocam nossa sensibilidade cultivada, e as muitas utilizações atípicas ou as cópias que as classes populares fazem dos bens da grande Cultura” (Canclini, 1983, p. 36).

deveriam ajustar-se a categorizações de outrem ao seu sentido – e subestimarão muitos deles, por não serem “museificáveis” (Canclini, 1983, p. 136).

Em relação a essa hierarquização entre arte e arte popular, Lima (2009, p. 99) explicita que essa questão se refere à distinção de classes sociais:

A oposição resulta da dicotomia “elite/povo” e remete à mesma matriz que atribui às camadas divergentes o saber, opondo-se lhes o fazer, necessariamente, associando às camadas subalternas da sociedade.

Assim, para o autor, pode-se supor que tudo oriundo das elites é resultante de um conhecimento tido como superior, fruto do pensar, negando-se às camadas populares a possibilidade de conceber e expressar-se, atribuindo a elas o mero fazer artesanal.

Segundo Lima (2009), o artesanato é um fazer em que todo processo é realizado manualmente, isto é, a mão é o principal instrumento para a confecção de um objeto, mesmo usando ferramentas auxiliares como extensão dela é o toque e a gestualidade humana que define o ritmo da produção. Nesse sentido, uma louceira do interior, uma artista plástica, um *designer*, uma empregada doméstica, uma escultora e uma tecelã, por exemplo, todos, sem exceção, são artesãos, pois produzem/fazem seu objeto/trabalho com suas mãos. Entretanto, essas funções acabam sendo classificadas, já que a louceira, muitas vezes, é designada pela grande cultura como *artesã* e a escultora como *artista*.

Ao explicar a dissociação entre o *trabalho intelectual* e o *trabalho manual* na era capitalista, atrelados, respectivamente, à elite e ao povo, Lima (2009) relata que a produção popular é condenada pela elite por ter uma espontaneidade em seu fazer, por frequentemente não seguir a beleza eurocêntrica e não agradar aos olhos encobertos pela trama fechada do idealismo. O sujeito vivente da grande cultura, ao ver um objeto de origem popular, muitas vezes tenta explicá-lo associando a um *dom* ou um *poder divino* e surpreende-se ao ver “beleza”. O autor enfatiza que é

[...] como se estivesse afirmando que pobreza não é compatível com beleza, que o pobre é destituído de concepção estética e não pode racionalmente, conceber uma obra que seja bela, dotada de harmonia, de equilíbrio, de conteúdo e de significado (Lima, 2009, p. 100).

Essa forma de classificar os sujeitos, as coisas, os fazeres, os comportamentos é extremamente discriminatória, pois limita as produções populares a um espaço pouco valorizado e seu valor é diminuído, pois se destina apenas às vendas locais. Reafirma-se

que esse sistema de classificação resulta em distanciamento entre os chamados grupos eruditos e populares e uma hierarquização das classes sociais (Lima, 2009, p. 101, grifo do autor):

O urbano, o escolarizado, o erudito, o intencional, e o sofisticado são, de acordo com esse discurso polarizado, o que qualifica e distingue a matéria com que opera a **grande arte** ou, simplesmente, a arte. Ao fazer popular, definido por oposição à criação erudita e através de categorias que lhe são estranhas, é reservado em espaço de menor importância: é a **arte popular** ou apenas o **artesanato**.

Portanto, para caracterizar as categorias do universo do artesanato e da arte, é necessário incorporar essas representações como realidades históricas, que agem, refletem e fazem de seu mundo o seu meio criador, além do reconhecimento de um saber cultural. Então, é necessário, segundo Lima (2009), uma análise que possa observar os modos de vida, os valores desses sujeitos, suas expressões da realidade, desde que reserve o termo *artesanato* para se referir ao processo de produção, tanto de mãos eruditas quanto de populares.

De acordo com Canclini (1983), não é possível definir a cultura popular *a priori*, tampouco podemos fazê-lo com a arte popular. O que podemos discutir é como o artesanato aparece em meio às relações que estabelece, desde fatores que levam à sua produção até o lugar em que elas se encontram:

Necessitamos, portanto, estudar o artesanato como um processo e não como um resultado, como produtos inseridos em relações sociais e não como objetos voltados para si mesmos (Canclini, 1983, p. 53).

Ao pensar a arte a partir de estudos sociais mais amplos e científicos, em comparação à historiografia da arte e à sociologia tradicional da arte, Bulhões (1991, p. 26) indica que esses estudos introduziram novas abordagens representando dois traços comuns: “progressivo abandono da perspectiva de análise que prioriza o caráter individual das atividades plásticas e a crítica aos aspectos elitistas da produção, circulação e consumo da obra de arte”.

Dessa forma, a autora apresenta que a mercantilização da obra de arte, a complexidade de valor artístico e a afirmação do caráter despolitizado da arte, articulados entre si, contribui para novos estudos da história social da arte. Tal concepção aborda o “sistema de relações que é responsável pelas atividades de produção, circulação e consumo artísticos” (Bulhões,

1991, p. 28). Ou seja, não questiona o artista individual e seu papel social ou as produções em seus estilos e tendências ou grupos sociais como condutores de determinadas práticas artísticas, mas como o conjunto de relações dentro de uma sociedade e em um momento exclusivo:

Cumprir lembrar que a “arte”, assim, é um segmento específico de todas as práticas plásticas, que em uma sociedade se realizam. Uma parte destas práticas administrativas e controladas pelo sistema das artes plásticas constituem, portanto, as “artes plásticas” reconhecidas como tal em um determinado espaço e tempo. **Não se pode esquecer que existe todo um amplo conjunto de produções plásticas que estão à margem destas manifestações denominadas artísticas.** A incorporação ou não de elementos destas práticas marginais com conjunto administrativo pelo sistema das artes varia amplamente ao sabor de determinantes internas ao sistema, mas também de demandas impostas pela evolução da própria sociedade (Bulhões, 1991, p. 29, grifo nosso).

Pode-se dizer que o sistema das artes plásticas tem suas origens na Europa Renascentista, em que o desenvolvimento da sociedade posta sobre um processo histórico-cultural proporcionou a separação entre o *trabalho manual* e o *trabalho intelectual*, a qual parte de uma distinção e uma hierarquia do segundo sobre o primeiro. Dessa maneira, a figura do *artista* se sobrepôs, instantaneamente, à figura do *artesão*: “a categoria ‘arte’ surgiu, assim, definida por um conjunto de relações, defendendo valores dos setores sociais com os quais se identificava naquele momento: nobreza e burguesia” (Bulhões, 1991, p. 28-29).

Nesse sentido, a arte se estabeleceu a partir de uma ruptura com as demais práticas artísticas, como tecelagem, cerâmica e joalheria, entre outras, em que, sob regras próprias, competências específicas para a produção separam o profissional do leigo e o sagrado do profano e a distinção social das elites se constituiu no sistema das artes plásticas. Além disso, é essencial destacar, de acordo com a autora, que o sistema das artes plásticas também surgiu como um sistema de dominação, tendo em vista que impuseram à sociedade um conjunto de padrões que advinha de uma minoria.

No que tange ao mundo colonial também houve uma imposição sobre os povos colonizados dos padrões plásticos de seus colonizadores. Desse modo, aqueles que tinham acesso ao sistema das artes passaram a impor uma dominação simbólica sobre os outros, que também tinham práticas artísticas, mas não eram considerados pertencentes ao que se chamava de arte: “marginalizava-se, assim, a elaboração simbólica dos extratos sociais não integrados ao sistema, estabelecendo-se mecanismos de distinção que legitimavam a dominação social pré-existente, da qual o sistema também era resultante” (Bulhões, 1991, p. 29).

Essa diferenciação começou a vigorar como estratégia de poder político na sociedade, “uma estratégia que se torna mais eficiente, na medida em que é mais mascarada, aparecendo como legítima” (Bulhões, 1991, p. 29). O idealismo, o valor de objeto e o valor da própria arte está intimamente ligado ao sistema das artes plásticas, as quais ditam a legitimidade artística e a essência que mantém a aura da arte:

A força do sistema das artes está ligada à sua própria estruturação; suas instituições, ao peso de sua história. As institucionalizações mantêm e renova os rituais, estabelecendo discriminações e hierarquizações dentro do variado universo das atividades plásticas (Bulhões, 1991, p. 31).

Apesar de historicamente os conceitos de cultura popular e arte popular terem sido utilizados como uma forma de hierarquizar as produções culturais, entendemos e traçamos, ao longo deste artigo, a cultura popular e a arte popular como conceitos potencializadores para compreender o local de expressão do artista e o espaço que ele ocupa no tecido social (influenciado por fatores como discriminação de sexo, gênero e sexualidade, raça, origem, religião, entre outros).

Nesse sentido, Frota (1975, p. 18) observa e contextualiza a identidade e o lugar do artista popular na sociedade: “o ‘primitivo’, em geral proveniente de camadas populares, olha com uma visão altamente pessoal através da cultura que recebeu, deslocando-se desta, e difere do artista erudito por não ter um conceito intelectual da arte e da natureza”. Dessa forma o artista subalterno faz uso da sensibilidade da realidade para produzir seus objetos e artefatos, passando para o espectador uma percepção muito mais direcionada à sua identidade cultural. Assim, faz uso da experiência de vida como apoio de inspiração, criação, recriação.

Os artistas populares não fazem parte de um mundo à parte, rústico, pitoresco ou socialmente trágico, eles “apenas exprimem, com valores próprios e uma linguagem de igual importância à nossa, uma realidade interna comum a todos, aproximando-a pela utilização de outros elementos” (Frota, 1975, p. 22). Portanto, para eles, a arte faz parte do cotidiano, não se preocupam com os julgamentos da grande cultura que, muitas vezes, fazem algo para se encaixar em determinado estilo ou época. Os artistas populares, ao contrário, utilizam a singularidade como fio para criação.

Portanto, “o que se pede, pois, para contemplar a produção dos artistas ditos primitivos, é uma empatia criadora, desenvolvimento de antenas especiais que nos permitam sondar a periferia do invólucro cultural [no qual] estamos lacrados” (Frota, 1975, p. 20). Ao analisar as obras de artistas popular, deve-se visualizar de outras formas e não a partir do idealismo estabelecido pelo europeu. É necessário soltar o carretel que amarra a visão, olhar sob

outro ponto de vista, outra cultura, e perceber as manifestações como linhas de relações possíveis. A autora enfatiza, ainda, que a fruição de um trabalho artístico se constitui em um encontro entre a estética e a antropologia. Então, é imprescindível conhecer amplamente as experiências vividas pelo artista para, por fim, analisar sua produção.

Com o objetivo de discutir concepções de arte e artista popular a partir da lente dos Estudos Culturais, observamos que a cultura popular não se encontra em produtos materializados, mas na tessitura de saberes, significados, sensibilidades, criação e recriação na qual sujeitos e grupos atribuem palavras, ideias, visões e versões, partilhando universos simbólicos. Podemos caracterizar como seres simbólicos aqueles que criam teias, tramas e redes de relações para entrelaçar sua percepção de vida nos meios que os aproximam.

Madalena dos Santos Reinbolt: a mulher negra na cultura popular

Nascida em Vitória da Conquista em 1919, Madalena (Figura 1) nos conta, por meio de tapeçarias bordadas, suas vivências e lembranças do interior baiano. As representações partem de uma infância de fartura em uma fazenda de gado e de tudo que seus pais possuíam e faziam, representando não a realidade objetiva, mas emoções e respostas subjetivas que objetos e acontecimentos suscitavam durante o momento de sua criação:

Eu sou preta, mas gosto de cor escura. Gosto de marrom, gosto de calça preta, blusa preta. Adoro blusa preta, com colar prateado (sic) (Frota, 1975, p. 120).

Figura 1 Madalena dos Santos Reinbolt



Fonte: Frota (1975, p. 115).

A livre gestualidade com o pincel e a tinta e a agulha e a lã de Madalena teve início desde sua meninice, no cotidiano popular baiano, com a visualização de sua família durante a produção de pratos e panelas de barro, a produção de roupas com o algodão que colhia, a criação de animais e o plantio de alimentos:

Panhava as foia no mato e tirava um sumo verde e com a pena de uma galinha eu começava a fazer troço lá nos papel, depois jugava fora (sic) (Frota, 1975, p. 114).

Entretanto, esse processo de autoconhecimento como mulher artista foi interrompido por volta dos 20 anos, quando ela deixou a pequena fazenda em que vivia com seus pais para trabalhar como empregada doméstica em grandes centros urbanos.

Essa saída do campo para a cidade evidencia um processo de hibridização; ao trabalhar em Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro e Petrópolis, a artista se articulou e se entrelaçou em outras culturas, mas não esquece seus dados culturais baianos. Isso pode ser observado tanto nas materialidades que ela usa em seus trabalhos quanto nas representações plásticas, as quais partem principalmente de reminiscências rurais, pois, como expõe Canclini (2011), pode-se pensar o popular construído a partir da hibridização, já que ele também se constrói a partir das relações das tradições com a vida urbana.

Madalena não teve a oportunidade de uma educação escolar formal, mostrando-se analfabeta na linguagem verbal, mas ela usa a linguagem visual para escrever suas vivências, convertendo as agulhas em lápis que desenham palavras sob a forma de figuras. O bordar veio antes de ela lidar com a tapeçaria, trata-se de uma arte popular que foi ensinada por sua mãe e configura-se como uma prática doméstica à qual as mulheres eram incumbidas:

Minha mãe fazia loiça de barro, fazia renda, fazia cobertor, tocava algodão com a roda e fazia roupa para a casa inteira (sic) (Frota, 1995, p. 114).

Quando chegou à casa de Lota de Macedo Soares e Elisabeth Bishop, em 1949, para trabalhar como cozinheira, Madalena começou a pintar em um momento de ausência de suas patroas, que, ao verem seu trabalho, passaram a incentivá-la para que se dedicasse à produção, ganhando delas, em um primeiro momento, tintas e pincéis e, posteriormente, agulhas e linhas de lã, com as quais passou a bordar tapeçarias. Bishop escreveu que a cozinheira se revelara “uma pintora primitiva maravilhosa, de modo que daqui a mais algum tempo vamos estar vendendo os quadros dela na 57th Street e vamos todas ficar ricas” (Museu Afro Brasil, 2018).

No entanto, o fato de Lota mandar a artista buscar um diploma para se apresentar como grande artista evidencia um olhar colonizado sobre suas obras, pois precisaria de aprimoramento ou a simples validação de uma escola de arte para entrar no circuito artístico, a qual é pautada pelo sistema das artes plásticas. Essa necessidade de ter sua obra normatizada por um padrão muitas vezes eurocêntrico pode ser vista em outras artistas negras no decorrer da história, como Maria Firmina dos Reis (1825-1917), Carolina Maria de Jesus (1914-1977), Ruth de Souza (1921-) e Conceição Evaristo (1946-).

A artista produzia na casa de Lota de Macedo Soares, em um pequeno quarto destinado aos caseiros, sentada na cama com suas 154 agulhas dentro de uma bacia em cima de uma banqueta ao seu lado, as quais eram executadas sobre a estopa com as mais variadas cores de fios de lã. Chegou a perder o emprego, porque a dedicação às atividades artísticas começou a atrapalhar seu rendimento como cozinheira. Contudo, não conseguiu sustentar-se apenas como artista e teve que trabalhar como empregada doméstica até o fim de sua vida.

Ao produzir iniciava-se dividindo, por meio de alinhavos na estopa, os espaços para formar a composição e, quando a obra era muito grande e complexa, fazia um esboço sintético daquilo que iria bordar. Ela escolheu a estopa para quase todos os suportes de suas tapeçarias, por se tratar de uma fibra natural de origem vegetal que tem como característica própria a trama irregular e flexível, possibilitando maior movimentação das agulhas.

A arte de Madalena em tapeçarias carrega uma ancestralidade baiana que se delineia a partir de sua mãe e de uma cultura popular negra, resistente aos processos de colonização. Nesse sentido, para nos aproximarmos das vivências sociais e culturais da artista, é necessário identificar como foram, historicamente, construídos determinados lugares para as populações negras no início do século XX em Vitória da Conquista. Segundo Nascimento (2008), para entender quais são esses lugares estabelecidos, deve-se investigar como foram construídas as representações sobre o “ser negro” e o “ser do negro” e questionar as ambiguidades intrínsecas a essa construção.

Assim, é importante compreendermos que as representações do que é ser negro estão intimamente ligadas ao lugar social, que sempre está em construção: “ao longo desses processos, percebemos que grande parte das representações desse ‘lugar social’ é o da subalternidade, da sujeição e é pautado pela discriminação racial” (Nascimento, 2008, p. 97). Embora as populações negras tenham um lugar social alinhavado, é possível fazer dessa linha a possibilidade de construção de uma identidade de resistência, para que seja possível o enfrentamento do racismo e das pessoas nele envolvidas.

É possível observar, portanto, que os lugares sociais submetidos aos negros estão ligados às noções de civilidade, educação e linguagem: “acredito que a civilidade, pensada principalmente pelos ‘brancos’, faz parte de um ‘discurso competente’, ligado à lógica do

branqueamento, ainda difuso, não totalmente perceptível, mas presente” (Nascimento, 2008, p. 98). Viviam, nesse sentido, sob normas inscritas pelos poderes locais que, caso não correspondessem, poderiam receber multas e, em alguns casos, poderiam ser presos.

Um dos trabalhos realizados pelas mulheres no espaço urbano eram os serviços domésticos, que, em sua maioria, eram exercidos por mulheres negras: “é que entre as chances disponíveis de trabalho para as classes populares baianas o emprego doméstico era o mais aviltante, visto ser o que mais diretamente evocava a descendência com a antiga realidade do escravismo urbano” (Ferreira, 1994, p. 46). Até as mulheres que trabalhavam com o artesanato doméstico, que eram as mais pobres, conseguiam contratar uma criada. Isso evidencia que a população negra continuava servindo sinhás e amos, indicando a resistência das estruturas sociais que a abolição da escravatura não conseguiu quebrar.

Nas ruas, as mulheres pobres exerceram diversas atividades, traçaram grande parte do pequeno comércio urbano, criaram alternativas para ocupar variados serviços domésticos e delineavam novas formas de viver ao lado do escravismo urbano: “toda uma rede de relações, hábitos e valores, próprios de uma cultura popular que se desenvolvia desde a colônia, tem nas mulheres pretas e de rua uma referência marcante” (Ferreira, 1994, p. 99). Foram, portanto, as mulheres negras e trabalhadoras o maior alvo do projeto de higienização das políticas republicanas.

Embora vivessem sob essas normas, a população negra deixou muito de sua cultura na Bahia, pois, como A. B. Silva (2017, p. 145) aponta, a zona rural e as periferias de Vitória da Conquista apresentam grande presença negra, já que nessas regiões houve maior conservação das características mestiças anteriores ao crescimento demográfico e imigratório do município no século XX: “a zona rural de Vitória da Conquista é um universo predominantemente negro e quase desconhecido da cidade”.

Por Madalena se configurar como uma mulher-negra-tapeceira, mostra-se necessário compreender seu lugar social diante das estruturas de poder, já que existe um olhar racializado, colonizador e patriarcal sobre corpos, produções, e saberes e, para além de opor-se contra eles, é necessário entender como eles se constroem para desconstruí-los, pois é esse olhar que coloca as mulheres, sobretudo as negras, em um lugar de esquecimento: “pensar como as opressões se combinam e se entrecruzam, gerando outras formas de opressão, é fundamental para se considerar outras possibilidades de existência” (Ribeiro, 2018, p. 122).

Portanto, a artista é um sujeito costurado pela (in)visibilidade estrutural da discriminação de gênero e raça e, por meio do bordado em tapeçaria, pode-se pensar os sentidos tradicionalmente atrelados aos papéis das mulheres na sociedade. Desse modo, o início do século XX foi traçado por construções simbólicas que regraram como deveria ser um homem e uma mulher e a ocupação de seus lugares na sociedade, como expõe Moraes (2016). Enquanto o homem foi destinado aos serviços públicos, a mulher ficou encarregada

dos trabalhos no interior da casa: “a cada linha costurada no tecido, a jovem menina ia dimensionando a textura de seus sonhos e materializando as expectativas do seu futuro social” (Moraes, 2016, p. 7).

Com isso exposto, pode-se perceber que, por meio de panos, linhas e agulhas espalhados nos ambientes domésticos, traçaram-se papéis sociais que foram colocados à margem de uma construção histórica, de acordo com a autora. Tais práticas foram introduzidas desde a infância por meio da escola, da família e da religião, porque o ser mulher é associado a paciência, recato, capricho, necessárias para a prática do bordar e costurar: “esses adjetivos marcadamente femininos tinham como forte alicerce a questão biológica, postulando características sobre a cultura e comportamento social” (Moraes, 2016, p. 12).

A filósofa Simone de Beauvoir (como citado em Ribeiro, 2017, p. 37) explica que “a mulher foi constituída como o *Outro*, pois é vista como um objeto, ou seja, seria pensar a mulher como algo que possui uma função”. Nesse sentido, a mulher não é definida a si, mas em relação ao olhar masculino, ou melhor, um olhar que dita submissões e hierarquizações. Contudo, esse olhar deixa a mulher nesse lugar, não permitindo que o mundo seja apresentado com todas as suas possibilidades, impedindo-a de ser um “para-si” e impondo diretamente esse lugar de *Outro*.

Entretanto, de acordo com Grada Kilomba (como citado em Ribeiro, 2017), a mulher negra é o *Outro do Outro*, posição que a coloca em um lugar de reciprocidade mais difícil em relação ao que Beauvoir traça como *Outro*. Segundo Ribeiro (2017, p. 38-39), Kilomba perpassa a análise sobre a categoria da mulher como *Outro*, “quando afirma que mulheres negras, por serem nem brancas e nem homens, ocupam um lugar muito difícil na sociedade supremacista branca por serem uma espécie de carência dupla, a antítese de branquitude e masculinidade”, e, por isso, exercem a função de *Outro do Outro* que faz com que a mulher negra não seja vista para além de uma empregada doméstica.

Dessa forma, Ribeiro (2018, p. 123) destaca que o movimento feminista precisa ser interseccional para dar voz às diversas existências do ser mulher: “pensar a interseccionalidade é perceber que não pode haver primazia de uma opressão sobre as outras e que é preciso romper com as estruturas”. Ou seja, é entender que raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, porque são inseparáveis. Assim, as vozes silenciadas e os corpos marginalizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão, além do sexismo, poderão ter a oportunidade de sair da obscuridade.

Ao indagar sobre o mito da fragilidade feminina, Carneiro (2011) elenca a quais mulheres se refere esse sentimento, pois as mulheres negras nunca se identificaram com esse mito porque nunca foram tratadas como frágeis, já que em nenhum momento da história houve uma proteção cuidadosa (mesmo que por muitas vezes machista), sobre

esses corpos e essas vozes. Enquanto isso, mulheres negras trabalhavam como escravas nas lavouras ou nas regiões urbanas, como cozinheiras, costureiras, vendedoras, prostitutas...

O que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituída no período da escravidão (Carneiro, 2011).

Mulheres negras vivenciaram e tiveram experiências diferentes de outras mulheres desde o período escravocrata, as quais foram marcadas pelo peso do racismo e, ainda hoje, vivenciam resquícios da opressão. Portanto, falar de feminismo negro é, antes de tudo, agir de forma antirracista ao integrar as discussões, que antes só correspondiam a um grupo de mulheres específicas, possibilidades de olhar de outra forma as existências e os saberes de mulheres negras, ao passo de poderem alcançar outro nível de visibilidade.

Ao enegrecer as reivindicações das mulheres, tornando-as mais representativas do conjunto das mulheres brasileiras vê-se vestígios de um caminho para a humanização, uma vez que o conceito de humanidade abarca somente homens brancos. A luta, portanto, como aponta Ribeiro (2018, p. 27), é por um novo marco civilizatório e pela expansão do conceito de humanidade: “um mundo onde existam outras possibilidades de existência que não sejam marcadas pela violência do silenciamento e da negação. Queremos coexistir, de modo a construir novas bases sociais”.

À vista disso, torna-se imprescindível discutir lugar de fala, ou seja, pensar sobretudo o lugar social que as mulheres negras ocupam. Para isso, Ribeiro (2017, p. 61) traça sua pesquisa a partir da teoria do ponto de vista feminista, que enfatiza as condições sociais que constituem grupos nas relações de poder. Para entender os grupos é necessário considerar as categorias de raça, gênero, classe e sexualidade como dispositivos estruturais que emergem desigualdades e criam grupos: “não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringe oportunidades”.

O ato de exclusão e não humanização desses grupos faz com que suas produções, saberes e vozes sejam silenciados por serem tratados de modo subalterno e por serem excluídos, estruturalmente, de quaisquer oportunidades de transcendência: “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir” (Ribeiro, 2017, p. 64). A inexistência é justificada pelas condições sociais que dificultam a visibilidade e a legitimidade de produções por não conseguirem ter acesso a certos lugares, como universidades, meios de comunicação, políticas institucionais.

A partir do momento que o grupo privilegiado começar a questionar seu lugar de poder e dar a oportunidade de colocar outras diversas experiências em lugar de visibilidade possibilitará mudar a estrutura de opressão e, assim, construir um mundo antirracista. A fala da mulher negra se faz a partir de realidades vivenciadas, não falam por meio de, mas por si e pelo risco que correm, como aponta Lélia Gonzales (1984, p. 225), é por terem sido infantilizadas por muito tempo, já que alguém sempre assumia sua voz, mas agora querem falar e vão falar: “ou seja, o lixo vai falar, e numa boa”.

Madalena, ao se identificar como negra – “eu sou preta” –, está diante das tramas fechadas que impedem a visibilidade nas relações de poder: “a relação entre mulher negra e poder é um tema praticamente inexistente. Falar dele é, então, como falar do ausente” (Carneiro, 2009, p. 50). O esquecimento é justificado por ela fazer parte de um grupo que foi historicamente oprimido e subalternizado e que até os dias atuais vive com o racismo batendo na porta de suas casas. Portanto, cabe refletir sobre: a) o fato de ela ter sido empregada doméstica; b) o que justifica ela não ter conseguido sobreviver apenas com suas obras; c) o fato de ela ser considerada uma artista popular; e d) o seu lugar de fala.

Dessa forma, a partir dos escritos, pode-se traçar outra história sobre o trabalho realizado por meio de linha e agulha, percebendo o que está no avesso e nas entrelinhas, vendo o que está atrelado social e historicamente aos papéis das mulheres – ou seja, enxergam-se hierarquias, exclusões, submissões que foram e ainda são direcionadas a um sexo biológico.

A arte de tapeçaria de Madalena, antes de tudo, pode ser analisada como um movimento de questionamento aos tradicionais papéis atribuídos à mulher. Por se tratar de uma mulher-negra-tapeceira, podemos perceber uma tríplice invisibilidade social, de gênero, raça e arte, já que o bordado é visto como uma arte menor, por ser historicamente associado a um fazer doméstico das mulheres. Assim, enxergar Madalena como artista é ir contra paradigmas estabelecidos, proporcionando fala e representatividade a artistas negros e populares.

Portanto, não nos preocupamos em fixar um modelo explicativo para as obras de Madalena por utilizar como referencial os Estudos Culturais, um eixo de visão que considera as condições sociais e as relações de poder sob as quais determinado fenômeno social ou produto materializado foi produzido. Para nortear nossa análise, utilizamos os 15 questionamentos de Efland, Freedman e Stuhr (2003, pp. 196-197, tradução nossa) acerca de produções de arte, para pesar, primeiro, o lugar social e cultural do sujeito:

1 – Em que cultura foi produzida esta forma artística? (Esta é “a cultura”)

2 – Identifique e descreva os aspectos geográficos da região/país em que vivem os produtores deste objeto. De que maneira o clima, a topografia, a vegetação e os recursos naturais influenciam a forma artística produzida?

-
- 3 – Em que período foi produzida a forma artística?
 - 4 – Descreva a aparência física da forma artística.
 - 5 – Como funcionou/funciona a forma artística na cultura?
 - 6 – Que aspectos da produção estética cultural são os mais importantes: o processo, o produto, o significado simbólico?
 - 7 – Qual é o significado social da forma artística?
 - 8 – Quais eram/são os valores estéticos da cultura?
 - 9 – Quem eram os artistas? De que sexo eram? Idade? Status social?
 - 10 – Como foram elegidos para se converter em artistas?
 - 11 – Como foram educados?
 - 12 – Para quem, quem produziu a forma artística?
 - 13 – Segue-se produzindo a forma artística em nossos dias? É igual ou diferente? Em que sentido?
 - 14 – Como está sendo utilizada hoje a forma artística na cultura?
 - 15 – Porque devemos tratá-lo como arte?

Utilizamos as questões propostas por Efland, Freedman e Stuhr (2003) como norteadoras para a nossa análise, no entanto, entendemos que narrar os artistas populares, que muitas vezes ficaram à margem da história, requer reorganizar caminhos, por isso, organizamos as perguntas propostas pelos os autores à nossa maneira, para pensar, primeiro, as peculiaridades de cada obra a partir da descrição e, em seguida, responder os elementos questionados nas demais perguntas, as quais são atribuídas a todas as tapeçarias em análise.

O popular nas tapeçarias de Madalena

A produção artística de Madalena é vasta e faz parte de acervos particulares de colecionadores do Brasil. No entanto, 4 de suas obras podem ser vistas no Museu Afro Brasil, localizado em São Paulo. Neste artigo, optamos por analisar 2 tapeçarias das 4 expostas nesse museu, estabelecendo uma relação entre o processo de produção de Madalena e o universo cultural no qual ela estava inserida. Dessa forma, os conceitos discutidos ao longo desta pesquisa são retomados na análise de modo a pensar seu processo criativo, pois analisar suas obras é ir para além de descrições, é entender memórias e vivências de uma mulher-negra-tapeceira que carrega em seu corpo a história de um povo que foi costurado pela invisibilidade cultural e social. Isso indica o que suas obras nos dizem sobre seu lugar de fala.

As tapeçarias de Madalena foram produzidas no século XX, entre 1969 e 1975, período correspondente à fase dos “quadros de lã” da artista – essas obras não foram produzidas em Vitória da Conquista, local de seu nascimento, mas enquanto trabalhava

como empregada doméstica em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Salvador, porém, suas representações imagéticas partem principalmente de suas vivências e memórias do interior da Bahia. Portanto, temos a compreensão de que a artista passou por um processo de hibridização com as inúmeras experiências culturais ao longo de sua vida, no entanto, analisamos a relação entre as tapeçarias e a cultura popular.

A partir dessa formulação, pode-se afirmar que as produções em tapeçaria se fazem a partir de uma cultura popular baiana ao transferir as marcas de uma identidade negra, a começar pelas expressões de modos de vida, memórias e costumes e por seus objetos artísticos remeterem aos ensinamentos de sua mãe, que partiam da produção têxtil, indo da produção de bordados a rendas e roupas: “minha mãe fazia loiça de barro, fazia renda, fazia cobertor, tocava algodão com a roda e fazia roupa para a casa inteira. Roupa de cama, saco, terno pros meus irmão, roupa de cama para nós, muitas coisa (sic)” (Frota, 1975, p. 114).

Além disso, os aspectos geográficos de Vitória da Conquista influenciaram diretamente seus bordados, já que as representações imagéticas partem principalmente de episódios vinculados a ambientes com grande diversidade de flora e fauna. De acordo com Souto (2017), a região se caracteriza por ser de clima tropical, amenizado pela relativa altitude, diferenciando-se da maioria das cidades do estado por registrar temperaturas mais amenas. Já o relevo se define como planalto, normalmente pouco acidentado na parte mais elevada, suavemente ondulado, com pequenas elevações de topo arredondado. Seus vales são largos, de fundo chato e com cabeceiras em forma de anfiteatro, desproporcionais aos finos cursos d’água que correm nesse meio.

As dinâmicas climáticas, mais do que o relevo e o solo, determinam ou pelo menos influenciam o comportamento e os tipos de bioma que se constituem em determinada região. Assim, o município, por seu clima tropical, caracteriza-se por duas formações vegetais: as savanas e as florestas tropicais. A savana (denominada Cerrado no Brasil) é uma formação arbustiva com raízes profundas, folhas grossas e troncos retorcidos. Já as florestas tropicais (Mata Atlântica) são densas, ombrófilas (com presença de umidade praticamente o ano inteiro), heterogêneas, com espécies latifoliadas (folhas grandes), estratificadas (apresentam todos os tipos de árvores), com grande biodiversidade (Moniz, 2018).

Contudo, essa vegetação diversa divide espaço com a expressiva pecuária dessa região. No século XVIII, Arraial da Conquista se resumia a uma igreja e algumas dezenas de casas; ainda existiam matas densas, com farta fauna e flora. Com a chegada dos primeiros rebanhos bovinos trazidos pelos tropeiros de Minas Gerais, as matas começaram a ser derrubadas para dar lugar aos pastos. O próprio João Gonçalves da Costa, fundador do Arraial da Conquista, tornou-se proprietário de gado e sua família foi a mais rica produtora de leite e carne da região durante mais de um século (Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, 2018).

As tapeçarias foram bordadas com linhas de lã acrílica sobre saco de estopa, cuja trama irregular e flexível não condicionava a movimentação das agulhas, proporcionando maior autonomia à criação. O bordado mais utilizado e fácil de ser visualizado em seus trabalhos é o *ponto reto*, que se apresenta de forma irregular, com tamanhos variados preenchendo todos os espaços, impossibilitando a visualização do suporte. Não se tem as medidas exatas das obras, mas podemos constatar sua forma quadrilátera plana, que corresponde à definição clássica do termo *tapeçaria*.

Além disso, as obras em análise aparentam ter um único plano, pois, de acordo com Andrade (1978), o artista tapeceiro não consegue retratar precisamente as sombras e a profundidade como um pintor executa em um quadro, pois a linha não proporciona uma superfície lisa como uma pintura, em que a luz se reflete por toda sua extensão. Assim, por não termos a percepção exata de planos nas obras de Madalena, optamos por descrever as obras a partir de sua forma, observando primeiro a parte central e depois a superior e a inferior. Também se identificam alguns significados simbólicos de cada obra – o aspecto mais importante para a estética cultural de Madalena.

Figura 2 Tapeçaria 1 – Madalena dos Santos Reinbolt, sem título, século XX,
lã acrílica em trama de saco de estopa



Fonte: Acervo Museu Afro Brasil.

A primeira tapeçaria que analisamos é a obra “A Herança” (Figura 2), que a artista descreve para Frota (1975) em uma de suas entrevistas. De acordo com a autora, “A Herança” representa uma casa de fazenda, com personagens identificados como pai, mãe e oito filhos, além de gados espalhados em volta da sede.

Observam-se 1 homem e 1 mulher no lado esquerdo do centro da tela – o pai e a mãe. No centro há 1 casa branca com diversas janelas e 1 porta no meio, todas bordadas em marrom. No lado direito do centro se notam 8 homens – 1 na parte superior da tela.

Na parte superior e inferior se percebem gado de variadíssimas cores e 2 boiadeiros; curiosamente, o lado esquerdo da parte inferior parece ter 5 cachorros na cor marrom. A face do pai, da mãe e dos filhos é representada na cor marrom e a dos boiadeiros na cor preta, evidenciando miscigenação.

Essa tapeçaria, com aparência sertaneja e predominância de tons esverdeados na pastagem rasteira junto a pequenos pontos coloridos de plantas e flores, carrega uma história relatada pela própria artista:

A herança é um home que chamava Paulo Rico. Morava na minha terra na Conquista da Vitória. Ele tinha 8 filho homem. Ele tinha uma fazenda de gado que escurecia de vista, de gado carijó e gado zebu. E era muito gado, muito mato, muita lagoa, muita fazenda. Ele tinha um pé maior que o outro e ele botou assim na estrada da fazenda o sapatão dele, pra todo mundo ver e saber que a fazenda era dele. Quando ele criou os oito filho, a mulher morreu, depois ele morreu, e depois ficou os oito filho. E um filho dele morava em Belo em Horizonte, tinha dez filho. E esse foi para repartir a herança. Mas os outros filho juntou pra matá, um, prá tocar mais gado pra cada um e mais a fazenda. E falaram: a herança pra sete dá certinho! Vamos matar fulano? E matou. Matou o irmão com a morte mais triste o mundo. Matou na fazenda e botou dentro de um buraco, enterrado com bota, e espora e chapéu, buraco de uma coisa que tem lá chamada mamãozinho. Dá uma batata do tamanho de um homem. É uma fruta, serve até de remédio, é uma fruta que nasce no campo, aqui não tem. Todo ano aquela batata apodrece e eles tampa aqueles buraco pra boi não caí dentro. Então eles abriu a boca do irmão com a espora, despejou um bule de café fervendo, e matou e botou uma pedra por cima. E foi repartir a herança. Quando chegou lá o juiz falou: tá faltando um irmão de vocês. Quero ele aqui. Eles disse assim: meu irmão mandou dizer que ele já está muito rico, e que partisse a herança com nós. Aí o juiz pegou e falou assim: vá buscar seu irmão que ele tem que dar a assinatura que ele não quer nada pra eu poder repartir a herança. Aí eles amoleceram. E ele apertou daqui: cadê esse irmão? Telefonou pra casa da mulher dele, e a mulher falou: já tem 10 dias que ele foi praí e eu não sei nem notícia. Ele foi receber a herança. Aí a puliça apertou, apertou, apertou, e eles foi na fazenda na carroça da puliça, tirar a pedra com a própria mão. Trouxeram ele e está na Conquista da Vitória, no cemitério da minha terra. Fizeram um túmulo de cristal, de vidro de cristal puro, naquele tempo botou ele lá dentro, olhando assim feito um santo, do jeito que eles mataram, eu era pequena naquele tempo, custou 100 contos. De cristal, só de vidro, pra todo mundo vi olhar, e os irmão foi pra cadeia e a herança foi tudo pra mulher dele (*sic*) (Frota, 1975, pp. 118-119, grifo do autor).

É possível perceber nessa tapeçaria e em sua fala que a região de Vitória da Conquista se caracteriza por grande fartura de rebanhos bovinos, assim como constatamos nos dados apresentados e, além disso, as frutas, assim como as ervas e as plantas, serviam para remédios naturais, as quais estão muito presentes na cultura negra e indígena.

Assim, A. B. Silva (2017, p. 144) revela que, ainda nos dias atuais, apesar da preponderância do cristianismo por séculos, vê-se claramente na região em práticas de religiões afro-indígenas em rezas, rituais de cura e benzedura, na utilização de plantas medicinais, em práticas xamânicas, como pedidos e orações a entidades como “preto velho” ou “caboclo das matas”. Portanto, Vitória da Conquista não difere, de modo geral, da formação religiosa brasileira, que se caracteriza por um hibridismo cultural entre os três grupos formadores da sociedade brasileira: indígenas, europeus e africanos.

Figura 3 Tapeçaria 2 – Madalena dos Santos Reinbolt, sem título, século XX, lã acrílica em trama desaco de estopa



Fonte: Acervo Museu Afro Brasil

A necessidade da artista avolumar texturas é observada na Tapeçaria 2 (Figura 3), que apresenta aplicações de tecidos e pontos de crochê. No centro da tela se encontra um lago com plantas variadíssimas sobre um tecido laranja, demarcado com bolinhas de diversas cores e tamanhos. Na parte superior há homens pretos e brancos com calça e camisa e a mulher preta no canto esquerdo com turbante, com colares e com um vestido, quase se misturando com as palmeiras de diversas cores ao fundo, ganha destaque por ser maior do que os homens representados na tela. Na parte inferior se visualiza gados pretos e marrons e do lado direito um homem puxando um cavalo branco.

A vivacidade e a fartura de elementos presentes nessa obra, assim como em todas, recorrem à condição econômica que seus pais tinham na Bahia: “cresci bem gorda, bem forte, nunca vi rolar na fartura que eu rolei. Na minha vida nunca, nunca vou ver (*sic*)”

(Frota, 1975, p. 116). Isso justifica a necessidade da artista trabalhar com 154 agulhas ao mesmo tempo, na medida em que elas tornam um prolongamento de sua mão, como uma paleta de cores, para bordar como quiser e ainda ter diversas cores de uma só vez. É assim que Madalena transfere maravilhosamente as vivências que se movimentam de modo livre na trama flexível do saco da estopa e em determinado momento se fixam a partir do nó.

A forma artística de Madalena está para além da materialidade tapeçaria, pois seu modo de produção e seu lugar social estão diretamente ligados a um modo de vida específico, que transfere não só para sua arte, mas também para o modo de existir na sociedade, fazendo com que seja denominada uma produção popular. A arte popular, assim como a cultura popular, funciona de modo significativo por toda a Bahia, não só por meio das artes visuais, mas a partir de outros segmentos, como a religiosidade, a culinária, as músicas e as danças.

A maior parte dos artistas negros é denominada *artistas populares*, revelando que a raça também é um demarcador do popular, como aponta R. A. F. Santos (2016, p. 131): “então, o princípio do século XX, foi um momento especial no qual o artista negro passa a olhar para si e para os seus e de alguma forma identifica-se com as suas feições e com a sua cultura”. Entretanto, como sinalizado, a arte popular se faz presente desde as primeiras populações indígenas e negras, já que os objetos artísticos estão constantemente imbricados em suas formas de vivência, ou seja, para a cultura indígena e negra viver é fazer arte.

A nomenclatura arte popular, segundo o mesmo autor, valida a produção das pessoas que vivem em ambientes adversos, permitindo que sua criatividade, suas memórias e sua imaginação sejam vistas como arte pelo público, pelos críticos, pelos curadores e pelos historiadores, sendo eles o próprio mercado. E, ainda, os artistas populares “encontraram nas Artes Visuais um modo de, em meio à massa populacional desassistida de baixa renda, expressar suas essências, subjetividades e individualidades” (R. A. F. Santos, 2016, p. 133).

Portanto, como salientado por R. A. F. Santos (2016), o fato de uma produção visual ter sido produzida por um artista com menor grau de instrução, considerando apenas o currículo escolar formal, não se torna menos significativo do que o realizado por um artista formado a partir da sistematização erudita, visto que esse artista carrega consigo outra carga de saberes que divergem do que é considerado mais valoroso pela educação formal: “o indivíduo-sujeito recorre à memória para a construção de uma biografia, a fim de criar seu projeto artístico, a sua identidade social” (Frota, 2005, p. 117).

Além de seu significado popular, a arte de Madalena também transfere uma conjuntura social de raça e gênero, a qual ela faz parte de um sistema colonial e patriarcal que delimita o que uma mulher-negra-tapeceira pode fazer e de que forma ela pode existir na sociedade. É evidente, portanto, que o lugar social da artista faz com que ela se caracterize como uma artista popular, já que pertencente a um grupo historicamente excluído de determinados

espaços, ficando à margem da subalternidade: “o popular é nessa história o excluído” (Canclini, 2011, p. 205).

Sua sobrevivência se dava a partir de suas mãos com o trabalho doméstico e, ao perceber que poderia voltar a pintar como na infância e viver a partir de suas obras, cria-se a possibilidade de transcendência: de empregada doméstica para uma grande artista. Mas isso não ocorreu, já que o que vendia não era o suficiente para se sustentar, tendo que voltar a trabalhar na casa de outras mulheres: “depois de fazer muita tela, daí eu cansei de tinta porque toda hora eu tinha que lavá a mão, todo mundo começou me meter medo, que eu ia adoecer a mão, mas minha mão adoeceu mesmo não foi de tela, foi de sabão (*sic*)” (Frota, 1975, p. 123).

As obras de Madalena proporcionaram muitos ensinamentos e encontros – não são só a partir das representações que compõem suas tapeçarias, mas também por meio da prática alargante para toda a população negra brasileira, especificamente para as artes visuais. Dessa maneira, o significado social da forma artística se faz a partir da resistência, à medida que ela resiste a um sistema estrutural que determina que saberes populares não sejam concebidos também como poder. Cabe, neste momento, questionar:

- Qual é o espaço da mulher negra na arte?
- O que a mulher negra produz?
- E o que ela pode produzir?

Inicialmente, a produção de Madalena foi nomeada como obra artística por sua patroa Lota de Macedo Soares e por vizinhos de nível socioeconômico igual ao da artista, que apreciavam seu trabalho, mas isso se concretizou quando ela entrou em um espaço legitimado de arte. Nesse sentido, o Museu Afro Brasil, une a história, memória, cultura e contemporaneidade da vida africana desde antes da trágica escravidão até nossos dias atuais, possibilitando que o povo negro se reconheça ao adentrar esse espaço.

Além disso, expor objetos produzidos por sujeitos negros, ou produções visuais cujas intencionalidades revelam nítidas identificações com o universo das estéticas negras, é uma forma de romper essa demarcação entre erudito e popular, evidenciando que a arte popular tem potencialidades assim como a erudita, que até pouco tempo era a única que poderia ocupar tais espaços.

Assim como Field (2000 como citado em Frota, 2005, p. 23), busca-se a interligação entre as produções populares e as produções das camadas de elite, mas é imprescindível atentar para não “incorrer no etnocentrismo de indicar uma precedência destas no encontro de soluções inventivas, ou mesmo de induzir o receptor a pesar que possam assemelhar-se ‘surpreendentemente’ às criações da elite, como se fossem achados fortuitos de mentes simplórias”. À vista disso, a cultura popular também tem que continuar sendo popular dentro de um lugar legitimado e isso ocorre quando se tem um espaço que contempla o significado social e cultural de uma população que cria a partir de vivências cotidianas vinculada à sua identidade.

N. F. I. Silva (2013, p. 132) descreve o Museu Afro Brasil como “uma entidade museal que surge das lacunas, dos vazios, dos silêncios que se condensam e colaboram para a manutenção do equívoco assentado na noção reducionista que atribui aos africanos e afro-brasileiros nada mais do que meras referências ao trabalho braçal”. Um dos objetivos é mostrar outro lado das culturas negras, na medida em que a produção artística negra é vista pela classe hegemônica muito mais como uma forma artesanal e folclórica, conceitos discutidos no sistema das artes plásticas, do que como uma forma de poder. Por isso, “precisa ser, segundo Araújo, mostrada até a exaustão, uma vez que, por força das circunstâncias, tais produções passam também a representar o ‘outro lado’, menos salientado pela crítica em função do menosprezo de que é alvo” (N. F. I. Silva, 2013, p. 133).

É nessa medida, de mostrar os outros lados da cultura negra, que Madalena se encaixa, ao passo de trazer por meio de sua obra um empoderamento para as mulheres negras, sobretudo para artistas negras. Ver as quatro tapeçarias da artista em um patrimônio cultural que contempla a cultura de um povo que foi e ainda é marcado pelo silenciamento é enxergar a possibilidade de romper estruturas que foram criadas por um povo que usou de suas forças para se colocar como a classe hegemônica e que dita valores e poderes.

Por meio das alterações institucionais, e a partir das consciências individuais, pode-se realizar mudanças sociais em uma perspectiva antirracista, antielitista e antissexista. O empoderamento, dessa forma, significa o comprometimento com a luta pela igualdade: “não é a causa de um indivíduo de forma isolada, mas como ele promove o fortalecimento de outros com o objetivo de alcançar uma sociedade mais justa para as mulheres” (Ribeiro, 2018, p. 136). Desse modo, a artista produziu para seu sustento, mas, além disso, em um âmbito social, ela permitiu que as artistas negras pudessem se ver enquanto humanidade e existir em espaços de poder: “trata-se de empoderar a si e aos outros e colocar as mulheres como sujeitos ativos de mudança” (Ribeiro, 2018, p. 135).

A tapeceira foi educada em um contexto rural no qual sua mãe lhe ensinava os afazeres domésticos, já que sabia que as únicas chances disponíveis de trabalho para as mulheres de classes populares naquele período eram as de doméstica. Entretanto, Madalena vai além do bordado em toalhas que sua patroa riscava para fazer e, como ela mesma diz: “eu nunca risquei nada, não, eu faço é no pensamento” (Frota, 1975, p. 122). Nesse sentido, ela se apropriava das linhas de forma autônoma e inventiva, ao passo de não fazer seus trabalhos sob normas acadêmicas, mas a partir de suas vivências e memórias.

As quatro tapeçarias representam uma vida somada de experiências e, sobretudo, retratam a saudade e as lembranças da Bahia, já que os valores estéticos atribuídos na cultura popular vinculada a uma cultura negra estão muito mais associados a significados simbólicos. As manifestações visuais podem ser observadas nas práticas cotidianas, como nas religiosidades, nos mitos, nos ritos, nos costumes, na arte, na culinária, nas sonoridades,

nas palavras e na cultura. Portanto, os valores estéticos se estabelecem a partir da cultura, o que constitui e enriquece o fazer artístico.

Como apontam A. G. Santos e Sanches (2014, p. 63), “numa perspectiva interdisciplinar, é vasto e variado o campo estético afrodescendente a ser explorado: antropologia, religião, arte, arquitetura, história, filosofia, dentre outras, constituem áreas de conhecimento que se interpelam na análise da cultura afro-brasileira”. Assim, é possível identificar a imersão dos africanos na história e nas manifestações estéticas presentes no Brasil, pois trouxe consigo suas culturas e suas crenças, fortemente baseadas na ancestralidade que constituíram a cultura popular brasileira.

Assim, a forma artística de Madalena nos dias atuais está sendo produzida na cultura por meio das mulheres negras que resistem ao racismo e ao patriarcado e que se identificam como elementos potentes que têm direitos de fala, ou seja, que têm direitos de coexistir e construir novas bases sociais. Além disso, a produção da artista também se constrói a partir das artistas bordadeiras que fazem de seus trabalhos uma forma de sobrevivência e que fazem parte da arte popular brasileira. Pode-se afirmar que os artesanatos, oriundos das camadas populares, têm uma carga artística assim como os chamados eruditos, pois carregam um poder de reconhecimento da história e da cultura de determinado local.

Portanto o artista popular está imerso em um universo cultural que faz com que ele signifique o mundo, ou seja, a arte popular não está nos objetos e materialidades, mas nas experiências vividas. Cabe a nós entender que o artista popular recorre a contextos para a construção de seu projeto artístico, a fim de criar sua identidade social e cultural. No ato de fazer e desfazer o tecido realizado pelo entrelaçamento de arte e cultura, observamos nas entrelinhas da trama que a arte popular recorre a vivências de uma vida comum, expressando maneiras singulares de existir, relacionar e apreciar o mundo à sua volta.

Conclusões

Compreender na atualidade a importância da produção artística de Madalena e como ela pode ser categorizada dentro da cultura popular nos levou a problematizar o lugar social das mulheres negras no Brasil e a perguntar por que elas são negadas nos espaços de poder e suas produções, geralmente, são invisibilizadas, pois, como afirma Ribeiro (2018, p. 19), “pensar a prática de mulheres negras me fez perceber o quanto isso era importante para restituir humanidades negadas”. Nesse sentido, Madalena, por meio de suas tapeçarias, possibilita enxergarmos outras versões e visões para as mulheres negras na arte e construir uma representatividade para tantos outros grupos minorizados na estrutura social brasileira.

Na análise das tapeçarias, percebemos que entre alinhavos e bordados, Madalena transfere não só as experiências individuais, mas a forma de vivência de um grupo social

que, a partir da história da arte eurocêntrica, é vista como arte menor. Nesse sentido, as representações imagéticas presentes nas tapeçarias recorrem às lembranças de uma vida agropastoril no interior baiano e, sobretudo, as experiências de uma mulher-negra-tapeceira que alinhavou sua vida a partir de suas experiências de vida em Vitória da Conquista, em Salvador, em São Paulo e no Rio de Janeiro.

Estudar as obras de Madalena expostas no Museu Afro Brasil nos levou a entender que as produções oriundas das camadas subalternas têm um potencial criador e esse é um saber que deve ter a mesma importância de qualquer outro. Analisar o lugar de fala de Madalena enquanto mulher-negra-tapeceira se mostra essencial para entendermos sua produção artística e como ela pode ser categorizada como arte popular, visto que seu processo criativo está intimamente ligado aos elementos diretamente vinculados ao fato de ser mulher e negra no Brasil.

Referências bibliográficas

- Abreu, M. (2009). Cultura popular: um conceito e várias histórias. In M. Abreu, & R. Soihet (Orgs.), *Ensino de história: conceitos, temáticas metodologias* (pp. 83-102). Rio de Janeiro, RJ: Casa da Palavra.
- Andrade, G.E. *Aspectos da tapeçaria brasileira*. Rio de Janeiro: Spala, 1978.
- Bulhões, M. A. (1991). Considerações sobre o sistema das artes plásticas. *Porto Alegre*, 2(3), 26-34.
- Canclini, N. G. (1983). *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Canclini, N. G. (2011). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade* (5a ed.). São Paulo, SP: Edusp.
- Carneiro, S. (2009). Mulheres negras e poder. *Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero*, 1, 50-56.
- Carneiro, S. (2011, 6 de março). *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. Recuperado de <https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>
- Chartier, R. (1995). Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, 8(16), 179-192.
- Efland, A. D., Freedman, K., & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Ferreira, A. H., Filho. (1994). *Salvador das mulheres: condição feminina e cotidiano popular na Belle Époque imperfeita* (Dissertação de Mestrado). Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia.
- Frota, L. C. (1975). *Mitopoética de 9 artistas brasileiros: vida, verdade e obra*. Rio de Janeiro, RJ: Fontana.

-
- Frota, L. C. (2005). *Pequeno dicionário da arte do povo brasileiro: século XX*. Rio de Janeiro, RJ: Aeroplano.
- Gonzales, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, 2, 223-244.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG.
- Lima, R. G. (2009). Arte popular e artesanato: falamos da mesma coisa? *Revista Seropédica*, 31(1), 95-109.
- Moniz, P. (2018). *Biomias brasileiros*. Recuperado de <http://educacao.globo.com/biologia/assunto/ecologia/biomias-brasileiros.html>
- Moraes, M. (2016). Por detrás dos panos: o cotidiano das mulheres nas fábricas, nos lares e na arte. In *Anais do 20o Encontro Regional de História*. Uberaba, MG.
- Museu Afro Brasil. (2018). Madalena dos Santos Reinbolt. Recuperado de <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/lista-de-biografias/biografia/2016/10/13/madalena-dos-santos-reinbolt>
- Nascimento, W. S. (2008). *Construindo o "negro": lugares, civilidades e festas em Vitória da Conquista/BA (1870-1930)* (Dissertação de Mestrado). São Paulo, SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Pasavento, S. J. (2006). Cultura e representações, uma trajetória. *Anos 90*, 13(23-24), 45-58.
- Pelbart, P. P. (2002). Choque de civilizações, satanização do outro e chances de um diálogo universal (pp. 147-158). In L. C. Fridman (Org.), *Política e cultura: século XXI*. Rio de Janeiro, RJ: Relume-Dumará.
- Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. (2018). *Conflitos*. Recuperado de <http://www.pmvc.ba.gov.br/conflitos/>
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte, MG: Letramento.
- Ribeiro, D. (2018). *Quem tem medo do feminismo?* São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Santos, A. G., & Sanches, E. L. (2014). A estética afro-brasileira no rito nagô. *Linguagem Acadêmica*, 4(2), 35-66.
- Santos, R. A. F. (2016). *A construção da identidade afrodescendente por meio das artes visuais contemporâneas: estudos de produções e de poéticas* (Tese de Doutorado). São Paulo, SP: Universidade Estadual Paulista.
- Silva, A. B. (2017). Presenças e invisibilidades dos afro-brasileiros em Vitória da Conquista (Brasil). *Ágora*, 19(2), 138-147.
- Silva, N. F. I. (2013). *Museu Afro Brasil no contexto da diáspora: dimensões contra-hegemônicas das artes e culturas negras* (Tese de Doutorado). Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Souto, L. G. (2017). Diagnóstico dos indicadores socioeconômicos de Vitória da Conquista-BA. In *Anais da 15a Semana de Economia*. Vitória da Conquista, BA.

Para citar este artigo:

Norma A – ABNT

FELIPE, D. A.; SILVA, E. C. Tapeçarias de Madalena dos Santos Reinbolt: identificação de arte e artista popular. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 94-123, 2019.

Norma B – APA

Felipe, D. A., & Silva, E. C. (2019). Tapeçarias de Madalena dos Santos Reinbolt: identificação de arte e artista popular. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 94-123.

Norma C – Vancouver

Felipe DA, Silva EC. Tapeçarias de Madalena dos Santos Reinbolt: identificação de arte e artista popular. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2019 [cited Ago 1, 2019];9(23): 94-123. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1060>

Considerations on education, art, and politics: experiences, alternatives, and resistance

Edite Colares Oliveira Marques

Ph.D. in Fine Art from the University of Porto

Ph.D. in Education from the Federal University of Ceará – UFC

Professor at the Federal University of Ceará – UECE

edite.marques@uece.br

Abstract

This article addresses the interfaces between *education*, *art*, and *politics*, focusing on the history of Brazilian *art education* based on legislation and teaching experience in Art-Education at the Ceará State University (Universidade Estadual do Ceará – UECE). It is found, having the analysis of legislation as a basis, that the recent creation of a Common National Curriculum Base (Base Nacional Curricular Comum – BNCC) generates, within the school, a reduced space for *art teaching* in Brazil. We shed some light on art formativeness in human life; then, we link legislation to the art practice at school; and, finally, we exemplify the alternative ways found by the population as mechanisms to guarantee access to art and culture in Brazil. The utopian nature of art is what makes it have always been an expression of longings for a future built to seek a fairer society, where socialization of the immaterial heritage of humanity is guaranteed by the school.

Key words art education; politics; resistance.

Considerações sobre educação, arte e política: experiências, alternativas e resistências

Resumo

Este artigo aborda as interfaces entre *educação, arte e política*, voltando-se ao percurso histórico da *educação artística* brasileira com base na legislação e na experiência docente em Arte-Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Constata-se, a partir da análise da legislação, que a recente criação de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) gera, na escola, uma redução do espaço do *ensino de arte* no Brasil. Lançamos luz sobre a formatividade da arte na vida humana; em seguida, articulamos a legislação à prática escolar de arte; e, por fim, exemplificamos os caminhos alternativos encontrados pela população como mecanismos de garantia de acesso à arte e à cultura no Brasil. O caráter utópico da arte é o que a faz ter sido sempre expressão dos anseios por um devir construído em busca de uma sociedade mais justa, onde a socialização dos bens imateriais da humanidade seja garantida pela escola.

Palavras-chave arte; educação; política; resistência.

Consideraciones sobre educación, arte y política: experiencias, alternativas y resistencias

Resumen

Este artículo aborda las interfaces entre *educación, arte y política*, volviéndose al recorrido histórico de la *educación artística* brasileña con base en la legislación y en la experiencia docente en Arte-Educación en la Universidad del Estado de Ceará (Universidade Estadual do Ceará – UECE). Se constata, teniendo como base el análisis de la legislación, que la reciente creación de una Base Nacional Curricular Común (Base Nacional Curricular Comum – BNCC) genera, dentro de la escuela, una reducción del espacio de *enseñanza de arte* en Brasil. Arrojam algo de luz sobre la formatividad del arte en la vida humana; a continuación, articulamos la legislación a la práctica escolar de arte; y, por fin, ejemplificamos los caminos alternativos encontrados por la población como mecanismos de garantía de acceso al arte y a la cultura en Brasil. El carácter utópico del arte es lo que la hace haber sido siempre una expresión de los anhelos por un devenir construido en busca de una sociedad más justa, donde la socialización de los bienes inmateriales de la humanidad sea garantizada por la escuela.

Palabras clave arte; educación; política; resistencia.

Considérations sur éducation, art et politique: expériences, alternatives et résistances

Résumé

Cet article traite des interfaces entre *éducation, art et politique* et aborde le cours historique de *l'éducation artistique* brésilien basée sur la législation et l'expérience pédagogique en Art-Éducation à l'Université d'État de Ceará (Universidade Estadual do Ceará – UECE). Sur la base de l'analyse de la législation, il a été constaté que la création récente d'une Base Nationale Commune du Programme (Base Nacional Curricular Comum – BNCC) génère, au sein de l'école, un espace réduit pour *l'enseignement de l'art* au Brésil. Nous avons mis en lumière le caractère formatif de l'art dans la vie humaine; ensuite, nous articulons la législation à la pratique artistique à l'école; et, enfin, nous illustrons les voies alternatives trouvées par la population en tant que mécanismes garantissant l'accès à l'art et à la culture au Brésil. Le caractère utopique de l'art est ce qui fait qu'il a toujours été l'expression des aspirations d'un devenir construit à la recherche d'une société plus juste, où la socialisation du patrimoine immatériel de l'humanité est garantie par l'école.

Mots-clés art; éducation; politique; résistance.

Introduction

We began this reflection driven by the proposal of addressing the interfaces between *education, art, and politics*, identifying feasible routes through experiences, alternatives, and resistances and resuming the Brazilian artistic education's pathway within the last decades. We found that a set of measures in the area does not put us in a comfortable position, if we focus on art teaching in Brazil. From the outset, we are faced with a historical process of denial of the indigenous peoples and their manifestations, which were not regarded as art or culture; therefore, the colonizing standard is what has been imposed as the only valid one.

A people that has always been victimized by the occupation of its lands and by their denial does not enjoy optimal conditions for artistic expressions or for learning their languages; nevertheless, the main feature that marks us is the creativity to find alternatives and keep alive the spark that ignites a bonfire of colors and shapes that represent our way of being and living in the universe. Ritual dance, drum-beating music, endless representations, which explode in the most varied visualities materialize art unequivocally, and the latter has always been an instrument of resistance to colonialism – adopted by the Brazilian educational system. In spite of the denial of indigenous identity, it constitutes an artistic-cultural scenario in Brazilian society and education, in which the official discourse enters into a debate with a genuine, experimental, and marginal art and a resistance to the monoculturalism that some people intended to deploy here.

Today, what we have as legislation in the field of art teaching in Brazil is the result of historical struggles that, in a crescendo, have achieved victories since the inclusion of art as an activity, back in the 1970s, until compulsory inclusion of the area in the curriculum of primary education, as a subject component, which we have achieved by means of Lei n. 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação [LDB], 1996), to finally find in the new Brazilian educational legislation, the Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017), a resumption of its presence as an area of the subject component Language – an actual regression. Because, although we are still far from reaching a minimally desirable level for a significant teaching of artistic languages at school, we cope with retreats and attacks by the political and economic group that governs Brazil, something which has made us lose ground regarding art at the time the BNCC (2017) was deployed. The fact is that, in addition to the interests of a multinational economic elite, the education system subjects the Brazilian people to remain in a learning process linked to the knowledge needed in the world of work and, to do this, art shows to be unnecessary.

The issue we introduce herein is understanding on the links between art, education, and politics, unveiling alternatives, resistances and experiences forged for the purpose of noticing beyond appearances and the official discourse concerning the place of aesthetic

education and cultural and artistic studies in Brazil. And, finally, the issue of knowing how to identify the connections between historical development of art teaching/learning and the idea of an objective goal present in the pertinent legislation in the area in terms of school education, i.e. aiming to think about what such a minimization of arts as an area in the Brazilian curriculum.

So, we outline a route in which: a) first, we shed light on art formativeness in human life; b) then, we link legislation to the art practice at school; and c) finally, we seek the alternative paths found by the population as mechanisms to guarantee access to art and culture in Brazil. This procedure of analyzing the reality of cultural and artistic development as an art teaching at school provides a broad view of everyday experiences, in search of artistic expression and education.

Art formativeness

Which human needs does art meet that in no other way human beings could do it? What is the use of art in a world so full of appeals and activities?

Since the early days of men in standing position, a rock painting practice has emerged not only to represent what is experienced, but to create counting systems, indicate movement and, it is believed, to transcend in a cosmic connection through ritual dances, later on entering this universe and intervening with the physical environment, building circular structures, with giant monolithic stones, and devising celebrations that make us think that senses, emotions, expression and art experiences constitute the individual, in her/his humanization process. Art has always intervened with the human being's way of marking her/his presence in the world, i.e. by means of an artistic expression, using any of its languages, a person is also shaping and constituting her/himself as a subject of her/his history, interconnected to *history* and *actual conditions of her/his existence* – situated in space and time.

Starting from the principle of art formativeness, we find a historically situated person – and it makes all the difference to be born in Brazil or Germany, for instance. It does not mean that Richard Wagner is greater Heitor Villa Lobos, but because access to music at school is diametrically opposed in these countries; talents do exist and, in different ways, all of us express ourselves using music, first spontaneously, a potential that may be developed or not. Creativity is real, but in cases where it is repressed or not encouraged, ceasing to provide conditions for these tendencies to have effects, an expectation is repressed, not allowing the full development of the human potential for creation and free expression using the arts.

We emphasize the distinction between Brazil and Germany to exemplify that, in these teaching systems, the attention given to music, for instance, is opposite – not due

to the creative quality of those who are there, but because of the learning conditions regarding the musical language found at the primary school by youngsters. Thus, in the end of primary school, a German student knows musical writing and she/he can do simple readings of sheet music, with the aid of melodic instruments, while a Brazilian student is not literate in Western music and she/he does not play any instrument at a basic level. Here, only a few years ago, the legislation managed to institute compulsory music education at school, but it has already retreated and, in the most recent piece of legislation, the whole field of art was reduced to the condition of part of the subject component Language. That is, the mandatory status, just recently achieved, has ceased to exist in the BNCC (2017). This is very discouraging, since we do not even reach the minimum music learning levels and no longer mention it as a specific field of knowledge and, therefore, as a specific subject component in the BNCC (2017) concerning this major knowledge source, which opens room for creativity and worldview, a particular phenomenon of human communication, indispensable in school learning: *art*.

The formative nature of art, its source of communication, its various forms of human expression, potentializing discoveries and learning, among other categories of analysis that surround the human need for the arts, constitute the focus of the first moment of this article. The matter of art, both according to Eco (2013, p. 17, our translation) and to us, is its *formativeness*, an essential category at school and in human development:

[...] according to the aesthetics of formativeness, the artist, when educating, effectively devises entirely new laws and rhythms, but this novelty is not born out of nothing, but it rather arises as a free resolution of a complex set of suggestions that cultural tradition and the physical world have proposed to the artist under the initial form of resistance and coded passivity.

In the school environment, art must be recognized both as a form of communication, interpretation, expression, and as a source of many discoveries. So, the question to ask is:

- Why should attention be given to Art as a component at school in a specific and distinctive way?

Herein, we take music as an example, but it could be another language, like theater or dance; in all of these expressions, one of the first elements to highlight may be the creativity involved. When dealing with the constituent elements of the language at stake, such as rhythm, melody, and timbres in music, a person must articulate them harmoniously, producing beauty in a piece of music within the most varied musical genres. Such a process is unique, but its uniqueness depends on a minimal repertoire, in order to allow its articulation, creating something of its own. Stammering the first sounds heard on the lap, to

sleep, a child already gives an interpretation to them and represents the lullaby situations. It is usual that small children sing made-up songs, that is, supported by constituent elements of the artistic languages they know, children begin a creative process that needs to be enriched by the family and, above all, by the school.

Without a doubt, the element creativity does not consist only in art. Men develop it in many ways and, undoubtedly, respond to many daily needs with creativity; however, in art we have its inseparability, because the contact with art already requires a creative reaction even in moments of contemplation. Each spectator resignifies an image, a piece of music, or any artistic expression that comes across. Imagination and representation ability are elements strengthened in contact with art, because all the time shapes, colors, sounds, and movements are generated to feed imagination, the substrate of creativity. This way of interacting with the work evolves to the extent that there are more opportunities for contact, that is why access to art at school is so indispensable to a student.

In front of a work of art, the spectator's interpretation is what matters. According to Eco (2013, p. 60, our translation), "a full interpretive experience will also coincide with that productive experience in which the work had significance by itself, but this is going to take place from a personal perspective." In this way, personal experience completes the meaning of art, interpretation gives it meaning. According to Eco (2013, p. 61), "this personal perspective is, by itself, implicitly a judgment, but so rich and articulated that the subjectivity elements that constitute it, instead of affecting its validity, underlie its effectiveness and novelty." Therefore, contact with art is a creative act in itself. Introducing students to arts, in a variety of formats, at frequent moments and taking a diversified approach is a must for the school, but in a country where even primary school is not a guarantee, we still have to do a lot in order to have the minimum level required by an education that also address sensitive issues, an aesthetic education.

The acts of enjoying, knowing, and experiencing art became a triad on which the need and structure of support for the teaching of arts at school was sustained. This triple action in the arts (enjoying, knowing, and experiencing), back in the 1960s, is claimed by Herbert Head (1983), with whom I share the opinion that this support is very capable of managing a more creative human education and aware of the challenges that must be faced in the constitution of art as a subject in education. Ana Mae, in the 1990s, brings this thought to Brazil and, along with the organizers of the National Curriculum Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs), establishes the triangular proposal that guides the 1998 PCNs, published by the Ministry of Education (Ministério da Educação - MEC), on elementary art teaching in Brazil.

It is the same formative nature that we resume herein to say that we should not regress, but advance at Brazilian schools about the valuable educational role of art, by a triple possibility of making this human way of assigning meaning to existence. Either in

the enjoyment of artistic works and experiences or in the discovery of the social contexts of their creators or, also, experiencing artistic invention, in all cases this contact will be an opportunity for discoveries and creations, putting a student in a propositive, active, thought-provoking situation that we must provide in the school context.

Methodology and discussion

From the analysis of legislation to the art practice at school

We proceeded to documentary analysis. In a historical retrospective, we elaborate on the evolution of legislation relevant to the field of art in the domain of regular education, as a source of data on which we can identify advances and setbacks, seeking to unveil the causes and effects of the current educational model.

Going back to the Brazilian educational history, we can identify an evolution in the educational legislation, which has come, within the last three decades, since the Constituição da República Federativa do Brasil (CF, 1988), intervening directly in the art teaching practices at school in an increasing and propositive way. Let us see how:

- **CF (1988, our translation)** – “Art. 210. Minimum contents will be established for elementary education, in order to ensure common primary education and respect for cultural and artistic, national and regional values.”
- **LDB (1996, our translation)** – “Art. 26. Curricula for early childhood, elementary, and high school education must have a common national base, to be complemented by a diversified party, in each teaching system and in each school facility, which is required by the regional and local characteristics of society, culture, economy, and learners.”
- **Lei n. 11.645 (2008, our translation)** – provides for the mandatory inclusion of the theme “Afro-Brazilian and Indian History and Culture” in official curricula, in accordance with Art. 26-A of the LDB (1996, our translation):

§ 1 The programmatic content to which this article refers will include many aspects of the history and culture that characterize the education of the Brazilian population, based on these two ethnic groups, such as the study of the history of Africa and the Africans, the struggle of the blacks and the Indian peoples in Brazil, the black and Indian Brazilian culture, and the black and the Indian in the formation of the national society, resuming their contributions in the social, economic, and political areas, pertinent to the history of Brazil.

§ 2 The contents related to Afro-Brazilian history and culture and that of Brazilian Indian peoples will be taught throughout the school curriculum, especially in the areas of art education and Brazilian literature and history.

We also recall that the most recent specific piece of legislation on art, Lei n. 13.278 (2016), reinforces the previous idea that art teaching should occur in the 4 languages (Colares, 2018).

It is also appropriate to recall that the musical language was highlighted and President Lula sanctioned Lei n. 11.769 (2008), which established the obligation for the area of musical education in the country. The approval of this law was, undoubtedly, a major achievement for everyone who militate in the area and for its biggest beneficiaries – the student category.

These documents establish a set of standards that needed to be put into practice, but they were not, like so many other laws related to teaching and education, and they were eventually replaced without ever being implemented.

In addition to these documents, to which we have already referred, we also highlight another piece of legislation: that providing for black and Indian culture, which within the last decades has been providing a more balanced view of Brazilian ethnic and cultural matrices, in an educational context.

We propose to ground the discussion on art, politics, and education – regarding art teaching in Brazilian primary education – in these recent national legislative texts, which the BNCC (2017), in the process to standardize teaching and learning in primary education, ends up disregarding, supported by the administration now in charge of the nation's command and destiny. Let us look at Lei n. 12.287 (2010, our emphasis, our translation) – § 2 of Art. 26 of the LDB (1996), which already established art teaching as a mandatory subject component at the various levels of primary education, also highlight the presence of regional expressions:

§ 2 Art teaching, **especially in its regional expressions**, will constitute a mandatory subject component at the various levels of Primary Education, in order to promote the cultural development of students.

The LDB (1996) already required the study of Afro-Brazilian and Indian culture to share space with that of European origin, the only one until then, systematized in the Brazilian school curriculum. Lei n. 11.645 (2008) gave the following wording to Art. 26-A of the LDB (1996):

§ 1 The programmatic content to which this article refers will include many aspects of the history and culture that characterize the education of the Brazilian population, based on these two ethnic groups, such as the study of the history of Africa and the Africans, the struggle of the blacks and the Indian

peoples in Brazil, the black and Indian Brazilian culture, and the black and the Indian in the formation of the national society, resuming their contributions in the social, economic, and political areas, pertinent to the history of Brazil. § 2 The contents related to Afro-Brazilian history and culture and that of Brazilian Indian peoples will be taught throughout the school curriculum, especially in the areas of art education and Brazilian literature and history.

It is worth asking about the reasons why the guidelines contained in the aforementioned legislative texts are neglected in the BNCC (2017), without deepening the discussion with teachers from the primary school and/or the educational systems. Thus, the approach adopted herein highlights, above all, the two themes supported by Brazilian legislation itself: Brazilian cultural diversity and art teaching, both in the educators' education and their insertion in the classroom of primary school and, on the other hand, it aims to provide a sharper look at the BNCC (2017) in its 'non-subject' component Arts.

Our talk tries to involve university professors and primary school teachers, as well as undergraduate and graduate students, in the reflection, based on experience reports, visits to art spaces, and teacher training practices, on our view of art and how far/close we want to be from/to it, what should serve as a cultural common base to any child, as well as on the cultures that have interacted here, that is, the people from the rural and the urban areas, from the sertão and the coast, the black, the Indian, and the white.

We believe that the "know thyself" should be the starting point for education as a whole. A man, a woman, a child, and a youngster, these real individuals, as they situate themselves in the local life, projecting themselves according to the other's view, must go on, more and more, managing to express themselves and to communicate also by means of their arts, at schools, throwing themselves into a broad social space – the goal of a liberating school education. We agree with Rancière (2015, p. 87, our translation), according to whom "the principle of truthfulness is at the heart of an emancipatory experience." And nothing is more liberating than art, as it does not give up the truth of the self in harmony with the whole.

As we can see, educational public policies have reoriented the pedagogical practice in arts towards a view of ethno-cultural diversity, in an interdisciplinary approach that has forced us to re-address the issue of art education, since the 1990s. Dialogue between founding ethnic matrices of Brazilian society might effectively contribute to fostering discussions about the themes proposed, developing some knowledge of art and culture in a diversified, multicultural, and inclusive way. This would result in a reverberation in school communities, something that, it seems to us, is not the goal of the class that holds power.

All of these pieces of legislation had implications for the educational systems and education practitioners, with important guidelines aimed at a broad discussion about how

Brazilian art and culture have been taught in Brazil's primary school and how this should actually occur.

The social model drawn up, during the administration of the Workers' Party (Partido dos Trabalhadores – PT), although not revolutionary at all, had been taking small steps towards enhancing and recognizing the Afro and Indian culture, at least from the legal viewpoint, in the domain of school education. We could see in the legislation referred to a project that did not exactly meet the interests of the business class, which is significantly represented in the legislative houses.

So, on April 6, 2017, after removing from the National Council of Education (Conselho Nacional de Educação – CNE) the whole opposition and half of the civil society representation, following the political coup that removed President Dilma Rousseff from the Federal Government, the CNE received from the MEC, in compliance with legal and regulatory guidelines on the subject, the document of the BNCC (2017), with a proposal agreed upon in all of the Units of the Federation, establishing in the legislative text rights and goals related to learning and development, for Primary Education students, at the stages of Early Childhood Education and Elementary Education.

In its Art. 1, Resolution No. 2 from the CNE and its annex, establishing the BNCC (2017) as a normative document, defines the organic and progressive set of essential learning contents as a right of children, youngsters, and adults in the domain of primary school education, and guide their implementation by the educational systems of the various federative bodies, as well as by the school institutions or networks, as follows:

Art. 2 Essential learning contents are defined as knowledge, skills, attitudes, values, and the ability to mobilize, articulate, and integrate them, expressing through abilities.

Art. 3 Within the scope of the BNCC, ability is defined as the mobilization of knowledge (concepts and procedures), skills (cognitive and socioemotional practices), attitudes, and values, to meet complex needs of everyday life, the full exercise of citizenship and the world of work.

Art. 4 The BNCC, in compliance with the LDB and the National Education Plan (Plano Nacional de Educação – PNE), applies to Primary Education, and it is grounded in the following general abilities, expression of rights and goals of learning and development, to be developed by students: 1 To appreciate and use historically constructed knowledge about the physical, social, cultural, and digital world in order to grasp and explain reality, keep learning, and collaborate in the construction of a fair, democratic, and inclusive society (BNCC, 2017, p. 4, our translation).

It is quite symptomatic of the setback that we have been experiencing that, in the first 4 articles of the BNCC (2017), the ability is always highlighted to justify performance in the world of work as a goal of student development and not as part of learner's comprehensive education. No. The starting point is already the ability, which raises no doubt about the attention to a subject who prepares at school for this society. Who do we want to educate?

In the legislative text itself, in § 1 of Art. 36 of the LDB (1996, our translation), it is clarified that "the term 'abilities and skills' should be regarded as equivalent to the term 'learning rights and goal' contained in the Law of the National Education Plan (Plano Nacional de Educação - PNE).

The ideal explained in the BNCC (2017) makes clear that the interest advocated is plainly perceptible: seeking, first and foremost, to prepare for the world of work and not to educate a self-conscious individual who looks for an emancipatory education and a fairer society, which redistributes social debts, where a fairer division of wealth is found. The world of ability and not that in pursuit of happiness, balance, and creativity. A very clear type of citizen is the goal of our latest educational legislation: a quiet citizen, conformed to a life focused on mechanical work.

Art is always the first area to be attacked in societies where citizens are more exploited, due to spurious interests of a business class. The more people explore, the more they want an alienated individual, attached to established conditions, a breeder of what is ready made, a fulfiller of tasks, a 'pack donkey,' an obedient worker. In this case, the world of art is dangerous, because the subject becomes more radical, curious, creative, question asker. She/he is not interesting to the current system.

We emphasize, in the BNCC (2017), the reduced importance of art in knowledge areas, since it is not even included in the set of subjects, becoming part of the subject component Language. Such a contraction has a very profound meaning in an education that brings as a principle not only the world of work, but an idea of education as knowledge reproduction instead of knowledge construction in a propositive, active attitude.

Depriving it from its key role, its nature as a specific subject component, represents putting it at the bottom, because, as we are quite aware, this is an already undeveloped school content, a virtual nullity among school practices, even considering that since the LDB (1996) this is a mandatory subject component in the school curriculum. That is, the compulsory status of art at school has been regulated since the 1990s, assigning it with the status of subject, although the level of arts at school is still very incipient, a fact that we may confirm when receiving university students attending the "Introduction to Art-Education" at the State University of Ceará (Universidade Estadual do Ceará - UECE).

Its importance has been confirmed in the Curriculum Parameters of Elementary Education, which gave it the same attention as the other subjects, since the late 1990s (20 years ago), which has been slowly evolving through almost imperceptible changes. This

may be demonstrated by the outcome of school art learning, when we observe the newly High School graduates that enter the UECE. In fact, we needed to deepen actions that already begun, which have been expanding the field of arts at school instead of reducing it, as the BNCC (2017) did.

It is a shame that Art. 14 of the BNCC (2017) states that:

[...] Elementary Education, organized into Knowledge Areas, with the respective abilities, namely:

- I. Languages,
- II. Mathematics,
- III. Life Sciences,
- IV. Humanities, and
- V. Religion.

It is at least innocuous not to find arts as a specific knowledge area, not remaining as an independent subject in the recent BNCC (2017). It is at least contradictory, in a secular State, that we have Religion as a compulsory school content, because, when thinking of the school audience that come from the working class, we see that the most erudite artistic expressions, for instance, can be accessed by these children only at school, because often the most complex or elaborate cultural patterns are only available at school, while Religion is also learned at the Church and during religious advice offered by the families.

Results: alternatives and possibilities

Based on experiences that prove the relevance of art in the education of children and youngsters, we think that alternatives should be sought by educators and learners. It seems to us impossible to agree with the reduction of art in the BNCC (2017). It is an absurd to aim at denying access to art at school, even more blatantly today. Hiding arts behind the subject component Language further complicates a good possibility to learn them.

It is not put into question that *arts* are *languages*, we only claim that they constitute a specific knowledge area, with constituent elements of their own, which are not limited to the subject component Language, as human beings, in the making of arts, more than communicating, absorb and redesign their emotions, resignifies, ruminates, experiences in a reflected, meaningful way... So, from the educational viewpoint, the primary function of art is contributing to emotional education, leading a student to live the experiences that emotions and feelings propose, putting the individual in balance and deep harmony, knowing the other and knowing her/himself.

We refer to the self-knowledge role that art provides and that turns this artistic know-how, even more than a creative form of expression and communication, into a rich support for poetic enjoyment of feelings, ideas, and emotions, leading the individual to work on her/his emotions, mastering them and facilitating a greater personal and interpersonal balance.

The experience of art in the school environment generates a relaxed, lively, cheerful atmosphere. Ancient popular wisdom already claimed that “those who sing chase their evils away;” we would say that whoever sings, dances, paints, and stages chases her/his evils away. Because even when dealing with feelings of loss and pain, art is done with beauty and harmony, that is why pain is relieved, giving poetic contours and accommodating everyday situations with greater emotional balance.

Artistic making at school, precisely due to the collaborative environment it favors, is a major content, if we may name it this way. What is sure is that working on the emotions of children and educators in the school environment creates the conditions for an engaging and interactive school relationship between students and teachers. For the sake of a pleasurable creation, many tensions existing in the classroom are relativized. Therefore, there is a rather sensitive work that is prior to language.

Ultimately, what is at stake here is the condition prior to the language that art applies, this *poiésis*, which makes life and school something nice, an emotional need, significant and signifier, rich in emotional maturity, indispensable to a good-quality education.

There are many successful experiences in art education, both in and out of school. However, because the school does not have the conditions required to carry it out, studies show that many non-governmental organizations (NGOs), cultural spaces, art schools, and other types of civil organization engage in many teaching-learning situations in this field of knowledge.

Numerous successful experiences took place in Fortaleza City, outside the regular school education, in art schools, for instance. We will cite one, because, by means of this example, we represent a range of art education possibilities that are wasted year by year by the educational system. At the School of Dance and Social Integration for Children and Teenagers (Escola de Dança e Integração Social para Criança e Adolescente – EDISCA), students enjoy an art education, with dance classes, classical ballet, and, along with school studies, they add psychomotor, spatio-temporal, and emotional development, resourcefulness in public, among other skills that favor a student’s learning and comprehensive education. There are already very positive outcomes in the education of these learners, because after studying for years, some of these youngsters pursued a career in dance and today they are teachers and professional dancers.

We mention the EDISCA to demonstrate the great potential that art represents in human life and how the school loses by not engaging in rather creative, exciting, enriching, stubborn efforts. Another experience model that is worth mentioning herein consists

in traditional community groups, such as that found in the Pirambu, which is animated by Master Zé Pio. In it, community members, indistinctly, children, youngsters and even the elderly get together to enjoy the Ox [Boi] and they make a joke that gains meaning and increases knowledge on the popular arts with people at the most varied ages. The traditional community culture and art practice, we think this is the most organic mode among all experiences in the domain of art teaching, as it interacts with the community in a way that is fully integrated in the set of values that have been provided with meaning. I mention the Master Zé Pio's Ox, since he has had an insertion and a representativeness in the lives of children and youngsters in a community that, although being among the most violent in the city, manages to involve many people who learn music, dance, and stage a folk play that involves all the arts there.

Another initiative that took place in Fortaleza, which was very timely for art teaching and which allowed improving youth talents for the arts over the 3 corners of the city was the CUCA Network of social protection and opportunities, consisting of 3 Urban Centers of Culture, Art, Science, and Sports (Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte – CUCAs), maintained by the Fortaleza City Hall through the Special Coordination of Public Policy for the Youth. Managed by the CUCA Institute, the CUCAs Barra, Mondubim, and Jangurussu primarily serve young people aged from 15 to 29 years, offering courses, practices, cultural diffusion, training opportunities, and works in the area of communication and activities that strengthen youth protagonism and promote and guarantee the rights to culture and art. Also, the CUCA network has also taken to the outskirts of Fortaleza possibilities and alternatives for artistic enjoyment, by holding events, festivals, fairs, exhibitions, and permanent programs of shows, spectacles, and cinema. In these 3 neighborhoods of Fortaleza, the action has created zones for providing youngsters with art training, which today have a very positive and purposeful effect on the city, since some of these young individuals joined groups or stand out individually in the arts scene of the capital city of Ceará.

Final remarks

This article aims to think through the field of art in Brazilian education, along with public policy scholars in the area of art, culture, and education, historically based on the latest legislation and observing the current legal provisions. It is easy to see that we had a significant retreat, above all in the school context, concerning the space and appreciation of the arts, since it has been reduced, in the most recent educational legislation, i.e. the BNCC (2017), to a part of language and it does not address the human needs for artistic development among children and youngsters in school, community, and/or other contexts, but in the occasional initiatives such as those mentioned herein, namely the EDISCA, the CUCAs, and the Master Zé Pio's Ox.

It is precisely in politics, first, and then in a set of initiatives that the obstacles and possibilities of art teaching are found, because outside of the school we observe more successful experiences with arts than inside of it. If, on the one hand, public policy in regular art education is discouraging, given what we have already discussed, its almost insignificance for the lawmakers, who created the BNCC (2017),, on the other hand, experiencing it outside of the school gives demonstrations of rich opportunities, among them those cited by us, which illustrate the argument that the positive outcomes of artistic learning are irrefutable. We insist herein that even before constituting a language, there is already an ancestral art in gestures, affections, and jokes that lead to early contacts with art and to fully feel it, still without constituting a language, but being a first part of life in human communities since the earliest times.

Therefore, we warn that art is a source of creativity and discovery, also constituting utopia and cultural resistance. Thus, what we find in the various artistic experiences, even outside the school, is a means of keeping alive the ancestral flame of feeling as a part of community life, of human possibilities for expressing ways of living and feeling the reality that surrounds us. Thus, these examples are demonstrations of seeking alternatives to guarantee access to art, when the school does not fulfill its role of disseminating culture and of fertile ground of creations and discoveries. The utopian nature of art is what has led it to have always been an expression of the yearnings for a becoming built by social players who look for a fairer society, where the distribution of the immaterial goods of humanity is guaranteed by the school, transcending its role as ideological State apparatus, from a perspective of social transformation and collective creativity.

Therefore, we need, still on the school floor, to arouse the resistance that Brazilian society requires of its citizens, under the penalty of deepening unacceptable setbacks, such as the minimization of art at school. It is a must to keep, even if within the division of time of the language area, art classes at all schools. It is also urgent to use the time of diversified contents, which accounts for 40% of the school time at all levels, to expand the time of art at school, with practices such as popular culture, in which regional knowledge is widely disseminated. So, we conclude by adding that the training and artistic-cultural performance of teachers and students inside of the school should be instruments to pursue the expression of the yearnings of the population, children, youngsters, and educators, for a rather critical and creative education.

References bibliographical

Base Nacional Curricular Comum. (2017). Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf

Colares, E. (2018). Educação inicial em artes: identidade, cultura popular e ludicidade. *Arte e diversidade: Anais do 2o Congresso Intersaberes em Arte, Museu e Inclusão*. João Pessoa, PB.

Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. (1988). Brasília, DF.

Eco, U. (2013). *A definição da arte*. Rio de Janeiro, RJ: Record.

Head, H. (1983). *Arte e alienação*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. (2008). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF.

Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. (2008). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF.

Lei n. 12.287 de 13 de julho de 2010. (2010). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília, DF.

Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. (2016). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF.

Rancière, J. (2015). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

How to cite this article:

ABNT

COLARES, E. O. Considerations on education, art, and politics: experiences, alternatives, and resistance. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 124-140, 2019.

APA

Colares, E. O. (2019). Considerations on education, art, and politics: experiences, alternatives, and resistance. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 124-140.

Vancouver

Colares EO. Considerations on education, art, and politics: experiences, alternatives, and resistance. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2019 [cited Ago 1, 2019];9(23):124-140. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1160>

Considerações sobre educação, arte e política: experiências, alternativas e resistências

Edite Colares Oliveira Marques

PhD em Belas Artes pela Universidade do Porto

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC

Professora na Universidade Estadual do Ceará – UECE

edite.marques@uece.br

Resumo

Este artigo aborda as interfaces entre *educação*, *arte* e *política*, voltando-se ao percurso histórico da *educação artística* brasileira com base na legislação e na experiência docente em Arte-Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Constata-se, a partir da análise da legislação, que a recente criação de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) gera, na escola, uma redução do espaço do *ensino de arte* no Brasil. Lançamos luz sobre a formatividade da arte na vida humana; em seguida, articulamos a legislação à prática escolar de arte; e, por fim, exemplificamos os caminhos alternativos encontrados pela população como mecanismos de garantia de acesso à arte e à cultura no Brasil. O caráter utópico da arte é o que a faz ter sido sempre expressão dos anseios por um devir construído em busca de uma sociedade mais justa, onde a socialização dos bens imateriais da humanidade seja garantida pela escola.

Palavras-chave arte; educação; política; resistência.

Considerations on education, art, and politics: experiences, alternatives, and resistance

Abstract

This article addresses the interfaces between education, art, and politics, focusing on the history of Brazilian art education based on legislation and teaching experience in Art-Education at the Ceará State University (Universidade Estadual do Ceará – UECE). It is found, having the analysis of legislation as a basis, that the recent creation of a Common National Curriculum Base (Base Nacional Curricular Comum – BNCC) generates, within the school, a reduced space for art teaching in Brazil. We shed some light on art formativity in human life; then, we interconnect legislation to school art practice; and, finally, we exemplify the alternative ways found by the population as mechanisms to guarantee access to art and culture in Brazil. The utopian nature of art is what makes it have always been an expression of longings for a future built to seek a fairer society, where socialization of the immaterial heritage of humanity is guaranteed by the school.

Key words art; education; politics; resistance.

Consideraciones sobre educación, arte y política: experiencias, alternativas y resistencias

Resumen

Este artículo aborda las interfaces entre *educación, arte y política*, volviéndose al recorrido histórico de la *educación artística* brasileña con base en la legislación y en la experiencia docente en Arte-Educación en la Universidad del Estado de Ceará (Universidade Estadual do Ceará – UECE). Se constata, teniendo como base el análisis de la legislación, que la reciente creación de una Base Nacional Curricular Común (Base Nacional Curricular Comum – BNCC) genera, dentro de la escuela, una reducción del espacio de *enseñanza de arte* en Brasil. Arrojamus algo de luz sobre la formatividad del arte en la vida humana; a continuación, articulamos la legislación a la práctica escolar de arte; y, por fin, ejemplificamos los caminos alternativos encontrados por la población como mecanismos de garantía de acceso al arte y a la cultura en Brasil. El carácter utópico del arte es lo que la hace haber sido siempre una expresión de los anhelos por un devenir construido en busca de una sociedad más justa, donde la socialización de los bienes inmateriales de la humanidad sea garantizada por la escuela.

Palabras clave arte; educación; política; resistencia.

Considérations sur éducation, art et politique: expériences, alternatives et résistances

Résumé

Cet article traite des interfaces entre *éducation, art et politique* et aborde le cours historique de *l'éducation artistique* brésilien basée sur la législation et l'expérience pédagogique en Art-Éducation à l'Université d'État de Ceará (Universidade Estadual do Ceará – UECE). Sur la base de l'analyse de la législation, il a été constaté que la création récente d'une Base Nationale Commune du Programme (Base Nacional Curricular Comum – BNCC) génère, au sein de l'école, un espace réduit pour *l'enseignement de l'art* au Brésil. Nous avons mis en lumière le caractère formatif de l'art dans la vie humaine; ensuite, nous articulons la législation à la pratique artistique à l'école; et, enfin, nous illustrons les voies alternatives trouvées par la population en tant que mécanismes garantissant l'accès à l'art et à la culture au Brésil. Le caractère utopique de l'art est ce qui fait qu'il a toujours été l'expression des aspirations d'un devenir construit à la recherche d'une société plus juste, où la socialisation du patrimoine immatériel de l'humanité est garantie par l'école.

Mots-clés art; éducation; politique; résistance.

Introdução

Iniciamos esta reflexão movidos pela proposta de abordar as interfaces entre *educação, arte e política*, identificando caminhos possíveis a partir de experiências, alternativas e resistências e voltando-nos ao percurso da educação artística brasileira nas últimas décadas. Constatamos que um conjunto de medidas na área não nos coloca em um lugar muito confortável, se pusermo-nos a olhar o *ensino de arte* no Brasil. De saída, já nos deparamos com um processo histórico de negação dos povos originários e de suas manifestações, que não foram vistas como arte ou cultura; portanto, o padrão colonizador é o que foi imposto como único válido.

Um povo que sempre foi vitimado pela ocupação de suas terras e por sua negação não encontra condições ideais para as expressões artísticas ou para a aprendizagem de suas linguagens; não obstante, a característica principal, que nos marca é a criatividade para encontrar alternativas e manter viva a centelha que acende uma fogueira de cores e formas que representam nosso modo de ser e estar no universo. A dança ritual, as músicas de batuques, as infinitas representações, que explodem em visualidades das mais diversas materializam de modo inequívoco a arte, que sempre foi instrumento de resistência ao colonialismo – assumido pelo sistema educacional brasileiro. Apesar da negação da identidade originária, ela compõe um cenário artístico-cultural na sociedade e na educação brasileira, no qual o discurso oficial entra em debate com uma arte genuína, experimental e marginal e uma resistência ao monoculturalismo que aqui se quis implantar.

Hoje, o que temos como legislação no campo do ensino de arte no Brasil é fruto de lutas históricas que, em um crescente, foram alcançando vitórias desde a inclusão da arte como atividade, ainda nos anos 1970, até a obrigatoriedade da área no currículo da educação básica, enquanto componente curricular, o que alcançamos com a Lei n. 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação [LDB], 1996), para, por fim, encontrarmos na nova lei educacional brasileira, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017.), um retorno de sua presença como uma área do componente curricular Linguagem – uma verdadeira regressão. Pois, mesmo ainda estando longe de chegar a um patamar minimamente desejável para um ensino significativo das linguagens artísticas na escola, enfrentamos recuos e ataques do grupo político e econômico que governa o Brasil, o que nos fez perder o espaço da arte na implantação da BNCC (n.d.) recentemente. O fato é que, aliado aos interesses de uma elite econômica multinacional, o sistema de ensino submete o povo brasileiro a se manter em uma aprendizagem ligada a saberes necessários ao mundo do trabalho e, para tanto, a arte se mostra desnecessária.

O problema que aqui apresentamos é o entendimento dos elos entre arte, educação e política, descortinando alternativas, resistências e experiências que foram forjadas, com o propósito de perceber além das aparências e do discurso oficial sobre o lugar da

educação estética e da formação cultural e artística no Brasil. E, finalmente, a questão de saber identificar as conexões entre o desenvolvimento histórico do ensino/aprendizagem da arte e a ideia de uma finalidade objetiva presente na legislação pertinente à área quanto à educação escolar, ou seja, fazer pensar o que significa essa minimização da área de *artes* no currículo brasileiro.

Traçamos, então, uma trajetória na qual: a) primeiro, lançamos luz sobre a formatividade da arte na vida humana; b) em seguida, articulamos a legislação à prática escolar de arte; e c) finalmente, buscamos os caminhos alternativos encontrados pela população como mecanismos de garantia do acesso à arte e à cultura no Brasil. Tal procedimento de análise da realidade do desenvolvimento cultural e artístico enquanto ensino escolar de arte proporciona uma visão alargada das vivências cotidianas, em busca de expressão e educação artística.

A formatividade da arte

A quais necessidades humanas a arte atende que de nenhuma outra maneira o ser humano o faria? Para quê arte em um mundo tão cheio de apelos e atividades?

Desde os primórdios do homem na postura ereta, iniciou-se uma pintura rupestre que o faz não só representar o vivido, mas criar sistemas de contagem, indicar movimento e, acredita-se, transcender em uma ligação cósmica com danças rituais, mais tarde colocando-se nesse universo e intervindo no meio físico, fazendo estruturas circulares, com pedras monolíticas gigantescas, e inventando celebrações que fazem pensar que sentidos, emoções, experiências de expressão e arte formam o sujeito, em seu processo de humanização. A arte intervém, desde sempre, no modo do ser humano se colocar como presença no mundo, ou seja, ao constituir uma expressão artística, em qualquer de suas linguagens, a pessoa também vai formando-se e constituindo-se como sujeito de sua história, integrado à *história* e às *condições reais de sua existência* – situadas no espaço e no tempo.

Partindo do princípio de formatividade da arte, encontramos um sujeito historicamente situado – e faz toda a diferença nascer no Brasil ou na Alemanha, por exemplo. Não que Richard Wagner seja maior que Heitor Villa Lobos, mas porque o acesso à música em ambiente escolar, nesses países, é diametralmente oposto, mas os talentos existem e, de modos distintos, todos nós nos expressamos por música, primeiro espontaneamente, potencial que pode ser desenvolvido ou não. As criatividades são reais, mas, nos casos em que são reprimidas ou não incentivadas, deixando de oferecer condições ao desenvolvimento dessas disposições, reprime-se uma expectativa, não permitindo o pleno desenvolvimento das condições humanas de criação e de livre expressão pelas artes.

Frisamos a distinção entre Brasil e Alemanha para exemplificar que, nesses sistemas de ensino, a atenção dada à música, por exemplo, é oposta – não pela qualidade criativa dos que ali estão, mas pelas condições de aprendizagem da linguagem musical encontrada na escola básica pelos mais jovens. Assim, ao terminar o ensino básico, o estudante alemão conhece a escrita musical e consegue fazer leituras simples de partituras, com o auxílio de instrumentos melódicos, enquanto o brasileiro não é alfabetizado na música ocidental e não toca de maneira básica nenhum instrumento. Aqui, somente há poucos anos é que se conseguiu instituir o ensino obrigatório de música na escola, mas já se recuou, na legislação mais recente, na qual toda a área de arte foi reduzida à condição de parte do componente curricular Linguagem. Ou seja, o *status* de obrigatoriedade, há pouco alcançado, já deixou de existir na BNCC (2017). Isso é muito desalentador, pois não nos encontramos sequer nos patamares mínimos de aprendizagem da música para já nem mencioná-la como campo específico do conhecimento e, portanto, como um componente curricular específico na BNCC (2017) para essa grande formadora do saber, propiciadora de criações e de entendimento do mundo, fenômeno particular da comunicação humana, indispensável na aprendizagem escolar: a *arte*.

O caráter formativo da arte, sua fonte de comunicação, suas variadas formas de expressão humana, potencializadoras de descobertas e de aprendizagens, dentre outras categorias de análise que circundam a necessidade humana das artes, constituem o foco do primeiro momento deste artigo. A matéria da arte, tanto para Eco (2013, p. 17) como para nós, é sua *formatividade*, categoria primordial na escola e no desenvolvimento humano:

[...] segundo a estética da formatividade, o artista, ao formar, inventa efetivamente leis e ritmos totalmente novos, mas essa novidade não surge do nada, e sim nasce exatamente como livre resolução de um complexo de sugestões que a tradição cultural e o mundo físico propuseram ao artista sob forma inicial de resistência e passividade codificada.

No ambiente escolar, a arte deve ser reconhecida tanto como forma de comunicação, interpretação, expressão quanto como fonte de muitas descobertas. Então, fica a pergunta:

- Porque se deve dar atenção ao componente Arte na escola, de modo específico e com distinção?

Aqui, tomamos a música para exemplo, mas poderia ser outra linguagem, como o teatro ou a dança; em todas essas expressões, um dos primeiros elementos a destacar seria a criatividade envolvida. Ao lidar com os elementos constitutivos da linguagem em questão, como o ritmo, a melodia e os timbres na música, a pessoa precisa articulá-los de maneira harmoniosa, criando beleza em uma peça nos mais diversos gêneros musicais. Tal

processo é único, mas sua singularidade depende de um repertório mínimo, para permitir sua articulação, criando algo próprio. Balbuciando os primeiros sons olvidos no colo, para dormir, a criança já confere uma interpretação a eles e representa as situações de ninar. É comum crianças pequenas cantarolarem canções inventadas, ou seja, com o suporte dos elementos constitutivos das linguagens artísticas que conhecem, as crianças iniciam um processo criativo que precisa ser enriquecido pela família e, principalmente, pela escola.

Sem dúvida, o elemento criatividade não compõe somente a arte. O homem a desenvolve de muitas maneiras e, sem dúvida, responde a muitas necessidades cotidianas com criatividade, no entanto, da arte temos sua indissociabilidade, pois o contato com a arte já exige uma reação criativa mesmo nos momentos de apreciação. Cada expectador ressignifica a imagem, a música ou qualquer expressão artística com a qual se depare. A imaginação e a capacidade de representação são elementos fortalecidos durante o contato com a arte, pois, a todo momento, geram-se formas, cores, sons e movimentos, que alimentam a imaginação, substrato da criatividade. Esse modo de interagir com a obra vai evoluindo na medida em que se tem maior número de oportunidades de contato, razão pela qual o acesso à arte na escola é tão indispensável ao estudante.

Diante de uma obra de arte, a interpretação do espectador é o que conta. Para Eco (2013, p. 60), “uma experiência interpretativa plena irá coincidir, ademais, com aquela experiência produtiva em que a obra em si representava, mas isso se dará segundo uma perspectiva pessoal”. Desse modo, a experiência pessoal completa o sentido da arte, a interpretação atribui-lhe sentido. Segundo Eco (2013, p. 61), “essa perspectiva pessoal é, ela mesma, implicitamente, um juízo, mas tão rico e articulado que os elementos de subjetividade que o compõem, em vez de comprometer sua validade, fundamentam sua eficácia e novidade”. Portanto, o contato com a arte é um ato criativo por si. Apresentar os estudantes às artes, em variados formatos, em momentos frequentes e com uma abordagem diversificada é uma obrigação da escola, mas, em um país onde nem a escola básica é uma garantia, precisamos realizar muito, ainda, para termos o mínimo exigido por uma educação também do sensível, uma educação estética.

Os atos de fruir, conhecer e experimentar arte se tornaram uma tríade sobre a qual se sustentava a necessidade e a estrutura de suporte ao ensino das artes na escola. Esse triplo fazer nas artes (o fruir, o conhecer e o experimentar), já nos anos 1960, é apregoado por Herbert Head (1983), com quem comungo da opinião de que esse suporte é muito capaz de dar sustentação a uma formação humana mais criativa e consciente dos desafios que se precisa enfrentar na constituição de uma disciplina de arte na educação. Ana Mae, na década de 1990, traz esse pensamento ao Brasil e, junto com os organizadores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), institui a proposta triangular que orienta os PCN de 1998, publicados pelo Ministério da Educação (MEC), sobre o ensino fundamental de arte no Brasil.

É o mesmo caráter formativo que aqui retomamos para dizer que não devemos retroceder, mas avançar nas escolas brasileiras quanto ao valioso papel educativo da arte, por uma tríplice possibilidade de fazer esse modo humano de atribuir sentido à existência. Seja na fruição de obras e vivências artísticas, seja na descoberta dos contextos sociais de seus idealizadores ou, ainda, experimentando a invenção artística, em todos os casos esse contato será uma oportunidade de descobertas e criações, colocando o estudante em uma situação propositiva, ativa, instigante que devemos proporcionar no contexto da escola.

Metodologia e discussão

Da análise da legislação à prática escolar de arte

Procedemos a análise documental. Nela nos aprofundamos, em uma retrospectiva histórica, com base na evolução da legislação pertinente ao campo da arte no âmbito do ensino regular, como fonte de dados sobre os quais se pode identificar avanços e retrocessos, procurando desvendar causas e efeitos do modelo educacional em vigor.

Retrocedendo na história educacional brasileira, pode-se identificar uma evolução na legislação da educação, que vinha, nas últimas três décadas, desde a Constituição da República Federativa do Brasil (CF, 1988), intervindo diretamente nas práticas de ensino de arte na escola de modo crescente e propositiva. Vejamos como:

- **CF (1988)** – “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.
- **LDB (1996)** – “Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.
- **Lei n. 11.645 (2008)** – dispõe acerca da obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos oficiais, nos termos do art. 26-A da LDB (1996):

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Lembramos, ainda, que a legislação específica mais recente sobre a arte, a Lei n. 13.278 (2016), reforça a ideia anterior de que o ensino de arte deve ocorrer nas 4 linguagens (Colares, 2018).

Também é oportuno recordar que a linguagem musical recebeu destaque e o presidente Lula sancionou a Lei n. 11.769 (2008), que estabeleceu a obrigatoriedade para a área de educação musical no país. A aprovação dessa lei foi, sem dúvida, uma grande conquista para todos que militam na área e para seus maiores beneficiários – a categoria estudantil.

Os referidos documentos estabelecem um conjunto de normatizações que precisavam ter sido postas em prática, mas não foram, como tantas outras leis do ensino e da educação, e acabaram por ser substituídas sem nunca ser implementadas.

Acrescendo-se a esses documentos, aos quais já nos referimos, também destacamos outra legislação: a que determina a cultura negra e indígena, que nas últimas décadas vinha fundando um olhar mais equilibrado sobre as matrizes étnicas e culturais brasileiras, em contexto educativo.

Propomos embasar a discussão sobre arte, política e educação – no ensino de artes na educação básica brasileira – nesses recentes diplomas legais nacionais, que a BNCC (n.d.), no processo de normatização do ensino e aprendizagem na educação básica, acaba por desconsiderar, apoiado pelo governo que ora assume o comando e o destino da nação. Vejamos a Lei n. 12.287 (2010, grifo nosso) – o § 2º do art. 26 da LDB (1996), que já estabelecia o ensino da arte como componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, passou a destacar, também, a presença das expressões regionais:

§ 2º O ensino da arte, **especialmente em suas expressões regionais**, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

A LDB (1996) já obrigava o estudo da cultura afro-brasileira e indígena para compor com a de origem europeia, única até então, sistematizada no currículo escolar brasileiro. A Lei n. 11.645 (2008) deu a seguinte redação ao art. 26-A da LDB (1996):

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

Vale indagar os motivos pelos quais as orientações contidas nos diplomas supracitados são desprezadas na BNCC (20017), sem aprofundar a discussão com os professores da escola básica e/ou dos sistemas de ensino. Desse modo, a abordagem aqui exposta destaca, em especial, as duas temáticas respaldadas na própria legislação brasileira: a diversidade cultural brasileira e o ensino de arte, tanto na formação de educadores quanto sua inserção na sala de aula da escola básica e, por outro lado, almeja proporcionar um olhar mais aguçado sobre a BNCC (2017), em sua “não componente” curricular Artes.

Nossa fala tenta envolver professores universitários e da educação básica, bem como estudantes de graduação e pós-graduação, na reflexão, com base em relatos de experiências, visitas a espaços de arte, e práticas de formação de professores, sobre a visão da arte que temos e a distância que dela queremos, a que deve servir de base cultural comum a qualquer criança, bem como sobre as culturas que aqui conviveram e convivem, ou seja, o povo do interior e da cidade, do sertão e do litoral, o negro, o indígena e o branco.

Consideramos que o “conhece-te a ti mesmo” deve ser o ponto de partida para toda a educação. O homem, a mulher, a criança e o jovem, esses sujeitos reais, ao se situarem na vida local, projetando-se na visão do outro, devem ir, mais e mais, conseguindo expressar-se e comunicar-se também por suas artes, nas escolas, projetando-se para um amplo espaço social – objetivo de uma educação escolar libertadora. Concordamos com Rancière (2015, p. 87), para quem “o princípio da veracidade está no coração da experiência emancipadora”. E nada é mais libertador do que a arte, pois não prescinde da verdade do eu em consonância com o todo.

Como vemos, as políticas públicas educacionais reorientaram a prática pedagógica em artes para uma visão da diversidade étnico-cultural, em uma abordagem interdisciplinar que nos obrigou a recolocar a problemática da educação em artes, desde os anos 1990. O diálogo entre matrizes étnicas fundadoras da sociedade brasileira viria a contribuir efetivamente para fomentar as discussões acerca dos temas propostos, desenvolvendo um conhecimento da arte e da cultura de forma diversificada, multicultural e inclusiva. Assim decorreria uma reverberação nas comunidades escolares, algo que, nos parece, não é o objetivo da classe detentora do poder.

Todas essas legislações traziam implicações para os sistemas de ensino e para os profissionais da educação, com pautas importantes direcionadas a uma ampla discussão em torno de como a arte e a cultura brasileira vêm sendo ensinadas na escola básica brasileira e de como isso deveria ocorrer de fato.

O modelo social que estava desenhando-se, com o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), apesar de não ser nada revolucionário, vinha dando pequenos passos no sentido da valorização e do reconhecimento da cultura afro e indígena, pelo menos do ponto de vista legal, no âmbito da educação escolar. Podíamos ver na legislação aludida um projeto que não atendia, exatamente, aos interesses da classe empresarial, bem representada nas casas legislativas.

Então, em 6 de abril de 2017, após ser retirada do Conselho Nacional de Educação (CNE) toda a oposição e metade da representação da sociedade civil, em seguida ao golpe político que retirou a Presidente Dilma Rousseff do Governo Federal, o CNE recebeu do MEC, em cumprimento a orientações de ordem legal e normativa sobre a matéria, o documento da BNCC (2017), com proposta pactuada em todas as Unidades da Federação, estipulando-se ali no texto da Lei direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, para os alunos da Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Em seu art. 1º, a Resolução N. 2 do Conselho Nacional de Educação e seu anexo, que instituem a BNCC (2017) como documento de caráter normativo, define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da educação básica escolar, e orientam sua implantação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares, como se lê a seguir:

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências.

Art. 3º No âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Art. 4º A BNCC, em atendimento à LDB e ao Plano Nacional de Educação (PNE), aplica-se à Educação Básica, e fundamenta-se nas seguintes competências gerais, expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem desenvolvidas pelos estudantes: 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (2017, p.4)

É bem sintomático do retrocesso que vivemos que, nos 4 primeiros artigos da BNCC (2017), a competência sempre tenha sido destacada para justificar o desempenho para o mundo do trabalho como objetivo do desenvolvimento do estudante e não como parte da educação integral do aprendiz. Não. O ponto de partida já é a competência, o que não deixa dúvida sobre a atenção ao sujeito que se prepara na escola para esta sociedade. Quem se quer formar?

No próprio texto da lei, no § 1º do art. 36 da LDB (1996), esclarece-se que “a expressão ‘competências e habilidades’ deve ser considerada como equivalente à expressão ‘direitos e objetivos de aprendizagem’ presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE)”.

O ideal elucidado na BNCC (2017) deixa claro que o interesse defendido é francamente perceptível: a busca, antes de mais nada, da preparação para o mundo do trabalho e não da formação de um sujeito consciente de si e à procura de uma educação emancipadora e de uma sociedade mais justa, redistributiva das dívidas sociais, na qual se encontre uma divisão mais justa das riquezas. O mundo da competência e não o da busca da felicidade, do equilíbrio e da criatividade. Um tipo muito claro de cidadão é o objetivo de nossa mais recente legislação educacional: um cidadão pacato, conformado com uma vida voltada ao trabalho mecânico.

A arte é sempre a primeira a ser atacada nas sociedades onde mais se exploram os cidadãos, por interesses espúrios de uma classe empresarial. Quanto mais se explora, mais se almeja um alienado, preso às condições estabelecidas, um reproduzidor do já pronto, um realizador de ordens, um “burro de carga”, um trabalhador obediente. Nesse caso, o mundo da arte é perigoso, pois o sujeito se torna mais radical, curioso, criativo, questionador. Não interessa ao sistema em vigor.

Ressaltamos, na BNCC (2017), a redução da importância da arte no conjunto das disciplinas ou áreas de conhecimento, pois ela sequer figura no conjunto das disciplinas, passando a ser parte da componente Linguagem. Tal recolhimento tem significado muito profundo de uma educação que traz como princípio não só o mundo do trabalho, mas uma concepção de educação enquanto reprodução de conhecimentos e não de sua construção em uma atitude propositiva, atuante.

Removê-la de sua centralidade, de seu caráter de componente curricular específico, representa colocá-la em último plano, porque, como bem sabemos, esse é um conteúdo escolar já pouco desenvolvido, uma verdadeira nulidade nas práticas escolares, mesmo que conste desde a LDB (1996) como um componente obrigatório no *hall* das disciplinas. Ou seja, a obrigatoriedade da arte na escola se regulamentou desde os anos 1990, atribuindo-lhe *status* de disciplina e, ainda assim, o desenvolvimento das artes na escola se mostra bem incipiente, fato que podemos comprovar ao receber universitários de “Introdução à Arte-Educação” na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Confirmada sua relevância nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental, que destinaram a ela a mesma atenção que às demais disciplinas, desde o final da década de 1990 (há 20 anos), que vem evoluindo de maneira lenta, por meio de mudanças quase imperceptíveis. Isso pode ser verificado a partir do resultado da aprendizagem escolar de arte, quando observamos os recém-formados do Ensino Médio que ingressam na UECE. Na verdade, precisávamos aprofundar as ações já iniciadas, que vinham ampliando o campo das artes na escola em vez de reduzi-lo, como fez a BNCC (2017).

É uma afronta ter no art. 14 da BNCC (2017) que:

[...] o Ensino Fundamental, organizado em Áreas do Conhecimento, com as respectivas competências, a saber:

- I. Linguagens,
- II. Matemática,
- III. Ciências da Natureza,
- IV. Ciências Humanas, e
- V. Religião.

É no mínimo inócuo não se encontrar artes como área específica do conhecimento, não permanecendo como disciplina independente na recente BNCC (2017). É no mínimo contraditório, em um estado laico, termos Religião como conteúdo escolar obrigatório, pois, ao pensar o público escolar oriundo da classe trabalhadora, vemos que às expressões artísticas mais eruditas, por exemplo, essas crianças só terão acesso na escola, pois tantas vezes o lugar de acesso a padrões culturais mais complexos ou elaborados só é possível na escola, enquanto a Religião se aprende, também, na Igreja e na orientação religiosa por parte das famílias.

Resultados: alternativas e possibilidades

Com base em experiências que comprovam a pertinência da arte na formação de crianças e jovens, entendemos que alternativas devem ser procuradas por educadores e educandos. Parece-nos ser impossível submeter-nos à redução da arte na BNCC (2017). É um absurdo o que se almeja ao negar o acesso à arte na escola, de modo ainda mais gritante atualmente. Omitir artes por trás do componente Linguagem dificulta ainda mais as possibilidades de aprendizagem significativa delas.

Não se questiona que *artes sejam linguagens*, apenas afirmamos que elas constituem área específica do conhecimento, com elementos constitutivos próprios, que não se limitam ao componente Linguagem, pois o ser humano, ao fazer artes, antes de comunicar-se, absorve e reelabora suas emoções, ressignifica, rumina, vive de modo refletido, sentido...

Então, do ponto de vista educativo, a função primeira da arte é contribuir para a educação emocional, fazendo o estudante viver as experiências que as emoções e os sentimentos propõem, colocando o sujeito em equilíbrio e harmonia profunda, conhecendo o outro e conhecendo-se.

Remetemo-nos ao papel de autoconhecimento que a arte proporciona e que faz desses saberes artísticos, antes mesmo de uma criativa forma de expressão e de comunicação, um rico suporte para experimentação poética de sentimentos, ideias e emoções, fazendo o indivíduo elaborar suas emoções, tendo domínio sobre elas e facilitando um maior equilíbrio pessoal e interpessoal.

A vivência da arte no ambiente escolar gera um clima descontraído, vívido, alegre. Já dizia a sabedoria popular que “quem canta seus males espanta”; diríamos nós que quem canta, dança, pinta e representa, seus males espanta. Porque mesmo ao experimentar sentimentos de perda e de dor, a arte se faz com beleza e harmonia, razão pela qual se amortece a dor, dando contornos poéticos e acomodando com maior equilíbrio emocional as situações cotidianas.

O fazer artístico na escola, exatamente pelo ambiente colaborativo que favorece, é um importante conteúdo, se assim o podemos chamar. O certo é que trabalhando as emoções de crianças e educadores no âmbito escolar, criam-se as condições de uma relação escolar instigante e interativa entre estudantes e professores. Pelo prazer da criação, relativizam-se muitas tensões existentes na sala de aula. Portanto, há um trabalho mais sensível e que é anterior à linguagem.

Em última análise, o que aqui está em jogo é a condição anterior à linguagem que a arte apresenta, essa *poiésis*, que torna a vida e a escola um gosto, uma necessidade emocional, significativa e significante, rica em amadurecimento emocional, indispensável à educação de qualidade.

Muitas são as experiências exitosas na educação artística, dentro e fora da escola. Entretanto, porque na escola não se tem as condições necessárias à sua realização, os estudos mostram que fora da escola, em organizações não governamentais (ONGs), espaços culturais, escolas de artes e outras formas de organização civil, fluem muitas situações de ensino-aprendizagem nesse campo de saberes.

Inúmeras são as experiências desenvolvidas em Fortaleza-CE fora da escola regular de ensino, em escolas de artes, por exemplo. Citaremos uma, pois, com esse exemplo, representamos a gama de possibilidades educativas em artes que são desperdiçadas ano a ano pelo sistema de ensino. Na Escola de Dança e Integração Social para Criança e Adolescente (EDISCA), os alunos vivem uma educação em artes, com aulas de dança, balé clássico e, assim, ao lado dos estudos escolares, agregam desenvolvimento psicomotor, espaço-temporal e emocional, desenvoltura em público, dentre outras habilidades que favorecem a aprendizagem e a educação integral do estudante. Já há resultados muito

positivas na formação desses aprendizes, pois, depois de anos de estudos, alguns desses jovens tomaram a dança como profissão e hoje são professores e bailarinos profissionais.

Citamos a EDISCA para comprovar a grande potencialidade que a arte representa na vida humana e como a escola perde ao não realizar trabalhos mais criativos, emocionantes, enriquecedores, pertinentes. Outro modelo de experiência que aqui vale ressaltar são os grupos tradicionais comunitários, como um que encontramos no Pirambu, que é animado pelo Mestre Zé Pio. Nele, pessoas da comunidade, indistintamente, crianças, jovens e até idosos, reúnem-se para vivenciar o Boi e fazem uma brincadeira que ganha sentido e desenvolve saberes das artes populares com pessoas das mais diferentes idades. A prática tradicional comunitária de cultura e arte, pensamos ser a forma mais orgânica de todas as experiências no âmbito do ensino das artes, uma vez que interage com a comunidade em um fazer inteiramente integrado ao conjunto de valores aos quais se está a dar significado. Cito o Boi do Mestre Zé Pio, pois ele tem tido uma inserção e uma representatividade na vida de crianças e jovens de uma comunidade que, mesmo sendo uma das mais violentas da cidade, consegue envolver muitas pessoas que ali aprendem música, dança, e realizam um auto folclórico que envolve todas as artes.

Outra iniciativa ocorrida em Fortaleza, que foi muito oportuna para o ensino de artes e que propiciou um desenvolvimento de talentos juvenis para as artes pelos 3 cantos da cidade foi a Rede Cuca de proteção social e oportunidades, formada por 3 Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (CUCAs), mantidos pela Prefeitura de Fortaleza por meio da Coordenadoria Especial de Políticas Públicas de Juventude. Geridos pelo Instituto Cuca, os Cucas Barra, Mondubim e Jangurussu atendem, prioritariamente, jovens de 15 a 29 anos, oferecendo cursos, práticas, difusão cultural, formações e produções na área de comunicação e atividades que fortalecem o protagonismo juvenil e realizam a promoção e garantia de direitos à cultura e à arte. Além disso, a Rede Cuca também tem levado para a periferia de Fortaleza possibilidades e alternativas de fruição artística, por meio da realização de eventos, festivais, mostras, exposições e programações permanentes de shows, espetáculos e cinema. Nesses 3 bairros de Fortaleza, a ação tem criado zonas de desenvolvimento de formação de jovens nas artes que, hoje, repercutem de modo muito positivo e propositivo na cidade, pois alguns desses jovens formaram grupos ou destacam-se individualmente no cenário das artes na capital do Ceará.

Considerações finais

A intenção deste artigo é refletir, junto aos estudiosos de políticas públicas na área de arte, cultura e educação, situando-se historicamente com base na legislação mais recente e observando as atuais determinações legais, sobre o campo da arte na educação brasileira. É facilmente perceptível que tivemos um grande recuo, especialmente no contexto da escola,

no que tange ao espaço e à valorização das artes, uma vez que ela foi reduzida, na mais recente legislação educacional, a BNCC (2017), à parte da linguagem e não se atende às necessidades humanas de desenvolvimento das artes entre crianças e jovens em contextos escolares, comunitários e/ou de outras maneiras, a não ser nas iniciativas pontuais como as que citamos, ao lembrar a EDISCA, os CUCAs e o Boi do Mestre Zé Pio.

É justamente na política, primeiro, e depois em um conjunto de iniciativas que se encontram os bloqueios e às possibilidades do ensino de artes, pois fora da escola encontramos mais experiências exitosas das artes do que dentro dela. Se, por um lado, as políticas públicas do ensino regular na área de artes são desanimadoras, haja vista o que já expomos anteriormente, sua quase insignificância para os autores da lei, que instituíram a BNCC (2017), por outro lado, sua vivência fora da escola dá demonstrações de ricas experiências, entre as quais as que citamos, que ilustram o argumento de que os bons resultados da aprendizagem artística são irrefutáveis. Insistimos, aqui, que, mesmo antes de ser linguagem, já há uma arte ancestral em gestos, afetos e brincadeiras, que levam aos primeiros contatos com a arte e a senti-la inteiramente, sem ainda ser linguagem, mas sendo parte primeira da vida em comunidades humanas desde os tempos mais remotos.

Portanto, alertamos para o fato da arte ser fonte de criatividade e de descoberta, também constituindo utopia e resistência cultural. Assim, o que encontramos nas diversas experiências de artes, ainda que fora da escola, é um meio de manter viva a chama ancestral de sentir-se parte da vida comunitária, das possibilidades humanas de expressão de modos de viver e sentir a realidade que nos cerca. Assim é que esses exemplos são demonstrações de busca de alternativas de garantia de acesso à arte, quando a escola não cumpre seu papel de difusora da cultura e de campo fértil de criações e descobertas. O caráter utópico da arte é o que a levou a sempre ter sido expressão dos anseios por um devir construído por atores sociais em busca de uma sociedade mais justa, onde a distribuição dos bens imateriais da humanidade seja garantida pela escola, transcendendo seu caráter de aparelho ideológico de Estado, em uma perspectiva de transformação social e de criatividade coletiva.

Precisamos, então, ainda no solo da escola, suscitar a resistência que a sociedade brasileira exige de seus cidadãos, sob pena de aprofundar retrocessos inaceitáveis, como a minimização da arte na escola. É indispensável que se mantenham, mesmo que na divisão do tempo da área de linguagem, as aulas de artes em todas as escolas. Também urge utilizar o tempo da parte diversificada, que soma 40% do tempo escolar em todos os níveis, para ampliar o tempo da arte na escola, com práticas como as de cultura popular, nas quais os saberes regionais sejam amplamente difundidos. Então, finalizamos acrescentando que a formação e a atuação artístico-cultural de professores e estudantes dentro da escola devem ser instrumentos de busca de expressão dos anseios da população, de crianças, jovens e educadores, por uma educação mais crítica e criativa.

Referências bibliográficas

- Base Nacional Curricular Comum. (2017). Educação é a base. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Colares, Edite (2018). Educação inicial em artes: identidade, cultura popular e ludicidade. Arte e diversidade: *Anais do 2o Congresso Intersaberes em Arte, Museu e Inclusão*. João Pessoa, PB. Acesso em: https://www.even3.com.br/anais/iiciami/?fbclid=IwAR1-CYkfhp6Q2wOV4LxyNu2VvAJG8oiRVxhKA_GSXOOsHrOfq86ZhEUbxzE
- Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. (1988). Brasília, DF.
- Eco, U. (2013). *A definição da arte*. Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Head, H. (1983). *Arte e alienação*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.
- Lei n. 11.645, de 10 março de 2008*. (2008). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF.
- Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008*. (2008). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF.
- Lei n. 12.287 de 13 de julho de 2010*. (2010). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília, DF.
- Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016*. (2016). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF.
- Rancière, J. (2015). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Para citar este artigo:

Norma A – ABNT

COLARES, E. O. Considerações sobre educação, arte e política: experiências, alternativas e resistências. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 124-140, 2019.

Norma B – APA

Colares, E. O. (2019). Considerações sobre educação, arte e política: experiências, alternativas e resistências. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 124-140.

Norma C – Vancouver

Colares EO. Considerações sobre educação, arte e política: experiências, alternativas e resistências. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2019 [cited Ago 1, 2019];9(23):124-140. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1160>

Art, science education, and politics: plural dialogues

Thelma Lopes

*Ph.D. in Science from the Oswaldo Cruz Institute – IOC
Spaces of Science of the Foundation Center for Science and Distance
Higher Education of the State of Rio de Janeiro – Foundation CE-
CIERJ
tgardair@cecierj.edu.br*

Monica Santos Dahmouche

*Ph.D. in Physics from the University of São Paulo – USP
Scientific Vice-Presidency of the Foundation Center for Science and
Distance Higher Education of the State of Rio de Janeiro –
Foundation CECIERJ
monicacecierj@gmail.com*

Abstract

This article sheds light on the relationship between art, education, and politics, focusing on non-formal education actions in the area of scientific dissemination, where the interest for dialogue between art and science is growing. An intertwining of various fields of knowledge poses specific challenges, arranged in multiple layers. Either those related to the status assigned to each field and the consequent influence on policies deployed for them or pedagogical strategies, which should be designed in order to consider their own alphabets in each area at stake; or also to the fact that we live in an age when the dominant paradigm is the scientific one. The background for the discussion proposed here consists of activities conducted by the 'Spaces of Science' linked to the Foundation Center for Science and Distance Higher Education of the State of Rio de Janeiro (Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CECIERJ). It was found that combining art and science can contribute to understanding affections, disaffections, emotions, historical principles, social motives, political interests, partisan inclinations, and so many other determinants of knowledge production.

Key words art; science; democracy; scientific dissemination; scientific education.

Conhecer: debate entre o público e o privado

2019, Vol. 09, nº 23

ISSN 2238-0426

DOI 10.32335/2238-0426.2019.9.23.1131

Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0)

Submitted on Feb. 28, 2019

Published on Ago. 01, 2019

Arte, educação científica e política: diálogos plurais

Resumo

Este artigo lança luz sobre a relação entre arte, educação e política, enfocando ações de educação não formal na área de divulgação científica, onde o interesse pelo diálogo entre arte e ciência é crescente. O entrelaçamento de diferentes campos do conhecimento propõe desafios específicos, dispostos em múltiplas camadas. Sejam aqueles relacionados ao *status* atribuído a cada campo e a conseqüente influência nas políticas implantadas para eles ou às estratégias pedagógicas, que devem ser concebidas de modo a considerar alfabetos próprios a cada área envolvida; ou, ainda, ao fato de vivermos em uma época na qual o paradigma dominante é o científico. O pano de fundo da discussão aqui proposta consiste em atividades desenvolvidas pelos “Espaços da Ciência” vinculados à Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj). Constatou-se que combinar arte e ciência pode contribuir para o entendimento de afetos, desafetos, emoções, princípios históricos, razões sociais, interesses políticos, inclinações partidárias e tantos outros determinantes da produção do conhecimento.

Palavras-chave arte; ciência; democracia; divulgação científica; educação científica.

Arte, educación científica y política: diálogos plurales

Resumen

Este artículo arroja luz sobre la relación entre arte, educación y política, enfocando acciones de educación no formal en el área de divulgación científica, donde el interés por el diálogo entre arte y ciencia está creciendo. El entrelazamiento de varios campos de conocimiento plantea desafíos específicos, organizados en múltiples capas. Ya sea los relacionados con el *status* asignado a cada campo y la consiguiente influencia en las políticas implementadas para ellos o las estrategias pedagógicas, que deben diseñarse para considerar sus propios alfabetos en cada área implicada; o también al hecho de que vivimos en una época en que el paradigma dominante es el científico. El trasfondo de la discusión que se propone aquí consiste en actividades realizadas por los “Espacios de la Ciencia” vinculados a la Fundación Centro de Ciencias y Educación Superior a Distancia del Estado de Río de Janeiro (Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CECIERJ). Se constató que combinar arte y ciencia puede contribuir al entendimiento de afectos, desafectos, emociones, principios históricos, razones sociales, intereses políticos, inclinaciones partidistas y muchos otros determinantes de la producción de conocimiento.

Palabras clave arte; ciencia; democracia; divulgación científica; educación científica.

Art, enseignement scientifique et politique: dialogues pluriels

Résumé

Cet article met en lumière la relation entre art, éducation et politique, en mettant l'accent sur actions d'éducation non formelle dans le domaine de la diffusion scientifique, où l'intérêt pour un dialogue entre art et science grandit. L'entrelacement de différents domaines de la connaissance pose des défis spécifiques, organisés en plusieurs couches. Soit ceux liés au *status* attribué à chaque domaine et à l'influence qui en résulte sur les politiques mises en œuvre pour eux ou sur les stratégies pédagogiques, qui devraient être conçus de manière à prendre en compte leurs propres alphabets dans chaque domaine concerné; ou au fait que nous vivons à une époque où le paradigme dominant est le scientifique. La base de la discussion proposée ici est constitué d'activités menées par les « Espaces Scientifiques » liées à la Fondation Centre pour la Science et l'Enseignement Supérieur à Distance de l'État de Rio de Janeiro (Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CECIERJ). Il a été constaté que la combinaison des arts et des sciences peut contribuer à la compréhension des affections, des désaffections, des émotions, des principes historiques, des raisons sociales, des intérêts politiques, des inclinations partisans et de tant d'autres déterminants de la production de connaissances.

Mots-clés science; démocratie; diffusion scientifique; enseignement scientifique.

Introduction

In Brazil, *arts education* is provided for in the National Curriculum Parameters for Art (Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte – PCNs) and it should take place from Elementary School, not necessarily focusing on the learning of technical skills, but also contributing to citizen’s comprehensive education and to the understanding of artistic ways of various natures and peoples. Purposes such as encouraging creative readings of the world, as well as the perceptive sensitivity and awareness of the social dimension of arts meet the goals listed in the PCNs. It is worth highlighting in the proposition the formulation of 3 axes: a) production, which involves the suggestion of techniques, themes, and availability of materials; b) fruition, which links the contextualization of works, the understanding of their levels of difficulty and appraisal; and c) reflection, which may be understood as the building of knowledge generated through artistic work.

However, in practice, given the Brazilian reality and the state of the art as a field of knowledge, it is not an easy task to make the precepts of the PCNs come true, either in the formal education context or in the initiatives developed in the domain of non-formal education. Only with Lei n. 5.692 (Lei de Diretrizes e Bases [LDB], 1971) art was included in the school curriculum as ‘educational activity.’ Music became a mandatory subject in the 1990s and only in 2016 did theater, visual arts, and dance enter the primary education curriculum as mandatory subjects. This was a major breakthrough. The obligation contributes to consolidate, little by little, the understanding that the contents of arts are indispensable and crucial for the individual’s overall education.

In turn, in the field of non-formal education there is, increasingly, an association between art and science, especially in scientific dissemination actions, which may be easily found in science centers and museums or in public squares, during thematic events such as the National Science and Technology Week (Semana Nacional de Ciência e Tecnologia – SNCT) and even at schools. As a matter of principle, these actions have as their main goal to make themes and contents related to various sciences palatable to a non-specialized audience. Therefore, it is necessary to dialogue with different languages so that the scientific discourse can be presented in an understandable and attractive way to those who are not fully familiar with the science area. In this direction, multiple forms of art have been explored, such as theater performances, videos, and movies whose themes deal with topics related to the world of science or the biography of scientists, as well as exhibitions that use visual arts, like painting or drawing.

In the scenario where many knowledge and human action areas are exchanged, with distinct characteristics, even considering the many points of contact and the affinities between them, confrontations multiply, focusing the analysis on issues of several categories. Each field of knowledge instills its a mythology of its own, it uses typical signs, explores

specific operating ways, and proposes questions inherent to its respective study objects. Thus, tensions and sometimes misunderstandings and stereotypes are created that need to be discussed and eliminated, in order to constitute the basis for plural educational processes.

The classroom, other places to learn in, art and science

Learning is an uninterrupted process that occurs throughout life. Either on school benches or on the benches of bars, trains, or households, we learn something every day. The school is one of the sites where we can learn. Learning processes take place at different levels, spaces, and modalities, and such differences should not be ordered on a supposed hierarchical scale. There are several ways to learn and teach that may be complementary, something which does not mean there is sometimes no incompatibility and conflict between them. Some denominations appear in an attempt to categorize things. The so-called 'formal education' is characterized by unfolding in a very structured way, in which a pre-established program follows and where certification is available. Moacir Gadotti (2005, p. 2, our translation) clearly delimits:

Formal education has clear and specific goals and it is mainly represented by schools and universities. It depends on a centralized educational guideline such as the curriculum, with hierarchical and bureaucratic structures, determined at the national level, with oversight agencies of the ministries of education. Non-formal education is more diffuse, less hierarchical, and less bureaucratic. Non-formal education programs need not necessarily follow a sequential and hierarchical "progression" system. They may be of variable duration, and may or may not grant learning certificates.

However, in the quest to define 'non-formal' and 'informal' education, delimitations do not seem so obvious. Maria G. Gohn (2006, p. 28, our translation) explains that often the term non-formal is used by some researchers as a synonym for informal:

We think that it is necessary to distinguish and demarcate the differences between these concepts. At first we can demarcate their fields of development: formal education is that unfolding at schools, with previously demarcated contents; the informal as the one that individuals learn during their socialization process – in the family, neighborhood, club, with friends, etc., loaded with values and cultures of their own, inherited belonging and feelings: and non-formal education is what one

learns “in the world of life,” saw the processes of sharing experiences, especially in everyday collective spaces and actions.

In an attempt to better demarcate the differences between the education modes, the author goes on to ask who would be the educator in each education field we analyze; where we educate and what would be the territorial space in which the educational acts take place. The questions contribute to pointing out clues that explain differences, but, nonetheless, in relation to non-formal and informal education, there is also a certain degree of dubiety. This study does not aim to deepen the terms that designate different education modes. We seek to discuss the interaction between artistic language and scientific dissemination, which, according to Gohn (2006), may be characterized as non-formal education.

Also in the education field, Freire (1983) postulates that, in a strict sense, no one educates anyone, reaffirming the conviction that it is indispensable to create conditions that favor learning and that such conditions will be more favorable insofar as the person is more capable of looking and to constructing, having her/himself as a basis, the conditions more suited to her/his learning mode and rhythm. It is not a matter of disregarding the external structures and the concrete agents as necessary to make education possible as a public and social project, but we emphasize here the view of Freire (1983) in terms of the need to look into ourselves, as a condition to grasp how educational processes are triggered. Freire (1983, p. 27, our translation) stated: “let us begin by thinking of ourselves and trying to find, in the nature of men, something which can be the crucial nucleus in which the education process is sustained.”

According to Freire (1983), educating implies a route in which a human being must be the subject of her/his own trajectory, and not an object of it. Hence the idea that nobody educates anyone. If we take the words of the author from Pernambuco as a basis, the discussion about learning cannot do without reflection on the emotional factors involved. The questions to be asked are:

- Since emotion must be included in the learning process, when thinking about subjects like science, for instance, how could we conjugate affections and contents?
- How could we stimulate the joy of learning in the midst of so much seriousness, a characteristic of already stigmatized scientific discourses, in spite of some recent initiatives of translation through rather friendly means?
- What may be the possible ways?

Art and science education

Artistic language is, potentially, endowed with the ability to arouse enjoyment, evoke emotions and entertain, which in turn are qualities of extreme importance for educational

processes. The U.S. psychologist Carl Rogers has dedicated himself to psychopedagogy and his work emphasizes the importance of a globalizing approach that includes feelings and intellect for the promotion of more lasting and comprehensive learning. On this point, in agreement with Rogers, Marco A. Moreira (1999, p. 144, our translation), who devoted himself to the investigation of learning theories and teaching methodologies, explains:

[...] effective learning refers to the person who gets fully involved by her/himself. It is not just a cognitive, “neck up” learning. It is a learning that involves both the cognitive and affective aspect of a person, it is “visceral,” deep, and comprehensive.

Thus, arts associated with science education processes can greatly contribute to deconstructing stereotypes, stigmas, and reductionist views about scientific practice. However, in the mistaken supremacy of the ‘scientifically proven,’ we must take care not to regard arts as a mere tool to convey contents of science, at the risk of diminishing the two. The interaction between art and science will be so much more beneficial insofar as it relies on the dialogue of excellence between the multiple forms of knowledge and the understanding that both constitute points of view and forms of expression. From this perspective, Lopes (2018a, our translation) analyzes:

Like Science, Art is a way of seeing, anticipating, and inscribing. It is an indispensable means to see solutions in an increasingly complex, hostile, and conflicting environment. Feeding the false incommunicability between them, rather than a mistake, is contributing to an unequal society, in which one does not recognize her/himself in the plurality of knowledge, a powerful ally for a full reading of a world so diverse, rich in meanings, and changeable.

The capital question that emerges in face of the proposition of combining forms of knowledge in favor of a pedagogical goal is:

- How could we translate into practical actions the interaction of various knowledge areas, in order to preserve the specificities and not to subjugate one another?

It is a challenge to be understood and faced, which is unfolding in so many others, which has been tackled when planning activities of the Spaces of Science (Espaços da Ciência – ECs) linked to the scientific dissemination sector of the Foundation Center for Science and Distance Higher Education of the State of Rio de Janeiro (CECIERJ), detailed below. First, however, it is necessary to contextualize the scenario in which such actions

are inserted, since the ECs are established in a larger universe of initiatives aimed at the popularization of knowledge.

Art and science in museums and science centers

The dialogue between art and science has been increasingly explored both in terms of scientific dissemination and in the science education field. The initiatives include different various artistic languages. Science centers and museums are loci where non-formal education is dominant, and often give rise to points of convergence between amateur artists, scientists, museologists, and curators of scientific exhibitions that play the mediating role of the artistic creation process, as indicated by Agostinho e Casaleiro (2015), when referring to the “CosmoCaixa” Museum in Barcelona, whose curator, Jorge Wagensberg (2006), a Catalan physicist-museologist, has coined the concept of *total museology*.

In his conceptualization, Wagensberg (2006) organized science exhibitions that sought to integrate elements based on a set of assumptions in which art and science might occupy two different poles in relation to the way how they operate, but which might dialogue harmoniously in the museological exposition. In the Brazilian scenario, among the actions that aim at the dialogue between art and science, we highlight theater, with more than a dozen scientific institutions (L. M. Moreira & Marandino, 2015) dedicated to the development of activities, among the production of skits, theatrical mediations, and even regular seasons of shows (Gardair & Schall, 2009). “Cultural and Educational Catavento” [Catavento Cultural e Educacional], “National Historical Museum” [Museu Histórico Nacional], “Museum of Life” [Museu da Vida], “Seara of Science” [Seara da Ciência], and “Museum of Science and Life” [Museu Ciência e Vida] are some of the entities that promote multidisciplinary actions involving theatrical language.

There are also actions that associate music and scientific themes, which explore, for instance, aspects of entomology through a repertoire of Brazilian popular music (música popular brasileira – MPB) songs. In this case, the compositions are a starting point for discussing concepts, relationships, and stereotypes about the role of insects in nature and the lay population’s view on small animals (Serpa, 2016). It is also worthy noticing the project “Cyclophonica” – a moving bicycle orchestra, led by Leonardo Fuks, in which music is related to optics concepts.

Science fiction, comics, literature, and cinema have also been getting closer to science. From the early Brazilian comic book initiatives, exploring the scientific universe, such as those developed by Leopoldo De Meis and Diucênio Rangel (1998), to the “Science Comic Strips” [Cientirinhas] by Luiciano Queiroz and Marcos Merlin, produced since 2016 (Caires, 2019), is invested in the combination of visual and textual language and scientific content, aiming to popularize contents and entertain. In the world of literature, the iconic Mary

Shelley's story, "Frankenstein or Modern Prometheus," is regarded as the first science fiction work. In the plot, Lopes (2018b) observes, "responsibility in the application of knowledge, intellectual arrogance and pride or even excess knowledge, are among the questions raised by the book that has been read over generations for two centuries." Science fiction also extends to the cinema, an art with which science and technology have a special relation:

If we think about the relation between technology and cinema, we may claim that this is an art that only became possible through the development of technological equipment that involves from photographic resources to sophisticated up-to-date projection equipment. Technology in the film industry directly influences the big screen language. Image sonication is an example of this influence, as well as the advent of colors, the visual effects provided by computer graphics or the production of screens that generate the 360-degree illusion (Lopes, 2005, p. 403, our translation).

The history of cinema can be told through the search of human beings to reproduce image in dislocation. Twelve thousand years ago, cave paintings represented animals with 8 legs, in an attempt to illustrate movement. From the primitive interest, the modern man sought to create mechanisms of sequenced presentation of images to produce the sensation of static engravings' movement. In 1833, the British man W. G. Horner conceived the zootrope, an apparatus based on circular succession of images that, when rotated, gave the optical illusion of continuous movement. Between 1876 and 1877 Charles-Émile Reynaud, a professor of science and a French painter, presented the praxinoscope, an invention that performed the same process of animation perception obtained by the zootrope, but replacing the holes with small mirror strips.

Little by little, the equipment was improved until Reynaud conceived the optical theater, a device that combined mirrors and lenses, allowing the projection of complex animations, at a frequency of 15 frames per second, with an average duration of 15 minutes. The *pantomimes lumineuses*, as the presentations were named, reached success with the audience, with crowded exhibition room. The Optical Theater reached an audience of more than 500 thousand spectators. However, it was a handicraft and exhaustive process, and it was necessary to color thousands of sequential images, one by one, in order to consider the synchronicity with the stories' soundtrack, orchestrated live.

It was with the cinematograph, patented by the Lumière Brothers, in the late 19th century that it became possible to film and project scenes on a larger scale. At first, the cinematic technology was limited to the recording of everyday life scenes and the audience's relations to the novelty that registered reality were, naturally, quite different from the current ones in 1895. The low literacy rates, low schooling, and poor understanding

of the laws of optical physics brought an atmosphere of magic and creed to the cinema. The audience was stunned by the images projected.

When the movie *Arrivée d'un train en gare à La Ciotat* was exhibited, the audience followed the arrival of a train at the station and the disembarkation of passengers. On occasion, part of the audience ran towards the back of the room, fearing to be hit. Those who were filmed waved at the camera. In the brief 60-second duration of the precursor movie, there was no awareness of the coming revolution, in which art and technology were intertwined. At that moment, the nature (or status) of art was not even assigned to cinema.

While the Lumière Brothers learned to explore the new technical-scientific product, Georges Méliès used the 'filming machine' having his experience as a magician and theater director as a basis. Thus, he produced in 1902 the first movie with scenes and dramatic expression. The 12-minute short film, *Le Voyage dans la Lune*, was inspired by one of Jules Verne's novels and it is considered the first science fiction movie. In it appeared the first representations of scientists on the big screen. Since then, the scientific world has been explored in different ways and in dialogue with different periods, because, as Ferreira (2010, p. 265, our translation) observes, "the work of art translates historical conflicts and the political, moral, or epistemic problems of its time."

In the pedagogical actions linking science and cinema, programs such as "VerCiência," an international cinema show on TV, which aims at stimulating the dissemination of scientific culture through different audiovisual technologies, and the "CEDERJ Cineclub Scientific Show" [Mostra Científica do Cineclub Cederj], mainly developed in the SNCT editions. It is a movie exhibition program in the countryside of the State of Rio de Janeiro and in its capital city. The main goal is stimulating the taste for the cinematographic art and the critical eye regarding the arts. The collection consists of titles of varied styles, genres, and epochs.

It is worth highlighting that not all technological production is a fruit of scientific research, but, usually, both are interconnected. In the case of cinematographic language, in addition to the fact that its birth was triggered by technological advances, it has been a vehicle for scientific themes, as well as a way of presenting biographies of characters of science, and it has proved to be an excellent stimulus for the debate on scientific making in a humanized way, contextualized and in dialogue with its time, as corroborated by Oliveira (2006, p. 141, our translation):

Movies express the view not only of the people involved in its assembly, but, indirectly, reveal the imagination of its spectators, because before even contributing to the formation and reinforcement of cultural habits, the production of a certain movie takes into account the view of its target audience, its universe of references, knowledge, and expectations. In this sense, they reveal, more than other artistic productions like a book or a painting, the look of an era or a society.

In the field of visual arts, a good example of an association between science and art are the exhibitions of the Brazilian Candido Portinari, who left a vast collection of works. Some of them are portrayed in the exhibitions “Portinari: Art and Science” [Portinari: Arte e Ciência] (O Projeto Portinari, 2016) and “Portinari: Art and Environment” [Portinari: Arte e Meio Ambiente] (Casa da Ciência, 2018).

The first one consists of 14 modules, which include 30 replicas of Portinari’s works associated with a set of art, science, and education activities, which include resources and strategies, such as: scientific experiments, art workshops, games, computing, illustrative panel, etc.

The second one gathers digital replicas of 28 works by the painter from Brodowski, São Paulo, Brazil, in which images of Brazilian landscapes, flora, and fauna, crops, and men were selected, constituting an exhibition that, besides showing the artist’s work, aims to thrill and engage visitors, mobilizing them and, through art, awakening them to the importance of turning the world into a space where brotherhood among men is dominant.

This exhibition was organized on the occasion of the United Nations (UN) Conference on Sustainable Development, the Rio+20 (Comitê Nacional de Organização Rio+20, 2011), to join a set of activities to popularize science during the event. The two exhibitions traveled to various science museums, where it was possible to explore interfaces and conduct related activities, such as origami and drawing workshops, providing visitors with the opportunity to exercise and express their creativity, contributing to grasp, in a playful way and through art, scientific aspects. In this way, it was possible to establish relations between Portinari’s works and scientific phenomena, both concerning the pictorial techniques used by the artist and the elements represented in the works, although not necessarily the painter has considered such relations in the original conception of his paintings.

It is also worth mentioning the exhibition held at the Museum of Life, named “Body in African Art” [Corpo na Arte Africana] (ERA Virtual, 2010), whose objects collected by researchers from the Oswaldo Cruz Foundation (FIOCRUZ) who were on a mission in Africa were gathered in 5 modules that addressed the body from various perspectives, namely: a) “Individual Body & Multiple Bodies” [Corpo Individual & Corpos Múltiplos]; b) “Sexuality & Maternity” [Sexualidade & Maternidade]; c) “Body Modification and Decoration” [A Modificação e a Decoração do Corpo]; d) “The Body in Object Decorating” [O Corpo na Decoração dos Objetos]; and e) “Máscaras como Manifestação Cultural” [Masks as Cultural Manifestation]. In this case, the interaction of visual arts resources with anthropology and history – sciences categorized as human and social – is emphasized.

Size is the interest for the conjunction between art and science in the area of scientific education that there are proponents of agglutinating the 2 fields, creating a third and adopting a single term: *ArtScience*. In a manifesto, 4 U.S. authors (Root-Bernstein, Siler, Brown, & Snelson, 2011) postulate principles for synthesizing modes of operation for artistic

and scientific research and expression, merging subjective, emotional, objective, rational faculties, etc. In Brazil, the term was translated as *CienciArte*. On this aspect, one of the pioneers in the study of this approach, Araújo-Jorge et al. (2018, p. 26, our translation), explains:

CienciArte incorporates the convergence of artistic and scientific processes and skills, and not the convergence of its products. CienciArte is not Art + Science or Art-and-Science or Art/Science, in which the components retain their disciplinary distinctions and compartmentalization. CienciArte transcends and integrates all subjects or forms of knowledge.

However, in practice, the interaction between science and art offers some challenges, since it involves two broad fields of knowledge, which are subdivided into others and apparently are very far from each other. Charles Percy Snow's lecture at the Cambridge University, in 1959 on what he called 'the two cultures,' is a reference for discussing the relations between the areas at stake here. In his speech, he vehemently criticized the split between humanities and natural sciences, warning of the mutual forms of prejudice faced by himself, as he traveled across multiple areas and advocated a better communication between the 'two cultures.'

Concretizing relations and public policies: the Spaces of Science linked to the CECIERJ

At the present time, day by day is crossed by sciences and technologies. At all times, important decisions are made on the basis of scientific argument. The repercussions extend to the most different levels and domains, be they social, economic, or cultural. In this way, sciences cannot be circumscribed to the world of specialists. According to Feyerabend (2011, p. 120, our translation), "lay people can and should overview science." Besides, "in a democratic society, institutions, research programs, and suggestions have [...] to be subject to public control," as Feyerabend (2007, p. 8, our translation) also emphasizes. Thus, it is key to develop strategies aimed at stimulating reflection on the scientific practice and, from this perspective, the association with arts is unique.

The ECs of the CECIERJ are mini-science centers located in the countryside of the State of Rio de Janeiro, where varied scientific activities are carried out, such as interactive exhibitions, planetarium sessions, workshops, science fairs, and activities during the SNCT. The ECs are managed in partnership with local departments of education and the

CECIERJ's scientific dissemination sector, which, in this relationship, is responsible, as Gardair, Dahmouche e Fiães (2018, p. 519, our translation) explain,

[...] for the training of mediators conducting such activities and the proposition of supplementary programming, such as multidisciplinary events, thematic exhibitions, workshops for teachers and students, which are sometimes partially financed by funding agencies. In physical terms, the ECs have a set of interactive scientific equipment that is exposed in order to facilitate experimentation by visitors.

Most of the funding for the development and implementation of activities comes from the budget of the city halls at stake, also being responsible for preserving the building, resources for infrastructure and maintenance of personnel. Development agencies, such as the Rio de Janeiro State Foundation for Research Support (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ) and the National Council for Scientific and Technological Development (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq), also play a major role in supporting the design of pedagogical actions. The interface with the visiting audience of the ECs, either spontaneous or scheduled, is carried out by local mediators, trained by the CECIERJ, whose main functions are: a) facilitating the interaction between the audience and the exhibitions; b) holding workshops; and c) mediating the other activities offered by the ECs.

In this scenario, where we see public policies as the set of measures and actions institutionally supported in a systematic way, in various domains and by several entities, we reaffirm the commitment with a public education of excellence, when developing actions aimed at non-formal education, involving multiple social players, varied fields of knowledge, and giving priority to cultural diversity in the teaching of science associated with arts, in a free and unrestricted way. However, some difficulties arise along the route. Often we come across government policies that, unlike State policies, are not necessarily supported by the Constituição da República Federativa do Brasil (1988) regarding the continuity of processes. According to Gardair et al. (2018, p. 519, our translation):

As for the pedagogical objectives to be achieved, we intend to present and discuss themes and contents of the field of sciences in a contextualized, attractive, and accessible way to the non-specialized audience. Providing support for teachers in the region in order to develop and improve their didactic practices is also a goal of the ECs. This is an internationalization action that seeks to promote the popularization of science and technology especially aimed at students and teachers in the regional school network.

The activities of the ECs are planned in order to present science as one of the knowledge works that man is capable of generating. People seek not to absolutize scientific knowledge, exploring it in a dialogue with other studies, stimulating reflection on the social impact of production in science. Contributing to the deconstruction of stereotypes and stigmas related to scientific practice is also one of the goals to be considered in the formulation of the ECs programming, highlighting the components of subjectivity and affectivity that can constitute the scientific methodology. In this regard, Ferreira (2010, p. 265, our translation) analyzes:

Modern scientific rationality is not characterized by its contemplative nature, it is constituted as a form of knowledge that proposes an intervention in nature in order to dominate it, transforming it, acting on it. Its concepts and assumptions reproduce a mechanistic, dualistic, quantitative, and ordering worldview. That is, it is a type of knowledge that, by interfering, models, constructs reality, organizes things according to its interests, its presuppositions and its methods, it acts in the social sphere, although this is not always clear. In this rationality, subjectivity is a problem to be avoided.

Thus, the ECs activities were conceived by considering the importance of presenting and discussing contents in a contextualized way. In this direction, we highlight two specific actions, in which the association between visual arts and scientific themes was explored in practice, aiming not to incur hierarchization of knowledge and offer multiple points of view on a single theme. It is the itinerant exhibition “The Heaven of Artists” [O Céu dos Artistas] and the workshop “Eating with the Eyes” [Comendo com os Olhos].

The Heaven of Artists: an interactive exhibition in dialogue with science

Heaven arouses the curiosity of men since time immemorial and, as Lexicon (1990, p. 53, our translation) states, “it plays a major role in the mythological and religious conceptions of almost all peoples.” One of the possible explanations for the fascination that heaven exerts on men is the relationship established between heaven and fertility on earth, as well as a rich imaginary about gods and entities who might rule our lives and populate that space above us.

According to Lexicon (1990, p. 53, our translation), there are associated with the celestial world “regular and ordered movements of the stars, the [...] fertilizing rains that are necessary for life, the fear and respect awakened by the phenomena of nature like

thunderstorm, ray, comets, meteorites, the rainbow.” Perhaps, the mysteries and certain inaccessibility of heaven are also responsible for the interest aroused in human beings. The firmament, the stars, the celestial bodies, the planets, the clouds, the sun, none of this is palpable. We can only contemplate what is visible to the naked eye and imagine what we cannot see. The sky is also a source of inexhaustible inspiration and creation. How many of us do not see hundreds of shapes in the clouds scattered on an afternoon with clear sky? Alvarez (2008, p. 390, our translation) emphasizes that: “the blue sky is unlimited airspace, where a dreamer is lost in that bottomless mirror, without shape and without direction.”

Artists from various eras and styles dedicated themselves to portraying the sky. In visual arts, we may mention Rene Magritte, Edvard Munch, or Vincent Van Gogh, for instance. It is a fact that the themes related to the sky can constitute a great starting point for the articulation of different fields of knowledge, considering the poetic inspiration that this awakens and the immense data set in which it is constituted for science.

The “Heaven of Artists” is an itinerant exhibition, produced with resources from the public notice “Support for the Production and Dissemination of Arts/FAPERJ” [Apoio à Produção e Divulgação das Artes/FAPERJ] and the CECIERJ. With exhibition design by Andréa Fiães and curatorship of Thelma Lopes, it aims to stimulate the discussion of possible relations between science and art through the dissemination of works by consecrated painters articulated to other forms of knowledge and the historical and cultural ambience to which they are linked. There are also, as activity goals, promotion of space for enjoying arts and encouragement to the formation of an audience for visual arts. The exhibition consists of reproductions of works that depict the sky and they are exhibited along with planetarium sessions, aiming to afford artistic and scientific discourse on the same subject.

The research for composing “The Heaven of Artists” was conducted with 3 main contributions: a) contents; b) pedagogical strategies to be developed for presenting the said contents; c) supports and materials fit to the aesthetic and educational purposes, taking into account the feasibility and durability. Seven painters were selected. In total, the exhibition consists of 13 panels, which were grouped into 4 sets: a) an opening panel; b) 7 panels with reproductions of art works; c) 2 panels of mythologies and songs on the sky; and d) 3 interactive panels with magnetic games on the sky.

Figure 1 Panel of the exhibition “Heaven of Artists”



Source: Prepared by the authors.

The works reproduced were: a) “Lovers in the Sky of Venice” [Os Amantes no Céu de Veneza] (Marc Chagall); b) “Sunset” [Sol Poente] (Tarsila do Amaral); c) “The Fall of Icarus” [A Queda de Ícaro] (Henri Matisse); d) “Blue Sky” [Céu Azul] (Wassily Kandinsky); e) “The Sun” [O Sol] (Edvard Munch); f) “Starry Night” [Noite Estrelada] (Van Gogh); and g) “Constellations” [Constelações] (Joan Miró). The front face of each of these panels contains the reproduction of the work and a sentence by the painter. In the back there is a photo of the artist, biographical information, and space for technical information on the painting, such as: a) size; b) title; and c) museum or private collection where it is located (Figure 1).

Once selected, painters and works, we underline the idea that permeates the whole exhibition: there are different ways of seeing and expressing the world, with arts and science being among them. In this way, we think that, as a pedagogical strategy to highlight the notion of plurality on the same subject, it would be key to include data related to anthropology and even other arts, besides painting. Thus, the panels by the 7 painters are added with 2, named “The Sky and its Meanings” [O Céu e seus Significados], containing brief stories and legends from various peoples about the sky, and “The Sky in the Poets’ Mouth” [O Céu na Boca dos Poetas], with songs that thematize. We also chose to include interactive panels.

Regarding the material supports, the guiding questions were: a) durability; b) ease of assembly and disassembly; c) packing of panels; and d) aesthetic final touch. Thus, we use modular totems and portable displays, to which polyester or canvas banners have

been applied. Several print tests have been performed to provide excellent image quality. The reproductions of selected works were made by having book figures as a basis, treated digitally, in order to obtain a satisfactory aesthetic result. It is worth mentioning that, during the exhibition mediation, we pondered with visitors about the fact that those images reproduced there are only visual references to the originals. We point out differences such as those of tone, texture, and size, for instance.

Figure 2 Material survey and print test



Source: Prepared by the authors.

A set of actions aimed at the mediators group training was conducted, consisting of students with various undergraduate degrees, in order to work as facilitators of the contents presented and the relations proposed during the exhibition. Such actions included the preparation of a handout and face-to-face meetings in which history of art was discussed, the panels' assembly, audience reception and embracement dynamics, as well as strategies for the association of artistic themes with planetarium visitation.

Figure 3 Training of exhibition monitors/facilitators



Source: Prepared by the authors.

Itinerant, from its inauguration in April of 2013 until February 2019, the exhibition was held in localities of Rio de Janeiro, where, we highlight, the number of cultural apparatuses is reduced, such as: a) Duque de Caxias; b) Teresópolis; c) Sapucaia; d) Três Rios; and e) Paracambi. In total, there was an estimated audience of 25 thousand people.

Eating with the Eyes: an integrated workshop on art and science

The workshop “Eating with the Eyes” [Comendo com os Olhos] was specially designed for the 13th edition of the SNCT, held in 2016, whose theme was “Science Feeding Brazil” [Ciência Alimentando o Brasil]. The main goal was exploring the social and cultural aspects of foods related to contents of various sciences, with the primary notion of seeing that food habit is one of the most important aspects of peoples’ identity and that arts can contribute to grasp the diversity and richness of the food culture of the most distant parts of the world.

Figure 4 Workshop poster. Detail of the Work “Vermeer”



Source: Prepared by the authors.

In this way, we proposed a virtual tour through the world of painting to participants, by means of works portraying food. A digital material consisted of images of canvases displaying foods painted by artists of many eras and styles. After the exhibition of screens and a debate mediated by a professional in arts, practical activities associating themes of biology, chemistry, and/or mathematics were explored.

In the biology and chemistry areas, we explore the extraction of pigments from food, natural and artificial dyes, their nutritional properties, chemical reactions, and the use of

these pigments in drawing. In turn, in the domain of mathematics, notions of calculation were related to ideal weight and body mass, for instance. In short, we sought to explore the interaction between various fields of knowledge and offer a plural and multifaceted view of food as a theme. The workshop was held at three main moments (Table 1).

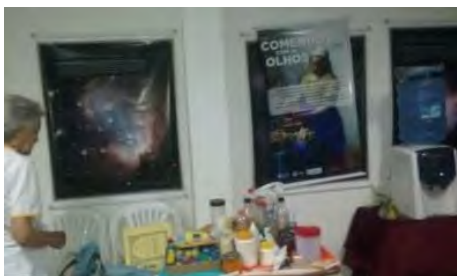
Box 1 – Description of the workshop “Eating with the Eyes”

WORKSHOP EATING WITH THE EYES	
FIRST MOMENT The first moment was common to the two modalities of the workshop: one associated with mathematics themes and another conjugated to contents of chemistry and biology.	Presentation of audiovisual material containing images of works of art depicting food. The selection of paintings was conducted in order to cover various authors, times, and styles. Thus, we think that the discussion on food as a cultural fruit and expression might be facilitated. This step was designed and conducted by Thelma Lopes. As for mathematics, students participated in a discussion about notions of ideal weight and body mass calculation using collective questions and mathematical challenges. The debate generated through the numbers extended to questions concerning dietary habits, imposed beauty standards, excessive thinness, and eating-related disorders, extrapolating the field of calculations. This step was conceived and developed by Wanda Medeiros Pacheco ¹ . As for the contents of chemistry, the manufacture of natural dyes was explored. Tinctures were prepared at the time of the workshop, in front of the audience, stimulating a rich discussion that, in addition to issues more directly related to contents explored there, expanded to the field of healthy eating habits and food waste. This step was conceived and developed by Célia M. da Silva Santiago and Maria da Penha Macedo Jacobina.
SECOND MOMENT	Dialogical round with the participants about the activity. As a culmination of this stage, students were invited to draw by using the tinctures produced for the workshop, experiencing, in practice, the multiple ways of food use. The stage was designed and developed by Célia Maria da Silva Santiago and Maria da Penha M. Jacobina.
THIRD MOMENT	

Source: Prepared by the authors.

¹ Professors Wanda M. Pacheco, Célia M. S. Santiago, and Maria da Penha M. Jacobina were members of the “Itinerant Science Square” (Praça da Ciência Itinerante – PCI), a program of the scientific dissemination sector of the CECIERJ, since the early years of the project and on the occasion of the workshops. The PCI coordination is in charge of Sônia Simões Camanho.

Figure 5 Female Chemistry and Biology mediators working with students



Source: Prepared by the authors.

Figure 6 Drawing made by a student inspired by the work “Verão,” by Giuseppe Arcimboldo



Source: Prepared by the authors.

Final remarks

The development of plural educational strategies, involving various knowledge areas, distinct social actors, and dialogue with institutions of different origins is a sine qua non condition to ensure citizen's overall education. Much more than stacking content, the leading role of education should lie on enabling a student to select the enormous amount of information available in today's world. The crucial issue is no longer to assert access to information, but to seek dynamics that contribute to the faculty of relating knowledge. The dichotomous view between arts and science, and by extension the misleading associations that may ensue therefrom, are accentuated, despite the growing attempts to detach stereotypes stemming from this misconception. They have historical and cultural roots. We lose much when we dismiss arts as a viewpoint, since we fail to aggregate key meanings to grasp phenomena, be they of a natural or social order.

However, the effective promotion of dialogue among the multiple fields of knowledge implies a long way to go and involves numerous decision-making bodies, ranging from those that relate to individual affections and interests, going through collective choices, to the performance of institutions and deployment of public policies. There are no ready-made formulas available. Neither is the driving force of the route reduced to a so-called “Renaissance temper,” characterized by interference with knowledge, techniques, and vocations. More than the wish to venture into a universe of various forms of knowledges driven by mere dilettantism, the challenges of this journey require a firm disposition to grasp alphabets and meanings inherent to a profusion of languages and their respective viewpoints. In other words: it consists in taking an attitude in which forms of interpreting, relating, and interacting with the world around us are continually constructed and reconstructed.

It is not, therefore, an easy task, but it is feasible and needed. Today more than ever. We live in controversial times. Ironically, when humanity has at its disposal, as never before, countless communication resources, mainly provided by technological advances, dialogue has been increasingly hard. Entrenched by distorted and polarized views, the capacities to think and ponder have been blunted and they lead us to retroact. In the world of the 21st century, there are those who explicitly started claiming that the Earth is flat and condemning the use of vaccines or Darwin’s theories. With no modesty or reasonable argument, they keep putting into question what has already been thoroughly studied.

In this desolate scenario, the initiatives of scientific dissemination play a major role, as they bring in essence the attempt to promote familiarity with science along with the lay audience, disseminating themes in order to expand the scientific culture and the questions about practices that involve knowledge production. In this context, actions in non-formal education, mainly developed at science centers and museums, stand out. These spaces have been shown to be a substantial dialogical complement to curriculum actions deployed at school, since, not being attached to the student’s approval certificates or to the fulfillment of programmatic contents, they can use rather playful and creative pedagogical strategies.

It is also worth noticing, as final remarks concerning the reflection proposed in this article, some observations: the scientific dissemination actions should operate in dialogue with the school practice, so that, keeping in mind the specificities of each field of action, they complement each other and can propose and reinvent, together, learning dynamics that address learners’ needs. We emphasize that the efforts of both parties mentioned herein have no use if the State does not grasp and undertake joint actions as a public policy.

Another remark is the need to intensify the presentation of scientific contents related to other forms of knowledge. Even in the alternative spaces cited herein, it is not uncommon for the sciences currently classified as ‘human’ to be relegated to the background in activities conducted or even ignored. The misunderstanding of art as a mere instrument

at the service of science is not rare, either. At this point, the domains of education reflect society as a whole, in which various statuses assigned to arts, sciences, and their multiple modalities are made apparent. That is, even when pluralist and transformative education is attempted, it is possible for us to engage in vices of interpretation and perpetuate mistakes, since cultural change is always gradual. So, there is a need to be on alert and to exercise sensitivity as a form of intelligence.

It is a fact that the chain of issues of the various disciplines has been consolidated little by little. Multidisciplinary pedagogy is a process underway that cannot be abandoned and it must be strengthened through different approaches, among them, the arts, since, in presenting related contents, a contextualization is stimulated – a crucial faculty to understand cause and effect relationships. If we understand all historical, and power, overlaps, which involved, for instance, the old and disconcerted claim that the Sun revolved around the Earth, and not the opposite, the understanding of the astronomical phenomenon itself and that the making of no form of knowledge is detached from its time and social context becomes easier.

Finally, it is worth stressing that uniting art and science in reconciliation, in a non-hierarchical manner, can contribute to understanding affections, challenges, emotions, historical principles, social reasons, political interests, partisan inclinations, and so many other determinants linked to knowledge production. The experiences taking place at the ECs seek to constitute a starting point in this direction, because we believe that such a view favors the contextualization of facts, which in turn is key for citizen's education, plural, and the construction of a society in which indefensible things are advocated.

References bibliographical

- Agostinho, M., & Casaleiro, P. (2015). Ciência e arte, SciArt: museus, laboratórios, cientistas e artistas. *MIDAS*, 5.
- Alvarez, F. A. E. (2008). *Dicionários de imagens, símbolos e mitos bachelardianos*. Londrina, PR: Eduel.
- Araújo-Jorge, T. C., Sawada, A., Rocha, R. C. M., Azevedo, S. M. G., Ribeiro, J. M. P., Matraca M. V. C. ... Vasconcellos-Silva, P. R. (2018). CienciArte© no Instituto Oswaldo Cruz: 30 anos de experiências na construção de um conceito interdisciplinar. *Ciência e Cultura*, 70(2), 25-34.
- Caires, L. (2019, 20 de fevereiro). *Cientistas e cartunistas se unem para divulgar ciência em quadrinhos*. Recuperado de <https://jornal.usp.br/ciencias/cientistas-e-cartunistas-se-unem-para-divulgar-ciencia-em-quadrinhos/>
- Casa da Ciência. (2018). *Portinari: Arte e Meio Ambiente*. Recuperado de <http://www.casadaciencia.ufrj.br/portinari/>

-
- Comitê Nacional de Organização Rio+20. (2011). Rio+20. Recuperado de <http://www.rio20.gov.br/Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988>. Brasília, DF.
- De Meis, L., & Rangel, D. (1998). *A respiração e a primeira lei da termodinâmica*. Rio de Janeiro, RJ: L. De Meis.
- ERA Virtual. (2010). *O Corpo na Arte Africana*. Recuperado de <http://eravirtual.org/o-corpo-na-arte-africana/>
- Ferreira, F. R. (2010). Ciência e arte: investigações sobre identidades, diferenças e diálogos. *Educação e Pesquisa*, 36(1), 261-280.
- Feyerabend, P. (2007). *Contra o método*. São Paulo, SP: Ed. Unesp.
- Feyerabend, P. (2011). *A ciência em uma sociedade livre*. São Paulo, SP: Ed. Unesp.
- Freire, P. (1983). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2005). *A questão da educação formal e não formal*. Bramois, Suíça: Institut International des Droits de l'Enfant.
- Gardair, T. L. C., Dahmouche, M. S., & Fiães, A. (2018). Ciência e cultura: a experiência dos espaços da ciência vinculados à Fundação Cecierj. In *Anais do 9o Seminário Internacional de Políticas Culturais* (pp. 518-527). Rio de Janeiro, RJ.
- Gardair, T. L. C., & Schall, V. T. (2009). Ciências possíveis em Machado de Assis: teatro e ciência na educação científica. *Ciência e Educação*, 15(3), 695-710.
- Gohn, M. G. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 27-38.
- Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF.
- Lexicon, H. (1990). *Dicionário de símbolos*. São Paulo, SP: Cultrix.
- Lopes, T. (2005). Luz, arte, ciência... ação! *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 12(Supl.), 401-417.
- Lopes, T. (2018a, 23 de maio). *Arte e ciência: ligações necessárias*. Recuperado de <http://capeladaciencia.blogspot.com/2018/05/arte-e-ciencia-ligacoes-necessarias.html>
- Lopes, T. (2018b, 16 de dezembro). *Frankenstein e a princesa da paleontologia*. Recuperado de <https://www.jb.com.br/pais/artigo/2018/12/965725-frankenstein-e-a-princesa-da-paleontologia.html>
- Moreira, L. M., & Marandino, M. (2015). O teatro em museus e centros de ciência no Brasil. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 22(Supl.), 1735-1748.
- Moreira, M. A. (1999). *Teorias da aprendizagem*. São Paulo, SP: EPU.
- Oliveira, B. J. (2006). Cinema e imaginário científico. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 13(Supl.), 133-150.

O Projeto Portinari. (2016). *Portinari, Arte e Ciência*. Recuperado de <http://www.ccs.saude.gov.br/portinari/index.php>

Root-Bernstein, R., Siler, T., Brown, A., & Snelson, K. (2011). ArtScience: integrative collaboration to create a sustainable future. *Leonardo*, 44(3), 192.

Serpa, F. A. (2016). A música brasileira permeada pelo universo entomológico. In *Anais do 1o Colóquio de Zoologia Cultural*. Rio de Janeiro, RJ.

Wagensberg, J. (2006). *CosmoCaixa: the total museum through conversation between architects and museologists*. Barcelona, Spain: Sacyr.

How to cite this article:

ABNT

LOPES, T.; DAHMOUCHE, M. S. Art, science education, and politics: plural dialogues. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 141-164, 2019.

APA

Lopes, T., & Dahmouche, M. S. (2019). Art, science education, and politics: plural dialogues. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 141-164.

Vancouver

Lopes T, Dahmouche MS. Art, science education, and politics: plural dialogues. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2019 [cited Ago 1, 2019];9(23):141-164. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1131>

Arte, educação científica e política: diálogos plurais

Thelma Lopes

*Doutora em Ciências pelo Instituto Oswaldo Cruz – IOC
Espaços da Ciência da Fundação Centro de Ciências e Educação
Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação Cecierj
tgardair@cecierj.edu.br*

Monica Santos Dahmouche

*Doutora em Física pela Universidade de São Paulo – USP
Vice-Presidente Científica da Fundação Centro de Ciências e
Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro –
Fundação Cecierj
monicacecierj@gmail.com*

Resumo

Este artigo lança luz sobre a relação entre arte, educação e política, enfocando ações de educação não formal na área de divulgação científica, onde o interesse pelo diálogo entre arte e ciência é crescente. O entrelaçamento de diferentes campos do conhecimento propõe desafios específicos, dispostos em múltiplas camadas. Sejam aqueles relacionados ao *status* atribuído a cada campo e a consequente influência nas políticas implantadas para eles ou às estratégias pedagógicas, que devem ser concebidas de modo a considerar alfabetos próprios a cada área envolvida; ou, ainda, ao fato de vivermos em uma época na qual o paradigma dominante é o científico. O pano de fundo da discussão aqui proposta consiste em atividades desenvolvidas pelos “Espaços da Ciência” vinculados à Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj). Constatou-se que combinar arte e ciência pode contribuir para o entendimento de afetos, desafetos, emoções, princípios históricos, razões sociais, interesses políticos, inclinações partidárias e tantos outros determinantes da produção do conhecimento.

Palavras-chave arte; ciência; democracia; divulgação científica; educação científica.

Conhecer: debate entre o público e o privado

2019, Vol. 09, nº 23

ISSN 2238-0426

DOI 10.32335/2238-0426.2019.9.23.1131

Licença Creative Commons Atribuição (CC BY 4.0)

Data de submissão 28 fev 19

Data de publicação 01 ago 19

Art, science education, and politics: plural dialogues

Abstract

This article sheds light on the relationship between art, education, and politics, focusing on non-formal education actions in the area of scientific dissemination, where the interest for dialogue between art and science is growing. An intertwining of various fields of knowledge poses specific challenges, arranged in multiple layers. Either those related to the *status* assigned to each field and the consequent influence on policies deployed for them or pedagogical strategies, which should be designed in order to consider their own alphabets in each area at stake; or also to the fact that we live in an age when the dominant paradigm is the scientific one. The background for the discussion proposed here consists of activities conducted by the 'Spaces of Science' linked to the Foundation Center for Science and Distance Higher Education of the State of Rio de Janeiro (Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CECIERJ). It was found that combining art and science can contribute to understanding affections, disaffections, emotions, historical principles, social motives, political interests, partisan inclinations, and so many other determinants of knowledge production.

Key words art; science; democracy; scientific dissemination; scientific education.

Arte, educación científica y política: diálogos plurales

Resumen

Este artículo arroja luz sobre la relación entre arte, educación y política, enfocando acciones de educación no formal en el área de divulgación científica, donde el interés por el diálogo entre arte y ciencia está creciendo. El entrelazamiento de varios campos de conocimiento plantea desafíos específicos, organizados en múltiples capas. Ya sea los relacionados con el *status* asignado a cada campo y la consiguiente influencia en las políticas implementadas para ellos o las estrategias pedagógicas, que deben diseñarse para considerar sus propios alfabetos en cada área implicada; o también al hecho de que vivimos en una época en que el paradigma dominante es el científico. El trasfondo de la discusión que se propone aquí consiste en actividades realizadas por los "Espacios de la Ciencia" vinculados a la Fundación Centro de Ciencias y Educación Superior a Distancia del Estado de Río de Janeiro (Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CECIERJ). Se constató que combinar arte y ciencia puede contribuir al entendimiento de afectos, desafectos, emociones, principios históricos, razones sociales, intereses políticos, inclinaciones partidistas y muchos otros determinantes de la producción de conocimiento.

Palabras clave arte; ciencia; democracia; divulgación científica; educación científica.

Art, enseignement scientifique et politique: dialogues pluriels

Résumé

Cet article met en lumière la relation entre art, éducation et politique, en mettant l'accent sur actions d'éducation non formelle dans le domaine de la diffusion scientifique, où l'intérêt pour un dialogue entre art et science grandit. L'entrelacement de différents domaines de la connaissance pose des défis spécifiques, organisés en plusieurs couches. Soit ceux liés au *status* attribué à chaque domaine et à l'influence qui en résulte sur les politiques mises en œuvre pour eux ou sur les stratégies pédagogiques, qui devraient être conçus de manière à prendre en compte leurs propres alphabets dans chaque domaine concerné; ou au fait que nous vivons à une époque où le paradigme dominant est le scientifique. La base de la discussion proposée ici est constitué d'activités menées par les « Espaces Scientifiques » liées à la Fondation Centre pour la Science et l'Enseignement Supérieur à Distance de l'État de Rio de Janeiro (Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CECIERJ). Il a été constaté que la combinaison des arts et des sciences peut contribuer à la compréhension des affections, des désaffections, des émotions, des principes historiques, des raisons sociales, des intérêts politiques, des inclinations partisans et de tant d'autres déterminants de la production de connaissances.

Mots-clés art; science; démocratie; diffusion scientifique; enseignement scientifique.

Introdução

No Brasil, a *educação em artes* está prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN) e deve ocorrer desde o Ensino Fundamental, enfocando não necessariamente o aprendizado de habilidades técnicas, mas contribuindo para a formação integral do cidadão e para a compreensão de formas artísticas de diferentes naturezas e povos. Propósitos como estimular leituras criativas do mundo, bem como a sensibilidade perceptiva e a conscientização da dimensão social das artes vão ao encontro das metas discriminadas no PCN. Destaca-se na propositiva a formulação de 3 eixos: a) produção, na qual está envolvida a sugestão de técnicas, temas e disponibilização de materiais; b) fruição, em que se vincula contextualização de obras, compreensão de seus níveis de dificuldade e apreciação; e c) reflexão, que pode ser compreendida como construção de conhecimento gerado a partir do trabalho artístico.

Contudo, na prática, dada a realidade brasileira e o *status* da arte como campo do conhecimento, não constitui tarefa fácil concretizar os preceitos dos PCNs, seja no âmbito da educação formal, seja nas iniciativas desenvolvidas no domínio da educação não formal. Somente com a Lei n. 5.692 (Lei de Diretrizes e Bases [LDB], 1971) a arte foi incluída no currículo escolar como “atividade educativa”. Na década de 1990, música passou a ser disciplina obrigatória e somente em 2016, teatro, artes visuais e dança se integraram ao currículo do ensino básico como mandatórias. Esse foi um avanço importante. A obrigatoriedade contribui para consolidar, pouco a pouco, o entendimento de que os conteúdos de artes são imprescindíveis e basilares para a formação global do indivíduo.

Já no campo da educação não formal há, cada vez mais, associação entre artes e ciências, principalmente em ações de divulgação científica, que podem ser facilmente encontradas em centros e museus de ciências ou em praças públicas, por ocasião de eventos temáticos, como a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) e até nas escolas. Por princípio, em sua essência, tais ações apresentam como principal objetivo tornar temas e conteúdos relativos a diversas ciências palatáveis ao público não especializado. Para tanto, faz-se necessário o diálogo com diferentes linguagens para que o discurso científico possa ser apresentado de modo compreensível e atraente aos que não estão plenamente familiarizados com a área das ciências. Nessa direção, múltiplas formas de arte têm sido exploradas, como peças de teatro, vídeos e filmes cujas temáticas abordam assuntos referentes ao mundo das ciências ou a biografia de cientistas, assim como exposições que fazem uso das artes plásticas, como a pintura ou o desenho.

No cenário em que se intercambiam diversas áreas do saber e de atuação humana, com características distintas, mesmo considerando os muitos pontos de contato e as afinidades entre elas, multiplicam-se enfrentamentos, colocando em plano de análise questões de diversas categorias. Cada campo do conhecimento instila sua própria mitologia, utiliza

signos típicos, explora maneiras de operar específicas e propõe perguntas intrínsecas aos seus respectivos objetos de estudo. Assim, criam-se tensionamentos, e, por vezes, equívocos e estereótipos que precisam ser discutidos e eliminados, visando a constituir as bases para processos educativos plurais.

A sala de aula, outros lugares onde se aprende, a arte e a ciência

Aprender é um processo ininterrupto que ocorre durante toda a vida. Seja nos bancos escolares ou nos bancos dos bares, dos trens ou dos lares, aprendemos algo a cada dia. A escola é um dos locais onde se pode aprender. Os processos de aprendizagem se dão em diferentes níveis, espaços e modalidades, e tais diferenças não devem ser ordenadas em uma suposta escala hierárquica. Existem diversas formas de aprender e ensinar que podem ser complementares, o que não significa que, por vezes, não haja incompatibilidade e conflito entre elas. Surgem algumas denominações na tentativa de categorização. A chamada “educação formal” é caracterizada por se apresentar de modo bastante estruturado, no qual se segue um programa preestabelecido e onde se conta com certificação. Moacir Gadotti (2005, p. 2) delimita com clareza:

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem.

No entanto, na busca por definir “educação não formal” e “informal”, as delimitações não parecem tão evidentes. Maria G. Gohn (2006, p. 28) explica que, muitas vezes, o termo não formal é usado por alguns pesquisadores como sinônimo de informal:

Consideramos que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos. A princípio podemos demarcar seus campos de desenvolvimento: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu

processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

Na tentativa de melhor demarcar as diferenças entre as modalidades de educação, a autora prossegue perguntando sobre quem seria o educador em cada campo de educação que analisamos; onde educamos e qual seria o espaço territorial no qual transcorrem os atos educativos. As questões contribuem para apontar pistas que explicitam diferenças, mas, ainda assim, em relação à educação não formal e informal, resta, também, certo grau de dubiedade. Este estudo não visa ao aprofundamento dos termos que designam diferentes modalidades de educação. Buscamos discutir a interação entre linguagem artística e divulgação científica, que, segundo Gohn (2006), pode ser caracterizada como educação não formal.

Ainda no campo da educação, Freire (1983) postula que, em sentido estrito, ninguém educa ninguém, reafirmando a convicção de que é imprescindível criar condições que favoreçam o aprendizado e que tais condições serão tão mais favoráveis quanto mais apto o sujeito a olhar para si e construir, a partir dele próprio, as condições mais adequadas ao seu modo e ritmo de aprender. Não se trata de desconsiderar as estruturas externas e os agentes concretos necessários para viabilizar a educação como projeto público e social, mas sublinhamos, aqui, a visão de Freire (1983) no que se refere à necessidade de dirigirmos o olhar para dentro de nós, como condição para entender como os processos educativos são desencadeados. Freire (1983, p. 27) afirmou: “começamos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação”.

Para Freire (1983), educar implica percurso no qual o homem deve ser sujeito de sua própria trajetória, e não objeto dela. Daí a ideia de que ninguém educa ninguém. Se tomamos por base as palavras do autor pernambucano, a discussão sobre aprendizagem não pode dispensar a reflexão sobre os fatores emocionais aí envolvidos. Os questionamentos que se seguem são:

- Uma vez que a emoção deve estar incluída no processo de aprendizagem, ao pensar em disciplinas como ciências, por exemplo, como conjugar afetos e conteúdos?
- Como estimular a alegria de aprender em meio a tanta sisudez, característica dos já estigmatizados discursos científicos, a despeito de algumas recentes iniciativas de translação por meios mais amigáveis?
- Quais seriam os caminhos possíveis?

Arte e educação científica

A linguagem artística é, potencialmente, dotada da capacidade de despertar a fruição, suscitar emoções e entreter, que, por sua vez, constituem qualidades de extrema importância para os processos educativos. O psicólogo estadunidense Carl Rogers se dedicou à psicopedagogia e sua obra enfatiza a importância de uma abordagem globalizante que inclua sentimentos e intelecto para a promoção de aprendizagem mais duradoura e abrangente. Sobre esse aspecto, em consonância com Rogers, Marco A. Moreira (1999, p. 144), que se dedicou à investigação de teorias da aprendizagem e metodologias de ensino, explica:

[...] a aprendizagem eficaz é a da pessoa que se deixa envolver, totalmente, por si mesma. Não é uma aprendizagem somente cognitiva, do “pescoço para cima”. É uma aprendizagem que envolve tanto o aspecto cognitivo como afetivo da pessoa, é “visceral”, profunda e abrangente.

Assim, as artes aliadas aos processos de educação em ciências podem contribuir sobremaneira para desconstruir estereótipos, estigmas e visões reducionistas acerca da prática científica. Contudo, na equivocada supremacia do “cientificamente comprovado”, devemos atentar para não encarar as artes como mera ferramenta destinada a veicular conteúdos das ciências, sob o risco de apequenar as duas. A interação entre arte e ciência será tão mais benéfica na medida em que primar pelo diálogo de excelência entre os múltiplos saberes e pela compreensão de que ambas constituem pontos de vista e formas de expressão. Sob essa perspectiva, Lopes (2018a) analisa:

Tal qual a Ciência, a Arte é forma de ver, antever e inscrever. É meio indispensável para enxergar soluções em um ambiente cada vez mais complexo, hostil e conflitante. Alimentar a falsa incomunicabilidade entre elas, mais que um equívoco, é contribuir para uma sociedade desigual, na qual não se reconhece na pluralidade do conhecimento, poderoso aliado para leitura plena de um mundo tão diverso, rico de significados e cambiante.

A questão capital que emerge diante da proposição de conjugar saberes em prol de um objetivo pedagógico é:

- Como traduzir em ações práticas a interação de diferentes áreas do conhecimento, de modo a conservar as especificidades e não subjugar uma a outra?

Trata-se de um desafio a ser compreendido e encarado, que se desdobra em tantos outros, o qual tem sido enfrentado no planejamento das atividades dos Espaços da Ciência (ECs) vinculados ao setor de divulgação científica da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj), que detalhamos adiante. Antes, contudo, é preciso contextualizar o cenário em que tais ações se inserem, já que os ECs estão estabelecidos em um universo maior de iniciativas que visam à popularização de conhecimentos.

Arte e ciência em museus e centros de ciência

O diálogo entre arte e ciência vem sendo cada vez mais explorado tanto no âmbito da divulgação científica quanto no campo da educação em ciências. As iniciativas incluem diferentes linguagens artísticas. Os centros e museus de ciência constituem loci onde a educação não formal é dominante, e, não raro, configuram pontos de convergência de artistas amadores, cientistas, museólogos e curadores de exposições científicas que desempenham o papel mediador do processo de criação artística, como apontado por Agostinho e Casaleiro (2015), ao se referir ao Museu “CosmoCaixa”, de Barcelona, cujo curador, Jorge Wagensberg (2006), físico-museólogo catalão, desenvolveu o conceito de *museologia total*.

Em sua conceituação, Wagensberg (2006) organizou exposições de ciências que buscavam integrar elementos baseados em conjunto de pressupostos no qual arte e ciência ocupariam dois polos diferentes em relação ao modo como operam, mas que dialogariam harmonicamente na exposição museológica. No cenário brasileiro, dentre as ações que visam ao diálogo entre arte e ciência, destaca-se o teatro, com mais de uma dezena de instituições científicas (L. M. Moreira & Marandino, 2015) dedicadas ao desenvolvimento de atividades, dentre produção de esquetes, mediações teatralizadas e até temporadas regulares de espetáculos (Gardair & Schall, 2009). “Catavento Cultural e Educacional”, “Museu Histórico Nacional”, “Museu da Vida”, “Seara da Ciência” e “Museu Ciência e Vida” são algumas das entidades promotoras de ações multidisciplinares envolvendo a linguagem teatral.

Também há ações que associam música e temas científicos, em que se explora, por exemplo, aspectos da entomologia a partir de repertório de canções da música popular brasileira (MPB). Nesse caso, as composições constituem ponto de partida para discutir conceitos, relações e estereótipos acerca do papel dos insetos na natureza e a visão da população leiga sobre os pequenos animais (Serpa, 2016). Destaca-se, ainda, o projeto “Cyclophonica” – orquestra volante sobre bicicletas, liderada por Leonardo Fuks, na qual a música é relacionada a conceitos de óptica.

Ficção científica, quadrinhos, literatura e cinema também vêm aproximando-se das ciências. Desde as primeiras iniciativas brasileiras de histórias em quadrinhos, explorando o universo científico, como aquelas desenvolvidas por Leopoldo De Meis e Diucênio Rangel (1998), até as “Cientirinhas” de Luciano Queiroz e Marcos Merlin, produzidas desde 2016 (Caires, 2019), investe-se na combinação entre linguagem visual, textual e conteúdo científico, objetivando popularizar conteúdos e entreter. No mundo da literatura, a icônica história da Mary Shelley, “Frankenstein ou Prometeu moderno”, é considerada a primeira obra de ficção científica. Na trama, Lopes (2018b) observa, “a responsabilidade na aplicação dos conhecimentos, a arrogância e orgulho intelectuais ou mesmo a desmesura do saber, estão entre os questionamentos suscitados pelo livro que vem sendo lido por gerações há dois séculos”. A ficção científica também se estende ao cinema, arte com a qual a ciência e a tecnologia guardam especial relação:

Se pensamos na relação entre tecnologia e cinema, é possível afirmar que esta é uma arte que só foi possível pelo desenvolvimento de equipamentos tecnológicos que envolvem desde recursos fotográficos até sofisticados equipamentos de projeção atuais. A tecnologia na indústria cinematográfica influencia diretamente a linguagem da grande tela. A sonorização de imagens é um exemplo dessa influência, assim como o advento das cores, os efeitos visuais proporcionados pela computação gráfica ou a produção de telas que geram a ilusão de 360 graus (Lopes, 2005, p. 403).

A história do cinema pode ser contada a partir da busca do homem para reproduzir a imagem em deslocamento. Há 12 mil anos, pinturas rupestres representavam animais com 8 patas, na tentativa de ilustrar o movimento. A partir do interesse primitivo, o homem moderno buscou criar mecanismos de apresentação sequenciada de imagens para produzir a sensação de movimento de gravuras estáticas. Em 1833, o britânico W. G. Horner concebeu o zootrópio, aparelho baseado na sucessão circular de imagens que, ao ser giradas, davam a ilusão óptica de movimento contínuo. Entre 1876 e 1877, Charles-Émile Reynaud, professor de ciências e pintor francês, apresentou o praxinoscópio, invenção que realizava o mesmo processo de percepção da animação obtida pelo zootrópio, mas substituindo os orifícios por pequenas tiras de espelho.

Pouco a pouco, os equipamentos foram aprimorados até que Reynaud concebesse o teatro óptico, dispositivo que conjugava espelhos e lentes, permitindo a projeção de animações complexas, em frequência de 15 quadros por segundo, e com duração média de 15 minutos. As *pantomimes lumineuses*, como eram chamadas as apresentações, alcançaram êxito junto ao público, com sala de exibição lotada. O Teatro Óptico atingiu público superior a 500 mil espectadores. Contudo, tratava-se de processo artesanal e

exaustivo, sendo necessário colorizar milhares de imagens sequenciais, uma a uma, de modo a considerar a sincronia com a trilha sonora das histórias, orquestrada ao vivo.

Foi com o cinematógrafo, patenteado pelos Irmãos Lumière, em fins do século XIX, que se tornou possível filmar e projetar cenas em maior escala. No início, a tecnologia cinematográfica se limitava ao registro de cenas cotidianas e as relações do público com a novidade que gravava a realidade eram, naturalmente, bem diferentes das atuais em 1895. As diminutas taxas de alfabetização, a baixa escolaridade e a precária compreensão das leis da física óptica conferiam uma atmosfera de magia e credices ao cinema. A plateia ficava atônita diante das imagens projetadas.

Perante a exibição de *Arrivée d'un train en gare à La Ciotat*, a audiência acompanhou a chegada de um trem à estação e o desembarque de passageiros. Na ocasião, parte da plateia correu em direção ao fundo da sala, temendo ser atropelada. Os que foram filmados acenavam para a câmera. Nos breves 60 segundos de duração do filme precursor, não havia consciência da revolução que estava por vir, na qual arte e tecnologia estavam imbricadas. Naquele momento, sequer se atribuía ao cinema o caráter (ou *status*) de arte.

Enquanto os Irmãos Lumière aprendiam a explorar o novo produto técnico-científico, Georges Méliès utilizou a “máquina de filmar” a partir de sua experiência como mágico e diretor de teatro. Assim, produziu em 1902 o primeiro filme com cenas e expressão dramática. O curta metragem de 12 minutos, *Le Voyage dans la Lune*, foi inspirado em um dos romances de Júlio Verne e é considerado o primeiro filme de ficção científica. Nele aparecem as primeiras representações de cientistas na grande tela. E, desde então, o mundo científico vem sendo explorado de diversas formas e em diálogo com diferentes períodos, já que, como observa Ferreira (2010, p. 265), “a obra de arte traduz os conflitos históricos e os problemas políticos, morais ou epistêmicos do seu tempo”.

Nas ações pedagógicas unindo ciência e cinema, destacam-se programas como o “VerCiência”, mostra internacional de cinema na TV, cujo objetivo é estimular a propagação da cultura científica por meio de diferentes tecnologias audiovisuais, e a “Mostra Científica do Cineclubes CEDERJ”, desenvolvida, principalmente, nas edições da SNCT. Trata-se de um programa de exibição de filmes no interior e na capital do Rio de Janeiro. O principal objetivo é estimular o gosto pela arte cinematográfica e o olhar crítico em relação às artes. O acervo é composto por títulos de variados estilos, gêneros e épocas.

Vale salientar que nem toda produção tecnológica é fruto de pesquisa científica, mas, comumente, ambas estão interligadas. No caso da linguagem cinematográfica, além de seu nascimento ter sido propiciado pelo avanço da tecnologia, ela tem sido veículo de temas científicos, assim como maneira de apresentar biografias de personagens das ciências, tendo mostrado-se excelente estímulo para o debate da produção científica de modo humanizado, contextualizado e em diálogo com seu tempo, como corrobora Oliveira (2006, p. 141):

Filmes expressam o olhar não só das pessoas envolvidas em sua montagem, mas, indiretamente, revelam o imaginário de seus espectadores, pois antes mesmo de vir a contribuir na formação e reforço de hábitos culturais, a produção de um determinado filme leva em conta a visão de seu público-alvo, seu universo de referências, conhecimentos e expectativas. Nesse sentido revelam, mais do que outras produções artísticas como um livro ou pintura, o olhar de uma época ou de uma sociedade.

No campo das artes plásticas, um bom exemplo de associação entre ciência e arte são as exposições do brasileiro Candido Portinari, que deixou vasto acervo de obras. Algumas delas estão retratadas na exposição “Portinari: Arte e Ciência” (O Projeto Portinari, 2016) e “Portinari: Arte e Meio Ambiente” (Casa da Ciência, 2018).

A primeira é composta por 14 módulos, que comportam 30 réplicas de obras de Portinari associadas a um conjunto de atividades de arte, ciência e educação, nas quais se incluem recursos e estratégias, como: experimentos científicos, oficinas de arte, jogos, informática, painel ilustrativo etc.

A segunda reúne réplicas digitais de 28 obras do pintor de Brodowski em que foram selecionadas imagens de paisagens, flora e fauna brasileiras, colheitas e do homem brasileiro, compondo uma exposição que, além de mostrar o trabalho do artista, almeja emocionar e envolver os visitantes, mobilizando-os e, por meio da arte, despertá-los para a importância de transformar o mundo em espaço onde a fraternidade entre os homens seja dominante.

Tal exposição foi organizada por ocasião da Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20 (Comitê Nacional de Organização Rio+20, 2011), para integrar um conjunto de atividades de popularização da ciência realizadas durante o evento. As duas exposições itineraram por vários museus de ciência, onde se pôde explorar interfaces e desenvolver atividades relacionadas, como oficinas de origami e de desenho, proporcionando ao visitante exercitar e manifestar sua criatividade, contribuindo para a compreensão, de maneira lúdica e por meio da arte, de aspectos científicos. Dessa forma, pôde-se estabelecer relações entre as obras de Portinari e fenômenos científicos, tanto no que se refere às técnicas pictóricas utilizadas pelo artista quanto aos elementos representados nas obras, ainda que, não necessariamente, o pintor tenha cogitado tais relações na concepção original de seus quadros.

Destaca-se, também, a exposição realizada no Museu da Vida, nomeada “Corpo na Arte Africana” (ERA Virtual, 2010), cujos objetos colecionados por pesquisadores da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) que estiveram em missão na África foram reunidos em 5 módulos que abordavam o corpo sob diferentes perspectivas, a saber: a) “Corpo individual & Corpos múltiplos”; b) “Sexualidade & Maternidade”; c) “A Modificação e a Decoração

do Corpo”; d) “O Corpo na Decoração dos Objetos”; e e) “Máscaras como Manifestação Cultural”. Ressalta-se, nesse caso, a interação de recursos das artes plásticas com a antropologia e história – ciências categorizadas como humanas e sociais.

Tamanho é o interesse pela conjunção entre arte e ciência na área da educação científica que há defensores da aglutinação dos 2 campos, criando um terceiro e adotando um termo único: *ArtScience*. Em manifesto, 4 autores dos EUA (Root-Bernstein, Siler, Brown, & Snelson, 2011) postulam princípios para sintetizar modos de operação da pesquisa e expressão artística e científica, fundindo faculdades subjetivas, emocionais, objetivas, racionais etc. No Brasil, o termo foi traduzido como *CienciArte*. Sobre esse aspecto, uma das pioneiras no estudo desta abordagem, Araújo-Jorge et al. (2018, p. 26), explica:

CienciArte incorpora a convergência de processos e habilidades artística e científica, e não a convergência de seus produtos. CienciArte não é Arte + Ciência ou Arte-e-Ciência ou Arte/Ciência, nos quais os componentes retêm suas distinções e compartimentalização disciplinares. CienciArte transcende e integra todas as disciplinas ou formas de conhecimento.

Contudo, na prática, o convívio entre ciência e arte oferece alguns desafios, uma vez que envolve dois amplos campos do conhecimento, que se subdividem em outros e, aparentemente, são muito distantes entre si. A palestra de Charles Percy Snow, proferida na Universidade de Cambridge, em 1959, sobre o que ele denominou “as duas culturas”, constitui referência para a discussão sobre as relações entre as áreas aqui em questão. Em sua fala, criticou veementemente a cisão entre as humanidades e as ciências naturais, advertindo sobre os preconceitos mútuos, enfrentados por ele próprio, já que transitava por múltiplas áreas e defendeu a melhor comunicação entre as “duas culturas”.

Concretizando relações e políticas públicas: os Espaços da Ciência vinculados à Cecierj

Na época atual, o dia a dia é perpassado pelas ciências e tecnologias. A todo momento, importantes decisões são tomadas com base em argumentação científica. As repercussões se estendem aos mais diferentes níveis e âmbitos, sejam eles sociais, econômicos ou culturais. Desse modo, as ciências não podem estar circunscritas ao mundo dos especialistas. Para Feyerabend (2011, p. 120), “os leigos podem e devem supervisionar a Ciência”. Ademais, “em uma sociedade democrática, instituições, programas de pesquisa e sugestões têm [...] de estar sujeitos ao controle público”, enfatiza o mesmo Feyerabend

(2007, p. 8). Assim, é fundamental o desenvolvimento de estratégias voltadas ao estímulo da reflexão sobre a prática científica e, sob essa perspectiva, a associação com as artes é ímpar.

Os ECs da Cecierj são minicentros de ciência situados no interior do Estado do Rio de Janeiro, onde são desenvolvidas atividades de divulgação científica variadas, tais como exposições interativas, sessões de planetário, oficinas, feiras de ciências e atividades durante a SNCT. Os ECs são geridos em parceria com as secretarias de educação locais e o setor de divulgação científica da Cecierj, que, nessa relação, é responsável, como Gardair, Dahmouche e Fiães (2018, p. 519) explicam,

[...] pela capacitação dos mediadores que conduzem tais atividades e pela proposição de programação suplementar, como eventos multidisciplinares, exposições temáticas, oficinas voltadas para docentes e estudantes, que por vezes são, parcialmente, financiadas por agências de fomento. Em termos físicos os ECs contam com um conjunto de equipamentos científicos interativos que ficam expostos de modo a facilitar a experimentação por parte dos visitantes.

A maior parte do financiamento para o desenvolvimento e a implementação das atividades advém do orçamento das prefeituras em questão, também sendo responsável pela preservação do edifício, recursos destinados à infraestrutura e manutenção de pessoal. Agências de fomento, como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), também assumem importante papel no apoio à concepção das ações pedagógicas. A interface com o público visitante dos ECs, seja espontâneo ou agendado, é realizada pelos mediadores locais, capacitados pela Cecierj, que tem como principais funções: a) facilitar a interação do público com as exposições; b) desenvolver oficinas; e c) mediar as demais atividades oferecidas nos ECs.

Nesse cenário, no qual compreendemos as políticas públicas como o conjunto de medidas e ações suportadas institucionalmente de modo sistemático, em diferentes âmbitos e por diversas entidades, reafirmamos o compromisso com a educação pública de excelência, ao desenvolver ações voltadas ao ensino não formal, envolvendo múltiplos atores sociais, variados campos do saber e primando pela diversidade cultural no ensino de ciências associadas às artes, de modo gratuito e irrestrito. Contudo, algumas dificuldades despontam ao longo do percurso. Muitas vezes nos deparamos com políticas de governo que, diferentemente das políticas de Estado, não estão, necessariamente, amparadas pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988) no que concerne à continuidade dos processos. Segundo Gardair et al. (2018, p. 519):

No que se refere aos objetivos pedagógicos a serem alcançados, pretende-se apresentar e discutir temas e conteúdos do campo das ciências de forma contextualizada, atraente e acessível ao público não especializado. Constituir local de apoio aos docentes da região visando desenvolver e aprimorar suas práticas didáticas é também meta dos ECs. Trata-se de uma ação de interiorização que busca promover a popularização da ciência e tecnologia especialmente voltada para os estudantes e professores da rede escolar regional.

As atividades dos ECs são planejadas de modo a apresentar as ciências como mais uma das produções do conhecimento que o homem é capaz de gerar. Busca-se não absolutizar o saber científico, explorando-o em diálogo com outros estudos, estimulando a reflexão acerca do impacto social da produção em ciências. Contribuir para a desconstrução de estereótipos e estigmas relacionados à prática científica também é uma das metas a considerar na formulação da programação dos ECs, salientando os componentes de subjetividade e afetividade que podem compor a metodologia científica. Sobre esse aspecto, Ferreira (2010, p. 265) analisa:

A racionalidade científica moderna não se caracteriza por seu caráter contemplativo, ela se constitui como um saber que propõe uma intervenção na natureza com a intenção de dominá-la, transformá-la, agir sobre ela. Seus conceitos e pressupostos reproduzem uma concepção de mundo mecanicista, dualista, quantitativista e ordenadora. Ou seja: é um tipo de conhecimento que, ao interferir, modela, constrói a realidade, organiza segundo seus interesses, seus pressupostos e seus métodos, ela age no social, embora isso nem sempre fique explícito. Nessa racionalidade, a subjetividade é um problema a ser evitado.

Assim, as atividades dos ECs foram concebidas considerando a importância de apresentar e discutir conteúdos de forma contextualizada. Nessa direção, destacamos duas ações específicas, nas quais a associação entre artes plásticas e temas científicos foi explorada na prática, visando a não incorrer em hierarquização dos conhecimentos e oferecer múltiplos pontos de vista sobre um tema único. Trata-se da exposição itinerante “O Céu dos Artistas” e da oficina “Comendo com os Olhos”.

O Céu dos Artistas: uma exposição interativa em diálogo com as ciências

O céu desperta a curiosidade dos homens desde tempo remotos e, como Lexicon (1990, p. 53) afirma, “tem importante papel nas concepções mitológicas e religiosas de

quase todos os povos”. Uma das possíveis explicações para o fascínio que o céu exerce sobre o homem é a relação estabelecida entre céu e fertilidade na terra, bem como um rico imaginário sobre deuses e entidades que regeriam nossas vidas e povoariam esse espaço que está acima de nós.

Para Lexicon (1990, p. 53), estão associados ao mundo celeste “movimentos regulares e ordenados dos astros, as chuvas [...] fertilizantes e necessárias à vida, o temor e o respeito despertado pelos fenômenos da natureza como a trovoadas, o raio, os cometas os meteoritos, o arco-íris”. Os mistérios e certa inacessibilidade do céu, provavelmente, também são responsáveis pelo interesse despertado no ser humano. O firmamento, as estrelas, os astros, os planetas, as nuvens, o sol, nada disso é palpável. Só podemos contemplar o que é visível a olho nu e imaginar o que não é possível ver. O céu é fonte, ainda, de inspiração e criação inesgotáveis. Quantos de nós não vemos centenas de formas nas nuvens espalhadas em uma tarde de céu claro? Alvarez (2008, p. 390) salienta: “o céu azul é o espaço aéreo sem limite, onde o sonhador se perde nesse espelho sem fundo, sem forma e sem direção”.

Artistas de diferentes épocas e estilos se dedicaram a retratar o céu. Nas artes plásticas, podemos citar Rene Magritte, Edvard Munch ou Vincent Van Gogh, por exemplo. Fato é que os temas relacionados ao céu podem constituir ótimo ponto de partida para a articulação de diferentes campos do conhecimento, considerando a inspiração poética que desperta e o imenso conjunto de dados no qual se constitui para as ciências.

O “Céu dos Artistas” é uma exposição itinerante, produzida com recursos do edital “Apoio à Produção e Divulgação das Artes/FAPERJ” e da Cecierj. Com projeto expográfico de Andréa Fiães e de curadoria de Thelma Lopes, visa a estimular a discussão sobre possíveis relações entre ciência e arte por meio da divulgação de obras de pintores consagrados articulada a outros saberes e à ambiência histórica e cultural às quais estão ligados. Incluem-se, também, como metas da atividade, a promoção de espaço de fruição das artes e o estímulo à formação de público apreciador das artes plásticas. A exposição é constituída por reproduções de obras que retratam o céu e são exibidas em conjunto com sessões de planetário, visando a dispor discurso artístico e científico acerca de um mesmo assunto.

A pesquisa para composição de “O Céu dos Artistas” ocorreu em 3 aportes principais: a) conteúdos; b) estratégias pedagógicas a desenvolver para apresentação dos referidos conteúdos; c) suportes e materiais adequados aos objetivos estéticos e educacionais, levando em conta a exequibilidade e durabilidade. Foram selecionados 7 pintores. No total, a exposição é composta por 13 painéis, que foram agrupados em 4 conjuntos: a) um painel de abertura; b) 7 painéis com reproduções de obras de arte; c) 2 painéis de mitologias e canções sobre o céu; e d) 3 painéis interativos com jogos imantados sobre o céu.

Figura 1 Painel da exposição “Céu dos Artistas”



Fonte: Elaborada pelas autoras.

As obras reproduzidas foram: a) “Os Amantes no Céu de Veneza” (Marc Chagall); b) “Sol Poente” (Tarsila do Amaral); c) “A Queda de Ícaro” (Henri Matisse); d) “Céu Azul” (Wassily Kandinsky); e) “O Sol” (Edvard Munch); f) “Noite Estrelada” (Van Gogh); e g) “Constelações” (Joan Miró). A face da frente de cada um desses painéis contém a reprodução da obra e uma frase do pintor. Na parte posterior há uma foto do artista, informações biográficas, e espaço dedicado às informações técnicas do quadro, tais como: a) tamanho; b) título; e c) museu ou coleção particular onde se encontra (Figura 1).

Uma vez selecionados, pintores e obras, sublinhamos a ideia que permeia toda a exposição: a de que há diferentes maneiras de ver e expressar o mundo, sendo as artes e as ciências algumas delas. Desse modo, entendemos que, como estratégia pedagógica para ressaltar a noção de pluralidade sobre um mesmo tema, seria fundamental incluir dados ligados à antropologia e mesmo a outras artes, além da pintura. Assim, agregamos aos painéis dos 7 pintores mais 2, nomeados “O céu e seus Significados”, contendo breves histórias e lendas de diferentes povos sobre o céu, e “O Céu na Boca dos Poetas”, com músicas que tematizam. Optamos, ainda, pela inclusão de painéis interativos.

Acerca dos suportes materiais, os quesitos norteadores foram: a) durabilidade; b) facilidade de montagem e desmontagem; c) acondicionamento dos painéis; e d) acabamento estético. Assim, utilizamos totens modulares e expositores portáteis, aos quais foram aplicados *banners* de poliéster ou lona. Vários testes de impressão foram realizados para constituir imagens de ótima qualidade. As reproduções das obras selecionadas foram

feitas a partir de figuras de livros e tratadas digitalmente, para obter um resultado estético satisfatório. Cabe salientar que, ao longo da mediação da exposição, ponderamos com os visitantes o fato daquelas imagens ali reproduzidas serem, apenas, referências visuais dos originais. Apontamos diferenças como as de tom, textura e tamanho, por exemplo.

Figura 2 Pesquisa de materiais e teste de impressão



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Foi realizado um conjunto de ações voltadas à capacitação do grupo de mediadores, composto por estudantes de diferentes graduações, para que atuassem como facilitadores dos conteúdos apresentados e das relações propostas na exposição. Tais ações incluíram a elaboração de apostila e encontros presenciais nos quais se discutiu história da arte, montagem dos painéis, dinâmicas de recepção e acolhimento do público, bem como estratégias de associação dos temas artísticos à visita ao planetário.

Figura 3 Capacitação de monitores/facilitadores da exposição



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Itinerante, desde sua inauguração em abril de 2013 até fevereiro de 2019, a exposição foi apresentada em localidades do Rio de Janeiro, onde, destacamos, os aparelhos culturais são reduzidos, tais como: a) Duque de Caxias; b) Teresópolis; c) Sapucaia; d) Três Rios; e e) Paracambi. No total, obteve-se público estimado de 25 mil pessoas.

Comendo com os Olhos: oficina integrada de arte e ciência

A oficina “Comendo com os Olhos” foi especialmente concebida por ocasião da 13ª edição da Semana Nacional de Ciência & Tecnologia, realizada em 2016, cujo tema foi “Ciência Alimentando o Brasil”. A principal meta consistiu em explorar aspectos sociais e culturais dos alimentos relacionados a conteúdos de variadas ciências, tendo como noção basilar a compreensão de que o hábito alimentar é um dos aspectos mais importantes na identidade dos povos e que as artes podem contribuir para a compreensão da diversidade e riqueza da cultura alimentar das mais longínquas partes do mundo.

Figura 4 – Cartaz da oficina. Detalhe da Obra “Vermeer”



Dessa forma, propusemos aos participantes um passeio virtual pelo mundo da pintura, a partir de obras que retratassem alimentos. Um material digital foi composto por imagens de telas que exibiam alimentos pintados por artistas de variadas épocas e estilos. Após a exibição das telas e debate orientado por profissional de artes, foram associadas atividades práticas nas quais temas de biologia, química e/ou matemática foram explorados.

Nas áreas de biologia e química exploramos a extração de pigmentos de alimentos, corantes naturais e artificiais, suas propriedades nutritivas, reações químicas e a utilização desses pigmentos na elaboração de desenhos. Já no âmbito da matemática foram relacionadas noções de cálculo de peso ideal e massa corporal, por exemplo. Em síntese, buscou-se explorar a interação entre diferentes campos do conhecimento e oferecer visão

plural e multifacetada do tema alimentação. A oficina foi realizada em três momentos principais (Quadro 1).

Quadro 1 – Descrição da oficina “Comendo com os Olhos”

OFICINA COMENDO COM OS OLHOS

PRIMEIRO MOMENTO

O primeiro momento foi comum às duas modalidades de oficina: uma associada a temas da matemática e outra conjugada a conteúdos de química e biologia.

Apresentação de material audiovisual contendo imagens de obras de arte que retratam alimentos. A seleção dos quadros foi realizada visando a abranger diferentes autores, épocas e estilos. Desse modo compreendemos que a discussão sobre a alimentação como fruto e expressão culturais seria facilitada. Essa etapa foi concebida e conduzida por Thelma Lopes.

SEGUNDO MOMENTO

No que se refere à matemática, os alunos participaram de discussão sobre noções de cálculo de peso ideal e massa corporal por meio de questões coletivas e desafios matemáticos. O debate gerado a partir dos números se estendeu a questões concernentes a hábitos alimentares, padrões de beleza impostos, magreza excessiva e distúrbios relacionados à alimentação, extrapolando o campo dos cálculos. Essa etapa foi concebida e desenvolvida por Wanda Medeiros Pacheco¹.

Quanto aos conteúdos de química, explorou-se a confecção de corantes naturais. Tinturas foram preparadas no momento da oficina, diante do público, estimulando rica discussão que, para além das questões mais diretamente relacionadas aos conteúdos ali explorados, ampliou-se para o campo dos hábitos saudáveis de alimentação e desperdício de alimentos. Essa etapa foi concebida e desenvolvida por Célia M. da Silva Santiago e Maria da Penha Macedo Jacobina.

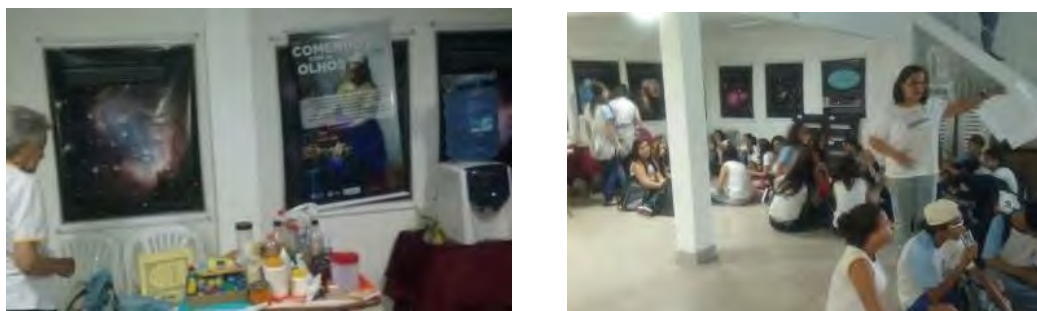
¹ As professoras Wanda M. Pacheco, Célia M. S. Santiago e Maria da Penha M. Jacobina integraram a “Praça da Ciência Itinerante” (PCI), programa do setor de divulgação científica do Cecierj, desde os primeiros anos do projeto e na ocasião da realização das oficinas. A coordenação da PCI é de Sônia Simões Camanho.

TERCEIRO MOMENTO

Roda dialógica com os participantes sobre a atividade. Como culminância dessa etapa, os estudantes foram convidados a elaborar desenhos utilizando as tinturas confeccionadas para a oficina, vivenciando, na prática, as múltiplas formas de uso dos alimentos. A etapa foi concebida e desenvolvida por Célia Maria da Silva Santiago e Maria da Penha M. Jacobina.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Figura 5 Mediadoras de Química e Biologia atuando com alunos



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Figura 6 Desenho elaborado por aluno inspirado na obra “Verão”, de Giuseppe Arcimboldo



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Considerações finais

O desenvolvimento de estratégias educativas plurais, que envolvam diferentes áreas do saber, atores sociais distintos e diálogo com instituições de diferentes origens é condição *sine qua non* para assegurar a formação global do cidadão. Muito mais do que empilhar conteúdos, o protagonismo da educação deve residir em capacitar o estudante para selecionar o enorme volume de informação disponível no mundo atual. A questão crucial não é mais assegurar o acesso à informação, mas buscar dinâmicas que contribuam para a faculdade de relacionar conhecimentos. A visão dicotômica entre artes e ciências, e, por extensão, as associações equivocadas que daí podem decorrer, são acentuadas, apesar das crescentes tentativas de afastamento dos estereótipos em torno dessa visão equivocada. Têm raízes históricas e culturais. Perdemos muito quando dispensamos as artes como ponto de vista, pois deixamos de agregar significados fundamentais para compreensão dos fenômenos, sejam eles de ordem natural ou social.

Contudo, a promoção efetiva do diálogo entre os múltiplos campos do conhecimento implica longo caminho a percorrer e envolve numerosas instâncias decisórias, desde aquelas que se relacionam aos afetos e interesses individuais, passando pelas escolhas de caráter coletivo, até a atuação de instituições e implementação de políticas públicas. Não há fórmulas prontas disponíveis. Tampouco a força motriz do percurso se reduz a um suposto “temperamento renascentista”, caracterizado pela imiscuição de conhecimentos, técnicas e vocações. Mais do que o desejo de aventurar-se em universo de diferentes saberes movidos por mero diletantismo, os desafios dessa jornada exigem firme disposição para compreender alfabetos e significados próprios de uma profusão de linguagens e seus respectivos pontos de vista. Em outras palavras: consiste em assumir postura na qual se constroem e reconstroem continuamente formas de interpretar, relacionar e interagir com o mundo à nossa volta.

Não se trata, portanto, de tarefa fácil, mas é possível e necessária. Hoje, mais do que nunca. Vivemos tempos controversos. Ironicamente, quando a humanidade tem a seu dispor, como nunca até então, incontáveis recursos de comunicação, proporcionados, principalmente, pelo avanço tecnológico, o diálogo tem sido cada vez mais difícil. Enrincheirados por compreensões distorcidas e polarizadas, as capacidades de refletir e ponderar têm sido embotadas e levam-nos a retroagir. Em pleno século XXI há os que passaram a defender explicitamente que a Terra é plana e a condenar o uso de vacinas ou as teorias de Darwin. Sem qualquer pudor ou argumentos razoáveis, seguem colocando em xeque o que já foi minuciosamente estudado.

Nesse cenário desolador, as iniciativas de divulgação científica assumem importante papel, uma vez que trazem em sua essência a tentativa de propiciar a familiarização das ciências junto ao público leigo, difundindo temas de forma a ampliar a cultura científica e

o questionamento em torno das práticas que envolvem a produção de conhecimento. Em tal conjuntura, destacam-se as ações no âmbito da educação não formal, desenvolvidas, primordialmente, em centros e museus de ciência. Esses espaços têm-se mostrado complemento dialógico substancial às ações curriculares desdobradas nas escolas, uma vez que, não estando presos às certificações de aprovação do alunado ou ao cumprimento de conteúdo programático, podem fazer uso de estratégias pedagógicas mais lúdicas e criativas.

Vale destacar, ainda, como considerações finais referentes à reflexão proposta neste artigo, algumas observações: as ações de divulgação científica devem operar em diálogo com a prática escolar, de modo que, guardadas as especificidades de cada campo de atuação, complementem-se e possam propor e reinventar, conjuntamente, dinâmicas de aprendizado que contemplem as necessidades dos educandos. Ressalta-se que de nada adiantam os esforços de ambas as partes aqui mencionadas se o Estado não compreender e empreender as ações conjuntas como política pública.

Outra consideração se liga à necessidade de intensificar a apresentação de conteúdos científicos relacionados a outros saberes. Mesmo nos espaços alternativos aqui citados, não é incomum que as ciências classificadas atualmente como “humanas” sejam relegadas a segundo plano nas atividades desenvolvidas ou até ignoradas. A errônea compreensão da arte como mero instrumento a serviço da ciência também não é rara. Neste ponto, os domínios da educação refletem a sociedade como um todo, na qual se explicitam diferentes status atribuídos às artes, ciências e suas múltiplas modalidades. Ou seja, mesmo quando se intenta a educação plural e transformadora, é possível que incorramos em vícios de interpretação e perpetuemos equívocos, uma vez que a mudança cultural sempre é paulatina. É preciso, então, estar em estado de alerta e exercer a sensibilidade como forma de inteligência.

Fato é que o encadeamento de assuntos das diversas disciplinas tem sido, pouco a pouco, consolidado. A pedagogia multidisciplinar é um processo em construção que não pode ser abandonado e deve ser fortalecido por meio de diferentes aportes, dentre eles, as artes, uma vez que, ao apresentar os conteúdos relacionados entre si, estimula-se a contextualização – faculdade essencial para a compreensão das relações de causa e efeito. Se se compreende todas as imbricações históricas, e de poder, que envolviam, por exemplo, a antiga e desacertada defesa de que o Sol girava em torno da Terra, e não o contrário, facilita-se o entendimento do fenômeno astronômico em si e de que produção de conhecimento alguma é descolada de seu tempo e contexto social.

Por fim, vale sublinhar que unir arte e ciência em conagração, e de modo não hierarquizado, pode contribuir para o entendimento de afetos, desafetos, emoções, princípios históricos, razões sociais, interesses políticos, inclinações partidárias e tantos outros determinantes atrelados à produção do conhecimento. As experiências desenvolvidas

nos ECs buscam constituir um ponto de partida nessa direção, pois acreditamos que tal entendimento favorece a contextualização dos fatos, que, por sua vez, é fundamental para a formação cidadã, plural, e a construção de uma sociedade na qual não se defenda o indefensável.

Referências bibliográficas

- Agostinho, M., & Casaleiro, P. (2015). Ciência e arte, SciArt: museus, laboratórios, cientistas e artistas. *MIDAS*, 5.
- Alvarez, F. A. E. (2008). *Dicionários de imagens, símbolos e mitos bachelardianos*. Londrina, PR: Eduel.
- Araújo-Jorge, T. C., Sawada, A., Rocha, R. C. M., Azevedo, S. M. G., Ribeiro, J. M. P., Matraca M. V. C. ... Vasconcellos-Silva, P. R. (2018). CienciArte© no Instituto Oswaldo Cruz: 30 anos de experiências na construção de um conceito interdisciplinar. *Ciência e Cultura*, 70(2), 25-34.
- Caires, L. (2019, 20 de fevereiro). *Cientistas e cartunistas se unem para divulgar ciência em quadrinhos*. Recuperado de <https://jornal.usp.br/ciencias/cientistas-e-cartunistas-se-unem-para-divulgar-ciencia-em-quadrinhos/>
- Casa da Ciência. (2018). *Portinari: Arte e Meio Ambiente*. Recuperado de <http://www.casadaciencia.ufrj.br/portinari/>
- Comitê Nacional de Organização Rio+20. (2011). Rio+20. Recuperado de [http://www.rio20.gov.br/Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988](http://www.rio20.gov.br/Constituição_da_República_Federativa_do_Brasil_de_5_de_outubro_de_1988). (1988). Brasília, DF.
- De Meis, L., & Rangel, D. (1998). *A respiração e a primeira lei da termodinâmica*. Rio de Janeiro, RJ: L. De Meis.
- ERA Virtual. (2010). O Corpo na Arte Africana. Recuperado de <http://eravirtual.org/o-corpo-na-arte-africana/>
- Ferreira, F. R. (2010). Ciência e arte: investigações sobre identidades, diferenças e diálogos. *Educação e Pesquisa*, 36(1), 261-280.
- Feyerabend, P. (2007). *Contra o método*. São Paulo, SP: Ed. Unesp.
- Feyerabend, P. (2011). *A ciência em uma sociedade livre*. São Paulo, SP: Ed. Unesp.
- Freire, P. (1983). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2005). *A questão da educação formal e não formal*. Bramois, Suisse: Institut International des Droits de l'Enfant.
- Gardair, T. L. C., Dahmouche, M. S., & Fiães, A. (2018). Ciência e cultura: a experiência dos espaços da

ciência vinculados à Fundação Cecierj. In *Anais do 9o Seminário Internacional de Políticas Culturais* (pp. 518-527). Rio de Janeiro, RJ.

Gardair, T. L. C., & Schall, V. T. (2009). Ciências possíveis em Machado de Assis: teatro e ciência na educação científica. *Ciência e Educação*, 15(3), 695-710.

Gohn, M. G. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(50), 27-38.

Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF.

Lexicon, H. (1990). *Dicionário de símbolos*. São Paulo, SP: Cultrix.

Lopes, T. (2005). Luz, arte, ciência... ação! *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 12(Supl.), 401-417.

Lopes, T. (2018a, 23 de maio). *Arte e ciência: ligações necessárias*. Recuperado de <http://capeladaciencia.blogspot.com/2018/05/arte-e-ciencia-ligacoes-necessarias.html>

Lopes, T. (2018b, 16 de dezembro). *Frankenstein e a princesa da paleontologia*. Recuperado de <https://www.jb.com.br/pais/artigo/2018/12/965725-frankenstein-e-a-princesa-da-paleontologia.html>

Moreira, L. M., & Marandino, M. (2015). O teatro em museus e centros de ciência no Brasil. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 22(Supl.), 1735-1748.

Moreira, M. A. (1999). *Teorias da aprendizagem*. São Paulo, SP: EPU.

Oliveira, B. J. (2006). Cinema e imaginário científico. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 13(Supl.), 133-150.

O Projeto Portinari. (2016). *Portinari, Arte e Ciência*. Recuperado de <http://www.ccs.saude.gov.br/portinari/index.php>

Root-Bernstein, R., Siler, T., Brown, A., & Snelson, K. (2011). ArtScience: integrative collaboration to create a sustainable future. *Leonardo*, 44(3), 192.

Serpa, F. A. (2016). A música brasileira permeada pelo universo entomológico. In *Anais do 1o Colóquio de Zoologia Cultural*. Rio de Janeiro, RJ.

Wagensberg, J. (2006). *CosmoCaixa: the total museum through conversation between architects and museologists*. Barcelona, Spain: Sacyr.

Para citar este artigo:

Norma A – ABNT

LOPES, T.; DAHMOUCHE, M. S. Arte, educação científica e política: diálogos plurais. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 141-164, 2019.

Norma B – APA

Lopes, T., & Dahmouche, M. S. (2019). Arte, educação científica e política: diálogos plurais. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 141-164.

Norma C – Vancouver

Lopes T, Dahmouche MS. Arte, educação científica e política: diálogos plurais. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2019 [cited Ago 1, 2019];9(23):141-164. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1131>

Between movements, yarns, and shapes: embroidery in teaching practice

Danielle Gouveia Fernandes

MA in Humanities from the University for International Integration of the Afro-Brazilian Lusophony – UNILAB
danigfernandes@hotmail.com

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Ph.D. in Education from the Federal University of Ceará – UFC
Professor at the University for International Integration of the Afro-Brazilian Lusophony – UNILAB
ramosjeannette@unilab.edu.br

Abstract

This article reports the results of an empirical research that adopted embroidery as a bridge between theory, body experience, and graphic expression in a pedagogical practice developed during a teaching internship in the subject component 'Body, Afro Dance, and Education' of the Undergraduate Course in Pedagogy of the University for International Integration of the Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB). This course subject aims to grasp the triad *humanity, culture, and knowledge* (Cortella, 1998) based on the African philosophy of *drum beating, singing, and dancing* (Ligiero, 2011). Discussing the role of art in education and the use of embroidery as a means of individual expression is part of an approach that seeks a methodology grounded in citizen's comprehensive education. The results indicate that combining theoretical knowledge, body experience with contents, and graphic expression of perceptions and sensations in adult education requires a methodology that interconnects sensitive aspects of human education to pedagogical practice. This teaching experience underscored the importance of respect for the student's unique learning movement – even at times when she/he refuses to participate. In the approach adopted, art is indispensable to access sensitive contents of the individual, the group, and historically systematized knowledge, moving towards what is proposed by Read (1986) – who sees art as a mediator in education – and Ostrower (1977) – who advocates that creativity is inherent to human beings in all spheres of life.

Key words art; embroidery; movement; pedagogy; teaching practice.

Conhecer: debate entre o público e o privado

2019, Vol. 09, nº 23

ISSN 2238-0426

DOI 10.32335/2238-0426.2019.9.23.1284

Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0)

Submitted on Mar. 20, 2019

Published on Ago. 01, 2019

Entre movimentos, linhas e formas: o bordado na prática docente

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa empírica que adotou o bordado como ponte que integra teoria, vivência corporal e expressão gráfica em uma prática pedagógica desenvolvida em estágio docente na componente disciplinar “Corpo, Dança Afro e Educação” do curso de Graduação em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Tal disciplina tem por objetivo compreender a tríade *humanidade, cultura e conhecimento* (Cortella, 1998) partindo da filosofia africana do *batucar, cantar e dançar* (Ligiero, 2011). A discussão do papel da arte na educação e do uso do bordado como meio de expressão individual faz parte de uma abordagem que busca uma metodologia pautada pela formação integral do cidadão. Os resultados indicam que combinar conhecimento teórico, vivência corporal dos conteúdos e expressão gráfica das percepções e sensações na educação de adultos demandam uma metodologia que integre aspectos sensíveis da formação humana à prática pedagógica. Essa experiência docente ressaltou a importância do respeito ao movimento singular de aprendizagem do aluno – mesmo nos momentos em que se recusa a participar. Na abordagem adotada, a arte é indispensável para acessar conteúdos sensíveis do indivíduo, do grupo e dos conhecimentos historicamente sistematizados, indo ao encontro do que propõem Read (1986) – que entende a arte como mediadora na educação – e Ostrower (1977) – que defende ser a criatividade inerente ao ser humano em todas as esferas do viver.

Palavras-chave arte; bordado; movimento; pedagogia; prática docente.

Entre movimientos, hilos y formas: el bordado en la práctica docente

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación empírica que adoptó el bordado como un puente entre teoría, vivencia corporal y expresión gráfica en una práctica pedagógica desarrollada durante una pasantía docente en la componente de asignatura “Cuerpo, Danza Afro y Educación” del curso de Pregrado en Pedagogía de la Universidad de Integración Internacional de la Lusofonia Afro-Brasileña (UNILAB). El objetivo de esta asignatura es comprender la tríada *humanidad, cultura y conocimiento* (Cortella, 1998) basada en la filosofía africana de *tocar tambor, cantar y bailar* (Ligiero, 2011). La discusión del papel del arte en la educación y del uso del bordado como medio de expresión individual forma parte de un enfoque que busca una metodología pautada por la formación integral del ciudadano. Los resultados indican que combinar conocimiento teórico, vivencia corporal con los contenidos y expresión gráfica de las percepciones y sensaciones en la educación de adultos exige una metodología que interconecte aspectos sensibles de la educación humana con la práctica pedagógica. Esta experiencia docente subrayó la importancia del respeto por el movimiento singular de aprendizaje del alumno – incluso en momentos en que él se niega a participar. En el enfoque adoptado, el arte es indispensable para acceder a los contenidos sensibles del individuo, del grupo y del conocimiento sistematizado históricamente, avanzando hacia lo que proponen Read (1986) – que ve el arte como un mediador en la educación – y Ostrower (1977) – que defiende que la creatividad es inherente a los seres humanos en todas las esferas de la vida.

Palabras clave arte; bordado; movimiento; pedagogía; práctica docente.

Entre mouvements, fils et formes: la broderie dans la pratique pédagogique

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche empirique ayant adopté la broderie comme un pont entre la théorie, l'expérience corporelle et l'expression graphique dans une pratique pédagogique développée au cours d'un stage d'enseignement dans la composante disciplinaire « Corps, Danse Afro et Education » du cours de Premier Cycle en Pédagogie de l'Université d'Intégration Internationale de la Lusophonie Afro-Brésilienne (UNILAB). L'objectif de ce sujet est de comprendre la triade *humanité, culture* et *savoir* (Cortella, 1998) basée sur la philosophie africaine *du tambour, du chant* et *de la danse* (Ligiero, 2011). La discussion du rôle de l'art dans l'éducation et de l'utilisation de la broderie comme moyen d'expression individuelle s'inscrit dans une approche qui cherche une méthodologie fondée sur une formation intégrale du citoyen. Les résultats indiquent que la combinaison des connaissances théoriques, de l'expérience corporelle avec les contenus et de l'expression graphique des perceptions et des sensations dans l'éducation des adultes nécessite une méthodologie qui interconnecte les aspects sensibles de l'éducation humaine à la pratique pédagogique. Cette expérience d'enseignement a souligné l'importance du respect du mouvement d'apprentissage unique de l'élève – même lorsqu'il refuse de participer. Dans l'approche adoptée, l'art est indispensable pour accéder aux contenus sensibles de l'individu, du groupe et du savoir historiquement systématisé, en direction de ce que propose Read (1986) – qui considère l'art comme un médiateur en éducation – et Ostrower (1977) – qui défend le fait que la créativité est inhérente aux êtres humains dans tous les domaines de la vie.

Mots-clés art; broderie; mouvement; pédagogie; pratique pédagogique.

Introduction

In the domain of the Interdisciplinary MA Program in Humanities of the University for International Integration of the Afro-Brazilian Lusophony (Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – MIH/Unilab), the experience reported herein was conducted in the teaching internship regarding the subject component 'Body, Afro Dance, and Education' of the Undergraduate Course in Pedagogy of the UNILAB itself. As defined in the teaching plan of the subject, the objectives were distributed into two units (Box 1).

Box 1 – Units and objectives of the subject component 'Body, Afro Dance, and Education'

N	Unit	Objectives
I	Humanity, culture, and knowledge: Brazils and Africas	Grasping the foundations of the triads <i>humanity, culture, and knowledge</i> and <i>drum beating, singing, and dancing</i> . Observing the body, nature, and spirituality from the perspective of awakening/reconnecting the education of senses. Rhythmic ring-around-the-rosy and children's round games, African and Afro-diasporic front and convoy.

II	Drum beating, singing, and dancing in Brazils and Africas	Knowing and experiencing various forms of culture expression in body, dance, charm, here and there. Educating by dancing: principles, interconnected human development practices. Experiencing African and Afro-diasporic dances: dance of the 'orixás' and 'iabás,' 'maracatu,' coconut, and 'farró.' Hugging dance: 'baião' and 'milonga.' Investigating and experiencing artistic community dance manifestations in the Maciço de Baturité.
----	---	--

Source: Prepared by the authors.

The teaching methodology proposed by the professor in charge of the subject, in turn, consisted of expositive and participatory classes for the students to experience, discuss, think through, systematize, and present concepts and practices grounded in: a) proposed contents; b) reading and textual annotation with artistic works; c) observation and registration of the body, African dances, and education; and d) experiences with the body, art, dance, etc.

The challenge consisted in discussing the use of embroidery as a means of individual expression. However, how can we do it if the subject's proposal is working on body and movement? The students' willingness to follow this path was undoubtedly the great facilitator of this methodology, which involved issues of yarns and needles.

From the beginning, our purpose was developing a methodology able to make the students' graphic expression easier, by having as the practice of embroidery a means. Thus, complying with the Freire's proposal that guides us, according to which the pedagogical space is a place of mutual learning in the relationship between professor and student, without imposing a vertical knowledge or underestimating the knowledge that a learner brings along with her/him, we start with a visit to the classroom in order to learn about the established dynamics and pedagogical practices. The use of drawing as a means of expression already played a role in the methodology put into practice in the classroom, but, with a few exceptions, people sought some graphism for representation and not for expression, the use of decals and some testimonials, such as the current "I do not know how to draw."

We emphasize that resistance to drawing has been a constant in our journey as researchers - in fact, it stimulates our journey. The level of requirement to prepare an idealized drawing, quitting the drawing practice because the person feels to lack the gift needed, are just some of the aspects that hinder our expression ability. In our view, these are historically constructed false constraints whose consequence is the division between *manual arts* and *fine arts* - among the latter there is drawing, with its mythical aura aimed at dilettanti and bearers of a divine gift.

The teaching practice was organized at a pace with three different moments, which interpenetrated, cross-sectioning the content addressed, namely: a) retrospective review of the previous class; b) theoretical discussion of a new text; and c) experience combining content and body movement. Thus, the proposal must be deployed in this dynamics, that is, we have to readapt as the classes go on.

Starting with the class' movement itself, we gradually introduced the proposal and, step by step, the students accepted invitations to a different, more detailed, movement that required new skills, such as to thread yarn through needle, and this lasted until our next meeting, when the invitation to another dance was asked.

Figure 1 Materials used



Source: Authors' personal collection.

On the proposed methodology

Three meetings were held. In the first, aspects related to self-consciousness, the body and individual movement were worked on; in the second, group consciousness, movement and rhythm; and, in the third, embroidery experiences were discussed, and there was exhibition of works.

The text was discussed and later experiences were carried out in order to combine theoretical knowledge to body experience, that is, linking theory to the subjective and unique inner movement, activating what Steiner (2012, p. 11, our translation) names as *movement meaning*:

[...] it is not a question of being able to walk to and fro, but from those movements that I feel in myself when I move my limbs or when I speak; therefore, inner movements are those seen as movement sense. When I move out of myself, I also move inside myself.

Faced with the experiences, we try to fixate this movement by image, which, in turn, hardly obeys the commands of our particular imagery stereotype. Thus, we sought a unique expression capable of portraying what has been experienced in the classroom, free from the shapes and, as a consequence, from opinions about who knows how to draw or not. We emphasize that it was not sought to psychologize this process or even to interpret the drawings, but to free the students' trait and demonstrate that the drawing should be at their service instead of subjugating them to a critique marked by "I know x I do not know" or "ugly x beautiful."

So, after the experience a paper drawing was done to express feelings, movements, and sensations, providing greater freedom to modify, shave, and even discard it. Graphic expression is always a challenge when it involves adults at the most varied spaces. However, in the classroom, people were much more willing to use such a tool.

With the drawing in their hands, students should replicate it in embroidery – an activity conducted at home and shown in the classroom during the next meeting. There was not enough time to tackle complex embroidery stitches, but the goal was not making this activity an obstacle to the proposed practice, since it was the first contact with yarns and needles for many students.

Two simple stitches (basting stitch and back stitch) were chosen, demonstrating the numerous graphical possibilities offered by them, in line with the proposal of providing the student with a new pedagogical experience instead of 'blocking' her/him due to feeling unable to deal with such a practice.

Imaging representation remains a barrier in adulthood, just as it is in childhood; improving the critical sense warns increasingly more when the drawing does not correspond to reality. In general, it is at this stage that the student stops drawing, believing that she/he does not know how to do it. The wish to achieve a realistic representation, combined both to lack of graphic and motor skills to do this and to the school's pattern of keeping children in an endless exercise of coloring ready-made drawings, in addition to preparing decals and copies of pre-established images, end up leading a child to quit the drawing practice.

Bernard Blot (1982), discussing the drawing practice for children, divides the experiences into 3 groups, according to the age group, namely: a) up to 6 years; b) from 6 to 9 years; and c) from 9 years on. In the age group up to 6 years, the child starts from the point and goes on seeking to master the other shapes, in complete figurative abstraction, thinking through her/his inner world. In the second age group, from 6 to 9 years, the child

makes the movement from the object, trying to reproduce it, instead of starting from her/his inner world. The last period is regarded the most critical – it is in it that many of us stop drawing.

Rapidly, though gradually, the child moves from intellectual realism to visual realism. She/he discovers the space and acquires, particularly, the notion of depth. Unfortunately, she/he tackles technical constraints. She/he notices the void of a faithful reproduction of reality; but such an awareness (and it would be interesting to know why) starts inhibiting it. [...] The fact is that from that moment, and increasingly more (until the end of adolescence in fact, if she/he is still drawing and painting then), the child copies. But she/he is also aware of the imperfection of her/his copies, which, moreover, cannot balance her/his feeling of helplessness. She/he gets discouraged, starts to make decals. She/he gets more and more disappointed; feels ashamed and quits it: it is the so-called “I do not know how to draw” (Blot, 1982, pp. 127-128, our translation).

Quitting the drawing practice, combined to a widespread pedagogical practice that prioritizes education for labor, ends up reinforcing the idea that drawing and arts, in general, are aimed at artists and not at ordinary people. But this idea makes us feel ‘smaller’ in face of such a key knowledge for our comprehensive education, in addition to maintaining the discourse that the arts are reserved to the chosen ones, the so-called ‘talented people,’ to dilettanti. When we grasp the significant social role of art in educating for citizenship, we notice the relevance of favoring critical thinking and putting into question the place reserved for the arts, especially in professor’s education.

In other words, in today’s words, aesthetic laws are inherent to the biological processes of life itself; and these laws lead life along the path of well-being and effectiveness; and it is our professional duty, as educators, to discover these laws in nature or in the experience and make them the principle of our teaching. Balance and symmetry, proportion and rhythm, are primary factors in the experience: in fact, they are the only elements through which the experience can be organized into patterns that remain, and it is their very nature that imply harmony, economy, and efficiency. What is felt as right works correctly, and the result, when measured by the individual’s consciousness, is a high sense of aesthetic pleasure (Read, 1986, p. 29, our translation).

Thus, considering the great gap between contact with art in pre-school education until adulthood, we see that the initial challenge consists in seeking to overcome the first

barrier of “I do not know how to draw,” by introducing other expression possibilities and not only the figurative one¹, as well as combining drawing to other experiences that facilitate a particular graphic expression; to do this, we resorted to the embroidery practice.

Widely used as an adornment in garments and in pieces of decoration, embroidery is a means of expression in this methodology, going beyond a decorative and utilitarian view, showing itself capable to combine concentration, rhythm, and movement, as well as to maintain the experience lived in the classroom in a continuum in time, something which favors what Ostrower (1977) names as *psychic tension* in individual creative processes.

In any creation field, the individual would have to be able to sustain a tension state, spiritual and emotional concentration, self-awareness, a long production effort, for weeks, months, years, for as long as a work could last. [...] The greatest importance, therefore, must be assigned to the quality of the individual's inner commitment and her/his renewing capacity, that is, to her/his ability to concentrate and, when resuming work, managing to resume the initial creation state, *achieving and sustaining attention at this deep awareness level*. That is what matters. This means rediscovering the dynamic tension of intentionality, the driving force of doing. The individual need not “seeking inspiration.” She/he relies on her/his ability to intuit in the concentration depths where she/he does this work (Ostrower, 1977, pp. 73-74, emphasis by the author, our translation).

In this case, embroidery takes a role capable of guaranteeing the development and maintenance of individual creative processes, thus not seeking to use it in order to develop domesticated personalities, as it has been the case throughout history regarding women's education, since that which the Jesuits offered to the female Indians (Alegre, 1988).

Along with the drawing, the use of embroidery in pedagogical practice, in addition to its ancestral references, constitutes a means of germinating knowledge and specific language for individual expression in classroom experiences – regardless of the gender at stake.

Between movements, yarns, and shapes

After a class for observation, we defined that two texts would be discussed. As a group, the internee and the full professor would be responsible for conducting the experiences, being up to the internee the individual drawing and embroidery practices, highlighting the fact that all students' activities should also be carried out by the trainee and the professor.

¹ The figurative expression comes from the concept of figurative art, in which realism reigns, that is, faithfully portraying what a person sees.

In this way, we occupied the living space shared with the students the learning promoted, in a circular relation of learning exchange.

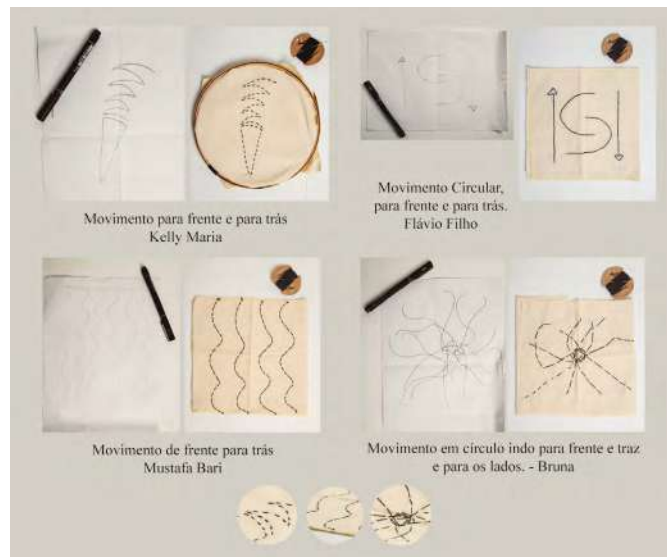
In the first meeting, the text “Brincando com as sensações do corpo” [Playing with body sensations] (Jalles & Araújo, 2011) was discussed, resulting from a pedagogical work conducted with a group of 21 children, aged 2 or 3 years, from the Childhood Education Center (Núcleo de Educação da Infância – NEI) of the Application School of the Federal University of Rio Grande do Norte (Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – CAp/UFRN). This study has systematized the actions expressed by the body, since this is the first language of a child.

All actions were based on experiences aimed at their goals, which were: a) knowing one’s own body; b) exploring some physical, motor, and perceptive abilities of the body; c) establishing body care procedures; and d) building affection bonds. The pedagogical practice introduced began with round conversations, in which questions concerning the first ideas about the body were discussed, followed by three experiences whose purpose was increasing the perception of one’s own body, the perception of one’s own body and the colleagues’ body, and understanding self-body care, completing the process with a musical ‘sarau’ to celebrate.

In order to establish a parallel between the experiences conducted with children in the text mentioned, we held a meditation event in which each student could get in touch with the sensations of her/his own body and the constant internal movement, even when we are physically standing still. Then, they were asked to represent graphically, by using only the basic graphical elements *line* and *point*, without resorting to shapes.

Students had some difficulty to concentrate on meditation; on the other hand, there was a surprising ability to share experiences, even graphically. It was noteworthy that, even before the same sensations, the graphic expressions were unique, singular. Repeated drawings were rare.

Figure 2 Outcomes of the 1st experience



Source: Authors' personal collection.

In the second meeting there was a retrospective review of the previous class and texts from the work *As cirandas de ontem e de hoje* [Ring-around-the-rosies of yesterday and today] (Haes, 2012) were discussed. Chapter V, “Os protótipos das formas de cirandas e seus efeitos na vida futura” [The prototypes of ring-around-the-rosies and their effects on future life], discusses what the author names as the *form and movement triad* of these playful activities consisting of *children’s round games*, *face-to-face games*, and *convoy games*. The children’s round games evoke the circle’s ability to maintain a protective, quiet, nature; face-to-face games, or ‘back-and-forth’ games emphasize the pulsation and breathing rhythm present in all movements of the Earth, as well as the human social relation; in turn, the convoy movement develops logical thinking. Along with the ring-around-the-rosy movements, music becomes more important as it illuminates the broad content of images of this activity, revealing the image content itself (Haes, 2012).

Chapter IX, “Ritmo e religião” [Rhythm and religion], in turn, also discusses rhythm in playful activities and their effects when in early contact on the child and on cults:

What would the world be without this divine rhythm? Rhythmic is the heartbeat of the universe, the unfolding and events of the universe as a whole. Rhythmically takes place the walk of the sun, the moon, the planets following their celestial trajectories; rhythmically, the seasons of the year follow one another. The rhythm pulsates in the blood and in the human soul, it undulates in everything that is alive, in all that is art and also in the flow and ebb of the tides. It is in this way that the

truly great nature of rhythm is revealed to us in everything that unfolds physically and spiritually and also in that which can lead to the highest and also the most hidden things: the Christ who, in a blissful way, lives in beneficent rhythms (Haes, 2012, p. 168, our translation).

Having the discussion of the texts by Haes (2012) as a basis, ring-around-the-rosy experiences recalling our childhood were performed, and the students were invited to share the feelings and sensations evoked. This was a special moment of interculturality, since several students were of African origin.

Some ring-around-the-rosies were chosen to be performed in the classroom, with special attention to feeling and identifying the movement and rhythm of each of us and the other in the group. Two circles were made, one contained in the other, which rotated clockwise and counterclockwise. In the sequence, there was a sharing of sensations, resorting to drawing as a facilitator. Our attention was drawn to the fact that students have expressed to feel the energy generated by the group in a circular movement, as a response to what the author says about the circle's protective nature, as well as the paternal tranquility involved in hugging (Haes, 2012).

Before the experiences, this time, the invitation was to use an embroidery frame, whose circular shape reflected the experience, this time with insertion of the element color. At this stage, graphical elements that could theoretically help representing movement and rhythm were introduced, based on Gestalt Theory, according to which we have a natural movement of continuity and enclosure of the shapes observed.

The Gestalt, after systematic studies, introduces a new theory about the phenomenon of perception. According to this theory, what happens in the brain is not identical to what happens in the retina. Cerebral excitement does not occur in isolated sites, but by extension. There is, in the perception of shape, no further process of association of the various sensations. The very first sensation of shape is already global and unified (Gomes, 2004, p. 19, our translation).

We took our embroideries to be finished home, in order to present them in our last meeting, when we evaluated the proposal and talked about the experience with this pedagogical practice, sharing impressions, difficulties, and possible effects on the students' individual pedagogical practices, and also prepared the embroidery frame exhibition.

Figure 3 Outcomes of the 2nd experience



Source: Authors' personal collection.

The experience lived in the classroom have indicated that when we quit a stubborn pursuit of graphic realism, drawing becomes more fluid, dynamic, and unique.

Conclusions

In our last meeting, we asked students to answer an open-ended questionnaire about the challenges of the proposal, how they assessed the outcomes, the possibility of inserting the proposal in their pedagogical practice, and how they assessed the didactics. Here are the testimonies of some students who helped us to analyze what was done in the classroom:

[...] according to the methodology used, we can do many things for classroom, coordination, organization, performance ... (Student A)

[...] accessible and innovative didactics. A knowledge expanding experience. (Student B)

I believe that this methodology is very important for the learning process, and it is used in various forms, subjects, as a pedagogical tool. (Student C)

[...] it was a proposal that we can take to classrooms in order to improve children's skills and believe in their potential to tackle the challenges. (Student D)

It was excellent. Besides being the first time we had contact with embroidery in the classroom addressing a subject, it also helped us to grasp the experiences and interpret our body's movement. We mixed theory and practice through art. (Student E)

Thus, we assess the outcomes in a positive way and notice the importance of bringing new teaching practices, especially in a subject of the Undergraduate Course in Pedagogy, that is, in the education of professors who can expand knowledge in a large education network.

The experience outcomes, when combining theoretical knowledge, body experience of contents, and graphic expression of feelings and sensations in adult education, demonstrated the growing need to seek methodologies capable of interconnecting the sensitive aspects of human education to pedagogical practice.

Throughout the teaching internship experience, we managed to conduct a part of the practice aimed at the research project at the MA level, consolidating knowledge and, at the same time, realizing that activities do not always occur as planned, but this does not make them less rich. The outcomes were satisfactory and we often had to ward off the shadow of frustration stemming from some rigidity and the need to control the class and the process as a whole, something which became almost impossible in the classroom dynamics.

Lesson plans were prepared, and they consisted in establishing the proposal that would be taken to the class through the text chosen for discussion, the means used, the challenge posed, and the experience, however, in fact, we had to look for flexibility and adaptation to new realities. Aspects not considered came out and unexpected outcomes provided new learning opportunities. In the end of the teaching experience, we become more aware of the need to observe the student's unique learning movement, even at times when she/he refuses to participate.

Witnessing, accomplishing, and experiencing a pedagogical work proposal that seeks not only to convey content, but to educate professors more conscious of themselves, enabled a great learning, considering our predominantly academic education. Developing a methodology that combines the search for a graphic expression of experience and the sense of classroom experiences through embroidery has shown to be a nice surprise.

References bibliographical

Alegre, S. P. (1988). *Arte e ofício de artesão: histórias e trajetórias de um meio de sobrevivência* (Dissertação de Mestrado). São Paulo, SP: Universidade de São Paulo.

Blot, B. (1982). O desenho na escola primária. In L. Poucher (Org.), *Educação artística: luxo ou necessidade?* (pp. 108-131). São Paulo, SP: Summus.

Cortella, M. S. (1998). *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo, SP: Cortez.

Gomes, J., Filho (2004). *Gestalt do objeto: sistema de leitura visual da forma*. São Paulo, SP: Escrituras.

-
- Haes, U. (2012). *As cirandas de ontem e de hoje*. São Paulo, SP: Antroposófica.
- Jalles, A. F., & Araújo, K. B. (2011). *Arte e cultura na infância*. Natal, RN: Ed. UFRN.
- Ligiero, Z (2011). *Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras*. Rio de Janeiro, RJ: Garamond.
- Ostrower, F. (1977). *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Read, H. (1986). *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo, SP: Summus.
- Steiner, R. (2012). *Os doze sentidos e os sete processos vitais: conferência proferida em Dornach (Suíça), em 12 de agosto de 1916*. São Paulo, SP: Antroposófica.

How to cite this article:

ABNT

FERNANDES, D.; RAMOS, J. F. P. Between movements, yarns, and shapes: embroidery in teaching practice. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 165-179, 2019.

APA

Fernandes, D., & Ramos, J. F. P. (2019). Between movements, yarns, and shapes: embroidery in teaching practice. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 165-179.

Vancouver

Fernandes D, Ramos, JFP. Between movements, yarns, and shapes: embroidery in teaching practice. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2019 [cited Ago 1, 2019];9(23):165-179. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1284>

Entre movimentos, linhas e formas: o bordado na prática docente

Danielle Gouveia Fernandes

Mestra em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB
danigfernandes@hotmail.com

Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará – UFC
Professora na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB
ramosjeannette@unilab.edu.br

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa empírica que adotou o bordado como ponte que integra teoria, vivência corporal e expressão gráfica em uma prática pedagógica desenvolvida em estágio docente na componente disciplinar “Corpo, Dança Afro e Educação” do curso de Graduação em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Tal disciplina tem por objetivo compreender a tríade *humanidade, cultura e conhecimento* (Cortella, 1998) partindo da filosofia africana do *batucar, cantar e dançar* (Ligiéro, 2011). A discussão do papel da arte na educação e do uso do bordado como meio de expressão individual faz parte de uma abordagem que busca uma metodologia pautada pela formação integral do cidadão. Os resultados indicam que combinar conhecimento teórico, vivência corporal dos conteúdos e expressão gráfica das percepções e sensações na educação de adultos demandam uma metodologia que integre aspectos sensíveis da formação humana à prática pedagógica. Essa experiência docente ressaltou a importância do respeito ao movimento singular de aprendizagem do aluno – mesmo nos momentos em que se recusa a participar. Na abordagem adotada, a arte é indispensável para acessar conteúdos sensíveis do indivíduo, do grupo e dos conhecimentos historicamente sistematizados, indo ao encontro do que propõem Read (1986) – que entende a arte como mediadora na educação – e Ostrower (1977) – que defende ser a criatividade inerente ao ser humano em todas as esferas do viver.

Palavras-chave arte; movimento; bordado; prática docente; pedagogia.

Conhecer: debate entre o público e o privado

2019, Vol. 09, nº 23
ISSN 2238-0426
DOI 10.32335/2238-0426.2019.9.23.1284
Licença Creative Commons Atribuição (CC BY 4.0)
Data de submissão 20 mar 19
Data de publicação 01 ago 19

Between movements, yarns, and shapes: embroidery in teaching practice

Abstract

This article reports the results of an empirical research that adopted embroidery as a bridge between theory, body experience, and graphic expression in a pedagogical practice developed during a teaching internship in the subject component 'Body, Afro Dance, and Education' of the Undergraduate Course in Pedagogy of the University for International Integration of the Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB). This course subject aims to grasp the triad *humanity, culture, and knowledge* (Cortella, 1998) based on the African philosophy of *drum beating, singing, and dancing* (Ligiéro, 2011). Discussing the role of art in education and the use of embroidery as a means of individual expression is part of an approach that seeks a methodology grounded in citizen's comprehensive education. The results indicate that combining theoretical knowledge, body experience with contents, and graphic expression of perceptions and sensations in adult education requires a methodology that interconnects sensitive aspects of human education to pedagogical practice. This teaching experience underscored the importance of respect for the student's unique learning movement – even at times when she/he refuses to participate. In the approach adopted, art is indispensable to access sensitive contents of the individual, the group, and historically systematized knowledge, moving towards what is proposed by Read (1986) – who sees art as a mediator in education – and Ostrower (1977) – who advocates that creativity is inherent to human beings in all spheres of life.

Key words art; movement; embroidery; teaching practice; pedagogy.

Entre movimientos, hilos y formas: el bordado en la práctica docente

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación empírica que adoptó el bordado como un puente entre teoría, vivencia corporal y expresión gráfica en una práctica pedagógica desarrollada durante una pasantía docente en la componente de asignatura "Cuerpo, Danza Afro y Educación" del curso de Pregrado en Pedagogía de la Universidad de Integración Internacional de la Lusofonia Afro-Brasileña (UNILAB). El objetivo de esta asignatura es comprender la tríada *humanidad, cultura y conocimiento* (Cortella, 1998) basada en la filosofía africana de *tocar tambor, cantar y bailar* (Ligiéro, 2011). La discusión del papel del arte en la educación y del uso del bordado como medio de expresión individual forma parte de un enfoque que busca una metodología pautada por la formación integral del ciudadano. Los resultados indican que combinar conocimiento teórico, vivencia corporal con los contenidos y expresión gráfica de las percepciones y sensaciones en la educación de adultos exige una metodología que interconecte aspectos sensibles de la educación humana con la práctica pedagógica. Esta experiencia docente subrayó la importancia del respeto por el movimiento singular de aprendizaje del alumno – incluso en momentos en que él se niega a participar. En el enfoque adoptado, el arte es indispensable para acceder a los contenidos sensibles del individuo, del grupo y del conocimiento sistematizado históricamente, avanzando hacia lo que proponen Read (1986) – que ve el arte como un mediador en la educación – y Ostrower (1977) – que defiende que la creatividad es inherente a los seres humanos en todas las esferas de la vida.

Palabras clave arte; movimiento; bordado; práctica docente; pedagogía.

Entre movimentos, fils et formes: la broderie dans la pratique pédagogique

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche empirique ayant adopté la broderie comme un pont entre la théorie, l'expérience corporelle et l'expression graphique dans une pratique pédagogique développée au cours d'un stage d'enseignement dans la composante disciplinaire «Corps, Danse Afro et Education» du cours de Premier Cycle en Pédagogie de l'Université d'Intégration Internationale de la Lusophonie Afro-Brésilienne (UNILAB). L'objectif de ce sujet est de comprendre la triade *humanité, culture* et *savoir* (Cortella, 1998) basée sur la philosophie africaine *du tambour, du chant et de la danse* (Ligiéro, 2011). La discussion du rôle de l'art dans l'éducation et de l'utilisation de la broderie comme moyen d'expression individuelle s'inscrit dans une approche qui cherche une méthodologie fondée sur une formation intégrale du citoyen. Les résultats indiquent que la combinaison des connaissances théoriques, de l'expérience corporelle avec les contenus et de l'expression graphique des perceptions et des sensations dans l'éducation des adultes nécessite une méthodologie qui interconnecte les aspects sensibles de l'éducation humaine à la pratique pédagogique. Cette expérience d'enseignement a souligné l'importance du respect du mouvement d'apprentissage unique de l'élève – même lorsqu'il refuse de participer. Dans l'approche adoptée, l'art est indispensable pour accéder aux contenus sensibles de l'individu, du groupe et du savoir historiquement systématisé, en direction de ce que propose Read (1986) – qui considère l'art comme un médiateur en éducation – et Ostrower (1977) – qui défend le fait que la créativité est inhérente aux êtres humains dans tous les domaines de la vie.

Mots-clés art; mouvement; broderie; pratique pédagogique; pédagogie.

Introdução

No âmbito do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (MIH/Unilab), a experiência aqui relatada se desenvolveu em estágio docente na componente disciplinar “Corpo, Dança Afro e Educação” do curso de Graduação em Pedagogia da própria Unilab. Como definido no plano de ensino da disciplina, os objetivos foram distribuídos em duas unidades (Quadro 1).

Quadro 1 – Unidades e objetivos da componente disciplinar “Corpo, Dança Afro e Educação”

N	Unidade	Objetivos
I	Humanidade, cultura e conhecimento: Brasis e Áfricas	Compreender os fundamentos das tríades <i>humanidade, cultura e conhecimento e batucar, cantar e dançar</i> . Observar o corpo, a natureza e a espiritualidade sob uma perspectiva de despertar/reconectar a educação dos sentidos. Cirandas rítmicas e brincadeiras de roda, de frente e de comboio africanas e afro-diaspóricas.

II	Batucar, cantar e dançar nos Brasis e Áfricas	<p>Conhecer e vivenciar diferentes formas de expressão da cultura no corpo, na dança, no encanto cá e acolá.</p> <p>Educar dançando: princípios, práticas de desenvolvimento humano integrado.</p> <p>Vivenciar danças africanas e afro-diaspóricas: dança dos orixás e iabás, maracatu, coco e forró. Dança de abraço: baião e milonga.</p> <p>Investigar e vivenciar manifestações artísticas comunitárias de dança no Maciço de Baturité.</p>
----	---	--

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A metodologia de ensino proposta pela professora titular da disciplina, por sua vez, consistia em aulas expositivas e participativas para que os estudantes vivenciassem, discutissem, refletissem, sistematizassem e apresentassem conceitos e práticas a partir de: a) conteúdos propostos; b) leitura e fichamento textual com produções artísticas; c) observação e registro do corpo, das danças afro e da educação; e d) vivências de corpo, arte, dança etc.

O desafio era discutir o uso do bordado como meio de expressão individual. Entretanto, como fazê-lo se a proposta da disciplina é trabalhar corpo e movimento? A disponibilidade dos alunos em trilhar esse caminho foi, sem dúvida, o grande facilitador da metodologia, que envolvia assuntos de linhas e agulhas.

Desde o início, nosso objetivo foi desenvolver uma metodologia capaz de facilitar a expressão gráfica dos alunos, tendo como meio a prática do bordado. Assim, indo ao encontro da proposta freireana que nos guia, segundo a qual o espaço pedagógico é lugar de aprendizado mútuo na relação entre docente e discente, sem impor um conhecimento vertical nem subestimar o saber que o educando traz consigo, partimos de uma visita à sala de aula para conhecer a dinâmica estabelecida e as práticas pedagógicas. O uso do desenho como meio de expressão já fazia parte da metodologia realizada em sala de aula, mas, com poucas exceções, verificou-se a busca por um grafismo de representação e não de expressão, o uso de decalques e alguns depoimentos, como o corrente “não sei desenhar”.

Destacamos que a resistência ao desenho tem sido uma constante em nossa jornada como pesquisadoras – na verdade, ela estimula nossa caminhada. O nível de cobrança para elaborar um desenho idealizado, o abandono da prática do desenho por se entender que falta o dom necessário para tal são apenas alguns dos aspectos que limitam nossa capacidade de expressão. Em nosso entender, essas são falsas limitações historicamente construídas cuja consequência é a divisão entre *artes manuais* e *belas artes* – dentre estas se encontra o desenho, com sua aura mítica destinada a diletantes e a portadores de uma dádiva divina.

A prática docente se organizava em um ritmo com três momentos distintos, que se interpenetravam, transversalizando o conteúdo abordado, quais sejam: a) retrospectiva da aula anterior; b) discussão teórica de um novo texto; e c) vivência aliando o conteúdo e o movimento corporal. Assim, a proposta deveria ser implementada nessa dinâmica, ou seja, devíamos nos readaptar com as aulas já em andamento.

Partindo do movimento próprio da turma, fomos apresentando a proposta aos poucos e, passo a passo, os discentes foram aceitando os convites para um movimento diferente, mais minucioso, que exigia novas habilidades, como colocar uma linha na agulha, e que se prolongava até o nosso próximo encontro, quando surgia o convite para uma nova dança.

Figura 1 – Materiais utilizados



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Da metodologia proposta

Foram realizados três encontros. No primeiro se trabalharam aspectos relativos à consciência de si, do corpo e do movimento individual; no segundo, a consciência do grupo, movimento e ritmo; e no terceiro houve discussão das vivências em bordado realizadas, bem como exposição dos trabalhos.

Discutia-se o texto e posteriormente se realizavam vivências com o objetivo de combinar o conhecimento teórico à vivência corporal, ou seja, ligar a teoria ao movimento interior subjetivo e singular, ativando o que Steiner (2012, p. 11) denomina *sentido do movimento*:

[...] não se trata de podermos andar de lá para cá, mas daqueles movimentos que eu sinto em mim quando movimento meus membros ou quando falo; são, portanto, os movimentos internos os que são compreendidos como sentido do movimento. Quando eu movimento fora de mim, também me movimento dentro de mim.

Diante das vivências, empreendemos a busca por fixar esse movimento em imagem, que, por sua vez, dificilmente obedece aos comandos de nosso estereótipo imagético particular. Assim, buscava-se uma expressão única capaz de retratar o vivido em sala de aula, liberta das formas e, por conseguinte, dos julgamentos acerca de quem sabe ou não desenhar. Destacamos que não se procurava psicologizar tal processo ou mesmo interpretar os desenhos, mas libertar o traço dos discentes e demonstrar que o desenho deve estar a serviço deles em vez de subjugá-los a uma crítica marcada pelo “sei x não sei” ou “feio x bonito”.

Desse modo, após a vivência se elaborava um desenho em papel que expressasse os sentimentos, os movimentos e as sensações, proporcionando maior liberdade para modificá-lo, rasurá-lo e até descartá-lo. A expressão gráfica sempre constitui um desafio quando realizada com adultos nos mais diferentes espaços. Entretanto, na sala de aula, as pessoas se mostraram bem mais dispostas a lançar mão de tal ferramenta.

Com o desenho em mãos, os alunos deveriam replicá-lo em bordado – atividade desenvolvida em casa e apresentada em sala no encontro seguinte. Não havia tempo suficiente para abordar pontos de bordado complexos, mas o objetivo não era fazer dessa atividade um obstáculo à prática proposta, visto que era o primeiro contato com linhas e agulhas de muitos.

Foram escolhidos dois pontos simples (ponto de alinhavo e ponto atrás), demonstrando as inúmeras possibilidades gráficas proporcionadas por eles, em consonância com a proposta de oferecer ao discente uma nova experiência pedagógica em vez de “bloqueá-lo” por se sentir incapaz de lidar com tal prática.

A representação imagética continua sendo uma barreira na idade adulta, como ocorre na infância; o aprimoramento do senso crítico alerta com frequência cada vez maior quando o desenho não corresponde à realidade. Em geral, é nessa fase que o aluno para de desenhar, por crer que não sabe fazê-lo. O desejo de obter uma representação realista, combinado tanto à falta de capacidade gráfica e motora para tal quanto ao costume da escola manter as crianças em um eterno exercício de colorir desenhos prontos, além da elaboração de decalques e cópias de imagens pré-estabelecidas, acabam levando a criança a abandonar a prática do desenho.

Bernard Blot (1982), discorrendo sobre a prática do desenho com crianças, divide as experiências em 3 grupos, segundo a faixa etária, quais sejam: a) até os 6 anos; b) dos 6

aos 9 anos; e c) a partir dos 9 anos. Na faixa até os 6 anos, a criança parte do ponto e vai em busca de dominar as outras formas, em completa abstração figurativa, refletindo seu mundo interior. Na segunda faixa, dos 6 aos 9 anos, a criança faz o movimento de partir do objeto, tentando reproduzi-lo, em vez de partir de seu mundo interior. O último período é considerado o mais crítico – é nele que muitos de nós paramos de desenhar.

De modo rápido, embora gradual, a criança passa do realismo intelectual ao realismo visual. Ela descobre o espaço e adquire, em particular, a noção de profundidade. Desgraçadamente, esbarra nas suas carências técnicas. Percebe o vazio da reprodução fiel da realidade; mas esta tomada de consciência torna-se (e seria interessante saber por quê) inibidora para ela. [...] O fato é que a partir desse momento, e cada vez mais (até o fim da adolescência na verdade, se é que então ela ainda está desenhando e pintando) a criança copia. Mas ela tem também consciência da imperfeição das suas cópias, as quais não conseguem, aliás, equilibrar o seu sentimento de impotência. Ela desanima, e passa a fazer decalques. Decepciona-se mais e mais; sente vergonha, e abandona: é o famoso “eu não sei desenhar” (Blot, 1982, pp. 127-128).

O abandono do desenho, aliado a uma prática pedagógica amplamente difundida que prioriza a formação para o trabalho, acaba reforçando a ideia de que o desenho e as artes, de modo geral, são coisas de artistas e não de pessoas comuns. Ocorre que essa ideia nos “apequena” diante de um conhecimento tão importante para nossa formação integral, além de manter o discurso segundo o qual as artes são reservadas aos eleitos, aos chamados “talentosos”, aos diletantes. Quando entendemos o importante papel social da arte na formação para a cidadania, percebemos a relevância de favorecer o pensamento crítico e questionar o lugar reservado às artes, especialmente na formação de professores.

Em outros termos, em palavras de hoje, as leis estéticas são inerentes aos processos biológicos da própria vida; são essas leis que conduzem a vida pela trilha do bem-estar e da eficiência; e é o nosso dever profissional, como educadores, descobrir essas leis na natureza ou na experiência e torná-las o princípio de nosso ensino. Equilíbrio e simetria, proporção e ritmo, são fatores básicos na experiência: na verdade, são os únicos elementos por meio dos quais a experiência pode ser organizada em padrões que permaneçam, e é por sua própria natureza que implicam harmonia, economia e eficiência. O que é sentido como correto funciona corretamente, e o resultado, ao ser medido pela consciência do indivíduo, é um senso elevado de prazer estético (Read, 1986, p. 29).

Assim, considerando o grande fosso criado entre o contato com a arte no ensino infantil até a idade adulta, entendemos que o desafio inicial é buscar ultrapassar a primeira barreira do “não sei desenhar”, apresentando outras possibilidades de expressão que não apenas a figurativa¹, bem como aliar o desenho a outras vivências que facilitem uma expressão gráfica própria; para tanto, recorreremos à prática do bordado.

Largamente utilizado como adorno em peças de vestuário e decoração, o bordado se apresenta nessa metodologia como um meio de expressão, indo além de uma visão decorativa e utilitarista, mostrando-se capaz de aliar concentração, ritmo e movimento, bem como de manter a experiência vivida em sala de aula em um contínuo no tempo, o que favorece aquilo que Ostrower (1977) denomina *tensão psíquica* nos processos criativos individuais.

Em qualquer campo de criação, o indivíduo teria que ser capaz de sustentar um estado de tensão, de concentração espiritual e emocional, de conscientização de si, de um longo esforço de produção, por semanas, meses, anos, pelo tempo que possa durar um trabalho. [...] A maior importância, por isso, deve ser dada à qualidade do engajamento interior do indivíduo e à sua capacidade renovadora, isto é, à sua capacidade de se concentrar e de ao retomar o trabalho poder retomar o estado inicial da criação, *alcançar e manter a atenção nesse nível profundo de sensibilização*. É o que conta. Significa reencontrar a tensão dinâmica da intencionalidade, motriz do fazer. O indivíduo não precisa “buscar inspirações”. Ele se apoia em sua capacidade de *intuir nas profundezas de concentração em que elabora o seu trabalho* (Ostrower, 1977, pp. 73-74, grifo da autora).

Nesse caso, o bordado assume um papel capaz de garantir o desenvolvimento e a manutenção de processos criativos individuais, não se visando, assim, a utilizá-lo para desenvolver personalidades domesticadas, como ocorreu ao longo da história com a educação de mulheres, desde aquela que os jesuítas ofereciam às índias (Alegre, 1988).

Junto com o desenho, o uso do bordado na prática pedagógica, além de suas referências ancestrais, constitui meio de germinação do conhecimento e linguagem específica de expressão individual nas vivências em sala de aula – independente do gênero em questão.

¹ A expressão figurativa advém do conceito de arte figurativa, na qual impera o realismo, ou seja, retrata-se fielmente o que se vê.

Entre movimentos, linhas e formas

Após uma aula de observação, definimos que seriam discutidos dois textos. Em grupo, a estagiária e a professora titular seriam responsáveis pela condução das vivências, cabendo à estagiária as práticas individuais de desenho e bordado, destacando-se o fato de que toda atividade dos discentes também deveria ser realizada pela estagiária e pela professora. Dessa forma, ocupávamos o lugar de parte que vive e compartilha com os discentes o aprendizado promovido, em uma relação circular de troca de aprendizados.

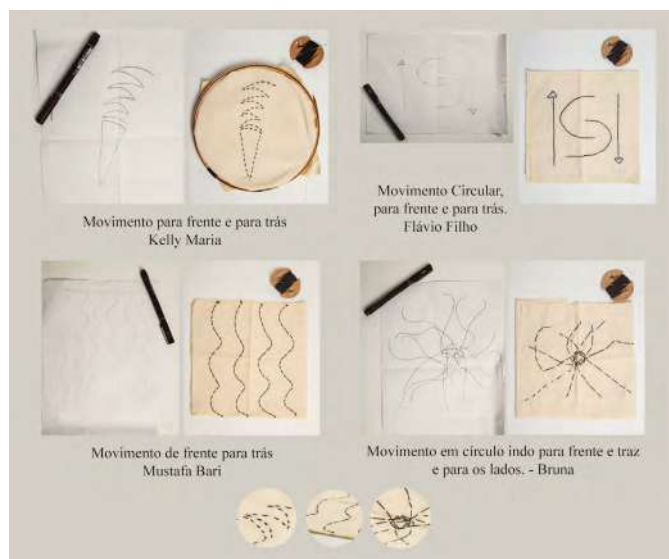
No primeiro encontro se discutiu o texto “Brincando com as sensações do corpo” (Jalles & Araújo, 2011), resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido com uma turma de 21 crianças, de 2 ou 3 anos de idade, do Núcleo de Educação da Infância (NEI) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CAp/UFRN). Esta pesquisa sistematizou as ações expressas pelo corpo, por entender ser essa a linguagem inicial da criança.

Todas as ações tiveram por base vivências voltadas a seus objetivos, que eram: a) conhecer o próprio corpo; b) explorar algumas habilidades físicas, motoras e perceptivas do próprio corpo; c) estabelecer os cuidados com o corpo; e d) construir laços de afetividade. A prática pedagógica apresentada teve início com conversas em roda, nas quais se discutiam questões relativas às primeiras ideias sobre o corpo, seguidas por três vivências cujos propósitos eram a ampliação da percepção sobre o próprio corpo, a percepção do próprio corpo e dos colegas e a compreensão do cuidado com o próprio corpo, finalizando o processo com um sarau musical em celebração.

Com vistas a estabelecer um paralelo entre as experiências realizadas com as crianças no texto mencionado, realizamos uma vivência de meditação para que cada discente pudesse entrar em contato com as sensações de seu próprio corpo e do movimento interno constante, mesmo quando estamos fisicamente parados. Na sequência, solicitou-se que representem graficamente usando apenas os elementos gráficos básicos da linha e do ponto, sem recorrer a formas.

Os alunos apresentaram dificuldade para se concentrar em meditação; por outro lado, constatou-se surpreendente capacidade de partilhar o vivido, inclusive graficamente. Chamou atenção o fato de que, mesmo diante das mesmas sensações, as expressões gráficas eram únicas, singulares. Raras foram as repetições de desenhos.

Figura 2 – Resultados da 1ª vivência



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

No segundo encontro houve retrospectiva da aula anterior e discutiram-se textos da obra *As cirandas de ontem e de hoje* (Haes, 2012). O capítulo V, “Os protótipos das formas de cirandas e seus efeitos na vida futura”, aborda o que o autor denomina *tríade de forma e movimento* dessas atividades lúdicas compostas por brincadeiras de roda, *brincadeiras face a face* e *brincadeiras de comboio*. As brincadeiras de roda evocam a capacidade do círculo de manter um caráter protetor, tranquilo; as brincadeiras face a face, ou de “vaivém”, enfatizam o ritmo da pulsação e respiração presente em todos os movimentos da Terra, bem como a relação social humana; já o movimento de comboio desenvolve o pensar lógico. Aliada aos movimentos de ciranda, a música adquire maior importância à medida que ilumina o amplo conteúdo de imagens dessa atividade, revelando o conteúdo imagético em si (Haes, 2012).

O capítulo IX, “Ritmo e religião”, por sua vez, também discorre sobre o ritmo nas atividades lúdicas e seus efeitos quando em contato precoce para a criança e nos cultos:

O que seria o mundo sem esse ritmo divino? Rítmica é a batida cardíaca do universo, do desenvolvimento e dos eventos do universo em sua totalidade. Ritmicamente transcorre o caminhar do sol, da lua, dos planetas seguindo suas trajetórias celestes; ritmicamente se sucedem as estações do ano. O ritmo pulsa no sangue e na alma humana, ondula em tudo que é vivo, em tudo quanto é arte e também na cheia e na vazante das marés. É desse modo que para nós se revela o caráter verdadeiramente grandioso do ritmo em tudo que se desenvolve física e espiritualmente e também naquilo que pode conduzir ao mais elevado e também

ao mais oculto: o Cristo que, de forma abençoante, vive nos ritmos benéficos (Haes, 2012, p. 168).

A partir da discussão dos textos de Haes (2012) foram realizadas vivências de ciranda de nossa infância, sendo os discentes convidados a partilhar as sensações e os sentimentos que evocavam. Esse foi um momento especial de interculturalidade, visto que vários alunos eram de origem africana.

Escolhemos algumas cirandas para executar em sala de aula, com especial atenção ao sentir e identificar o movimento e o ritmo de cada um de nós e do outro no grupo. Dois círculos foram montados, um contido no outro, que giraram em sentido horário e anti-horário. Na sequência houve partilha das sensações, recorrendo ao desenho como meio facilitador. Chamou nossa atenção o fato dos alunos terem expressado sentir a energia gerada pelo grupo em movimento circular, indo ao encontro do que afirma o autor quanto ao caráter protetor do círculo, bem como a *tranquilidade paterna que envolve o abraço* (Haes, 2012).

Diante das vivências, dessa vez, o convite se referia a executar o bordado em bastidor, cujo formato circular refletia a forma da experiência, dessa vez com a inserção do elemento cor. Nessa etapa foram apresentados teoricamente elementos gráficos que podiam auxiliar a representação do movimento e ritmo, tendo como fundamento a teoria da Gestalt, segundo a qual temos um movimento natural de continuidade e fechamento das formas observadas.

A Gestalt, após sistemáticas pesquisas, apresenta uma teoria nova sobre o fenômeno da percepção. Segundo essa teoria, o que acontece no cérebro não é idêntico ao que acontece na retina. A excitação cerebral não se dá em pontos isolados, mas por extensão. Não existe, na percepção da forma, um processo posterior de associação das várias sensações. A primeira sensação já de forma, já é global e unificada (Gomes, 2004, p. 19).

Levamos nossas tarefas de conclusão dos bordados para casa, devendo apresentá-los em nosso último encontro, no qual avaliamos a proposta e conversamos acerca da experiência da prática pedagógica, partilhando as impressões, as dificuldades e os possíveis reflexos nas práticas pedagógicas individuais dos discentes, bem como elaboramos a exposição dos trabalhos dos bordados em bastidor.

Figura 3 – Resultados da 2ª vivência



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

A experiência vivida em sala de aula indicou que, quando saímos da busca obstinada pelo realismo gráfico, o desenho se apresenta mais fluido, dinâmico e singular.

Conclusões

Em nosso último encontro, solicitamos aos alunos que respondessem um questionário aberto sobre os desafios da proposta, como avaliavam os resultados, a possibilidade de inserção da proposta em sua prática pedagógica e como avaliavam a didática. Eis os depoimentos de alguns alunos que nos ajudaram a avaliar o que se realizou em sala de aula:

[...] de acordo com a metodologia usada, podemos desenvolver muitas coisas para sala de aula, coordenação, organização, desempenho... (Discente A)

[...] didática acessível e inovadora. Uma experiência de expansão de conhecimentos. (Discente B)

Acredito que essa metodologia é muito importante para o processo de aprendizagem, utilizando em várias formas, disciplinas, como ferramenta pedagógica. (Discente C)

[...] foi uma proposta que podemos levar para salas de aula para desenvolver habilidade das crianças e acreditar no seu potencial para vencer os desafios. (Discente D)

Foi excelente. Além de ser a primeira vez que temos contato com o bordado em sala de aula numa disciplina, ele também ajudou na compreensão das vivências e na interpretação do movimento do nosso corpo. Foi a junção de teoria e prática pela arte. (Discente E)

Nesse sentido, avaliamos os resultados de modo positivo e constatamos a importância de trazer novas práticas de ensino, especialmente em uma disciplina do curso de Graduação em Pedagogia, ou seja, na formação de professores que podem ampliar o conhecimento em uma grande rede de ensino.

Os resultados da experiência ao aliar conhecimento teórico, vivência corporal dos conteúdos e expressão gráfica dos sentimentos e sensações na educação de adultos, demonstraram a crescente necessidade de buscar metodologias capazes de integrar os aspectos sensíveis da formação humana à prática pedagógica.

Ao longo da experiência de estágio docente, pudemos realizar parte da prática almejada no projeto de pesquisa em nível de Mestrado, consolidando conhecimentos e, ao mesmo tempo, percebendo que nem sempre as atividades ocorrem como planejado, mas isso não diminui sua riqueza. Os resultados foram satisfatórios e, com frequência, tivemos que afastar a sombra da frustração, decorrente de certa rigidez e da necessidade de controlar a turma e o processo como um todo, o que se tornava quase impossível na dinâmica da sala de aula.

Foram elaborados planos de aula que consistiam em estabelecer a proposta que seria levada à turma mediante o texto escolhido para discussão, os meios utilizados, o desafio posto e a vivência, entretanto, na prática, tivemos que ir buscando flexibilidade e adaptação às novas realidades. Aspectos não considerados vinham à tona e resultados não esperados proporcionavam novos aprendizados. Ao fim da experiência docente, tornamos-nos mais conscientes da necessidade de respeitar o movimento singular de aprendizagem do aluno, mesmo nos momentos em que se recusa a participar.

Presenciar, realizar e vivenciar uma proposta de trabalho pedagógico que busca não só a transmissão de conteúdo, mas a formação de professores mais conscientes de si, proporcionou um grande aprendizado, tendo em vista nossa formação predominantemente acadêmica. Desenvolver uma metodologia que alie a busca pela expressão gráfica da experiência e o sentido das vivências em sala de aula por meio do bordado se mostrou uma grata surpresa.

Referências bibliográficas

Alegre, S. P. (1988). *Arte e ofício de artesão: histórias e trajetórias de um meio de sobrevivência* (Dissertação de Mestrado). São Paulo, SP: Universidade de São Paulo.

Blot, B. (1982). O desenho na escola primária. In L. Poucher (Org.), *Educação artística: luxo ou necessidade?* (pp. 108-131). São Paulo, SP: Summus.

Cortella, M. S (1998). *A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez-Instituto Paulo Freire.

-
- Gomes, J., Filho (2004). *Gestalt do objeto: sistema de leitura visual da forma*. São Paulo, SP: Escrituras.
- Haes, U. (2012). *As cirandas de ontem e de hoje*. São Paulo, SP: Antroposófica.
- Jalles, A. F., & Araújo, K. B. (2011). *Arte e cultura na infância*. Natal, RN: Ed. UFRN.
- Ligieiro, Z (2011). *Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras*, Rio de Janeiro: Garamond.
- Ostrower, F. (1977). *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro, RJ: Imago.
- Read, H. (1986). *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo, SP: Summus.
- Steiner, R. (2012). *Os doze sentidos e os sete processos vitais: conferência proferida em Dornach (Suíça), em 12 de agosto de 1916*. São Paulo, SP: Antroposófica.

Para citar este artigo:

Norma A – ABNT

FERNANDES, D.; RAMOS, J. F. P. Entre movimentos, linhas e formas: o bordado na prática docente. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 165-179, 2019.

Norma B – APA

Fernandes, D., & Ramos, J. F. P. (2019). Entre movimentos, linhas e formas: o bordado na prática docente. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 165-179.

Norma C – Vancouver

Fernandes D, Ramos, JFP. Entre movimentos, linhas e formas: o bordado na prática docente. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2019 [cited Ago 1, 2019];9(23):165-179. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1284>

Art, gender, student movement: experiences with occupation and mural painting

Silmara Peixoto Moreira

*Licentiate Degree in Sociology from the University for International
Integration of the Afro-Brazilian Lusophony – UNILAB
lanaisilmara@gmail.com*

Francisco Vitor Macedo Pereira

*Ph.D. in Practical Philosophy from the Federal University of
Pernambuco – UFPE
Professor at the University for International Integration of the
Afro-Brazilian Lusophony – UNILAB
vitor@unilab.edu.br*

Abstract

This article consists in a report of experiences with two artistic works on women's diversity at the University for International Integration of the Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB). Initially, experiences with paintings and drawings on the walls – known as mural painting – took place during the UNILAB's occupation, in 2016, occasion in which an artistic intervention was conducted in the teachers' room. Through encouragement and support from other students, the authors of this article produced their first panel – which means, according to our reading, the UNILAB's face in its proposal to interconnect cultures and diversities. Consequently, our second panel emerged in 2018, in the form of a course conclusion monograph (trabalho de conclusão de curso – TCC) to achieve a Licentiate Degree in Sociology. From the perspective of gender equality struggle, we emphasize the importance of politically appreciating and strengthening feminist artistic expressions in their struggles and resistance, with a view to achieving greater social justice and social equality – contrary to all forms of historical domination of men over women.

Key words art; mural painting; women; student occupation.

Conhecer: debate entre o público e o privado

2019, Vol. 09, nº 23

ISSN 2238-0426

DOI 10.32335/2238-0426.2019.9.23.1122

Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0)

Submitted on Feb. 25, 2019

Published on Ago. 01, 2019

Arte, gênero, movimento estudantil: experiências com ocupação e pintura de murais

Resumo

Este artigo consiste em um relato de experiências com dois trabalhos artísticos sobre a diversidade das mulheres na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Inicialmente, as experiências com pinturas e desenhos em paredes – conhecidos como *muralismo* – deram-se na ocupação da UNILAB, em 2016, ocasião na qual se realizou uma intervenção artística na sala dos professores. Por incentivo e ajuda de outros estudantes, os autores deste artigo elaboraram seu primeiro painel – que significa, em nossa leitura, o rosto da UNILAB em sua proposta de integração de culturas e diversidades. Por conseguinte, nosso segundo painel surgiu em 2018, em formato de trabalho de conclusão de curso (TCC) da Licenciatura em Sociologia. Sob a perspectiva da luta pela igualdade de gênero, enfatizamos a importância de valorizar e fortalecer politicamente as expressões artísticas feministas em suas lutas e resistências, com vistas a alcançar maior justiça e igualdade social – em sentido contrário a todas as formas de dominação histórica dos homens sobre as mulheres.

Palavras-chave arte; muralismo; mulheres; ocupação estudantil.

Arte, género, movimiento estudiantil: experiencias con ocupación y pintura de murales

Resumen

Este artículo consiste en un informe de experiencias con dos obras artísticas acerca de la diversidad de las mujeres en la Universidad de Integración Internacional de la Lusofonía Afro-Brasileña (UNILAB). Inicialmente, las experiencias con pinturas y dibujos en paredes – conocidos como *muralismo* – tuvieron lugar durante la ocupación de la UNILAB, en 2016, ocasión en que se llevó a cabo una intervención artística en la sala de profesores. Mediante incentivo y apoyo de otros estudiantes, los autores de este artículo elaboraron su primer panel – lo que significa, según nuestra lectura, el rostro de la UNILAB en su propuesta de integración de culturas y diversidades. En consecuencia, nuestro segundo panel surgió en 2018, en forma de una monografía de conclusión de curso (trabalho de conclusão de curso – TCC) para obtener una Licenciatura en Sociología. Bajo la perspectiva de la lucha por la igualdad de género, enfatizamos la importancia de valorar y fortalecer politicamente las expresiones artísticas feministas en sus luchas y resistencias, con miras a alcanzar mayor justicia e igualdad social – en sentido contrario a todas las formas de dominación histórica de los hombres sobre las mujeres.

Palabras clave arte; muralismo; mujeres; ocupación estudiantil.

Art, genre, mouvement étudiant: expériences d'occupation et de peinture murale

Résumé

Cet article consiste en un compte-rendu des expériences de deux œuvres artistiques sur la diversité des femmes à l'Université d'Intégration Internationale de la Lusophonie Afro-Brésilienne (UNILAB). Initialement, des expériences avec des peintures et des dessins sur les murs – connues sous le nom de *peinture murale* – ont eu lieu pendant l'occupation d'UNILAB, en 2016, à l'occasion d'une intervention artistique dans la salle des professeurs. Par l'encouragement et le soutien d'autres étudiants, les auteurs de cet article ont produit leur premier panel – ce qui signifie, selon nos lectures, le visage d'UNILAB dans sa proposition d'intégration des cultures et des diversités. En conséquence, notre deuxième panel a vu le jour en 2018, sous la forme d'un travail de fin d'études (trabalho de conclusão de curso – TCC) du Baccalauréat en Sociologie. Dans la perspective de la lutte pour l'égalité des genres, nous soulignons l'importance de valoriser et de renforcer politiquement les expressions artistiques féministes dans leurs luttes et leurs résistances, en vue de parvenir à une plus grande justice sociale et à une plus grande égalité sociale – contrairement à toutes les formes de domination historique des hommes sur les femmes.

Mots-clés art; peinture murale; femmes; occupation d'étudiant.

Introduction

The mural paintings produced by the authors of this article in the campus of Liberdade of the University for International Integration of the Afro-Brazilian Lusophony (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB), in Redenção, Ceará, Brazil, in 2016 and 2018, correspond to artistic works that depict women's diversity in the UNILAB. Initially, experiences with paintings and drawings on walls were the result of students' occupation of the institution, in 2016. Academically, by means of our engagement and our experiences with the theme *gender and sexuality*, at the Center of Gender and Sexuality Policy (Núcleo de Políticas de Gênero e Sexualidades – NPGS) of the UNILAB, we also had the opportunity to produce many other graffiti and small-sized murals.

With regard to teaching, research, and university outreach activities related to these issues of gender and sexuality, the NPGS has always been guided by the ethical-political commitment to fight against all forms of violence, oppression, domination, exploitation, prejudice, and discrimination against women and other sexual minorities. In an interface with ethnic and class approaches, and in line with the various public and institutional affirmative action policy, the NPGS worked, from 2013 until the end of 2018, in order to promote debate, engagement, and partnerships to cope with all structural kinds of machismo in our society.

All this movement gave rise to the agency and systematic organization of many interventions, also in the form of art-activism – denouncing abuses, violence, injustice, and inequality, both inside and outside the university. Throughout its activities, the NPGS has

always aimed at promoting strategic and educational actions, centered on equanimous restructuring of relationships in which exclusions, discriminations, and/or prejudices of gender, race, ethnicity, sexuality, origin, socioeconomic status, linguistic difference, etc. To do this, many actions and artistic expressions – graffiti, poster workshops, ‘saraus,’ demonstrations – were put into practice during the 5 years of the NPGS activities.

However, due to institutional divergences, in the end of 2018, the NPGS was disconnected from the coordination of the Pro-Rectorate of Affirmative Actions (Pró-Reitoria de Ações Afirmativas – PROPAAE) of the UNILAB and is has been restructured as the Center for Interdisciplinary Research in Gender (Centro de Pesquisas Interdisciplinares em Gênero – CIEG Dandara). Since its founding meeting, held in January 2019, its focus has been on the black and transvestite women’s memory of struggle and resistance, of all those who have suffered and have been subject to all kinds of violence and abuse, many of them murdered¹ by patriarchy as a result of the misogyny in force from our earliest history to the present time.

In synergy with our work and militancy concerning these gender issues, the artistic panel, finished in 2018, was precisely conceived as a course conclusion monograph (trabalho de conclusão de curso – TCC) of the Licentiate Degree in Sociology. The idea has always been/is to express ourselves or to intervene artistically in university spaces – in order to demonstrate women’s diversity in the UNILAB and the need to promote their empowerment in the face of all forms of violence and gender inequality that persist in the university space.

The idea of producing the second mural painting as a TCC proposal came after the first meeting of the UNILAB Unified Women’s Center (Núcleo Unificado de Mulheres – NUMU), created in March 2018. This new center – specific for women’s collectives – is still active and it is constituted by many segments of feminist movements, and even by women who participated in the NPGS, in their teaching, research, and university outreach activities. In fact, the NUMU was designed for direct action of feminist interventions within the university and also in its surroundings, precisely to cope with machismo and the several structural forms of gender oppression – suffered on a daily basis by women, both in the academy and in society.

We had already decided to go on with the idea of using painting as an expression of resistance to gender violence and also as a means of appreciating and making visible the women’s diversity in the UNILAB – since both panels depict women of different ethnicities, aesthetics, identities, sexualities, cultures, and traditions. So, for the second panel, we

¹ Reference to Dandara dos Palmares, a legendary black woman, a courageous quilombola woman from Serra da Barriga (current State of Alagoas), Zumbi’s wife, with whom he allegedly had three children. After being captured by the Imperial Army, in siege to Quilombo dos Palmares, she committed suicide – she threw herself from a quarry in February 1694, in order not to be enslaved again. In addition to her, we also refer to Dandara dos Santos (1975-2017), a transvestite from the outskirts of Fortaleza city, brutally and cowardly murdered on November 15, 2017, by particularly transphobic aggressors (Portal Vermelho, 2019).

chose the yard in the campus of Liberdade. The purpose of this work was carrying out a new artistic intervention for affirmation, visibility, and feminist protagonism.

In the chosen location there was already a wood panel – placed there by the institution for people to post warnings, pamphlets, and posters. So, we thought that it would be a great opportunity to occupy it and redesign it – in order to carry out an intervention with artistic impact there. Through mural painting, we could unite there, in a single composition, the most diverse experiences of women who work and study in the UNILAB. Faced with this art, they could identify and strengthen themselves somehow in the face of this institutional space of persistent gender inequality and violence².

Feminizing the student’s movement and occupying the university walls

The UNILAB was born 9 years ago (Lei n. 12.289, 2010), having the principles of solidary international cooperation as a basis, from the perspective of decolonial epistemologies of the South³ and aligned with specific integration to the African continent, especially to the Portuguese Speaking African Countries (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOPs), members of the Community of Portuguese Speaking Countries (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP). Also, its proposal involves expanding the Northeastern Public Higher Education towards the countryside, in strategic areas aimed at promoting economic and social development, with low human development indexes (HDIs) and low schooling levels – notably the Maciço de Baturité (Ceará) and the Recôncavo Baiano⁴.

2 In fact, numerous and recurrent incidents of aggression and violence against women have been reported in the UNILAB. Despite the short history of this institution (less than 9 years after its creation), unfortunately, there are plenty of cases of rape, attempted femicide, and several other types of attacks, some very serious, on university campuses. Many of these cases were monitored and denounced by the NPGS, including through the preparation of dossiers – sent to the UNILAB’s PROPÆ and the very UNILAB’s Rectory until the year 2016. In its assistance to some of these victims of violence, as well as in its militancy, the NPGS never stopped asking the university that perpetrators were punished and that a flow of care and specific referral for reestablishing these victims within the institution was created. However, such a special attention to victims of gender violence has never been adequately provided by the UNILAB. On the other hand, none of the aggressors, boldly denounced by their victims – some of them accused and prosecuted –, suffered any form of rather serious reprimand from the institution, having followed their academic path as usually, as if they had done nothing. The culture of silencing victims and hiding violence and gender oppression seems to persist in the UNILAB, as well as – obviously – structural machismo, which routinely permeates the political, academic, institutional, and bureaucratic relationships in the university (O Portal de Notícias da Globo [G1], 2016, 2017).

3 *South epistemologies and decoloniality* are seen as the efforts of several theorists and methodologists, notably Boaventura de Sousa Santos (2005, 2008), in order to organize, from what is to be named as the *global South*, new and diversified perspectives, views, and actions – of emancipation and of social, political, and economic development: for the historical overcoming of scientific, technological, and ideological hegemonies and hierarchies, inherent to the interference and domination of the modern world system, specifically of the then global Western countries of the *North* over their former colonies in the *South*.

4 According to the most recent surveys by the Institute of Research and Economic Strategy of Ceará (Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE, 2016), the micro-region of Maciço de Baturité is, proportionally

In addition to its proposal for South-South international cooperation and internationalization of teaching, research, and university outreach, the UNILAB is also committed to enhancing and promoting interculturality, citizenship, and democracy – along with the various societies, traditions, and realities with which it works. As an evidence of this, in May 2018, the UNILAB's Pro-Rectorate of Undergraduate Education (Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD) opened a selection process for admission of quilombola and Indian students to face-to-face undergraduate courses offered in the campuses of Ceará and Bahia, validating its project so that the knowledge produced in the context of academic integration is capable of becoming public policy to overcome/repair the many structural inequalities in our society.

However, the threats of retrogression and impediment to realization of the UNILAB's project of integration do not come from today. Due to this, as a result of external and internal factors, we occupied – the Brazilian and foreign students, united, organized, and mobilized –, in October 2016, the three campuses in Ceará. This occupation occurred after the media-legal-parliamentary coup derived from the impeachment of President Dilma Rousseff – something which further deepened the precariousness of public education and student assistance programs for those in a real situation of poverty and social vulnerability.

Then, we were engaged in building a collective struggle of resistance against the approval of reactionary and retrograde measures of an illegitimate administration and the UNILAB's *pro tempore* rectorate – which threatened the student's assistance policy with cuts, restrictions, and delays, in order to directly affect the permanence of students from the poor, working class, more specifically women, black students, foreigners, and the other historically marginalized minorities of our society in the public university.

On that occasion, we created an agenda of mobilizations and activities – which culminated in the UNILAB Student's Congress, held on November 16, 2016. Then, there

to its number of inhabitants (about 250,000 people), one of those with lowest HDI in the State of Ceará. Comprising the municipalities of Baturité, Pacoti, Palmácia, Guaramiranga, Mulungu, Aratuba, Capistrano, Itapiúna, Aracoíaba, Redenção, Acarape, Barreira, Guaiúba, and Ocara, the region has historical structural problems, strongly associated with its economic stagnation – since the decreased yield of coffee crops, still in the early 20th century. There is not, even today, a strategic planning for social and economic development of the region, which interconnects all of its municipalities, there is no adequate access to primary health and sanitation services, the use of schools in indicators such as the basic education development index of (índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB) is on average far below the other regions of the state – 4.6. Likewise, there are no public policies for social promotion of youth or for the generation of income and opportunities, in addition to which, in recent years, the entire population has been hostage to the violence of criminal organizations that have taken over the region, making the youth even more vulnerable. Access to Higher Education was virtually non-existent before the creation of the UNILAB, in 2010. As far as policies to promote gender equality and to combat violence against women are concerned, the whole region has no specialized service or police station, and the cases of aggression, abuse, violence and even femicide are recurrent, they are encouraged by aggressors' impunity and by the culture of silencing victims. In relation to the Recôncavo Baiano region, in spite of the high tax collections to the public coffers, originating from oil production and installed industries – notably in the Municipality of São Francisco do Conde, where the campus is located outside the UNILAB headquarters –, the conditions of poverty, social inequality, and violence among the population do not differ much from those of the Maciço de Baturité (Portal São Francisco, 2019).

were three long days of work, discussions, and negotiations with the *pro tempore* rectory, where no guarantee of maintenance of student assistance policies would be given to us. The result was the deflagration of students' strike and the continuation of occupation in all of the UNILAB campuses – extended from there to the campus of the Malês, in Bahia.

It was during these strike days and students' occupation of the campuses that we put our first great artistic intervention into practice – on a wall at the teachers' room on the campus of Liberdade. Faced with numerous incentives and always relying on the help of other students, we produced this first large-sized panel – over almost three weeks of work. It is a muralist intervention that, in our reading, represents the diversified face of the university – by means of its proposal of integration between many cultures and different ethnicities.

The panel, 3.10 m x 2.73 m, was painted under the inspiration of our then-most recent experiences of activism and affectivity, lived – in total – throughout the almost 60 days of resistance and struggle during the UNILAB's occupation. The group of students who were at the forefront of this occupation on the campus of Liberdade consisted, for the most part, of black, lesbian, and bisexual women, as well as gays and sympathizers.

As a representative expression of our student movement – notably lesbian and feminist – and they very students' life in the university, I sought to depict *affectively* and *specifically* nonwhite women's diversity in our institution. After finishing the occupation, almost all the students who took part made sure to shoot a photo in front of the panel – because, for them, such an artistic intervention, as a symbol of our struggle, became a source of great pride and even more incentive to the student's struggle and resistance.

Figure 1 Panel “Women's Diversity in the UNILAB” (2016)



Source: Prepared by the authors.

During the painting of this panel, many were the dawns talking and knowing the students' life stories, so that we got increasingly identified with their trajectories, with the courage and the inventiveness – through which they asserted their strategies and vital ways: coping with various patriarchal impositions, violence, and gender inequalities – structurally – reproduced on both sides of the Atlantic.

The stories shared, especially by the working class students, the foreign black women, and the lesbian feminists of this institution, have imprinted enchantment and criticism on our artistic perception – necessary for questions and confrontation, regarding not only capitalism and machismo, but also racism and lesbophobia – which comprise the structures of many forms of violence, injustice, and inequality (of gender, race, and class) in our daily life, both inside and outside the university.

In spite of all forms of violence inflicted on them, throughout their many life stories, none of our female interlocutors – who talked to us and our art – ceased to believe that changing their reality was possible: through agencies, struggles, and collective actions, which inform and raise awareness – cross-sectionally – among all women about the need for their empowerment, against the persistence of domination means and devices belonging to patriarchy in our society.

According to these women, the occupation – as it also happened for us –, was not a *choice*, but an imminent *need*. In order to remain in the UNILAB and in the poor surroundings of Redenção e de Acarape, the vast majority of students – Brazilian and foreign ones – depend on student assistance policies. However, the payment of aid has been invariably decreased and all institutional assistance to students is systematically threatened by successive *pro tempore* rectors since 2016⁵.

In this specific context, all the difficulties and challenges of student life in the UNILAB are added with varied and structural gender inequalities and oppressions, which mainly result from the simple fact of being a woman, black and/or lesbian, trans or transvestite. In our patriarchal society and culture, given all the injunctions of violence and death – against the bodies and behaviors of these women –, they have no choice but to resist, to rise up against all the recurring and systemic forms of oppression, silencing, and invisibility.

5 Since the 2016 occupation and the student strike, the whole situation of poor students' lives – in the UNILAB itself and also in what concerns the conditions of housing, health, safety, transport, food, and leisure in the surroundings of the municipalities of Redenção and Acarape – has been formally mapped, diagnosed, reported, and denounced to the various pro-rectories and the Rectory of the UNILAB, as well as to other bodies and official agencies. The forums, leaderships, and varied student representations have been united, organized, and mobilized – against all restrictions and threats to students' rights. In response to these formal demands by students, the university would create, still in 2016, the Student Life Observatory (Observatório da Vida Estudantil – OBSERVE/UNILAB) – which, however, has provided or provides little or no effective effects on the student community; notably as for the solution of absences or structural weaknesses, the lack of equipment and, above all, the ineffectiveness of affirmative and institutional policies to meet the students' needs for permanence and better academic and social conditions (Fórum Estudantil da UNILAB, 2019).

Subalternized and dehumanized by the world-system of capital and coloniality, they will (re)invent themselves, (af)firm themselves – politically and aesthetically – by self-determining their subjectivities, their bodies, their wills, pains, thoughts, and works... in activism and agency of their free and proper manifestations, formulations, expressions of styles and potentialities – beyond the obstacles of any of the hierarchies, orders, and/or hegemonic determinations of men.

In the midst and against all the connivance/indifference of these men – in the face of the forms of violence that women have systematically suffered in our patriarchal societies, especially non-white women –, the feminists belonging to the UNILAB's student movement also propose to fight: so that none of us are victimized by the coloniality of gender power inside or outside the university.

Resorting to the interventions of our panels throughout the university, to all of our forms and expressions of art as *feminist activism*, we declare ourselves – black, Brazilian, and foreign female students, lesbians, transvestites, and transsexuals of the UNILAB – women not subject to orders or devices of patriarchy's interference and domination. We are subversive to coloniality in the modern world-system – which, according to Lugones (2008, p. 11, our translation), assigns to women “an crucial place of inequality and dehumanization, as a condition of reproduction of forms of subjectification and capital control.”

From the spaces of occupation and feminist student activism in the UNILAB to the broader scenario of decolonial feminism – equally intersected with struggles for racial and class equality – our art also provides a body, shape, and presence to the struggles and protests of all marginalized women: united against the multiple injustices and structural inequalities in our society – notably in face of the current unfettered circumstances of the chauvinistic, fascist, racist, and ultraliberal political coup, then under way for the destruction of minorities and the working class in our country.

In fact, art on walls is historically linked to urban movements of resistance, struggle, and popular affirmation against capitalism; as a form of expression and specific agency – of historically marginalized and peripheral groups – against the multiple systems of oppression, which invariably have minorities as a target: just as in the case of feminist women in the UNILAB. In this regard, we follow the idea proposed by Bastianello (2015, p. 23, our translation), that “art forms on murals contribute to the relations of dialogue, denunciation, contestation, and claim concerning the agendas raised by struggles and social manifestations.”

Therefore, the occupation and artistic intervention in public spaces may be seen as daily micro-resistance agencies – from a political culture of transgression to orders of injustices and inequalities, as well as inspiration and push to new ethical, aesthetic, political, and existential becomings of freedom. In other words, the art on panels and/or murals can be seen as a way of expressing anti-oppression feelings and thoughts; which inform life, the

conscience, and the action of social groups – glued to the margin of society – for thinking through their ideas and attitudes, before the incongruences of social reality itself.

We refer to an art that plays the role of activism, a specific agency of resistances and social struggles, which also aims to “discuss the indifference that people endorse, in their daily lives, in face of the serial acts of violence of the State, the white patriarchy, the economic power, and men themselves against women and other social minorities” (Lugones, 2008, p. 17, our translation).

We know the elitist abyss that exists between the academy and the community, the whole technical, bureaucratic, and institutional reproduction that detaches these two worlds – which should not be far from each other, but in constant dialogue: with a view to democratizing access to knowledge and opportunities. In what concerns the premise of humanization and the reduction of social inequalities and injustices – from the perspective of South-South international cooperation and internalization of public Higher Education – we do not accept, however, that the UNILAB is just another institution... it can no longer reproduce in our countries the interests, symbolic and power fields of the white patriarchy, capitalism, and coloniality.

We believe that black women, quilombolas, Indians, from the outskirts, lesbians, trans, transvestites, from the Maciço de Baturité and from the various PALOPs are truly and courageously the most legitimate face of the UNILAB. Their bodies, their ideas, their art, their knowledge, their memories, their behaviors, and their vital experiences constitute the palimpsest upon which, even in the midst of our poverty, the new epistemologies of the South are inscribed.

In the critical reflective route, from the *uni-* to the *pluriversity* – as pointed out by Boaventura de Sousa Santos (2005) –, these *new epistemologies* of knowledge (henceforth anti-hegemonic), horizontalized policies, and other heterarchical practices will decisively disarticulate, *in us* (present), all the old oppressions of gender, race, and class, under which it keeps dehumanizing the modern world-system.

In *pluriversity*, therefore, Western orders and interferences will be overcome – hierarchical and hegemonic professorships –, which are embodied in the differences of unidirectional repetitions, in practices, and in rules of the authorship and authority games... in all forms of racism, in all forms of classism, and in all forms of machismo: which have informed the seriousness and generalized indifference of academic processes and institutions.

From the monuments of sciences – which, in their systems and mechanisms, bring together, classify, essentialize, and discriminate humanity in concepts/prejudices *against humanity* – then, we will descend to the black soil, to the womb of ancestry, to the intercultural crossroads of *us*, to the menstrual flows of other feasible origins and destinations, to the complex community of popular knowledge and traditions with the ground, with nature and with the varied worlds, intersecting in the many forms of feminism... beyond all the petty orders of men.

In what this *feminist, vital, anti-racist, and ecological* activism converges on is that we believe to have the real opportunities to appreciate horizontally the best of us and what we best know how to do... and assign (to ourselves) the demonstration of all the multiple forms and expressions of artistic, political, community, cultural, and philosophical knowledge... within and outside the spaces of the *uni- pluriversity for Africa-Brazil integration* – in the unusual and promising territory of the Maciço de Baturité.

Building the home of our own: between theory and practice

In order to produce our two major artistic panels in the UNILAB, we also had as a theoretical inspiration the concept of *popular education* – as proposed by Paulo Freire (1999). According to this idea, educational processes must be constructed, perceived, and experienced, taking into account, first and foremost, the need to make real the practice of *what is already known and/or what has already been made aware of* – through many vital and community experiences of freedom (Freire, 1999).

The key idea of this *popular education* is, therefore, to associate with the educational practice the political experience of the popular agents themselves. From this perspective, educating would be, at the same time, to consciously and critically participate in the learning and social transformation processes – to cope with injustices and overcome inequalities. It was something like this that we set out to accomplish with our mural paintings.

Concerning the feminist composition of our themes, we also had as an inspiration the works by the black feminist educator and intellectual Bell Hooks (2013, 2015) – who intersects, since her youth, the making of her writing with her personal experiences of struggle and resistance against machismo and racism. The U.S. writer's perspective is also that of always bringing theory and practice together, finding in the *lived pedagogy* the mission of acting on the transformation of social reality (Hooks, 2015).

Thus, our artistic interventions have taken a common goal – i.e. changing minds and (re)occupying/resignifying spaces in the institution: through mural art and feminist activism, appreciating cultural, sexual, gender, and ethnic-racial diversity, as well as the routes and experiences of struggles of all the women who constitute the UNILAB. After all, they are all, together – students, civil servants, technicians, and/or professors – who entangle the resistance against oppressions and exploitations of the many forms of machismo and racism, besides the other physical and symbolic forms of violence that go through and structure the daily life of our societies.

The closeness to the date of achieving a Licentiate Degree in Sociology, in 2018, brought the need to go on with our artistic making – in face of the political resonances and the curricular standards of the course: always taking a critical view of the reproduction of agendas and devices of violence, injustice, and inequality in our societies. So, we resorted – again – to producing art on murals, this time in the form of a TCC.

The specific theoretical formulation of this new artistic making in the UNILAB's space, also taken as a political intervention, sought – specifically for providing the written part of the paper with a theoretical framework – some considerations from the *sociology of art*. According to the sociologist from the State of Paraná, Brasil, Luís Afonso Salturi (2015, p. 226, our translation), the sociology of art has as its main objective “studying the total artistic processes and their interactions and interdependencies between the artist and the audience – notably from the viewpoint of their political and social significance.”

As for urban art on walls, *mural painting*, its emergence occurs precisely as an aesthetic-political movement in Mexico, in the early 20th century – under the influence of intellectuals and painters who nurtured the wish to transform the country's social reality after the Mexican Revolution (1910-1924) (Vasconcelos, 2005). By evoking this birth, we see the *very artistic manifestation on walls* as a genuine way of political and aesthetic intervention – involving criticism and possibilities, but also appropriation and occupation of spaces: against the subalternization of lives, the violation of their dreams and their bodies (Silva, 2010).

So, this is a movement, an interaction, that goes beyond the experiences themselves – aesthetic, corporeal – lived by the artist in her/his daily life, overflowing her/his tensions – through art – against the forms of violence and the threats that surround her/him. According to the urban planner Paola Jacques (2008), the relations between the bodies, their politics, and the city (which, in this study may be understood as the public/collective space, either institutional or not) can be evidenced – by means of mural painting – as alternative paths, deviations from the mainstream, and escapes or becomings of resistance (Jacques, 2008).

Figure 2 Panel “I Am My Own Home” (2018)



Source: Prepared by the authors.

As we can see, this new panel (Figure 2) – like the first one – is a representation of women’s diversity in the UNILAB. In its total size of 2.25 m x 4.13 m, an Afro-Brazilian woman, an African black woman, and an Indian woman were portrayed, respectively, besides the following sentence – for empowerment and feminist self-inscription:

I am my own home.

We have chosen this message, with linguistic signs, because it clearly expresses the need for embracement, strengthening, and self-affirmation of these women: in support of each other, faced with the intrinsic difficulties that they have to cope with on a daily basis – simply because they are women from the outskirts of the capital city, due to the fact that they dare to fight for equal rights and conditions in a *world of rules and privileges of men*.

In spite of all kinds of violence, abuse, and patriarchal oppression – of our macho, racist, and elitist society –, every struggle for possessing the lives, bodies, and freedoms of women and other sexual minorities remains is worth. This is, hence, a call for encouragement: a resistance to the systematic offensives and alienations that – structurally – continue to relegate these women and sexual minorities to the positions and identities of subalternity, inferiority, and isolation before the lordship of white men.

This message, however, is not our own. It is part of the lyrics of a song, composed and sung by the Brazilian group Francisco, El Hombre. It is “Triste, Louca ou Má” (Francisco, El Hombre, 2016), from the album *Soltasbruxa*: an allusion to an expression in English – corresponding to the free translation of *sad, mad or bad* – that commonly refers, in a sexist and derogatory way, to the U.S. women who did not marry or those who chose to remain single⁶.

Thus, the lyrics of “Triste, Louca ou Má” would be a reference to the accusation and/or condemnation inflicted on all women who reject being or those who cannot be *neither*

6 Francisco, El Hombre is a Brazilian band of varied rhythms and musical styles (Latin, Mexican, and Brazilian), created in 2013 by the Mexican brothers, naturalized Brazilian, Sebastián and Mateo Piracés-Ugarte, to whom the composer, lead singer, and percussionist Juliana Strassacapa joined the same year. After her, two other musicians joined the group – completing the current quintet lineup. Francisco, El Hombre was nominated for the 2017 Latin Grammy, competing for the prize for the best song in Portuguese, with the composition “Triste, Louca ou Má” (Francisco, El Hombre, 2016). This song precisely addresses the stigmata of the loneliness of black, lesbian, fat, regarded as old women, and the need for their empowerment – in addition to criticizing the culture of submission of these women, of all women, of each of them to men – imposed by the patriarchal bourgeois society throughout the ages. The band’s lead singer, Juliana Strassacapa, explains where the inspiration for the song came from: “I channeled some things that were inside me, and feminism has always been part of my life, even when I did not know what it is” (Francisco, El Hombre, 2019). She says it all started after reading a text on the internet – a reference she did not cite – about how U.S. women were labeled as *sad, mad or bad*, because they preferred to be alone or because they did not get married. “I do not understand why things are so standardized, why there is a certain behavior mode within human relations. [...] I wrote this piece of lyrics at home, thinking about the relationship of my parents, the relationships that I see around me” (Francisco, El Hombre, 2019).

beautiful or modest or homely. Women who reject the cultural recipe of husband, family, and routine household chores. To these women foreign to patriarchal standards, the lead singer Juliana Strassacapa sings:

[...] a man does not define you, your home does not define you, your flesh does not define you, *you are your own home* (Francisco, El Hombre, 2016, our emphasis, our translation).

Indeed, a woman who decides to build her own story, to be the sole mistress of her body, and to become her own spokesperson is usually regarded as *unhappy, crazy, or malicious*. This piece of lyrics fits well the artistic intervention proposal reported herein, so we chose it as a theme for our painting: as a way to transgress the sexist orders that are imposed on us, disrespecting female individuality, diversity, and freedom – which hurt the sorority, solitude, and the very existence of women and other sexual minorities.

As stated, the choice to portray women’s diversity in the UNILAB stems from – and it will always be this way – the fact that our set of students and personnel are both very plural and unique: there are many colors, traditions, cultures, forms of knowledge, ethnicities, identities and sexualities. We are Timorese, Cape Verdean, Santomense, Angolan, Mozambican, Brazilian, Cearese, Guinean women... all our diversity of experiences, identities, cultures, and ethnicities makes us, between differences and affinities, present in the same space of integration in the UNILAB.

So, we are women from the countryside, national and international women, black, *fidjas di bidera*, African, Afro-Brazilian, Indian, and quilombola women. We are cis women, transgender, transsexuals, transvestites, queer, and non-binary women. We are heterosexual, bisexual, lesbian, asexual, pansexual women, and much more... all of us are outstanding women.

We are *charming*, we are UNILABian, we rock!

That is why we deserve our numerous interests, all of our visibility, respect, courage, and freedom!

In the various areas of activity, in the multiple lines of thought and political agency, in the many forms and expressions of arts and humanities, *we are*, ultimately, *our own home!*

Final remarks

Having the mural painting “I Am My Own Home” as a basis, a new space for socializing women’s struggles was created in the yard of the campus of Liberdade – for more gender equality, for more respect and appreciation of their lives, for their bodies, for their presence,

for their ideas and feelings in the institutional relationship. This new space, on which our aesthetic-political intervention took place – involving visibility to women’s diversity in the UNILAB – is now resignified by the gaze of each person about the work, making it also an awareness-raising, reflection, and knowledge tool.

Throughout the process to construct our art, we could notice that – by preparing interventions – the Brazilian and foreign girls who passed by, almost always, stopped to see us, greet and register that moment in pictures. The women who worked with cleansing also stopped to see us and to congratulate us. Many said they were identified with that painting and felt – even more – proud that it has been done by one of the institution’s female students.

One day, some girls of different nationalities sat around the mural while we were painting it, and they remained there – to help us in whatever we needed. Then, some young men also came in and shot photos of the painting time – something which made us quite happy, sure that men also need to be educated for gender equality, as well as for appreciating feminist struggles.

In fact, our two feminist panels show – in synthesis – that it is possible to use art as a pedagogical resource and as an aesthetic and political expression, to promote resistance and struggles – for achieving a less sexist world, less violent, and potentially less offensive to women, their lives, their bodies, their freedom, and their rights. So, it is necessary to consider the various feminist artistic and cultural expressions, not only as ways to protest and/or increase knowledge, but also to promote and realize the rights to diversity, to self-determination, to freedom, and to human dignity.

From the perspective of struggle for gender equality, and against all the century-old oppressions of patriarchy, we emphasize – after all – the importance of appreciating and strengthening feminist artistic expressions on a political basis – in their struggle and resistance for more justice and social equality. This without losing sight of this art production as a social engagement between the artist and her/his work, between her/his work and the numerous social interlocutors and between them and the artist: as an equally political and aesthetic way of learning and building citizenship and human development – contrary to all forms of historical domination of men over women.

References bibliographical

Bastianello, T. A. B. (2015). *Grafismos urbanos: mensagens políticas em grafites e pichações na região central de Porto Alegre* (Dissertação de Mestrado). São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Fórum Estudantil da UNILAB. (2019). Recuperado de <http://www.findglocal.com/BR/Reden%C3%A7%C3%A3o/1426616614264169/F%C3%B3rum-Estudantil-da-Unilab>

Francisco, El Hombre. (2016). *Triste, Louca ou Má* (Arquivo de Vídeo). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IKmYTHgBNoE>

Francisco, El Hombre. (2019). Recuperado de <https://www.franciscoelhombre.org/>

Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade* (23a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática libertadora*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Hooks, B. (2015). Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 16(1), 193-210.

Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. (2016). *Perfil regional do Maciço de Baturité*. Recuperado de http://www2.ipece.ce.gov.br/estatistica/perfil_regional/2016/Perfil_Regional_Macico_Baturite2016.pdf

Jacques, P. B. (2008, fevereiro). *Corpografias urbanas*. Recuperado de <http://www.vitruvius.com.br/revistas/repluriverad/arquitextos/08.093/165>

Lei n. 12.289, de 20 de julho de 2010. (2010). Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e dá outras providências. Brasília, DF.

Lugones, M. (2008). *Género y descolonialidad* (Colección El Desprendimiento). Buenos Aires, Argentina: Ed. Del Signo.

O Portal de Notícias da Globo. (2016, 23 de junho). *Aluna estrangeira denuncia colega por estupro no Ceará*. Recuperado de <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2016/06/aluna-estrangeira-denuncia-colega-de-universidade-por-estupro-no-ceara.html>

O Portal de Notícias da Globo. (2017, 22 de outubro). *Estudante atingida por três tiros em universidade do Ceará deixa UTI e segue em recuperação no IJF*. Recuperado de <https://g1.globo.com/ceara/noticia/estudante-atingida-por-tres-tiros-em-universidade-do-ceara-deixa-uti-e-segue-em-recuperacao-no-ijf.ghtml>

Portal São Francisco. (2019). *Recôncavo Baiano*. Recuperado de <https://www.portalsaofrancisco.com.br/geografia/reconcavo-baiano>

Portal Vermelho. (2019, 15 de fevereiro). *Dandara dos Santos recebe homenagem nos dois anos de sua morte*. Recuperado de <http://www.vermelho.org.br/noticia/318661-1>

Salturi, L. A. (2015). A sociologia da arte, principais abordagens teóricas e metodológicas. *Revista Eletrônica de Investigação Filosófica, Científica e Tecnológica*, 1(3), 224-236.

Silva, E. L. (2010). *A gente chega e se apropria do espaço! Grafite e pichações demarcando espaços urbanos em Porto Alegre* (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Sousa Santos, B. (2005). *Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Recuperado de <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadosecXXI.pdf>

Sousa Santos, B. (2008) *Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatoria*. La Paz, Bolivia: Plural.

Vasconcelos, C. M. (2005). As representações das lutas de independência no México na ótica do muralismo: Diego Rivera e Juan O’Gorman. *Revista de História da USP*, 1(152), 283-304.

How to cite this article:

ABNT

MOREIRA, S. P.; PEREIRA, F. V. M. Art, gender, student movement: experiences with occupation and mural painting. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 180-197, 2019.

APA

Moreira, S. P., & Pereira, F. V. M. (2019). Art, gender, student movement: experiences with occupation and mural painting. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 180-197.

Vancouver

Moreira SP, Pereira FVM. Art, gender, student movement: experiences with occupation and mural painting. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2019 [cited Ago 1, 2019];9(23): 180-197. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1122>

Arte, gênero, movimento estudantil: experiências com ocupação e pintura de murais

Silmara Peixoto Moreira

*Licenciada em Sociologia pela Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB
lanaisilmara@gmail.com*

Francisco Vitor Macedo Pereira

*Francisco Vitor Macedo Pereira
Doutor em Filosofia Prática pela Universidade Federal de
Pernambuco – UFPE
Professor na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia
Afro-Brasileira – UNILAB
vitor@unilab.edu.br*

Resumo

Este artigo consiste em um relato de experiências com dois trabalhos artísticos sobre a diversidade das mulheres na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Inicialmente, as experiências com pinturas e desenhos em paredes – conhecidos como *muralismo* – deram-se na ocupação da UNILAB, em 2016, ocasião na qual se realizou uma intervenção artística na sala dos professores. Por incentivo e ajuda de outros estudantes, os autores deste artigo elaboraram seu primeiro painel – que significa, em nossa leitura, o rosto da UNILAB em sua proposta de integração de culturas e diversidades. Por conseguinte, nosso segundo painel surgiu em 2018, em formato de trabalho de conclusão de curso (TCC) da Licenciatura em Sociologia. Sob a perspectiva da luta pela igualdade de gênero, enfatizamos a importância de valorizar e fortalecer politicamente as expressões artísticas feministas em suas lutas e resistências, com vistas a alcançar maior justiça e igualdade social – em sentido contrário a todas as formas de dominação histórica dos homens sobre as mulheres.

Palavras-chave arte; muralismo; mulheres; ocupação estudantil.

Conhecer: debate entre o público e o privado

2019, Vol. 09, nº 23

ISSN 2238-0426

DOI 10.32335/2238-0426.2019.9.23.1122

Licença Creative Commons Atribuição (CC BY 4.0)

Data de submissão 25 fev 19

Data de publicação 01 ago 19

Art, gender, student movement: experiences with occupation and mural painting

Abstract

This article consists in a report of experiences with two artistic works on the diversity of women at the University for International Integration of the Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB). Initially, experiences with paintings and drawings on the walls – known as mural painting – took place during the UNILAB's occupation, in 2016, occasion in which an artistic intervention was conducted in the teachers' room. Through encouragement and support from other students, the authors of this article produced their first panel – which means, according to our reading, the UNILAB's face in its proposal to interconnect cultures and diversities. Consequently, our second panel emerged in 2018, in the form of a course conclusion monograph (trabalho de conclusão de curso – TCC) to achieve a Licentiate Degree in Sociology. From the perspective of gender equality struggle, we emphasize the importance of politically appreciating and strengthening feminist artistic expressions in their struggles and resistance, with a view to achieving greater social justice and social equality – contrary to all forms of historical domination of men over women.

Key words art; mural painting; women; student occupation.

Arte, género, movimiento estudiantil: experiencias con ocupación y pintura de murales

Resumen

Este artículo consiste en un informe de experiencias con dos obras artísticas acerca de la diversidad de las mujeres en la Universidad de Integración Internacional de la Lusofonía Afro-Brasileña (UNILAB). Inicialmente, las experiencias con pinturas y dibujos en paredes – conocidos como *muralismo* – tuvieron lugar durante la ocupación de la UNILAB, en 2016, ocasión en que se llevó a cabo una intervención artística en la sala de profesores. Mediante incentivo y apoyo de otros estudiantes, los autores de este artículo elaboraron su primer panel – lo que significa, según nuestra lectura, el rostro de la UNILAB en su propuesta de integración de culturas y diversidades. En consecuencia, nuestro segundo panel surgió en 2018, en forma de una monografía de conclusión de curso (trabalho de conclusão de curso – TCC) para obtener una Licenciatura en Sociología. Bajo la perspectiva de la lucha por la igualdad de género, enfatizamos la importancia de valorar y fortalecer políticamente las expresiones artísticas feministas en sus luchas y resistencias, con miras a alcanzar mayor justicia e igualdad social – en sentido contrario a todas las formas de dominación histórica de los hombres sobre las mujeres.

Palabras clave arte; muralismo; mujeres; ocupación estudiantil.

Art, genre, mouvement étudiant: expériences d'occupation et de peinture murale

Résumé

Cet article consiste en un compte-rendu des expériences de deux œuvres artistiques sur la diversité des femmes à l'Université d'Intégration Internationale de la Lusophonie Afro-Brésilienne (UNILAB). Initialement, des expériences avec des peintures et des dessins sur les murs – connues sous le nom de *peinture murale* – ont eu lieu pendant l'occupation d'UNILAB, en 2016, à l'occasion d'une intervention artistique dans la salle des professeurs. Par l'encouragement et le soutien d'autres étudiants, les auteurs de cet article ont produit leur premier panel – ce qui signifie, selon nos lectures, le visage d'UNILAB dans sa proposition d'intégration des cultures et des diversités. En conséquence, notre deuxième panel a vu le jour en 2018, sous la forme d'un travail de fin d'études (trabalho de conclusão de curso – TCC) du Baccalauréat en Sociologie. Dans la perspective de la lutte pour l'égalité des genres, nous soulignons l'importance de valoriser et de renforcer politiquement les expressions artistiques féministes dans leurs luttes et leurs résistances, en vue de parvenir à une plus grande justice sociale et à une plus grande égalité sociale – contrairement à toutes les formes de domination historique des hommes sur les femmes.

Mots-clés art; peinture murale; femmes; occupation d'étudiant.

Introdução

Os muralismos produzidos pelos autores deste artigo no *campus* da Liberdade da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), em Redenção-CE, em 2016 e 2018, correspondem a trabalhos artísticos que apresentam a diversidade das mulheres na UNILAB. Inicialmente, as experiências com pinturas e desenhos em paredes decorreram da ocupação estudantil da instituição, em 2016. Academicamente, mediante nosso engajamento e nossas experiências com a temática *gênero e sexualidades*, no Núcleo de Políticas de Gênero e Sexualidades (NPGS), da UNILAB, também tivemos a oportunidade de produzir diversos outros grafites e murais de pequeno porte.

No que tange às atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária relativas a essas temáticas de gênero e sexualidades, o NPGS sempre esteve pautado pelo compromisso ético-político de atuação no combate a todas as formas de violência, opressão, dominação, exploração, preconceito e discriminação contra as mulheres e as demais minorias sexuais. Em interface com os recortes etnicorraciais e de classe, e em consonância interseccional com as diversas políticas públicas e institucionais de ações afirmativas, o NPGS atuou, de 2013 até o final de 2018, promovendo o debate, o engajamento e as parcerias no enfrentamento de todos os machismos estruturantes em nossa sociedade.

Toda essa movimentação ensejou a agência e a organização sistemática de muitas intervenções, também sob a forma de arte-ativismo – em denúncia de abusos, violências, injustiças e desigualdades, tanto dentro como fora da universidade. Ao longo de sua atuação, o NPGS sempre teve por objetivo promover ações estratégicas e educativas, centradas na reestruturação equânime de relações em que se evidenciam exclusões,

discriminações e/ou preconceitos de gênero, raça, etnia, sexualidade, origem, condição socioeconômica, diferença linguística etc. Para tanto, diversas ações e expressões artísticas – grafites, oficinas cartazes, saraus, manifestações – foram postas em prática ao longo dos 5 anos de atividades do NPGS.

Entretanto, por divergências institucionais, no final de 2018, o NPGS foi desvinculado da coordenação da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (PROPAAE) da UNILAB e está reestruturando-se como Centro de Pesquisas Interdisciplinares em Gênero (CIEG Dandara). Desde a reunião de sua fundação, em janeiro de 2019, seu foco é a memória das lutas e das resistências de mulheres negras e travestis, de todas aquelas que sofreram e vêm sofrendo violência e abuso de todos os tipos, muitas delas assassinadas¹ pelo patriarcado em decorrência da misoginia vigente desde nossa mais remota história até o tempo presente.

Em sinergia com nossa atuação e militância nessas questões de gênero, o painel artístico, finalizado em 2018, foi precisamente pensado como trabalho de conclusão de curso (TCC) da Licenciatura em Sociologia. A ideia sempre foi/é expressar-se ou intervir artisticamente nos espaços da universidade – de modo a demonstrar a diversidade das mulheres na UNILAB e a necessidade da promoção de seu empoderamento diante de todas as formas de violência e desigualdade de gênero que persistem no espaço universitário.

A ideia de elaborar o segundo muralismo como proposta de TCC surgiu após a primeira reunião do Núcleo Unificado de Mulheres da UNILAB (NUMU), criado em março de 2018. Esse novo núcleo – específico para os coletivos de mulheres – segue na ativa e é constituído por diversos segmentos de movimentos feministas e, inclusive, pelas mulheres que participaram do NPGS, em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária. Na verdade, o NUMU foi pensado para a ação direta de intervenções feministas, dentro da universidade e também em seu entorno, justamente para o enfrentamento dos machismos e das várias formas estruturais de opressão de gênero – sofridos cotidianamente pelas mulheres, tanto na academia quanto na sociedade.

Já havíamos decidido dar continuidade à ideia de usar a pintura como expressão de resistência às violências de gênero e, ainda, como forma de valorização e de visibilização da diversidade das mulheres na UNILAB – uma vez que ambos os painéis elaborados retratam mulheres de diferentes etnias, estéticas, identidades, sexualidades, culturas e tradições. Então, para o segundo painel, optamos pelo pátio no *campus* da Liberdade. O propósito do trabalho foi realizar uma nova intervenção artística de afirmação, de visibilização e de protagonismo feminista.

¹ Referência a Dandara dos Palmares, lendária mulher negra, aguerrida quilombola da Serra da Barriga (atual Estado de Alagoas), companheira de Zumbi, com quem teria tido 3 filhos. Após ter sido capturada pelo Exército Imperial, em cerco ao Quilombo dos Palmares, suicidou-se – ela se jogou de uma pedreira, em fevereiro de 1694, para não voltar a ser escravizada. Além dela, também nos referimos a Dandara dos Santos (1975-2017), travesti da periferia de Fortaleza-CE, brutal e covardemente assassinada em 15 de novembro de 2017, por agressores nomeadamente transfóbicos (Portal Vermelho, 2019).

No local escolhido já existia um painel de madeira – ali colocado pela instituição para que as pessoas afixassem avisos, panfletos e cartazes. Pensamos, então, que seria uma grande oportunidade para ocupá-lo e redesigná-lo – de modo a nele realizar uma intervenção com impacto artístico. Por intermédio do muralismo, poderíamos unir ali, em uma única composição, as mais diversas experiências das mulheres que trabalham e estudam na UNILAB. Diante daquela arte, elas poderiam identificar-se e fortalecer-se de alguma forma diante desse espaço institucional de persistente desigualdade e violência de gênero².

Feminizando o movimento estudantil e ocupando os muros da universidade

A UNILAB nasceu há 9 anos (Lei n. 12.289, 2010), com base nos princípios da cooperação internacional solidária, sob a perspectiva das epistemologias decoloniais do Sul³ e alinhada à integração específica com o continente africano, principalmente com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs), membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Ademais, sua proposta passa pela interiorização do Ensino Superior público no Nordeste, em áreas estratégicas de promoção do desenvolvimento econômico e social, com baixos índices de desenvolvimento humano (IDH) e de escolarização – notadamente o Maciço de Baturité (Ceará) e o Recôncavo Baiano⁴.

2 De fato, inúmeras e recorrentes têm sido as incidências de agressão e de violência contra as mulheres no âmbito da UNILAB. Apesar da curta história da instituição (menos de 9 anos desde sua criação), infelizmente, não faltam casos de estupro, de tentativa de feminicídio e de diversos outros tipos de ataque, alguns bem graves, dentro dos *campi* universitários. Muitos desses casos foram acompanhados e denunciados pelo NPGS, inclusive mediante a elaboração de dossiês – encaminhados à PROPAE da UNILAB e à própria Reitoria da UNILAB até o ano de 2016. Em seu atendimento a algumas dessas vítimas de violência, bem como em sua militância, o NPGS nunca deixou de demandar da universidade que os agressores fossem punidos e que fosse criado um fluxo de atendimento e de encaminhamento específico para o reestabelecimento dessas vítimas dentro da instituição. Entretanto, essa atenção especial às vítimas de violência de gênero nunca foi suficientemente providenciada pela UNILAB. Por outro lado, nenhum dos agressores, corajosamente denunciados por suas vítimas – alguns deles indiciados e processados judicialmente –, sofreu qualquer tipo de reprimenda mais séria da instituição, tendo seguido normalmente seus percursos acadêmicos, como se nada tivessem cometido. A cultura de silenciamento das vítimas e de apagamento da violência e opressão de gênero parece persistir na UNILAB, além – óbvio – dos machismos estruturantes, que rotineiramente perpassam as relações políticas, acadêmicas, institucionais e burocráticas da universidade (O Portal de Notícias da Globo [G1], 2016, 2017).

3 Por *epistemologias do Sul* e *decolonialidade* entendem-se os esforços de diversos teóricos e metodólogos, notadamente de Boaventura de Sousa Santos (2005, 2008), no sentido de agenciar, desde o que se convém denominar de *Sul global*, novas e diversificadas perspectivas, visões e ações – de emancipação e de desenvolvimento social, político e econômico: para a superação histórica de hegemonias e hierarquias científicas, tecnológicas e ideológicas, características da ingerência e da dominação do sistema mundo moderno, especificamente dos então países ocidentais globais *do norte* sobre suas ex-colônias *do Sul*.

4 De acordo com os mais recentes levantamentos do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE, 2016), a microrregião do Maciço de Baturité é, proporcionalmente ao seu número de habitantes (em torno de 250.000 pessoas), umas das que detêm os menores IDH do Estado do Ceará. Composta pelos municípios de Baturité, Pacoti, Palmácia,

Além de sua proposta de cooperação internacional Sul-Sul e de interiorização do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, a UNILAB também está compromissada com a valorização e a promoção da interculturalidade, da cidadania e da democracia – junto às diversas sociedades, tradições e realidades com as quais atua. Como evidência disso, em maio de 2018, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UNILAB abriu um processo seletivo para o ingresso de estudantes quilombolas e indígenas nos cursos de graduação presencial ofertados nos *campi* do Ceará e da Bahia, validando seu projeto para que o conhecimento produzido no contexto de integração acadêmica seja capaz de converter-se em políticas públicas de superação/reparação das diversas desigualdades estruturais em nossa sociedade.

No entanto, as ameaças de retrocesso e de impedimento à concretização do projeto de integração da UNILAB não vêm de hoje. Em virtude disso, por fatores externos e internos, ocupamos – os estudantes brasileiros e estrangeiros, unidos, organizados e mobilizados –, em outubro de 2016, os três *campi* no Ceará. Essa ocupação se deu após o golpe midiático-jurídico-parlamentar desferido com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff – algo que aprofundou ainda mais a precarização da educação pública e dos programas de assistência estudantil para estudantes em real situação de pobreza e vulnerabilidade social.

Estávamos, então, empenhados em construir uma luta coletiva de resistência contra a aprovação das medidas reacionárias e retrógradas do governo ilegítimo e da reitoria *pro tempore* da UNILAB – que ameaçavam a política de assistência estudantil com cortes, restrições e atrasos, de modo a afetar diretamente a permanência dos estudantes da classe pobre, trabalhadora, mais especificamente das mulheres, dos estudantes negros, estrangeiros e das demais minorias historicamente marginalizadas de nossa sociedade na universidade pública.

Na ocasião, criamos uma agenda de mobilizações e de atividades – que culminaram na realização do Congresso Estudantil da UNILAB, realizado em 16 de novembro de 2016.

Guaramiranga, Mulungu, Aratuba, Capistrano, Itapiúna, Aracoiaba, Redenção, Acarape, Barreira, Guaiúba e Ocara, a região apresenta históricos problemas estruturais, fortemente associados à sua estagnação econômica – desde o declínio da produção das lavouras de café, ainda no começo do século XX. Não há, ainda hoje, um planejamento estratégico para o desenvolvimento social e econômico da região, que integre todos os seus municípios, não há acesso adequado aos serviços essenciais de saúde e saneamento básico, o aproveitamento das escolas em indicadores como o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) fica em uma média bem abaixo das demais regiões do estado – 4,6. Igualmente, não há políticas públicas de promoção social da juventude nem de geração de renda e oportunidades, além do que, nos últimos anos, toda a população tem-se visto refém da violência de facções criminosas, que tomaram conta da região, vulnerabilizando ainda mais a juventude. O acesso ao Ensino Superior era praticamente inexistente antes da chegada da UNILAB, em 2010. No que toca às políticas de promoção da igualdade de gênero e de combate às violências contra a mulher, toda a região não conta com nenhum serviço nem delegacia especializada, sendo recorrentes os casos de agressões, abusos, violências e mesmo de feminicídios, fomentados pela impunidade dos agressores e pela cultura de silenciamento das vítimas. Em relação à região do Recôncavo Baiano, a despeito das altas arrecadações tributárias aos cofres públicos, oriundas da produção de petróleo e das indústrias instaladas – notadamente no Município de São Francisco do Conde, onde está instalado o *campus* fora de sede da UNILAB –, as condições de pobreza, desigualdade social e violência da população não diferem muito das do Maciço de Baturité (Portal São Francisco, 2019).

Foram, então, três longos dias de trabalhos, discussões e negociações com a reitoria *pro tempore*, sem que quaisquer garantias de manutenção das políticas de assistência estudantil nos fossem dadas. O resultado foi a deflagração da greve pelos estudantes e a continuação da ocupação de todos os *campi* da UNILAB – dali estendida ao *campus* dos Malês, na Bahia.

Foi justamente durante esses dias de greve e de ocupação estudantil dos *campi* que realizamos nossa primeira grande intervenção artística – em uma parede da sala dos professores no *campus* da Liberdade. Diante de inúmeros incentivos e sempre contando com a ajuda de outros estudantes, compusemos esse primeiro painel de maiores proporções – ao longo de quase 3 semanas de trabalho. Trata-se de intervenção muralista que, em nossa leitura, representa o rosto diverso da universidade – mediante sua proposta de integração entre diversas culturas e diferentes etnias.

O painel, com dimensão de 3,10 m x 2,73 m, foi pintado sob a inspiração de nossas então mais recentes experiências de ativismo e afetividade, vividas – no total – ao longo dos quase 60 dias de resistência e de luta durante a ocupação da UNILAB. O grupo de discentes que estava à frente dessa ocupação no *campus* da Liberdade consistia, em sua maioria, em mulheres negras, lésbicas e bissexuais, além de gays e simpatizantes.

Como expressão representativa de nosso movimento estudantil – notadamente lésbico e feminista – e da própria vida das estudantes na universidade, busquei retratar *afetiva e especificamente* a diversidade das mulheres não brancas presentes em nossa instituição. Depois de finalizada a ocupação, quase todos os estudantes que participaram fizeram questão de registrar uma foto em frente ao painel – pois, para eles, tal intervenção artística, como símbolo de nossa luta, passou a ser motivo de muito orgulho e de ainda mais incentivo à luta e à resistência estudantil.

Figura 1 Painel “A Diversidade das Mulheres na UNILAB” (2016)



Fonte: Elaborada pelos autores.

Durante a pintura desse painel, muitas foram as madrugadas conversando e conhecendo as histórias de vida das estudantes, de modo que nos identificávamos cada vez mais com suas trajetórias, com a coragem e com a inventividade – mediante as quais elas agenciavam suas estratégias e modos vitais: em enfrentamento às diversas imposições patriarcais, às violências e às desigualdades de gênero que se reproduzem – de modo estrutural – nos dois lados do Atlântico.

As histórias compartilhadas, em especial das estudantes da classe trabalhadora, das negras estrangeiras e das feministas lésbicas dessa instituição, foram imprimindo em nossa percepção artística o encantamento e a crítica – necessários ao questionamento e ao enfrentamento, não apenas do capitalismo e do machismo, mas também do racismo e da lesbofobia – que enfeixam as estruturas das diversas violências, injustiças e desigualdades (de gênero, de raça e de classe) em nosso dia a dia, dentro e fora da universidade.

A despeito de todas as violências que lhes foram infligidas, ao longo de suas múltiplas trajetórias de vida, nenhuma de nossas interlocutoras – conosco e com nossa arte – deixava de acreditar ser possível a transformação da realidade: por intermédio de agências, lutas e ações coletivas, as quais conscientizem e informem – interseccionalmente – todas as mulheres sobre a necessidade de seu empoderamento, contra a persistência dos expedientes e dos dispositivos de dominação do patriarcado em nossa sociedade.

Para elas, a ocupação – como também passou a ser para nós –, não era uma *opção*, mas uma iminente *necessidade*. A fim de permanecer na UNILAB e nos precários arredores de Redenção e de Acarape, a grande maioria dos estudantes – brasileiros e estrangeiros – depende das políticas de assistência estudantil. No entanto, o pagamento dos auxílios tem sido invariavelmente contingenciado e toda a assistência institucional aos estudantes segue sistematicamente ameaçada por sucessivos reitores *pro tempore* desde 2016⁵.

Nesse quadro específico, somam-se a todas as dificuldades e desafios da vida estudantil na UNILAB as variadas e estruturais desigualdades e opressões de gênero, decorrentes, na maioria das vezes, da simples condição de se ser mulher, negra e/ou lésbica, trans ou travesti. Em nossa sociedade e cultura patriarcal, diante de todas as injunções de violência e de morte – contra os corpos e os comportamentos dessas mulheres –, não lhes resta outra opção a não ser resistir, insurgir-se e lutar contra todas as recorrentes e sistêmicas formas de opressão, silenciamento e invisibilização.

5 Desde a ocupação e a greve estudantil em 2016, toda a situação de precarização da vida dos estudantes – na própria UNILAB e também no que concerne às condições de moradia, saúde, segurança, transporte, alimentação e lazer nos arredores das cidades de Redenção e Acarape – vem sendo mapeada, diagnosticada, reportada e denunciada formalmente às diversas pró-reitorias e à Reitoria da UNILAB, bem como a outros órgãos e instâncias oficiais. Os fóruns, as lideranças e as diversas representações estudantis têm estado unidos, organizados e mobilizados – contra todas as restrições e ameaças aos direitos dos discentes. Em resposta a essas demandas formais dos estudantes, a universidade teria, ainda no ano de 2016, criado o Observatório da Vida Estudantil (OBSERVE/UNILAB) – o qual, todavia, pouco ou nada de efetivo proporcionou, ou tem proporcionado, à comunidade discente; notadamente quanto à solução das ausências ou das insuficiências estruturais, da falta de equipamentos e, sobretudo, da inefetividade das políticas afirmativas e institucionais de atendimento às necessidades de permanência e de melhores condições de vida acadêmica e social dos estudantes (Fórum Estudantil da UNILAB, 2019).

Subalternizadas e desumanizadas pelo sistema-mundo do capital e da colonialidade, elas não de (re)inventar-se, de (a)firmar-se – política e esteticamente – na autodeterminação de suas subjetividades, de seus corpos, de suas vontades, dores, pensamentos e produções... no ativismo e na agência de suas livres e próprias manifestações, formulações, expressões de estilos e potencialidades – para além dos escolhos de quaisquer das hierarquias, ordens e/ou determinações hegemônicas dos homens.

Em meio e contra toda a conivência/indiferença desses homens – diante das violências de que têm sido sistematicamente alvo as mulheres em nossas sociedades patriarcais, sobretudo as mulheres não brancas –, as feministas do movimento estudantil da UNILAB igualmente se propõem a lutar: para que mais nenhuma de nós siga vitimada pela colonialidade do poder de gênero dentro ou fora da universidade.

Por meio das intervenções de nossos painéis pela universidade, de todas as nossas formas e expressões de *arte como ativismo feminista*, declaramo-nos – as estudantes negras, brasileiras e estrangeiras, lésbicas, travestis e transexuais da UNILAB – mulheres não submissas às ordens ou aos dispositivos de ingerência e dominação do patriarcado. Somos subversivas à colonialidade do sistema-mundo moderno – que, segundo Lugones (2008, p. 11), atribui às mulheres “um lugar essencial de desigualdade e desumanização, como condição de reprodução das formas de subjetivação e de controle do capital”.

Dos espaços de ocupação e do ativismo estudantil feminista na UNILAB ao cenário mais amplo do feminismo decolonial – igualmente interseccionado com as lutas por igualdade racial e de classe –, nossa arte também confere corpo, forma e presença às lutas e aos protestos de todas as mulheres marginalizadas: unidas contra as múltiplas injustiças e desigualdades estruturais de nossa sociedade – notadamente diante das atuais circunstâncias, sem freios, do golpe político machista, fascista, racista e ultraliberal, então, em curso para a destruição das minorias e da classe trabalhadora em nosso país.

De fato, a arte em paredes está historicamente ligada aos movimentos urbanos de resistência, de luta e de afirmação popular contra o capitalismo; como forma de expressão e de agenciamento específico – de grupos historicamente marginalizados e periféricos – contra os múltiplos sistemas de opressão, dos quais as minorias invariavelmente são alvo: tal como sucede às mulheres feministas da UNILAB. Nisso, seguimos a ideia de Bastianello (2015, p. 23), de que “as formas de arte em murais contribuem para as relações de diálogo, denúncia, contestação e reivindicação das pautas levantadas por lutas e manifestações sociais”.

A ocupação e a intervenção artística nos espaços públicos podem ser compreendidas, portanto, como agências de microrresistências diárias – de uma cultura política de transgressão às ordens de injustiças e desigualdades, bem como de inspiração e de impulso a novos devires éticos, estéticos, políticos e existenciais de liberdade. Em outras palavras, a arte em painéis e/ou murais pode ser encarada como uma forma de expressar sentimentos

e pensamentos de antiopressão; os quais informem a vida, a consciência e a ação dos grupos sociais – colados à margem da sociedade – para a reflexão de suas ideias e atitudes, diante das incongruências da própria realidade social.

Referimo-nos a uma arte que assume o papel de um ativismo, de uma agência específica de resistências e de lutas sociais e que igualmente ambiciona “problematizar a indiferença que os sujeitos endossam, em seu cotidiano, ante as violências em série do estado, do patriarcado branco, do poderio econômico e dos homens mesmos contra as mulheres e as demais minorias sociais” (Lugones, 2008, p. 17).

Sabemos do abismo elitista que existe entre a academia e a comunidade, de toda a reprodução técnica, burocrata e institucional que separa esses dois mundos – os quais não deveriam estar distantes, mas sim em constante diálogo: com vistas à democratização do acesso ao conhecimento e às oportunidades. No que corresponde à premissa da humanização e da diminuição das desigualdades e injustiças sociais – sob a perspectiva da cooperação internacional Sul-Sul e da interiorização do Ensino Superior público –, não aceitamos, contudo, que a UNILAB seja apenas mais uma instituição... ela não pode seguir reproduzindo em nossos países os interesses, os campos simbólicos e de poder do patriarcado branco, do capitalismo e da colonialidade.

Acreditamos que as mulheres negras, quilombolas, indígenas, da periferia, lésbicas, trans, travestis, do Maciço de Baturité e dos diversos PALOPs são verdadeira e corajosamente a face mais legítima da UNILAB. São seus corpos, suas ideias, sua arte, seus saberes, suas memórias, seus comportamentos e suas experiências vitais o palimpsesto sobre o qual, mesmo em meio à nossa pobreza, são inscritas as novas epistemologias do Sul.

No itinerário crítico-reflexivo, da *uni à pluriversidade* – como assinalado por Boaventura de Sousa Santos (2005) –, essas *novas epistemologias* de saberes (doravante anti-hegemônicos), de políticas horizontalizadas e de outras práticas heterárquicas não de decisivamente desarticular, *em nós* (presentes), todas as velhas opressões de gênero, de raça e de classe, sob as quais segue nos desumanizando o sistema-mundo moderno.

Na *pluriversidade* é que se efetivará, portanto, a superação das ordens e das ingerências ocidentais – hierárquicas e hegemônicas de cátedra –, entabuladas nas diferenças de repetições uniduais, nas práticas e nas regras dos jogos de autoria e de autoridade... em todos os racismos, em todos os classismos e em todos os machismos: que têm informado a gravidade e a indiferença generalizada dos processos e das instituições acadêmicas.

Dos monumentos das ciências – que, em seus sistemas e mecanismos, enfeixam, classificam, essencializam e discriminam a humanidade em (pré)conceitos *contra a humanidade* – se descerá, então, à terra preta, ao útero da ancestralidade, à encruzilhada intercultural *dos nós*, aos fluxos menstruais de outras origens e destinações possíveis, à comunidade complexa dos saberes e das tradições populares com o chão, com a natureza e com os mundos diversos, que se interseccionam nos muitos feminismos... para além de todas as ordens mesquinhas dos homens.

Naquilo a que esse ativismo *feminista, vital, antirracista e ecológico* converge é que acreditamos ter as reais oportunidades de valorizar horizontalmente o que de melhor somos e sabemos fazer... e conferir (a nós mesmas) a demonstração de todas as múltiplas formas e expressões de saberes artísticos, políticos, comunitários, culturais e filosóficos... dentro e fora dos espaços da *uni pluriversidade da integração África-Brasil* – no insólito e promissor território do Maciço de Baturité.

Construindo o próprio lar: entre a teoria e a prática

Para realizar nossos dois maiores painéis artísticos na UNILAB, também tivemos como inspiração teórica a concepção de *educação popular* – conforme proposta por Paulo Freire (1999). De acordo com essa ideia, os processos educacionais devem ser construídos, percebidos e vivenciados levando primordialmente em conta a necessidade de tornar real a prática *daquilo que já se sabe e/ou de que já se tem consciência* – mediante diversas experiências vitais e comunitárias de liberdade (Freire, 1999, p. 25).

A ideia central dessa *educação popular* é, pois, a de associar-se à prática educativa a vivência política dos próprios agentes populares. Sob essa perspectiva, educar seria, ao mesmo tempo, participar de modo consciente e crítico dos processos de aprendizagem e transformação social – para o enfrentamento das injustiças e a superação das desigualdades. Foi algo nesse sentido que nos propusemos a realizar com nossas pinturas murais.

No que toca à composição feminista de nossos temas, tivemos igualmente como inspiração as contribuições da educadora e intelectual feminista negra Bell Hooks (2013, 2015) – que intersecciona, desde a juventude, a produção de sua escrita com as suas experiências pessoais de luta e resistência contra o machismo e o racismo. A perspectiva da escritora norte-americana também é a de sempre unira teoria à prática, encontrando na *pedagogia vivida* a missão de agir sobre a transformação da realidade social (Hooks, 2015).

As nossas intervenções artísticas assumiram, assim, um objetivo comum – de transformar as mentes e (re)ocupar/ressignificar os espaços da instituição: por meio da arte mural e do ativismo feminista, em valorização da diversidade cultural, sexual, de gênero e etnicorracial, assim como das trajetórias e vivências de lutas de todas as mulheres que compõem a UNILAB. Afinal, são todas elas, juntas – estudantes, servidoras, técnicas e/ou docentes – que enredam a resistência contra as opressões e as explorações dos muitos machismos e racismos, além das demais violências físicas e simbólicas, que atravessam e estruturam o cotidiano de nossas sociedades.

A proximidade da conclusão da Licenciatura em Sociologia, em 2018, trouxe a necessidade de prosseguir com nossa produção artística – diante das ressonâncias políticas e das disposições curriculares do curso: sempre em crítica à reprodução dos expedientes e dispositivos de violências, injustiças e desigualdades em nossas sociedades. Assim, recorreremos – novamente – à elaboração da arte em murais, dessa feita sob a forma de TCC.

A formulação teórica específica dessa nova produção artística no espaço da UNILAB, assumida igualmente como intervenção política, buscou – especificamente para a fundamentação da parte escrita do trabalho – algumas considerações da *sociologia da arte*. Segundo o sociólogo paranaense Luís Afonso Salturi (2015, p. 226), a sociologia da arte tem como principal objetivo “estudar os processos artísticos totais e as suas interações e interdependências entre o artista e o público – notadamente a partir do ponto de vista de sua significação política e social”.

No que concerne à arte urbana em muros, o *muralismo*, seu surgimento se dá justamente como movimento estético-político no México, no início do século XX – sob a influência de intelectuais e pintores que alimentavam o desejo de transformar a realidade social do país após a Revolução Mexicana (1910-1924) (Vasconcelos, 2005, p. 284). Entendemos, na evocação desse nascedouro, a *própria manifestação artística em muros* como uma genuína forma de intervenção política e estética – de críticas e de possibilidades, mas também de apropriação e de ocupação dos espaços: contra a subalternização de vidas, a violação de seus sonhos e de seus corpos (Silva, 2010).

Trata-se, portanto, de um movimento, de uma interação que vai além das próprias experiências – estéticas, corporais – vividas pelo artista em seu cotidiano, desbordando suas tensões – por meio da arte – contra as violências e as ameaças que o circundam. Segundo a urbanista Paola Jacques (2008), as relações entre os corpos, sua política e a cidade (que, neste estudo, pode ser entendida como o espaço público/coletivo, institucional ou não) podem ser evidenciadas – por meio do muralismo – como caminhos alternativos, de desvios do *mainstream* e de fugas ou devires de resistência (Jacques, 2008).

Figura 2 Painel “Eu Sou Meu Próprio Lar” (2018)



Fonte: Elaborada pelos autores.

Como se vê, esse novo painel (Figura 2) – tal como o primeiro – é uma representação da diversidade das mulheres na UNILAB. Em sua dimensão total de 2,25 m x 4,13 m foram retratadas, respectivamente, uma mulher afro-brasileira, uma mulher negra africana e uma mulher indígena, com a abertura da seguinte frase – de empoderamento e de autoinscrição feminista:

Eu sou meu próprio lar.

Escolhemos essa mensagem, com signos linguísticos, porque expressa bem a necessidade de acolhimento, fortalecimento e autoafirmação dessas mulheres: em apoio umas às outras, diante das intrínsecas dificuldades que diuturnamente têm de enfrentar – pelo simples fato de serem mulheres advindas das periferias do capital, por ousarem lutar por igualdade de direitos e de condições em um *mundo de regras e privilégios dos homens*.

A despeito de todos os tipos de violência, abuso e opressão patriarcal – de nossa sociedade machista, racista e elitista –, cabe toda a luta pela posse das vidas, dos corpos e das liberdades das mulheres e das demais minorias sexuais. Trata-se, por isso, de uma chamada de encorajamento: em resistência às sistemáticas investidas e alienações que – estruturalmente – seguem relegando essas mulheres e minorias sexuais às posições e às identidades de subalternidade, inferioridade e isolamento diante do senhorio dos homens brancos.

Essa mensagem, no entanto, não é de nossa autoria. Ela faz parte da letra de uma canção, composta e cantada pelo grupo brasileiro Francisco, El Hombre. Trata-se de “Triste, Louca ou Má” (Francisco, El Hombre, 2016), do álbum *Soltasbruxa*: em alusão a uma expressão – correspondente à tradução livre de *sad, mad or bad* – que comumente se refere, de modo machista e depreciativo às mulheres norte-americanas que não se casaram ou que optaram por ficar solteiras⁶.

6 Francisco, El Hombre é uma banda brasileira de variados ritmos e estilos musicais (latinos, mexicanos e brasileiros), formada em 2013 pelos irmãos mexicanos, naturalizados brasileiros, Sebastián e Mateo Piracés-Ugarte, aos quais se juntou, naquele mesmo ano, a compositora, vocalista e percussionista Juliana Strassacapa. Depois dela, outros dois músicos se juntaram ao grupo – perfazendo a formação do atual quinteto. Francisco, El Hombre foi indicada ao Grammy Latino em 2017, concorrendo ao prêmio de melhor canção em língua portuguesa, justamente com a composição “Triste, Louca ou Má” (Francisco, El Hombre, 2016). A canção aborda, precisamente, os estigmas da solidão de mulheres negras, lésbicas, gordas, consideradas velhas e a necessidade de seu empoderamento – além de criticar a cultura de submissão dessas mulheres, de todas as mulheres, de cada uma delas, ao homem – imposta pela sociedade burguesa patriarcal ao longo dos tempos. A vocalista da banda, Juliana Strassacapa, explica de onde surgiu a inspiração para compor a canção: “eu canalizei algumas coisas que estavam dentro de mim, e o feminismo sempre fez parte da minha vida, mesmo quando eu não sabia direito o que era” (Francisco, El Hombre, 2019). Ela conta que tudo começou após ter lido um texto na internet – cuja referência não cita – sobre como as mulheres norte-americanas eram taxadas de *loucas, tristes ou más*, por preferirem ficar sozinhas ou por não terem se casado. “Eu não entendo por que as coisas são tão padronizadas, por que tem um determinado modo de comportamento dentro das relações humanas. [...] Eu escrevi essa letra na minha casa, pensando na relação dos meus pais, nas relações que eu observo à minha volta” (Francisco, El Hombre, 2019).

A letra de *Triste, Louca ou Má* seria, assim, uma referência à acusação e/ou à condenação infligida a todas as mulheres que rejeitam ou que não conseguem ser *nem belas nem recatadas nem do lar*. Mulheres que rejeitam a *receita cultural do marido, da família e do cuidado da rotina*. A essas mulheres *fora dos padrões patriarcais*, a vocalista Juliana Strassacapa canta:

[...] um homem não te define, tua casa não te define, tua carne não te define, *you are your own home* (Francisco, El Hombre, 2016, grifo nosso).

Com ênfase, a mulher que decide fazer a sua própria história, ser a única dona de seu corpo e assumir-se como a sua própria porta-voz é tida, via de regra, como *infeliz, maluca ou mal-intencionada*. Essa letra se encaixou bem na proposta da intervenção artística aqui relatada, por isso a escolhemos como tema para a pintura: como modo de transgredir as ordens machistas que nos são impostas, desrespeitando a individualidade, a diversidade e a liberdade femininas – e que ferem a sororidade, a solidão e a própria existência das mulheres e das demais minorias sexuais.

Como dito, a escolha por retratar a diversidade das mulheres da UNILAB se dá – e sempre se dará – pelo fato de nosso quadro de estudantes e servidoras ser, ao mesmo tempo, bastante plural e singular: são muitas as suas cores, tradições, culturas, saberes, etnias, identidades e sexualidades. Somos mulheres timorenses, cabo-verdianas, santomenses, angolanas, moçambicanas, brasileiras, cearenses, guineenses... todas as nossas diversidades de experiências, identidades, culturas e etnias nos fazem, entre diferenças e afinidades, presentes no mesmo espaço de integração da UNILAB.

Somos, portanto, mulheres interioranas, nacionais e internacionais, negras, *fidjas di bidera*, africanas, afro-brasileiras, indígenas e quilombolas. Somos mulheres cisgênero, transgênero, transexuais, travestis, *queers* e não binárias. Somos mulheres heterossexuais, bissexuais, lésbicas, assexuais, pansexuais e muito mais... somos todas mulheres extraordinárias.

Somos *arretadas*, somos unilabianas, somos demais!

Por isso, a nós, aos nossos muitos interesses, toda a visibilidade, todo o respeito, todo o valor e toda a liberdade!

Nas diversas áreas de atuação, nas múltiplas linhas de pensamento e agência política, nas diferentes formas e expressões de artes e humanidades somos, por último, *nós, o nosso próprio lar!*

Considerações finais

A partir da pintura do mural “Eu sou meu próprio lar” foi gerado, no pátio do *campus* da Liberdade, um novo espaço para a socialização das lutas das mulheres – por mais igualdade de gênero, por mais respeito e valorização de suas vidas, de seus corpos, de suas presenças, de suas ideias e sentimentos no convívio institucional. Esse novo espaço, sobre o qual se exerceu a nossa intervenção estético-política – de visibilidade à diversidade feminina na UNILAB –, é ora ressignificado pelo olhar de cada pessoa acerca da obra, fazendo com que ela se torne igualmente um instrumento de conscientização, reflexão e conhecimento.

Durante todo o processo de construção de nossa arte, pudemos perceber que – mediante a elaboração das intervenções – as meninas brasileiras e estrangeiras que passavam, quase sempre, paravam para nos ver, cumprimentar e registrar em fotos aquele momento. As mulheres que trabalham na limpeza também paravam para nos ver e dar parabéns. Muitas diziam identificar-se com aquela pintura e sentiam-se – ainda mais – orgulhosas pelo fato de ter sido feita por uma das estudantes da instituição.

Um dia, algumas meninas, de diversas nacionalidades, sentaram-se em volta do mural enquanto estávamos pintando, e ali permaneceram – para nos ajudar em tudo o que se mostrasse necessário. Depois, alguns rapazes também se aproximaram e registraram em fotos o momento da pintura – algo que nos deixou bastante contentes, com a certeza de que os homens também precisam ser educados para a igualdade de gênero, tanto quanto para a valorização das lutas feministas.

Na verdade, nossos dois painéis feministas mostram – em síntese – que é possível empregar a arte como recurso pedagógico e como expressão estética e política, de promoção de resistências e lutas – por um mundo menos machista, menos violento e potencialmente menos ofensivo às mulheres, às suas vidas, aos seus corpos, à sua liberdade e aos seus direitos. É preciso considerar, então, as diversas expressões artísticas e culturais feministas, não apenas como formas de protesto e/ou de conhecimento, mas também de promoção e de efetivação dos direitos à diversidade, à autodeterminação, à liberdade e à dignidade humanas.

Na perspectiva da luta pela igualdade de gênero, e contra todas as seculares opressões do patriarcado, é que frisamos – enfim – a importância de se valorizar e de se fortalecer politicamente as expressões artísticas feministas – em suas lutas e resistências por mais justiça e igualdade social. Isso sem que se deixe de compreender essa produção de arte como engajamento social entre a/o artista e a sua obra, entre a sua obra e os diversos interlocutores sociais e entre estes e a/o artista: como forma igualmente política e estética de aprendizado e de construção da cidadania e do desenvolvimento humano – contrários a todas as formas de dominação histórica dos homens sobre as mulheres.

Referências bibliográficas

Bastianello, T. A. B. (2015). *Grafismos urbanos: mensagens políticas em grafites e pichações na região central de Porto Alegre* (Dissertação de Mestrado). São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Fórum Estudantil da UNILAB. (2019). Recuperado de <http://www.findglocal.com/BR/Reden%C3%A7%C3%A3o/1426616614264169/F%C3%B3rum-Estudantil-da-Unilab>

Francisco, El Hombre. (2016). *Triste, Louca ou Má* (Arquivo de Vídeo). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IKmYTHgBNoE>

Francisco, El Hombre. (2019). Recuperado de <https://www.franciscoelhombre.org/>

Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade* (23a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática libertadora*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Hooks, B. (2015). Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 16(1), 193-210.

Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. (2016). *Perfil regional do Maciço de Baturité*. Recuperado de http://www2.ipece.ce.gov.br/estatistica/perfil_regional/2016/Perfil_Regional_Macico_Baturite2016.pdf

Jacques, P. B. (2008, fevereiro). *Corpografias urbanas*. Recuperado de <http://www.vitruvius.com.br/revistas/repluriverad/arquitextos/08.093/165>

Lei n. 12.289, de 20 de julho de 2010. (2010). Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e dá outras providências. Brasília, DF.

Lugones, M. (2008). *Género y descolonialidad* (Colección El Desprendimiento). Buenos Aires, Argentina: Ed. Del Signo.

O Portal de Notícias da Globo. (2016). *Aluna estrangeira denuncia colega por estupro no Ceará*. Recuperado de <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2016/06/aluna-estrangeira-denuncia-colega-de-universidade-por-estupro-no-ceara.html>

O Portal de Notícias da Globo. (2017). *Estudante atingida por três tiros em universidade do Ceará deixa UTI e segue em recuperação no IJF*. Recuperado de <https://g1.globo.com/ceara/noticia/estudante-atingida-por-tres-tiros-em-universidade-do-ceara-deixa-uti-e-segue-em-recuperacao-no-ijf.ghml>

Portal São Francisco. (2019). *Recôncavo Baiano*. Recuperado de <https://www.portalsaofrancisco.com.br/geografia/reconcavo-baiano>

Portal Vermelho. (2019, 15 de fevereiro). *Dandara dos Santos recebe homenagem nos dois anos de sua morte*. Recuperado de <http://www.vermelho.org.br/noticia/318661-1>

Salturi, L. A. (2015). A sociologia da arte, principais abordagens teóricas e metodológicas. *Revista Eletrônica de Investigação Filosófica, Científica e Tecnológica*, 1(3), 224-236.

Silva, E. L. (2010). *A gente chega e se apropria do espaço! Grafite e pichações demarcando espaços urbanos em Porto Alegre* (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Sousa Santos, B. (2005). *Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Recuperado de <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>

Sousa Santos, B. (2008) *Conocer desde el Sur: para una cultura política emancipatoria*. La Paz, Bolívia: Plural Ed.

Vasconcelos, C. M. (2005). As representações das lutas de independência no México na ótica do muralismo: Diego Rivera e Juan O’Gorman. *Revista de História da USP*, 1(152), 283-304.

Para citar este artigo:

Norma A – ABNT

MOREIRA, S. P.; PEREIRA, F. V. M. Arte, gênero, movimento estudantil: experiências com ocupação e pintura de murais. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 180-197, 2019.

Norma B – APA

Moreira, S. P., & Pereira, F. V. M. (2019). Arte, gênero, movimento estudantil: experiências com ocupação e pintura de murais. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 180-197.

Norma C – Vancouver

Moreira SP, Pereira FVM. Arte, gênero, movimento estudantil: experiências com ocupação e pintura de murais. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2019 [cited Ago 1, 2019];9(23): 180-197. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1122>

Resistance processes: ceramics from the Quilombo de Conceição das Crioulas

Flávia Wanderley Pereira de Lira

*Ph.D. Student in Artistic Education at the University of Porto
Collaborator of the Institute for Research in Art, Design and Society
- i2ADS
Collaborator of the Interdisciplinary Center of Studies on the
Imaginary - NIEI
flaviawlira@gmail.com*

José Carlos de Paiva

*Ph.D. in Painting from the University of Porto
Professor at the University of Porto
Researcher at the Institute for Research in Art, Design and Society
- i2ADS
jpaiva@fba.up.pt*

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

*Ph.D. in Arts from the University of São Paulo - USP
Professor at Federal University of Pernambuco - UFPE
Researcher at the Interdisciplinary Center of Studies on the
Imaginary - NIEI
Coordinator of the Graduate Program in Visual Arts of the UFPE
vitorianegreirosamaral@gmail.com*

Abstract

In times of restriction of the rights guaranteed by law, deconstruction of education, censorship of art, and devaluation of culture by the current federal administration, it is sought to think through, in the light of Hannah Arendt (2001), the sense of co-labor-action in material production, based on experiences related to the making-living of ceramics in the quilombola community of Conceição das Crioulas, located in the central sertão of Pernambuco, Brazil. To do this, the research that results in this article works between the resistance movements related to the land and the feminine, according to the material imagination of Gaston Bachelard (2001), to grasp the effects of retroactivation of co-labor-action on community resistance, starting from the way how the quilombola community of Conceição das Crioulas shares its territory and drives its practices.

Conhecer: debate entre o público e o privado

2019, Vol. 09, nº 23
ISSN 2238-0426
DOI 10.32335/2238-0426.2019.9.23.1422
Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0)
Submitted on Feb. 28, 2019
Published on Ago. 01, 2019

By means of a phenomenological nature and a qualitative approach, this article is grounded in the accounts and registers of the experiences conducted within the period from July 2018 to June 2019 and in the narratives of masters and people from the locality. It is concluded that the idea of co-labor-action in the making-living of ceramics at the Quilombo de Conceição das Crioulas constitutes a sense of fissure in the exclusion and cooptation of material production by the hegemonic system, if this is thought as a political action.

Key words ways of life; resistance; collaboration; ceramics; art/education; quilombola

Processos de resistência: a cerâmica do Quilombo de Conceição das Crioulas

Resumo

Em tempos de cerceamento dos direitos garantidos em lei, desconstrução da educação, censura da arte e desvalorização da cultura pelo atual governo federal, busca-se refletir, à luz de Hannah Arendt (2001), o sentido da co-labor-ação na produção material, a partir de vivências ligadas ao fazer-viver da cerâmica na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, situada no sertão central de Pernambuco. Para tanto, a pesquisa que resulta neste artigo transita entre os movimentos de resistência relacionados à terra e ao feminino, segundo a imaginação material de Gaston Bachelard (2001), para compreender os efeitos de retroativação da co-labor-ação na resistência da comunidade, partindo do modo como a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas partilha seu território e movimenta suas práticas. De natureza fenomenológica e abordagem qualitativa, este artigo se fundamenta nos relatos e registros das vivências realizadas no período de julho de 2018 a junho de 2019 e nas narrativas de mestras, mestres e pessoas da localidade. Conclui-se que a ideia de co-labor-ação no fazer-viver da cerâmica do Quilombo de Conceição das Crioulas constitui um sentido de fissura na exclusão e cooptação da produção material pelo sistema hegemônico, se pensada como ação política.

Palavras-chave modos de vida; resistência; colaboração; cerâmica; arte/educação; comunidade quilombola.

Procesos de resistencia: la cerámica del Quilombo de Conceição das Crioulas

Resumen

En tiempos de restricción de los derechos garantizados por ley, desconstrucción de la educación, censura del arte y devaluación de la cultura por el gobierno federal actual, se busca reflexionar, a la luz de Hannah Arendt (2001), el sentido de la co-labor-acción en la producción material, con base en vivencias relacionadas con el hacer-vivir de la cerámica en la comunidad quilombola de Conceição das Crioulas, ubicada en el sertão central de Pernambuco, Brasil. Para esto, la investigación que resulta en este artículo transita entre los movimientos de resistencia relacionados con la tierra y lo femenino, según la imaginación material de Gaston Bachelard (2001), para comprender los efectos de retroactivación de la co-labor-acción en la resistencia de la comunidad, partiendo del modo como la comunidad quilombola de Conceição das Crioulas comparte su territorio e impulsa sus prácticas. De carácter fenomenológico y abordaje cualitativo, este artículo se fundamenta en relatos y registros de las vivencias realizadas en el período de julio de 2018 a junio de 2019 y en las narrativas de maestros y personas de la localidade. Se concluye que la idea de co-labor-acción en el hacer-vivir de la cerámica del Quilombo de Conceição das Crioulas constituye un sentido de fisura en la exclusión y cooptación de la producción material por parte del sistema hegemónico, si pensada como una acción política.

Palabras clave modos de vida; resistencia; colaboración; cerámica; arte/educación; comunidad quilombola.

Processus de résistance: céramique du Quilombo de Conceição das Crioulas

Résumé

En ces temps de restriction des droits garantis par la loi, de déconstruction de l'éducation, de censure de l'art et de dévaluation de la culture par le gouvernement fédéral actuel, on cherche à refléter, à la lumière de Hannah Arendt (2001), le sens de co-labeur-action dans la production matérielle, basé sur des expériences liées au faire-vivre de la céramique dans la communauté quilombola de Conceição das Crioulas, située dans le sertão central de Pernambuco, Brésil. Pour ce faire, la recherche qui aboutit à cet article transite entre les mouvements de résistance liés à la terre et au féminin, selon l'imagination matérielle de Gaston Bachelard (2001), afin de comprendre les effets de rétroactivation de la co-labeur-action sur la résistance de la communauté, à commencer par la manière dont la communauté quilombola de Conceição das Crioulas partage son territoire et déplace ses pratiques. Doté d'un caractère phénoménologique et d'une approche qualitative, cet article est basé sur les rapports et enregistrements des expériences réalisées de juillet 2018 à juin 2019 et sur les récits de maîtres et de habitants de la localité. Il est conclu que l'idée de co-labeur-action au faire-vivre de la céramique du Quilombo de Conceição das Crioulas constitue un sens de fissure dans l'exclusion et la cooptation de la production matérielle par le système hégémonique, si elle est pensée comme une action politique.

Mots-clés modes de vie; résistance; collaboration; céramique; art/éducation; communauté quilombola.

Introduction

Dominating the land, through agriculture, has allowed the human/cultural groups to organize and establish housing, thus creating and improving their technical knowledge, their tools, and their processes of agricultural production and earth science.

Symbolically, through material imagination¹, the cultural groups see the land as a matter of conquest, as well as a matter of human will achievements, translated into abundance/food and objects of use – such as ceramics.

For many peoples, land is the basis of cultural, political, social, and economic relationships; among them there is the quilombola community of Conceição das Crioulas, located at the 2nd District of Salgueiro, Pernambuco, about 550 km far from Recife City.

Going back to the oral history (Rodrigues, 2017) about the origin of Conceição das Crioulas, the female storytellers tell us that, in the mid-18th century, 6 black women settled in the lands of the central sertão of Pernambuco and inaugurated a process of struggle

¹ Daniele Perin Rocha Pitta (2017, p. 21, our translation) explains that, in Gaston Bachelard, “the symbol allows establishing the agreement between the ‘self’ and the world; that the four elements (earth, air, water, and fire) are the ‘hormones of imagination.’ The symbol is, therefore, dynamic and starting from this finding Bachelard sets the relation between symbol, image, and imaginary. ‘The key word that corresponds to imagination is not the image, it is the imaginary. The value of an image is measured by the extent of its imaginary aura. Thanks to the imaginary, imagination is essentially open, evasive. In the human psyche, it is the experience of openness, the experience of novelty.’ Thus, we think that material imagination is realized through the imaginary that each cultural group builds around its symbolic relationship with the four elements; in the case of this article, with an emphasis on the element *earth*.”

and resistance that reaches the current days, marked by the conquest of their lands and by confrontation in order to demarcate and provide these lands with titles.

Mendencha Ferreira, Francisca Ferreira, Francisca Presidente, Francisca Macário, Germana Ferreira, and Romana are the names of these female warriors who demarcated their place in the world and constituted their way of doing things: resist by living and produce with their hands.

The community's name was a tribute to Our Lady of the Immaculate Conception – to whom a promise was devoted:

The most usual in the narratives of their descendants is that those women planted and spun cotton and went to sell products in the city of Flores, Pernambuco. With this, they managed to buy three leagues in a block of land². They also report that, fleeing from a war, a black man, named Francisco José de Sá, who carried with him an image of Our Lady of the Immaculate Conception, joined them. Coping with the difficulties and the wish for freedom, together they made the promise that if they were not found and managed to become owners of this territory, they would donate a piece of land where they would build a chapel in honor of Our Lady of the Immaculate Conception and the community would be named as Conceição das Crioulas (Rodrigues, 2017, pp. 16-17, our translation).

From that period to the present time, significant advances were obtained in the battles of the quilombola people, such as: a) in the sense of their recognition by the federal government and its public policies; b) in the demarcation of lands and in the reappropriation of other lands that had been taken by farmers; c) in the acquisition of community schools; and d) in the adoption of a pedagogy inherent to the community³ in its pedagogical plan. However, they keep on fighting against silencing, armed conflicts, land invasions, continuing threats, invisibilization, repression, discrimination, and violence suffered by the community.

Currently, the setbacks in constitutional rights acquired have been tackled: the right to land; the right to life; the right to history; the right to culture; the right to education; and the right to protected territory. In a broader reading, Brazilian politics itself is the problem in the case of social policies. In another sense, things advance by slow steps and configure electoral mechanisms rather than being problem-solving, and, according to this order, key

2 “In 1998, Conceição das Crioulas was recognized as a remnant of quilombo by the Palmares Cultural Foundation [Fundação Cultural Palmares – FCP] and in 2000 the FCP provided the community with the title to an area of 16,865 hectares” (Carvalho, 2016, p. 11, our translation).

3 A pedagogy inherent to the community has been built in Conceição das Crioulas, related to symbolic and cultural issues, named as *Creole Pedagogy*. According to Master Márcia Juçilene do Nascimento (2017, p. 111, our translation), “the creole pedagogy, a term created during the PPP revisit workshops, is based on the thought of a school education that is firmly grounded in strengthening the history and identity of the population of Conceição das Crioulas.”

issues, such as that of the land of traditional peoples – Indians and quilombolas –, are at the mercy of abuses and the will of those who take office to exercise power. This fact resulted in the current deconstruction of the conditions already achieved.

Conceição das Crioulas is known for its legacy of struggles over more than 300 years of history in Brazil, by claiming its rights as a traditional people⁴, and by keeping the warrior spirit to fight for its territory, its life, and its freedom, besides the education of its descendants, by transmitting its traditions.

This land, turned into territory⁵, became a quilombola symbol, recognized by its cultural works, mainly the dolls of ‘caroá’ fiber⁶, which honor the female leaders of the community⁷, and traditional ceramic tableware, which go date back to the know-how to do the tasks and strengthen the tradition.

From the land to the territory, the research that results in this article moves between the private and the public, the individual and the collective, the profane and the sacred before the experiences with the earth, more precisely in the work with clay and ceramics, presenting and learning through the way how the quilombola community of Conceição das Crioulas shares its territory and drives its practices.

Thus, this article is an introduction to the issue of identity and ethical/aesthetic organization of the ways of life by the territory and by the community tasks, specifically those related to ceramics, seeking to grasp or ask questions about how people act collectively or, also, how the action towards a politically inscribed art/education takes place.

It is starting from the symbolic value of the land, territory of struggle, of tasks and knowledge, of art and education that aim to walk and share the exchanges experienced with ceramics in the community. Thus, the article addresses the ways of doing-living, taking

4 Art. 1 of Decreto n. 6.040 (2007, our translation) states that: “the National Policy for Sustainable Development of Traditional Peoples and Communities [Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais] – PNPCT, as set out in the Annex to this Decree, is hereby established.”

5 Only in 2000 the community managed to obtain the first title issued by the FCP regarding a farm located on its lands – previously demarcated by the National Institute of Colonization and Agrarian Reform (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA), but it received the title of permanent possession only 12 years later.

6 The caroá (*Neoglaziovia variegata*), also named as ‘coroatá’ or ‘gravatá,’ is a terrestrial or epilithic plant, belonging to the Bromeliaceae family, native to Northeastern Brazil; its leaves, arranged in rosettes, provide long fibers of great resistance and durability.

7 According to Master Givânia Maria da Silva (2012, p. 159, our translation), “the choice of female leaderships for representing the community or telling the story took place through discussion and its was based on the role of each woman in the community organization process. Each of the characters occupies or occupied a major place in the community, in the most varied functions: spiritual healers, midwives, artisans, teachers, catechists, and community animators and one of the women from the original group (Francisca Ferreira), who, according to oral history, had the specific function of leading the occupation and conquest of the territory of Conceição das Crioulas as a member of this group of women who speak in and out of the community by means of their stories.”

an updated look at the relations of the labor-work-action⁸, discussed by Hannah Arendt (2001), regarding her initial question:

- What are we doing?

With this, we think through the community movement and transformation along with the women-artists-artisans who lead the whole process.

This empirical study is part of a compilation of experiences based on reports and narratives by female and male masters, teachers, students, and community members, on photographic records and on videos, as well as on the review of MA dissertations of community women who participated in the actions resulting from the visits within the last 12 months: in July and November 2018 and in January, February, and June 2019.

Given the above, it is worth emphasizing the personal contradiction of one of the authors of this article, who is an industrial designer (designer), who came from the industrial process and mass/commodity production, carrying in the name of her profession some hostility to traditional production practices. Thus, an initial tension (ethical-aesthetic-relational) is placed in the research field and we must constantly distrust it as we relate to the groups, aware of this shock/imbalance. Therefore, the study becomes an opportunity to think through the meaning of being with the other, to rethink our in-pressions and experiences based on the exchanges and experiences in groups and communities that produce handicraft; on the unmasking of how these relationships have pressed/touched/shaped our essence, our truths, and how we seek to grasp them and act.

In this article, we aim to:

- a) Explain collective tessituras of the ways of life in Conceição das Crioulas through ceramics; and
- b) Reinforcing how being together and sharing lives in daily living may be or is a transgressive act of art/educating, in face of individualizing and mercantilizing practices and contexts.

To do this, we discuss, having Gaston Bachelard (2001) as a basis, resistance in the material imagination of the land as a key element and metaphor of the struggle for territory, as well as the cooperation of the other elements – water, air, and fire – in the relationship of the community with ceramics. Associated with imagination in Bachelard (2001), we observe the practice of resistance in ceramic material production in the light of Hannah Arendt (2001), discussing the meanings of co-labor-action in a collective and public work experienced in two specific moments: a) during clay removal from the clay pit, in January 2019; and b) during the building of the oven and the burning of clay pieces, in June 2019.

8 There is an update of the terms to classify labor – work – action, which became *labor/work – work/manufacturing – action*, having the 2010 review of *The human condition* [A condição humana] (Arendt, 2001) as a basis, because there were different interpretations on the meaning of labor due to the translation. However, we use these terms on the basis of the first classification, published in Arendt (2001).

Resistance in earth's material imagination

The ceramics, the body, the dough, the clay pit, the oven are examples of images that constitute the community relations and traditions in Conceição das Crioulas and that, according to the theorist Gilbert Durand, creator of the Theory of the Imaginary, are part of a museum of images (from past, present, and future) culturally produced.

These images emerge through the redundancy and frequency of their appearances, existing in speeches/conversations, in gestures, in photographic records/videos, etc. It is from the emergence of each image, the way how it manifests and combines with others, that we discuss the community's symbolic organization in terms of resistance in Conceição das Crioulas, triggered by material imagination of the earth within the period from July 2018 to June 2019.

The earth: body – collective – feminine

To be in the quilombola community of Conceição das Crioulas is to experience collectively the resignification of the founding women and the women who maintain this territory. It is to revive the marks, the stories, the lives of every Francisca, every Maria, every mother, aunt, grandmother who is instilled in the Creole imaginary. They are present in the speeches of young people and constitute major references in their life relationships.

Likewise, to live the community is to have an experience with the earth in the sertão, strongly marked in the community's origin narrative. The earth, before the other elements of nature, is a solid body and it has resistance as its first feature. In Bachelard (2001, p. 15, our translation), "hard and soft are the first qualifications received by the matter resistance, the first dynamic existence of the resistant world." In this sense, a tension lies on the way how we insist and gather strength to withstand/overcome the toughness of a resistant matter. Material imagination takes great relevance in the con-tact with each other and it enables experiencing mutual r-existence.

In Conceição das Crioulas, hardness is fought with body firmness, collectively, in repetitive and continuous movements, which gradually take shape according to the will of all.

Here, we may speak of a stubbornness that: feeds/animates the struggle, because it is the right thing to do; and activates a time, an effort made to fight, to work, but also to rest – in order to recover/rearrange strength and struggle strategies.

As an example, the community is organized into groups that deal with specific issues – such as the land issue, education – and which, from time to time, are reorganized. This reorganization by alternation (stir the ground) of the people/leaderships, between the groups, may have the sense of not overloading or 'wearing down' those who are at the

forefront of the struggle/action, as well as of giving fresh breath to the perspectives of each group or, also, to preserve the leaders' lives so that they are not targeted in conflicts.

This ambivalence between movement and rest is configured as a (cultural/political/artistic/educational) resistance strategy.

We can see in the relations between resistances and wills that the matters processed by the hands of female and male ceramist masters from the community also provide clues of a resistant making:

1) By the power relation between different members

Where, in relation to the lathe, the forces of gravity, of ancestry, the centripetal and centrifugal forces act in pottery making; or by mixtures of various types of clay, where different resistances are conferred to ceramics; or, also, by the physical body parts, such as the hands, whose right-to-left abilities are different; in the plurality of subjects, who perceive and act in different ways.

2) By overcoming intimacy in conflict with exteriority

When, in a decision, the subject gives up her/his personal will to the detriment of the group and agrees.

3) By resignifying and coming back to the refuge after each creation

When this return to the foundational mythical narrative⁹ validates or reinforces and updates the moment that is established, or rather, each bowl, pot, and dish is a guardian of the Creole memory/ancestry.

In this first set of images, hardness, fight, movement, rest, doing with the hands configure values inherent to land resistance and to people's action in Conceição das Crioulas.

The male water

Another relation to resistance may be produced by a kind of tensioned cooperation between earth and water, "as water softens the earth or the earth provides water with its consistency" (Bachelard, 2001, p. 61, our translation), turning it into dough (Bachelard, 2013).

Water, an element of life, is scarce in Conceição das Crioulas. The semi-arid climate, with little rainfall, makes the community hostage to government neglect: people are dependent on water tank truck supplies.

The community pond, when it has water, is salty – it has excess salt, that is, it needs to be treated for consumption.

9 The mythical narrative is a set of universal (archetypal) images that equates existential issues: who am I? (identity myth); where do I come from? (origin myth); where do I go? (eschatological myth). The myth is what guides the existing relations of a given group, in time and space, "under the transforming and dynamic action of social situations" (Pitta, 2017, p. 21, our translation). It is worth emphasizing that the ordering myth is constituted in culture and by culture, therefore, it is defined by the cultural heritage of this group.

In Afro-descendant religious practices, Our Lady of the Immaculate Conception, patroness of the community, is syncretized with Iemanjá, female orixá connected to salty waters. It is “represented in the images as a matron, with bulky breasts, a symbol of fruitful and nutritious motherhood” (Verger, 2002, p. 68, our translation). Even in apparent contradiction, Conceição das Crioulas knew how to feed from the nutrients of its environment, its natural, social, art/educational wealth and provided a good return for this.

The salt turns into stone, crystallizes in the absence of water, and joins the earth. An element of life is also an element of death (Bachelard, 2013). The body is the first to feel the dryness of weather. A dry body, without water, becomes fragile, unbounded, lifeless.

Like the land, access to water is part of the quilombola struggle. Community survival depends on it, as well as on agriculture and ceramic art.

In material imagination, both water and earth are female elements. However, in the material dynamics of the dough, the water masculinizes to penetrate/fertilize the earth. This relationship presents, in the combination of earth and water, the power of the hands. The latter meditate the mixture, establish an agreement between the elements when pressing one against the other or between the hands or shaking hands.

There is a way to press the dough, as well as to shake hands.

According to Bachelard (2013, p. 109, our translation):

When one has actually managed to penetrate water into the very substance of crushed earth, [...] then the experience of “connection,” the long dream of “connection” begins. This power to bind substantively, by the communion of intimate bonds, the worker, dreaming of her/his task, attributes it now to earth, then to water. Indeed, in many unconscious thoughts, water is loved due to its viscosity. The viscous experience brings together numerous organic images: they occupy the worker incessantly in her/his long kneading patience.

The act of kneading clay is a step where tact works better than sight. Sometimes, this task is delegated to a few people who know how to provide the dough with the desired consistency for the work of a ceramist/pottery maker, since it requires some sensitivity: of closeness; of force/pressure; of body action in order to provide the dough with cohesion; and of producing the bond of bodies/elements.

In the same way that the gesture of joining/kneading the elements produces the bind, the act of joining the hands brings union to the bodies, produces a collectivity. And this role is played by women:

It is noteworthy that female protagonism is a major mark in the entire historical process of the community of Conceição das Crioulas. Historically, the main initiatives of struggle and resistance have been recognized as being led by women. It should also be noticed that during periods of community wars, men and women played different roles, but with a unique relevance, because it was not a matter of hierarchy but rather of complementarity (Rodrigues, 2017, p. 22, our translation).

In Conceição das Crioulas, the feminine stands out, when we speak of driving the collective, and the masculine cooperates (the earth receives the water).

Women are those who walk hand in hand with the community, they take the community by the hands. They carry the water, the earth, the dough, the fight. They fill their time with actions. Their bodies, haughty and curved by the walk, receive/enclose other bodies, the children – their descendants – and even other children (other struggles – they gather to other peoples from outside the community). They feed the community with their dreams, know-how to do the tasks, with their stories, in a process of continuous (self) construction/education and criticism. They feed the living embers, i.e. lands in the sertão.

Unique flames

The dough – earth and water – finds in fire a relation with time. Both the drying time – where the dry air of the semi-arid climate cooperates – and the given cooking time. According to Bachelard (2001, p. 69, our translation), “it is the time that comes to strongly individualize the matter.” It not only ensures cooking, but resistance.

This time is clearly observed through the community’s singularization movement, in the construction of its flavors, its values, and its conquests, and in the transformation of fragments and fractures, wounds, and pains during the experience – as a material memory. It is a knowing-living way, a kind of waiting in movement.

The dough must withstand the movement – molecule agitation – that comes along with the fire heat, not to produce anguish, but its own blazing and to be toned by the fight (Bachelard, 2001).

Resistance is produced by resisting. And it is this cyclical movement, of self-production, that the community lives in its daily life, resisting the sun, the heat, the lack of water, internal disputes within the community, family issues. Resisting the pressure of farmers, governments, prejudices, and discrimination.

Creole women/men, female and male teachers, female and male masters make/live/resist by repeating stories/memories for children and youngsters, creating pottery, dolls, their material culture. They resist because there is flame, blazing in what they do, in the way how each one, source of heat, cooperates to warm the community bosom:

In the core there are the germs; in the core there is the fire that begets. What germinates, burns. What burns, germinates (Bachelard, 2008, p. 62, our translation).

They resist because they recognize themselves as *earth*.

From preparation to burning, no step can be rushed. The rhythm of the other, the dough, the fire is respected. The slow time (of the place) allows us to stop, to experience. The dough, one day soft and plastic, changes.

The fire that warms/heats also stiffens and fixates:

What was born in the water dies in the fire (Bachelard, 2001, p. 75, our translation).

While the body/dough can be modeled, it means movement/life; a stiff body contains within itself the possibility of creation. It is what gestures/actions have produced.

The *krónos*, in the image of fire, acts, on the one hand, making the community more experienced, insofar as it relates (is heated) with its environment; but, on the other hand, it determines, at each generation, a length of time to act, a limit (of life) to touch the future generation.

The speeches of community leaders brought with them the need and concern to act, while they still had time (they were warm), so that the youngsters engaged more strongly in quilombola causes, as well as cultural practices. They commented that their time – the freshness of life – was already coming to an end.

Ceramics as an element of resistance

We shared a few moments of the community life in Conceição das Crioulas in July and November 2018 and in January, February, and June 2019. We were at the community to know the ceramic material production, which, we had heard, was in decline. We heard people/leaders/young people from the community and found that they faced difficulties related to the acquisition and burning of clay.

This article focuses on two specific moments, in January and June 2019, respectively: a) the removal of clay from the clay pit; and b) the building of the collective oven and the burning of clay pieces.

The clay pit

We went to Conceição das Crioulas in January 2019, in order to know the clay pit at Sítio Paula and how the group that works with ceramics in the community removes clay. The Sítio Paula was the last farm reintegrated into the territory, in 2012, and it is located about 6 km far from Salgueiro downtown.

Previously, the Master MLS¹⁰ organized our visit: she scheduled the car with the person who would help removing and transporting the clay and warned the other ceramists that those who needed the material could take advantage of the trip.

Master MLS tells us that, before she got into the territory, no one could remove clay from its clay pit. She recalled, with regret, the time when everyone knew that the land belonged to the quilombo, but that the farmer did not allow people to enter and remove clay. Then, she felt helpless, because she could not touch the land that belonged to her, which was on the other side of the fence. Such facts could have led to the disarticulation and discouragement of ceramic material production. We could grasp the difficulty and apathy that has arisen in the context of this practice. And Master MLS added:

[...] today it is not simply a clay pit... it is a whole process [...] get out to remove clay there, it is a whole ritual.

This conversation marks how difficulties build meanings that work to provide this community with cohesion. She could buy the clay, as so many other communities that do not have a clay pit do, but this is significant, in other words, it is key for everyone to work on a land that belongs to her/him.

We think of how many situations, constraints, coping events were needed for the community to finally recover that land, that clay. How long the community withstood this tension and how this time reaffirmed the community after every victory, even with a natural wear, a fatigue, which did not make it faint.

We arrived (figures 1-2) at the site in a group with 6 people: Master MLS; Master MLS' father; 1 male teacher; 1 community female teacher; and 2 authors of this article. And in the course of time, other people came along – it is worth mentioning Master MS and the car responsible for transporting the bags of clay, with 2 further persons.

10 To preserve the participants' identity, they are presented with fictitious names throughout the text.

Figures 1-2 Arrival at Sítio Paula, where the community clay pit is located



Source: Authors' personal collection.

The clay pit was a small, shallow hole in the ground. When the bags containing water and some food were hung, Master MLS and the male teacher began to dig using a shovel and a pickaxe.

The earth, dry, hard, and full of stones on its surface, was difficult to penetrate. Soil resistance caused the pickaxe to loosen from the handle. After some time, the male teacher put it back in the place and they started digging again. A reddish dust rose with the wind. The nine o'clock sun there looked like the midday sun in Recife City, in terms of intensity and heat. The dry sound of the metal beating on the hard ground and the spreading of stones completed the scene's aridity.

Who was not working lurked, on the edge of the clay pit or in some shadow nearby. For a few moments, those who were working stopped to rest and drink water and we talked for a while. Sometimes they also took turns using the hoe:

[...] It's not a bad task, but it's not for everyone. (Master MLS)

As the clay pit got larger (Figure 3), to the sides, due to the stones that prevented excavation, clay pieces appeared. At every stop for cleaning, enlarging, or deepening, everyone who was around entered the clay pit to collect clay pieces. They squatted down with bags next to them, which they filled until feeling satisfied (figures 3-5).

The experience was intense. That hole on the earthen ground – the clay pit – gathered everyone in its open (belly) and shared the best thing it had – its clay.

The sharing, like the (mother) land, was also done between the people who collected the clay blocks. A ceramist participating in the collection announced that she preferred

to get the smaller blocks and those who were close contributed. Saying something was enough to have collaboration:

Clay is very strong for our community members [...] it is an honor to be able to shape it, it is a gift [...] our mind generates thousands of thoughts, what can I create now, what can I transform? (Master MLS)

Figures 3-5 Group digging the clay pit and collecting the red clay



Source: Authors' personal collection.

The experience at the clay pit evidenced the earth's fecundity reverberated in the joy of being able to share the clay from Sítio Paula with no embarrassment and in the educational action of communicating individual needs to the collective and of informing ourselves to enter the activity. We were shown how to distinguish the clay blocks from the sand blocks, then we plunged into the clay pit along along with the other persons to collect clay as well. The pains, the disappointments, the tiredness, the embarrassment, everything was resignified when accessing the earth and through the possibilities that it provided/provides to the community:

[...] there is a sentence that says so, the way is done while walking, and this path [...] was opened by our ancestors for us, there are so many things in our territory, valuable things [...] the territory we did not receive [...] it was conquered, by blood, by facing threats, through things that older persons taught us and that we teach today [...] today I am threatened due to the territory. (Master MLS)

Grasping the struggle and the value of land – territory – turns it into life and also death. Threats are a reality for leaders. And, here, grasping the collective goes beyond the individual. It is a condition inherited from the ancestors.

It did not take long until they filled their sacks and bags. After a glass of cold water from the clay jar, we returned to the car and came back downtown, everyone supplied with earth.

The oven

In the first week of June 2019, we accompanied the ceramist Master Valdik, from Tracunhaém, Pernambuco, on a trip to Conceição das Crioulas, in order to build, along with the community, an oven (Figure 6) to burn ceramics at the Handicraft Production Center (Centro de Produção Artesanal – CPA). This collective oven had been considered in the community since November 2018 and people discussed where to put it – at school or at the CPA?

Figure 6 The oven



Source: Authors' personal collection.

On previous visits, we went to the houses of some well-known pottery makers to talk. The households we visited had broken ovens, just like the CPA. This fact discouraged people, demobilized them. The pottery makers did not burn their pieces anymore and, to avoid accumulating them, they stopped producing. Another issue was their shapes. The ovens were rectangular, including at the CPA, making it difficult to burn pieces due to poor heat circulation.

From April to June 2019, several people (friends, partners who knew Conceição das Crioulas) mobilized, moved by the community's cause, and contributed financially to build a collective oven. It was a major stage of contagion for the sharing movement, evidencing the power of collective making in community causes.

At the same time, in Conceição das Crioulas, the female ceramist masters warned everyone interested to participate in the building of the oven. It is worth noticing that

the action and communication were put into practice by ceramist-women-leaders in the community. They invited pottery makers, teachers, and students. On the day before the oven was built, a female teacher organized all the materials needed for the project along with her group of youngsters from the Advancing Program [Programa Avançar], of the School “Professor José Mendes,” and they transported the bricks to the place where the oven would be built. They also removed clay from the clay pit, along with the local ceramist masters, and benefited it in order to shape pieces later, in a pottery making class taught at the CPA.

In this sense, building the oven triggered other art/educational activities. This allowed a division of tasks and costs and solidarity with one another and also provided the organization of the group of pottery makers and the production space.

On the day scheduled (June 4, 2019), we gathered the participants in a circle for a talk of presentations and acknowledgments (figures 7-9), before construction began. It was worth knowing the stories of 6 pottery makers present, their interests and their closeness in life processes. And the students spoke of their expectations both in relation to ceramics and other knowledge areas.

Figures 7-9 Meeting before building the oven in the Handicraft Production Center



Source: Authors' personal collection.

To the surprise of all female and male masters and participating, the last student who introduced himself was categorical in affirming that he was there to learn and that he would be a future ceramist master. This 15-year-old boy, with a curious and determined look, took full advantage of the time with female masters and worked very hard to prepare the oven material. During an informal conversation, he said to know another girl from Sítio Paula who likes to produce clay pieces and two other boys from neighboring small farms. During the intervals, he sat next to Master VS, to learn how to shape clay.

Leaving for the construction, people demarcated the place in the vicinity of the old oven and the work began.

While Master Valdik advised the pottery makers in the execution (figures 10-12), the teacher proposed the students to organize a kind of audience in semi-circle, so that all

could follow. At specific times, advised by Master Valdik, the teacher also asked the group to collaborate on some tasks: bringing the bricks closer to facilitate access; producing more dough, which would serve as a grout and seal coat; and picking up water to mix the dough. In short, she distributed activities – in an educational and supportive work, where everyone was invited to take part in the action and participate in the stages. Once the invitation was made, each student choose whether she/he would do something or just keep watching.

Figures 10-12 Oven building in progress



Source: Authors' personal collection.

It is worth observing how the teacher's attitude reverberated in the students: immediately after she spoke, they looked at each other to determine who was going to work or who was not. After a few laughs and a quick chat, one of the students stood up and the others joined him.

Throughout the construction, Master ZV and Master MLS accompanied, exchanged ideas, asked Master Valdik questions, according to their curiosities. The building started early in the morning and lasted until late afternoon.

During lunch at the CPA, we talked about the possibility of burning pieces the next day as a first test. All the female and male masters agreed and they would take the goods late in the morning, because they had to get the wood to start the fire, yet.

The next day, we tried to burn the pieces and inaugurate the CPA's collective oven. Seeing the female and male masters bringing their products that, little by little, filled the oven was a moment of great emotion.

While the fire burned the pieces, the conversation heated up among the pottery makers: they exchanged ideas and information about the fire, the natural paint, and the color of pieces, as well as the oven maintenance. In short, they discussed details, told stories, smiled, warmed and bonded.

Before we could see the outcomes of those two days of intense work, we had to go back and the female and male masters would take products out of the oven (figures 13-14) the day after the burning. Afterwards, we learned that 100% of the products were available for use and all the pieces were cooked to perfection, without any stains or breaks.

Figures 13-14 Oven output



Source: Authors' personal collection.

After the oven was finally built, it proposes to warm and feed the community retroactively. It comes to collaborate with the resistance processes of ceramics in Conceição das Crioulas.

Co-labor-action in material production

The aridity of the Northeastern sertão is a good image to think of resistance in Conceição das Crioulas, because facing it involves: a) collective actions; b) mutual support; and c) shared and open community education, active, public. Resignification of personal stories and memories are sought through artistic production, a tradition that dialogues with time and an educational movement of living this collective territory, including singularities, discussing differences/divergences, thinking together on what is wanted to do and how people wish to live.

The ceramic material production itself has an intimate and individualizing atmosphere, especially if we observe the work of pottery makers, because of the very operating conditions of the lathe. However, in Conceição das Crioulas, the pieces are taken up with the hands, giving greater mobility for the bodies to act, to meet each other.

Simple life in the quilombo proposes a turn back in time, regarding the ways of doing, in order to address and update the meaning, for handicraft production, of a term aggregated and widely used, nowadays, in the neoliberal world of work: collaboration.

The idea of labor, in ancient times, “meant being enslaved by needs, slavery inherent to the human life conditions” (Arendt, 2001, p. 109, our translation). It symbolized pain, poverty, fatigue, the effort of (and for) the body motivated/driven by the urge to sustain/nurture the very (existence) life. This fact implied the condition/action of (self)production and (self)consumption, retroactively, that is, producing what needs to be consumed and of consuming what is produced.

We may say that labor, which was turned into job by industrial society, marked by division of tasks, productivity, utilitarianism, and consumption and by (ab)use of nature and massification of cultures, has potentiated our weakness of survival/existence due to the planet’s exhaustion.

However, when observing the ‘poorness’ of an artist/pottery maker’s life, we see that, somehow, she/he keeps establishing a relationship with labor (that of ancient times), since her/his activity does not produce surpluses, nor turns her/him into a slave of market productivity. With a more careful look, we risk saying that, even if it is possible to produce similar objects (revolution-based) because of the lathe, in the case of pottery making, the artist/ceramist master remains connected to the immediate, to life-sustaining needs (with a particular time/rhythm), as opposed to serial reproduction and accumulation, which are the market rationale’s goals.

From this perspective, it is part of a utilitarian view to frame handicraft products, especially those of pottery making – characterized by their usefulness –, into the market as a ‘remedy’ proposal for the problems (eco-nomic bottlenecks) that we experience with the mass industry of commodities (plastified/pasteurized).

Thus, reflecting on the concepts of labor and work proposed by Hannah Arendt (2001), we think that the *animal laborans* of handicraft production – ceramic material production/pottery making –, by resisting the job of homo faber, can, in this act itself, exert a political condition for another understanding of the human being, of nature, and of the product (art-fact), subverting the rationale of dominant commodification. Following this reasoning, the idea of co-labor-action, so current, constitutes a sense of fissure in the exclusion and co-optation of handicraft production by the hegemonic system, if this is thought in (contemporary) handicraft production as a political action, in order to undo the misconception that work involves permanence, control, and use of time (of life), of (docile) bodies for a useful/utilitarian purpose of beings and nature.

Life is naturally co-labor-active in Conceição das Crioulas. There, people:

- Share their territory and interact observing their singularities in the region’s plurality, which houses Indian and Afro-descendant ethnic groups;
- Produce their physical, artistic-aesthetic food;
- Educate their children (all of them study in the community); and
- Face life and sudden events in solidarity, either when tackling water issues or in the struggle for their lands.

Final remarks

The brief walk through *Conceição das Crioulas* presented in this article makes us think through the gestures (the gestations), even the unconscious ones, done only in the rationality of bodies (of pottery makers, community, students, teachers), which triggered a crossing of boundaries, affections of what we learn about who we are and how our body is redone in contact with the other.

Experiencing *Conceição das Crioulas* puts into question “what we are doing” (Arendt, 2001, p. 13, our translation) of our (daily) lives, our bodies, and affections. This experience leads us to face our contradictions and to think of the wonder that this contact provoked/provokes, which we feel in our guts: the light bothers – clarity, sobriety, in the simplicity of life; the hot sun bothers – it heats, cooks the broths, the doughs, the relationships; the radiant earth bothers – productive, cyclical, nourishing in all of its phases and aspects; the thorny vegetation bothers – guardian of the freshness of its intimacy, resistant to drought, difficulties, fights, and struggles; and the freedom and intense sharing of that location bothers.

The ceramics that the community produces, as well as its other artistic practices, is embedded in people’s lives, reflects their dreams, realizes their struggles, resignifies their roots, and broadens their (our) path, in order to introduce (us to) with other ways of doing and making. It occurs in joint/collective action, constituting an exercise of sharing, listening, which seeks common goals.

The artistic production of *Conceição das Crioulas* is not only related to technique, to the making of pieces, or to the generation of income, but rather, it takes place in the sphere of the intellect, the understanding of its world relations, and the critical sharpening in terms of who they are and what they want. That is, it reinforces the struggle for reconstructing its identity mediated by an education that activates the interaction between subjects and the environment/territory. And, in this sense, it seeks to break (it breaks) with an instrumental rationality, historically constructed, produced by colonizing practices of thought, work, and subjects.

References bibliographical

- Arendt, H. (2001). *A condição humana*. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água.
- Bachelard, G. (2001). *A terra e os devaneios da vontade. Ensaio sobre a imaginação das forças*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Bachelard, G. (2008). *A psicanálise do fogo* (3a ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Bachelard, G. (2013). *A água e os sonhos. Ensaio sobre a imaginação da matéria* (2a ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Carvalho, M. L. A. (2016). *Quilombo de Conceição das Crioulas*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007*. (2007). Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF.
- Nascimento, M. J. (2017). *Por uma pedagogia crioula: memória, identidade e resistência no quilombo de Conceição das Crioulas-PE* (Dissertação de Mestrado). Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Pitta, D. P. R. (2017). *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand* (2a ed.). Curitiba, PR: CRV.
- Rodrigues, M. D. S. (2017). *Política de nucleação de escolas: uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola* (Dissertação de Mestrado). Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Silva, G. M. (2012). *Educação como processo da luta política: a experiência de "educação diferenciada" do território quilombola de Conceição das Crioulas* (Dissertação de Mestrado). Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Verger, P. F. (2002). *Orixás*. Salvador, BA: Corrupio.

How to cite this article:

ABNT

LIRA, F. W. P.; PAIVA, J. C.; AMARAL, M. V. N. Resistance processes: ceramics from the Quilombo de Conceição das Crioulas. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 198-219, 2019.

APA

Lira, F. W. P., Paiva, J. C., & Amaral, M. V. N. (2019). Resistance processes: ceramics from the Quilombo de Conceição das Crioulas. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 198-219.

Vancouver

Lira FWP, Paiva JC, Amaral MVN. Resistance processes: ceramics from the Quilombo de Conceição das Crioulas. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2019 [cited Ago 1, 2019];9(23):198-219. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1422>

Processos de resistência: a cerâmica do Quilombo de Conceição das Crioulas

Flávia Wanderley Pereira de Lira

*Doutoranda em Educação Artística na Universidade do Porto
Colaboradora do Instituto de Investigação em Arte Design e
Sociedade – i2ADS e do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre o
Imaginário - NIEI
flaviawlira@gmail.com*

José Carlos de Paiva

*Doutor em Pintura pela Universidade do Porto
Professor na Universidade do Porto
Pesquisador no Instituto de Investigação em Arte Design e
Sociedade – i2ADS
jpaiva@fba.up.pt*

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

*Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo – USP
Professora na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
Pesquisadora no Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre o
Imaginário - NIEI
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da
UFPE
vitorianegreirosamaral@gmail.com*

Resumo

Em tempos de cerceamento dos direitos garantidos em lei, desconstrução da educação, censura da arte e desvalorização da cultura pelo atual governo federal, busca-se refletir, à luz de Hannah Arendt (2001), o sentido da co-labor-ação na produção material, a partir de vivências ligadas ao fazer-viver da cerâmica na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, situada no sertão central de Pernambuco. Para tanto, a pesquisa que resulta neste artigo transita entre os movimentos de resistência relacionados à terra e ao feminino, segundo a imaginação material de Gaston Bachelard (2001), para compreender os efeitos de retroativação da co-labor-ação

Conhecer: debate entre o público e o privado

2019, Vol. 09, nº 23
ISSN 2238-0426
DOI 10.32335/2238-0426.2019.9.23.1422
Licença Creative Commons Atribuição (CC BY 4.0)
Data de submissão 28 fev 19
Data de publicação 01 ago 19

na resistência da comunidade, partindo do modo como a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas partilha seu território e movimentada suas práticas. De natureza fenomenológica e abordagem qualitativa, este artigo se fundamenta nos relatos e registros das vivências realizadas no período de julho de 2018 a junho de 2019 e nas narrativas de mestras, mestres e pessoas da localidade. Conclui-se que a ideia de co-labor-ação no fazer-viver da cerâmica do Quilombo de Conceição das Crioulas constitui um sentido de fissura na exclusão e cooptação da produção material pelo sistema hegemônico, se pensada como ação política. In times of restriction of the rights guaranteed by law, deconstruction of education, censorship

Palavras-chave modos de vida; resistência; colaboração; cerâmica; arte/educação; comunidade quilombola.

Land symbology in resistance processes: Quilombo de Conceição das Crioulas

Abstract

of art, and devaluation of culture by the current federal administration, it is sought to think through, in the light of Hannah Arendt (2001), the sense of co-labor-action in material production, based on experiences related to the making-living of ceramics in the quilombola community of Conceição das Crioulas, located in the central sertão of Pernambuco, Brazil. To do this, the research that results in this article works between the resistance movements related to the land and the feminine, according to the material imagination of Gaston Bachelard (2001), to grasp the effects of retroactivation of co-labor-action on community resistance, starting from the way how the quilombola community of Conceição das Crioulas shares its territory and drives its practices. By means of a phenomenological nature and a qualitative approach, this article is grounded in the accounts and registers of the experiences conducted within the period from July 2018 to June 2019 and in the narratives of masters and people from the locality. It is concluded that the idea of co-labor-action in the making-living of ceramics at the Quilombo de Conceição das Crioulas constitutes a sense of fissure in the exclusion and cooptation of material production by the hegemonic system, if this is thought as a political action.

Key words ways of life; resistance; collaboration; ceramics; art-education; quilombola community.

Simbología de la tierra en procesos de resistencia: Quilombo de Conceição das Crioulas

Resumen

En tiempos de restricción de los derechos garantizados por ley, deconstrucción de la educación, censura del arte y devaluación de la cultura por el gobierno federal actual, se busca reflexionar, a la luz de Hannah Arendt (2001), el sentido de la co-labor-acción en la producción material, con base en vivencias relacionadas con el hacer-vivir de la cerámica en la comunidad quilombola de Conceição das Crioulas, ubicada en el sertão central de Pernambuco, Brasil. Para esto, la investigación que resulta en este artículo transita entre los movimientos de resistencia relacionados con la tierra y lo femenino, según la imaginación material de Gaston Bachelard (2001), para comprender los efectos de retroactivación de la co-labor-acción en la resistencia de la comunidad, partiendo del modo como la comunidad quilombola de Conceição das Crioulas comparte su territorio e impulsa sus prácticas. De carácter fenomenológico y abordaje cualitativo, este artículo se fundamenta en relatos y registros de las vivencias realizadas en el período de julio de 2018 a junio de 2019 y en las narrativas de maestros y personas de la localidad. Se concluye que la idea de co-labor-acción en el hacer-vivir de la cerámica del Quilombo de Conceição das Crioulas constituye un sentido de fisura en la exclusión y cooptación de la producción material por parte del sistema hegemónico, si pensada como una acción política.

Palabras clave modos de vida; resistencia; colaboración; cerámica; arte-educación; comunidad quilombola.

Symbologie de la terre dans les processus de résistance: Quilombo de Conceição das Crioulas

Résumé

En ces temps de restriction des droits garantis par la loi, de déconstruction de l'éducation, de censure de l'art et de dévaluation de la culture par le gouvernement fédéral actuel, on cherche à refléter, à la lumière de Hannah Arendt (2001), le sens de co-labeur-action dans la production matériel, basé sur des expériences liées au faire-vivre de la céramique dans la communauté quilombola de Conceição das Crioulas, située dans le sertão central de Pernambuco, Brésil. Pour ce faire, la recherche qui aboutit à cet article transite entre les mouvements de résistance liés à la terre et au féminin, selon l'imagination matérielle de Gaston Bachelard (2001), afin de comprendre les effets de rétroactivation de la co-labeur-action sur la résistance de la communauté, à commencer par la manière dont la communauté quilombola de Conceição das Crioulas partage son territoire et déplace ses pratiques. Doté d'un caractère phénoménologique et d'une approche qualitative, cet article est basé sur les rapports et enregistrements des expériences réalisées de juillet 2018 à juin 2019 et sur les récits de maîtres et de habitants de la localité. Il est conclu que l'idée de co-labeur-action au faire-vivre de la céramique du Quilombo de Conceição das Crioulas constitue un sens de fissure dans l'exclusion et la cooptation de la production matérielle par le système hégémonique, si elle est pensée comme une action politique.

Mots-clés modes de vie; résistance; collaboration; céramique; art-éducation; communauté quilombola.

Introdução

O domínio da terra, por meio da agricultura, permitiu que os grupos humanos/culturais se organizassem e fixassem moradia, criando e aprimorando seus conhecimentos técnicos, suas ferramentas e seus processos de produção agrícola e de ciências da terra.

Simbolicamente, por meio da imaginação material¹, os grupos culturais percebem a terra como matéria de conquista, bem como matéria de realizações da vontade, traduzidas em fatura/alimento e em objetos de uso – a exemplo da cerâmica.

Para muitos povos, a terra constitui a base da relação cultural, política, social e econômica; dentre eles se encontra a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, situada no 2º Distrito de Salgueiro-PE, a cerca de 550 km de Recife.

Remontando à história oral (Rodrigues, 2017) sobre a origem de Conceição das Crioulas, as contadoras de história narram que, em meados do século XVIII, 6 negras fixaram moradia em terras do sertão central de Pernambuco e inauguraram um processo de luta e resistência que se estende até o momento atual, marcado pela conquista de suas terras e pelo enfrentamento na demarcação e titulação delas.

Mendencha Ferreira, Francisca Ferreira, Francisca Presidente, Francisca Macário, Germana Ferreira e Romana são os nomes dessas guerreiras que demarcaram seu lugar no mundo e constituíram seu modo de fazer: resistir vivendo e produzir com as mãos.

O nome da comunidade foi uma homenagem a Nossa Senhora da Conceição – a quem foi devotada uma promessa:

O mais presente nas narrativas de seus descendente[s] é qu[e] aquelas mulheres plantavam e fiavam algodão e iam vender na cidade de Flores (PE). Com isso[,] conseguiram comprar três léguas em quadra de terra². Relatam também que[,] fugindo de uma guerra, se juntou a ela[s] um homem negro, chamado Francisco José de Sá, que trazia consigo uma imagem de Nossa Senhora da Conceição. Diante das dificuldades enfrentadas e do desejo de liberdade, juntos fizeram a promessa de que se não fossem encontrado/as e conseguissem se tornar dono/as deste território, doariam um pedaço de terra onde construiriam uma capela em homenagem a Nossa Senhora da Conceição e a comunidade se chamaria Conceição das Crioulas (Rodrigues, 2017, pp. 16-17).

Daquele período para o tempo presente, significativos avanços foram obtidos nas batalhas do povo quilombola, como, por exemplo: a) no sentido de seu reconhecimento pelo governo federal e suas políticas públicas; b) na demarcação das terras e reapropriação de outras terras que haviam sido tomadas por fazendeiros; c) na aquisição das escolas da comunidade; e d) na inclusão de uma pedagogia própria³ em seu plano pedagógico. Entretanto, permanecem na luta diante de silenciamentos, conflitos armados, invasões de terra, continuidade das ameaças, invisibilizações, repressões, discriminação e violências sofridas pela comunidade.

Atualmente, combate-se os retrocessos nos direitos constitucionais adquiridos: direito à terra; direito à vida; direito à história; direito à cultura; direito à educação; e direito ao território protegido. Em uma leitura mais ampla, a própria política brasileira constitui uma problemática no caso das políticas sociais. Em outro sentido, os avanços seguem a passos lentos e configuram mecanismos eleitorais ao invés de ser resolutivos e, nessa ordem, questões-chave, como a da terra dos povos tradicionais – indígenas e quilombolas –, ficam à mercê dos desmandos e da vontade de quem assume o poder. Esse fato resultou na atual desconstrução das condições já alcançadas.

Conceição das Crioulas é conhecida pelo legado de lutas que travou em mais de 300 anos de história no Brasil, na reivindicação de seus direitos como povo tradicional⁴, e por manter o espírito guerreiro na luta por seu território, sua vida e sua liberdade, além da educação de seus descendentes, com o repasse de suas tradições.

2 “Em 1998 Conceição das Crioulas foi reconhecida como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares e no ano 2000 a FCP tituló uma área de 16.865 hectares à comunidade” (Carvalho, 2016, p.11).

3 Vem sendo construída em Conceição das Crioulas uma pedagogia própria da comunidade, relacionada às questões simbólicas e culturais, denominada *Pedagogia Crioula*. Segundo a mestra Márcia Jucilene do Nascimento (2017, p. 111), “a pedagogia crioula, termo criado nas oficinas de revisitação do PPP, se desenvolve embasada no pensamento de uma educação escolar que se firma no fortalecimento da história e da identidade do povo de Conceição das Crioulas”.

4 O art. 1º do Decreto n. 6.040 (2007) dispõe que: “fica instituída a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – PNPCT, na forma do Anexo a este Decreto”.

Essa terra, transformada em território⁵, virou um símbolo quilombola, reconhecido por sua produção cultural, principalmente as bonecas de fibra do caroá⁶, que homenageiam as mulheres líderes da comunidade⁷, e os utensílios de mesa de cerâmica tradicional, que remontam aos fazeres-saberes e fortalecem a tradição.

Da terra ao território, a pesquisa que resulta neste artigo transita entre o privado e o público, o individual e o coletivo, o profano e o sagrado diante das vivências com a terra, mais precisamente no trabalho com o barro e a cerâmica, apresentando e aprendendo com o modo como a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas partilha seu território e movimenta suas práticas.

Assim, este artigo é uma introdução à questão da identidade e da organização ética/estética dos modos de vida pelo território e pelos fazeres da comunidade, especificamente os ligados à cerâmica, buscando compreender ou lançar questões sobre o modo como os sujeitos agem coletivamente ou, ainda, como ocorre a ação no sentido de uma arte/educação politicamente inscrita.

É a partir do valor simbólico da terra, território de luta, de fazeres e saberes, de arte e educação, que pretendemos caminhar e partilhar as trocas vivenciadas com a cerâmica na comunidade. Desse modo, o artigo trata dos modos do fazer-viver, lançando um olhar atualizado sobre as relações do labor-trabalho-ação⁸, discutidas por Hannah Arendt (2001), quanto ao seu questionamento inicial:

- O que estamos fazendo?

Com isso, refletimos acerca da movimentação e transformação da comunidade junto às mulheres-artistas-artesãs que lideram todo o processo.

Este estudo empírico faz parte de uma compilação de vivências fundamentada em relatos e nas narrativas de mestras, mestres, professores, estudantes e pessoas da comunidade, em registros fotográficos e em vídeos, bem como na revisão de dissertações

5 Apenas a partir de 2000 a comunidade conseguiu o primeiro título expedido pela Fundação Palmares sobre uma fazenda localizada em suas terras – antes demarcadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), mas só recebeu o título de posse definitiva 12 anos depois.

6 O caroá (*Neoglaziovia variegata*), também denominado *coroatá* ou *gravatá*, é uma planta terrestre ou saxícola, da família das bromeliáceas, nativa do Nordeste do Brasil; suas folhas, dispostas em rosetas, fornecem longas fibras de grande resistência e durabilidade.

7 Segundo a mestra Givânia Maria da Silva (2012, p. 159), “a escolha das lideranças femininas para representar a comunidade ou contar a história se deu por meio de discussão e tendo como base o papel de cada mulher no processo de organização da comunidade. Cada uma das personagens ocupa ou ocupou um lugar importante na comunidade, nas mais variadas funções: benzedeiras, parteiras, artesãs, professora[s], catequista[s] e animadora[s] da comunidade e uma das mulheres do grupo original (Francisca Ferreira), que[,] segundo a história oral, tinha [a] função específica de liderar a ocupação e conquista do território de Conceição das Crioulas e compõe esse conjunto de mulheres que falam para dentro e fora da comunidade por meio de suas histórias”.

8 Há uma atualização dos termos da classificação *labor – trabalho – ação* para *labor/trabalho – obra/fabricação – ação*, a partir da revisão de 2010 da obra *A condição humana* (Arendt, 2001), por se entender que havia diferentes compreensões sobre o significado de labor por causa da tradução. Entretanto, vou utilizar esses termos com base na primeira classificação, publicada em Arendt (2001).

de mestrado de mulheres da comunidade que participaram das ações decorrentes das visitas nos últimos 12 meses: em julho e novembro de 2018 e em janeiro, fevereiro e junho de 2019.

Com base no exposto, vale destacar a contradição pessoal de uma das autoras deste artigo, que é desenhista industrial (*designer*), originária do processo industrial e da produção de massa/de mercadorias, que carrega no nome de sua profissão uma hostilidade às práticas tradicionais de produção. Desse modo, uma tensão inicial (ética-estética-relacional) se coloca no campo de pesquisa e precisamos desconfiar dela constantemente ao nos relacionarmos com os grupos, conscientes desse choque/desequilíbrio. Portanto, a pesquisa se torna uma oportunidade para refletir sobre o significado de estar com o outro, de repensar nossas in-pressões e experiências a partir das trocas e vivências em grupos e comunidades que produzem artesanato; de desvendar como essas relações nos pressionaram/tocaram/modelaram nossa essência, nossas verdades, e como buscamos compreendê-las e agir.

Neste artigo, buscamos:

- a) Explicitar tessituras coletivas dos modos de vida de Conceição das Crioulas a partir da cerâmica; e
- b) Reforçar como o estar junto e compartilhar vidas em seu cotidiano pode ser ou é um ato transgressor do arte/educar, diante de práticas e contextos individualizantes e mercantilizadores.

Para tanto, discutimos, a partir de Gaston Bachelard (2001), a resistência na imaginação material da terra como elemento-chave e metáfora da luta pelo território, bem como a cooperação dos outros elementos – água, ar e fogo – na relação da comunidade com a cerâmica. Associada à imaginação em Bachelard (2001), observamos a prática da resistência na produção material cerâmica à luz de Hannah Arendt (2001), discutindo os significados da co-labor-ação em um trabalho coletivo e público vivenciado em dois momentos específicos: a) na retirada de barro do barreiro, em janeiro de 2019; e b) na construção do forno e na queima das peças, em junho de 2019.

A resistência na imaginação material da terra

A cerâmica, o corpo, a massa, o barreiro, o forno são exemplos de imagens que compõem as relações e tradições da comunidade de Conceição das Crioulas e que, para o teórico Gilbert Durand, criador da Teoria do Imaginário, fazem parte de um museu de imagens (do passado, do presente e do futuro) culturalmente produzidas.

Essas imagens emergem por meio da redundância e da frequência de suas aparições, presentes nas falas/conversas, nos gestos, nos registros fotográficos/vídeos etc. É a partir

da emergência de cada imagem, de como ela se manifesta e se combina às outras, que discutimos a organização simbólica da comunidade quanto à resistência em Conceição das Crioulas, desencadeada pela imaginação material da terra no período de julho de 2018 a junho de 2019.

A terra: corpo – coletivo – feminino

Estar na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas é vivenciar coletivamente a ressignificação das mulheres fundadoras e das mulheres mantenedoras desse território. É reavivar as marcas, as histórias, as vidas de cada Francisca, de cada Maria, de cada mãe, tia, avó que está incutida no imaginário crioulo. Elas estão presentes nas falas dos jovens e são referências importantes em suas relações de vida.

Igualmente, viver a comunidade é ter uma experiência com a terra no sertão, fortemente marcada na narrativa de origem da comunidade. A terra, diante dos outros elementos da natureza, é um corpo sólido e tem a resistência como sua primeira característica. Em Bachelard (2001, p. 15), “duro e mole são os primeiros qualificativos recebidos pela resistência da matéria, a primeira existência dinâmica do mundo resistente”. Nesse sentido, uma tensão reside no modo como insistimos e reunimos forças para suportar/superar a dureza de uma matéria resistente. A imaginação material assume grande relevância no con-tato de uns com os outros e permite experienciar o r-existir mútuo.

Em Conceição das Crioulas, a dureza é combatida com a firmeza dos corpos, em coletividade, em movimentos repetitivos e contínuos, que pouco a pouco vão tomando forma segundo a vontade de todos.

Podemos falar, aqui, de uma teima que alimenta/anima a luta, por ser a coisa a fazer; e ativa um tempo, um esforço dedicado ao combate, ao trabalho, mas também, ao repouso – a recuperar/rearranjar as forças e as estratégias de luta.

Como exemplo, a comunidade se organiza em grupos que cuidam de assuntos específicos – como a questão da terra, da educação – e que, de tempos em tempos, são reorganizados. Essa reorganização por alternância (volver o terreno) das pessoas/lideranças, entre os grupos, pode ter o sentido de não sobrecarregar ou “desgastar” os que estão à frente da luta/ação, como também de conferir fôlego novo às perspectivas de cada grupo ou, ainda, preservar as vidas das lideranças para que não sejam alvo nos conflitos.

Essa ambivalência entre movimento e repouso se configura como estratégia de resistência (cultural/política/artística/educativa).

Podemos observar nas relações entre resistências e vontades que as matérias trabalhadas pelas mãos das mestras e dos mestres da cerâmica da comunidade também fornecem pistas de um fazer resistente:

1) Pela relação de forças entre membros diferentes

Onde, na relação com o torno, atuam as forças da gravidade, de ascendência, centrípeta e centrífuga na olaria; ou pelas misturas de diferentes tipos de argila, onde se conferem resistências diferentes à cerâmica; ou, ainda, pelas partes do corpo físico, como as mãos, cujas habilidades entre a direita e a esquerda são diferentes; na pluralidade dos sujeitos, que percebem e atuam de modos distintos.

2) Pela superação da intimidade em conflito com a exterioridade

Quando, em uma decisão, o sujeito declina de sua vontade pessoal em detrimento do grupo e entra em acordo.

3) Pela resignificação e retorno ao refúgio a cada criação

Quando esse retorno à narrativa mítica fundante⁹ valida ou reforça e atualiza o momento que se instaura, ou melhor, a cada pote, panela e prato, é guardião da memória/ancestralidade crioula.

Nesse primeiro conjunto de imagens, a dureza, o combate, o movimento, o repouso, o fazer com as mãos configuram valores intrínsecos à resistência da terra e à ação das pessoas em Conceição das Crioulas.

A água masculina

Outra relação com a resistência pode ser produzida por uma espécie de cooperação tensionada entre a terra e a água, “conforme a água abranda a terra ou a terra confere à água a sua consistência” (Bachelard, 2001, p. 61), transformando-a em massa (Bachelard, 2013).

A água, elemento de vida, é escassa em Conceição das Crioulas. O clima semiárido, com poucas chuvas, torna a comunidade refém do descaso governamental: as pessoas são dependentes do abastecimento por carros-pipa.

O açude da comunidade, quando tem água, é salobre – tem excesso de sal, ou seja, precisa ser tratada para consumo.

Nas práticas religiosas afrodescendentes, Nossa Senhora da Conceição, padroeira da comunidade, é sincretizada com Iemanjá, orixá feminino ligado às águas salgadas. Ela é “representada nas imagens com o aspecto de uma matrona, de seios volumosos, símbolo de maternidade fecunda e nutritiva” (Verger, 2002, p. 68). Mesmo em aparente contradição, Conceição das Crioulas soube (se) alimentar (d)os nutrientes de seu meio, de sua riqueza natural, social, arte/educativa.

9 A narrativa mítica é um conjunto de imagens universais (arquetípicas) que equaciona questões existenciais: quem sou? (mito identitário); de onde venho? (mito de origem); para onde vou? (mito escatológico). O mito é aquele que orienta as relações existentes de determinado grupo, no tempo e espaço, “sob a ação transformadora e dinâmica das situações sociais” (Pitta, 2017, p. 21). É importante ressaltar que o mito ordenador é constituído na cultura e pela cultura, portanto, define-se pelas heranças culturais desse grupo.

O sal vira pedra, cristaliza-se na ausência da água e incorpora-se à terra. O elemento de vida também é elemento de morte (Bachelard, 2013). O corpo é o primeiro a sentir a secura do tempo. Um corpo seco, sem água, fica frágil, sem liga, sem vida.

Assim como a terra, o acesso à água faz parte da luta quilombola. Dela depende a sobrevivência da comunidade, de sua agricultura e da arte cerâmica.

Na imaginação material, tanto a água quanto a terra são elementos femininos. Contudo, na dinâmica material da massa, a água se masculiniza para penetrar/fecundar a terra. Essa relação apresenta, na combinação da terra com a água, o poder das mãos. São elas que medeiam a mistura, estabelecem um acordo entre os elementos ao apertar um contra o outro ou entre as mãos ou ao apertar as mãos.

Há uma maneira de pressionar a massa, assim como de apertar as mãos.

Segundo Bachelard (2013, p. 109):

Quando se conseguiu fazer penetrar realmente a água na própria substância da terra esmagada, [...] então começa a experiência da “ligação”, o longo sonho da “ligação”. Esse poder de ligar substantivamente, pela comunhão de vínculos íntimos, o operário, sonhando sua tarefa, atribui-o ora à terra, ora à água. Com efeito, em muitos inconscientes, a água é amada pela sua viscosidade. A experiência do viscoso reúne imagens orgânicas numerosas: elas ocupam incessantemente o trabalhador em sua longa paciência de amassadura.

O ato de amassar o barro é uma etapa onde o tato trabalha melhor do que a visão. Por vezes, esse fazer é delegado a poucas pessoas que sabem dar à massa a consistência almejada para o trabalho do ceramista/oleiro, pois exige uma sensibilidade de aproximação, de força/pressão, de ação corpórea com o intuito de produzir coesão à massa; de produzir a união dos corpos/elementos.

Do mesmo modo que o gesto de juntar/amassar os elementos produz a liga, o ato de juntar as mãos confere união aos corpos, produz a coletividade. E esse papel é realizado pelas mulheres:

Vale ressaltar que o protagonismo feminino é uma marca importante em todo o processo histórico da comunidade de Conceição das Crioulas. Historicamente, as principais iniciativas de lutas e resistências são reconhecidamente lideradas por mulheres. Ressalta-se também que, durante os períodos de guerras na comunidade, homens e mulheres desempenhavam papéis distintos, porém[,] com relevância singular, pois não se tratava de hierarquia, mas sim, de uma complementariedade (Rodrigues, 2017, p. 22).

Em Conceição das Crioulas, o feminino prepondera, quando se fala em movimentar o coletivo, e o masculino coopera (a terra recebe a água).

São as mulheres que caminham de mãos dadas com a comunidade, levam a comunidade pelas mãos. Elas carregam a água, a terra, a massa, a luta. Elas (se) preenchem seu tempo com ações. Seus corpos, altivos e curvados pela caminhada, recebem/abarcam outros corpos, os filhos – seus descendentes – e até outros filhos (outras lutas – reúnem-se a outros povos de fora da comunidade). Alimentam a comunidade com seus sonhos, fazeres-saberes, com suas histórias, em um processo de contínua (auto)construção/educação e crítica. Alimentam a brasa viva, que são as terras sertanejas.

Ardências singulares

A massa – terra e água – tem no fogo uma relação com o tempo. Tanto o tempo de secagem – onde o ar seco do semiárido coopera – como o tempo determinado de cozimento. Segundo Bachelard (2001, p. 69), “é o tempo que vem individualizar fortemente a matéria”. Ele não só garante o cozimento, mas a resistência.

Esse tempo é claramente observado por meio do movimento de singularização da comunidade, na construção de seus sabores, seus valores e suas conquistas, e na transformação dos fragmentos e das fraturas, feridas e dores em experiência – como uma memória material. É uma forma do saber-viver, uma espécie de espera em movimento.

A massa precisa suportar o movimento – a agitação das moléculas – que vem com o calor do fogo, para não produzir angústia, mas sua própria ardência e ficar tonalizada pelo combate (Bachelard, 2001).

A resistência se produz resistindo. E é esse movimento cíclico, de autoprodução, que a comunidade vive em seu cotidiano, resistindo ao sol, ao calor, à falta de água, às disputas internas da comunidade, às questões familiares. Resistindo às pressões dos fazendeiros, governos, aos preconceitos e às discriminações.

Mulheres/homens, professoras/es, mestras/es crioulenses fazem/vivem/resistem repetindo as histórias/memórias para as crianças e jovens, criando cerâmicas, bonecas, sua cultura material. Resistem porque há chama, ardência no que fazem, na forma como cada um, fonte de calor, coopera para esquentar o seio da comunidade:

No centro estão os germes; no centro está o fogo que engendra. O que germina, arde. O que arde, germina (Bachelard, 2008, p. 62).

Resistem porque se reconhecem *terra*.

Da preparação à queima, nenhuma etapa pode ser apressada. Respeita-se o ritmo do outro, da massa, do fogo. O tempo lento (do lugar) permite parar, experimentar. A massa, um dia mole e plástica, transforma-se.

O fogo que aquece/esquenta também enrijece e fixa:

O que nasceu na água acaba-se no fogo (Bachelard, 2001, p. 75).

Enquanto o corpo/massa pode ser modelado, ele significa movimento/vida; um corpo rígido encerra em si a possibilidade de criação. Ele é o que os gestos/ações produziram.

O *krónos*, na imagem do fogo, age, por um lado, tornando a comunidade mais experiente, na medida em que se relaciona (é aquecida) com seu meio; mas, por outro lado, determina, a cada geração, uma duração para agir, um limite (de vida) para tocar a geração futura.

As falas das lideranças da comunidade traziam consigo a necessidade e a preocupação de agir, enquanto ainda tinham tempo (estavam aquecidas), para que os jovens se engajassem mais fortemente nas causas quilombolas, assim como nas práticas culturais. Comentavam que seu tempo – o frescor da vida – já estava chegando ao fim.

A cerâmica como elemento de resistência

Nós partilhamos alguns momentos da vida comunitária de Conceição das Crioulas em julho e novembro de 2018 e em janeiro, fevereiro e junho de 2019. Estivemos na comunidade para conhecer a produção cerâmica, que, ouvimos dizer, estava em declínio. Ouvimos pessoas/lideranças/jovens da comunidade e constatamos que enfrentavam dificuldades relativas à aquisição e queima do barro.

Este artigo se atém a dois momentos específicos, em janeiro e junho de 2019, respectivamente: a) a retirada de barro no barreiro; e b) a construção do forno coletivo e a queima das peças

O barreiro

Nós fomos a Conceição das Crioulas em janeiro de 2019, a fim de conhecer o barreiro do Sítio Paula e a forma como o grupo que trabalha com a cerâmica na comunidade retira o barro. O Sítio Paula, foi a última fazenda reintegrada ao território, em 2012, e localiza-se a cerca de 6 km do centro de Salgueiro.

Previamente, a mestra MLS¹⁰ organizou nossa visita: agendou o carro com a pessoa que ajudaria na retirada e no transporte do barro e avisou aos demais ceramistas que aqueles que precisassem do insumo poderiam aproveitar a viagem.

Conta a mestra MLS que, antes de ser incorporada ao território, ninguém podia pegar barro de seu barreiro. Ela relembrou, com pesar, a época em que todos sabiam que a terra pertencia ao quilombo, mas que o fazendeiro não permitia a entrada para a retirada do barro. Então, ela se sentia impotente por não poder tocar a terra que lhe pertencia, que ficava do outro lado da cerca. Fatos como esse poderiam ter levado à desarticulação e ao desestímulo à produção de cerâmica. Pudemos compreender a dificuldade e apatia que se instalou no contexto da prática. E a mestra MLS completa:

[...] hoje, não é simplesmente um barro [...] é todo um processo [...] sair para pegar o barro ali, é todo um ritual.

Essa conversa marca como as dificuldades constroem significações que atuam para a coesão dessa comunidade. Ela podia comprar o barro, como fazem tantas outras localidades que não dispõem de barreiro, mas isso é significativo, ou mais, é vital para que todos trabalhem a própria terra.

Reflico sobre quantas situações, constrangimentos, enfrentamentos foram necessários para, finalmente, a comunidade reaver aquela terra, aquele barro. Quanto tempo a comunidade resistiu a essa tensão e como esse tempo reafirmou a comunidade a cada vitória, mesmo que com um desgaste natural, uma fadiga, que não a fez esmorecer.

Chegamos (Figura 1-2) ao sítio em 6 pessoas: a mestra MLS, o pai da mestra MLS, um professor, uma professora da comunidade e duas autoras deste artigo. E, no decorrer do tempo, outras pessoas foram aparecendo – vale destacar a mestra MS e o carro responsável por transportar as sacas de barro, com mais 2 pessoas.

10 Para preservar a identidade dos participantes, eles são apresentados com nomes fictícios ao longo do texto.

Figuras 1-2 Chegada ao Sítio Paula, onde está situado o barreiro da comunidade



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

O barreiro era um pequeno e raso buraco no chão. Penduradas as sacolas que continham água e um pouco de comida, a mestra MLS e o professor começaram a cavar com uma pá e uma picareta.

A terra, seca, dura e com muitas pedras em sua superfície, era difícil de penetrar. A resistência do solo fez soltar a picareta do cabo. Após algum tempo, o professor a recolocou no lugar e voltaram a cavar. Uma poeira avermelhada subia com o vento. O sol das nove horas parecia o sol do meio dia de Recife, em intensidade e calor. O som seco da batida do metal no solo duro e do espalhar das pedras completavam a aridez da cena.

Quem não estava trabalhando espreitava, à beira do barreiro ou em alguma sombra próxima. Por alguns instantes, aqueles que trabalhavam faziam uma parada para descansar e beber água e conversávamos um pouco. Por vezes, eles também se revezavam na enxada:

[...] não é um trabalho ruim, mas não é para todo mundo. (Mestra MLS)

Na medida em que se foi ampliando o barreiro (Figura 3), para os lados, por causa de pedras que impediam a escavação, apareceram pedaços de barro. Em cada parada para limpeza, ampliação ou aprofundamento, todos que estavam ao redor entravam no barreiro para coletar os pedaços de barro. Acocoravam com sacos a seu lado, que preenchiam até ficar satisfeitos (Figura 4-5).

A experiência foi densa. Aquele buraco cravado no chão de terra – o barreiro – reunia a todos em seu (ventre) aberto e partilhava o que tinha de melhor – seu barro.

A partilha, a exemplo da (mãe) terra, também era feita entre as pessoas que coletavam os blocos de barro. Uma ceramista presente na coleta anunciou que preferia pegar os blocos menores e quem estava próximo contribuiu. Bastava anunciar para vir a colaboração:

O barro pra gente na comunidade é muito forte [...] que honra poder estar moldando, é uma dádiva [...] a cabeça fica a mil, o que eu posso criar agora, o que eu posso transformar? (Mestra MLS)

Figuras 3-5 Grupo cavando o barreiro e coletando o barro vermelho



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

A vivência no barreiro explicitou a fecundidade da terra reverberada na alegria de poder partilhar o barro do Sítio Paula sem constrangimento e na ação educativa de comunicar as necessidades individuais ao coletivo e de orientarmo-nos para adentrar a atividade. Mostraram-nos como diferenciar os blocos de barro dos blocos de areia e, então, lançamo-nos dentro do barreiro com elas para coletar também. As dores, os dissabores, o cansaço, o constrangimento, tudo se ressignificou no acesso à terra e nas possibilidades que ela forneceu/fornece à comunidade:

[...] tem uma frase que diz assim, o caminho se faz ao caminhar, e esse caminho [...] os nossos ancestrais fizeram pra gente caminhar, tem tantas coisas que tem em nosso território, que tem valor [...] o território a gente não recebeu [...] foi conquistado, através do sangue, de ameaças, através de coisas que as pessoas mais velhas passaram e que hoje a gente passa [...] hoje eu sou ameaçada por conta do território. (Mestra MLS)

A compreensão da luta e o valor da terra – território – faz dela vida e, também, morte. As ameaças são uma realidade para as lideranças. E, aqui, a compreensão do coletivo ultrapassa o individual. É uma condição herdada dos antepassados.

Não demorou muito para encherem as sacas e sacolas. Depois de um copo de água fria da jarra de barro, retornamos ao carro e ao centro, todos abastecidos da terra.

O forno

Na primeira semana de junho de 2019, acompanhamos o ceramista Mestre Valdik, de Tracunhaém-PE em viagem a Conceição das Crioulas, a fim de construir, junto com a comunidade, um forno (Figura 6) para queima da cerâmica no Centro de Produção Artesanal (CPA). Esse forno coletivo vinha sendo cogitado na comunidade desde novembro de 2018 e discutia-se onde colocá-lo – na escola ou no CPA?

Figura 6 O forno



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Em visitas anteriores, nós fomos às casas de algumas ceramistas conhecidas para conversar. As residências que visitamos estavam com seus fornos quebrados, assim como o do CPA. Esse fato desanimava, esfriava os ânimos. As ceramistas não queimavam mais suas peças e, para não acumulá-las, pararam de produzir. Outra questão eram seus formatos. Os fornos eram retangulares, inclusive o do CPA, dificultando a queima pela má circulação do calor.

Entre abril e junho de 2019, várias pessoas (amigas, parceiras que conheciam Conceição das Crioulas) se mobilizaram, sensibilizadas pela causa da comunidade, e contribuíram financeiramente para a construção de um forno coletivo. Tratou-se de importante etapa de contágio pelo movimento de partilha, evidenciando a força do fazer coletivo nas causas comunitárias.

Paralelamente, em Conceição das Crioulas, as mestras ceramistas avisaram a todos os interessados para que pudessem participar da construção. Vale notar que a ação e a comunicação foram realizadas pelas ceramistas-mulheres-líderes da comunidade. Convidaram ceramistas, professores e estudantes. No dia anterior à construção do forno,

uma professora organizou com sua turma de jovens do Programa Avançar, da Escola Professor José Mendes, todos os insumos necessários à obra e eles transportaram os tijolos até o local onde o forno seria erguido. Também retiraram barro do barreiro, junto com as mestras locais, e o beneficiaram para depois modelar, em uma aula de cerâmica realizada no CPA.

Nesse sentido, a construção do forno desencadeou outras atividades arte/educativas. Isso possibilitou a divisão de tarefas e custos e a solidariedade de uns com outros e proporcionou a organização do grupo de ceramistas e do espaço de produção.

No dia combinado (4 de junho de 2019), nós reunimos os presentes em um círculo para uma conversa de apresentações e agradecimentos (Figura 7-9), antes da construção se iniciar. Mostrou-se importante conhecer as histórias dos 6 ceramistas presentes, seus interesses e suas aproximações nos processos de vida. E os estudantes falaram de suas expectativas tanto em relação à cerâmica quanto a outras áreas de conhecimento.

Figuras 7-9 Reunião antes da construção do forno no Centro de Produção Artesanal



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

Para a surpresa de todas as mestras e os mestres presentes, o último estudante a se apresentar foi categórico ao afirmar que estava ali para aprender e que ele seria um futuro mestre ceramista. Esse jovem de 15 anos de idade, com ar curioso e compenetrado, aproveitou todo o tempo junto às mestras e colaborou muito na preparação da massa do forno. Em uma conversa informal, ele disse que conhece mais uma jovem do Sítio Paula que gosta de fazer peças em barro e outros dois jovens de sítios vizinhos. Durante os intervalos, ele se sentava junto à Mestra VS, para aprender a modelar.

Partindo para a construção, demarcou-se o local nas proximidades do antigo forno e começaram os trabalhos.

Enquanto o Mestre Valdik orientava os ceramistas na execução (Figura 10-12), a professora propôs que os estudantes organizassem uma espécie de plateia em meia-lua, para que todos pudessem acompanhar. Em momentos específicos, guiados pelo Mestre Valdik, a professora também solicitava a colaboração do grupo em algumas tarefas: aproximar os tijolos para facilitar o acesso; produzir mais massa, que serviria de rejunte e

acabamento; e pegar água para fazer a mistura da massa. Enfim, ela distribuiu atividades – em um trabalho educativo e solidário, onde todos eram convidados a estar presentes na ação e a participar das etapas. Feito o convite, cada estudante escolhia se faria algo ou se ficaria apenas observando.

Figuras 10-12 Construção do forno em execução



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

É importante observar como a postura da professora reverberou nos estudantes: imediatamente depois que ela falou, eles se entreolharam para definir quem ia ou quem não estava com vontade. Após alguns risos e uma rápida conversa, um dos estudantes levantou e os demais o acompanharam.

Durante toda a construção, o Mestre ZV e a Mestra MLS acompanharam, trocaram ideias, fizeram perguntas ao Mestre Valdik, de acordo com suas curiosidades. A construção iniciada no início da manhã perdurou até quase o final da tarde.

Durante o almoço, no CPA, conversamos sobre a possibilidade de queimar peças no dia seguinte como um primeiro teste. Todas as mestras e os mestres toparam e ficaram de levar os produtos no final da manhã, pois ainda tinham de pegar a lenha para fazer o fogo.

No dia seguinte, experimentamos queimar as peças e inaugurar o forno coletivo do CPA. Foi um momento de grande emoção ver as mestras e os mestres trazendo seus produtos que, aos poucos, preencheram o forno.

Enquanto o fogo queimava as peças, a conversa esquentava entre os ceramistas: trocaram ideias e informações sobre o fogo, a pintura natural e a cor das peças, além da manutenção do forno. Enfim, discutiram detalhes, contaram histórias, sorriram, aqueciam e firmavam seus laços.

Antes que pudéssemos ver os resultados daqueles dois dias de intenso trabalho, tivemos de retornar e as mestras e os mestres ficaram de desenformar (Figura 13-14) no dia que se seguiu à queima. Depois, soubemos que houve 100% de aproveitamento e todas as peças foram cozidas com perfeição, sem manchas ou quebras.

Figuras 13-14 Desenformada



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

A construção do forno, enfim concluída, propõe-se a aquecer e alimentar a comunidade retroativamente. Vem a colaborar com os processos de resistência da cerâmica em Conceição das Crioulas.

A co-labor-ação na produção material

A aridez do sertão nordestino é uma boa imagem para pensar a resistência em Conceição das Crioulas, pois enfrentá-la envolve: a) ações coletivas; b) apoio mútuo; e c) educação compartilhada e aberta à comunidade, ativa, pública. Buscam-se ressignificações de histórias pessoais e memórias por meio da produção artística, de uma tradição que dialoga com o tempo e um movimento educativo de viver esse território coletivo, com inclusão das singularidades, discutindo as diferenças/divergências, refletindo conjuntamente sobre o que se quer fazer e como se quer viver.

O fazer cerâmico, em si, tem uma atmosfera intimista e individualizante, principalmente se observamos o trabalho do oleiro, pelas próprias condições operativas do torno. Entretanto, em Conceição das Crioulas, as peças são levantadas com as mãos, conferindo maior mobilidade aos corpos para atuar, para ir ao encontro do outro.

A vida simples do quilombo propõe uma volta no tempo, no que diz respeito às formas de fazer, para tratar e atualizar o significado, para a produção artesanal, de um termo cooptado e bastante utilizado, hoje, no mundo do trabalho neoliberal: a colaboração.

A ideia de labor, na antiguidade, “significava ser escravizado pelas necessidades, escravidão esta inerente às condições da vida humana” (Arendt, 2001, p. 109). Simbolizava a dor, a pobreza, a fadiga, o esforço do (e para o) corpo motivado/movimentado pela premência de sustentar/alimentar a própria (existência) vida. Esse fato que implicava a condição/ação de (auto)produção e de (auto)consumo, retroativamente, isto é, de produzir o que precisa consumir e de consumir o que produz.

Podemos dizer que o labor, ao ser transformado em trabalho pela sociedade industrial, marcado por divisão de tarefas, produtividade, utilitarismo e consumo e por (ab)uso da natureza e massificação das culturas, potencializou nossa fragilidade de sobrevivência/existência pelo esgotamento do planeta.

Entretanto, ao observar a “precariedade” da vida do artista/ceramista, compreendemos que, de alguma forma, ele continua estabelecendo uma relação com o labor (da antiguidade), pois sua atividade não produz excedentes, tampouco o torna escravo da produtividade do mercado. Com um olhar mais cuidadoso, arriscamos dizer que, mesmo sendo possível produzir objetos semelhantes (de revolução) por causa do torno, no caso da olaria, o artista/ceramista permanece ligado ao imediato, às suas necessidades de manutenção da vida (de tempo/ritmo particular), em oposição à reprodução seriada e à acumulação, que são os objetivos da lógica de mercado.

Nessa perspectiva, faz parte de uma visão utilitarista enquadrar os produtos artesanais, principalmente os da olaria – caracterizados por sua utilidade –, no mercado, como proposta “remediadora” dos problemas (gargalos eco-nômicos) que vivenciamos com a massificadora indústria de mercadorias (plastificadas/pasteurizadas).

Assim, refletindo sobre os conceitos de labor e trabalho de Hannah Arendt (2001), entendemos que o *animal laborans* da produção artesanal – cerâmica/olaria –, ao resistir ao trabalho do *homo faber*, pode, nesse próprio ato, exercer uma condição política para outro entendimento do ser humano, da natureza e do produto (arte-fato), subvertendo a lógica de mercantilização dominante. Seguindo esse raciocínio, a ideia de co-labor-ação, tão atual, constitui um sentido de fissura na exclusão e cooptação da produção artesanal pelo sistema hegemônico, se pensada na produção artesanal (contemporânea) como ação política, com o intuito de desfazer o equívoco de que o trabalho envolve permanência, controle e uso do tempo (de vida), dos corpos (dóceis) para uma finalidade útil/utilitarista dos seres e da natureza.

A vida em Conceição das Crioulas é naturalmente co-labor-ativa. Lá, as pessoas:

- Compartilham seu território e convivem respeitando suas singularidades na pluralidade da região, que abriga etnias indígenas e afrodescendentes;
- Produzem seu alimento físico, artístico-estético;
- Educam suas crianças (todas estudam na comunidade); e

-
- Enfrentam a vida e os sobressaltos de modo solidário, seja diante dos problemas com a água ou da luta por suas terras.

Considerações finais

A breve caminhada por Conceição das Crioulas apresentada neste artigo nos faz refletir sobre os gestos (as gestações), mesmo os não pensados, realizados apenas na racionalidade dos corpos (de ceramistas, da comunidade, de estudantes, de professores), que acionaram um cruzamento de fronteiras, afetações do que aprendemos sobre quem somos e de como nosso corpo é feito no contato com o outro.

Vivenciar Conceição das Crioulas coloca em pauta “o que estamos fazendo” (Arendt, 2001, p. 13) de nossas vidas (cotidianas), de nossos corpos e afetos. Essa experiência nos leva a encarar nossas contradições e a refletir sobre o estranhamento que esse contato provocou/provoca, que sentimos em nossas entranhas: incomoda a luz – a claridade, sobriedade na simplicidade da vida; incomoda o sol quente – que aquece, cozinha os caldos, as massas, as relações; incomoda a terra irradiante – produtiva, cíclica, nutritiva em todas as suas fases e aspectos; incomoda a vegetação espinhosa – guardiã do frescor de sua intimidade, resistente à seca, às dificuldades, aos enfrentamentos e lutas; e incomoda a liberdade e o compartilhamento cortante daquele lugar.

A cerâmica que a comunidade produz, bem como suas demais práticas artísticas, está entranhada na vida das pessoas, reflete seus sonhos, concretiza suas lutas, ressignifica suas raízes e alarga seu (nosso) caminho, no sentido de (nos) apresentar outras formas de fazer e produzir. Ocorre na ação conjunta/coletiva, sendo um exercício de partilha, de escuta, que trilha objetivos comuns.

A produção artística de Conceição das Crioulas não se relaciona apenas com a técnica, com a fabricação de peças ou com a geração de renda, mas antes, realiza-se no plano do intelecto, da compreensão de suas relações de mundo e do aguçamento crítico sobre quem são e o que querem. Ou seja, reforça a luta pela reconstrução de sua identidade mediada por uma educação que ativa a interação entre os sujeitos e o meio/território. E, nesse sentido, busca romper (rompe) com uma racionalidade instrumental, historicamente construída, produzida por práticas colonizadoras do pensamento, do trabalho e dos sujeitos.

Referências bibliográficas

- Arendt, H. (2001). *A condição humana*. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água.
- Bachelard, G. (2001). *A terra e os devaneios da vontade. Ensaio sobre a imaginação das forças*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Bachelard, G. (2008) *A psicanálise do fogo* (3a ed). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Bachelard, G. (2013) *A água e os sonhos. Ensaio sobre a imaginação da matéria* (2a ed.). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Carvalho, M. L. A. (2016). *Quilombo de Conceição das Crioulas*. Belo Horizonte, MG: FAFICH.
- Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007*. (2007). Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF.
- Nascimento, M. J. (2017). *Por uma pedagogia crioula: memória, identidade e resistência no quilombo de Conceição das Crioulas-PE* (Dissertação de Mestrado). Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Pitta, D. P. R. (2017). *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand* (2a ed.). Curitiba, PR: CRV.
- Rodrigues, M. D. S. (2017). *Política de nucleação de escolas: uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola* (Dissertação de Mestrado). Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Silva, G. M. (2012). *Educação como processo da luta política: a experiência de "educação diferenciada" do território quilombola de Conceição das Crioulas* (Dissertação de Mestrado). Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Verger, P. F. (2002). *Orixás*. Salvador, BA: Corrupio.

Para citar este artigo:

Norma A – ABNT

LIRA, F. W. P.; PAIVA, J. C.; AMARAL, M. V. N. Simbologia da terra nos processos de resistência: Quilombo de Conceição das Crioulas. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 198-219, 2019.

Norma B – APA

Lira, F. W. P., Paiva, J. C., & Amaral, M. V. N. (2019). Simbologia da terra nos processos de resistência: Quilombo de Conceição das Crioulas. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 198-219.

Norma C – Vancouver

Lira FWP, Paiva JC, Amaral MVN. Simbologia da terra nos processos de resistência: Quilombo de Conceição das Crioulas. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2019 [cited Ago 1, 2019];9(23):198-219. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1422>

Education, culture, and aesthetics in early childhood: Amares Project, in Cologne, Germany

Helza Ricarte Lanz

PhD in Anthropology from the University of Freiburg, Switzerland

Professor at the University of Cologne, Germany

hl@drlanz.org

Abstract

There are several ways of resisting and this article presents one of them. In Germany, education is not free from current offensives: a) measurability of teaching quality; b) curricular optimization and effectiveness; c) development of methods through pedagogical skills; d) use of digital media in childhood; and e) early literacy to meet market needs. In the opposite direction to these proposals, the objectives of this article are: a) to discuss the importance of cultural and aesthetic education in early childhood; and b) to show that seeking innovative paths is a way of resisting the subordination of education to economic dictates. Thus, this article presents: a) the theoretical bases on cultural and aesthetic education; b) a practical example, the Amares Project, in Cologne, Germany, which shows how cultural and aesthetic education can be put into practice in early childhood; and c) the need to create educational strategies to resist current hegemonic proposals. When we turn our attention both to the social and cultural memory sedimented over the centuries and a responsible pedagogical practice, we enable a comprehensive education for human beings. This is a resistance strategy aimed at educating happy, conscious, and responsible children for life.

Key words childhood; education; culture; aesthetics; pedagogical practice.

Educação, cultura e estética na primeira infância: Projeto Amares, em Colônia, Alemanha

Resumo

Há várias formas de resistência e este artigo apresenta uma delas. Na Alemanha, a educação não está livre de ofensivas da atualidade: a) a mensurabilidade da qualidade de ensino; b) a otimização e a eficácia curricular; c) o desenvolvimento de métodos por competências pedagógicas; d) o uso de mídias digitais na infância; e e) a alfabetização precoce para atender a demandas de mercado. No sentido inverso dessas propostas, os objetivos desse artigo são: a) discutir a importância da educação cultural e estética na primeira infância; e b) mostrar que trilhar caminhos inovadores é uma forma de resistência à subordinação da educação aos ditames econômicos. Assim, este artigo apresenta: a) as bases teóricas sobre educação cultural e estética; b) um exemplo prático, o Projeto Amares, em Colônia, Alemanha, que mostra como é possível realizar a educação cultural e estética na primeira infância; e c) a conclusão aponta a necessidade da criação de estratégias educacionais de resistência às atuais propostas hegemônicas. Ao voltar nossas atenções tanto à memória social e cultural sedimentada ao longo dos séculos quanto à prática pedagógica responsável, possibilitamos a formação integral do ser humano. Isso constitui uma estratégia de resistência para formar crianças felizes, conscientes e responsáveis para a vida.

Palavras-chave infância; educação; cultura; estética; prática pedagógica.

Educación, cultura y estética en la primera infancia: Proyecto Amares, en Colonia, Alemania

Resumen

Hay varias formas de resistencia y este artículo presenta una de ellas. En Alemania, la educación no está libre de ofensivas de la actualidad: a) la medición de la calidad de enseñanza; b) la optimización y la eficacia curricular; c) el desarrollo de métodos por competencias pedagógicas; d) el uso de medios digitales en la infancia; y e) la alfabetización precoz para atender las demandas de mercado. En la dirección opuesta a estas propuestas, los objetivos de este artículo son: a) discutir la importancia de la educación cultural y estética en la primera infancia; y b) mostrar que buscar caminos innovadores es una forma de resistencia a la subordinación de la educación a los dictámenes económicos. Así, este artículo presenta: a) las bases teóricas sobre educación cultural y estética; b) un ejemplo práctico, el Proyecto Amares, en Colonia, Alemania, que muestra cómo la educación cultural y estética puede ponerse en práctica en la primera infancia; y c) la necesidad de la creación de estrategias educativas de resistencia a las actuales propuestas hegemónicas. Cuando dirigimos nuestra atención tanto a la memoria social y cultural sedimentada a lo largo de los siglos cuanto a una práctica pedagógica responsable, posibilitamos una formación integral del ser humano. Esto constituye una estrategia de resistencia para formar niños felices, conscientes y responsables de la vida.

Palabras clave infancia; educación; cultura; estética; práctica pedagógica.

Education, culture et esthétique dans la petite enfance: Projet Amares, à Cologne, Allemagne

Résumé

Il existe plusieurs formes de résistance et cet article en présente une. En Allemagne, l'éducation n'est pas exempt des offensives actuelles: a) de la mesurabilité de la qualité de l'enseignement; b) de l'optimisation et l'efficacité du programme; c) de le développement de méthodes par compétences pédagogiques; d) de l'utilisation des médias numériques dans l'enfance; et e) de l'alphabétisation précoce pour répondre aux demandes du marché. Dans le sens opposé de ces propositions, les objectifs de cet article sont les suivants: a) discuter l'importance de l'éducation culturelle et esthétique dans la petite enfance; et b) montrer que les méthodes novatrices constituent une forme de résistance à la subordination de l'éducation aux impératifs économiques. Ainsi, cet article présente: a) les bases théoriques de l'éducation culturelle et esthétique; b) un exemple concret, le Projet Amares, à Cologne, Allemagne, qui montre comment l'éducation culturelle et esthétique peut être réalisée dans la petite enfance; et c) la nécessité de créer des stratégies éducatives pour résister aux propositions hégémoniques actuelles. Lorsque nous portons notre attention à la fois sur la mémoire sociale et culturelle accumulée au fil des siècles et sur une pratique pédagogique responsable, nous permettons une formation intégrale de l'être humain. C'est une stratégie de résistance pour éduquer des enfants heureux, conscients et responsables pour la vie.

Mots-clés enfance; education; culture; esthétique; pratique pédagogique.

Introduction

In Germany, the path of struggle for Early Childhood Education has had effects on pedagogical discussions, on professional qualification of functional staff, on increased institutional service, and on seeking social recognition for professionals who work in this area. This country is not free from the ever stronger requirements of optimization and effectiveness of Early Childhood Education. Productivity is planned through statistically measurable and comparable results to enable education control by the agencies in charge of it. From this perspective and with this intent, children are deprived of their present and past time as they are programmatically launched into the future. Thus, the time for being a child is reduced, the importance of plays and playing is devalued, and efforts are focused on mimetic transfer of instructions and contents. According to this conception, children should be prepared, from a very early age, for the next schooling stages, in order to ensure the best performance possible in the future labor market.

The recrudescence of conservative offensives has sought, among other actions, to impose methods and programs to optimize results, to hinder the plurality of conceptions in pedagogical work, and to restrict the institutions' autonomy and freedom of expression in the exercise of professional pedagogical activity. This offensive is expressed, for instance, when playing is instrumentalized, above all as a teaching resource for working with content. This model of understanding such an important, delicate, and sensitive phase as early childhood needs to be put into question and reviewed. Recognizing the numerous

children's languages, it is understood that they are, *de facto et de jure*, people of *today*, the *now*, the *present*. There is an urgent need to create strategies of resistance to proposals of subordinating Early Childhood Education to the economic model.

Playing is a legitimate social practice of children that enables great interaction and learning between themselves and between them and adults. By playing, children have the opportunity to get to know the world, to get along with other children and adults, and to take on the world culturally. It is by playing that we learn reality and how to live life. Children's play provides a child with opportunities to situate her/himself in the world, choosing what, with whom, and how to play. Thus, a child needs time to experience, interact, fantasize, assign meaning to her/his experiences, unfold her/his emotions, grasp the diversities of real life. According to Vigotski (2000, p. 67, our translation), "the actual movement of the child development process does not take place from individual to socialized experience, but from social to individual experience." And this process takes time so that the exchanges that enable knowledge are built in a relational process.

This article aims to point out, by means of a practical example, a way of resisting the offensives to restrict the autonomy of professional pedagogical activity in early childhood. We do not claim that the example presented herein is the best, that it is a model or that it is more pedagogically suitable than other possible strategies. Our purpose is to show some initiatives that are innovative and feasible. The first part of the article brings brief considerations about the theoretical framework that underlies our understanding of the child as a cultural and aesthetic being. It is from this viewpoint that we discuss the role of education and alternative proposals that, since the 20th century, have grounded the search for new paths to follow. In the second part, we introduce an Early Childhood Education project that is resistant to current proposals for children: the Kindergarten in nature Amares, in Cologne, Germany. Having a community project as a basis, we show the importance of participatory action among children and adults and the appreciation of children in the activities of this institution. In the end, we make brief considerations about pedagogical accountability and the importance of culture and aesthetics in early childhood.

Theoretical framework

Early childhood and the importance of cultural and aesthetic education

Human beings are constituted by means of a complex process. We are, at the same time, similar concerning the human species and different regarding our way of being, acting, and thinking, something which can vary historically, geographically, and culturally. Undoubtedly, we may claim that each human being is unique and special and that such uniqueness of being is inherent to human diversity in all spheres and dimensions of our daily

life. Being able to interact with one another, exercise the tolerance needed in interpersonal relationships, and learn to look at each other with empathy are major challenges in contemporary societies. So,

[...] the goal of education is, on the one hand, identifying the cultural elements that need to be assimilated by individuals of the human species so that they become human and, on the other hand, simultaneously, discovering the most suitable ways to achieve those objectives (Saviani, 2010, p. 17, our translation).

Unlike an adult, a child's world is always new, situated in the present and without previous references. A newborn child, for instance, is totally occupied noticing the world around her/him, discovering patterns that repeat, which she/he recognizes gradually and in which she/he begins to trust. Since the world is totally new and it cannot be explained to the newborn baby, she/he needs to use and incessantly improve her/his senses to be, to play a role, and to grasp the world around her/him. Thus, the child widens, step by step, her/his new experiences, achievements, discoveries, emotions, and her/his new fields of mastery. Every child is born and grows in a sociocultural context. More than in any other life phase, the child is constantly faced with unprecedented situations and she/he learns how to deal with them gradually.

Sensory perception is the gateway to our experiences as human beings. It has to be culturally developed, learned, and differentiated. We are curious and it is through such perceptions – first with the mouth, then with the eyes, the nose, the ears, and the hands – that we learn to live, because a child can only feel, know, and think of what she/he realizes. At birth, the child arrives at a world that already existed before her/him. And this culturally shaped world acts upon each of us as a second nature.

Children experience the world through their first activities and they are completely occupied capturing and grasping the world around them, reproducing the patterns they can capture through their senses, playing with such patterns, fantasizing, feeling, and creating new shapes. The child grows in a cultural context and her/his personal education is intended to be part of this sociocultural context, no matter whatever it is and wherever it happens. Culture, as human production, product, and activity that generates a proper way of knowing, grasping, and acting in the world, allows us to establish relationships with others and recognize ourselves as a part of a historical and social reality. We are part of a sociocultural context, but we are not just a social product. We are, both children and adults, active producers of this context.

Thus, the basis and starting point of any human being for existing in the world are found in developing sensory activities, that is, aesthetic activities – which interconnect

culture, seen herein in the broad sense of a web of socially constructed meanings (Geertz, 1996), to individualities, in order to create representations, emotions, and senses that are our own.

Aisthesis – its Greek semantic root – is, among the various meanings for the word aesthetics, that which designates it as knowledge through the senses. This meaning achieves a more comprehensive understanding of this term, relating aesthetics not only to art, but also to lived experience (Alvares, 2010, p. 46, our translation).

In her/his early years of life, a child does not learn through lessons, classes, teachings, or instructions. A child learns and is educated by curiosity, imitation, and emulation through her/his own experiences in everyday situations. Therefore, the only way that enable us to build new knowledge with children is by providing them with opportunities to interact having time, independence, and autonomy – and these occasions of participation and personal/social involvement should be conceived in the most responsible and professional way in professional and human terms.

In the German language, people distinguish between *Erziehung* and *Bildung*. Both words may be translated into Portuguese as *education*. However, these words do not mean the same thing.

Erziehung refers to the intergenerational, asymmetric, and intentional relationship of conveying values, beliefs, and knowledge, for instance, in the relationship between parents and children and between educators and learners. In this sense, *Erziehung* is a social reaction to development and the children's primary needs, socially defined in order to socialize them in a given context (Schäfer, 2014). The newborn universal being begins to specialize, little by little, months after her/his birth. In all human societies there is certain consensus that can vary, for instance, in various social segments or classes, as well as culture for culture, about what is important in children's education, what a child is, and/or how to deal with a child.

In turn, the concept of *Bildung* refers to education in the sense of a human being's self-education and self-transformation in her/his relation to her/himself and to the world. *Bildung* is defined as the individual self-development process that accompanies a person's life, in which she/he improves her/his intellectual, cultural, and practical abilities, as well as her/his personal and social skills. So, *Bildung* is something that the person must do by her/himself, but this only materializes in the debate and struggle with the socio-cultural world and has to do with the subjective way of dealing with and counterbalancing aspirations and possibilities. The achievement of autonomy and personal knowledge are central aspects of the concept of *Bildung* (Zirfas, 2018).

One of the pioneers of the idea of *Bildung* in early childhood was the German pedagogue Friedrich Fröbel (1782-1852), disciple of Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), who, strongly influenced by the ideas of Johann Amos Comenius (1592-1670) and Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), advocated a school education centered on the child's natural development, that is, from the inside out, in an environment of affection and love, similar to that of a home (Zirfas, 2018). Pestalozzi's educational principles were grounded in the perspective that we must work on the three human dimensions, defined by him as: a) head (intellect); b) hand (practice, work); and c) heart (affectivity). Fröbel argued that public Kindergarten was not a deposit of poor children in need of institutional assistance due to their social status of misery, but an institution where *Bildung* could occur through pedagogical practices. In his main work, *A educação do homem* [The education of man], originally published in 1826, Fröbel (1982) assigned great value to the experiences of doing, using his hands, and employing the plastic expression. Fröbel was the first German educator to use plays and playing as activities and pedagogical resources. When thinking about games and plays as pedagogical resources and indispensable elements for children's development, he devised a method and a didactic material of his own. In line with his conception of *Bildung*, Fröbel gave great autonomy to the child, although he had some controversial didactic ideas. Thus, on the one hand, he assigns children gifts of their own to explore the world through children's plays. On the other hand, his didactic conceptions bring elements of a teaching-learning relationship through imitation (Heiland, 1991).

Fröbel greatly contributed to the pedagogical discussion of Early Childhood Education and many of his ideas are significant until today: a) the importance of pedagogical work in early childhood; b) pedagogical materials and the ways of children's plays that introduce sensorial and conceptual notions about the body itself, as well as mathematical, linguistic, and spiritual perceptions of the world around the child; and c) the importance of independent actions taken by children in their self-education, incorporating them into a larger cosmic model. In addition, Fröbel assigned strong emphasis to interpersonal relationships in pedagogical practice, which favor and improve the child's educational process.

Giving continuity to Fröbel's ideas, for more than a century, thinkers such as Maria Montessori (1870-1952), Rudolf Steiner (1861-1925), and Loris Malaguzzi (1920-1994), among others, put into question the way of educating. These pedagogical models seek to situate the child as the center of education and as an active person in the construction of her learning and self (trans) formation process. In all of these models, it is up to the educator observing the interests and needs of each child and preparing spaces and routines and supporting projects in accordance with these observations (Zirfas, 2018).

The line proposed by the Italian physician Maria Montessori was among the first ones to insert affective issues in education. Montessori has devised a scientific theory of child development with a new pedagogical proposal. She argued that the appropriate

environment for Early Childhood Education needs to be rich in materials that arouse interest in the activity and invite the child to carry out her/his own experiences in an autonomous and responsible way. In Montessori's pedagogy, child development and concentration in an activity take place through the manipulation of objects, which must be at the height of children's hands, and the teacher is considered a guide for learning.

The Waldorf Pedagogy was created with the ideas of the Austrian philosopher Rudolf Steiner as a basis and it has this name because its first students were children of employees of the German factory Waldorf Astoria. Steiner proposes an education based on the search for the essence of human beings through creativity, art, music, movement, and respect for life cycles.

Such pedagogy believes that learning must go hand in hand with physical, aesthetic, and artistic activities, to work on the child's physical, social, and individual development in an interconnected way through activities such as gardening, theater, eurythmy, gymnastics, mosaic, and carpentry. Fairy tales, stories, and children's songs play a major educational role in the design of Waldorf kindergartens. The proposal seeks to appreciate individual potentialities, social integration between institution and family, imagination, creativity, art, and problem-solving skills.

Childhood is highly valued in the precepts of the *Listening Pedagogy, or Pedagogy of the Senses*, as we see in some translations of the educational experience in the city of Reggio Emilia, Italia, where Loris Malaguzzi grounded his work in major axes, such as Ethics, Aesthetics, and Politics. A very important feature of the Reggio Emilia philosophy is that children have skills, potentials, and interest in building their own learning and that they have multiple languages and must use all of them in their learning process. The metaphor 'the one hundred languages of a child' expresses this concept very well – such languages are understood as availabilities that change and multiply through the relationships established between peers and along with adults. In this approach, the space-environment is also an educator: the institutional space-environment is regarded as a living body in constant transformation, a place where both children and their family members and educators learn from each other and collaborate in decision making, thus, knowledge is acquired through experimentation.

The pedagogical experience of Reggio Emilia is a story that has spanned more than forty years and it may be described as a pedagogical experiment in an entire community. As such, it is unique; as far as we know, there has never been anything like this before (Rinaldi, 2014, p. 23, our translation).

Pedagogical listening is a key element in the educational process, constituting an indispensable condition for dialogue and for the transformation process. Listening and observation are regarded by educators from Reggio Emilia as a permanent reflection process, therefore, they are appreciated and routinely converted into educational documentation. Routines unfold according to what interests and motivates children, then they are converted into projects. When a child asks something, instead of giving a ready-made answer, she/he is motivated to investigate and find answers, something which triggers a project with one or more children and creates activities in the various ateliers of the pedagogical institution. Child development is documented in individual portfolios. Reggio Emilia's approach is constantly changing because the education project that it proposes is based on relationship, participation, and communication network involving children, teachers, and parents. Consequently, its work is thoughtful, constantly rethinking and rebuilding itself.

Amares: the Kindergarten in nature

Information, data, experiences, and photos of the Kindergarten Amares, introduced and discussed below, were collected during a technical visit held on December 7, 2018, as a part of the academic mobility activities of a Brazilian guest along with the author and another professor from the University of Cologne, Germany. We arrived at 8:00 a.m. for this technical visit, on a cold, rainy winter day, with plenty of traffic on the famous *autobahns* (high speed lanes) and many cars vying for parking spaces on the streets. The City of Cologne was already awakened. The noise of passers-by, cars, and streetcars left no doubt that we were in a large German city. We set the meeting on Dürenerstrasse Street, right at the city entrance, going towards the university. We were happy, because it was a relevant opportunity to experience the pedagogical practice.

We walked between urban buildings in a residential complex with functional architecture, typical of post-war Cologne, low-rise, sparsely-colored apartment buildings, but wooded areas, with grass and shrubs between buildings. We did not walk much, perhaps 100 or 200 m, and shortly after the buildings a grove of thick, dense trees opened up, a wet soil smell hung in the air and low vegetation invited us to tread new paths. We were entering the pompous Stadtwald Park, the urban forest of Cologne. We noticed that the noise of this restless city ceased, we heard nothing but nature, the wind in the leaves and the birds that remained after the seasonal migrations in December. About 100 m into the woods, we saw a blue industrial gate that seemed to be apart from the scene in front of us. We had arrived at the institution, the so-called *garden in nature*. We were warmly welcomed by Professor V. from the Amares Project. The report below was collected during the technical visit. Due to ethical concerns, we omit the names.

The history of this institution is linked to many people and places that happened to meet in Cologne. A group of Ph.D. students in education made an academic excursion to Reggio Emilia, in 2006, to know an institution awarded by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). This contact between professors and Ph.D. students was crowned by philosophical discussions, during a breakfast, about: Loris Malaguzzi; Janusz Korczak; Maria Montessori; Rudolf Steiner; François Dolto; Henning Köhler; Ursula Stenger; and Gerd Schäfer. In the face of intense discussions about pedagogues, philosophers, and Early Childhood Education teachers, a friendship was born between participants. More than that, as reported by Professor V.:

There was a wish and a desire in the air to put into practice a new pedagogy.

Back in Cologne, she continued:

The feeling of friendship and the search for new knowledge led to new discussions and pedagogical talks.

The experience with the Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia pedagogies was the starting point of something new, open, and indeterminate: the Amares garden in nature.

According to Professor V., this name is, at the same time, simple and complex:

[...] the word 'amares' comes from the Spanish language and it has been inspired by Eduardo Galeano. Amares contains a word play: the sea, there is sea, the plural of sea in Spanish is 'mares,' 'hay mares.' This idea pushes us into the immensity and depth of the waters and into the fluid flows of all human life on the planet. The word 'Amares' also contains the verb 'amar' and its poetic plural 'amares,' that is, the richness and multiplicity of the numerous forms of love.

In 2006, Germany hosted the FIFA World Cup. The pedagogues V. and P., along with friends and collaborators, began to seek an urban space to create a Kindergarten in nature that they had designed. In December of the same year, they found a warehouse of machines, with sheds lost in the middle of the urban Stadtwald Park, taken by garbage and vegetation. They leased the property, which belongs to the City of Cologne; 12 young people from 3 continents helped cleaning up the spaces in a collaborative work initiative. After this collective cleaning-up effort, the "Open Door Day" was held, selling sausages and

drinks to raise funds. According to Professor V., they managed to raise about € 200 on that day. Friends and family members collaborate with € 11 thousand, other people have pledged to collaborate with a monthly quota ranging from € 5 to 50 over 5 years. Even before this year's end, Amares began its pedagogical activities with 4 children, then 10 children enrolled, and so on. In mid-2007, Amares was officially recognized by the state education department as an independent educational institution. After this recognition, the institution obtained some funding for renovation and sanitation of its facilities. Despite government support, which covers around 90% of the institution's expenses, parents contribute on a monthly basis to the Kindergarten. Today, Amares has two headquarters in Cologne.

It is hard to report the feeling of embracement and freedom that we feel when experiencing *in loco* the pedagogical activities in Amares. To do this, I use photographs to show a feasible pedagogical resistance strategy. Due to ethical principles, to preserve their anonymity, we avoid taking pictures of children's faces.

The Kindergarten in nature: Amares

Figure 1 Indoor and outdoor areas of the kindergarten



Source: Authors' personal collection.

Amares sees itself institutionally as a place for cultural and aesthetic education, as a space for the meeting between children and adults. The institution defines itself as a social workshop, where children and adults shape each other, where the new happens and what already existed is recognized and addressed. It is also a place where what has been forgotten can be rediscovered. Nature, art, workshops, and ateliers are seen as relational scenarios of trust and joint actions, of dialogue and collaboration, of individuality and community, where children and adults participate by building biographies.

Figure 2 The yard and the workshops



Source: Authors' personal collection.

On December 7, 2018, the day of the technical visit, children and adults met on the outside yard, despite the cold and rainy weather. The floor is made of mud beaten by everyone's footsteps. The old warehouses were turned into ateliers, which constantly change their activity and function. Children from 1 year of age, since they already walk, can participate in daily activities in the Kindergarten Amares. The yard works as a space-educator and, for this purpose, it offers many possibilities for co-constructing a space on the move.

Affection, care, and mutual attention enable *Bildung*, i.e. self-education. The workshops and ateliers are constantly changing their goals and they serve as scenarios for creative processes. Work is always collaborative, based on participation and joint experience of adults and children.

Figure 3 Collaborative and community work



Source: Authors' personal collection.

These are spaces in which children can trace, experience, and know along with their body community life, nature, physical laws, and mathematics. They are scenarios of varied colors, shapes, materials, and sizes.

Figure 4 Interaction between children



Source: Authors' personal collection.

Children are free to make their choices and use time in activities that appeal to them. Or they just stand around watching other children, talking, feeling the texture of the leaves of a little plant. There, children have time to be children.

Figure 5 The importance of playing



Source: Authors' personal collection.

Playing with water, even in winter, shows to be a very enriching activity. Stirring the mud, feeling the smell of wet soil, mixing muddy water with a stick or the hands are important activities for child development. Being able to get dirty, cover clothes and shoes with clay, play with wooden stumps, build landscapes and new worlds with stones are enriching experiences. A yard suitable for children's activities does not require little plastic houses, an organized infrastructure with custom made toys. Interacting with nature opens room for imagination, for creativity, for building knowledge based on active individual and collective experiences. Children learn about shapes and textures without necessarily having to categorize them, outline them, or name them.

There are also indoor spaces, where reading takes place, as well as constructing with logical blocks, paintings, collages, and drawings; in there, children eat, sleep, celebrate parties. They can get in and out the internal and external spaces without asking for permission. They can stay in the institution for part-time or full-time. In addition to the many ateliers on the yard, there is a tent with books and instruments and several interconnected little rooms for playing, eating, sleeping, etc. Bathrooms are suited to children's size and those who want can rest in the dorm or sleep after lunch.

Figure 6 The internal rooms



Source: Authors' personal collection.

Seeing, hearing, smelling, observing, experiencing, touching, grabbing, and asking are major activities for child development. Experiencing with the hands, seeing the colors, awakening new questions, arousing the magic of new meetings, and being affected by the inspiring and exciting enthusiasm of a place that is, at the same time, source and storage of inspirations: Amares is an institution of knowledge, a living gallery, a place of mutual construction, a place of listening and support – where culture is alive and dynamic. On the day of our visit, we heard 4 different languages: a) German; b) Portuguese; c) Spanish; and d) English. Children from 3 continents (Africa, America, and Europe) learn how to interact without barriers or borders and to incorporate knowledge from many origins, creating something new – the possibility of knowing their stories and embracing their biographies.

Figure 7 Drum made of bowls, sticks, and pans, stage on boxes



Source: Authors' personal collection.

Next, to exemplify the workshops, we show the joint building of a community oven with children on the yard of the Kindergarten in nature Amares.

Community workshops

Why do we need a stuffed animal to build a clay oven?

In 2018, after the discovery of clay on the ground, children had the idea of digging and the pedagogues thought about using the available material in some way. It is worth noticing that this was not a preconceived idea. Some projects have been taking shape throughout the school year, they are constructed with active participation of children, teachers, and contributors who participate in the daily routine of the Kindergarten in nature Amares.

In this process, children from the Kindergarten Amares, preschoolers, had the idea of doing ‘archaeological excavations’: they were interested in dinosaurs and in knowing more about volcanoes and the beginning of the universe. The theme came from a small discovery on the yard and it took weeks and months of conversations and joint activities. A small prehistoric park with a landscape of dinosaurs and volcanoes was built in one of the several ateliers: the “Amares Natural History Museum.” The interest in prehistory was not a part of a curricular content; it has been shaped by children’s questions.

Figure 8 Workshop: Amares Natural History Museum
Landscapes with dinosaurs and volcano created by children



Source: Authors' personal collection.

In contact with nature, children act and react in many ways: some ask, some construct an object, others observe, others play with things they find, some silence, others sing, some look at shapes and functionalities, others enjoy leisure. After installing a small “Amares Natural History Museum” in one of the workshops, a new community project was born: building a clay oven.

In the week prior to the technical visit, the group of teachers, contributors, and children had manufactured wooden shapes to mold the clay bricks using the clay they found in the yard. Children participated actively in every step of the process.

The clay collected on the ground was placed in basins and, after being mixed with straw, it was packed in wood molds made by all. The bricks manufactured were allowed to air dry.

Figure 9 Workshop: Clay bricks



Source: Authors' personal collection.

The process of building a community oven took the whole morning. It was necessary to mix the extracted clay using the straw that the children and pedagogues cut with small round scissors. During our visit, the children were busy with varied activities. Some of them played soccer with an educator. Others were riding a child's tricycle. Some of them interacted with fellow students. Others were interested in the bricks. Many hands are needed to build a clay oven.

Something very peculiar caught our attention. Since the beginning of activities, a plush doll accompanies the process progress, it changes places, but it is always present. One of the Kindergarten children has put it at the core of the process.

Figure 10 Workshop: The oven and the plush doll



Source: Authors' personal collection.

Throughout the building of the community oven, the plush doll remained present. In this process, an exchange of knowledge was experienced by all the people involved: children began to notice the many geometric shapes, knowing the various textures that we find in nature. Concepts such as stone, clay, straw, liquid, pasty, hard, soft, light, dark, gray, beige, black are known during the learning process, which unfolds organically through the joint activity, without having to qualify or name explicitly what is happening.

Figure 11 Workshop: Community oven taking shape and the plush doll



Source: Authors' personal collection.

The plush doll came to have a symbolic nature. It represents the pedagogical affirmation of respect for the child who included it in the community oven's project. Building a clay oven is something that people learn culturally. However, such learning does not involve the ability to define, explain, reproduce certain content, or to represent or reproduce what has been learned, but to be touched by the event.

Final remarks

Throughout this article, we argue that educational institutions for early childhood should guarantee children time to be children and have access to the processes of appropriating the reality that surround them through practices that have interactions and children's plays as guiding axes.

We show and see children's play and the activities that took place during the technical visit to the Kindergarten in nature Amares, in Cologne, Germany, as an opportunity for children to build and experience cultural and aesthetic processes. These children share multiple moments with each other and with the adults involved. The projects unfold in the dialogical exchange between all the participants. There is mutual listening and shared involvement that inspire us. There is room for everyone involved to express ideas, interests, and decisions.

In being together, harmonious and sometimes conflicting situations are shared. Both situations are important for the process of learning and building their autonomy and individuality. By means of activities or projects, through children's play and choices, children and adults represent their thoughts, make decisions, make choices, negotiate strategies, activities, and materials that interest them. Also, we interpret our experience as a practice, where children feel valued, embraced to engage in feelings of autonomy, friendship, and belonging to the group. Such cultural and aesthetic experiences described herein show that children, in this pedagogical practice, become authors in the joint teaching and learning process. Some of the major factors in the construction of this pedagogical space are: a) time; b) responsibility; and c) freedom for personal choices. Learning takes place through organic interaction, acceptance of the other's choices, and respect for children's choices.

Children may participate in collective projects and also observe, do other things, or simply do nothing. There is no imposition of how a child should act. There is also no concern with mechanical learning, with content reproduction. Children learn why they participate. They learn because what they are doing interests them and inspires them, drives them as human beings. Thus, the role of educators turns to listening, reflection, and accountability towards the whole: they care for the individual cognitive, emotional, and spiritual growth of each child present there.

The technical visit reported herein has shown that, in Early Childhood Education, children may experience educational processes far beyond what is provided for in the curricular guidelines and/or standards. The Kindergarten in nature Amares is an institution for resistance: it is a place to constructed shared knowledge and feelings, activities, games, plays, and ways to use objects in order to live childhood experiences, culture, and education for life.

References bibliographical

- Alvares, S. C. (2010). *Educação estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e no aprender*. São Paulo, SP: Cortez.
- Fröbel, F. (1982). Die Menschenerziehung (1826). In E. Hoffmann (Hrsg.), *Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften* (Band 2, 4. Aufl., S. 149-178). Stuttgart, Deutschland: Klett-Cotta.
- Geertz, C. (1996). Welt in Stücken: Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts. In *1995 IWM-Vorlesungen zur Modernen Philosophie*. Wien, Österreich.
- Heiland, H. (1991). Zum Verhältnis von Politik und Pädagogik bei Friedrich Fröbel. *Pädagogische Rundschau*, 45(4), 433-450.
- Rinaldi, C. (2014). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender* (2a ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Saviani, D. (2010). O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 5(10), 13-28.
- Schäfer, G. E. (2014). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in Kultur des Lernens* (2. Aufl.). Weinheim, Deutschland: Beltz Juventa.
- Vigotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Zirfas, J. (2018). *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Stuttgart, Deutschland: UTB.

How to cite this article:

ABNT

LANZ, H. R. Education, culture, and aesthetics in early childhood: Amares Project, in Cologne, Germany. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 220-240, 2019.

APA

Lanz, H. R. (2019). Education, culture, and aesthetics in early childhood: Amares Project, in Cologne, Germany. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 220-240.

Vancouver

Lanz HR. Education, culture, and aesthetics in early childhood: Amares Project, in Cologne, Germany. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2019 [cited Ago 1, 2019];9(23):220-240. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1178>

Educação, cultura e estética na primeira infância: Projeto Amares, em Colônia, Alemanha

Helza Ricarte Lanz

Doutora em Antropologia pela Universidade de Friburgo, Suíça

Professora na Universidade de Colônia, Alemanha

hl@drlanz.org

Resumo

Há várias formas de resistência e este artigo apresenta uma delas. Na Alemanha, a educação não está livre de ofensivas da atualidade: a) a mensurabilidade da qualidade de ensino; b) a otimização e a eficácia curricular; c) o desenvolvimento de métodos por competências pedagógicas; d) o uso de mídias digitais na infância; e e) a alfabetização precoce para atender a demandas de mercado. No sentido inverso dessas propostas, os objetivos desse artigo são: a) discutir a importância da educação cultural e estética na primeira infância; e b) mostrar que trilhar caminhos inovadores é uma forma de resistência à subordinação da educação aos ditames econômicos. Assim, este artigo apresenta: a) as bases teóricas sobre educação cultural e estética; b) um exemplo prático, o Projeto Amares, em Colônia, Alemanha, que mostra como é possível realizar a educação cultural e estética na primeira infância; e c) a conclusão aponta a necessidade da criação de estratégias educacionais de resistência às atuais propostas hegemônicas. Ao voltar nossas atenções tanto à memória social e cultural sedimentada ao longo dos séculos quanto à prática pedagógica responsável, possibilitamos a formação integral do ser humano. Isso constitui uma estratégia de resistência para formar crianças felizes, conscientes e responsáveis para a vida.

Palavras-chave infância; educação; cultura; estética; prática pedagógica.

Education, culture, and aesthetics in early childhood: Amares Project, in Cologne, Germany

Abstract

There are several ways of resisting and this article presents one of them. In Germany, education is not free from current offensives: a) measurability of teaching quality; b) curricular optimization and effectiveness; c) development of methods through pedagogical skills; d) use of digital media in childhood; and e) early literacy to meet market needs. In the opposite direction to these proposals, the objectives of this article are: a) to discuss the importance of cultural and aesthetic education in early childhood; and b) to show that seeking innovative paths is a way of resisting the subordination of education to economic dictates. Thus, this article presents: a) the theoretical bases on cultural and aesthetic education; b) a practical example, the Amares Project, in Cologne, Germany, which shows how cultural and aesthetic education can be put into practice in early childhood; and c) the need to create educational strategies to resist current hegemonic proposals. When we turn our attention both to the social and cultural memory sedimented over the centuries and a responsible pedagogical practice, we enable a comprehensive education for human beings. This is a resistance strategy aimed at educating happy, conscious, and responsible children for life.

Key words childhood; education; culture; aesthetics; pedagogical practice.

Educación, cultura y estética en la primera infancia: Proyecto Amares, en Colonia, Alemania

Resumen

Hay varias formas de resistencia y este artículo presenta una de ellas. En Alemania, la educación no está libre de ofensivas de la actualidad: a) la medición de la calidad de enseñanza; b) la optimización y la eficacia curricular; c) el desarrollo de métodos por competencias pedagógicas; d) el uso de medios digitales en la infancia; y e) la alfabetización precoz para atender las demandas de mercado. En la dirección opuesta a estas propuestas, los objetivos de este artículo son: a) discutir la importancia de la educación cultural y estética en la primera infancia; y b) mostrar que buscar caminos innovadores es una forma de resistencia a la subordinación de la educación a los dictámenes económicos. Así, este artículo presenta: a) las bases teóricas sobre educación cultural y estética; b) un ejemplo práctico, el Proyecto Amares, en Colonia, Alemania, que muestra cómo la educación cultural y estética puede ponerse en práctica en la primera infancia; y c) la necesidad de la creación de estrategias educativas de resistencia a las actuales propuestas hegemónicas. Cuando dirigimos nuestra atención tanto a la memoria social y cultural sedimentada a lo largo de los siglos cuanto a una práctica pedagógica responsable, posibilitamos una formación integral del ser humano. Esto constituye una estrategia de resistencia para formar niños felices, conscientes y responsables de la vida.

Palabras clave infancia; educación; cultura; estética; práctica pedagógica.

Education, culture et esthétique dans la petite enfance: Projet Amares, à Cologne, Allemagne

Résumé

Il existe plusieurs formes de résistance et cet article en présente une. En Allemagne, l'éducation n'est pas exempt des offensives actuelles: a) de la mesurabilité de la qualité de l'enseignement; b) de l'optimisation et l'efficacité du programme; c) de le développement de méthodes par compétences pédagogiques; d) de l'utilisation des médias numériques dans l'enfance; et e) de l'alphabetisation précoce pour répondre aux demandes du marché. Dans le sens opposé de ces propositions, les objectifs de cet article sont les suivants: a) discuter l'importance de l'éducation culturelle et esthétique dans la petite enfance; et b) montrer que les méthodes novatrices constituent une forme de résistance à la subordination de l'éducation aux impératifs économiques. Ainsi, cet article présente: a) les bases théoriques de l'éducation culturelle et esthétique; b) un exemple concret, le Projet Amares, à Cologne, Allemagne, qui montre comment l'éducation culturelle et esthétique peut être réalisée dans la petite enfance; et c) la nécessité de créer des stratégies éducatives pour résister aux propositions hégémoniques actuelles. Lorsque nous portons notre attention à la fois sur la mémoire sociale et culturelle accumulée au fil des siècles et sur une pratique pédagogique responsable, nous permettons une formation intégrale de l'être humain. C'est une stratégie de résistance pour éduquer des enfants heureux, conscients et responsables pour la vie.

Mots-clés enfance; education; culture; esthétique; pratique pédagogique.

Introdução

Na Alemanha, a trajetória de luta pela Educação Infantil tem repercutido nas discussões pedagógicas, na qualificação profissional dos quadros funcionais, no aumento do atendimento institucional e na busca de reconhecimento social de profissionais que atuam nessa área. Esse país não está livre das cobranças cada vez mais fortes pela otimização e eficácia da Educação Infantil. Projeta-se a produtividade por resultados estatisticamente mensuráveis e comparáveis para possibilitar o controle da educação pelos órgãos responsáveis. Com essa ótica e intenção, as crianças são destituídas de seu tempo presente e passado ao ser programaticamente lançadas ao futuro. Reduz-se, assim, o tempo de ser criança, desvaloriza-se a importância do brincar e das brincadeiras e centram-se os esforços no repasse mimético de instruções e conteúdos. Nessa concepção, as crianças devem ser preparadas, desde muito cedo, para as etapas seguintes de escolarização, visando a garantir a melhor atuação possível no mercado de trabalho do futuro.

O recrudescimento de ofensivas conservadoras vem buscando, dentre outras ações, impor métodos e programas para otimizar resultados, limitar a pluralidade de concepções no trabalho pedagógico e cercear a autonomia das instituições e a liberdade de expressão no exercício da atividade profissional pedagógica. Essa ofensiva se expressa, por exemplo, quando o brincar é instrumentalizado, sobretudo como recurso de ensino para o trabalho com conteúdos. Esse modelo de compreensão de uma fase tão importante, delicada e

sensível como a primeira infância precisa ser questionado e revisto. Ao reconhecer as inúmeras linguagens das crianças se compreende que elas são, de fato e de direto, sujeitos *do hoje, do agora, do presente*. Urge criar estratégias de resistência às propostas de subordinação da Educação Infantil ao modelo econômico.

O brincar é uma prática social legítima das crianças que possibilita amplas interações e aprendizagens entre elas e delas com os adultos. Ao brincar, as crianças têm a oportunidade de conhecer o mundo, conviver com outras crianças e adultos e apropriar-se do mundo culturalmente. É por meio do brincar que se aprende a realidade e a viver a vida. A brincadeira proporciona oportunidades para a criança se situar no mundo, escolher o que, com quem e como brincar. Desse modo, a criança necessita de tempo para vivenciar, interagir, fantasiar, dar significado às suas experiências, desenvolver suas emoções, entender as diversidades da vida real. Segundo Vigotski (2000, p. 67) “o movimento real do processo de desenvolvimento infantil não se realiza do individual para o socializado, mas do social para o individual”. E esse processo necessita de tempo para que as trocas que propiciam o conhecimento sejam construídas em um processo relacional.

O objetivo deste artigo é apontar, por meio de um exemplo prático, uma forma de resistir às ofensivas de cercear a autonomia da atividade profissional pedagógica na primeira infância. Não afirmamos que o exemplo aqui apresentado seja a melhor, que constitua um modelo ou que seja mais indicado em termos pedagógicos do que outras estratégias possíveis. Nosso propósito é mostrar algumas iniciativas trilham caminhos inovadores e factíveis. A primeira parte do artigo traz breves considerações sobre o referencial teórico que embasa nossa compreensão da criança como ser cultural e estético. É sob essa ótica que discutimos o papel da educação e propostas alternativas que fundamentam, desde o século XX, a busca de novos caminhos a trilhar. Na segunda parte, apresentamos um projeto de Educação Infantil de resistência às propostas atuais para a infância: o Jardim de Infância na natureza Amares, em Colônia, Alemanha. A partir de um projeto comunitário, mostramos a importância da ação participativa entre crianças e adultos e da valorização da criança nas atividades dessa instituição. Ao final, tecemos breves considerações sobre a responsabilidade pedagógica e a importância da cultura e da estética na primeira infância.

Referencial teórico

A primeira infância e a importância da educação cultural e estética

O ser humano se constitui por meio de um processo complexo. Somos, ao mesmo tempo, semelhantes quanto à espécie humana e diferentes em relação a nossa forma de ser, estar, agir e pensar, que pode variar histórica, geográfica e culturalmente. Sem dúvida, pode-se afirmar que cada ser humano é único e especial e que tal singularidade do ser

está contida na diversidade humana em todas as esferas e dimensões de nosso cotidiano. Saber conviver com o outro, exercer a tolerância necessária no âmbito das relações interpessoais e aprender a olhar o outro com empatia são grandes desafios nas sociedades contemporâneas. Assim,

[...] o objetivo da educação diz respeito, de um lado, [à] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e de outro lado, concomitantemente, a descobertas das formas mais adequadas para atingir esses objetivos (Saviani, 2010, p. 17).

De modo diferente do adulto, o mundo de uma criança sempre é novo, situado no presente e sem referências anteriores. Uma criança recém-nascida, por exemplo, está totalmente ocupada percebendo o mundo à sua volta, descobrindo padrões que se repetem, os quais ela passa a reconhecer aos poucos e nos quais ela passa a confiar. Já que o mundo é totalmente novo e não pode ser explicado ao recém-nascido, ele necessita usar e aprimorar incessantemente seus sentidos para ser, estar, fazer parte e compreender o mundo à sua volta. Assim, a criança amplia, passo a passo, suas novas experiências, conquistas, descobertas, emoções e seus novos campos de domínio. A criança nasce e cresce em um contexto sociocultural. Mais do que em qualquer outra fase da vida, a criança se depara constantemente com situações inéditas e vai aprendendo a lidar com elas paulatinamente.

A percepção sensorial é a porta de entrada de nossas experiências e vivências como seres humanos. Ela precisa ser desenvolvida, aprendida e diferenciada culturalmente. Somos curiosos e é por meio de tais percepções – primeiro com a boca, depois com os olhos, o nariz, os ouvidos e as mãos – que aprendemos a viver, pois a criança só pode sentir, saber e pensar aquilo que ela percebe. Ao nascer, a criança chega a um mundo que já existia antes dela. E esse mundo, formado culturalmente, age sobre cada um de nós como uma segunda natureza.

As crianças vivenciam o mundo a partir de suas primeiras atividades e estão completamente ocupadas capturando e entendendo o mundo que as circunda, reproduzindo os padrões que conseguem captar por meio de seus sentidos, brincando com tais padrões, fantasiando, sentindo e criando novas formas. A criança cresce em um contexto cultural e sua formação pessoal a destina a fazer parte desse contexto sociocultural, seja ele qual for e onde quer que aconteça. A cultura, como produção, produto e atividade humana que gera um modo próprio de conhecer, saber, entender e agir no mundo, permite o estabelecimento de relações com os outros e reconhecemo-nos como parte de uma realidade histórica e

social. Fazemos parte de um contexto sociocultural, porém, não somos apenas um produto social. Somos, crianças e adultos, produtores ativos desse contexto.

Assim, a base e o ponto de partida de qualquer ser humano para a existência no mundo se encontram no desenvolvimento das atividades sensoriais, isto é, estéticas – que articulam a cultura, aqui compreendida no amplo sentido de uma teia de significados socialmente construídos (Geertz, 1996, p. 29), às individualidades, de modo a criar representações, emoções e sentidos que nos são próprios.

Aisthêsis – sua raiz semântica grega – é, entre os vários significados para a palavra estética, aquele que a designa como o conhecimento pelos sentidos. Essa significação vai ao encontro de um entendimento mais abrangente do termo, relacionando a estética não somente à arte, mas também à experiência vivida (Alvares, 2010, p. 46).

Nos primeiros anos de vida, uma criança não aprende por meio de lições, aulas, ensinamentos ou instruções. A criança aprende e forma-se pela curiosidade, pela imitação e emulação mediante suas próprias experiências em situações cotidianas. Por isso, a única forma que viabiliza a construção de novos saberes com crianças é propiciar oportunidades para que interajam com tempo, independência e autonomia – e essas ocasiões de participação e envolvimento pessoal/social devem ser concebidas do modo mais responsável possível em termos profissionais e humanos.

Na língua alemã, faz distinção entre *Erziehung* e *Bildung*. Ambos os vocábulos podem ser traduzidos para o português como educação. No entanto, essas palavras não significam a mesma coisa.

Erziehung se refere à relação intergeracional, assimétrica e intencional de transmitir valores, crenças e saberes, por exemplo, na relação entre pais e filhos e entre educadores e educandos. Nesse sentido, *Erziehung* é uma reação social ao desenvolvimento e às necessidades básicas das crianças, definidas socialmente para socializá-las em determinado contexto (Schäfer, 2014). O ser universal recém-nascido passa a se especializar, pouco a pouco, meses depois de seu nascimento. Em todas as sociedades humanas há certo consenso que pode variar, por exemplo, em segmentos ou classes sociais distintas, bem como de cultura para cultura, acerca daquilo que é importante na educação das crianças, do que vem a ser uma criança e/ou de como se deve lidar com uma criança.

Já o conceito de *Bildung* se refere à educação no sentido da autoformação e autotransformação do ser humano em sua relação consigo e com o mundo. *Bildung* é definido como o autoprocesso individual de desenvolvimento que acompanha a vida da pessoa, no qual ela amplia suas habilidades intelectuais, culturais e práticas e suas

habilidades pessoais e sociais. Assim, *Bildung* é algo que o indivíduo deve realizar por si, porém, isso só se materializa no debate e confronto com o mundo sociocultural e tem a ver com a maneira subjetiva de lidar e contrabalançar aspirações e possibilidades. A realização da autonomia e do conhecimento pessoal são aspectos centrais do conceito de *Bildung* (Zirfas, 2018).

Um dos pioneiros da ideia de *Bildung* na primeira infância foi o pedagogo alemão Friedrich Fröbel (1782-1852), discípulo de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) que, fortemente influenciado pelas ideias de Johann Amos Comenius (1592-1670) e de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), defendia uma educação escolar centrada no desenvolvimento natural da criança, isto é, de dentro para fora, em um ambiente de afeto e amor, semelhante ao de um lar (Zirfas, 2018). Os princípios educacionais de Pestalozzi eram fundamentados na perspectiva de que se deve trabalhar nas três dimensões humanas, definidas por ele como: a) cabeça (intelecto); b) mão (prática, trabalho); e c) coração (afetividade). Fröbel defendia que o Jardim de Infância público, o *Kindergarten*, não fosse um depósito de crianças pobres com necessidades de cuidados institucionais por conta de sua condição social de miséria, mas uma instituição na qual *Bildung* pudesse ocorrer mediante práticas pedagógicas. Em sua principal obra, *A educação do homem*, publicada originalmente em 1826, Fröbel (1982) atribuiu muito valor às experiências de fazer, de usar as mãos e de empregar a expressão plástica. Fröbel foi o primeiro educador alemão a utilizar o ato de brincar e as brincadeiras como atividades e recursos pedagógicos. Ao pensar os jogos e as brincadeiras como recursos pedagógicos e elementos indispensáveis para o desenvolvimento infantil, ele formulou seu próprio método e material didático. Em sua concepção de *Bildung*, Fröbel deu grande autonomia à criança, apesar de ter tido algumas ideias didáticas controversas. Assim, por um lado, ele atribuiu às crianças dons próprios para explorar o mundo por meio de brincadeiras. Por outro lado, suas concepções didáticas trazem elementos de uma relação ensino-aprendizagem pela imitação (Heiland, 1991).

Fröbel contribuiu sobremaneira para a discussão pedagógica da Educação Infantil e muitas de suas ideias são significativas até hoje: a) a importância do trabalho pedagógico na primeira infância; b) os materiais pedagógicos e as formas de brincadeiras infantis que introduzem noções sensoriais e conceituais sobre o próprio corpo, percepções matemáticas, linguísticas e espirituais do mundo que circunda a criança; e c) a importância das ações independentes das crianças em sua autoformação, incorporando-as a um modelo cósmico maior. Além disso, Fröbel atribuiu forte ênfase às relações interpessoais na prática pedagógica, as quais favorecem e aprimoram o processo educacional infantil.

Dando continuidade às ideias de Fröbel, há mais de um século, pensadores como Maria Montessori (1870-1952), Rudolf Steiner (1861-1925) e Loris Malaguzzi (1920-1994), entre outros, questionaram a maneira de educar. Esses modelos pedagógicos buscam posicionar a criança como centro da educação e como ser ativo na construção de sua

própria aprendizagem e auto(trans)formação. Em todos esses modelos, cabe ao educador a responsabilidade de observar os interesses e as necessidades de cada criança e de preparar espaços e rotinas e apoiar projetos em conformidade com essas observações (Zirfas, 2018).

A linha proposta pela médica italiana Maria Montessori foi uma das primeiras a inserir questões afetivas na educação. Montessori elaborou uma teoria científica do desenvolvimento infantil com uma nova proposta pedagógica. Ela afirmava que o ambiente adequado para a Educação Infantil precisa ser rico em materiais que despertem o interesse na atividade e convidem a criança a conduzir suas próprias experiências de modo autônomo e responsável. Na pedagogia montessoriana, o desenvolvimento infantil e a concentração em uma atividade ocorrem mediante a manipulação de objetos, que devem estar à altura das mãos das crianças, e o professor é considerado um guia para o aprendizado.

A Pedagogia Waldorf foi criada a partir das ideias do filósofo austríaco Rudolf Steiner e tem esse nome porque seus primeiros alunos eram filhos de funcionários da fábrica alemã Waldorf Astoria. Steiner propõe uma educação baseada na busca da essência do ser humano por meio da criatividade, da arte, da música, do movimento e do respeito pelos ciclos da vida.

Tal pedagogia acredita que o aprendizado deve andar junto com atividades corporais, artesanais e estéticas, para trabalhar o desenvolvimento físico, social e individual da criança de modo integrado por meio de atividades como jardinagem, teatro, eurytmia, ginástica, mosaico e marcenaria. Contos de fadas, histórias e músicas infantis assumem um papel educacional importante na concepção dos jardins de infância Waldorf. A proposta busca valorizar as potencialidades individuais, a integração social entre instituição e família, a imaginação, a criatividade, a arte e as habilidades para resolver problemas.

A infância é muito valorizada nos preceitos da *Pedagogia da Escuta*, ou, *Pedagogia dos Sentidos*, como aparece em algumas traduções da experiência educativa na cidade de Reggio Emilia, Itália, onde Loris Malaguzzi estruturou sua obra em grandes eixos, como Ética, Estética e Política. Um traço muito importante da filosofia de Reggio Emilia é que as crianças apresentam capacidades, potenciais, e interesse em construir seu próprio aprendizado e que têm múltiplas linguagens e devem usar todas elas em seu processo de aprendizagem. A metáfora “as cem linguagens da criança” traduz bem essa concepção – tais linguagens são compreendidas como disponibilidades que se transformam e se multiplicam por meio das relações estabelecidas entre os pares e com os adultos. Nessa abordagem, o espaço-ambiente também é educador: o espaço-ambiente institucional é considerado um organismo vivo em constante transformação, um lugar onde tanto as crianças e seus familiares quanto os educadores aprendem uns com os outros e colaboram nas tomadas de decisão, assim, o conhecimento se adquire pela experimentação.

A experiência pedagógica de Reggio Emilia é uma história que vem passando mais de quarenta anos e que pode ser descrita como um experimento pedagógico em toda uma comunidade. Como tal, ela é única; até onde temos conhecimento, jamais houve algo assim antes (Rinaldi, 2014, p. 23).

A escuta pedagógica constitui elemento essencial no processo educativo, sendo condição indispensável para o diálogo e para o processo de transformação. A escuta e a observação são consideradas pelos educadores de Reggio Emilia um processo permanente de reflexão, portanto, elas são valorizadas e rotineiramente convertidas em documentação educativa. As rotinas se desenvolvem em função do que interessa e motiva as crianças e, então, são convertidas em projetos. Quando uma criança pergunta algo, ao invés de dar a resposta pronta, motiva-se a investigar e encontrar respostas, o que dá início a um projeto com uma ou mais crianças e cria atividades nos diversos ateliês da instituição pedagógica. O desenvolvimento infantil é documentado em portfólios individuais. A abordagem de Reggio Emilia se encontra em contínua mudança porque o projeto de educação que propõe se baseia no relacionamento, na participação e na rede de comunicação entre crianças, professores e pais. Conseqüentemente, seu trabalho é reflexivo, repensando-se e reconstruindo-se constantemente.

Amares: o Jardim de Infância na natureza

As informações, os dados, as vivências e as fotos do Jardim de Infância Amares, que apresentamos e discutimos a seguir, foram coletados durante uma visita técnica realizada em 7 de dezembro de 2018, como parte das atividades de mobilidade acadêmica de uma convidada do Brasil junto com a autora e outra professora da Universidade de Colônia, Alemanha. Chegamos às 8:00 para essa visita técnica, em um dia frio e chuvoso de inverno, com bastante trânsito nas famosas *autobahns* (vias de alta velocidade) e muitos carros disputando as vagas de estacionamento nas ruas. A Cidade de Colônia já tinha despertado. O barulho de transeuntes, carros e bondes não deixavam dúvidas de que estávamos em uma grande cidade alemã. Marcamos o encontro na rua Dürenerstrasse, logo na entrada da cidade, em direção à universidade. Estávamos felizes, pois se tratava de uma oportunidade relevante de vivenciar a prática pedagógica.

Caminhamos entre prédios urbanos de um conjunto residencial com arquitetura funcional, típica do pós-guerra em Colônia, prédios de apartamentos com poucos andares e pouca cor, mas áreas arborizadas, com grama e arbustos entre os edifícios. Não caminhamos muito, talvez uns 100 ou 200 m, e pouco depois dos prédios se abria um bosque com árvores frondosas e densas, um cheiro de terra molhada pairava no ar

e a vegetação rasteira nos convidava a trilhar novos caminhos. Estávamos adentrando o imponente parque *Stadtwald*, o bosque urbano de Colônia. Percebemos que o barulho dessa cidade inquieta cessou, nada mais ouvíamos além da natureza, do vento nas folhas e dos pássaros que restaram das migrações sazonais no mês de dezembro. Uns 100 m mata adentro, avistamos um portão industrial azul que destoava do cenário à nossa frente. Havíamos chegado à instituição, ao *jardim na natureza*. Fomos recebidas calorosamente pela Professora V. do Projeto Amares. O relato que segue foi coletado ao longo da visita técnica. Por razões éticas, omitimos os nomes.

A história dessa instituição está ligada a muitas pessoas e lugares que se cruzaram por acaso em Colônia. Um grupo de estudantes do curso de doutorado em educação fez uma excursão acadêmica a Reggio Emilia, em 2006, para conhecer uma instituição premiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Esse contato entre professores e doutorandos foi coroado por discussões filosóficas, durante o café da manhã, sobre: Loris Malaguzzi; Janusz Korczak; Maria Montessori; Rudolf Steiner; François Dolto; Henning Köhler; Ursula Stenger; e Gerd Schäfer. Diante das intensas discussões sobre pedagogos, filósofos e professores da primeira infância foi nascendo uma amizade entre os participantes. Mais do que isso, como relatou a Professora V.:

Pairava no ar uma vontade e um desejo de colocar em prática uma nova pedagogia.

De volta a Colônia, ela continuou:

O sentimento de amizade e a busca por novos saberes encaminham novas discussões e conversas pedagógicas.

A vivência com as pedagogias Waldorf, Montessori e Reggio Emilia foram o ponto de partida de algo novo, aberto e indeterminado: o jardim na natureza Amares.

Segundo a Professora V., esse nome é, ao mesmo tempo, simples e complexo:

[...] a palavra “amares” vem do espanhol e foi inspirada em Eduardo Galeano. Amares contém um jogo de palavras: o mar, há mar, plural de mar é mares, há mares. Essa ideia nos projeta para a imensidão e a profundidade das águas e para os fluxos fluidos de toda a vida humana no planeta. A palavra “Amares” contém também o verbo amar e o seu plural poético “amares”, isto é, a riqueza e a multiplicidade das inúmeras formas de amar.

Em 2006, a Alemanha sediou a Copa do Mundo de futebol. As pedagogas V. e P., junto com amigos e colaboradores, começaram a buscar um espaço urbano para criar um Jardim de Infância na natureza que haviam projetado. Em dezembro do mesmo ano, encontraram um depósito de máquinas, com galpões perdidos no meio do parque urbano Stadtwald, tomado por lixo e vegetação. Arrendaram o local, que pertence à Cidade de Colônia; 12 jovens de 3 continentes ajudaram a limpar os espaços, em uma iniciativa de trabalho colaborativo. Depois desse mutirão de limpeza, realizou-se o *Dia da Porta Aberta*, com venda de salsichas e bebidas para levantar fundos. Segundo a Professora V., eles conseguiram juntar cerca de € 200 nesse dia. Amigos e familiares colaboram com € 11 mil, outras pessoas se comprometeram a colaborar com a quota de € 5 a 50 mensais durante 5 anos. Antes mesmo desse ano terminar, Amares inicia suas atividades pedagógicas com 4 crianças, depois 10 crianças se inscreveram, e assim sucessivamente. Em meados de 2007, Amares foi reconhecido oficialmente pela secretaria de educação do estado como instituição pedagógica independente. Após tal reconhecimento, a instituição obteve alguns financiamentos para reformas e saneamento de suas instalações. Apesar do apoio governamental, que cobre aproximadamente 90% das despesas da instituição, os pais contribuem mensalmente com o Jardim de Infância. Hoje, Amares possui duas sedes em Colônia.

É difícil relatar o sentimento de acolhimento e liberdade que se sente ao vivenciar *in loco* as atividades pedagógicas em Amares. Para tal, usarei as fotografias para mostrar uma possível estratégia de resistência pedagógica. Por princípios éticos, para preservar seu anonimato, evitamos tirar fotos dos rostos das crianças.

O Jardim de Infância na natureza: Amares

Figura 1 Área interna e externa do jardim de infância



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Amarens vê-se institucionalmente como um lugar de educação cultural e estética, como um espaço de encontro entre crianças e adultos. A instituição se define como uma oficina social, onde crianças e adultos vão se moldando, uns aos outros, onde o novo acontece e o que já existia é reconhecido e cuidado. Também se trata de um local onde o que foi esquecido pode ser redescoberto. A natureza, a arte, as oficinas, os ateliês são vistos como cenários relacionais de confiança e ações conjuntas, de diálogo e colaboração, de individualidade e comunidade, onde crianças e adultos participam construindo biografias.

Figura 2 O pátio e as oficinas



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em 7 de dezembro de 2018, dia da visita técnica, crianças e adultos se encontraram no pátio externo, apesar do frio e do tempo meio chuvoso. O chão é de barro batido pelas pisadas de todos. Os antigos depósitos foram transformados em ateliês, que mudam constantemente de atividade e função. Crianças a partir de 1 ano de idade, desde que já consigam caminhar, podem participar das atividades cotidianas no Jardim de Infância Amarens. O pátio funciona como um espaço-educador e, para tal, oferece muitas possibilidades para a co-construção de um espaço em movimento.

Carinho, cuidado e atenção mútua possibilitam *Bildung*, a autoeducação. As oficinas e os ateliês estão constantemente mudando seus objetivos e servem como cenários dos processos criativos. O trabalho sempre é colaborativo, baseado na participação e na vivência conjunta de adultos e crianças.

Figura 3 Trabalho colaborativo e comunitário



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Trata-se de espaços nos quais as crianças podem rastrear, experimentar e conhecer com seu corpo a vida em comunidade, a natureza, as leis físicas e as matemáticas. São cenários de cores, formas, materiais e tamanhos variados.

Figura 4 Interação entre crianças



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

As crianças são livres para fazer suas escolhas e usar o tempo com atividades que lhes atraem. Ou apenas ficar paradas observando outras crianças, conversando, sentindo a textura das folhas de uma plantinha. Ali, as crianças têm tempo para ser crianças.

Figura 5 A importância do brincar



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Brincar com água, mesmo no inverno, se mostra uma atividade muito enriquecedora. Mexer com barro, sentir o aroma da terra molhada, misturar a água barrenta com um pau ou com as mãos são atividades importantes para o desenvolvimento infantil. Poder sujar-se, encher as roupas e os sapatos de barro, brincar com tocos de madeira, construir paisagens e novos mundos com pedras são experiências construtivas. Um pátio propício para atividades infantis não demanda casinhas de plástico, uma infraestrutura organizada com brinquedos pré-fabricados. O convívio com a natureza abre espaço para a imaginação, para a criatividade, para a construção de um conhecimento baseado em ativas vivências individuais e coletivas. As crianças aprendem as formas e as diversas texturas sem necessariamente ter que categorizá-las, esquematizá-las ou denominá-las.

Também há espaços internos, onde ocorre leitura, construção com blocos lógicos, pinturas, colagens e desenhos; neles, as crianças comem, dormem, celebram festas. Elas podem entrar e sair dos espaços internos e externos sem pedir autorização. Podem ficar na instituição por meio período ou em período integral. Além dos vários ateliês no pátio, há uma tenda com livros e instrumentos e várias salinhas intercomunicáveis para brincar, comer, dormir etc. Os banheiros são adequados ao tamanho das crianças e no dormitório aquelas que quiserem podem descansar ou dormir depois do almoço.

Figura 6 As salas internas



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Ver, ouvir, cheirar, observar, experimentar, tocar, pegar e questionar são atividades importantes para o desenvolvimento infantil. Vivenciar com mãos, ver as cores, despertar novas indagações, suscitar a magia de novos encontros e deixar-se contagiar pelo entusiasmo inspirador e emocionante de um lugar que é, ao mesmo tempo, fonte e armazenamento de inspirações: Amares é uma instituição de saberes, de trocas, uma galeria viva, um lugar de construção mútua, um lugar de escuta e apoio – onde a cultura é viva e dinâmica. No dia de nossa visita, ouvimos 4 línguas diferentes: a) alemão; b) português; c) espanhol; e d) inglês. Crianças de 3 continentes (África, América e Europa) aprendem a conviver sem barreiras nem fronteiras e a incorporar saberes de muitas origens, criando algo novo – a possibilidade de conhecer suas histórias e acolher suas biografias.

Figura 7 Bateria de bacias, paus e panelas, palco em cima de caixas



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A seguir, para exemplificar as oficinas, mostramos a construção conjunta de um forno comunitário feito com as crianças no pátio do Jardim de Infância na natureza Amares.

Oficinas comunitárias

Por que para fazer um forno de barro se precisa de um bichinho de pelúcia?

Em 2018, com a descoberta da argila no terreno, as crianças tiveram a ideia de fazer escavações e as pedagogas pensaram em utilizar o material disponível de alguma forma. Vale ressaltar que não foi uma ideia pré-concebida. Alguns projetos foram tomando forma ao longo do ano letivo, sendo construídos com a participação ativa de crianças, professoras e colaboradores que participam do cotidiano do Jardim de Infância na natureza Amares.

Nesse processo, crianças do Jardim de Infância Amares, em idade pré-escolar, tiveram a ideia de fazer “escavações arqueológicas”: estavam interessadas em dinossauros e em saber mais sobre vulcões e o início do universo. O assunto partiu de uma pequena descoberta no pátio e rendeu semanas e meses de conversas e atividades conjuntas. Foi construído, em um dos vários ateliês, um pequeno parque pré-histórico com paisagem de dinossauros e vulcões: o “Museu de História Natural de Amares”. O interesse pela pré-história não fez parte de um conteúdo curricular; ele foi moldando-se com as indagações das crianças.

Figura 8 Oficina: Museu de História Natural de Amares
Paisagens com dinossauros e vulcão criadas pelas crianças



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em contato com a natureza, as crianças agem e reagem de muitas maneiras: umas perguntam, outras constroem algum objeto, outras observam, outras brincam com o que encontram, umas silenciam, outras cantam, umas pesquisam formas e funcionalidades, outras aproveitam o ócio. Depois da instalação de um pequeno “Museu de História Natural de Amares”, numa das oficinas, nasceu um novo projeto comunitário: fazer um forno de barro.

Na semana anterior à visita técnica, o grupo de professores, colaboradores e crianças havia fabricado formas de madeira para moldar os tijolos de barro utilizando a argila que acharam no pátio. As crianças participaram ativamente em todos os passos do processo.

O barro coletado no terreno foi colocado em bacias e, depois de misturado com a palha, foi acondicionado em formas de madeira confeccionadas por todos. Os tijolos fabricados foram deixados para secar a céu aberto.

Figura 9 Oficina: Tijolos de barro



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O processo de construção do forno comunitário levou a manhã inteira. Era necessário misturar o barro extraído com a palha que as crianças e pedagogas cortavam com pequenas tesouras arredondadas. Durante nossa visita, as crianças se ocupavam com atividades variadas. Um jogavam futebol com uma educadora. Outras andavam de velocípede. Algumas interagiam com coleguinhas. Outras estavam interessadas nos tijolos. Precisa-se de muitas mãos para que um forno de barro seja construído.

Algo muito peculiar chamou nossa atenção. Desde o início das atividades, um boneco de pelúcia acompanha o andamento do processo, muda de lugar, mas sempre está presente. Uma das crianças do Jardim de Infância o colocou no centro do processo.

Figura 10 Oficina: O forno e o boneco de pelúcia



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Durante toda a construção do forno comunitário, o boneco de pelúcia permaneceu presente. Nesse processo, uma troca de saberes foi vivenciada por todas as pessoas envolvidas: as crianças passaram a perceber as diferentes formas geométricas, conhecendo as diferentes texturas que encontramos na natureza. Conceitos como pedra, barro, palha, líquido, pastoso, duro, mole, claro, escuro, cinza, bege, preto são aprendidos durante o processo de aprendizagem, que se desenvolve organicamente por meio da atividade conjunta, sem que seja preciso qualificar ou denominar explicitamente o que está acontecendo.

Figura 11 Oficina: O forno comunitário tomando forma e o boneco de pelúcia



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

O boneco de pelúcia passou a ter um caráter simbólico. Ele representa a afirmação pedagógica de respeito à criança que o inseriu no projeto do forno comunitário. Fazer um forno de barro é algo que se aprende culturalmente. No entanto, tal aprendizagem não passa pela capacidade de definir, explicar, reproduzir determinado conteúdo, nem de representar ou reproduzir o que foi aprendido, mas por se deixar afetar pelo acontecimento.

Considerações finais

Ao longo desse artigo, argumentamos que as instituições educacionais para a primeira infância devem garantir às crianças tempo para que sejam crianças e tenham acesso aos processos de apropriação da realidade que as cercam a partir de práticas que tenham como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Mostramos e compreendemos o brincar e as atividades ocorridas durante a visita técnica ao Jardim de Infância na natureza Amares, em Colônia, Alemanha, como uma oportunidade para as crianças construírem e vivenciarem processos culturais e estéticos. Essas crianças partilham múltiplos momentos umas com as outras e com os adultos envolvidos. Os projetos se desenvolvem na troca dialógica entre todos os participantes. Há uma escuta mútua e um envolvimento compartilhado que nos inspiram. Há um espaço para que todas as pessoas envolvidas possam manifestar ideias, interesses e decisões.

No estar junto, partilham-se situações harmoniosas e, por vezes, conflituosas. Ambas as situações se mostram importantes para o processo de aprendizagem e construção de sua autonomia e individualidade. Por meio das atividades ou dos projetos, mediante brincadeiras e escolhas, crianças e adultos representam seus pensamentos, tomam decisões, manifestam escolhas, negociam estratégias, atividades e materiais de seu interesse. Além disso, interpretamos nossa vivência como uma prática, onde as crianças se sentem valorizadas, acolhidas para desenvolver sentimentos de autonomia, amizade e pertencimento ao grupo. Tais experiências culturais e estéticas aqui descritas mostram que as crianças, nessa prática pedagógica, passam a ser autoras no processo conjunto de ensinar e aprender. Alguns dos fatores importantes na construção desse espaço pedagógico são: a) tempo; b) responsabilidade; e c) liberdade para escolhas pessoais. A aprendizagem se dá pelo convívio orgânico, pela aceitação das escolhas do outro e pelo respeito às opções das crianças.

As crianças podem participar de projetos coletivos e, também, observar, fazer outras coisas ou simplesmente não fazer nada. Não há imposição de como a criança deve agir. Também não há preocupação direcionada a uma aprendizagem mecânica, com reprodução de conteúdo. As crianças aprendem porque fazem parte. Aprendem porque o que estão fazendo lhes interessa e inspira, mexe com seu ser. Nesse sentido, o papel dos

educadores se volta à escuta, à reflexão e à responsabilidade para com o todo: cuida-se do desenvolvimento individual cognitivo, emocional e espiritual de cada criança ali presente.

A visita técnica aqui relatada evidenciou que, na Educação Infantil, as crianças podem vivenciar processos educativos muito além do que está previsto nas orientações e/ou grades curriculares. O Jardim de Infância na natureza Amares é uma instituição de resistência: trata-se de um lugar de construção de conhecimentos e sentimentos compartilhados, de atividades, jogos, brincadeiras e maneiras de usar os objetos para viver experiências de infância, de cultura e de formação para a vida.

Referências bibliográficas

Alvares, S. C. (2010): *Educação estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e no aprender*. São Paulo, SP: Cortez.

Fröbel, F. (1982): Die Menschenerziehung (1826). In E. Hoffmann (Hrsg.), *Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften* (Band 2, 4. Aufl., S. 149-178). Stuttgart, Deutschland: Klett-Cotta.

Geertz, C. (1996): *Welt in Stücken: Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts*. IWM-Vorlesungen zur Modernen Philosophie, 1995. Viena: Passage.

Heiland, H. (1991): Zum Verhältnis von Politik und Pädagogik bei Friedrich Fröbel. *Pädagogische Rundschau*, 45(4), 433-450.

Rinaldi, C. (2014): *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender* (2a ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.

Saviani, D. (2010): O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 5(10), 13-28.

Schäfer, G. E. (2014): *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in Kultur des Lernens* (2. Aufl.). Weinheim, Deutschland: Beltz Juventa.

Vigotski, L. S. (2000): *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

Zirfas, J. (2018): *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: utb.

Para citar este artigo:

Norma A - ABNT

LANZ, H. R. Educação, cultura e estética na primeira infância: Projeto Amares, em Colônia, Alemanha. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, v. 9, n. 23, p. 220-240, 2019.

Norma B - APA

Lanz, H. R. (2019). Educação, cultura e estética na primeira infância: Projeto Amares, em Colônia, Alemanha. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado*, 9(23), 220-240.

Norma C - Vancouver

Lanz HR. Educação, cultura e estética na primeira infância: Projeto Amares, em Colônia, Alemanha. *Conhecer: Debate entre o Público e o Privado* [Internet]. 2019 [cited Ago 1, 2019];9(23):220-240. Available from: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1178>