

organizadores

Mário de Faria Carvalho
Everaldo Fernandes da Silva
André Luiz dos S. Paiva

Educação e cultura popular



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

PROPG
PRO-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO



organizadores

Mário de Faria Carvalho
Everaldo Fernandes da Silva
André Luiz dos S. Paiva

Educação e cultura popular



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

PROPG
PRO-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO

| São Paulo | 2022 |



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação e cultura popular / Organizadores Mário de Faria Carvalho, Everaldo Fernandes da Silva, André Luiz dos S. Paiva. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-501-9

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95019

1. Cultura popular - Estudo e ensino. 2. Educação. 3. Cinema. 4. Identidade de gênero. 5. Formação de professores. I. Carvalho, Mário de Faria (Organizador). II. Silva, Everaldo Fernandes da (Organizador). III. Paiva, André Luiz dos S. (Organizador). IV. Título.

CDD: 306.07

Índice para catálogo sistemático:

I. Cultura popular - Estudo e ensino

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Marketing digital	Lucas Andrius de Oliveira
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	La_Valentina, Freepik - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721
Revisão	André Luiz dos Santos Paiva
Organizadores	Mário de Faria Carvalho Everaldo Fernandes da Silva André Luiz dos S. Paiva

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jônata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luis de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patrícia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisieni Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Introdução:

arte, política, epistemologia
e multiperspectivismo na educação
em cultura popular 12
Mário de Faria Carvalho
Everaldo Fernandes da Silva
André Luiz dos Santos Paiva

Capítulo 1

**Cinema de engajamento, educação
política e a imagem-pensamento**..... 19
André Luiz dos Santos Paiva

Capítulo 2

Educação, arte e esteticidade freireana:
dimensões do fazer educativo..... 46
Angela Ninfa Mendes de Andrade Cabral
Artur Fabiano Araújo de Albuquerque

Capítulo 3

**Representações decoloniais
e sua potência pedagógica
na educação estética** 61
Carlos Eduardo Galon da Silva

Capítulo 4

**A cultura popular
como elemento epistêmico:**
uma análise simbólica da poética
de Claraná de Cida Pedrosa 84
Clécia Pereira

Capítulo 5

ARARUNA:

corpos que dançam
e que produzem cultura no espaço
da cidade de Natal/RN - Brasil 100

Emanuelle Justino dos Santos

Josenildo da Silva Martins

Rosie Marie Nascimento de Medeiros

Capítulo 6

**A produção cultural por meio
de podcasts - os percursos teóricos
e metodológicos no rádio expandido:**

as experimentações dos projetos
as Sanfonas de Tavares da Gaita
e do Alto do Moura ao Alto
do Cruzeiro em Pernambuco 119

Evandro da Silva Lunardo

Sheila Borges de Oliveira

Capítulo 7

Educação popular e saberes “outros”:

a prática da dança Ajô Nagô como afirmação
da identidade do balé Nagô Ajô 145

Helayne Rahyssa Sampaio Viana

Almir João da Rocha

Capítulo 8

**A formação de professores/as
para o ensino das culturas afro-brasileira
e indígena e a implantação de disciplina
no currículo do ensino fundamental 166**

Hugo Silva Caetano

Capítulo 9

Mulheres artistas:

feminismo e resistência 187

Jéssica Ribeiro de Oliveira

Capítulo 10

Capoeira:

espaço de educação, resistência cultural
e preservação/respeito da identidade 205

João Paulo de Azevedo Silva

José Adelson Teixeira dos Santos

Capítulo 11

Periferia, corpo e cultura popular:

epistemologias confluentes 223

Luís Massilon Silva Filho

Capítulo 12

**Descolonizar o Gênero,
Reinventar as Masculinidades:**

notas a partir das epistemologias do Sul 239

Marciano Antonio da Silva

Capítulo 13

**Narrativas de Mulheres
do Alto do Moura em Sororidade:**

partilha de saberes e mobilização
de agências para o empoderamento feminino 256

Maria do Carmo Gonçalo Santos

Everaldo Fernandes da Silva

Capítulo 14

**Mulheres negras e suas contribuições
na educação e cultura popular:**

corpos coletivos 275

Maria José dos Santos

Capítulo 15

**Cultura popular como
resistência à indústria cultural:**

o Boi Tira Teima de Caruaru-PE
como uma Pedagogia Cultural Antirracista 295
Ridelma Barbosa de Moura Minhaqui

Capítulo 16

A Ninfa na cultura popular:

entre afetos e potências 313
Rosângela Vieira de Souza

Capítulo 17

**Epistemologia corazonar
do corpo jubiloso na cultura popular:**

os saberes e agenciamentos corporizados
das mulheres brincantes do samba
de coco de Arcoverde-PE..... 337
Rubem Viana de Carvalho

Capítulo 18

**Breve Ensaio sobre Estética,
Educação e Cultura Popular:**

inferências cartográficas relativas
à partilha do sensível..... 374
Yasmin Janaína Ferreira Marcos

Sobre os organizadores 392

Sobre os autores e as autoras 393

Índice remissivo..... 398

INTRODUÇÃO: ARTE, POLÍTICA, EPISTEMOLOGIA E MULTIPERSPECTIVISMO NA EDUCAÇÃO EM CULTURA POPULAR

*Mário de Faria Carvalho
Everaldo Fernandes da Silva
André Luiz dos Santos Paiva*

Educação e Cultura Popular é uma obra que busca evidenciar as articulações entre arte, cultura popular e educação. Partindo de uma visão ampliada e múltipla do popular, pretende-se tanto reativar discussões tradicionais nesse campo, como acionar novos olhares e sensibilidades sobre os contextos de produção e circulação de vários objetos e contextos artísticos que de alguma maneira conectam-se com o popular em sentido amplo.

Pensar o popular como multiplicidade requer o abandono de uma visão restrita que, muitas vezes, é instrumento de exotização hierarquizante através de marcadores sociais de diferença e de opressão, especialmente quando se considera os aspectos relativos à classe social e à região. A opção pela multiplicidade nem sempre é de fácil execução, mas produz efeitos muito potentes, como pode ser notado quando do olhar sobre o conjunto das discussões agrupadas na presente obra.

O livro foi pensado a partir da disciplina de Educação e Cultura Popular ministrada no semestre letivo de 2021.1 no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, pelos docentes Everaldo Fernandes da Silva e Mário de Faria Carvalho. Inicialmente foram agrupados os artigos apresentados ao final da disciplina pelas pessoas discentes e a esses textos foram adicionados textos de docentes convidadas

durante o semestre para a disciplina, bem como de outras pessoas pesquisadoras que atuam nas interseções entre educação e cultura popular.

Devido à diversidade de contribuições, o livro tem uma lógica multiperspectivista através da inclusão de inúmeros marcadores sociais de diferença no encontro com variadas correntes teórico-metodológicas em seus capítulos, de forma que ocorre a visibilização e valorização das diversas expressões de cultura em suas possibilidades de reinvenção cultural, política e epistemológica na interseção com a educação.

No capítulo que abre a obra, com o objetivo de pensar o cinema de engajamento em seus encontros com a educação, notadamente no que tange aos seus aspectos políticos, André Luiz dos Santos Paiva, em *Cinema de engajamento, educação política e a imagem-pensamento*, articula os aspectos políticos das obras cinematográficas com sua potencialidade no campo da afetação e produção do pensamento, o que favorece a defesa do cinema de engajamento como ferramenta que possibilita uma tensão entre o mundo vivido e o mundo desejado, permitindo formas sociais de aprendizagem direcionadas à transformação social.

No capítulo *Educação, arte e esteticidade freireana: dimensões do fazer educativo*, Angela Ninfa Mendes de Andrade Cabral e Artur Fabiano Araújo de Albuquerque apresentam uma discussão em torno da estética na educação a partir do pensamento de Paulo Freire. Nesse sentido, é exposta a relevância da arte como instrumento de questionamento das hegemonias sociais, num texto que, realizando a defesa da estética freireana, explora as relações entre o pensar certo e a boniteza na educação libertadora.

No capítulo *Representações decoloniais e sua potência pedagógica na educação estética*, Carlos Eduardo Galon da Silva, desde o ensino de artes visuais, argumenta a favor de uma postura decolonial nos currículos e ensino, que permita o desenvolvimento de criticidade e transformação a partir as imagens. Dessa maneira, o autor argumenta

que, dada a importância das imagens na contemporaneidade, é indispensável aos docentes na área de artes uma posição crítico-reflexiva tanto dos objetos artísticos, como de seu fazer docente.

Já Clécia Pereira, partindo das narrativas poéticas de Cida Pedrosa em seu livro *Claranã*, apresenta o capítulo intitulado *A cultura popular como elemento epistêmico: uma análise simbólica da poética de Claranã de Cida Pedrosa*, no qual explora as conexões entre poética e epistemologia, acionando para isso conexões entre a teoria do imaginário, literatura e educação popular.

Emanuelle Justino dos Santos, Josenildo da Silva Martins e Rosie Marie Nascimento de Medeiros constroem um texto tendo por base a experiência do *Grupo Araruna*. Em *ARARUNA: corpos que dançam e produzem cultura no espaço da cidade de Natal/RN – Brasil*, as pessoas autoras evidenciam as contribuições que o grupo *Araruna* trouxe ao cenário cultural da cidade objeto da investigação. Assim, os corpos brincantes na cena urbana conectam-se com uma herança das danças tradicionais que atravessa as gerações e permite a manutenção de laços culturais que mesclam tradição com invenção.

Em *A produção cultural por meio de podcasts - os percursos teóricos e metodológicos no rádio expandido: as experimentações dos projetos As Sanfonas de Tavares da Gaita e Do Alto do Moura ao Alto do Cruzeiro em Pernambuco*, Evandro da Silva Lunardo e Sheila Borges de Oliveira analisam a convergência midiática entre o rádio e podcast realizada por dois projetos culturais das Regiões Agreste e Sertão de Pernambuco. A partir dessas experiências foi possível constatar como as iniciativas serviram como ferramenta para o resgate e valorização cultural local com a acessibilidade do rádio expandido.

Escrito por Hellayne Rahyssa Sampaio Viana e Almir João da Rocha, *Educação Popular e Saberes “Outros”: a Prática da Dança Ajô Como Afirmação da Identidade do Balé Nagô Ajô*, realiza uma discus-

são em torno da educação popular a partir do pensamento decolonial. Nesse sentido, as autoras explicitam a importância de um olhar decolonial para a análise, crítica e superação das estruturas colonizadoras dos pensamentos e das práticas no contexto brasileiro, utilizando, para isso, como objeto empírico as experiências do grupo de dança feminista antirracista com bases nas religiosidades africanas *Balé Nagô Ajô*.

Hugo Silva Caetano explora a temática da formação de professores/as do ensino fundamental/anos finais para o ensino das culturas afro-brasileira e indígena. Em capítulo intitulado *A formação de professores/as para o ensino das culturas afro-brasileira e indígena e a implantação de disciplina no currículo do ensino fundamental*, o autor reflete acerca das complexidades da escola, do currículo e das pessoas docentes, problematizando a discussão político-educacional sobre a inclusão de temáticas culturais afro-brasileiras e indígenas no currículo da escola básica e seus desdobramentos.

A partir de uma leitura histórica acerca das relações entre as mulheres e a arte, Jéssica Ribeiro de Oliveira apresenta um capítulo que explicita as complexas relações de poder que delimitaram um lugar subalternizado às mulheres artistas, processo intensificado quando ao marcador de gênero são acrescentados os de raça, etnia e classe social. Nesse sentido, em *Mulheres artistas: feminismo e resistência*, a autora utiliza como exemplo os trabalhos das artesãs de Tracunhaém/Pernambuco, reivindicando a necessidade de representatividade e reconhecimento para as mulheres artistas independente da linguagem artística que elejam para sua expressão.

Em *Capoeira: espaço de educação, resistência cultural e preservação/respeito da identidade*, João Paulo de Azevedo Silva e José Adelson Teixeira dos Santos levantam uma discussão acerca do racismo e sua superação a partir das experiências do grupo *Capoeira Positiva* e do *Grupo de Capoeira Raça Nobre*. Nesse sentido, os autores defendem que a capoeira como expressão educativa da cultura popular

pode potencializar a construção das identidades negras, pois, a partir dos movimentos dos corpos nas rodas e grupos, pode-se construir uma lógica de integração comunitária.

A temática desenvolvida por Luís Massilon Silva Filho diz respeito às relações entre corpos periféricos e cultura popular. Em capítulo intitulado *Periferia, corpo e cultura popular: epistemologias confluentes*, o autor nos apresenta uma discussão que intersecciona diferentes correntes críticas do pensamento contemporâneo, problematizando e complexificando os conceitos de periferia e cultura, o que o permite reivindicar a visibilidade e valorização das expressões artísticas dos corpos periféricos como forma de resistência cultural e política.

Discutindo acerca das masculinidades, e apontando as potencialidades que as epistemologias do sul operam na desconstrução de formas hegemônicas de produção do masculino, Marciano Antonio da Silva, no capítulo *Descolonizar o gênero, reinventar as masculinidades: notas a partir das epistemologias do sul*, analisa os efeitos teóricos e metodológicos da operacionalização de estratégias para descolonizar as masculinidades hegemônicas, propondo que as epistemologias do sul, por seu foco nas experiências de grupos subalternos, apontam para um compromisso político com a transformação social.

Maria do Carmo Gonçalo Santos e Everaldo Fernandes da Silva apresentam em *Narrativas de Mulheres do Alto do Moura em Sororidade: partilha de saberes e mobilização de agências para o empoderamento feminino* as experiências de formação de agências e atitudes de empoderamento desenvolvidas pelo *Grupo de Mulheres em Sororidade do Alto do Moura*, Caruaru-PE. Através da compreensão de gênero como campo de estudo acerca das construções sociais, entendendo-o nas suas dimensões, sobretudo, dialogal e plural, tratam das agências como forma de fortalecimento coletivo das mulheres.

Em capítulo intitulado *Mulheres negras e suas contribuições na Educação e Cultura Popular: corpos coletivos*, Maria José dos Santos reivindica a potência epistemológica do reconhecimento dos saberes das mulheres negras em práticas coletivas para uma educação que questione os paradigmas e as produções de estigmas da educação tradicional. Dessa forma, a autora apresenta um capítulo que, partindo do conceito de corpos coletivos, permite a ampliação das reflexões acerca da educação em suas relações com a cultura popular e a fabricação de pedagogias outras.

Tendo como eixo central de suas discussões as experiências do *Boi Tira Teima* de Caruaru-PE, Ridelma Barbosa de Moura Minhaqui, no capítulo *Cultura popular como resistência à indústria cultural: o Boi Tira Teima de Caruaru-PE como uma pedagogia cultural antirracista* nos apresenta as tensões entre a cultura popular e a indústria cultural, defendendo que expressões como as analisadas por ela podem ser lidas como focos de resistências que fortalecem as expressões de cultura de diversidade cultural, algo que se expressa no grupo pesquisado a partir da emergência de uma pedagogia cultural antirracista pautada na interculturalidade e multiculturalidade.

Rosângela Vieira de Souza, no capítulo *A ninfa na cultura popular: entre afetos e potências*, analisa como a figura da ninfa aparece e reaparece nas artes visuais desde o período clássico até a contemporaneidade, momento no qual a autora recorre a expressões dessa personagem na cultura popular, destacando uma xilogravura de J. Borges. Realizando uma análise arqueológica, evidencia-se a relação das imagens com as emoções e sentimentos, de maneira que, através do despertar de memórias latentes, a figura da ninfa pode atualizar-se sem perder sua potência simbólica.

Tendo como foco a experiência de mulheres brincantes do samba de coco de Arcoverde-PE expostas no documentário *Mulheres da Roda do Samba de Coco Arcoverdense*, Rubem Viana de Carvalho dimensiona

a experiência do corpo jubiloso a partir de uma epistemologia corazonar. Assim, em *Epistemologia corazonar do corpo jubiloso na cultura popular: os saberes e agenciamentos corporizados das mulheres brincantes do samba de coco de Arcoverde-PE*, o autor explicita os elementos culturais e políticos do samba de coco que, a partir de narrativas orais, possibilitam a emergência de múltiplas pedagogias corporais.

Por fim, Yasmin Janaína Ferreira Marcos contribui com capítulo intitulado *Breve ensaio sobre estética e cultura popular*, no qual realiza uma aproximação entre os conceitos de estética do sensível e de cultura popular. Para isso, a autora expõe uma perspectiva que vislumbra a cultura popular como partilha do sensível, o que possibilita um exercício político dissidente viabilizado pelas diferenças direcionadas a uma pedagogia sensível e de prática libertadora.

1

André Luiz dos Santos Paiva

cinema de engajamento, educação política e a imagem-pensamento

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por finalidade pensar o cinema de engajamento em seus encontros com a educação, notadamente no que tange aos seus aspectos políticos. Para isso, inicialmente o conceito de cinema de engajamento é delimitado, em comparação, principalmente, ao conceito mais tradicional de cinema popular. O argumento utilizado para essa distinção se localiza na necessidade de relativizar a ideia de popular, defendendo-se em seu lugar a categoria subalternidade enquanto central para a delimitação do engajamento.

É a possibilidade de engajamento que permite pensar as relações entre cinema e educação, seja em sua modalidade formal, através das instituições escolares que estabelecem uma relação complexa e paradoxal com as artes cinematográficas, seja a partir de uma pedagogia cultural, que tanto pode reforçar como questionar as formas hegemônicas de organização social. Dessa forma, o texto segue pelas vias da política para pensar o cinema de engajamento, num sentido desse permitir o vislumbre e a transformação de contextos e experiências marcadas pela subalternização decorrentes das lógicas de dominação.

Esses aspectos políticos entrelaçam-se com questões relativas ao pensar e ao afetar-se pelas obras cinematográficas e pela realidade. Devido a isso, passa-se no percurso do texto a discussões acerca das possibilidades de pensamento e afecção produzidas através do cinema, o que permite o retorno ao campo específico da educação, uma vez que nele configura-se uma pedagogia do olhar ou função pedagógica do cinema, que pode ser engajada através do choque no pensar que as artes cinematográficas produzem, num possível direcionamento à transformação da realidade.

DO CINEMA POPULAR AO CINEMA DE ENGAJAMENTO

O cinema, desde seu surgimento, mostra-se como um objeto paradoxal que permite vislumbres que transitam entre sua localização como fonte de entretenimento de massas e leituras que veem nele uma arte com grande potencial de fazer pensar. Essas duas visões, intermediadas por variados arranjos que relativizam os dois extremos, colocam no centro das discussões questões relativas à legitimidade do cinema como arte, suas possíveis funções e finalidades, bem como os limites estéticos e políticos decorrentes dos aparatos técnicos e econômicos que permitem a produção e a distribuição cinematográfica.

Uma questão que emerge nesse íterim é a da possibilidade de um cinema popular e, conseqüentemente, do que viria a ser esse cinema. De forma geral, o conceito de cultura popular consolida-se em comparação e distinção com os conceitos de cultura de massas e cultura erudita. O popular, muitas vezes, é conectado com o regional e com aspectos atrelados mais a um fazer que a um saber, de forma que, através do popular, se buscaria a manutenção de certas tradições em meio às transformações do contemporâneo, o que distinguiria a cultura popular da erudita, que teria como principal característica um trabalho intelectual considerado mais elaborado, com um elo forte na produção das vanguardas artísticas (JORGE, 2006).

A cultura de massas, por sua vez, estaria relacionada à abrangência de uma determinada manifestação cultural, num sentido de um maior alcance e assimilação nos contextos sociais. Dessa forma, o que é característico das massas, muitas vezes, se confunde com o que é definido como popular, tanto por sua abrangência, como por sua oposição em relação à cultura erudita, que permanece sendo interpretada como algo refinado e de difícil alcance intelectual e econômico (JORGE, 2006).

Com isso é possível notar os limites e possíveis fabricações de estereótipos e preconceitos em torno das distinções entre os tipos de cultura, dado que na maior parte das vezes essas conceituações se eximem de demarcar seus interesses, ocultando que, na realidade, essas “são definições mutáveis, interessadas, históricas, que devem ser relativizadas e mesmo dissolvidas na medida em que devem ser consideradas como parte de um discurso sobre a vida social” (JORGE, 2006, p. 174).

No contexto do cinema brasileiro, a questão do popular se tornou mais pungente na década de 1960, período no qual surgiu o Cinema Novo. Uma das principais características desse cinema foi a aderência a temas considerados populares, com a adição da possibilidade de leitura crítica das realidades retratadas nas obras. Esse empreendimento permite que as fronteiras entre o popular e o erudito sejam borradas, uma vez que, nas produções do Cinema Novo, o aspecto de vanguarda estética e política era exercitado como inerente ao fazer artístico do período (JORGE, 2006).

A relação com o popular persiste no cinema brasileiro, por vezes através de influências claras do Cinema Novo, e em outros momentos apelando a estéticas inovadoras, bem como mais próximas do que pode ser denominado de cinema de mercado por seu maior apelo mercadológico para distribuição e recepção. Com isso,

sobre a cultura popular no cinema brasileiro, podemos dizer que ela continua presente, aparentemente de maneira ininterrupta desde antes dos anos 60, de forma inconfundível no cinema brasileiro, como uma reserva eterna de conteúdo a quem recorrentemente a arte apela na tentativa de elaborar sua visão de mundo ou de causar emoção. A favela, o campo, o nordeste, o carnaval, o trabalhador, o homem comum urbano, tudo isso é parte inegável de nossa cinematografia, e parece ajudar a legitimar o conteúdo produzido pelo filme, como se bastasse colocar o povo e a cultura popular em cena para que a obra ganhasse em qualidade e relevância (JORGE, 2006, p. 181-82).

No entanto, a simples aparição de temas considerados populares não permite a unificação dos filmes num único grupo, pois a finalidade com a qual essa inserção é realizada modifica enormemente os aspectos relativos à produção, distribuição e recepção das obras. Dessa forma, a questão deixa de ser a do popular para se vincular às maneiras de abordagem das experiências de subalternidade através do cinema.

O cinema opera enquanto um regime discursivo acerca da subalternidade (IKEDA, 2015), num sentido de instituir formas de interpretação da realidade através de recursos audiovisuais que localizam socialmente determinadas experiências em suas narrativas. No que tange ao cinema brasileiro, as expressões da subalternidade ganham no contemporâneo variadas expressões, desde as tradicionalmente associadas ao popular como as encontradas em filmes como *Central do Brasil* (dir.: Walter Salles, 1998) e *Cidade de Deus* (dir.: Fernando Meirelles; Kátia Lund, 2002), até expressões subalternizadas não exclusivamente vinculadas a questões de região e classe, como *Corpo Elétrico* (dir.: Marcelo Caetano, 2017) e *Fim de Festa* (dir.: Hilton Lacerda, 2019), que permitem a inserção de marcadores sociais de opressão como gênero, sexualidade e raça.

Esse tipo de obra não apenas veicula personagens advindos das camadas subalternas da sociedade brasileira como forma de entreter, mas avança na direção de um olhar que complexifica as experiências, permitindo o questionamento acerca de aspectos nodais da sociedade brasileira. Nesse sentido, além das temáticas com potencial crítico, esse cinema se direciona à inovação no que tange às práticas e significados predominantes na indústria cinematográfica.

O subalterno no cinema brasileiro, portanto, parece retornar com bases cada vez mais diferentes, em confrontos constantes e sucessivos a si mesmo e a cada (re)invenção causada pelos filmes analisados, relendo, reposicionando e enfrentando os discursos de dominação, sempre com finais cada vez mais abertos, como que demonstrando a espiral crescente deste contínuo processo de consumo, uso e produção da cultura popular (IKEDA, 2015, p. 71).

É provavelmente essa complexificação que permite a emergência no campo dos estudos fílmicos do que passou a ser denominado de cinema de engajamento que, além de permitir a relativização do conceito de popular, estabelece um foco no jogo duplo encontrado entre a capacidade do discurso fílmico se engajar politicamente numa questão, como também de engajar seu público tanto em sua narrativa como nas questões sociais por ela trazidas.

Nesse contexto, pensar o estético a partir do político torna-se cada vez mais comum, rompendo com a tradição na análise e crítica de cinema da primazia do estético (CESAR, 2017). Assim, o cinema engajado mostra-se como uma ferramenta que permite tanto a crítica do presente como a imaginação do futuro, o que explicita os conflitos de uma sociedade marcada por processos de subalternização variados.

Esse cinema engajado pode ser visto como aquele que taticamente afeta a realidade, num processo que tenciona o social e as possibilidades de vida nele encontradas. “É como se o cinema pudesse, então, ser um reenvio ao mundo, uma forma de retorno que possa engajar-se no presente e tornar sensíveis outras formas de vida” (LIMA, 2017, p. 128). A proliferação de obras que seguem nessa direção denota já uma constante no cinema brasileiro que, utilizando-se de múltiplas estratégias comunicativas, apresenta filmes que podem ser considerados cinema de engajamento pelo explícito desejo de transformação social (CESAR, 2017). É assim que obras tão distintas em estética e estruturas narrativas como *A História da Eternidade* (dir.: Camilo Cavalcante, 2014), *Aquarius* (dir.: Kleber Mendonça Filho, 2016) e *Bacurau* (dir.: Kleber Mendonça Filho; Juliano Dornelles, 2019) conseguem facilmente ser localizadas na esfera do engajamento.

Nota-se, desta maneira, um processo de reconstrução da própria noção de cinema popular e político, uma vez que não são mais apenas os elementos estéticos e um delimitado conjunto de temas que caracterizam a possibilidade de proposição de transformação a

partir do cinema, mas um diálogo profícuo com as expressões das subjetividades e subalternidades contemporâneas em suas multiplicidades, que são abordadas e relocalizadas no discurso fílmico em diálogo com seus espectadores.

Na construção desse diálogo, percebe-se também uma modificação importante, pois, se em obras clássicas do cinema político brasileiro como *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (dir.: Glauber Rocha, 1964) e *Terra em Transe* (dir.: Glauber Rocha, 1967), percebe-se uma estrutura narrativa que pode ser pensada como um descortinar de realidades em direção à conscientização, no contemporâneo as formas de ver um filme são intencionalmente abertas. A ambivalência torna-se um ingrediente constante no processo de engajamento dos espectadores, que podem tanto aderir como duvidar dos enunciados apresentados nas narrativas com maior fluidez, algo que provavelmente está associado ao reconhecimento por parte de quem produz da “posição liminar das imagens – entre a precariedade e o poder de evidência [...]” (CESAR, 2017, p. 17).

Uma comunidade complexa se institui entre o filme e seu público. O filme tece narrativas a partir de seus recursos técnicos em enganche com as finalidades estéticas e políticas da montagem, os espectadores relacionam-se com essa colagem tanto a partir do que recebem de um ponto de vista sensorial, quanto das concepções e leituras da realidade que já carregam consigo, momento no qual o cinema pode engajá-lo, havendo para isso a necessidade de que o afeto entre no circuito entre obra, público e sociedade na produção de um comum, sendo talvez por isso que o recurso ao cotidiano seja tão frequente no cinema de engajamento contemporâneo, como encontrado em narrativas como as de *A Febre do Rato* (dir.: Cláudio Assis, 2011) e *O Som ao Redor* (dir.: Kleber Mendonça Filho, 2012).

O movimento do cinema e o tempo por ele engendrados na iminência do surgimento dos afetos (DELEUZE, 1985; 2005) permitem

a consolidação do engajamento. As ressonâncias afetivas viabilizam uma política das formas (LIMA, 2017), de maneira que as implicações entre a arte cinematográfica e os processos de subjetivação ficam explicitados, numa dinâmica que pode ser uma forte ferramenta para pensar e estabelecer relações com a realidade.

CINEMA E EDUCAÇÃO

O vislumbre da capacidade do cinema engajar os indivíduos em suas produções e narrativas permitiu que essa arte fosse utilizada com variadas finalidades. Desde o entretenimento até a propaganda, passando por lógicas de conscientização, o cinema permitiu e permite processos que repercutem nas esferas cognitivas e afetivas dos indivíduos. É provavelmente devido a esse seu potencial que o cinema estabelece, nos campos formais e não formais de aprendizagem, uma relação forte com a educação.

No que tange à educação formal, a relação do cinema com a escola se construiu de forma bastante ambígua. Essa ambiguidade decorre, principalmente, da vocação disciplinadora da instituição escolar no contexto de reprodução do capital (PACHECO, 2016) no encontro com a pretensa função de cultivo intelectual e criativo que os ambientes escolares devem proporcionar (DUSSEL, 2014).

Por vezes o cinema é excluído da escola pelo temor de que sua linguagem mais afeita aos apelos afetivos dificulte ou inviabilize o desenvolvimento da racionalidade e das linguagens disciplinadas moldadas nos padrões modernos exigidas para a formação dos estudantes (DUSSEL, 2014); enquanto que, outras vezes, ocorre a celebração do cinema enquanto ferramenta naturalmente crítica, de forma que pode ocorrer uma associação direta entre o uso do cinema e uma

prática educativa necessariamente revolucionária, independentemente da modalidade de seu uso (PACHECO, 2016).

Já no que se refere às leituras realizadas a partir das teorias e estudos do cinema, pode-se perceber um acirramento das tensões, pois, a partir de uma visão que coloca o cinema como uma experiência artística por excelência, a escola pode ser vista como um espaço antagonista baseado na rotina e desprovido de sensibilidade que, por isso, não seria adequado para fruição e crítica fílmicas. Nesse sentido, escolarizar o cinema seria uma forma de empobrecê-lo (DUSSEL, 2014).

No entanto, a despeito dessas tensões, é notável que o cinema adentrou os espaços escolares (PACHECO, 2016), podendo constituir-se como uma ferramenta de abertura para experiências outras, inclusive permitindo o questionamento dos aspectos disciplinadores da instituição escolar (DUSSEL, 2014). Evidentemente que para isso ocorrer é necessário um uso do cinema que leve em consideração seus aspectos políticos e potencialidades cognitivas e afetivas, o que passa pela intencionalidade dos educadores em se engajar em processos educativos pautados em práticas de liberdade (FREIRE, 2015).

A partir de uma concepção democrática de educação (FREIRE, 2015), o cinema pode ser um ponto de partida que permite o diálogo ativo acerca da realidade, num processo de construção coletiva de saberes que visem o questionamento e a superação das experiências políticas de subalternidade, num processo no qual “educadores e educandos devem chegar juntos a reflexões e aprendizagens que visem a uma libertação, enquanto opressores e oprimidos, para ambos” (PACHECO, 2016, p. 76).

O cinema passaria a ser uma linguagem que permite pensar a realidade social de forma a possibilitar um vislumbre do cotidiano e da política que reconhece a produção das subalternizações e lógicas de dominação, de forma a operar o trânsito do lugar comum que

inferioriza o que é considerado popular para outro que complexifica as dinâmicas sociais e os olhares sobre elas. Devido a essa potencialidade é possível afirmar que na relação com a educação

[...] o cinema é muito mais do que o meio, é a linguagem que possibilita que educador e educando desenvolvam o exercício dessa pedagogia libertadora, que possibilita que os indivíduos participem, aprendam a pensar, a analisar criticamente, não apenas o cinema, mas a vida, a política, o cotidiano, a si próprios e a sociedade como um todo (PACHECO, 2016, p. 76).

O cinema, em sua polifonia de narrativas e sentidos, permite à escola, em seu caráter e função pública, dialogar com as variadas expressões e experiências de realidade, num sentido de ampliar a demanda por uma única racionalidade em direção ao diálogo profícuo entre as diferenças. Desta maneira, a escola opera um trabalho com a cultura, numa dinâmica de retroalimentação que desafia constantemente tanto as instituições escolares como a cultura de forma geral a partir da capacidade política de emancipação decorrentes dos discursos cinematográficos (DUSSEL, 2014).

A escola, por seu turno, pode executar a partir do cinema um trabalho de expansão e enriquecimento das linguagens que, partindo do comum da cultura, permite o debate crítico acerca da realidade através dos regimes de visualidade, “que são configurações que contêm elementos tecnológicos, políticos, epistemológicos, estéticos e éticos; e supõem uma pedagogia: há que se ensinar a conhecer, a olhar reflexivamente, a distanciar-se, a converter-se em espectador” (DUSSEL, 2014, p. 84).

Evidentemente que no contexto de disputa de uma sociedade capitalística essa relação não é facilmente construída, ainda mais quando se considera que a questão pedagógica no que tange aos regimes de visualidade não se restringe às instituições escolares, sendo elas, muitas vezes, utilizadas como ferramenta e espaço de disciplinamento colonizador, notadamente em contextos como o

latino-americano, nos quais a partir do fim dos processos de colonização oficiais “a colonização pedagógica substitui com eficácia a polícia colonial” (GETINO; SOLANAS, 1969, p. 04).

Nesse contexto, importa pensar não apenas a função da escola, mas também a função pedagógica dos meios de comunicação, incluindo aí o cinema, que, alinhando-se às exigências dos modelos liberais e neoliberais de organização, contribuem com a inviabilização ou destruição de uma consciência coletiva que do ponto de vista político possibilite a emancipação em relação às estruturas colonizadoras. Dessa forma,

Penetração cultural, colonização pedagógica, *mass communications*, confluem hoje num desesperado esforço para absorver, neutralizar ou eliminar toda expressão que responda a uma tentativa de descolonização. Existe da parte do neocolonialismo uma forte intenção de castrar, digerir as formas culturais que nascem à margem de suas proposições. Tenta-se eliminar aquilo que as faça eficazes e perigosas: se trata, em suma, de despolitizá-las. (GETINO; SOLANAS, 1969, p. 05).

Por essa razão, pode-se concluir que mídias como o cinema estão engajadas em processos de aprendizagem não apenas em contextos formais de educação, mas fazem parte de uma educação cultural, estejam seus criadores e público conscientes ou não desses processos. Isso ocorre justamente pela capacidade de engajar audiências, de forma que mesmo quando não diretamente observada, a dinâmica de aprendizagem política através de filmes não se torna, por esse motivo, menos realista. Será, então, a nitidez no vislumbre desse processo que permitirá a articulação intencional entre cinema e política, num sentido de emergência de criações que se apropriam da função pedagógica do cinema com o intuito de engajar seus discursos e públicos na superação de dinâmicas de dominação (COMBS, 2014).

CINEMA, POLÍTICA E CRÍTICA ÀS FORMAS DE DOMINAÇÃO

Ainda que seja notável o aspecto pedagógico do cinema em suas relações com a política, não se deve por isso esperar uma relação simplista de replicação do político através dos filmes, nem uma dinâmica na qual as produções cinematográficas possam realizar sozinho transformações dos cenários políticos nas realidades sociais que as consomem. Nesse contexto, uma visão mais precisa das relações estabelecidas entre cinema e política deve passar pela identificação das nuances que ocorrem entre esses dois universos, bem como dos efeitos dessa relação em sua complexidade.

Um interesse particular nesse campo de discussão refere-se a como a política interfere na feitura de filmes, tanto de um ponto de vista das práticas sociais necessárias para sua produção, divulgação e circulação, como também pelo ângulo dos sentidos internos que uma obra pode mobilizar e que podem estar, mais ou menos intencionalmente, relacionadas a certas formas de organização social em suas dinâmicas específicas de poder.

Como em outras formas de expressão artística, no cinema é comum que seus criadores incorporem em suas obras temas e controvérsias da esfera política (COMBS, 2014), de suas épocas ou de outras. Várias são as formas pelas quais isso pode acontecer, transitando desde a chancela implícita de determinadas formas de organização até a sua crítica, passando pela inserção mais explícita de propagandas de regimes ou posições políticas. É assim que, mesmo quando se trata de filmes intencionalmente políticos, a forma de apresentação e finalidade da produção podem divergir, indo em direções completamente opostas.

Essa multiplicidade se torna ainda mais ampla quando se considera que nem sempre há a intenção de expor uma narrativa

política através dos filmes, momento no qual os fatores contextuais de produção e recepção da obra ganham centralidade quando da identificação dos aspectos políticos retratados, mesmo que não intencionalmente, pela narrativa fílmica.

Isso se torna ainda mais relevante quando se compreende que um filme, tendo ou não essa intenção, nunca conseguirá fornecer um diagnóstico completo e inequívoco de uma realidade, algo que não se pode esperar de qualquer expressão artística ou intelectual. Nesse sentido,

Filmes devem ser entendidos no contexto dos processos políticos, e realmente como uma forma importante de compreender o que ocorre politicamente. Se por processo queremos dizer a configuração de eventos que se desdobram em significados políticos para uma época e lugar, então filmes se tornam uma das respostas estéticas que “apontam” essa configuração temporal. Isso não quer dizer que a política está sempre presente na mente dos cineastas e igualmente em cada filme. No entanto, quer dizer que não se pode compreender completamente o processo fílmico – as formas pelas quais os filmes são produzidos e o que expressam sobre a sociedade – se se exclui seu lugar no processo político [...]. O trabalho do investigador é especificar os meios pelos quais se pode fazer inferências válidas sobre filmes como parte dos processos políticos (COMBS, 2014, p. 06-7).

A comunicação política possível a partir dos filmes faz parte do sistema de comunicação mais amplo e, por isso, pode ser ferramenta para a compreensão da realidade. O cinema se estabelece, então, como um meio para veiculação de certas mensagens, bem como de tentativa de produção de certas respostas nas audiências. Esse processo pode apontar para os aspectos ideológicos inerentes ao fazer político, numa dinâmica que pode encontrar no cinema seu meio de fortalecimento ou superação (COMBS, 2014).

Não é à toa que frequentemente as discussões em torno das relações entre cinema e política desembocuem na temática da ideologia. Isso ocorre pelo caráter intensamente político e ideológico que

o cinema possui, de forma que a leitura política de filmes necessita de um aprendizado específico na relação com as obras. Essa leitura se faz tanto por uma interpretação do contexto social e político nos quais surgem filmes, como também pelos constituintes internos da obra que codificam relações de poder e de dominação. Nesse contexto, a ideologia apresenta-se como um processo de representação através das imagens, narrativas e discursos corporificados nos filmes, sendo necessário situar uma obra fílmica na conjuntura histórica na qual se insere, bem como identificar os códigos e posições de sujeito exploradas nas narrativas fílmicas (KELLNER, 2014).

Devido ao foco nas relações de dominação quando da análise ideológica de filmes, à semelhança do que ocorreu nas teorias sociais de forma geral, o próprio conceito de ideologia passou pelo escrutínio da crítica, num movimento que permitiu sua complexificação com a intenção de identificar e inserir nas discussões em torno da ideologia a maior quantidade de marcadores sociais de opressão em funcionamento num determinado momento e contexto.

Assim, ocorre atualmente a predominância de uma visão que abandona o marco estrito do pensamento marxista para pensar os aspectos ideológicos das obras cinematográficas. Isso ocorre devido ao questionamento do conceito monolítico de ideologia identificado com a classe dominante no marco exclusivamente econômico. Essa crítica permitiu a inserção de outros marcadores sociais de opressão como os relativos a raça, etnia, gênero e sexualidades, além de também permitir o vislumbre de contradições e disputas internas quando se olha para o funcionamento da classe economicamente dominante, que comporta em seu espaço núcleos neoliberais, neoconservadores e progressistas (KELLNER, 2014).

Essa complexificação é extremamente importante para os estudos fílmicos que elegem a política como eixo de análise, uma vez que permite um olhar mais amplo e plural das obras e das realidades

sociais externas às narrativas fílmicas, além de abrir mais espaço para a crítica não apenas a partir da análise, mas também através das audiências. Esse movimento foi possível pela percepção de

[...] que a cultura popular, incluindo os filmes, inclui conflitos ideológicos e instâncias oposicionais. Além disso, agora é nítido que o poder hegemônico não é nunca completo, está frequentemente em conflito consigo mesmo ou até com outras hegemonias, e que audiências múltiplas e ativas podem não aceitar os termos ideológicos como são transmitidos. Públicos populares acostumados a consumir filmes e outros gêneros são críticos e seletivos: num sentido – em bons termos marxistas – as massas são uma espécie de força hegemônica em si, uma vez que elas “median”, para seu próprio propósito, um bom pedaço do que as é oferecido, e ditam em alguma medida quais filmes serão feitos a partir de sua audiência. Finalmente, agora é explícito que ideologias não operam apenas de uma maneira “de cima para baixo”; ao invés disso, elas também operam através de um espectro ideológico, num “vai e vem” da dialética histórica à medida que os humores e circunstâncias mudam (COMBS, 2014, p. 11-2).

Num contexto de maior complexidade das lógicas de dominação, bem como a partir da consideração do lugar ocupado pelas audiências nas dinâmicas de engajamento, torna-se compreensível a ampliação do alcance do conceito de ideologia para além dos aspectos relativos às classes sociais. Dessa forma, realizar a crítica ideológica a partir do cinema deve incluir a crítica não apenas das desigualdades de classe, mas também daquelas advindas de estruturas de opressão como o sexismo e o racismo, que produzem também seus símbolos através das imagens narrativas do cinema (KELLNER, 2014).

Essa perspectiva relacional da ideologia foca nas diversas formas de hegemonia, notadamente em seus aspectos de dominação, o que permite o engajamento em agendas que visem sua superação. Além disso, quando se toma uma noção de ideologia de forma ampliada em relação à encontrada nas teorizações clássicas marxistas, permite-se também que o processo de crítica não se encerre no

questionamento das estruturas sociais de opressão, mas possa ainda direcionar-se aos instrumentais utilizados para seu questionamento e superação, movimento que possibilita o refinamento das lutas em suas dinâmicas de produção, avaliação e reconfiguração (KELLNER, 2014).

Evidencia-se, dessa forma, a ação intelectual subjacente aos contatos com as obras fílmicas, num sentido de delimitação de “qual é a frente de trabalho que racional e sensivelmente desenvolve um trabalho mais eficaz” (GETINO; SOLANAS, 1969, p. 03). Isso permite o engajamento numa espécie de batalha cultural relacionada aos processos de produção, análise e crítica de cinema, com foco na superação das dinâmicas de dominação elegidas em cada caso, levando à defesa de uma lógica de emancipação política e artística.

Para isso se efetivar é necessário um trabalho que possibilite um cinema militante. Nesse sentido, torna-se indispensável a crítica às lógicas mecanicistas do cinema espetáculo, pautado nas dinâmicas comerciais que muitas das vezes referendam processos de exclusão social (GETINO; SOLANAS, 1969), além de partirem de um pressuposto de passividade das audiências que se afastam enormemente das concepções encontradas no cinema de engajamento.

Dessa forma, no lugar de um cinema de imitação, propõe-se um cinema militante, construído com a finalidade de abertura de novas possibilidades viabilizadoras da superação das lógicas neocoloniais (GETINO; SOLANAS, 1969), num sentido de modificar as dinâmicas que simplesmente substituem os colonizadores, para uma que possibilite a centralidade das experiências colonizadas, o que por fim permitiria a transcendência dessas lógicas em direção à emancipação (ROCHA, 2013).

Segue sendo esse o ímpeto de um certo cinema brasileiro desde a década de 1960, movimento encontrado no contexto da América Latina de forma geral. A politização do cinema nesses contextos emergiu como resposta às dinâmicas políticas de opressão ocasionadas pelo

neocolonialismo e suas repercussões, que foram desde a fome até o estabelecimento de regimes totalitários de cunho militar ou civil-militar. Dessa forma, o cinema produzido a partir das lógicas de engajamento inicialmente partiram do pressuposto da necessidade de tomada de consciência (POLDALSKY, 2011), apelando a uma linguagem mais pedagógica, até chegar, sem abandonar sua primeira forma de manifestação, a formatos que complexificam o lugar das audiências em diálogo com a manutenção de lógicas de dominação nos períodos pós-ditatoriais.

No Brasil, o movimento icônico nesse sentido foi o do Cinema Novo, encabeçado pelo cineasta Glauber Rocha, que até hoje se mostra como uma referência importante tanto no sentido político como no sentido estético. Com o Cinema Novo, pela primeira vez de forma sistemática e intencional, alguns temas foram abordados a partir de uma lógica engajada. A proposição desse movimento foi a de expor de formas distintas a realidade, priorizando o ponto de vista dos oprimidos, bem como construindo um cinema de forte base intelectual com experimentações estéticas que mesclam influências do cinema europeu com aspectos relativos às culturas populares brasileiras.

A essa estética implicada politicamente Glauber Rocha (2013) denominou de estética da fome. Com isso ele defendeu a construção de um cinema nacional que não se embasasse nas produções internacionais de massas, dado que esse formato acabava por exotizar o popular, não permitindo a realização da crítica das experiências de subalternidade produzidas no país. Para ele,

Estes são os filmes que se opõem à fome, como se, na estufa e nos apartamentos de luxo, os cineastas pudessem esconder a miséria moral de uma burguesia indefinida e frágil ou se mesmo os próprios materiais técnicos e cenográficos pudessem esconder a fome que está enraizada na própria incivilização (p. 02).

A eleição da fome como nomenclatura e temática por si só expõe o engajamento do Cinema Novo com o questionamento dos

processos de exclusão social. Ao retratar a fome, a intenção foi expor as mazelas de uma sociedade desigual tanto para quem vivencia sem entender sua condição, como para aqueles responsáveis pela produção desses problemas, dentro e fora do país.

Devido a essa urgência em mostrar uma realidade a partir de sua possibilidade de crítica, o recurso à violência estética frequentemente se colocou nos filmes. Essa estética da violência, que pode ter o efeito de choque ou até mesmo repulsa no espectador, serviu para exibir da forma mais crua possível as dificuldades dos contextos objeto das narrativas, maneira de fazer o colonizador notar a existência do colonizado, num sentido de, pela força do horror, tornar possível a ruptura com os processos de invisibilização (ROCHA, 2013).

Uma estética da fome e da violência se manifestaria como uma possibilidade revolucionária no contexto do Cinema Novo, uma vez que apontaria para possibilidades de conscientização tanto dos grupos oprimidos, como dos opressores. Essa violência não seria, então, uma expressão gratuita, mas um ato de amor em relação ao direcionamento a ações transformadoras, pois, como afirma Glauber Rocha (2013),

Sabemos nós – que fizemos estes filmes feios e tristes, estes filmes gritados e desesperados onde nem sempre a razão falou mais alto – que a fome não será curada pelos planejamentos de gabinete e que os remendos do tecnicolor não escondem mas agravam seus tumores (p. 03).

A questão da ação como elemento central em relação às produções de cinema engajado emerge então como de suma importância, dado que não basta apenas engajar os discursos fílmicos e os espectadores numa determina ideia, mas também permitir que a partir delas sejam possíveis ações na realidade social. Nesse sentido, a capacidade de síntese e penetração proporcionadas pela imagem fílmica permitem uma ação descolonizadora que “à colonização das consciências” (GETINO; SOLANAS, 1969, p. 19).

Esse cinema-ação engajado converte-se em máquina que faz pensar e permite aos seus produtores e públicos transformar a realidade. Trata-se de um cinema necessariamente aberto, uma vez que as maneiras pelas quais se chega a pensar e agir são sempre variáveis, mesmo quando do contato com uma mesma obra cinematográfica. Dessa forma,

[...] cada projeção de um filme-ato supõe uma encenação diferente, já que o espaço onde se realiza, os materiais que a integram (atores-participantes) e o tempo histórico em que tem lugar não são os mesmos. Vale dizer que o resultado de cada projeção-ato dependerá daqueles que a organizam, de quem participa, do lugar e momento em que ocorre, onde a possibilidade de introduzir variantes, agregados, modificações, não tem limites (GETINO; SOLANAS, 1969, p. 18).

Esse processo é possível graças a relação forte entre o cinema e os afetos em sua relação com a construção do conhecimento. Assim, entra-se em contato com o mundo através das sensações, após o que se criam conceitos e julgamentos, podendo esse segundo momento culminar num movimento de transformação da realidade. É assim que o cinema pode utilizar-se de seu apelo sensorial para instigar o entendimento da realidade e a transformação política de variadas maneiras e em diferentes direções (POLDALSKY, 2011).

IMAGEM-PENSAMENTO E AFECÇÕES

A variedade de direções para o pensar e agir a partir do cinema ocorre devido a própria qualidade dessa arte. No cinema é possível encontrar uma série de imagens que, conjuntamente, permitem a produção do singular de uma obra, sendo através do processo de montagem que esse movimento é realizado (DELEUZE, 1985). É a montagem que faz surgir o movimento da imagem cinematográfica, e “o movimento remete a uma mudança, migração, a uma variação sazonal” (DELEUZE, 1985, p. 17).

Assim, o cinema é a arte na qual as coisas não param de mudar, dado ser o movimento sua principal característica de funcionamento. A visão fixa é uma impossibilidade para a arte cinematográfica, sendo através disso que o cinema retrata e transcende o mundo, num processo no qual a qualquer momento, a partir do plano de imanência das obras, ou seja, seu universo material, qualquer parte pode se impor como centro e agenciar as imagens-movimento (DELEUZE, 1985).

Esse processo permite que ocorra a distância entre o mundo e o cinema, distância essa que paradoxalmente aproxima as pessoas da possibilidade de crença no próprio mundo, pois “[...] com o cinema é o mundo que se torna sua própria imagem, e não uma imagem que se torna o mundo” (DELEUZE, 1985, p. 77). Nesse sentido, os aspectos éticos acionados na fruição são evidenciados, num sentido de se passar a crer na produção de mundos possíveis a partir das imagens-movimento do cinema, crença essa justificada como razão para a vida:

O homem está no mundo como uma situação ótica e sonora pura. A reação da qual o homem está privado só pode ser substituída pela crença. Somente a crença no mundo pode religar o homem com o que ele vê e ouve. É preciso que o cinema filme, não o mundo, mas a crença nesse mundo, nosso único veículo. Repetidas vezes já se perguntou qual a natureza da ilusão cinematográfica. Restituir-nos a crença no mundo: é este o poder do cinema moderno (quando deixa de ser ruim). Cristãos ou ateus, em nossa universal esquizofrenia *precisamos de razões para crer neste mundo*. É toda uma conversão da crença (DELEUZE, 2005, p. 207).

No entanto, a crença no mundo não se realizará desde uma lógica de diferença se o recurso cinematográfico restringir-se ao representar o mundo e sua realidade. É necessário a essa arte exercitar sua capacidade de choque em relação à realidade através do processo de pensar por ela possibilitado. A imagem cinematográfica faz o movimento, e a partir dele uma série de reações no sistema nervoso são desencadeadas, impondo o pensamento, de forma que “o *movimento*

automático faz surgir em nós um autômato espiritual, que, por sua vez, reage sobre ele” (DELEUZE, 2005, p. 189).

Desta maneira, o autômato espiritual, ao invés de se opor ao automático do movimento, constrói com ele as possibilidades de singularidade. O cinema, deve, assim, ter um efeito de choque que desperta para mundos outros, forma de nos vincular a esse mundo num sentido de vislumbrar e pensar acerca de outras possibilidades.

É essa capacidade, essa potência, e não a mera possibilidade lógica, que o cinema pretende nos dar comunicando-nos o choque. Tudo se passa como se o cinema nos dissesse: comigo, com a imagem-movimento, vocês não podem escapar do choque que desperta o pensador em vocês (DELEUZE, 2005, p. 190).

O pensar é possibilitado pela percepção, e essa, por sua vez, lança à ação, de forma que a ação mental sobre as imagens do cinema se torna, ao mesmo tempo, uma ação possível sobre as coisas do mundo. No entanto, para que isso ocorra, outro elemento é necessário, ocupando um lugar intermediário entre a percepção e a ação: a afecção (DELEUZE, 1985; 2005).

Partindo da indeterminação singular da imagem cinematográfica, a afecção se efetua nos sujeitos, localizando-se “entre uma percepção perturbadora sob certos aspectos e uma ação hesitante” (DELEUZE, 1985, p. 87), que pode ou não vir a se efetivar, sem direções previamente estabelecidas. Dessa forma, é a afecção que, na passagem da percepção à ação, estabelece e restabelece a relação, permitindo a expressão no campo subjetivo do que se move nas telas, dando qualidade emocional ao percebido (DELEUZE, 1985; 2005).

Esse processo ocorre porque antes da ação é elaborada uma análise sensível que a qualifica e possibilita, de forma a tornar reconhecível aquilo que pode prolongar-se em relação à percepção sensorio-motora. Dessa forma, os afetos, assim como os pensamentos,

permitem a análise inteligível do visível enquanto objeto para um interesse subjetivo sobre ele (FARINA; FONSECA, 2015). Isso permite aos conteúdos sensoriais desdobrarem-se na direção de questionamento de visões de mundo rígidas, convidando à participação e ao comprometimento com as mudanças sociais (POLDALSKY, 2011).

O choque possibilitado pelo cinema não é, desta maneira, apenas de pensamento a partir de uma lógica estritamente cognitiva, mas também afetivo. As afecções operam de forma a completar o circuito que compreende o produtor, a obra e o espectador, pois é o choque sensorial que leva ao pensamento consciente, e este, juntamente às imagens, retorna nos causando um choque afetivo (DELEUZE, 2005). Pode-se, assim, chegar à síntese de que *“as imagens-movimento se dividem em três tipos de imagem quando são reportadas tanto a um centro de indeterminação quanto a uma imagem especial: imagem-percepção, imagem-ação, imagem-afecção”* (DELEUZE, 1985, p. 88).

Essas três modalidades de imagem-movimento encontram sua inflexão no corpo, sendo através dele que o engajamento afetivo se realiza em direção a uma concepção ética e política. Os corpos em suas potências podem fazer frente às relações de poder constituídas a partir das lógicas de subalternização, permitindo a visão daquilo que ainda está por ser sentido. Para isso é necessário

[...] um engajamento afetivo do espectador que guarde uma possibilidade emancipatória, para além de uma continuidade teleológica entre filme e mundo. O corpo do espectador não pode ser uma representação nem uma abstração, mas também se performa na singularidade do encontro. Se existe performance e mútua afetação, é porque cada contágio também impõe um percurso dinâmico de um corpo pelas formas e forças de outro corpo (LIMA, 2017, p. 137).

No entanto, para que essa potência do cinema e dos corpos possa efetivar-se, é necessária uma certa forma de organização da imagem cinematográfica, comprometida com as implicações da

capacidade de fazer pensar. Nesse sentido, se faz necessário extrapolar uma intenção estritamente representacional do cinema em direção à sua utilização como ferramenta de excitação cerebral.

Para Deleuze (2005), essa é de tal forma a finalidade do cinema que, quando o fazer pensar não se efetiva, pode-se afirmar a existência de uma defeito nessa modalidade de arte, pois ela sucumbe à dinâmica quantitativa, num movimento muito mais comprometido com as lógicas de sujeição que com as de subjetivação. Nesse sentido, “a essência do cinema, que não é a generalidade dos filmes, tem por objetivo mais elevado o pensamento, nada mais que o pensamento e como este funciona” (DELEUZE, 2005, p. 203).

A partir da ruptura sensória ocasionada pelas artes cinematográficas o humano é confrontado com o mundo, não em sua suposta verdade intrínseca ou idealidade, mas naquilo que o torna intolerável, por inicialmente impensável. O pensar produz um estado de petrificação, que só posteriormente pode engajar a ação e a afecção, uma vez resolvida a situação de despossessão sobre si mesmo e sobre o mundo produzida pelo choque inicial. Assim,

O autômato espiritual está na situação psíquica do vidente, que enxerga melhor e mais longe a mesma medida em que não pode reagir, isto é, pensar. Qual é, então, a saída sutil? Acreditar, não mais em outro mundo, mas na vinculação do homem e do mundo, no amor ou na vida, acreditar nisso como no impossível, no impensável, que, no entanto, só pode ser pensado: “algo possível, senão sufoco”. É essa crença que faz do impensado a potência distintiva do pensamento, por absurdo, em virtude do absurdo (DELEUZE, 2005, p. 205).

A relação com o possível a partir do pensamento permite o engajamento político com a realidade, pois a repotencialização da vida produzida no confronto com imagens possibilita a emergência de um pensamento complexo, por ser descentrado, que pode produzir a reconfiguração da realidade (FARINA; FONSECA, 2015). O cinema apresenta-se, desta

forma, como um instrumento para o trânsito entre o real e o artificial, reconfigurando territórios a partir da experiência sensível (LIMA, 2017).

O cinema se estabelece como uma máquina que tensiona as máquinas políticas e subjetivas, permitindo a produção de outros modos de vida. Nesse movimento, o bom cinema opera como uma contraficção que, ao ficcionalizar o mundo, insurge-se contra a manutenção dos poderes subalternizadores, tornando possível outras relações com a realidade pela alteração dos regimes sensíveis e de pensamento (LIMA, 2017). Nesse movimento, o que entra em questão não é o estatuto de verdade das realidades, mas a capacidade de falsificá-las, ultrapassando as limitações da representação, algo que vem a calhar, pois

É de falsários que se compõe o povo que falta, o povo conectado a um devir, a uma variação universal inumana impassível de ser julgada por valores superiores. O falsário não é, então, um personagem dentro do filme, é o próprio personagem conceitual do cinema, em que a subjetividade só pode ser pensada em conexões com multiplicidades temporais complexas, pois não se espera mais que os heróis ajam, mas que qualquer um pense (FARINA; FONSECA, 2015, p. 123).

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA IMAGEM-PENSAMENTO PARA A EDUCAÇÃO DO OLHAR

A partir do perceber, do agir e do afetar, o cinema perturba a realidade do mundo, a falsifica e reintroduz elementos inesperados em seus arranjos, sendo necessário pensar essas relações para se alcançar entendimentos acerca das possibilidades de produção de um cinema engajado, bem como do engajamento das audiências com os aspectos políticos acionados pelos filmes.

O engajamento no cinema refere-se às maneiras pelas quais os filmes relacionam-se com o mundo vivido, incluídos aí os trabalhos de reelaboração da realidade acionados pelas potências das artes cinematográficas através de sua montagem e dramaturgia. O aspecto performativo do cinema se realiza na proposição não de um sentido unívoco, mas na possibilidade de, no momento de retorno ao espectador, ser inserida uma variação na forma de pensar e afetar-se com o mundo (LIMA, 2017).

O engajamento do espectador, independente do momento histórico de produção da obra ou do período narrativo interno da obra, realiza-se no presente, numa tensão entre o mundo vivido e o mundo desejado (LIMA, 2017). Percebe-se uma relação necessária entre o tempo histórico e a projeção possível de um futuro, que também proporá futuros outros a cada vez que um filme for projetado num momento diferente do tempo de sua criação, ou até mesmo num mesmo tempo para um público distinto.

Essa dinâmica reforça a relação complexa e necessária entre uma produção fílmica e seus espectadores, que se engajam numa espécie de simbiose criativa, sendo “o engajamento [...] um agir com múltiplos tempos na variação do presente” (LIMA, 2017). Efetiva-se, assim, a capacidade do cinema de incidir sobre a experiência do espectador em seus pensamentos e afetos, de maneira que essa arte se estabelece como uma imagem-pensamento que conduz, sem determinar, a intuição das ideias (MACIEL JÚNIOR; ASSIS, 2014).

Esse se torna o poder do cinema, que, no caso do cinema de engajamento, é levado ao seu ápice. É isso que produz efeitos no campo das subjetivações políticas, acionando aspectos desejantes antes não imagináveis. Pode-se constatar, assim, uma pedagogia do olhar ou uma função pedagógica a partir do cinema. Um aprendizado possibilitado pelo choque do cinema que permite o vislumbre de uma realidade muitas vezes intolerável e paralisante, se direcio-

nando à saída da paralisia imposta pela necessidade de pensar (DELEUZE, 2005; MACIEL JÚNIOR; ASSIS, 2014).

A proposta é observar tal função pedagógica para além das condições sociais que a possibilitam, direcionando – como seria próprio ao filósofo, ao artista ou ao crítico – a questão ao cinema e à sua relação com o pensamento, verificando, para além do conteúdo abordado, seu potencial de fomentar devires e liberar a vida do controle social a partir do que lhe é próprio: ser a arte do movimento automático (MACIEL JÚNIOR; ASSIS, 2014, p. 46).

Com isso é evidenciado que ao pensar a função pedagógica do cinema não se pretende que um filme forneça uma totalidade de sentido a ser descoberta pelos espectadores, mas que permita o vislumbre de fissuras na realidade, num movimento que permite o exercício da liberdade e criatividade por parte de quem vê, pensa e sente um filme. Essa é a estrutura da resistência, uma vez que “[...] resistir é criar – e criar é, antes de tudo, gerar possibilidades de existência a partir da abertura imposta pelo ato de pensar” (MACIEL JÚNIOR; ASSIS, 2014, p. 58).

REFERÊNCIAS

- CESAR, Amaranta. Cinema como ato de engajamento: documentário, militância e contextos de urgência. In: C-Legenda. n. 35. 2017. Niterói, 2017.
- COMBS, James. Introduction. 2014 In: COMBS, James. (ed.). **Movies and politics: the dynamic relationship**. New York: Routledge, 2014. p. 03-25.
- DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo** (Cinema II). São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema: a imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DUSSEL, Inés. Usos del cine en la escuela: una experiencia atravesada por la visualidad. In: **Estudos da Lingua(gem)**. v.12, n. 1. Junho 2014. Vitória da Conquista, 2014.
- FARINA, Juliane Tagliari; FONSECA, Tania Mara Galli. O cine-pensamento de Deleuze: contribuições a uma concepção estético-política da subjetividade. In: **Psicologia USP**. v. 26, n. 1. 2015. São Paulo, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GETINO, Octavio; SOLANAS, Fernando Pino. **Hacia un tercer cine**: Apuntes y experiencias para el desarrollo de un cine de liberación en el tercer mundo (1969). Disponível em: <<https://cinedocumentalyetnologia.files.wordpress.com/2013/09/hacia-un-tercer-cine.pdf>>. Acesso em 07 fev. 2022.

IKEDA, Rodolfo Nonose. Contextos, cultura e subalternidade no cinema brasileiro contemporâneo. In: **Interfaces Científicas - Humanas e Sociais**. v.4. Novembro 2015. Aracaju, 2015.

JORGE, Marina Soler. Cultura popular, cultura erudita e cultura de massas no cinema brasileiro. In: **Cronos**. v. 7, n. 1. jan-jun 2006. Natal: UFRN, 2006.

KELLNER, Douglas. FILM, POLITICS, AND IDEOLOGY: Toward a Multiperspectival Film Theory. In: COMBS, James (ed.). **Movies and politics**: the dynamic relationship. New York: Routledge, 2014. p. 55-92.

LIMA, Érico Oliveira de Araújo. Quando a máquina ataca: notas sobre cinema e engajamento. In: **Brasiliana**: Journal for Brazilian Studies. v. 6, n.1. Dezembro 2017. Londres: King's College, 2017.

MACIEL JÚNIOR, Auterives; ASSIS, Sérgio Franklin. Imagem-pensamento: Deleuze e a função pedagógica do cinema. In: **Estudos da Língua(gem)**. v.12, n. 1. Junho 2014. Vitória da Conquista, 2014.

PACHECO, Raquel. Cultura popular e perspectivas pedagógicas no cinema educação. In: **Revista Educação Online**. n. 22. mai-agosto 2016. Rio de Janeiro, 2016.

PODALSKY, Laura. **The Politics of Affect and Emotion in Contemporary Latin American Cinema**: Argentina, Brazil, Cuba, and Mexico. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

ROCHA, Glauber. EZTETYKA DA FOME. In: **]H[espacio cine experimental**. Setembro 2013. Argentina, 2013.

2

Angela Ninfa Mendes de Andrade Cabral

Artur Fabiano Araújo de Albuquerque

**Educação, arte
e esteticidade freireana:
dimensões do fazer educativo**

INTRODUÇÃO

Trazer para o debate a Arte refletida a partir das reflexões freireanas será o foco deste trabalho. A Educação brasileira encontra-se, desde o primeiro trimestre de 2020, quando se iniciaram as medidas restritivas de isolamento social causado pela pandemia do covid-19, numa situação de adaptação e reinvenção. Discutir a Arte, possibilidades de pensar esta área dentro de suas possibilidades estéticas, sensibilidades e forma de resistência a propostas hegemônicas, traz para o centro do debate a força que a mesma possui, enquanto instância que trabalha a criatividade, permite o conhecimento das pluralidades dos contextos e ainda, uma leitura crítica do mundo.

Concebemos este trabalho a partir de uma investigação qualitativa de investigação, tendo a pesquisa bibliográfica e as nossas reflexões como principais ferramentas utilizadas para a construção do artigo. Não é intenção deste ensaio, esgotar o debate sobre a Arte, Educação e Estética Freireana, mas apontar caminhos reflexivos que tragam para o debate inquietações e apontamentos que impulsionam discussões para que pensemos sobre um olhar estético e sensível, diante de práticas e ações pedagógicas em Arte enquanto possibilidades de um olhar mais crítico e voltado para o mundo e contextos sociais que atuamos.

O trabalho está dividido em duas partes. Na primeira, faremos um breve esboço sobre o movimento que a Arte perfaz dentro de distintos contextos e as possibilidades que os docentes têm em mãos de trabalhar, discutir e construir coletivamente com os estudantes possibilidades de um fazer artístico sensível e contextualizado, tendo esses contextos como elementos principais para pensar a partir de suas práticas sociais, partilhas e um olhar decolonial.

Na segunda parte, a partir de uma reflexão realizada perante as obras de Paulo Freire e sua Teoria da Educação Libertadora, veremos

o quão necessário se torna a prática da Arte e da Educação dentro de sua dimensão estética sensível. É apresentado que, diante de um olhar sensível e crítico, a configuração que a Educação é trabalhada, diante dos diversos contextos, permite que educadores e estudantes possam fazer uma leitura de mundo a partir de reformulações, criações, recriações e direcionamentos observados pelos corpos, pelo pensar certo, pela formação e identidade cultural, inteireza, pelo fazer-se sujeito, sendo estas ações tangenciadas por uma Educação Libertadora.

O MOVIMENTO DA ARTE, EDUCAÇÃO, PRÁTICAS SOCIAIS E O PENSAMENTO DECOLONIAL

Os contextos sociais e as ações dos sujeitos são elementos que participam da ação docente. Dentre as reflexões do pensamento freireano temos a relação indissociável entre ensinar e aprender. Como “não há docência sem discência” em nossas práticas educativas junto aos discentes, torna-se fundamental respeitá-los em suas semelhanças e diferenças (FREIRE, 1996, p. 12 e 39). É preciso, pois, ter o olhar atento aos contextos sociais dos estudantes e procurar conhecer a territorialidade em que estão inseridos, pois isso nos permite realizar nossas ações docentes sintonizadas com o consumo da arte (música, visuais, dança, cinema, etc), as formas de comunicação, as partilhas, a maneira como esses alunos se inter-relacionam através das redes sociais, compartilhando essas linguagens de arte, dentre outras formas, para desenvolvimento de ações pedagógicas que contemplem o contexto local.

A Arte, que outrora era denominada disciplina de Educação Artística e, ainda assim, como “atividade educativa”, foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB no Brasil em 1971¹.

¹ Para maiores informações, ver o site <<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/arte-e-a-lei-de-diretrizes-e-bases/36090#>>. Acesso em 14 de agosto de 2021.

Nos dias atuais, várias associações, grupos de pesquisa e outras instâncias ligadas à Arte, têm defendido esta área enquanto espaço de ação humana reconhecendo a capacidade de desenvolvimento humano a partir da criatividade, se tornando essência fundamental para a Educação como um todo. Tomar consciência de que as práticas artísticas, trabalhadas a partir dos contextos dos estudantes contribuem nas ações decoloniais atribuindo significados de respeito, aceitação, solidariedade, resistência, esperança e amorosidade dentro de suas realidades e possibilidades de aprendizagem.

Jara (2020) tem defendido a Educação Popular Latino-Americana dentro de ações a partir dos movimentos sociais e dos diversos contextos onde as partilhas, os saberes populares e as formas de vida dos sujeitos são discutidos e elaborados como fundamentalmente solidificados no contexto social. É defendido por este autor que a Educação Popular Latina tem seus fundamentos alicerçados nas práticas comunitárias, construídas coletivamente a partir de diversos movimentos sociais e estudantis, os quais defendiam os saberes dos diversos grupos e contextos sociais locais, e estes, resistiram e resistem até hoje a saberes hegemônicos trazidos por colonizadores, os quais são vistos e perpetuados como formas absolutistas do pensar. Os saberes populares possuem riqueza de pensamentos, ações, conquistas sociais, desenvolvimentos na Arte, dentre outras ações.

Diante disso, pensando agora na realidade brasileira, como então não reconhecer os saberes e vivências dos estudantes como elementos importantes para elaborarmos nossas ações docentes decoloniais? A Arte, como área, é fundamental, principalmente em um momento de isolamento social, causado pela pandemia do Covid-19 a partir de março de 2020. Os jovens, como a grande maioria da população, passaram a realizar as atividades de forma remota e, para tanto, não apenas consumiram ou apreciaram Arte, mas passaram a ter nesta área uma maneira de produção, reelaboração e, também,

um fazer humano enquanto prática libertadora. A Arte, neste momento de pandemia, tornou-se fundamental para que as pessoas pudessem experimentar vivências outrora não vivenciadas em momentos em que tínhamos o “normal”, o que entendemos que seriam eloquentes apenas nas ações presenciais.

Souza (2004), por exemplo, mostra o quanto alguns professores de música persistem em trabalhá-la descontextualizada do ambiente social dos estudantes. É fundamental pensar que a Música, a Dança, as Artes-Visuais e o Teatro, enquanto braços da Arte, estão inseridas nos contextos, no consumo dos jovens, nas redes sociais, nas partilhas, nos entretenimentos, dentre outros, os quais, trazidos como práticas educativas e reelaboradas por professores e estudantes, permitirão que os jovens desenvolvam sentidos como autonomia, respeito ao outro, colaboração, humildade, amor ao próximo, entre outros.

Jara (2020), apresenta a influência que Paulo Freire obteve de sua esposa, a Professora Elza Maia Costa Oliveira, uma vez que ela utilizou métodos inovadores em processos educativos. Elza foi pioneira ao utilizar a Arte em suas práticas pedagógicas nas escolas públicas do Recife, e essa influência foi significativa para o desenvolvimento das reflexões freireanas.

Nesse sentido, reconhecer que a Arte possibilita o desenvolvimento de *insights* importantíssimos para os estudantes, possuindo infinitas formas de ação, permite que educadores, sejam professores de Artes, de outras disciplinas que saibam relacionar os conteúdos específicos com a Arte, como também educadores de séries iniciais, trabalhar com a criatividade, o desenvolvimento motor, sensorio, visual, movimentos e expressões artísticas.

Gostaríamos de destacar que é possível estimular estudantes com deficiência física, cognitiva, motora, visual, portadores de síndrome de Down, a participar das várias atividades artísticas provocadas

em sala de aula para que possam se desenvolver dentro de suas possibilidades e limites descritos em seus quadros diagnósticos, tendo as provocações iniciais dos professores e reconhecendo os contextos dos estudantes como elementos primordiais para o desenvolvimento das práticas de Arte-Educação em sala de aula. Segundo De Masi (2003), a criatividade é um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento humano e da nossa sociedade, pois estamos em desenvolvimento, tanto humano quanto tecnológico na sociedade pós-industrial.

A cultura e as práticas sociais presentes no contexto local dos alunos são outros elementos indispensáveis para pensar a prática da Arte-Educação. Com relação aos estudantes, Freire (1996), nos indica um olhar sobre a diversidade diante de nossa realidade de ação docente dentro da leitura aqui discutida, apontando uma reflexão que prevalece dentro de uma perspectiva na qual os envolvimento dos alunos nas associações, nas igrejas, nos terreiros, e em outras instâncias e situações, perfazem a vida social dos mesmos e as práticas artístico-musicais, teatrais, de dança e outros campos expressivos que são importantes, a serem revisitadas em sala de aula, reelaboradas e compartilhadas entre todos. Permite-se, assim, reconhecer no outro a necessidade do respeito e reconhecimento de valorização dos diversos espaços, nos quais há vida, há possibilidades de desenvolvimento e humanização.

Considerar o respeito aos estudantes permite que olhemos para propostas sintonizadas com a atualidade e realidades sociais. Trabalhos já realizados nos mostram que pensar em ações pedagógicas, utilizando nossos materiais e produções sociais, sejam da Arte, sejam das formas de comunicação, das tecnologias desenvolvidas e nas diversas práticas locais que rompem com pensamentos e práticas hegemônicas, nos leva ao caminho da decolonialidade, que é uma forma ou caminho de resistência para a desconstrução de padrões, conceitos e perspectivas impostos a povos subalternizados. Agir assim nos direciona a respeitar as ações dos alunos, reelaborando nossas práticas

docentes e permitindo que esses estudantes façam leituras de mundo e de seus contextos de forma mais ampla e dialógica.

Queiroz (2020), nos traz uma provocação muito instigante: “Até quando, Brasil, vamos perpetuar os epistemicídios musicais e a exclusão de práticas culturais que tecem a nossa identidade nacional?” (QUEIROZ, 2020, p. 155). Transmite que nos encontramos dentro de uma perspectiva colonialista de ensino em geral no Brasil e a Arte é uma das áreas que luta, reage e resiste a propostas hegemônicas de educação. Por epistemicídio, termo criado pelo Sociólogo Boaventura de Souza Santos, compreende-se como um processo que torna invisível as contribuições culturais e sociais que não são assimilados pelo saber ocidental.

Os contextos sociais são diversos e amplos culturalmente, revelando aprendizados diferentes, saberes populares ricos e indivíduos com viva memória e experiências que nos transmitem informações sendo discutidas, que, trabalhadas na academia, possibilitam reflexões significativas para a compreensão dos sujeitos, a construção de novos materiais didáticos e metodologias para o agir docente e, ainda, a constante interação do meio acadêmico com os saberes e contextos populares. É preciso, assim, abrir as portas da academia para que setores populares possam dialogar com pesquisadores, sendo assim um acréscimo importante para a construção epistemológica do pensamento decolonial.

Como aponta Leite (2021), “como fenômeno social, a sensibilidade se converte em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo” (p. 92). A Arte, enquanto educação estética, deve ser provocada diante das possibilidades de atingir a sensibilidade dos estudantes, permitindo que, nos contextos que sejam participantes, tratem as várias formas de Arte presentes nestas realidades com um trato diferenciado, um olhar para o formato de construção coletiva ou individual, que transcendam as barreiras de preconceito e possam, assim, desenvolver um senso crítico construtivo.

É possível trabalhar propostas atuais, sensíveis e resistentes a propostas hegemônicas que não condizem com os contextos dos estudantes, salientando que, mesmo neste contraponto de resistência às propostas hegemônicas, os estudantes devem olhar, ouvir e se aproximar de diversas propostas de Arte, como também saber os limites do respeito a si mesmos e aos outros. A provocação para um olhar sensível dos estudantes, permite que eles desenvolvam a criatividade dentro dos seus contextos sociais que estão inseridos, bem como uma aproximação com um fazer artístico mais significativo, a partir de resistência à hegemonia e valorização das suas próprias raízes e fazeres de Arte dentro de suas realidades.

CAMINHOS SOBRE EDUCAÇÃO E ESTÉTICA FREIREANA

Pensar a educação requer discussões exploratórias das ciências humanas e sociais em suas relações entre homem, cultura, natureza, sociedade, política e arte. Paulo Freire, ao longo de suas obras, apresenta o pensamento pedagógico para construção da educação libertadora. A teoria da educação freireana caracteriza-se por uma reflexão arremetida na concepção da educação problematizadora fundamentada na teoria crítica dialogando com outras epistemologias da educação contemporânea.

As discussões sobre concepções da educação e suas relações entre o ensino, a ética e a estética avançam na tentativa de apontar novos horizontes a propostas no contexto neoliberal, no qual a lógica empresarial de acumulação do capital se estende aos fenômenos artísticos por meio da cultura de massa, distanciando a dimensão do sensível da criação e recriação das concepções contra hegemônicas sobre os sentidos da estética. Não se trata, portanto, de um nivelamento pós-moderno

de alta cultura e cultura de massas, e sim de uma aristocratização da cultura de massas, promovida a cultura de elite (JORGE, 2006).

Paulo Freire (1981) nos apresenta a concepção de educação libertadora, na qual os sujeitos comprometidos com a existência, com a busca da transformação da realidade frente às relações de exploração da classe dominante, através da conscientização, intervêm no contexto social. Compreendemos que a educação libertadora se instaura na proposta do pensamento decolonial. Nesse sentido, o ato de ensinar consiste em destacar a leitura de mundo para poder transformá-lo, promovendo através da ação conscientizadora oportunidade às classes populares de discutir o contexto de opressão que estão inseridas para poderem agir a favor da libertação.

Encontramos nos escritos da obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 1996), reflexões sobre os sentidos do exercício da prática docente e de como essa prática arrola várias categorias freireanas, entre elas, a relação existente entre educação e atividade ética e estética. Paulo Freire pensa uma concepção da *esteticidade da educação* como elemento indispensável do fazer educativo, nos remetendo a novos sentidos sobre beleza, sensibilidade e o fenômeno artístico.

A percepção estética da educação está relacionada a boniteza do processo de aprendizagem, manifesta na dialogicidade entre os sujeitos do processo educativo em seu cotidiano. Concepções variadas sobre boniteza perpassam obras tais quais *Pedagogia da indignação: Cartas Pedagógicas*, (2000) e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996). Entre elas identificamos o autor aproximando o vasto universo polissêmico, substantivos, adjetivos, ética e estética, relacionados a boniteza, bondade que une a beleza, verdade, legitimidade, a liberdade e a civilidade política das ações humanas e ações pedagógicas como ação do sujeito concreto, histórico e cultural.

Diante do amplo universo polissêmico sobre a concepção de boniteza na perspectiva freirena, Leite (2021) elege as categorias presentes na obra *Pedagogia da autonomia*, “pensar certo”, “formação e identidade cultural” e “inacabamento do ser humano”, na tentativa expansionista da reflexão a respeito dos sentidos de boniteza, educação, ética e estética.

A relação entre *pensar certo* e a *boniteza*, envolve a manifestação docente quando demonstra aos discentes a importância de ser um sujeito histórico que aprende para intervir no contexto social. Essa relação passa pela ruptura da centralidade racionalista do saber, e a construção da humildade aprendente fortalece a ética docente gerando a boniteza em pensar certo.

O pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia de si ou cheio de si mesmo. O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, e a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo (FREIRE, 1996, p. 31).

No contexto da reflexão sobre *formação e identidade cultural*, Paulo Freire aponta a importância de termos na formação docente a compreensão dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança que poderá ser superada pela segurança e do medo que se esvai através do saber. A boniteza, nesse sentido, se refaz na formação docente no exercício da criticidade e curiosidade epistemológica experienciada na ética e estética da formação:

Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros, substantivamente, exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético. (FREIRE, 1996, p. 51)

O *inacabamento* do ser humano e a boniteza, estabelecem a relação do homem e sua passagem pelo mundo na possibilidade de

embelezar ou enfeiar. Essa relação é dinâmica, não é preestabelecida ou tampouco predeterminada, o imprevisível surge durante o fazer pedagógico. Para o docente, estar disposto à mudança e à aceitação do diferente fará parte da sua construção cultural.

O diálogo entre boniteza e estética parte da curiosidade epistemológica da percepção entre experiências existenciais e a educação. Educar é fazer da jornada pedagógica um lugar de boniteza possível na prática educativa, preocupando-se com a boniteza do processo de aprendizagem, manifestada nos sentimentos de esperança, ética, criatividade, amorosidade, na relação dialógica entre docentes e discentes e a capacidade de intervenção do sujeito no mundo concreto.

Entre as várias significações do substantivo estética, encontramos no dicionário Houaiss da língua portuguesa, (...) “parte da filosofia voltada para a reflexão a respeito da beleza sensível e do fenômeno artístico, harmonia das formas e/ou das cores; beleza” (2021).

A estética freireana dialoga com a formação do sujeito em busca do conhecimento por meio da conscientização. O ensino vislumbra como horizonte a valorização da expressão, comunicação, criatividade, boniteza e sensibilidade. Em busca por compreensão sobre os sentidos da estética, Leite (2021) elege pontos discursivos que nos fazem refletir sobre a *estética freireana* desenhada em sua obra. Entre as categorias selecionadas destacamos, *criar-recriar*, *fazer-se sujeito*, *corpo consciente*, *expressividade* e *inteireza*. Não temos a intenção de esgotar a discussão sobre a *estética freiriana*, pretendemos pensar sua significação frente a educação.

Em Freire, a categoria *criar-recriar* passa pelo construto criador da educação, criar a partir dos questionamentos, da pedagogia da pergunta, da crítica e consciência do inacabado. “Em todo homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é tanto mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar” (FREIRE, 1979, p. 32). O recriar advém das vivências e necessidade de transformação que temos das nossas relações.

A categoria *fazer-se sujeito* relaciona-se à tomada de posição que se tem a partir da conscientização. As relações pedagógicas estão articuladas entre o conhecimento de mundo, o ensinar e o aprender, e se consolidam quando o discente se torna sujeito da produção do conhecimento: “Ensinar significa provocar a curiosidade do educando a tal ponto que ele se transforme em *sujeito* da produção do conhecimento que lhe e ensinado” (FREIRE, 2013, p. 189).

A categoria *corpo consciente* distancia-se da concepção fisiológica, orgânica e das dimensões físicas. O corpo humano é um corpo consciente no qual o sujeito se constitui do que pensa, atua, participa, vive e interage. Consciente por contemplar todas as dimensões, suas características internas, externas e seu lugar no mundo.

Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos tanto mais o suporte foi virando mundo e a vida, existência. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não espaço vazio a ser enchido por conteúdos (FREIRE, 1996, p. 58).

O corpo consciente não assume padrões em sua forma de ser. Ele assume a existência da diferença entre as pessoas, das particularidades que formam as subjetividades e o sujeito. Encontra-se em constante movimento e quando se posiciona considera a ideia da individualidade do ser humano baseado em uma construção coletiva. Nas complexas relações sociais, o sujeito passa a compreender que estar em grupo lhe oferece condição de compreender a si mesmo e ao outro.

É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (FREIRE, 1997, p. 8).

A categoria *expressividade* envolve aspectos multidimensionais, com uma abordagem educativa e comunitária, difere-se dos fins apenas estéticos. “A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade (FREIRE, 1981, p. 20)”. O ensino parte da sensibilidade, comunicação e expressão, exteriorização do imagético e compreensão do encantamento pelo processo criativo. A arte está presente em todos os sentires provocados através das práticas educativas. O corpo assume postura transcendente decorrente das subjetividades.

Podemos verificar concepções sobre a *inteireza* na pedagogia Paulo Freire discorrida em forma de completude nas diversas óticas da humanidade. “Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também” (Freire, 1995, p. 18).

A estética freireana amplia nosso olhar nos aspectos multidimensionais da formação humanizadora. Aponta rupturas com as concepções clássicas da educação, arte e estética influenciadas pelo viés neoliberalista. Repensar as relações da prática educativa, ensino e arte estética no pensamento freireano ultrapassam padrões das epistemes do pensamento colonial. Refletir a respeito dos significados entre o criar-recriar, fazer-se sujeito, corpo consciente, expressividade, inteireza e suas relações estéticas atribuem pensamentos outros nas relações entre arte e educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolvemos explanações considerando a arte como linguagem que aguça os sentidos expandindo a imaginação, como conduto de acesso a significados que não são transmitidos por outros meios.

A arte torna-se agente condutora da educação libertadora e do pensamento decolonial, da sensibilidade estética, impulsionadora de pensamentos outros e novas aprendizagens contribuindo para a transformação social.

Pensar a educação como arte, como atividade estética, como fazer criativo, respeitando o contexto social dos educadores e educandos, manifesta a inteireza das relações entre razão, subjetividade, emoção e desejos dos corpos conscientes. Como fala Paulo Freire, trata-se de pensar a educação como arte, como atividade estética.

A arte e a estética freireana destacam práticas educativas no contexto decolonial que se movimentam em torno da possibilidade de ruptura de padrões hegemônicos da cultura dominante, possibilitando a criação e recriação de mundos. O fazer criativo, capaz de manifestar originalidade única, nos faz refletir poeticamente o estar no mundo. Os sujeitos fortalecem sua jornada de vida quando postos perante concepções de valorização do sensível e das subjetividades no momento em que o docente e discentes discutem novas significações de sentidos nas produções construídas no contexto local da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

DE MASI, Domenico. **Criatividade e grupos criativos**. Tradução de Léa Manzi e Yadyr Figueiredo. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

Dicionário online da língua portuguesa. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/estetica/>>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

JARA, Oscar H. **A Educação Popular Latino-Americana**: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos. São Paulo: Ação Educativa. 2020.

JORGE, Marina Soler. Cultura popular, cultura erudita e cultura de massas no cinema brasileiro. In: **Cronos**. v. 7, n. 1. jan-jun 2006. Natal: UFRN, 2006.

LEITE, Álvaro P. Paulo Freire e arte educação: Considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação. In: **Educação, Sociedade E Culturas**. v. 54. 2021. Disponível em: <<https://ojs.up.pt/index.php/esc/article/view/51>>. Acesso em 10 ago. 2021.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música no Brasil. In: **PROA - Revista de Antropologia e Arte**. v. 10, n. 01. Jan-Jun, 2020. Campinas: Unicamp, 2020.

SOUZA, Jusamara. Educação Musical e Práticas Sociais. In: **REVISTA DA ABEM**. n. 10. 2004.

3

Carlos Eduardo Galon da Silva

representações decoloniais e sua potência pedagógica na educação estética

LINHAS INTRODUTÓRIAS

Atualmente vivemos imersos num universo repleto de diferentes estímulos, onde tanto o conhecimento quanto diversas formas de entretenimento são visualmente produzidas. Aprendemos de diversas maneiras e com diferentes pessoas, todos influenciados por aquilo que vemos, ouvimos, lemos ou sentimos, onde as imagens se destacam causando ocultas inferências na aprendizagem.

Nossa sociedade lida com grande fluxo de imagens e vídeos em diferentes mídias, assim todos precisam estar preparados para interpretar as referências visuais. Para construir sua cultura com sensibilidade é necessário apontar caminhos e exercitar questões na formação. Portanto, os professores de arte devem desenvolver ações de leitura da sua comunidade e do mundo, relacionando questões socioculturais e conceitos multidisciplinares importantes para o melhor desenvolvimento no ensino de Artes nas escolas. A formação estética deve estar alinhada com as vivências discentes, pois não adianta ser um “virtuoso desenhista” se não se sabe representar e refletir sobre sua existência.

Nascemos em determinados lugares e vamos vivendo em situações sociais, históricas e econômicas de acordo com nosso contexto. Há pessoas que aceitam sua condição de vida como fato imutável, não buscam mudanças e alternativas. Mas questionar sobre nossa realidade e nossas vivências é uma postura que precisa ser incorporada, como uma prática de vida: atitude que pesquisadores vêm incorporando, até para revisar nossa história. Como por exemplo Catherine Walsh (Estados Unidos) que, diante do panorama de total desordem da descolonização, destaca a necessidade de ler criticamente o mundo, intervir e reinventar a sociedade. As relações entre saber eurocêntrico e decolonialidade tem provocado debates por toda a América Latina, inspirando novas práticas e epistemologias criadas no contexto local,

questionando o saber eurocêntrico. A escola do pensamento decolonial é recente e trabalha com as subjetividades para desconstruir a estrutura colonial enraizada no território. Para transformar essa realidade pós-colonização, as práticas decoloniais precisam estar na sistematização do currículo para o ensino de artes visuais, para criar potentes significações para todos os envolvidos.

Considerando que as escolas devem trabalhar a partir de práticas transformadoras e significativas para seus estudantes, educadores de arte devem desempenhar o papel de mediadores culturais, atentos e atentas ao contexto da comunidade e às práticas do seu tempo. Diante disso, estruturamos este artigo nas seguintes questões: a) De que maneira as referências visuais podem influenciar no aprendizado? b) Qual a relevância das práticas decoloniais na educação contemporânea? Em seguida sugerimos uma reflexão sobre como potencializar o ensino de artes visuais através de referências decoloniais. Por fim, tecemos nossas linhas finais refletindo as considerações realizadas.

PENSANDO REFERÊNCIAS VISUAIS NO ENSINO

Desde o seu nascimento, as pessoas começam a investigar o mundo que as envolve de diversas formas, provando, sentindo e ampliando sua vivência. As sensações do tato, da audição, do olfato e do paladar produzem diversas informações para o nosso corpo, que responde, memoriza e apreende lições. Aliado à escuta, o sentido da visão, em especial, exerce muita influência por ser um recurso visual dinâmico no ensino-aprendizagem. Os estímulos luminosos que são captados pelos nossos olhos, a nossa “câmera” que recebe os dados visuais e envia para o cérebro reconhecer e reorganizar cores, formas, movimentos, distâncias e formas.

Abrir novos horizontes e transformar a realidade requer participação, troca social, experimentando alternativas de existência para ampliar a visão de mundo. Ler é fundamental nesse processo de formação, mas não existe uma única maneira de leitura. Vamos tratar de outro jeito de ler o mundo, não revelando letras e palavras, mas decifrando a linguagem das imagens, seus símbolos e arquétipos. Considerando que existem estudos específicos da linguagem escrita com gramática, regras e dinâmicas próprias, a leitura visual também compreende normas e metodologias pouco desenvolvidas nas escolas. O processo pedagógico com imagens pode ampliar o mundo expressivo, cognitivo e perceptivo.

No projeto de alfabetização para jovens e adultos defendido pelo educador Paulo Freire, as práticas ressaltam o domínio crítico da leitura e da escrita. Como afirmou Freire (1989, p.09), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, antes de uma pessoa ser alfabetizada ela já possui saberes construídos através de sua vivência, logo “sabe ler a vida” a partir de suas experiências. No início do letramento, estudantes conseguem “juntar” letras e formar palavras e frases, mas não compreendem totalmente o conteúdo do texto. Na leitura visual acontece algo similar, pois até conseguem identificar referências pontuais, associando e fazendo analogias de acordo com sua vivência. Porém, não conseguem argumentar, refletir sobre outros elementos como o contexto, a técnica, ou apontar referências necessárias para a construção de um posicionamento crítico.

Na disciplina de artes, o respeito e inspiração na diversidade cultural deve ser o cerne dos estudos para que possam ser compreendidos e em seguida questionados os padrões e poderes colonialistas impostos ao longo da nossa história ocidental. Geralmente educadoras e educadores de artes trabalham com muitas imagens: seja produzindo ou interpretando, a dinâmica envolve história, cultura, divulgação e princípios simbólicos.

A imagem exerce muita influência na nossa forma de pensar, desenvolver o raciocínio e, conseqüentemente, na visão crítica diante

das inúmeras situações que estão presentes no cotidiano. A prática de leitura de imagens deve desenvolver a capacidade de conhecer aspectos que permeiam a própria cultura e as culturas circundantes, a fim de identificar representações e ainda comparar diferentes pontos de vistas. As representações visuais carregam consigo significados que vão além das possíveis interpretações artísticas, além de superar as intenções do artista e ganhar outros sentidos na leitura do espectador. Situadas em determinado contexto histórico-social, engendram um diálogo atemporal na educação, contribuindo de modo singular no desenvolvimento, sendo capazes de fortalecer percepções e ações diante da vida e cultura. Se forem instigados, estudantes podem desenvolver sua capacidade crítica diante do modo como interpretam imagens e o mundo, de forma integrada e significativa para sua comunidade.

A imaginação está ligada à experiência e às atividades artísticas, sendo “indissociável da atividade artística, uma não existe sem a outra.” (BARBOSA, 2005, p.30). Essa concepção de uma cultura do Imaginário estabelecida por Gilbert Durand (França, 1921-2012), consiste justamente em estudar o modo como as imagens são produzidas, transmitidas e recebidas, que vai além da leitura analítica, apontando para o reconhecimento de sentidos socioculturais. Construindo uma pedagogia social, ele defende que as imagens do Imaginário são reguladas por arquétipos e símbolos: um conjunto de imagens primordiais que são os primeiros modelos ou padrões, passíveis de serem reproduzidos e, por isso, sua importância de compreender suas origens e dinâmica.

Durand ressalta que a civilização se perdeu em diferentes escalas e estruturas, onde “num século de aceleração técnica, uma pedagogia táctica do imaginário surge como mais urgente do que no lento desenrolar da sociedade neolítica, onde os reequilíbrios se faziam por si mesmos, ao ritmo lento das gerações” (DURAND, 1993, p.103). Dessa maneira o conhecimento, o ensino e a aprendizagem não devem estar compactados somente na experiência do livro didático ou numa

hermenêutica arcaica, mas devem convergir para diferentes níveis e direções dos saberes: o Imaginário pode trazer equilíbrio com o entorno. É por meio dos seus estudos que “nos reconhecemos como humanos, conhecemos o outro e apreendemos a realidade múltipla do mundo.” (TEIXEIRA, 2016, p.48). Numa proposta de reinventar a educação através de uma “Pedagogia do Imaginário”, a autora Maria Teixeira explica que

Em suma, as imagens arquetípicas universais expressas na arte, na poesia, na mitologia, nos contos de fadas, na literatura, ressoam na psique e afetam nossas emoções e nossa sensibilidade. E é por esse motivo que só uma pedagogia do imaginário ou da imaginação pode conduzir a uma educação da alma. (TEIXEIRA, 2016, p.53).

Educação da alma, sensível, com alteridade. Ao tentar ver através dos olhos dos outros, podemos descobrir coisas novas. Tentando ver como uma criança mais nova explorando seu quintal, tendo a curiosidade como um motor que impulsiona novas ideias, conceitos e aprendizagens. Assim, podem desenvolver a habilidade de ver, julgar e interpretar o contexto histórico, social, político e cultural de modo transformador. A construção da habilidade de interpretar imagens acontece aos poucos, à medida que nossas experiências são ampliadas e escolhas testadas. Convivendo em sociedade, criamos critérios sobre aquilo que é aceitável, ou não, de acordo com cada situação. Desse jeito os papéis sociais são aprendidos, na relação com as imagens e experiências que, aceitamos ou não, de acordo com os critérios de convívio que produzimos.

REFERÊNCIAS DECOLONIAIS

Antes de apontar a potência das referências decoloniais na educação estética, precisamos ponderar algumas questões para refletir sobre o ensino de artes nas escolas. Que sociedade é essa vivemos? Quais são os conceitos e definições atuais de arte? Qual é a relação

entre arte e sociedade? A arte é feita para uma determinada cultura ou classe social? As categorias na arte contemporânea correspondem à realidade? Toda essa arrumação interessa a quem?

Esse debate sobre a dominação de determinadas culturas hegemônicas sobre as demais a partir da “colonialidade”, além de uma revisão da história, levanta diversos pontos da estrutura de poder estabelecidas pelos modelos eurocêntricos e norte-americanos na atualidade. O conjunto de estudos que Aníbal Quijano (1928-2018) desenvolveu sobre a colonialidade serviram para contextualizar uma série de problemáticas histórico-sociais que serviram para politizar a constituição histórica da América Latina. Como um dos reflexos de seus apontamentos, podemos destacar a importância de dinâmicas intersubjetivas no ensino-aprendizagem: num processo de comunicação, autoconhecimento e conhecimento mútuo do espaço escolar, estudantes podem reconhecer suas semelhanças e diferenças.

Nesse sentido, a autora Catherine Walsh (2009) tem muita afinidade com o pensamento elaborado por Paulo Freire (Brasil, 1921-1997) nos anos 1960 (Pedagogia Crítica), que articula uma ética e prática educativa juntas, que lutam contra as discriminações de classe e gênero. Tanto que serviu de base para o desenvolvimento da decolonialidade na educação. A pesquisadora articula suas ideias, incentivando processos de luta e resistências que miram “outro mundo possível” contra ao pensamento hegemônico de matriz eurocêntrico, buscando novos modos de ver, ouvir, ser, saber e viver. Diversos grupos sociais estão nessa arena disputando espaço, narrativa e poderes. Entre múltiplas problemáticas surgem conflitos de gênero, raça, religião, entre outros. As diferenças se afirmam em diversas linguagens, enquanto o sistema impõe uma cultura comum hegemônica para silenciar outros saberes, práticas e subjetividades. A autora defende o caminho da interculturalidade crítica na dinâmica social e política da América Latina:

Práticas que abrem caminhos e condições radicalmente 'outras' de pensamento, re e in-surgimento, levantamento e edificação, práticas entendidas pedagogicamente – práticas como pedagogias – que por sua vez fazem questionar e desafiar a razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presente, desligando-se deles. (WALSH, 2013, p. 28)

Nos anos 1980, Peter McLaren (Canadá, 1948) formulou sua teoria do “multiculturalismo crítico”, que trata de uma abordagem pós-moderna de resistência ao panorama hegemônico, na qual

a perspectiva que chamo de multiculturalismo crítico compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais e o deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. (MCLAREN, 1997, p.123).

Assim, ressalta como no ocidente a linguagem e o pensamento são construídas num sistema de diferenças entre grupos organizadas por lógicas binárias como branco/preto, bom /ruim, normal/perturbado etc. Por consequência, esses binarismos provocam insegurança e instabilidade social e racial. O autor sugere então que os educadores levantem questões da diferença no currículo, rejeitando códigos de interpretação dominante, de maneira que superem o essencialismo monocultural dos “centrismos” – anglocentrismos, afrocentrismo. Entende que o cidadão ou cidadã é pluralizada ou hibridizada na relação com outros sujeitos sociais e que no multiculturalismo crítico a diferença precisa ser problematizada, que as relações não serão harmoniosas, transformando condições históricas e sociais. Assim, a comunidade escolar deve evitar o discurso que demoniza o *outro*, o diferente. Assim como Gilbert Durand e outros teóricos, McLaren propõe uma revisão da história para reescrever o passado.

Através da globalização, as novas tecnologias invadiram nosso cotidiano: aos poucos foram modulando costumes, criando tendências

e interferindo na vida de quase todos. No ano de 2020, a pandemia causada pelo vírus Covid-19 afetou a vida da população humana de diversos modos, exigindo cuidados de saúde e de convivência. Devido ao distanciamento preventivo e isolamento social, a internet conectou o mundo e as pessoas começaram a interagir ainda mais por meio das telas de aparelhos digitais. Muitas imagens foram produzidas e consumidas nesse período. O ciberespaço se tornou o lugar alternativo para ensinar e aprender, trazendo novos desafios para estudantes e educadores no ensino à distância.

A interação via internet conecta diferentes participantes, saberes e práticas numa grande rede. É por onde uma volumosa quantidade de arquivos e imagens circulam, afetando a intersubjetividade e sociabilidade, assim como a própria individualidade dos envolvidos. A internet até pode ser um ambiente híbrido, com diversos processos que favorecem o ensino e diálogo entre pessoas divergentes, mas são raras as discussões sobre o significado das imagens acessadas, pois segundo uma pesquisa do IBGE (2019) a maioria usa para conversar ou se entreter.

O acesso às imagens das artes visuais foi amplificado, com pesquisas na internet, apresentações e vídeos selecionados para aulas e exposições virtuais em grandes museus. Porém, grande parte da população mundial ainda não tem acesso a equipamentos tecnológicos e internet: a distância entre excluídos e conectados digitais só aumentou. Comunidades inteiras são excluídas, tanto dos acessos presenciais quanto dos remotos pela via tecnológica. Podemos entender o ensino das artes visuais como prática insurgente, bem como Paulo Freire vislumbrava a educação como prática de liberdade, como a internet aparentemente permite. Precisamos envolver outras esferas para educar como o ciberespaço, sem perder nosso contexto, sem deixar de vivenciar nossa realidade. A compreensão dos diversos papéis na educação requer representações primordiais.

PENSANDO O CURRÍCULO NO ENSINO ESCOLAR DE ARTES VISUAIS

Arte e educação são indissociáveis bases na formação estética das pessoas. O currículo é uma proposta de caminho para essa formação, onde habilidades, teorias e práticas são organizadas e definidas na trajetória escolar. Como compõe normas obrigatórias para o planejamento de educadores e o desenvolvimento de estudantes, mas que são reinterpretadas na hora da prática. Historicamente o Brasil se constitui como uma sociedade com imensa diversidade de culturas, onde as identidades culturais sofrem constantes deslocamentos. A pluralidade cultural é um dos temas transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) na educação que, entre outras temáticas, também ampliou o reconhecimento de diferentes processos educativos e sociais.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p. 19).

Na área de Artes (BRASIL, 1997), o pensamento artístico é direcionado para a construção cognitiva e sensível da percepção estética. Tais propostas educativas implicaram na reestruturação dos paradigmas científicos e metodológicos, que salientam na área de Artes que

o ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (BRASIL, 1997, p. 21).

Os PCNs trouxeram recomendações importantes para sistematizar o ensino de Artes e ressignificar as linguagens artísticas a partir

de três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil da educação básica ao ensino superior, com objetivos de aprendizagem que devem ser desenvolvidos na educação nacional. Ampliando possibilidades de experiências, a BNCC vai além dos PCNs, determinando que os estudantes sejam protagonistas e que possam se expressar com criatividade, sugerindo caminhos para o processo artístico, “propondo seis dimensões de conhecimento” (BRASIL, 2018, p.193) na área de Artes: Criação, Crítica, Fruição, Estesia, Expressão e Reflexão.

Apesar de apontarem caminhos para consolidar a formação de professores e práticas pedagógicas, os objetivos propostos pelas políticas públicas para o ensino de Artes não se materializam no cotidiano. Na maioria das escolas públicas, a disciplina de Artes não tem o espaço físico adequado para a experiência e o desenvolvimento da percepção estética de estudantes. Para tanto, a mediação docente e leitura de imagens de arte se torna um dos principais caminhos para a construção da educação estética das turmas.

Como o multiculturalismo crítico propõe, a educação precisa ser esse espaço de escuta, fala, visões e críticas para novos desejos, onde professores e professoras precisam trazer representações diferentes para articular essa transformação multicultural. As diversas realidades envolvendo racismo, gênero, sexualidade e preconceito se encontram nesse “laboratório social” da sala de aula: a educação pode transformar essa situação, apesar da dificuldade que as escolas manifestam no acolhimento e entendimento das diferentes vivências culturais dos estudantes. As vozes que rogam pela reestruturação da educação fundamental pregam a perspectiva de “múltiplos analfabetismos”, entre eles destacamos o analfabetismo visual, no qual podemos examinar o percurso da disciplina de Artes, a fim de trabalhar imagens decoloniais, pois não podemos seguir difundindo apenas a arte europeia como a única história, conservando a desigualdade e a dominação.

REPENSANDO O CURRÍCULO DE ARTES VISUAIS COM REFERÊNCIAS DECOLONIAIS

Por muito tempo, o ensino das artes visuais no Brasil foi marcado por referências visuais e teóricas de outros países, a partir de uma história da arte construída por imagens de trabalhos de artistas hegemônicos, negligenciando as produções de povos vistos como periféricos. Mesmo que isso seja um reflexo do sistema da arte e de seus “recortes curatoriais”, as escolas precisam reformular suas fontes de imagens, para preparar aulas contextualizadas na educação. Precisamos debater sobre essas matrizes e parâmetros estrangeiros para construir uma epistemologia aberta, para adaptar ao ensino das artes nas diferentes regiões e Brasil.

É fundamental implantar as bases do ensino decolonial nas artes visuais para ensinar e aprender, sem desprezar as referências dos países dominantes. Estamos profundamente presos ao passado de dominação cultural que não podemos desconsiderar, justamente porque é preciso comparar e debater essa estrutura histórica. Os currículos atuais precisam apontar expressões artísticas femininas, negras, latino-americanas, dos povos originários e de grupos LGBTQIA+. Essa urgente reformulação de visualidades e saberes precisa estar combinada com o contexto escolar, atenta à comunidade local, para articular o reconhecimento e formação estética de cada estudante com a multiculturalidade brasileira. Como afirma Barbosa sobre a separação entre cultura de massa e elite, destacando que a “aproximação de códigos culturais de diferentes grupos” deveria ser regra, para eliminarmos o

apartheid cultural. Para o povo, o camdomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi e a sonegação de códigos eruditos de arte que presidem o gosto da classe dominante que, por ser dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da cultura popular. Basta ver o número de teses que se escrevem na universidade sobre cultura e arte popular, e ainda a elite econômica e cultural desfilando nas escolas de samba no carnaval. (BARBOSA, 2005, p.33)

Na educação brasileira, por muito tempo os livros didáticos foram ilustrados com imagens de artistas masculinos, brancos e héteros como as principais referências visuais. Faltava representatividade no material didático, tanto para discentes quanto docentes e demais funcionários das escolas que, provavelmente desenvolveram sensação de não-pertencimento e se reflete na sociedade. São efeitos de narrativas hegemônicas profundamente excludentes, onde as pessoas negras, indígenas, LGBTQIA+ não se sentiam identificadas nos conteúdos escolares. Por isso é essencial tornar acessível os currículos das escolas, especialmente nas artes visuais, pois precisamos de outros pontos de vista para refletir, usando referências não hegemônicas e não normativas. Mas essa reinvenção pela decolonialidade precisa partir do contexto local, sem discursos dominantes ou hierarquias, compreendendo e debatendo a produção de diferentes artistas e lugares, além de promover acessibilidade cultural e inclusão.

Conciliando a vida, o currículo e o seu entorno, num projeto pedagógico de constante diálogo para aproximar as pessoas, a escola e o mundo. Dessa forma, professores e professoras de arte precisam buscar referências na sua cidade, estado e país, expandindo a sua pesquisa da situação particular para o geral. Portanto, partindo da comunidade escolar para aumentar o repertório de referências sem perder a realidade local. Lembrando que essa procura não implica em apagar totalmente as produções europeias e estadunidenses, já que lidar com a construção de um projeto decolonial que promove acessibilidade cultural implica também na desconstrução dos códigos hegemônicos na escola.

Os resultados e notas obtidas nas aulas são menos importantes que o processo, pois é durante o caminho que estudantes desenvolvem a sua própria consciência estética. Também não tem como mensurar o impacto das imagens nessa formação, mas assim mesmo a escola precisa estimular a expressão e percepção de cada um, com educadores capazes de mediar essa construção pessoal com exemplos multiculturais.

Quem ensina artes visuais, seja no âmbito escolar ou não escolar, é alguém que DEVERIA ter formação especializada, com cursos de licenciatura e de bacharelado, para que possa aprimorar as teorias, práticas e reflexões sobre a arte. Deveria porque profissionais de outras áreas ministram a disciplina para “fechar sua carga horária” nas escolas, mesmo não sendo habilitados. O ideal seria que todas as escolas contassem com profissionais formados em cada área (artes visuais, teatro, dança e música), para trabalharem em todas as séries, de forma multidisciplinar. Mas a realidade conta apenas com um professor ou professora de arte, que ministra atividades de todos os campos artísticos. Para muitos gestores e até alguns educadores que ministram a disciplina, ensinar arte consiste em promover momentos de lazer e produzir decoração para festas e datas comemorativas na escola, “sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa às comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar.” (Brasil, 1997)

Ensinar arte exige estudos específicos, que comportam epistemologias próprias e preparação específica. De certa forma, esses profissionais precisam estar preparados para transformar a escola num centro cultural, pensado e construído com participação da comunidade: um lugar de encontro, circulação e fruição da cultura daquele contexto. Em convergência dessa estratégia pedagógica, a produção de diversos grupos sociais também procura visibilidade e reconhecimento. É preciso promover as vivências e saberes de comunidades populares, ribeirinhas, rurais, indígenas, afro-brasileiras e LGBTQIA+, coletando suas imagens para usar como referências nas aulas com um novo olhar epistemológico.

Na educação contemporânea é preciso questionar os pensamentos hegemônicos e adotar práticas dissidentes. Grande parte dos conteúdos escolares ainda representam as classes dominantes, distante da

realidade da maioria da população brasileira, onde o padrão de poder que foi instaurado com o colonialismo é responsável por diversos problemas que afligem nosso mundo contemporâneo, como o racismo estrutural. Por exemplo, procure lembrar quantas imagens de trabalhos de artistas negros foram utilizadas como referências nas aulas de artes durante sua formação escolar? Dez? Cinco? Nenhuma? E quantos trabalhos realizados por mulheres artistas negras? Provavelmente menos ainda.

Geralmente quando pessoas de origem afro-brasileira apareciam nos livros didáticos, eram retratados como escravizados ou numa situação subordinada, como por exemplo, nas gravuras do artista Johann Moritz Rugendas (Alemanha, 1802–1858) e de Jean-Baptiste Debret (França, 1768–1844). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, as diretrizes para os conteúdos de arte são estabelecidas quanto à produção, à apreciação e contextualização, com destaque para o seguinte trecho:

O pluriculturalismo no ensino de arte tem como objetivos: promover o entendimento de cruzamentos culturais pela identificação de similaridades, particularmente nos papéis e funções da arte, dentro e entre grupos culturais; enquanto também se potencializa o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo, seja ela resultante de processos de erudição ou de vivências do âmbito popular, folclórico ou étnico; possibilitar problematizações acerca do etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação e racismo nas ações que demarcam os eixos da aprendizagem; enfatizar o estudo de grupos particulares e/ou minoritários (do ponto de vista do poder) como mulheres, índios e negros; possibilitar a confrontação de problemas, como racismo, sexismo, excepcionalidade física ou mental, participação democrática, paridade de poder; examinar a dinâmica de diferentes culturas e os processos de transmissão de valores; desenvolver a consciência acerca dos mecanismos de manutenção da cultura dentro de grupos sociais; questionar a cultura dominante, latente ou manifesta e todo tipo de opressão; destacar a relevância da informação para a flexibilização do gosto e do juízo acerca de outras culturas. (BRASIL, 1998, p.42)

Uma discussão valorosa sobre a curadoria das imagens deveria estar na pauta de formações docentes, orientações e projetos pedagógicos, necessariamente refletindo sobre os critérios adequados para usar novas referências visuais, em toda a sua complexidade. É necessário construir o currículo escolar como “campo em disputa”, como afirma Arroyo (2011), onde todos os saberes são válidos e tem seu valor. Adotar a concepção decolonial nos currículos escolares pode, além de visibilizar grupos socialmente excluídos pela história ocidental, criar formas potentes de transformação pela educação. Tornando visíveis as diferenças e trabalhando referências contemporâneas, que problematizam condições sociais historicamente reproduzidas na educação.

Figura 1- *Castigo Público*, 1835, Johann Moritz Rugenda.



Fonte: Enciclopédia ItaúCultural (2022).

Figura 2 - Bloco de Carnaval Cacique de Ramos, 1972, Carlos Vergara.



Fonte: Enciclopédia ItaúCultura (2022).

O diálogo é o principal instrumento para a mediação artística entre educadoras e educadores, estudantes e as imagens. As trocas se tornam consistentes e significativas para que a formação estética e crítica aconteçam. Por exemplo, um debate questionando situações racistas nas gravuras de Rugendas (Figura 01), não pode ser encerrado sem trazer outra referência, como a fotografia de Carlos Vergara (Figura 02) questionando o lugar das pessoas negras hoje e como foram representadas nessas imagens. Nesse processo, com respostas pessoais e novas perguntas, a percepção das referências é aprendida.

Essas novas temáticas devem trazer expressões vinculadas ao tempo presente, que retratem questões relacionadas à alteridade de comunidades suprimidas, incluindo situações dessas culturas excluídas. Através da arte é possível aproximar a escola do cotidiano de estudantes, promovendo potentes diálogos entre diversas áreas

de conhecimento e a vida da sua comunidade, estimulando exercícios de colocar-se no lugar do outro. Capacidade de reconhecer diferenças, distinções, contrastes e de que existem pessoas e culturas singulares e subjetivas que pensam, agem e entendem o mundo de suas próprias maneiras. Como Barbosa (2005) destaca que na “nossa sociedade, o adolescente recebe REGRAS e não SIGNIFICAÇÕES”. Cabe aos educadores, escolas e secretarias de educação promover acesso, valorização e ampliação desses repertórios culturais com diversidade nas referências visuais, onde a

educação é mediatizada pelo mundo em que se vive, formada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais auto-sonorizadas do mundo fenomênico e das “paisagens interiores”. (BARBOSA, 2005, p. 12)

Outras instituições que podem coordenar atividades educativas também precisam desenvolver essas atividades insurgentes. Os museus, por exemplo, devem alinhar o discurso com as escolas, visto que as excursões de estudantes se tornaram uma parcela significativa das visitas guiadas, que assinam o livro de presenças nas exposições. Diversos artistas são excluídos dos acervos, onde diversos grupos sociais não são representados no seu recorte curatorial. A mudança na curadoria dessas mostras pode justamente ser motivada pela educação escolar, com práticas que questionem exposições, acervos e políticas institucionais, procurando narrativas que dialoguem com a educação, assim como a BNCC propõe:

As Artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas. (BRASIL, 2018, p.195).

O processo de empoderamento das comunidades escolares deve fazer parte do ensino das artes visuais. Educadores de arte devem trabalhar como mediadores culturais no contexto de sala de aula fomentando questionamentos políticos, promovendo práticas e reflexões na comunidade escolar. Deste modo, as escolas se tornam centros ativos de cultura, um local onde suas comunidades podem compreender sua posição e validar sua própria produção cultural.

LINHAS FINAIS

Ler criticamente o mundo é um ato político-pedagógico; é indissociável do político-pedagógico, ou seja, da ação política que envolve a organização de grupos e classes populares para intervir na reinvenção da sociedade. (FREIRE, 2000, p.21)

Se não nos vemos nas imagens, não nos sentimos representados. Além de decolonizar os currículos, os educadores devem praticar a desobediência docente em escolas que conservam o espectro do cientificismo em suas práticas. São muito vagas as orientações para a escolha de imagens indicadas para os educadores, que deveriam aproveitar essa oportunidade, selecionando referências decoloniais. A impressão é que muitos ainda tratam de “inclusão, racismo, feminismo e etc” porque são “palavras da moda”, pois não são tratadas como QUESTÕES históricas, oriundas de um processo de apagamento secular da produção cultural dos oprimidos sociais.

Aqueles que detêm poder também querem determinar padrões através de imagens. Esse é um poder simbólico e precisa ser questionado na comunidade escolar. Por vezes a Arte precisa incomodar, cumprindo o seu papel provocador, justamente desarranjando modelos e disputando o domínio visual e atenção do público. Essa liberdade de refletir, criar e representar que inquieta a sociedade, deve

ser estimulada e experimentada na sala de aula. Os educadores em artes visuais devem abordar temas contemporâneos estimulando o pensamento divergente e seus desdobramentos. Na composição da própria arte contemporânea há enfrentamento político e princípios para reflexão a quebra de paradigmas. Ou seja, Artes tem a premissa de ser a disciplina insurgente na escola.

Realizar práticas dissidentes no ensino significa contestar o status estabelecido e conseqüentemente transformar educação tradicional. Mas como ser mais direto e tornar o ensino de Artes Visuais mais significativo, se nem sempre as escolas disponibilizam da estrutura adequada para tanto? Inspirado na estratégia dos grafiteiros, que tomam a cidade com sua expressão artística, sugerimos um exemplo prático: fazer intervenções nos próprios uniformes, para criar sua identidade com a escola. Outra estratégia seria a de reformulação dos livros didáticos descartados ou desatualizados. Trabalhando em grupos, os estudantes poderiam criar suas capas, pintando, desenhando, fazendo observações em textos e colando as imagens para substituir as referências coloniais, como fotografias da sua comunidade. Transformado em “diário estético”, o livro didático se tornaria mais representativo, principalmente nas periferias e nas escolas públicas.

As imagens devem fazer sentido para as estudantes e os estudantes, para as professoras e os professores, incorporando as vivências de todos, todas e todes. Estabelecendo relação entre conteúdos, conhecimentos e experiências, será possível contextualizar interpretações sociais e políticas, criando um “imaginário educacional”. Já o contexto deve ser conjecturado com significações para estudantes e educadores em suas vidas e no mundo. Essas situações devem dialogar com a vida cotidiana, sua comunidade e no descobrimento de novos saberes e práticas.

Sobre as políticas públicas na educação, existe um desarranjo entre as novas orientações estruturais estabelecidas pela BNCC e a estrutura disponível nas redes de educação. Faltam ateliês

adequados para guardar materiais, expor e se expressar com efetividade nas escolas, não tem como executar todas as bases que o “documento” determina sem investimentos na área. Além disso, a recente reforma curricular enfatiza o protagonismo estudantil e a formação docente no componente curricular de Arte, mas não incentiva posicionamentos ou a atenção crítica que as referências decoloniais podem trazer para a educação. É preciso questionar o currículo e também os legisladores que o elaboraram.

Portanto, percebe-se que o ensino e aprendizagem dependem de três fatores: da estrutura curricular presente no projeto pedagógico da escola, dos conteúdos preparados por educadores e dos saberes e práticas desenvolvidos na sala de aula. Porém, os três precisam construir um diálogo com a sua comunidade, mantendo uma constante interação, conectando experiências e estudos acompanhados das mudanças sociais de educadores, estudantes e suas famílias. Assim será possível potencializar o desenvolvimento das sensibilidades de crianças e jovens, para perceberem sua realidade reconhecendo imagens à sua volta, com uma postura crítica, podendo criar condições para melhorar a qualidade de vida da sua comunidade.

É necessário estimular a interpretação das imagens, superando a simples interpretação formal e atribuindo significados na educação. Assim, desenvolvendo o senso estético e criatividade, as sensações daquilo que encanta e surpreende numa imagem podem ser mais importantes para a memória filtrar no futuro. Desse modo, os estudantes terão melhor capacidade de reconhecer as referências visuais, para criticar e contextualizar as representações que os rodeiam. Portanto, a sensibilidade é fundamental no aprendizado, pois essa busca na compreensão durante a leitura visual nos transforma e impregna de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Gonzáles Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6ª Ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 05 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em 05 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**, Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em 05 ago. 2021.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. 6ª Ed. Portugal: Edições 70, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC**. Pesquisa Nacional por amostra de domicílios contínua, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf>. Acesso em 05 ago. de 2021.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. In: **Revista Novos Rumos**. v.17, n.37, 2012.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. A contribuição da obra de Gilbert Durand para a educação: conceitos e derivações para uma pedagogia do imaginário. In: **Educare et Educare – Revista de Educação**. v. 11, n. 21. Jan./jul. 2016. Unioeste Campus de Cascavel, 2016.

VIEIRA, M. de S.. Um olhar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte: visões, expectativas e diálogos. In: **Revista Educação Em Questão**. v. 26, n. 12. 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: **CANAU**, Vera Maria (Org). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. 2009. p. 12-42.

YIGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

4

Clécia Pereira

A cultura popular como elemento epistêmico:

uma análise simbólica da poética
de Claranã de Cida Pedrosa

INTRODUÇÃO

“Poesia é espaço para voar”

Cida Pedrosa

Numa retomada epistemológica apresentamos a potencialidade pedagógica pelas narrativas construídas, poeticamente, na obra *Claranã* da escritora Cida Pedrosa. Livro publicado em 2015 pela editora Confraria do Vento, nele a literata versa, esteticamente, com a poesia popular tradicional nordestina, especificamente, com os gêneros decorrentes dos cancioneiros, tradicionalmente criados no improviso.

A partir de uma leitura simbólica buscamos questionar o caráter *não* epistêmico atribuído a cultura popular, compreendendo que esse processo é recorrentemente permeado pela visão epistêmico e filosófica da modernidade que seccionou os saberes, elencando o que é válido e o que não tem validade científica. E relegou ao caráter pejorativo as manifestações artísticas, culturais, científicas e educacionais que emanam da população desassistida da lógica operante.

Assim, para análise investigativa dessas proposições, a pergunta elencada para este ensaio foi: quais os sentidos epistêmicos da cultura popular a partir da análise simbólica da poética de *Claranã* de Cida Pedrosa? De forma a desencadear as articulações previamente estabelecidas, o objetivo geral trata de compreender os sentidos epistêmicos da cultura popular a partir da análise simbólica da poética de *Claranã* de Cida Pedrosa. Desencadeados pelas análises complementares descritas nos seguintes objetivos específicos: discutir o caráter epistêmico da cultura popular; compreender os sentidos pedagógicos da literatura popular; e identificar as proposições simbólicas da poética de *Claranã* de Cida Pedrosa.

O percurso metodológico traçado para essa discussão busca seus aportes também em perspectivas que possibilitem desenvolver a pesquisa com a mesma retórica epistemológica que compõem as discussões teóricas. Assim, o método utilizado é aquele que transcende a mente, os corpos, a visão de mundo e de si mesmo – o fenomenológico – é o que Maffesoli (1998) refere-se sobre como pôr em evidência o espírito contemplativo, acrescentando que assim é possível idealizar uma harmonia outra, que encontre seu fundamento na vida e, para além das diversas fragmentações, na potência do todo. Com isso, podemos pela análise simbólica compreender os sentidos pedagógicos da literatura.

A abordagem qualitativa, igualmente, foi elencada por estar comprometida com a reconstrução do eu, considerando que é a partir de nossas relações dentro das comunidades interpretativas que surgem nossas construções do mundo. Nesse sentido, a abordagem qualitativa tem oferecido o emprego de perspectivas novas sobre as questões sociais, favorece a produção de interpretações mais próximas dos contextos e das situações. É o que Carvalho e Cardoso (2015) abordam sobre um novo saber viver, integrado na vida, no vestígio do novo, do sensível a cada instante; fora de todos os limites econômicos e, igualmente, fora dos excessos do racionalismo determinista.

De modo a desencadear essa compreensão, os tipos de pesquisa que nos valem foram as bibliográficas, descritiva e exploratória. Com o trabalho bibliográfico exploramos o campo com a perspectiva apontada por Oliveira (2016) apresentando como principal critério um estudo direto das fontes, pela qual educação, bem como as prerrogativas do debate sobre sensibilidades na demanda científica apontadas por Maffesoli (1998) foram cruciais para o levantamento teórico desta pesquisa.

A CULTURA POPULAR E SEU CARÁTER EPISTÊMICO

Há uma retórica de mundo excludente, fundamentada por epistemologias que privilegiam aquilo que foi denominado legítimo, e com isso racional, comprovado, científico e eloquente. Embora, a luta popular e muitos seguimentos da sociedade trabalhem incessantemente pela desconstrução dessas narrativas. O presente nos assusta por evidenciar, de formas diversas, essas concepções que elitizam o acesso ao conhecimento e produzem, ainda, inúmeras segregações.

A operacionalização dessa conjuntura é fundamentada por uma sistemática de opressão: a colonialidade, o patriarcado e o capitalismo. Uma tríade fractal do que foi composto e legitimado pela retórica oriunda da modernidade. Conforme Maffesoli (1998) em seu sentido mais simples, ela *separa* o que é suposto ser o bem e o mal, o verdadeiro e o falso e, por isso mesmo, esquece que a existência é uma constante participação mística, uma correspondência sem fim.

A desvalorização da concepção epistêmica da cultura popular exemplifica a trivialização das construções hegemônicas modernas para com aquilo que nasce fora do eixo dominante e, assim, tomamos como exemplo diversificadas concepções que, ao longo do tempo, foram surgindo para denominar o que é cultura popular. Que dizem respeito não apenas aos conceitos políticos em torno da temática, como também seu lugar *não* epistêmico.

De acordo com Jorge (2006) a cultura popular, a cultura de massa e a cultura erudita são definições mutáveis, interessadas, históricas, que devem ser relativizadas e mesmo dissolvidas na medida em que devem ser consideradas como parte de um discurso sobre vida social. Percebemos, assim, o caráter de exotização das experiências que emanam das pessoas que foram subalternizadas, construindo uma

linha abissal (SANTOS, 2010) em que de um lado temos a demanda de opressão e de outras pessoas e seus saberes oprimidos.

As concepções clássicas sobre cultura popular são apresentadas em um momento como ligadas ao regionalismo, primitivismo, passado ameaçado de se perder, como ato de produção coletiva, frequentemente ingênua (e aí o nome *naive*) como produção carregada de purismo, de tradição, cujo processo de criação está associado ao “fazer” e não ao “saber” (JORGE, 2006). De outro modo, “a concepção de popular pode estar também associada ao que é conhecido, ao consumo, ao que vende mais, ao que agrada a muitos, ao que tem larga penetração na vida social” (JORGE, 2006, p. 176). De forma simplificada, de um lado temos a concepção de popular pelo que é primitivo, no sentido ultrapassado, por outro uma lógica de mercadoria.

Contudo, a cultura popular emana de uma necessidade orgânica (JORGE, 2006) em que a comunhão dos saberes artísticos, científicos e filosóficos substanciam a existência das pessoas que foram subalternizadas e, assim, constituem de maneira paralela a substância para fundamentar toda a produção cultural que renasce como insurgente ao primado de questões aqui ressaltadas. Para Maffesoli (1998, p. 65), “o corpo orgânico, por sua vez, encontra em si mesmo a sua própria forma, é de dentro que ele extrai seu dinamismo, que ele é chamado a crescer e se desenvolver”.

É nisso que consiste a epistemologia da cultura popular, sua capacidade de união e revitalização como paradigma insurgente, em que atuam conjuntamente as manifestações simbólicas, estéticas, ideológicas e as tradições, “sustentando uma visão ecológica da realidade, a tese de que o conhecimento intuitivo é tão válido como o científico, ele propõe integrar mente e corpo” (WANDERLEY, 2009, p. 35).

A superação da miopia intelectual é outro dado da holística – epistemológica – da cultura popular, “pois é popular a cultura quando é comunicável ao povo, isto é, quando suas significações, seus

valores, ideias e obras são destinados efetivamente ao povo e respondem às suas exigências de realização humana” (WANDERLEY, 1984, p. 312). Conforme Brandão e Fagundes (2016, p. 97) “as ações culturais deveriam ser pensadas a partir da associação entre a sua experiência de vida e a autônoma interação com/entre os agentes e os recursos dos movimentos de *cultura popular*”.

A ação política constitui, igualmente, a semântica epistêmica da cultura popular. Nesse sentido, os movimentos de cultura popular atuam com novas interdisciplinaridades e práticas coletivas libertadoras. No Brasil, temos um importante marco cronológico dessa atuação nos cinco primeiros anos da década de 1960, em que os movimentos de cultura popular repensam de forma radical o que deveria caracterizar as interações entre aqueles que escrevem teoria e estabelecem propostas de ação cultural – inclusive no campo da educação – para os sujeitos populares criadores de cultura (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016).

Com isso, observamos que o caráter epistêmico da cultura popular é efetivo pelo sentido de integração e valorização das atividades que emanam do povo. Esses capazes de criar suas próprias conjunturas de existência e resistência às imposições de opressão dadas pelas retóricas reducionistas. Desse modo, os saberes ancestrais e ideológicos são disseminados pelas atividades artísticas e culturais cultuadas ao longo de suas trajetórias existenciais, exemplificadas, aqui, pela fidelidade da escritora Cida Pedrosa aos gêneros do cancionero popular nordestino na poética de Claranã.

OS SENTIDOS PEDAGÓGICOS DA CULTURA POPULAR

Compreender a cultura popular como novo paradigma epistêmico nos possibilita ampliar os paradigmas educacionais contemporâneos

para abarcar de forma significativa pedagogias que partem da cultura e se realiza por meio da cultura. Isso revela, conforme nos apresenta Brandão e Fagundes (2016), uma nova concepção de educação, cujo foco não seria mais instrumental, mas um método dialógico, ativo, participante, crítico e criticizador sobre sua vida, suas relações com o meio e sua percepção como sujeito ativo, tendo a cultura como resultado de seu trabalho.

As concepções éticas e pedagógicas da cultura popular se traduzem em política popular (FREIRE, 2013). Com isso, “a educação popular é um movimento de síntese entre duas formas de cultura, ou seja, uma mediação criativa entre o inefável da experiência estética individual e o empreendimento coletivo de culturas comerciais (ou identitárias, ou políticas)” (SAEZ, 2009, p. 27, apud WANDERLEY, 2008). Esse é o ponto de partida axiológico de práticas coletivas, em que a cultura popular protagoniza o processo de conscientização.

O caráter de luta das pedagogias insurgentes alude à educação como um processo de humanização de sujeitos coletivos e diversos (ARROYO, 2012). Nesse sentido, “a libertação não chegará por acaso, mas pela práxis da busca, pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 2013, p. 30). É um movimento revolucionário pela libertação das sistemáticas opressões oriundas das epistemologias do Norte global que produziu o pensamento abissal, seguindo a prerrogativa de hegemonia.

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. “Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialéctica” (SANTOS, 2010, p. 32). A superação dessa conjuntura aparece na “nova” sistemática pedagógica em que os saberes do Sul dão um novo tom às lutas sociais e significação de vidas que existem fora desse eixo redutor, pois as epistemologias do Sul operam polarizando o contraste entre opressores e oprimidos (SANTOS, 2019).

Os sentidos pedagógicos oriundos da cultura popular apresentam novos/as atores sociais. Nesse sentido, não podemos falar de uma única pedagogia, nem estática (ARROYO, 2012). Tampouco podemos falar de unicidade nesse processo. As epistemologias do Sul reverberam na multiplicidade os valores que agregam autonomia, respeito e liberdade, em uma primazia que concebe não apenas a escola como espaço do saber. Sobretudo, as relações são responsáveis por produzir aprendizagens nas mais diversas condições. Esta é uma dinâmica do sensível em que as emoções são a porta que dá para o caminho da vida e representam esse mesmo caminho na luta (SANTOS, 2019).

As “novas” pedagogias instituem, pela compreensão simbólica e sensível, a união de questões negligenciadas pelo processo de racionalismo moderno. “*Stricto Sensu*, o racionalismo de debate, perde pé porque não foi sensível à força de seu contrário, porque não soube integrá-lo, para temperar sua pulsão hegemônica” (MAFFESOLI, 1998, p. 33). Nessa interação é interessante observar, por exemplo, como esses saberes lidam com o corpo. O corpo aqui é metáfora para tratar da potência orgânica dessas novas conjunturas, como também, território de construção e representação dos saberes da cultura popular.

As epistemologias do Sul não aceitam esquecer o corpo que as lutas sociais não são processos que se desenrolam a partir de kits racionais. São produtos de bricolagens complexas nas quais os raciocínios e os argumentos se misturam com as emoções, desgostos e alegrias, amores e ódios, festa e luto. (SANTOS, 2019, p. 160).

Na superação dessa retórica, atentamos à chamada pedagogia pós-abissal (SANTOS, 2019), pelas concepções que se “centram na construção e validação de conhecimentos entre grupos sociais oprimidos e seus aliados com o objectivo de fortalecer as lutas sociais contra a dominação” (SANTOS, 2019, p. 427), os diferentes conhecimentos são validados e não há hierarquia sobre eles. Freire (2013, p. 23) “discorre que é a conscientização que lhe possibilita inserir-se no processo

histórico, como sujeito, evita fanatismo e o inscreve na busca de sua afirmação”. E nós acrescentamos, na formação coletiva.

“A virtualidade emancipatória acontece sempre que se reencontra com sujeitos da sua própria ação educativa. Quando está atenta aos processos da sua própria formação humana” (ARROYO, 2012, 28). Pois, o olhar atento ao seu legado de humanidade constrói narrativas que fundamentam uma pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará seu engajamento necessário na luta por sua libertação, que essa pedagogia se fará e se re fará (FREIRE, 2013). Podendo, assim, (re)construir seus símbolos, sua existência e sua emancipação, sua própria capacidade de dar sentido ao mundo.

AS PROPOSIÇÕES SIMBÓLICAS DA POÉTICA DE CLARANÃ DE CIDA PEDROSA

O livro *Claranã de Cida Pedrosa* apresenta um painel polifônico das perspectivas de essência de sua trajetória poética. Contém na criação dessas narrativas atividades de elucidação das memórias da sua ancestralidade. Nesse sentido, compreendemos conforme (BARROS, 2002, p. 53) que “a literatura popular mantém viva a memória das produções de uma sociedade e que essas produções consistem de uma tradição”. Num exercício com a imagem simbólica, compreendendo que o poético, ou seja, o símbolo, também apela para a linguagem, é a linguagem mais impetuosa, portanto, a mais concreta (DURAND, 1988).

As musicalidades oriundas das poesias postas em *Claranã* resgatam a atividade dos trovadores, os poetas do improviso, que tradicionalmente constroem sua poesia acompanhados de um instrumento musical. Narrar nesse contexto, portanto, é diferente de escrever, é falar (SILVA, 2008). Cida Pedrosa não apenas nos fala de suas inquietações

existenciais como se narra nessa conjuntura. Para Blanchot (2018, p. 8) “a narrativa não é o relato do acontecimento, mas o próprio acontecimento, o acesso a esse conhecimento, o lugar onde ele é chamado para acontecer, acontecimento ainda por vir e cujo poder de atração permite que a narrativa possa esperar, também ela realizar-se”.

A poesia popular entra na vida da gente por todos os lados, muito antes da gente saber com que letra começa o nosso nome (PE-DROSA, 2015, p. 11 apud TAVARES, 2015). Essa declaração revela o sentido e o caráter de unicidade da literatura popular e alude a uma realidade histórica que nos traz o entendimento que a cultura povoa nossas existências, antes mesmo dos saberes institucionalizados, pois ela está nas vivências e experiências cotidianas.

Para além das construções poéticas específicas do gênero popular, evidenciamos o resgate ao imaginário de Cida Pedrosa, considerando o Imaginário como essência do espírito, “na medida em que o ato de criação (tanto artístico como o de tornar algo significativo) é o impulso oriundo do ser (individual ou coletivo) completo (corpo, alma, sentimentos, sensibilidades, emoções...), é a raiz de tudo aquilo que para ser humano, existe” (PITTA, 2017, p. 20). Assim, a poeta (trans) dimensiona o cenário vigente da escrita popular. Seja pela quebra da recorrência de homens estarem evidenciados nessa atividade, seja pelas perspectivas temáticas de suas poesias.

A poesia de tradição popular, especificamente o cordel, teve grande importância na formação das pessoas. Numa época em que o acesso à escola e aos meios de comunicação de massa eram escassos, a literatura de cordel mantinha o papel social de comunicação e formação leitora de muitos. Reunidas a isso, as temáticas dessa literatura tratavam inicialmente do cotidiano, causos, a vida no campo, a religiosidade, o romance, os festejos, a política. Questões intrínsecas à vida sertaneja. Conforme Cascudo (2005) esses versos são espelhos da mentalidade do sertão.

Na construção poética do livro *Claranã*, muitas metáforas representam o cenário imagético e ideário de Cida Pedrosa, inicialmente, trazendo os sentidos da pedra de Claranã:

Nasci no sítio Chico Lopes – terras de Bodocó – Sertão do Araripe pernambucano. Uma cidadela com abastecimento de alimentos e rede de cultura própria. Do alpendre da casa, feita de taipa, via-se uma pedra que de longe parecia se juntar à Serra. Acostumei-me a tê-la como linha do meu horizonte: Pedra de Claranã, nome indígena que significa clarão/claridade. Pedra de referência da minha cidade. Lugar mais alto da minha imaginação. Espaço de pouso para minhas palavras (PEDROSA, 2015, p. 15).

A imagem simbólica é transfiguração de uma representação concreta através de um sentido para sempre abstrato. “O símbolo é, portanto, uma representação que faz aparecer um sentido secreto; ele é a epifania de um mistério” (DURAND, 1988, p. 15). Com isso, a pedra de Claranã se inscreve poeticamente como epifania. Numa condição de inauguração da reunião da tradição com perspectivas contemporâneas. Pois, para Amorim (2008, p. 44), “tanto a manutenção dos gêneros quanto o surgimento dos novos modelos e/ou dos modelos híbridos apontam o vigor de uma poesia milenar que se mostra contemporânea”.

A condição de contemporaneidade do pensamento de Cida Pedrosa se inscreve no debate das questões por ela apresentadas, pois concebemos que a educação e a literatura, que pertencem ao domínio do simbólico, podem propiciar a ressignificação das imagens – inclusive de gênero – que foram histórica e culturalmente assimiladas como universais (AMARAL; CARVALHO, 2018, p. 168). Elementos presentes, por exemplo, no galope “gay”:

Dois homens se encontram no espaço do leito
No rumo da flecha que aponta pra Eros
Seus laços são fortes, são crentes, sinceros
Tal qual o desejo que trazem no peito
Se despem na noite em duo perfeito
De costas se postam, se entregam para amar
E são duas fontes de água a jorrar

Paixão de iguais feita em outra medida
Liberta é a nau que ancora na vida
De amores ungidos na beira do mar
(PEDROSA, 2015, p. 35)

Na perspectiva de gênero, não apenas amores e eróticas de iguais são tratadas. O trato com as questões femininas é recorrente em todas as suas narrativas já publicadas. “Suas premissas expressam a possibilidade de se romper, no debate sobre questões de gênero, com as ideias e discursos vazios que negam a diversidade humana, aquilo que é vivido” (AMARAL; CARVALHO, 2018, p. 173). Conforme trazidas na poesia X, com o mote do poeta Mavaiel Melo.

Ouvi dizer que teu segredo é a flor
regada por água do corpo jorrada
pequena oferta de terra molhada
a quem voa, é igual, sem ter pudor
Buscando roteiros que levam amor
Navego no meu barco rumo ao teu mar
Eu quero ser teu par e em ti me embalar
Levando o segredo bem junto ao rosto
Sentindo teu cheiro, bebendo teu gosto
Feliz respirando o teu respirar
(PEDROSA, 2015, p. 39)

Uma temática tradicional da poesia popular também é presente em Claranã, a religiosidade, porém, igualmente como transfiguração dos modos convencionais, Cida Pedrosa não expõe a religiosidade de tradição cristã. Aqui os orixás das tradições de matriz africana são referenciados, em um trecho das poéticas da seção “Divagações sobre a mesma pedra”:

Sou matéria pro santeiro
Que petrifica a fé
E as joias que enfitam
Os ritos do candomblé
A maestria de Oxum
Granada para Ogum
Opala de Oxumaré
(PEDROSA, 2015, p. 47)

Durand (2001) discorre que essencialmente o que nos une é a angústia da morte. Essa possibilidade inelutável compõe igualmente as temáticas poéticas de Cida Pedrosa, em que “*a imaginação simbólica constitui a própria atividade dialética do espírito*, já que no nível do “sentido próprio” da imagem, cópia da sensação, no nível da vulgar palavra do dicionário, ela desempenha sempre o “sentido figurado”” (DURAND, 1988, p. 97). Conforme expresso na poesia XXV, sob mote de Lourival Batista.

Morrer é ficar mais perto
De quem partiu sem certeza
É pôr o jogo na mesa
É brigar em campo aberto
Num rasgo de lua incerto
Se engalfinhar com o fim
Fazer do término um sim
Com a clama de um monge
Pois tô *perto de estar longe*
De quem tá perto de mim
(PEDROSA, 2015, p. 69)

As proposições pedagógicas da escritora são aportadas pelas recorrências simbólicas de suas narrativas. “É desse modo que a educação e a cultura se encontram no pensamento pedagógico de Cida Pedrosa, que compreende a importância da desconstrução dos discursos vigentes, dos quais a educação não escapa” (AMARAL; CARVALHO, 2018, p. 176). Não tratamos com isso de forma simplória as suas temáticas, mas na compreensão de que essas temáticas são aportadas na sua imaginação simbólica e por isso abordam o imaginário libertário numa concepção plural da vida, dos corpos, as existências nas suas expressividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como problema de pesquisa questionamos quais os sentidos epistêmicos da cultura popular a partir da análise simbólica da poética

de Claranã de Cida Pedrosa. As teses aqui formuladas versam sobre a episteme da cultura popular existir e resistir em contraversão às imposições hegemônicas fundamentadas pelo pensamento e as condutas de opressão instaurados pela modernidade.

Nesse sentido, o caráter epistêmico da cultura popular se dá, especificamente, pela união de uma tríade de superação da dinâmica reducionista da existência em que primeiramente a organicidade e a união reúnem os saberes ancestrais, culturais e filosóficos, esses que fortalecem a crítica e bandeira política dos saberes populares e apresentam de forma substancial uma visão contra hegemônica.

Contudo, destacamos a potencialidade pedagógica da cultura popular pela reconfiguração epistemológica que incide na promoção de novos atores sociais e novas práticas pedagógicas. Das quais revela de maneira holística como a construção de saberes pode ser experienciada em conjunturas outras, assim como vivenciadas pelas poesias de Claranã da escritora Cida Pedrosa, da quais tratamos simbolicamente do que reverbera na educação. Assim, podemos evidenciar que não apenas, os sentidos políticos de uma mulher atuando num campo de tradicionalmente ocupado por homens, mas sobretudo pela maneira que exerce essas narrativas.

As temáticas trazidas por Cida Pedrosa em Claranã aliam o potencial da existência feminina às temáticas negligenciadas por quem costumeiramente está no pódio dessa atuação e circulação. O que configura fidelidade da autora às questões trazidas em Claranã e demais publicações, no qual os gêneros, a erótica, os corpos, as memórias ancestrais e a angústia da morte se apresentam como recorrência de uma existência e da prospecção plural de Cida Pedrosa.

REFÊRENCIAS

AMARAL, Clécia Juliana Gomes Pereira; CARVALHO, Mário de Faria. Imaginário, literatura e educação popular: notas sobre questões de gênero a partir da obra As filhas de Lilith de Cida Pedrosa. In: **REVELLI**. *Inhumas*. v.10, n.4. Dezembro, 2018.

AMORIM, Maria Alice. **No visgo do improviso ou a peleja virtual entre cibercultura e tradição**: comunicação e mídia digital nas poéticas de oralidade. São Paulo, SP: EDUC, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARROS, Maria Lindamir de Aguiar. A literatura popular para além da Modernidade. In: **Anuário de Literatura**. v. 10, n. 10. 2002. Florianópolis: UFSC, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/5266>>. Acesso em 14 ago. 2021.

BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. Tradução Leyla Perone-Moisés. 3ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício César Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. In: **Educar em Revista**. n. 61. jul./set. 2016. Curitiba, Brasil, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47204>>. Acesso em 14 ago. 2021.

CASCUDO, Luís Câmara. **Vaqueiros e Cantadores**. São Paulo, SP: Global, 2005.

CARVALHO, M. F.; CARDOSO, F. S. Contemporaneidade, pesquisa social e imaginário. In: **Revista NUPEM**. v. 7, n. 13. jul./dez. 2015. Campo Mourão, 2015. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/79>>. Acesso em 06 set. 2020.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Tradução Eliane Fittipaldi Pereira. São Paulo: Cultrix, EDUSP, 1988.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Tradução Helder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: RJ. Paz e Terra, 2013.

JORGE, Marina Soler. Cultura popular, cultura erudita e cultura de massas no cinema brasileiro. **Cronos**. v. 7, n. 1. jan./jun. 2006. Natal: UFRN, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3196>>. Acesso em: 14 de agosto de 2021.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PEDROSA, Cida. **Claranã**. Rio de Janeiro, RJ: Confraria do Vento, 2015.

PITTA, Danielle Perin Rocha. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. 2ª Ed. Curitiba: CRV, 2017.

OLIVEIRA, Maria Marli de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**. Portugal: Almedina, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: MENESES, Maria Paula. SANTOS; Boaventura de Sousa (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo, SP: Cortez. 2010.

SILVA, René Marc da Costa. **Cultura popular e educação: salto para o futuro**. Brasília, 2008.

WANDERLEY, Luís Eduardo W. **Educação popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo, SP: Vozes, 2009.

WANDERLEY, Luís Eduardo W. **Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

5

Emanuelle Justino dos Santos
Josenildo da Silva Martins
Rosie Marie Nascimento de Medeiros

ARARUNA:

corpos que dançam
e que produzem cultura
no espaço da cidade
de Natal/RN - Brasil

INTRODUÇÃO

A cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte (RN), apresenta uma densa dimensão cultural do espaço (re)construída constantemente, de maneira a apresentar-se dinâmica e processual. Emerge e se oficializa na cena urbana natalense, por volta de 1956, o Grupo Araruna. Organizado oficialmente a partir desse ano, com estatuto registrado e sede própria (GURGEL, 2001), este Grupo teve sua definitiva denominação devido:

[...] sugestão dada pelo folclorista Luís da Câmara Cascudo, em uma reunião realizada em sua residência e que contou com as presenças do prefeito Djalma Maranhão, do professor Veríssimo de Melo e do próprio mestre Cornélio, entre outros. Documentos e acervo da sociedade informam que a reunião de fundação do Araruna teria acontecido no dia 24 de julho de 1956 (COSTA, 2008, p. 65).

Até então, os parâmetros sobre os quais se discutiam as práticas culturais do Grupo Araruna no RN, se manifestavam no âmbito de estudos histórico-folclóricos e patrimoniais, valendo ressaltar o trabalho de alguns estudiosos da cultura popular cujas obras, de modo geral, fizeram alusões históricas e patrimoniais, tais como: Cascudo, 1954; Nogueira, 1978; Gurgel, 1982; Gurgel, 2001; Costa, 2008; Macedo, 2006a; 2006b.

Estes estudos revelam a organização do Grupo em Sociedade Araruna de Danças Antigas e Semidesaparecidas, sob orientação do Mestre Cornélio Campina da Silva, sócio-fundador, coreógrafo e idealizador do Grupo. Nesta organização, de doze a quinze casais de trabalhadores se reuniam para executar danças antigas que já estiveram nos melhores salões da aristocracia natalense (MELO, 1977). Nesse sentido, para Vicente (1998, p.13) “falar deste grupo como manifestação cultural do nosso Estado, é reviver um tempo que não volta mais” [sic].

Nessa última década, presencia-se um esforço de alguns autores para produzir, no âmbito das ciências humanas, a exemplo da geografia, educação física e educação, conhecimentos sistematizados de maneira teórica e metodologicamente sobre o Grupo Araruna, a saber: Martins e Elias (2012); Silva e Martins (2011), Martins (2013; 2015) e Santos (2019). Estes trabalhos servirão como base para as reflexões subsequentes, como referencial, por serem estudos construídos com toda uma preocupação teórica, metodológica e prática que não desprezarão a riqueza de conhecimentos populares, históricos, educativos e patrimoniais sobre o Grupo Araruna.

Esses estudos revelam que dentre os grupos e manifestações culturais que representam e constituem o universo artístico-cultural da cidade de Natal (RN), o Grupo Araruna apresenta-se com peculiaridades próprias que o caracteriza, mas que não generaliza suas manifestações culturais exercidas espacialmente e que configuram parcela significativa da dinâmica cultural da cidade, em particular.

As reflexões subsequentes são também parte dos resultados e discussões construídas a partir do diálogo e produção do conhecimento científico sobre o Grupo Araruna dentre os anos de 2013 e 2019 no Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (PPGe) do Departamento de Geografia (DG) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPgEF) do Departamento de Educação Física da mesma instituição.

Nesse sentido, tem-se a motivação de descrever a relevância cultural do Grupo Araruna na cena urbana da cidade de Natal, haja vista que as danças do Grupo mobilizam uma experiência corporal em diferentes espaços da cidade. Sendo assim, tem grande significância para a formação estética e identitária potiguar.

O CAMINHO DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ABRANGÊNCIA

Os procedimentos metodológicos são constituídos pelos fios de sentidos contidos nas palavras, isto é, na teia de significações, nos subtítulos, ou seja, na rede de significados, enquanto os tecidos configuram as cenas fotográficas, os textos e os contextos do Grupo Araruna que se entrelaçam em nossa trama: nosso fenômeno de estudo. São pelos fios de saberes da fenomenologia do francês Maurice Merleau-Ponty (1999) que tecemos nossa trama textual. Segundo esse filósofo, a fenomenologia revela as essências das coisas e considera essas essências sempre a partir da existência, propondo um retorno à experiência vivida do corpo no mundo percebido, considerando a subjetividade e a intencionalidade.

A intencionalidade representa o movimento da consciência do corpo, que produz e é produzido pela cultura, estando entrelaçado na teia histórica e expressiva das experiências vividas. A experiência do corpo conduz ao sentido dado ao fenômeno por parte do sujeito. Assim, a fenomenologia é uma descrição minuciosa dos dados de investigação que nos leva aos “[...] caminhos da reflexão epistemológica da corporeidade em diálogo com outros desdobramentos das ciências” (NÓBREGA, 2010, p. 36). Segundo Nóbrega (2010), o método fenomenológico é uma atitude de envolvimento com o mundo vivido, com o intuito de compreendê-lo. “Essa posição não é uma representação mental do mundo, mas envolvimento que permite a experiência, a reflexão, a interpretação, a imputação e a compreensão de sentidos” (NÓBREGA, 2010, p. 38).

Merleau-Ponty (1999) compreende que a fenomenologia “[...] realiza a reposição das essências na existência, e não pensa que se pode compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua ‘facticidade’” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 1). A facticidade refere-se à atitude de retomar o contato ingênuo com o mundo em uma

tentativa de descrição direta da experiência vivida tal como ela é. O método leva em conta o mundo vivido produz conhecimento científico e todo o universo da ciência é elaborado sobre esse mundo. Para pensar a ciência com rigor, é preciso apreciar seu sentido e seu alcance, despertando para a experiência do mundo da qual a ciência é expressão segunda, não sendo possível, inclusive, traduzir em palavras tudo o que a experiência pode nos ensinar, cabendo a nós, direcionarmos nossas intenções de interpretação.

Nesse sentido, essa filosofia, assim como a arte, é a realização de uma verdade, que se encontra no logos existente do próprio mundo. Tomamos nas mãos o nosso próprio destino, tornamo-nos responsáveis por nossa própria história, exercendo a verdadeira filosofia: “reaprender a ver o mundo, e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta ‘profundidade’ quanto um tratado de filosofia” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19). Conforme esses ensinamentos, deve-se compreender de todas as maneiras e ao mesmo tempo, tudo tem um sentido, que precisa ser reencontrado sob todos os aspectos da mesma maneira do ser, isto é, de modo como é percebido por quem investiga, compondo uma reflexão que considera a ligação entre o contexto histórico das ideias, do fenômeno e do modo como este último se revela no mar de sentidos contemporâneos em sua estrutura existencial.

O método fenomenológico diz respeito a um movimento filosófico para o qual considera que o mundo já está posto, antes mesmo de qualquer reflexão, buscando perceber sua presença inalienável, abrindo-se, assim, a um exercício de reencontrar um contato original com o mundo. Um mundo onde somos impactados pela sua imensidão, paradoxos e mistérios que ora nos assusta, ora nos impulsiona a continuarmos nessa aventura de costurar e descosturar, fazer, significar e ressignificar os sentidos vividos com o estudo no qual lançamos o nosso olhar para os saberes e as práticas culturais do Grupo Araruna. Primeiro, há a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência

tal como ela é. Essa tarefa de busca está aberta para o inédito e o instigante ofício de dar sentido, arrumar ideias, questionar o escrito, ponderar, arriscar e articular algumas partes para traçar novos percursos interpretativos e compondo fios intencionais que considerem o Grupo Araruna em relação ao mundo e aos símbolos da ciência:

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3).

Com base em Merleau-Ponty (1999), recorreremos aos fios intencionais para sustentar nossos argumentos de que o mundo só é possível para os humanos por eles já estarem imbricados no mundo, que, no caso dessa pesquisa, se dedica ao fenômeno do Grupo Araruna. A noção de intencionalidade, portanto, representa a própria solicitação entre o mundo e o ser, o movimento da consciência, que é o próprio corpo, que produz e é, ao mesmo tempo, produzido pela cultura, expressando sua historicidade e intencionalidade no espaço vivido, estando entrelaçado na teia das experiências corporais, que, nesse estudo, está tecida a partir da produção cultural do Grupo Araruna na cidade de Natal/RN que é refletida neste escrito.

CORPOS QUE DANÇAM E QUE PRODUZEM CULTURA NO ESPAÇO

Atribui-se ao espaço uma construção social pautada em práticas materiais e imateriais capazes de lhe conferir uma dimensão cultural única, que é também dinâmica e processual. Na perspectiva

fenomenológica, “os espaços não são vazios abandonados aos quais se atribuem, por vezes, qualidades e significados, mas são os contextos necessários e significantes de todas as nossas ações e proezas” (RELPH, 1979, p. 8). Logo, partilha-se a ideia de que o espaço “não é exatamente perceptual, sensorial ou representacional: ele é vivido”.

Do ponto de vista dessa abrangência fenomenológica, Buttimer (1982, p.174), citando o filósofo americano Calvin Schrag, oferece a apreensão do espaço como sendo “um conjunto contínuo dinâmico, no qual o experimentador vive, desloca-se e busca significado. É um horizonte vivido ao longo do qual as coisas e as pessoas são percebidas e valorizadas”.

É nesse contexto que este estudo ancora suas reflexões, pois, pensa-se que o Grupo Araruna experimenta o espaço, desloca-se nele, percebe-se e se faz perceber e ser valorizado neste, ao mesmo tempo em que o vivencia no ato fenomenal e lhe confere dimensão simbólico-cultural.

Em se tratando do fenômeno Araruna que é também um fenômeno sócio-espaço-cultural, parte-se também do consenso de que o espaço permite a exploração de um mundo percebido, uma reconciliação entre o Grupo e o mundo da tradição, de seus ancestrais, de seu meio familiar e vizinhança. Nessa perspectiva, o espaço apresenta uma heterogeneidade em suas dimensões que afetam os corpos que nele se deslocam, ou seja, o espaço tem “direções privilegiadas, que tem relação com nossas particularidades corporais e com nossa situação de seres jogados no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2004, p.17).

Esse mundo é também a cultura, que se revela e se constrói e se reconstrói em um espaço que “só nos é acessível por meio do nosso corpo e é revestido de atributos humanos que fazem dele uma mescla de espírito e corpo” (Ibidem, p.18). Assim, esse mundo da tradição do Araruna é também apreendido através de experiências vividas espacialmente, como mostrou Martins (2013; 2015), que traz

um espetáculo “concreto” da vida cotidiana dos bailes da aristocracia do Séc. XVIII, à maneira do Grupo que (re)inventa a tradição em que os conteúdos simbólicos estão impregnados nos gestos coreográficos no instante em que se manifestam no espaço.

Pensando assim, é consenso também pensar a cultura como sendo “socialmente definida e socialmente determinada” (MCDOWELL, 1996, p. 161). Concorde-se, então, que a cultura seja também concebida como “um conjunto daquilo que os homens recebem de herança ou que inventam [...]” (CLAVAL, 2002, p. 141). Dessa forma, no estudo do Grupo Araruna, invenção e herança são dois elementos preponderantes ao exame em tela.

Sobre o elemento invenção, referindo-se ao Grupo Araruna, Melo (1977, p. 34) destaca:

Sob orientação do velho Campina, doze a quinze casais de trabalhadores se reúnem para executar velhas danças de procedência européia, aqui aculturadas, como sejam o Scotisch, Mazurca, Polca, Quadrilha e outras de denominações regionais, imitando movimentos de bichos, como o Cama-leão, Besouro, Araruna etc. [sic].

Pode-se constatar, de um lado, elementos que configuram as raízes das manifestações do Grupo de procedência europeia pela hibridização, não pela aculturação, como diz o autor supracitado. Isso porque, por outro lado, existem elementos que se dão por meio da invenção a partir de denominações regionais típicas da fauna nordestina para configurar as danças que são construídas e executadas no espaço e mediadas pela cultura. Invenção na medida em que o Grupo cria movimentos corporais e os integram na dança, tendo como inspiração bichos da fauna nordestina. Ora, as danças do Grupo no espaço remetem a nomes de bichos como o Camaleão, o Besouro, a Jararaca, conferindo certa invenção à tradição.

Quanto ao elemento herança, além das raízes de procedência europeia, recorrendo-se às elucidações de Moura Neto (2004, p. 20) quando ele se refere ao criador e mantenedor do Grupo, Mestre Cornélio Campina da Silva, afirma que:

Cornélio Campina da Silva gostava de prestar atenção em tudo. Foi esta qualidade que fez do homem pouco instruído um mestre da arte popular. Ele jamais esqueceu os bailes que seus familiares e amigos participavam em Portalegre e São Miguel, no início do século XX. [...] Lembranças que permaneceram vivas em sua memória, até que já em Natal, morando nas Rocas, acabou fazendo escola ao repetir os mesmos passos de seus antepassados.

Tem-se, então, as raízes de um passado longínquo onde a cultura aparece como herança transmitida de uma geração à outra, de forma ativa e no contexto de novas situações. Daí a ideia de “invenção” e das denominações regionais típicas conferidas pelo Grupo às danças.

Destarte, o entendimento que se constrói aqui coincide com o de Hobsbawm (1997, p.10) por acreditar-se que tradições são inventadas. Assim, “são reações a situações novas que ou assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória”. É nesse sentido que as manifestações do Grupo Araruna se configuram. Por um lado, integram elementos da cultura europeia como herança de um passado ainda muito presente para o Grupo, por outro, inventam, a partir de situações novas, da realidade dada e construída e das denominações e construções à maneira regional para construir suas referências identitárias.

Ainda sobre esses dois elementos, “invenção” e “herança”, percebe-se a emergência de um caráter popular que qualifica as manifestações culturais do Grupo no espaço. Sobre isso, Macedo (2006a), historiador e especialista em Patrimônio Histórico-Cultural, faz um levantamento do patrimônio do Rio Grande do Norte, abordando o Grupo Araruna no contexto das “Formas de Expressão” popular potiguar.

Do exposto, pode-se aferir que existe na natureza e processo de formação do Grupo Araruna, elementos como laços culturais em comum entre os integrantes do Grupo que resultam de um longo convívio e troca de experiências. As danças que constituem o repertório performático deste, também funcionam como um fator de integração. Nessa integração há celebrações à cultura. Dessa forma, o Araruna não é tão somente uma manifestação espacial mediada pela cultura, mas, é também uma manifestação cultural que tem elementos de dança, de ritualização, de expressão corporal, de coletividade.

No Araruna, os brincantes dançam para celebrar, mantendo o corpo esplêndido, vibrante e vigoroso, mas não amorfo nem rígido ou apático. Nos movimentos dançados põem sempre intenção na gestualidade, mantêm a consciência corporal constante, preenchendo os movimentos coreográficos de sentido. Cada “corpo velho”, que dança, se comunica com o outro jovem ou adulto e com o público, relevando uma cultura que se apresenta híbrida e condensada que vai além da historicidade típica do povo potiguar e que constitui sua identidade socioespacial.

Isso porque, assim como as demais manifestações da tradição brasileira, o Grupo Araruna se caracteriza como uma manifestação híbrida, que configurada uma autêntica estética do corpo, composta por elementos cênicos balizados por uma cultura mesclada com a cultura europeia. As danças do grupo Araruna apresentam uma beleza, uma história e uma cultura, que são capazes de transportar os espectadores da cena a um tempo que não volta mais. Permite também viajar pelos salões de antigamente, de incorporar cenas de uma elite aristocrática europeia, especificamente do século XVIII, que também repercutia na cena urbana natalense.

Para Lacince e Nóbrega (2010), a dança se configura como uma a produção de uma ilusão que está lá, no espaço (cênico), e que pode ser encontrada no lado mágico do corpo de quem dança, afetando também o corpo de quem aprecia esse espetáculo.

Estabelecendo, pois, uma relação entre observador e observado. Assim, o Grupo cria uma estruturação circular que, espacialmente e temporalmente, influencia o olhar exterior.

Desse cenário, acredita-se que há no Grupo Araruna um diálogo do corpo com o espaço, com os observadores da cena, com a experiência e com a cultura que constitui os sujeitos do Grupo, revelado também na invenção da tradição do Grupo. Sim, porque na herança e invenção de movimentos a partir de referências a fauna nordestina (Bode, Besouro, Camaleão, Caranguejo, Jararaca), o corpo se engaja no processo de hibridização e criação das danças enquanto elemento artístico-cultural intrínseco às construções socioespaciais do Grupo. Ora, a dança é um elemento que “mobiliza” e “anima” o Grupo a partir da experiência, vivência e das marcas da cultura (MARTINS, 2015). Outrossim, defende-se também que o homem percebe o mundo com o corpo, com todos os seus sentidos. Assim, “o homem, como resultado de sua experiência íntima com seu corpo e com outras pessoas, organiza o espaço a fim de conformá-lo a suas necessidades biológicas e relações sociais” (TUAN, 1983, p. 39).

O filósofo brasileiro José Maurício de Carvalho ajuda com precisão nessa discussão. Se entender-se que a relação dos sujeitos do Grupo Araruna com o mundo pode ser percebida pela localização do corpo no espaço, tem-se então que o corpo situa o Grupo num determinado lugar e, conscientemente, o faz ver o mundo de forma singular. Dessa foram, através dessa “realidade corporal”, o homem se localiza num certo ponto do espaço e tempo (CARVALHO, 2010). Assim, entende-se que o Grupo Araruna traz consigo as marcas do espaço, do tempo e, conseqüentemente, da cultura no qual foi e está inserido.

Nessa perspectiva, o Grupo Araruna manifesta-se num arranjo espacial no qual os integrantes se distribuem no espaço em forma circular (Figura 1). No círculo, as damas na posição de fora e os cavalheiros por dentro, executam a coreografia particular às danças que constituem o repertório performático do Grupo, seguindo uma

marcação já estabelecida, cujo acompanhamento musical é feito ao som da sanfona e do pandeiro, principalmente.

Figura 1 – Manifestação Araruna no complexo cultural UERN, unidade Natal - Zona Norte.



Fonte: Martins e Elias (2012)

Em outras palavras, pode-se dizer que na apresentação das coreografias, ao ritmo musical da sanfona e do pandeiro:

Os casais se projetam de frente um para o outro, trocam sorrisos e olhares, formando dois círculos concêntricos com as mulheres por fora e os homens por dentro. Elas seguram suas saias, enquanto eles colocam os dois braços por trás do tronco à altura da cintura. Sempre com a postura da coluna vertebral ereta, os brincantes se deslocam, pelo palco através de passos curtos e lentos, de um lado para o outro, e, por vezes, efetuando suavemente pequenos giros e meio-giros. Ora, se afastam e não entrelaçam seus corpos. Ora, se aproximam, com os homens segurando, com uma de suas mãos, na cintura das mulheres e estas apoiando um braço no ombro de seu par (SANTOS, 2014, p.75-76).

Vestidos assim, os integrantes do Grupo materializam uma cultura carregada de experiências e simbolismos nas expressões e processo constitutivo do Grupo. Nessa assertiva, Ellmerich (1987, p. 48)

contribui ao explicar que “a grande maioria das danças portuguesas são canções ‘dançadas’, geralmente danças de pares, em cadeia ou circulares”. Logo, tem-se a confirmação da herança cultural deixada pelos colonizadores no país que, no caso particular do Araruna, até hoje repercute no quadro cultural da cidade de Natal/RN.

Para Langer (2011, p. 196), a dança não é sinônima de uma arte musical nem mesmo de uma pintura, mas sim tem a capacidade de levar os sujeitos a outro mundo, isto é, de, por meio do movimento do corpo no espaço, realizar a materialização de um espaço onde ela se apresenta como “uma arte completa e autônoma”. Pensando assim, as danças do Araruna transportam os espectadores a um mundo mágico dos antigos salões europeus, das festividades de uma elite aristocrática, ao comportamento cortês entre homens e mulheres, a uma beleza particular da encenação artística dos brincantes.

Enfeitados, os corpos brincantes encantam e embelezam as cenas coreográficas. Há uma riqueza nos objetos cênicos, nos adereços, nos figurinos, nas cores, nos gestos, que adornam os dançarinos do Araruna, constituindo a representação tanto material, como imaterial, que aguça a imaginação, a fantasia e o sentimento. Logo, o Grupo Araruna revela corpos que dançam e que produzem cultura no espaço. Uma produção socioespacial povoada de identidades e simbolismos, longe da perspectiva marxista de produção (do espaço). Assim, investigar o Grupo e apreciar sua manifestação, permite a leitura do espaço impregnado pela intersubjetividade cultural desses sujeitos.

Pavis (2011) entende o corpo como o amálgama de um espaço e de uma temporalidade, de um mundo concreto, apresentando-se um mundo possível e imaginário. O corpo preenche a substância do espaço, bem como objetiva e faz do espaço, por meio dos seus gestos, sua linguagem concreta. Nesse sentido, o corpo se prolonga, se dilata através de sua ancoragem cinestésica e presentificação simbólica no espaço e no tempo da dança. Assim, o espaço de expressão

gestual dos corpos: “É o espaço criado pela presença, a posição cênica e o deslocamento dos atores: espaço emitido e traçado pelo ator, induzido por sua corporeidade, espaço evolutivo suscetível de se estender ou se retrain” (PAVIS, 2011, p.142).

Entende-se que o figurino é uma extensão do corpo, segundo Pavis (2011, p.165), configurando-se numa pura materialidade significativa do movimento dramático, ao preencher e instituir o trinômio espaço-tempo-ação da representação, e um elemento integrado a um sistema de sentido entre espectador, personagem e ator, que, nos seus formatos e cores, caracteriza um estilo, um meio social, remetendo a uma época (Figura 2; Figura 3), isto é, o figurino “é muitas vezes uma cenografia ambulante, um cenário trazido à escala humana e se desloca com o ator”.

Figura 2 – Manifestação Araruna no 4º encontro nacional de produção cultural do IFRN – campus Cidade Alta, Natal/RN.



Fonte: Santos (2014)

Monteiro (2007, p. 33) escreve que “as roupas imitam as antigas casacas e trajes femininos das sinhás dos engenhos, usados para grandes festas de gala do século passado”. A vestimenta feminina dá a visão de um vestido, porém é composta por saia branca, rodada, longa e enfeitada com fitas pretas. A casaca tem um decote similar ao formato da letra U, é de mesma cor, sendo composto de manga três quartos com grandes babados enfeitados de fitas pretas e pequenas flores bordadas, luvas, meias e sapatos pretos, bijuterias, estola floral e bicolor, marrafa e leque. A indumentária masculina é formada com um fraque, calças brancas com listras pretas nas laterais da peça, camisa branca, colete preto, gravata borboleta, casaca preta, luvas brancas, meias, sapatos pretos e cartola preta.

Por sua vez, a lógica estética das coreografias do Araruna se organiza por uma estruturação concebida pelo seu mestre e criador, Cornélio Campina, que escolheu ordenar a apresentação de suas danças, desde sua origem, da seguinte maneira: a primeira coreografia é Araruna, a segunda, Camaleão; a terceira é Jararaca; a quarta é denominada Besouro; a quinta leva o nome de Caranguejo; a sexta é Maria Rita; a sétima é Sete rodas; a oitava é Miudinho; a nona, Mazurca; a décima é Maria Rendeira; a décima primeira é O Bode, a décima segunda é a Polca; décima terceira é o Xote; a décima quarta é Pau Pereiro; e a última coreografia é a Valsa. Nesta última, o público é convidado a participar da dança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu observar que as manifestações do Grupo Araruna possibilitam uma oportunidade de dar visibilidade a cultura na cena urbana de Natal/RN. Composto interfaces reflexivas entre corpo, espaço e cultura, reconheceu-se que o Grupo Araruna se torna visível pelo poder evocativo da cultura, pelos ritos e manifestações

construídos e apresentados, que não se reduzem a uma representação mimética e totalmente convencional do que a simbologia dos animais selvagens que as letras das canções revelam, mas sim oferecem ao olhar o espetáculo vibrante e envolvente dos corpos brincantes que dançam e que produzem cultura no espaço.

A partir da ideia de cultura adotada, defendeu-se que esta categoria deve ser também concebida como um conjunto daquilo que o Grupo Araruna recebeu de herança e que também inventou a partir desta herança. Assim, acredita-se que os elementos invenção e herança são capazes de revelar as raízes de um passado longínquo onde a cultura aparece como herança transmitida de uma geração a outra, de forma ativa e no contexto de novas situações.

Pensando assim, constatou-se no cenário histórico, material e simbólico de constituição do Grupo Araruna, a existência de laços culturais em comum entre os integrantes do Grupo que são resultados de um longo convívio e troca de experiências. As danças que constituem o repertório performático deste, também funcionam como um fator de integração; nessa integração há celebrações à cultura. Dessa forma, o Grupo Araruna não é tão somente uma manifestação espacial mediada pela cultura, mas, é também uma manifestação cultural que tem elementos de dança, de ritualização, de expressão corporal e de coletividade.

Reconhece-se, então, que as danças de pares trazem também as marcas da cultura no tempo dos bailes palacianos da aristocracia europeia que rebatem diretamente no espaço e na cultura natalense. De fato, traz uma gestualidade carregada de experiências, simbolismos e intersubjetividades. Nessa perspectiva, a dança é um elemento que “mobiliza” e “anima” o Grupo. A manifestação Araruna, em relação à dança, se comporta em meio aos elementos tradição, invenção, herança e hibridação.

O Grupo em si tem a intenção de delinear uma cultura reportando-se a motivações de um passado experimentado, incentivado por

uma memória ainda muito viva, que traz realizações objetivas de eventos vividos e sentidos no espaço.

Por fim, reconhece-se que esses brincantes são artistas da arte popular, que dedicam boa parte de suas vidas à prazerosa vivência dessas danças tradicionais. Nota-se que as apresentações das danças do Grupo mobilizam uma experiência corporal que tem muita relevância em diferentes espaços da cidade, porque pode colaborar grandemente com a formação estética e ampliar a conscientização corpórea da identidade cultural dos potiguares. Dessa forma, faz-se importante realizar outras pesquisas que se debrucem de modo mais específicos na reflexão da formação estética do Grupo Araruna levando em conta as subjetividades e a memória dos corpos brincantes.

REFERÊNCIAS

- BUTTNER, Anne. Apreendendo o dinamismo do mundo vivido. In Christofolletti, A. **Perspectivas da geografia**. São Paulo: DIFEL, 1982.
- CARVALHO, José M. Espacialidade: corpo e sujeito. In: XII Encontro de Filosofia Clínica: educação e saúde, 2010. Cuiabá/MT. **Anais...** Cuiabá: Associação de Filosofia Clínica de Mato Grosso – AFIC/MT.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Antologia do folclore brasileiro**. 2ª ed. São Paulo, Global, 1954.
- CLAVAL, Paul. Campo e perspectivas da geografia. In Corrêa, R. L.; Rosendahl, Z. (Org.). **A geografia cultural: um século**. Rio de Janeiro: EDUEJ, 2002.
- COSTA, Gutemberg. **Sociedade de danças antigas e semidesaparecidas Araruna: orgulho e patrimônio cultural do RN**. Natal: SESC/RN, 2008.
- ELLMERICH, Luís. **História da dança**. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1987.
- GURGEL, Deífilo. **Danças folclóricas do Rio Grande do Norte**. 2ª ed. Natal: EDUFRN, 1982.
- GURGEL, Deífilo. **Espaço e tempo do folclore potiguar**. 3ª ed. Natal: Governo do Estado do Rio Grande do Norte, Departamento Estadual de Imprensa, 2001.

LACINCE, Nelly.; NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Corpo, dança e criação: conceitos em movimento. In: **Movimento**. v. 16, n. 03. jul./set, 2010, Porto Alegre, 2010.

LANGER, Suzanne K. **Sentimento e forma**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

MACEDO, Helder A. M. **O que é patrimônio imaterial?** Projeto Patrimônio Cultural Potiguar em 6 Tempos. UNESCO/MinC/BID. Natal: Fundação José Augusto, 2006a.

MACEDO, Helder A. M. **Levantamento do patrimônio imaterial do Rio Grande do Norte**. Projeto Patrimônio Cultural Potiguar em 6 Tempos. UNESCO/MinC/BID. Natal: Fundação José Augusto, 2006b.

MARTINS, Josenildo. S.; ELIAS, Maria Jucileide. Araruna: cultura e identidade cultural do território natalense. XIX Semana de Humanidades do CCHLA - UFRN, 2012, Natal/RN. **Anais...** Natal: CCHLA-UFRN.

MARTINS, Josenildo. S. **A dimensão cultural do espaço vivido: identidade e significados no grupo Araruna**. (Monografia de Graduação). Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Natal/RN, 2013.

MARTINS, Josenildo S. **Expressões da cultura popular Araruna em suas múltiplas manifestações espaciais no bairro das Rocas, Natal/RN – Brasil**. (Dissertação de Mestrado). Departamento de Geografia - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Natal/RN, 2015.

MELO, Veríssimo. **Folclore brasileiro**: Rio Grande do Norte. Rio de Janeiro: MEC/FUNARTE, 1977.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução C. A. R. Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MCDOWELL, Linda. A transformação da geografia cultural. In: Gregory, D., & Martin, R.; Smith, G. (Orgs.). **Geografia humana**: sociedade, espaço e ciência social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 160-183.

MOURA NETO. Um autêntico “pé-de-valsas”. In: **Revista Préa**. v. II, n. 6. Natal/RN: Fundação José Augusto, 2004.

MONTEIRO, Nerijane A. **Um olhar sobre o Araruna**: perspectivas para a dança na Educação Física (Monografia de Graduação). Departamento de Educação Física - Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal/RN, 2007.

NOGUEIRA, Narciso L. **Natal e seu folclore**: Araruna. Natal: Sociedade Araruna, 1978.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos**: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema. São Paulo: Perspectiva, 2011.

RELPH, Edward. C. As bases fenomenológicas da geografia. In: **Geografia**. v. 4, n. 7. Rio Claro, 1979.

SANTOS, Emanuelle J. **A estética do Araruna**: corpo, dança e educação física. Curitiba: Appris, 2019

SANTOS, Emanuelle J. Performance do corpo que dança: uma análise estética do Grupo Araruna. In: **Premier Symposium International Franco-Brésilien**, 2014, Montpellier/França. *Anais...* Montpellier/França, p. 69-84.

SILVA, S. C., & Martins, J. S. Expressão cultural: a territorialidade da Araruna. In XVIII Encontro Estadual de Geografia e VI Jornada Geográfica. Pau dos Ferros/RN, 2011, p. 1-11. *Anais...* Pau do Ferros: UERN, 2011.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VICENTE, Severino. Araruna: sociedade de Danças Antigas e Semidesaparecidas. In: **O Galo Jornal Cultural**. v. 1, n. 7. Natal, 1998.

6

Evandro da Silva Lunardo
Sheila Borges de Oliveira

A produção cultural por meio de *podcasts* - os percursos teóricos e metodológicos no rádio expandido:

as experimentações dos projetos As Sanfonas
de Tavares da Gaita e Do Alto do Moura
ao Altodo Cruzeiro em Pernambuco

INTRODUÇÃO

A origem da radiofonia está nos experimentos de Guglielmo Marconi, em 1896, que realizava transmissões via rádio em curtas distâncias e com sinais limitados, segundo Prata (2012). Existem, contudo, divergências entre os pesquisadores sobre a primeira pessoa que transmitiu sons pelo rádio. Para parte dos estudiosos, o padre e inventor brasileiro Roberto Landell de Moura foi o precursor da difusão radiotelegráfica. Landell, no entanto, não registrou a sua descoberta pela falta de interesse em empreender no meio científico (PETERSEN, 2019). As primeiras transmissões radiofônicas aconteceram de forma amadora e, no início do século XX, projetaram as possibilidades para o rádio atuar como meio de comunicação de massa (WU, 2012).

Progressivamente, a radiodifusão foi aumentando o seu alcance, passando a ser utilizada como uma rede de comunicação para a sociedade, o que aconteceu após a Primeira Guerra Mundial (PRATA, 2012). Ao discorrer sobre as primeiras transmissões de rádio em nosso país, Prata (2012, p. 17) diz que “o início da história do rádio no Brasil é marcado pela forma como se organizavam as emissoras que, como clubes, viviam do pagamento de mensalidades por parte dos associados”.

Nesse contexto, de acordo com Silva, Santos e Oliveira (2019), o Estado de Pernambuco é lembrado como um dos pioneiros da radiodifusão no Brasil, quando, em 6 de abril de 1919, é fundada a Rádio Clube. Considerada a primeira rádio da América Latina, a Rádio Clube surgiu a partir da inventividade de amadores em Pernambuco, condição experimental que também impulsionou o desenvolvimento do veículo em outras partes do mundo.

Após 100 anos da fundação da Rádio Clube, pesquisadores do rádio brasileiro, vinculados à Associação Brasileira de Pesquisadores de História da Mídia (Alcar), elaboraram um manifesto chamado

Carta de Natal, por meio do qual referendam que o início da radiodifusão no Brasil ocorreu com as transmissões pioneiras da emissora pernambucana, que ainda está em atividade. A definição da carta foi fundamentada com apoio nos registros históricos da imprensa oficial do Estado de Pernambuco (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 2020).

Nesse breve histórico sobre as origens do rádio, é relevante destacar as acepções feitas por Cebrián Herreros (2011) sobre as transformações técnicas do meio ao longo dos anos no Brasil e no mundo, principalmente para chegarmos ao quadro tecnológico atual. A primeira transformação, segundo o autor, aconteceu nas décadas de 1940 e 1950 com as transmissões de sons em qualidade estéreo, por meio de frequência modulada. A segunda, nas décadas finais do século XX, ocorreu por meio dos processos de digitalização e confluência das mídias. Já a terceira transformação se sucedeu quando o rádio passou a ser uma mídia produzida para multiplataformas com presença na internet e em aplicativos de celular em função da convergência tecnológica. “Passa-se da convergência de meios ou multimídia à convergência multiplataforma” (CEBRIÁN HERREROS, 2011, p. 74).

Jenkins (2009, p. 29) afirma que a convergência é o “[...] fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, a cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e o comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação”. Um processo justificado pelos desejos e necessidades dos consumidores de buscar entretenimento e informação em diversas mídias. Para o pesquisador, o fenômeno da convergência é um processo cultural que vai para além dos aparatos tecnológicos e das mídias de massa.

A convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros. Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do

fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana (JENKINS, 2009, p. 30).

Essas narrativas individuais, construídas por meio desses fragmentos de informações coletados nas diversas mídias, podem ser exemplificadas nas observações de Martino (2015). Nelas, ele mostra o surgimento de uma audiência que é, ao mesmo tempo, receptora e emissora de mensagens midiáticas em um processo de convergência possibilitado pelas tecnologias digitais. Ao receberem conteúdos nos espaços digitais, os atores participam diretamente da criação e da circulação de novos produtos, que podem ser originais e bem elaborados ou recriações das mais inusitadas.

Nesse cenário de adaptação dos meios de comunicação tradicionais às potencialidades do fenômeno da convergência, que está para além do fator tecnológico, pois inclui, como Jenkins defende, um processo sociocultural, o rádio cria recursos versáteis para cativar os ouvintes. Caracterizado pela transmissão por meio da irradiação das ondas hertzianas, o rádio convencional, nesse novo cenário, expande-se para a internet adotando novos modelos de consumo como a radiofonia digital e o podcast.

Na radiofonia digital, as emissoras de rádio com frequências moduladas que possuem suas programações transmitidas de forma simultânea na internet podem ser denominadas de rádios digitais. Já as que detêm transmissão exclusiva pela rede são intituladas webrádios, como define Prata (2012). A pesquisadora infere especificidades do rádio digital que dialogam com os conceitos das narrativas transmídias ao mencionar que

O advento da internet, porém, faz surgir uma nova forma de radiofonia, onde o usuário não apenas ouve as mensagens transmitidas, mas também as encontra em textos, vídeos, fotografias, desenhos, hipertextos. Além do áudio, há toda uma profusão de elementos textuais e imagéticos que ressignificam o velho invento de Marconi (PRATA, 2012, p. 43).

Prata leva em consideração as concepções do rádio multiplataforma, que, segundo Herreros (2011), incorpora versões de acordo com cada mídia de difusão e produz conteúdos que vão além do sentido da audição. Nesse contexto, outro conceito importante, que vem depois dos estudos de Prata e Herreros, é o do rádio expandido, de Kischinhevsky (2016). Com a internet, há um borramento de fronteiras entre as mídias. E o rádio, diante disso, transborda as ondas hertzianas e vai para o mundo virtual.

O rádio expandido possibilita a multimídia, por meio do uso da linguagem para múltiplas mídias. Ele também favorece a hipertextualidade, ou seja, a colocação de informações que podem ser acessadas através de links, o que leva ao aprofundamento dos dados em diversas plataformas. Outra característica do rádio expandido é a personalização, quando o ouvinte escolhe o que quer escutar. Além disso, essa nova fase do rádio amplia a interatividade.

O rádio expandido permite ainda a formação de bancos de dados que constroem uma memória para que se possa acessar os conteúdos quando o ouvinte quiser. É nesse contexto que o podcast surge como um novo formato sob demanda, assimilando, por um lado, os gêneros convencionais do rádio, mas, por outro, promovendo uma recepção assíncrona para os ouvintes. Os usuários passam a decidir como, quando e onde vão ouvir os conteúdos. Assim, a linguagem do rádio e de outros suportes de áudio compõem o que chamamos de mídias sonoras.

Com base nos estudos das mídias sonoras, apresentamos dois projetos: *As Sanfonas de Tavares da Gaita* e *Do Alto do Moura ao Alto do Cruzeiro*, elaborados, em formatos de podcast, mas, que, também, podem ser compartilhados como programas de uma rádio mais tradicional, com o objetivo de recuperar e valorizar a herança cultural de artistas que têm suas origens nas Regiões Agreste e Sertão de Pernambuco. *As Sanfonas de Tavares da Gaita* é um projeto focado na trajetória do multi-instrumentista Tavares da Gaita. Já o *Do Alto do Moura ao Alto*

do Cruzeiro é uma agenda cultural, feita para as mídias sonoras, para promover as iniciativas culturais daquelas duas regiões.

Os projetos foram produzidos para dar relevância às estratégias comunicativas do podcast, que “pode ser definido brevemente como um arquivo de mídia, tradicionalmente um arquivo de formato de áudio, transmitido via podcasting” (ASSIS, 2014, p. 29). O podcast também é estudado como um novo gênero do rádio expandido. Esse rádio que está na internet por meio de sites e das redes sociais de emissoras radiofônicas tradicionais, que disponibilizam, pela grande rede, os seus conteúdos em plataformas de áudio, como SoundCloud, Spotify, Radio Public, Pocket Casts, Overcast, Google Podcasts e Anchor.

A CULTURA POPULAR E O RÁDIO COMO FIO CONDUTOR

Antes de explanarmos sobre os gêneros radiofônicos e o podcast, é importante compreender que a cultura e, em nosso caso, a cultura popular, quando é criada, produzida e disseminada por uma mídia, ganha uma outra dimensão. Sobre a cultura, Martins e Aranha (2005, p. 21) dizem que “ela é o ‘cimento’ que dá unidade a um certo grupo de pessoas que divide os mesmos usos e costumes, os mesmos valores”. Já no propósito de investigar as definições de cultura popular, Chartier (1995) debate sobre duas proposições que, historicamente, atravessam o tempo e áreas de conhecimento como a história, a antropologia e a sociologia.

Assumindo o risco de simplificar ao extremo, é possível reduzir as inúmeras definições da cultura popular a dois grandes modelos de descrição e interpretação. O primeiro, no intuito de abolir toda forma de etnocentrismo cultural, concebe a cultura popular como um sistema simbólico coerente e autônomo, que funciona segundo uma lógica absolutamente alheia e irredutível à da cultura letrada. O segundo, preocupado em lembrar a existência

das relações de dominação que organizam o mundo social, percebe a cultura popular em suas dependências e carências em relação à cultura dos dominantes. Temos, então, de um lado, uma cultura popular que constitui um mundo à parte, encerrado em si mesmo, independente, e, de outro, uma cultura popular inteiramente definida pela sua distância da legitimidade cultural da qual ela é privada (CHARTIER, 1995, pp. 179-180).

A cultura popular, segundo Chartier (1995), sempre resiste às opressões do elitismo dominante e se reelabora em cada época. Chartier, citando as mídias de massa, parte do pressuposto de que as imposições culturais não são aceitas, na uniformidade pretendida, em função da resistência das identidades tradicionais.

Nem a cultura de massa do nosso tempo, nem a cultura imposta pelos antigos poderes foram capazes de reduzir as identidades singulares ou as práticas enraizadas que lhes resistiam. O que mudou, evidentemente, foi a maneira pela qual essas identidades puderam se enunciar e se afirmar, fazendo uso inclusive dos próprios meios destinados a aniquilá-las (CHARTIER, 1995, p. 182).

Esta resistência pode ser identificada pela enunciação construída na mídia. Pela sua natureza de mídia massiva, o rádio, principalmente no interior, deveria ter um papel de destaque nesse movimento de contraposição às imposições dominantes. Até porque o rádio é, desde o seu advento, um veículo no qual a cultura popular se inseriu, especialmente, através da música. Segundo Squeff e Wisnik (2001), o rádio foi um dos principais meios da cultura de massa que, na primeira metade do século XX, difundiu as culturas populares recalcadas e abafadas da música brasileira. Nesse cenário, as culturas populares se deslocaram e passaram a ocupar, também, os espaços midiáticos que emergiam.

A linguagem da música popular, que engendra os projetos, aqui apresentados, por meio da expressividade de Tavares da Gaita e das produções artísticas que acontecem no Agreste e no Sertão pernambucanos, não deixa de ser uma manifestação de resistência e fortalecimento da identidade local. O próprio acervo de Tavares da Gaita, por

exemplo, insere-se nesse universo. Expressões e sentidos culturais que encontramos em mestres e mestras como ele, são símbolos da afirmação e da formação da cultura no interior pernambucano. Contudo, é possível observar as dificuldades de distribuição e de consumo de produtos midiáticos que retratam as manifestações locais daquele povo.

Ao refletir sobre o distanciamento dos ouvintes em relação aos programas sobre cultura nas rádios, Kaplún (2017) aponta que

Geralmente se entendem como culturais programas que, quase por definição, devem manter-se divorciados da vida concreta da maioria e tratar de temas alheios à realidade imediata que a rodeia: quanto mais alheios, mais “culturais”. “Cultural” é entendido como o contrário de “popular”. Por exemplo, uma sinfonia de Haydn ou a notícia de estreia de um balé em Paris, é cultural; porém, uma dança ou um artesanato indígenas não parecem ser considerados como expressões de uma autêntica cultura. A cultura é vista como um produto para elites - seletivo e de luxo; refinado e talvez um pouco supérfluo - associa-se muito mais facilmente a museu do que à vida (KAPLÚN, 2017, p. 19).

Nesse contexto, em que o rádio é o fio condutor substancial para os propósitos desta pesquisa, Roldão (2006) ressalta o papel do rádio educativo, como parte do processo de afirmação da identidade cultural de um povo, ao argumentar que

Uma rádio educativa deve ter, primeiramente, o dever de divulgar toda a música sem restrição de estilo, forma ou nacionalidade, entendendo que música é cultura e, assim, música e cultura devem ser respeitadas e difundidas como tal. Entretanto, vale destacar a importância de se valorizar a música popular brasileira, sua história, a de seus compositores, intérpretes e, principalmente, na divulgação de suas obras [...] (ROLDÃO, 2006, p. 11).

A autora citada reflete ainda sobre a necessidade de resgatar os objetivos iniciais do rádio brasileiro, que eram o da transmissão de conteúdos de natureza educativa e cultural. O mesmo resgate, ou o redescobrimiento do potencial do rádio para veicular temas relacionados

à cultura, principalmente, na música, é proposto por Kaplún (2017). Ele comenta que o rádio, de uma forma geral, tem promovido uma espécie de alienação cultural ocasionada pela audição de músicas estrangeiras e, até mesmo, nacionais, mas que seguem padrões estéticos de produções internacionais e não regionais ou locais.

Por isso, Kaplún (2017, p. 43) indica que a apreciação de sons, por ele apontados como autênticos e tradicionais, contribuem “para que o povo reencontre sua identidade, o valor da sua própria cultura e, assim, sua própria dignidade pessoal”. A pesquisa do Inventário do Rádio no Agreste, realizada por um dos autores deste artigo, por exemplo, já sinaliza que parte expressiva das programações das emissoras radiofônicas caruaruenses é composta por uma grade musical.

Porém, de acordo com Silva, Santos e Oliveira (2019), que fazem parte da equipe que realiza essa investigação acadêmica, a definição dessa programação pelas rádios locais não significa que haja uma valorização da música produzida pelos artistas da região, a exemplo de Tavares da Gaita e daqueles que damos visibilidade na agenda cultural *Do Alto do Moura ao Alto do Cruzeiro*. Por isso, os dois projetos, como explicaremos mais à frente, foram concebidos para o rádio tradicional, mas, sobretudo, para o podcast, uma mídia que pode ser acessada por meio das plataformas digitais. O ator interessado em consumir esse conteúdo não precisa ficar refém das grades de programações das emissoras radiofônicas.

OS GÊNEROS RADIOFÔNICOS E A CULTURA NO RÁDIO EXPANDIDO

De acordo com Barbosa Filho (2003), a influência do rádio na sociedade pode ser identificada pela relação mantida com os ouvintes por meio da sua programação. É na programação das emissoras que os

gêneros radiofônicos são formatados para atingir o público com linguagens e conteúdos específicos. O alcance do público, segundo o autor, está diretamente relacionado às metas de audiência das empresas de radiodifusão. Nesse sentido, existe o direcionamento dos produtos sonoros para públicos-alvo, de acordo com horários, faixas etárias e classes sociais.

Silva, Santos e Oliveira (2019, p. 3) afirmam que, no campo do jornalismo, os gêneros “são modelos dinâmicos que a gente identifica mesmo sem conhecer as regras acionadas pelos jornalistas para a sua produção e o seu funcionamento”. Já Marcuschi (2004), em um enquadramento sociocultural, “explica que gêneros são formas sociais de organização e expressões típicas da vida cultural” (apud PRATA, 2012, p. 83).

Bakhtin (1997) assume a pluralidade das definições de gêneros indicando que eles são variáveis e mudam de acordo com os contextos dos quais fazem parte. O autor divide os gêneros de enunciados em dois tipos: o gênero primário e o gênero secundário. O primário se caracteriza pela oralidade na comunicação. O secundário, pelos textos escritos nos mais diversos suportes. Uma terceira categoria surge com o jornalismo impresso, levando em consideração as características narrativas das notícias: o terciário, representado pelo gênero jornalístico, como afirma Bonini (2002).

Barbosa Filho (2003) direciona os seus estudos sobre gêneros para o rádio, mapeando aqueles mais presentes em uma programação radiofônica, definindo as suas características mais específicas. Segundo o pesquisador, os gêneros radiofônicos se classificam em: jornalístico, entretenimento, educativo-cultural, serviço, especial, propagandístico e publicitário. Entre os gêneros radiofônicos, o que está presente na maior parte das grades de programação das empresas de radiofonia é o de entretenimento, explicado pelo autor como o formato que mais pode aproveitar a diversidade do aparato comunicacional do rádio.

Um dos subgêneros do entretenimento radiofônico é o programa musical, que constitui uma das características da série de podcasts sobre Tavares da Gaita. Esse subgênero abre espaço para a difusão de obras artísticas dos mais diferentes tipos, com a realização ou não de entrevistas. Já a agenda cultural *Do Alto do Moura ao Alto do Cruzeiro* pode ser classificada com as características do subgênero programete artístico, que, normalmente, é elaborada com um tempo de duração de aproximadamente três minutos. O programete tem estrutura dinâmica com poder de síntese de informações culturais. Pode ser apresentado com entrevistas, comentários, músicas e informações.

Segundo Barbosa Filho (2003), o terceiro gênero, o educativo-cultural, foi o mais praticado nas transmissões radiofônicas no início do rádio em nosso país. Os formatos ou subgrupos do gênero de rádio educativo-cultural, identificados por Barbosa Filho (2003), são menos comuns nas grades de programação das emissoras comerciais.

Entre os subgêneros dessa categoria, encontramos na série *As Sanfonas de Tavares da Gaita* propriedades da audiobiografia e do documentário educativo-cultural. A audiobiografia é um formato que narra a história de uma personalidade com propósitos educativos. No nosso caso, concentra-se em percorrer a vida e a obra de Tavares da Gaita, revelando fatos que se destacam na trajetória do músico, proporcionando o conhecimento dele por meio de informações pessoais, que estão além da sua contribuição artística. O subgênero documentário educativo-cultural tem a meta de difundir conteúdos relacionados à temas humanísticos, de caráter informativo.

O nosso podcast sobre Tavares traz relatos em primeira pessoa do próprio artista e de personalidades que conviveram com ele, construindo uma exposição documental que termina por situá-lo como personagem principal no enredo proposto. Sendo assim, são difundidos assuntos inerentes ao personagem central que se relacionam com temas socioculturais, artísticos e históricos do Agreste de Pernambuco.

Quando formatamos o podcast *Do Alto do Moura ao Alto do Cruzeiro*, identificamos características do subgênero programa temático, que está dentro do grande gênero educativo-cultural. Nele, são abordados temas sobre a produção do conhecimento. É dentro dessa estratégia que a produção da agenda sonora sobre as manifestações culturais no Agreste e Sertão é elaborada, como detalharemos mais à frente.

O nosso estudo sobre os gêneros radiofônicos com base em Barbosa Filho (2003), Prata (2012) e Silva, Santos e Oliveira (2019) sinaliza que as características dos programas de rádio dos gêneros de entretenimento e educativo-cultural dialogam com os formatos do podcast, que é um arquivo de mídia sonora que se incorpora ao rádio e que redefine as formas de consumo dos ouvintes. Os podcasts modificaram as técnicas de desenvolvimento dos conteúdos sonoros, assim como instauraram novos recursos para a sua distribuição.

Herschmann e Kischinhevsky (2008, p. 103) dizem que “embora a tecnologia estivesse disponível desde 2001, esse meio só parece ter se popularizado com o surgimento de grandes diretórios de rádio via internet, nos quais é possível abrigar emissoras gratuitamente”. Com o podcasting, o próprio rádio se reelabora em sua capacidade de interação. Essa forma de distribuição de mensagens sonoras trouxe novos conceitos de acesso e interatividade, inclusive, e, especialmente, entregando temas segmentados.

O canal de transporte dos podcasts é a tecnologia RSS (*Really Simple Syndication*) que utiliza informações detalhadas sobre o conteúdo que está na internet. O RSS é um sistema agregador no qual o usuário não precisa procurar o conteúdo, o conteúdo é informado ao usuário (LUIZ, 2014). Com suas nomenclaturas derivadas de um dos objetos mais caros entre os aparatos eletrônicos despontados, o iPod, podcasting e podcasters ganharam espaço justamente com o barateamento dos equipamentos modernos de acesso digital:

Com o decrescente custo das ferramentas digitais de criação, edição e veiculação, esta geração podcaster passa a competir com grandes empresas pela atenção do público, oferecendo informação e entretenimento em estratégias inéditas de comunicação de nicho (FERRARETTO; KISCHINHEVSKY, 2010, p. 177).

Apesar da sua penetrabilidade comunicacional e da sua adesão junto ao público, estudiosos divergem sobre o conceito de podcast como um gênero do rádio. Prata (2012, p. 77) admite que o podcast “tem muitos usos interessantes”, mas não pode ser denominado rádio porque não existe transmissão em tempo real do usuário, ou seja, do ouvinte. Meditsch (1999), há mais de 20 anos, antes dos primeiros sinais das possibilidades do podcast, já lançava definições que autenticam o rádio como mídia, descartando o podcast como um gênero radiofônico. De acordo com o pesquisador, o rádio

[...] é um meio de comunicação sonoro, invisível e que emite em tempo real. Se não for feito de som não é rádio, se tiver imagem junto não é mais rádio, se não emitir em tempo real (o tempo da vida real do ouvinte e da sociedade em que está inserido) é fonografia, também não é rádio (MEDITSCH, 1999, apud MEDITSCH, 2001, p. 05).

Já Cebrián Herreros (2011) enxerga os podcasts como extensões do meio radiofônico, o que configura uma realidade de novas modalidades comunicacionais do rádio contemporâneo. “O rádio é a transformação da tecnologia em sons. O rádio nasceu como tecnologia, é tecnologia e seguirá sendo tecnologia. Não pode prescindir dela ou deixa de ser rádio” (CEBRIÁN HERREROS, 2011, p. 74). Kischinhevsky (2016), quando explora o conceito de rádio expandido, afirma que a radiofonia sempre esteve ligada aos avanços das tecnologias de informação e comunicação e, que, historicamente, o rádio se adaptou às transformações socioculturais, mercadológicas e tecnológicas, reiventando-se constantemente.

Temer e Falcão (2019) concluem que, assim como o rádio, que não exige total atenção do ouvinte, os podcasts permitem que as

pessoas realizem outras atividades enquanto ouvem notícias. Nesse sentido, Temer e Falcão definem o podcast como um novo gênero jornalístico nas mídias sonoras.

É coerente constatar que, desde a sua origem, o rádio acompanhou as mudanças na sociedade e evoluiu com o surgimento da internet. Esse processo evolutivo está inserido no seu poder como meio de expressão, que se sobrepõe aos modelos de transmissão. E, independentemente desses modelos de transmissão, observamos que, apesar das divergências, é notória a sua expansão por meio da inovação que lhe é peculiar. Como destaca Kischinhevsky (2016, p. 13), o “rádio foi forçado a se reinventar mais uma vez e, surpreendentemente, mostrou maior capacidade de reação do que outros meios de comunicação”.

Nesse ciclo contínuo de reinvenção, a comunicação, necessidade primitiva para a invenção do rádio, mantém-se como o principal significado do meio. Segundo Cebrián Herreros (2011, p. 74) “é um processo comunicacional. A técnica interessa enquanto adquire capacidade para gerar novos símbolos e outras formas de expressão e transmissão de significados”.

Dentro desse ciclo evolutivo do rádio e de seus gêneros, Me-deiros (2006) foi pioneiro na classificação de formatos de podcast, a partir dos gêneros radiofônicos. Ele sugeriu uma categorização a partir de quatro modelos diferentes. O primeiro é a metáfora. Nele, as características do podcast são semelhantes a um programa de rádio convencional com locutor/apresentador, blocos musicais, vinhetas, notícias e entrevistas. Em seguida, vem o editado, que é uma alternativa para aqueles ouvintes que perderam a hora de seu programa favorito. As emissoras de rádio editam os programas veiculados e publicam no site para serem ouvidos posteriormente.

Em terceiro, aparece o registro, elaborado a partir de temas diversos. Eles também são conhecidos como audioblogs, apesar de

alguns autores contestarem que audioblog não é podcast. Medeiros afirma que há podcasts de registro com notícias e comentários. O quarto modelo é o educacional. Nele, é possível encontrar formatos com edições continuadas de aulas, como se fossem fascículos de conteúdo, semelhantes aos encontrados antigamente em bancas de revistas.

De acordo com as classificações de Medeiros, os dois projetos, aqui apresentados, podem ser inseridos na categoria metáfora, uma vez que expõem narrativas próximas aos gêneros radiofônicos mais tradicionais, já detalhados anteriormente. Assim, os podcasts *As Sanfonas de Tavares da Gaita* e *Do Alto do Moura ao Alto do Cruzeiro* são produtos culturais que podem ser veiculados e escutados dentro e fora da programação de uma emissora: pelo dial e pelas plataformas digitais. A seguir, vamos explicar a pesquisa, a produção e a edição dos podcasts.

AS SANFONAS DE TAVARES DA GAITA

A série de podcasts *As Sanfonas de Tavares da Gaita* é o produto cultural final derivado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), de Evandro da Silva Lunardo, apresentado ao Curso de Comunicação Social, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com a orientação da professora Sheila Borges de Oliveira. O curso integra o Núcleo de Design e Comunicação, do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), em Caruaru, Região Agreste de Pernambuco. O discente fez a graduação com ênfase na produção cultural. A série, assim, procurou recuperar e difundir, nas mídias sonoras, a herança cultural deixada pelo artista popular Tavares da Gaita.

Tavares da Gaita nasceu no município de Taquaritinga do Norte, Agreste Central pernambucano, em 10 de março de 1925. Mas, foi em Caruaru, maior cidade da mesma região, que ele se forjou no artista que terminou por se transformar. Muito cedo, entre forrós e cocos, conheceu a música tocando vários instrumentos de percussão.

Autodidata, o músico conciliava o seu talento artístico com outras atividades na busca por melhores condições de vida.

No final da década de 1950, mudou-se para Caruaru. Dentro do fértil celeiro cultural encontrado na nova cidade, Tavares se consolidou como instrumentista, especializando-se, de forma intuitiva, na gaita. O virtuosismo do tocador foi identificado em sua forma de extrair sons do instrumento que se associou ao seu nome. Ele tocava a gaita na posição invertida, o que fazia o artefato ecoar como uma sanfona, habilidade incomum que trouxe reconhecimento pelos críticos de música e admiração pelo público.

Após integrar uma companhia de teatro, a *Cia. Feira de Teatro Popular de Caruaru*, em 1982, pela qual exerceu a função de sonoplasta de encenações, Tavares intensificou a confecção de instrumentos musicais, atividade artesanal que ressaltava a sua inventividade. Além da criação de artefatos musicais e das apresentações nos palcos, sobretudo no período das festas juninas, a obra de Tavares da Gaita chegava ao público por meio das rádios analógicas populares, com destaque para as emissoras caruaruenses, que transmitiam suas participações ao vivo e veiculavam seus fonogramas. Desses fonogramas, muitos têm um único registro de carreira que termina compondo a sua escassa discografia: o CD *Sanfona de Boca*, lançado em 2004.

Apesar do reconhecimento das suas expressões artísticas e de algumas oportunidades em sua trajetória, o músico acreditava que não era tão valorizado como deveria, principalmente na cidade em que viveu a maior parte da vida: Caruaru. Ele revelava esse sentimento para familiares, amigos e, eventualmente, para entrevistadores. Exerceu o seu ofício à margem do mercado fonográfico com esforços independentes e, com o entusiasmo que oscilou, nos últimos anos de vida, em meio a um quadro recorrente de depressão.

Falecido em 2009, aos 84 anos de idade, desde então, seu legado se dissipa sem que haja muitos registros sobre a sua carreira,

acima de tudo, para as novas gerações. Portanto, objetivamos o desenvolvimento de conteúdos sonoros para discorrer sobre a biografia de Tavares da Gaita e veicular músicas de sua autoria, resgatando a sua contribuição artística e cultural.

Para levar a biografia de Tavares da Gaita até às mídias sonoras, foram realizadas etapas de produção, de acordo com Prado (2006), numa gestão que se estendeu do pré-projeto até a distribuição do produto final. A produção executiva também avaliou fatores como a qualidade técnica e a abordagem dos episódios. A ideia original do podcast *As Santonas de Tavares da Gaita* teve em vista a criação de dez episódios. Pelos temas que foram planejados para narrar a história de Tavares da Gaita, o número dessa transmissão permitiu enfatizar fases da carreira e da vida pessoal do artista. Simultaneamente, pensou-se em episódios de curta duração. Cada episódio tem duração entre cinco e dez minutos.

A etapa de pré-produção fundamentou a criação do roteiro e dos scripts dos podcasts. Nela, houve uma pesquisa sobre Tavares da Gaita em suportes escritos e audiovisuais. Em outra estratégia executada na pré-produção, foram definidos nomes para a realização de entrevistas. A modalidade aplicada nas entrevistas foi a não dirigida, apoiando-se em Lakatos e Marconi (2003).

O critério para a definição dos entrevistados partiu da percepção aos vínculos afetivos que algumas pessoas mantiveram com Tavares. Destarte, chegamos aos seguintes nomes: Antônio Preggo, produtor cultural, fotógrafo e amigo de Tavares da Gaita, que trabalhou com o instrumentista no teatro; Elvira Tavares, esposa de Tavares da Gaita, com quem o artista conviveu por mais de 60 anos; Herbert Lucena, cantor, produtor musical e amigo de Tavares da Gaita, que produziu o único disco lançado pelo artista; Jefferson Gonçalves, músico, produtor musical e amigo de Tavares da Gaita, que produziu o único disco lançado pelo artista; e Maria José Tavares, única filha de Tavares da Gaita.

As gravações das entrevistas foram analisadas para montar os conteúdos de texto que foram veiculados. As sonoras foram selecionadas a partir da ênfase temática de cada episódio. Abaixo, podemos conferir um quadro com a ordenação temática que roteirizou a criação dos podcasts, no qual também estão descritas as durações dos episódios.

Quadro 1- Temas do podcast *As Sanfonas de Tavares da Gaita*.

Episódio	Tema	Duração
1	Apresentação e depoimento de Tavares da Gaita	5' 50"
2	Disco <i>Sanfona de Boca</i> e depoimentos de Herbert Lucena	7' 20"
3	Tavares da Gaita: o encontro com a gaita, o início da carreira musical e depoimentos	5' 50"
4	Tavares da Gaita no teatro e depoimentos de Antônio Preggo	9' 39"
5	A versatilidade artística de Tavares da Gaita	7' 24"
6	Disco <i>Sanfona de Boca</i> e depoimentos de Jefferson Gonçalves	9' 00"
7	Fatos marcantes na trajetória de Tavares da Gaita	8' 04"
8	Tavares da Gaita em família e depoimentos de Elvira Tavares e Maria José Tavares	9' 39"
9	A morte de Tavares da Gaita	5' 50"
10	Final e depoimentos de Tavares da Gaita	10' 31"

Fonte: Elaboração própria (2022).

Toda a produção do podcast *As Sanfonas de Tavares da Gaita* foi feita de casa, no período da pandemia da Covid-19, entre os meses de setembro e novembro de 2020. Notebook, fones de ouvido, caixas de som, smartphone, programas de edição de áudio, aplicativos para gravação de voz e banda larga para acesso às bases de compartilhamento estão entre os recursos utilizados. Nesta etapa, as locuções foram guiadas pela autodireção do narrador, em um processo particular que incluiu ensaios para a voz, no propósito de aperfeiçoar a dicção, a pronúncia e uma emissão linear em todos os episódios. Em seguida, houve a gravação das vozes que acompanhou o ritmo da concepção de cada tema.

O disco *Sanfona de Boca* foi o suporte principal para a direção musical dessa série de podcasts. Esse disco, único registro fonográfico oficial de Tavares da Gaita, foi lançado em 2004, e teve a produção de Herbert Lucena, Jefferson Gonçalves e Márcio Werneck. A partir dele, foram editadas a vinheta de abertura e a trilha sonora ou background (BG). O BG é o fundo musical que pavimenta a locução (LOC) e, em alguns momentos, as vozes dos participantes.

Todos os relatos de Tavares da Gaita e todas as músicas veiculadas são do disco *Sanfona de Boca*, com as seguintes exceções: a faixa *Forró Brecado* recebeu a intervenção do músico e DJ Duarte, que produziu uma versão remix para o sétimo episódio da série; a faixa *Homenagem à Bila*, veiculada no oitavo episódio, pertence ao acervo musical da família de Tavares da Gaita; a trilha incidental N.º1, que compõe o penúltimo episódio, foi extraída da biblioteca de áudio da plataforma YouTube, com licença gratuita; e, por fim, as músicas *Brincando no Salão* e *Não Chore Vitória*, tocadas no último episódio, também são registros que pertencem ao acervo da família de Tavares da Gaita. Após a finalização técnica, os podcasts foram ancorados na plataforma on-line de áudio SoundCloud. O link para acesso ao material é <https://soundcloud.com/sanfonastcc>.

DO ALTO DO MOURA AO ALTO DO CRUZEIRO

O projeto da agenda cultural, *Do Alto do Moura ao Alto do Cruzeiro - Podcast* (AMAC Podcast), foi criado para difundir, nas mídias sonoras, iniciativas artísticas e culturais do Agreste ao Sertão de Pernambuco. O título faz referência a dois grandes locais turísticos do nosso Estado: o Alto do Moura, bairro emblemático da cidade de Caruaru, no Agreste Central, e o Alto do Cruzeiro, localizado na cidade de Arcoverde, Sertão

do Moxotó, ponto representativo das expressões daquele povo. As veiculações abordam a pluralidade de linguagens artísticas que estão sendo realizadas naquelas regiões, com destaque para as cidades citadas.

A proposta partiu do interesse em elaborar uma agenda sonora semanal de cultura e arte, formato pouco explorado no interior pernambucano. Na conjuntura social atual, na qual reparamos a grande adesão do público às plataformas digitais e o crescente consumo de podcasts como produtos midiáticos, verificamos a oportunidade de divulgar a cultura de Pernambuco na internet.

Os episódios são planejados para ter entre três e cinco minutos a cada semana. São áudios de curta duração com informações, entrevistas e indicações de ações artísticas e culturais, que passaram a ser veiculados no segundo semestre de 2021. Os entrevistados da agenda apresentam sempre uma iniciativa no campo cultural e convidam o público para conhecê-la. As peças sonoras objetivam atingir os ouvintes com uma linguagem dinâmica e atrativa, promovendo o hábito de escuta para despertar o interesse pelas manifestações artísticas do Agreste e Sertão pernambucanos.

Desenvolvido pelo produtor cultural e realizador audiovisual Evandro Lunardo, as primeiras edições do podcast *Do Alto do Moura ao Alto do Cruzeiro* foram veiculadas no aplicativo de mensagens WhatsApp e na plataforma on-line de áudio SoundCloud, sempre às quartas-feiras. A primeira temporada teve início no dia 15 de setembro de 2021, quando houve a divulgação do *Festival O Caldo da Cultura*, em Arcoverde, que aconteceu no dia 18 daquele mesmo mês.

Os episódios da primeira temporada foram lançados até o dia 15 de dezembro de 2021. Para a difusão, o material pode ser ouvido, também, em emissoras educativas e comunitárias de rádio, sem qualquer contrapartida, como é o caso da Rádio Cordel UFPE, projeto de extensão do curso de Comunicação Social, do Centro Acadêmico

do Agreste, que retransmite os episódios em sua programação. No quadro a seguir, conferimos a ordem das edições que foram ao ar na primeira temporada do AMAC Podcast.

Quadro 2 – Iniciativas artísticas e culturais divulgadas no AMAC Podcast / 1ª Temporada.

Episódio	Iniciativa / Convidado	Duração
1	Festival <i>O Caldo da Cultura</i> / Com Lula Moreira	3' 06"
2	Filme <i>Cabocolino</i> / Com João Marcelo	3' 53"
3	La Ursas de Shivo / Com Shivo Araújo	3' 06"
4	Rádio Cordel UFPE / Com Sheila Borges	4' 32"
5	Filme <i>Assum Preto</i> / Com Bako Machado	3' 57"
6	14ª Feira Vital / Com Livia Portela	3' 04"
7	5ª Festa Literária do Alto do Moura / Com Emília Lins	3' 53"
8	12ª Marcha Zumbi dos Palmares / Com Lula Moreira	3' 56"
9	Editora Arrelique / Com Silvano Barbosa	3' 18"
10	Livro <i>O Movimento dos Pássaros</i> / Com Micheliny Verunschik	3' 35"
11	Grupo musical <i>Cais do Agreste</i> / Com Gael Vila Nova	3' 41"

Fonte: Elaboração própria (2022)

As etapas de produção se assemelham às da série de podcasts *As Sanfonas de Tavares da Gaita*, baseadas em pesquisas para a roteirização dos episódios, captação de entrevistas e utilização de recursos acessíveis para a parte técnica. Na montagem, a agenda contém uma estrutura-base, formada pelos textos gravados por dois locutores/apresentadores e por uma trilha sonora original, produzida especialmente para o projeto. Perfis nas redes sociais Instagram e Facebook são utilizados para a comunicação e para a publicação de conteúdos relacionados ao podcast. Toda a produção é realizada de casa em função da pandemia da Covid-19.

Em dezembro de 2021, a segunda temporada da nossa agenda cultural foi contemplada no Edital Criação, Fruição e Difusão da Lei Aldir Blanc Pernambuco - 2ª Edição, viabilizado pela Secretaria

de Cultura de Pernambuco com recursos advindos do Governo Federal. Com o incentivo, o AMAC Podcast passou a ser inserido em outras plataformas, como Spotify, Google Podcasts e Anchor. A segunda temporada estreou em 2022, no dia 19 de janeiro, e permaneceu com produção semanal até abril.

Do Alto do Moura ao Alto do Cruzeiro - Podcast promove a cultura do interior de Pernambuco de forma inovadora, atingindo novos públicos e favorecendo a salvaguarda de símbolos, manifestações e afetos ligados à nossa identidade, por meio de uma audiência on-line, que pode ser acompanhada pelo link: linktr.ee/amacpodcast.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A série de podcasts *As Sanfonas de Tavares da Gaita* atinge o propósito de divulgar a obra do multiartista e de prestigiar a sua história quando observamos a reverberação do produto, com a veiculação em plataformas de áudio digitais e programas de rádio tradicionais. Esse compartilhamento de conteúdo sonoro procurou ser uma alternativa à escassez de produções com esse viés, que resgatem a trajetória de Tavares da Gaita de forma inovadora. Dessa forma, foi possível identificar a efetividade do que foi realizado ao se promover um entretenimento relacionado às nossas raízes, educativo-cultural, que se amplia nos aspectos documentais de uma narrativa audiobiográfica. No interior pernambucano, as mídias sonoras, representadas majoritariamente pelas comerciais emissoras radiofônicas, elaboram poucas iniciativas com esse formato.

Em outro resultado alcançado, ocorre a renovação e a recuperação de conteúdos sobre Tavares da Gaita na internet. Os registros que temos nas mídias são, apesar de importantes e atemporais, insuficientes ou mal distribuídos. Podemos notabilizar a inclusão de parte expressiva

da obra musical e da biografia do instrumentista em plataformas nunca utilizadas e, conseqüentemente, a possibilidade de atingir novos públicos. Nesse sentido, é fomentada a salvaguarda de significados, manifestações e afetos ligados à nossa cultura, numa audiência on-line. Na perspectiva que aponta a hibridez dos produtos sonoros criados, a série *As Sanfonas de Tavares da Gaita* pode ser escutada dentro e fora da programação de uma emissora: pelo dial e pelas plataformas digitais. O modelo do podcast se adequa à acessibilidade do rádio expandido, multiplataforma, e à comunicabilidade tradicional do rádio hertziano.

O primeiro passo para a valorização do músico se projetou na recepção formada pelos espectadores internautas da plataforma on-line de áudio SoundCloud. Depois, a partir de março de 2021, a série foi veiculada em emissoras públicas, educativas e comunitárias de rádio. Entre elas, a Rádio Cordel UFPE, a Rádio Frei Caneca 101.5 FM, a Rádio Universitária 99.9 FM - Recife e a Web Rádio Porto do Capim. Para o acompanhamento dos conteúdos por pessoas com alguma limitação auditiva, todos os scripts dos podcasts foram compartilhados.

Por esse trabalho inclusivo, a série foi reconhecida pela Universidade de Brasília por meio do 1º Prêmio UnBcast de Podcasts Universitários, no qual recebeu Menção Honrosa na Categoria Acessibilidade. Outra honraria de abrangência nacional foi concedida pelo 2º Prêmio Rubra de Rádio Universitário - 2021, promovido pela Rede Brasileira de Rádios Universitárias (Rede Rubra), no qual obteve o 3º lugar na Categoria Programa Cultural. As duas premiações ocorreram em outubro de 2021 em âmbito nacional.

Quanto ao projeto *Do Alto do Moura ao Alto do Cruzeiro*, em duas temporadas, 25 iniciativas artísticas e culturais foram divulgadas, com toda a valorização que merecem: livros, eventos, filmes, produções musicais, visuais e audiovisuais, do Agreste ao Sertão de Pernambuco. Outras temporadas estão sendo elaboradas com o objetivo de dar continuidade ao fomento da arte, por meio das mídias sonoras,

produzidas naquelas regiões, dando, assim, visibilidade a muitos artistas que não aparecem em veículos da grande mídia.

A nossa agenda favorece, em outra perspectiva, a ampliação das fontes de referência e informações sobre artistas pernambucanos que vivem no Agreste e no Sertão. Com os materiais do AMAC Podcast, enriquecemos a produção cultural e comunicacional regionais, a partir dos registros sonoros reunidos em um acervo permanente nas plataformas on-line, que poderão ser ouvidos a qualquer tempo.

Por fim, esses percursos, aqui descritos, revelam as colaborações de dois projetos, feitos para compartilhar ações culturais e artísticas, que contribuem para a elaboração da memória cultural e identitária de Pernambuco. Por meio de um deles, o nome e as músicas do grande mestre Tavares da Gaita ecoam pelas mídias sonoras. Aos que ouviram e aos que nunca ouviram, estão no ar, simplesmente, as sanfonas de Tavares da Gaita. Por meio do outro, a configuração de uma agenda que valoriza a arte popular, utilizando a internet para disseminar as representações inerentes à construção da nossa identidade. É importante ressaltar, ainda, que essas ações surgiram por meio de projetos de pesquisa, iniciados em uma universidade pública, plural e inclusiva que permanece com o seu propósito, a despeito de todas as dificuldades cotidianas, dialogando com a sociedade.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Pablo de. O feed e a fidelização do podovinte. *In*: LUIZ, Lucio (Org.). **Reflexões sobre o podcast**. Nova Iguazu: Marsupial Editora, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES DE HISTÓRIA DA MÍDIA. **Pesquisadores da Alcar referendam 1919 como início da radiodifusão no Brasil**: Rádio Club de Pernambuco é considerada a pioneira. **Alcar**. Disponível em: <https://plone.ufrgs.br/alcar/jornal-alcar/jornal-alcar-no-73-julho-2020/editorial>. Acesso em: 26 nov. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBOSA FILHO, André. **Gêneros radiofônicos**: os formatos e os programas em áudio. São Paulo: Paulinas, 2003.

BONINI, Adair. **Gêneros textuais e cognição**: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos. Florianópolis: Insular, 2002.

CEBRIÁN HERREROS, Mariano. O rádio no contexto da comunicação multiplataforma. In: **Rádio-Leituras**. Tradução Debora Cristina Lopez. v. 2, n. 2. jul./dez. 2011. Ouro Preto, Conjor/UFOP, 2011.

CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. Tradução Aone-Marie Milon Oliveira. In: **Estudos Históricos**. v. 8, n. 16. Rio de Janeiro, 1995.

FERRARETTO, Luiz Artur; KISCHINHEVSKY, Marcelo. Rádio e convergência: uma abordagem pela economia política da comunicação. In: **Revista FAMECOS**. v. 17, n. 3. set./dez. 2010. Porto Alegre, 2010.

HERSCHMANN, Micael; KISCHINHEVSKY, Marcelo. A “geração podcasting” e os novos usos do rádio na sociedade do espetáculo e do entretenimento. In: **Revista FAMECOS**. v. 15, n. 37. Dez. 2008. Porto Alegre, 2008.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KAPLÚN, Mario. **Produção de programas de rádio**: do roteiro à direção. Tradução Eduardo Meditsch e Juliana Gobbi Betti. Florianópolis: Insular, 2017.

KISCHINHEVSKY, Marcelo. **Rádio e mídias sociais**: mediações e interações radiofônicas em plataformas digitais de comunicação. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUIZ, Lucio (Org.). **Reflexões sobre o podcast**. Nova Iguaçu: Marsupial Editora, 2014.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais**: Linguagens, ambientes e redes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARTINS, Maria Helena Pires; ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Temas de filosofia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

MEDEIROS, Marcello Santos de. **Podcasting**: Um Antípoda Radiofônico. Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Brasília-DF, p.1-11, set. 2006.

MEDITSCH, Eduardo. O ensino do radiojornalismo em tempos de internet. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO*, 24., 2001, Campo Grande. **Anais [...]** Campo Grande: Intercom, 2001.

PETERSEN, Tomás Mayer. **Conheça o legado do padre Landell de Moura, pioneiro das telecomunicações. Revista Galileu.** Disponível em: <https://revis-tagalileu.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/09/conheca-o-legado-do-padre-landell-de-moura-pioneiro-das-telecomunicacoes.html>. Acesso em: 4 ago. 2021.

PRADO, Magaly. **Produção de rádio: um manual prático.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

PRATA, Nair. **Webradio: novos gêneros, novas formas de interação.** 2. ed. Florianópolis: Insular, 2012.

ROLDÃO, Ivete Cardoso do Carmo. O Rádio Educativo no Brasil: uma reflexão sobre suas possibilidades e desafios. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 29., 2006, Brasília. **Anais [...]** Brasília: Intercom, 2006.

SILVA, Leticia Maria de Souza; SANTOS, Rayanne Elisa da Silva; OLIVEIRA, Sheila Borges de. O inventário do rádio: memória e gêneros radiofônicos em Caruaru. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 42. 2019. **Anais [...]** Belém: Intercom, 2019.

SQUEFF, Enio; WISNIK, José Miguel. **O nacional e o popular na cultura brasileira: Música.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

TEMER, Ana Carolina Rocha Pessoa; FALCÃO, Bárbara Mendes. O podcast como gênero jornalístico. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 42. 2019. **Anais [...]** Belém: Intercom, 2019.

WU, Tim. **Impérios da comunicação: Do telefone à internet, da AT&T ao Google.** Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

7

Helaynne Rahyssa Sampaio Viana

Almir João da Rocha

Educação popular e saberes “outros”:

a prática da dança
Ajô Nagô como afirmação
da identidade do balé Nagô Ajô

INTRODUÇÃO

Historicamente, o debate sobre processos educativos na América Latina (AL), bem como no Brasil foi instituído a partir de diversos contextos de disputas, bem como de diferentes perspectivas e interesses. Com relação ao Brasil, se tomarmos como proporção o que assegura o Artigo primeiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), veremos que a educação, em seu sentido formal, deveria abranger “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

No entanto, vale ressaltar que, no Brasil, o descaso com a educação pública e de qualidade, historicamente, tem provocado o aceleramento das desigualdades sociais e educacionais, principalmente quando o público-alvo são os povos que sofreram as marcas da colonização e que por esse fato ainda são silenciados e subalternizados. Entre esses, destacamos os povos do campo, indígenas, negros, quilombolas, ciganos, povos de terreiros, como sendo os não-seres contemplados pelo que define o Artigo primeiro da LDBN.

O fato do Brasil, assim como outros países da América Latina, carregarem em sua formação, enquanto Estado-nações, as heranças das metrópoles colonizadoras, faz com que, por um lado, estas selecionem e definam quem são os sujeitos e quais conhecimentos são dignos de serem trabalhados no currículo escolar e, por outro, também ajam como instância reguladora e deslegitimadora dos processos próprios de vida dos povos que historicamente foram/são colocados às margens do saber.

É diante desse processo de regulação e definição de quem é sujeito de direito e quem é sujeito de favor, que a Educação Popular (EP) surge como sendo uma proposta capaz de contracenar com o Estado

e ao mesmo tempo propor uma perspectiva outra de enxergar e questionar as relações de poder que determinam o que é conhecimento e o que é saber popular. Aliado a essa perspectiva teórica, o Pensamento Decolonial tem demonstrado desde a década de 1990, através dos autores do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), que esses processos de silenciamento, invisibilização e subalternização estão arraigados em um novo padrão mundial de poder, denominado Colonialidade.

Assim, o presente artigo pauta-se nas discussões teóricas da Educação Popular e do Pensamento Decolonial, considerando como experiência empírica a atuação do Balé Nagô Ajô (BNA). Tendo como intuito compreender quais as contribuições da Educação Popular e do Pensamento Decolonial na dinâmica cotidiana e artística do BNA. Para alcançar tal objetivo foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo devido a sua capacidade de construir “[...] um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002 p. 22). Além disso, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, pois ela permite explicar “[...] um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos” (CERVO; BERVIAN, 1983, p. 55). Enquanto instrumento de coleta foram realizadas entrevistas semiestruturadas para dialogar com as bailarinas nagô do BNA, por entendermos que esta

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Para aprofundar o objetivo geral da pesquisa, temos como objetivos específicos: 1. a problematização da articulação do conceito de

Educação Popular com as contribuições dos Estudos Decoloniais; 2. conhecimento da história e da trajetória do Balé Nagô Ajô e a importância da Educação popular para a afirmação identitária das Bailarinas Nagô.

No primeiro tópico “Educação Popular e Estudos Decoloniais: um diálogo para a resistência e emancipação” abordaremos como se dá esse diálogo entre essas duas abordagens epistêmicas, articulando seus princípios às experiências de lutas e disputas travadas no seio dos diferentes grupos sociais que ocupam o território latino-americano. No segundo tópico “Balé Nagô Ajô: um voo de possibilidades no dançar nagô” trataremos das trajetórias políticas e educativas do Balé Nagô Ajô e como elas potencializam os fazeres artísticos transformadores das danças negras, assim como influenciam e constroem as identidades das suas bailarinas nagô.

EDUCAÇÃO POPULAR E O PESAMENTO DECOLÔNIAL: UM DIÁLOGO PARA A RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO

Nosso objetivo no presente tópico é estabelecermos, com base nas lentes teóricas adotadas, um diálogo entre duas abordagens epistêmicas que evidenciam em seus princípios as experiências de lutas e disputas travadas no seio dos diferentes grupos sociais que ocupam o território latino-americano.

Esse diálogo far-se-á na intenção de desvelar os processos de silenciamentos, subalternizações, opressões e negação sobre os diferentes grupos sociais, expressões culturais e identidades dos povos que foram vítimas da colonização, mas “que procuram se insurgir e denunciar pedagogias hegemônicas e dominantes” (REGO, 2018, p. 215). É nessa direção que estas abordagens têm criado fissuras nos

projetos coloniais e neoliberais, ao mesmo tempo que apontam para a construção de modelos educativos “outros”.

O debate sobre a Educação Popular (EP) tem desvelado processos históricos de lutas dos diferentes movimentos sociais latino-americanos, estes que lutam incansavelmente na desconstrução das bases que fundamentam os processos de negação, inferiorização e opressão que têm pairado sobre os mesmos ao longo de séculos.

No entanto, ressaltamos que não é nosso objetivo evidenciar os elementos históricos que fundamentaram a concepção de EP, mas apresentar a partir da nossa opção teórica o quanto a EP tem contribuído no desvelamento dos processos de opressão, bem como na construção de perspectivas “outras” que visam a superação da relação dicotômica opressor/oprimido. Assim, é nosso interesse, também, mostrar o comprometimento da EP no fortalecimento dos projetos formativos que são forjados a partir das experiências sistematizadas nos movimentos sociais, bem como evidenciar como ela se articula com o Pensamento Decolonial na construção de projetos sociais gestados na resistência dos seus sujeitos e na busca da emancipação coletiva.

Como já mencionamos no início deste trabalho, o debate sobre a educação na América Latina, assim como no Brasil, historicamente, esteve atrelado a diferentes interesses e contextos. Nesse cenário, também foram gestados diferentes modelos educativos ao longo de mais de quinhentos anos de existência, enquanto território “descoberto”. Desde a educação imposta pelos jesuítas aos modelos de ensino híbrido dos dias atuais, inúmeros são os debates sobre quais modelos e projetos educacionais devem ser gestados para as diferentes camadas da população latino-americana.

Marcada, historicamente, pelo processo de colonização e consequentemente por um caráter multicultural, a América Latina tem convivido, ao longo de sua história, com inúmeros tensionamentos

e disputas de projetos que corroboram para o acirramento entre os diferentes atores sociais. Isso fica mais evidente a partir das reformas políticas e educativas implementadas no início da década de 90, quando estas colocam no cerne do debate os anseios do caráter multiétnico da população latino-americana.

As reformas educativas foram constituídas a partir dos interesses neoliberais e “essas tensões vêm de longe na história da colonização/subordinação dos povos indígenas, negros, mestiços, camponeses. Uma história de tentar impor processos “educativos” destruindo os seus processos históricos” (ARROYO, 2012, p. 29).

Não é por acaso que presenciemos, secularmente, um enorme silenciamento sobre as ações educativas desenvolvidas nos movimentos sociais, tampouco é por acaso que os povos do campo, ciganos, quilombolas e de terreiros são marginalizados, subalternizados, folclorizados e estereotipados nas práticas educativas formais. O que temos presenciado no campo educativo, é uma tentativa secular de manter o padrão de dominação branco/europeu a partir da negação da história dos(as) sujeitos(as) que não se encaixam no padrão hegemônico.

Por outro lado, os movimentos sociais têm contracenado com os modelos hegemônicos de dominação, e assim marcam um posicionamento reivindicatório por projetos outros que ao mesmo tempo que fragmentam as estruturas dominantes, confrontam “o modelo de educação autoritário, reproduzidor, predominantemente escolarizado e que dissocia a teoria da prática” (JARA, 2018, p. 25).

É nesse contexto que a Educação Popular surge na América Latina, como uma resposta política e epistemológica aos anseios dos movimentos sociais, buscando sistematizar os saberes e fazeres destes como alternativa para a criação de modelos educativos contra hegemônicos. Nessa perspectiva, a EP tem como principal intenção “transformar as condições opressoras da realidade atual,

para contribuir com a construção de uma nova sociedade mais justa e democrática” (TORRES, 2011, p. 21, tradução nossa).

Corroborando com o pensamento de Torres (2011), Jara (2020) ao discutir sobre o caráter de transformação das situações opressoras assumido pela Educação Popular na AL, afirma que esta “deve ser entendida sempre como produto da história latino-americana, particularmente vinculada aos esforços transformadores dos setores, processos e movimentos sociais e políticos do continente que sofrem e lutam por eliminar as assimetrias de todo tipo” (JARA, 2020. p.236).

Nesse contexto, é possível compreendermos que Educação Popular no seu sentido mais restrito se constituem no que Torres (2011) denomina como

um conjunto de práticas sociais e elaborações discursivas no campo da educação, cujas intenções contribuem para que os diversos segmentos das classes populares se tornem protagonistas de uma transformação da sociedade, a partir de seus interesses e utopias (TORRES, 2011, p. 25, tradução nossa).

Como pontua Arroyo (2012), outros sujeitos, exigem outras pedagogias. Aliado ao intento de transformação que a EP busca, o Pensamento Decolonial tem caminhado na mesma direção, ao empenhar esforços, através da produção teórica do grupo Modernidade/Colonialidade, na fragmentação das estruturas de dominação estabelecidas através da Colonialidade. Formado por intelectuais latino-americanos, o foco central desse grupo é o “desmantelamento dos discursos hegemônicos coloniais europeus até então uníssonos, com o objetivo de de/descolonizar pensamentos e práticas de subalternidade” (REGO, 2018, p. 230-231).

Nesse contexto, o Pensamento Decolonial nos condicionam, a entender a relação de subversão imposta pelo padrão eurocêntrico de dominação estabelecido nas colônias, ou seja, um padrão de

poder capaz de silenciar a voz dos colonizados durante o período das “descobertas” e que se mantém como o legitimador do poder, do ser e do saber sobre os dominados, transformando-se em um novo modelo hegemônico denominado “colonialidade” (QUIJANO, 2005).

Por Colonialidade, estamos nos referindo a “um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista” (QUIJANO, 2005, p.72). Estabelecida a partir de pelo menos quatro eixos, a saber: Colonialidade do Poder, Ser, Saber (QUIJANO, 2005) e da Natureza (WALSH, 2008). A Colonialidade é “um processo arbitrário de dominação/exploração no qual o ideário colonial penetra as estruturas sociais tanto na dimensão material quanto na dimensão imaterial dos povos subjugados” (SARTORE, SANTOS e SILVA, 2015, p. 93).

É graças aos efeitos da Colonialidade que a Europa se auto-denominou como espaço/tempo, lócus de enunciação e de produção de epistemologias válidas, ao mesmo tempo que deslegitima os saberes “outros” que são produzidos fora do cânone ocidental. Para o sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2007), as linhas abissais que divide o mundo entre o “deste lado da linha” e o “do outro lado linha”, determinam quem são os povos que produzem conhecimentos e quem produz mitos, crenças, saberes, etc.

No viés imposto pela Colonialidade os conhecimentos que se distanciam do cânone europeu, ou seja, aquelas epistemologias que não são consideradas válidas, acabam sendo interpretadas como “crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações científicas” (SANTOS, 2007, p. 73). E, portanto, os conhecimentos que emanam dos povos que foram vítimas da diáspora negra, na lógica eurocêntrica de interpretar o mundo, serão sempre objetos de investigação.

Nesse contexto, tanto a Educação Popular como o Pensamento Decolonial se entrelaçam no debruçar-se sobre os problemas da validação das epistemologias produzidas pelos grupos que historicamente sofreram as marcas da colonização, subalternização, inferiorização e opressão. E na produção de uma concepção educativa que tenha suas bases fixadas nas experiências acumuladas nas lutas dos diferentes grupos sociais.

Assim, essas bases teóricas estabelecem como objetivo central das práticas educativas a sustentação que o diálogo com as diferenças culturais, pode ser uma ferramenta em nossos esforços de compreender a complexidade do mundo. Mais ainda, pode ser uma das chaves para abrir as portas de uma nova sociedade, já que o aprendizado intercultural pode nos permitir enfrentar melhor os desafios da realidade atual (NAHMÍAS, 2009, p. 126).

No entanto, vale ressaltar que apesar de todo processo de silenciamento e opressão que tem determinado quem são os sujeitos de direito e quem são os sujeitos de favor, estes povos têm resistido e reivindicado a sua condição epistêmica na sociedade, encontrando nos espaços, nas formas e nos conhecimentos negados as condições de produzir outros modelos epistêmicos que vão além dos postulados modernos, colonialistas e imperialistas.

BALÉ NAGÔ AJÔ: UM VOO DE POSSIBILIDADES NO DANÇAR NAGÔ

“Eu vou sair de casa, eu vou passear! Levo comigo a bênção dos meus orixás. Eu não tenho vergonha do que podem dizer, com axé vou fazer na rua o meu grande ilê. O Balé Nagô Ajô vai dançar: oxum agô ilê yá. Ore yèyê ô!”

(Eu vou sair de casa – Afoxé Oyá Alaxé)

Figura 1 – Estandarte do Afoxé Oyá Alaxé - Cortejo Oficial.



Fonte: Acervo pessoal (2009).

Conscientização, valorização e afirmação da identidade religiosa e política nos dizem Afoxé² Oyá Alaxé nesta epígrafe, foco deste tópico. É com esse axé que o Balé Nagô Ajô (BNA), interlocutor deste tópico, move seu ara³. Os moveres foram sistematizados pela bailarina nagô, Helaynne Sampaio (Ulefun⁴), que por meio da sua experiência vivida na dança e ancestralidade desde o ventre co-habitaram a sua trajetória antropológica. Assim, esses saberes ancestrais se entrecruzam com conhecimentos científicos que forjam as suas identidades

2 Manifestação do candomblé na rua. Movimento de resistência e de valorização afrobrasileira. Grupo artístico-cultural afrobrasileira.

3 Corpo em iorubá.

4 Orunkó, nome de iniciação recebido pela (o) omo-orixá no momento de sua iniciação na tradição nagô pernambucana.

religiosa, artística, política, pessoal e profissional. A interseccionalidade dessas identidades impulsionaram e potencializaram a criação da dança Ajô Nagô, da metodologia Nagô Ajô e idealização do Balé Nagô Ajô.

Figura 2 – Balé Nagô Ajô - Cortejo Oyá.



Fonte: Acervo pessoal (2011).

O termo balé foi inspirado no Igbalé, casa de egungun (ancestral iniciado no axé) do seu terreiro. O nagô se refere a sua tradição cultural africana em diáspora. A'jô, palavra criada por sua Yalorixá Maria Helena Mendes Sampaio⁵, reverenciando o saber dança da egbé⁶ nagô

5 Yakekerê e atual Yalorixá do Terreiro de Mãe Amara. Mestre da Cultura Popular reconhecida pelo MinC Brasil. Fundadora, presidente e vocalista do Afoxé Oyá Alaxé. Idealizadora, fundadora e Conselheira Religiosa da Rede das Mulheres de Terreiro de Pernambuco (primeira do Brasil). Percussionista, compositora e bailarina nagô.

6 Comunidade de tradição africana.

pernambucana a qual nasceu. Seguindo este entrecruze ancestral, o orucó Balé Nagô Ajô significa na língua afro-brasileira ancestral nagô dança. Sendo o primeiro corpo de dança a ser batizado com o vocábulo balé, fundamentado nessa conotação.

A fundação do BNA, no dia 10 de abril⁷ de 2006, que tem Oyá⁸ como patrona, nasceu do desejo da Yalaxé Helaynne Sampaio em potencializar corpos que têm a dança como ferramenta de luta e (re) existência ancestral, assim como prestar homenagem a Oyá, sua orixá adjuntó⁹, e a sua mãe Yá Maria Helena Sampaio, também filha de Oyá, por tudo que elas significam para sua existência. Helaynne havia sido designada, por Oyá e sua mãe, diretora, coreógrafa e professora da Ala de Dança do Afoxé Oyá Alaxé, missão ancestral que também suscitou o seu desejo em criar o BNA, sendo concedido por suas mães dos ventos.

Assim nasceu o BNA, corpo sagrado iniciado no axé do Ilê Obá Aganjú Okoloyá – Terreiro de Mãe Amara. Terreiro fundado em 18 de junho 1945 por sua primeira Yalorixá e matriarca Oba Meji¹⁰ (aô), cuja se encontra, desde 2021, no orun enquanto sua mãe ancestral, como uma comunidade matriarcal de tradição nagô pernambucana. Com a chegada da Mãe Amara (awô) no orun, o Ilê Obá Aganjú Okoloyá passou a existir sob a liderança da sua filha carnal Yá Maria Helena Sampaio (Oyá Tundê¹¹) que antes exercia o cargo de Yakekerê e em 2022 passou a exercer de Yalorixá.

É dançando com a força dos ventos, raios e tempestades que o BNA entrecruza seu o axé obinrin¹² com o pensamento do feminismo

7 Data do abariká (parabéns) de yawô (ritual iniciação no candomblé) da Yá Maria Helena Sampaio e de nascimento do Afoxé Oyá Alaxé.

8 Orixá mãe dos egunguns.

9 Orixá que existe na posição conseguinte do primeiro ou do segundo.

10 Mãe Amara Mendes da Silva (awô).

11 Seu orunkó.

12 Força feminina do candomblé.

negro e antirracista. Tendo a dança-educação como ferramenta de militância e salvaguarda do seu legado. A dança existe como fonte de diálogo entre orun-aiyê¹³.

Como visto, o saber dança existe como sensível potencializador da vida de todas (es) (os) que constituem o Terreiro de Mãe Amara, o Afoxé Oyá Alaxé e o Balé Nagô Ajô. Ela ensina sobre suas tradições, seus costumes e todas as outras práticas culturais pertencentes a sua comunidade de tradição africana, sendo compreendida e sentida enquanto fonte de preservação de todo este legado sagrado.

A Yalaxé Helaynne e a sua mãe, Yalorixá Maria Helena, criaram a dança ajô nagô e a sua metodologia nagô ajô. O desejo surgiu quando Oyá designou a sua mãe fundar o Afoxé Oyá Alaxé, bem cultural do Terreiro de Mãe Amara, formado por três principais alas Efufulelé Nagô (canto), Obá N'ílú Nagô (percussão) e A'jô Nagô (dança).

A ala de dança expressa por meio dos movimentos e gestos a força das (os) orixás, da ancestralidade e dos corpos sagrados que celebram com emoções e agradecem dançando, e vice-versa. Coube a Yalaxé Helaynne a missão de criar, catalogar e sistematizar os movimentos e gestos, batizados pela mesma de pés de dança nagô, fundados nos arquétipos dos orixás, de princípios feminino e/ou masculino, da ancestralidade nagô e afrodescendentes, como as (os) omo-orixás¹⁴, sejam quando manifestadas (os) ou não. O método nagô ajô nasceu inspirado na maneira que o Terreiro de Mãe Amara transmite os seus saberes e ensinamentos. Helaynne teve como fonte a sua mãe, importante guardiã do legado de sua família aboulá¹⁵.

Nesse sentido, a dança ajô nagô ganhou vida como uma possibilidade “outra” de preservação e expressão do seu legado sagrado.

13 Ancestral-omorixá. Mundo invisível e visível.

14 Filhas (os) de orixá. No sincretismo afro-cristão filhas (os) de santo.

15 Tradição familiar consanguínea.

Nasceu para atuar nos mais variados espaços, sejam ele religiosos ou não, levando consigo o axé do seu Terreiro como a luta contra as diversas formas de racismo, visto que no Brasil as comunidades de matriz africana, indígenas e afro-indígenas continuam sendo atacadas pelo ódio alimentado pelo racismo religioso, como a barbárie sofrida pelo Ilê Axé Ayabá Omi – Terreiro das Salinas de tradição Jeje-Nagô, liderado pelo Babalorixá e professor de História Lívio Martins e localizado no Município São José da Coroa Grande do estado de Pernambuco, que teve seu terreiro incendiado no dia 01 de janeiro de 2022, mês também dedicado a Liberdade de Culto e Combate à Intolerância Religiosa.

Compreendemos a dança ajô nagô enquanto ferramenta antirracista decolonial que comunga com o paradigma educacional da Educação Popular por sua “[...] intencionalidade transformadora” (JARA, 2019, p. 24). E, portanto, se constituem como projetos “capazes de produzir saberes, valores, culturas, modos de pensar. Saberes do trabalho, das resistências. Produtores de experiências humanizadora, educativas. Pedagógicas” (ARROYO, 2012, p. 32).

Conforme visto, a metodologia nagô ajô, também fundada nas pedagogias do Terreiro de Mãe Amara, guia os objetivos traçados nos processos formativos do BNA com auxílio das práticas pedagógicas que tem como finalidade “[...] organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo” (FRANCO, 2016, p. 537). A autora enfatiza ainda que esse tipo de prática pedagógica, se baseia em uma pedagogia que privilegia o pensamento crítico e reflexivo. Ela argumenta que a prática pedagógica vai além da prática didática, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante (...) (FRANCO, 2016).

Tomando a educação como práxis social, ideológica e transformadora (FREIRE, 1999), esse método não tem intuito apenas de ensinar através de métodos de ensino-aprendizagem, técnicas corporais, movimentos e gestos da dança, mas de possibilitar através de

uma metodologia horizontal, dialógica e reflexiva para que as bailarinas nagôs, bem como todas as pessoas inseridas nos processos desse método possam tomar consciência de seu lugar no mundo.

Acreditamos que a metodologia nagô ajô articula a construção de um método de ensino-aprendizagem com a construção de identidade política de gênero e racial, priorizando as vozes, olhares e as experiências subjetivas das bailarinas nagô contribuindo para a valorização e reconhecimento da identidade, da cultura e da memória dos afrodescendentes e afro-brasileiros.

Como adverte Batista (2010):

Na perspectiva de relacionar pluralidade cultural e educação para igualdade, entendendo cultura como acervo de conhecimentos e saberes, tecnologias, linguagens e práticas culturais existentes na sociedade não na lógica da exclusão, porém, na possibilidade da construção de outra mentalidade, pautada no princípio ético da identidade humana (p. 309).

Ainda segundo Batista (2010), faz-se necessário a fomentação de processos educativos que reconheçam as contribuições econômicas, culturais, sociais e políticas dos povos africanos para a sociedade brasileira, tendo em vista a necessidade de romper com o mito da democracia racial, definida por Batista (2010, p. 307) como uma política

[...] que negou e nega até os dias de hoje a existência do racismo na sociedade, expresso na negação da desigualdade [...] que consiste em criar um padrão de identidade étnica para o Brasil arquitetada na segunda metade do século XIX, pautada nas ideias racistas do teórico evolucionista Herbert Spencer (BATISTA, 2010, p. 307).

As “bailarinas nagô” ganham atenção enquanto atores sociais e protagonistas, com as peculiaridades de suas experimentações políticas, culturais, religiosas, artísticas e educacionais, enquanto integrantes do grupo profissional do Balé Nagô Ajô (BNA), produzindo e

reproduzindo com a comunidade socio-educativo-cultural seus símbolos e imagens, contribuindo, assim, para a compreensão das relações sociais que são vivenciadas no grupo. Dessa forma, falar da construção identitária das “bailarinas nagô” também é empoderar os seus conhecimentos, os seus saberes ancestrais e as suas técnicas corporais fundamentadas na diáspora negra, rompendo com a sua invisibilidade imposta pela falsa democracia na produção de conhecimento no campo da dança-educação em geral. Conforme aponta Ferraz (2017) ao denunciar a existência de pesquisadoras e pesquisadores do campo da dança que defendem “que pensar a consolidação de um campo das danças negras como uma demanda urgente na produção de conhecimento em dança seria uma reivindicação desatualizada” (FERRAZ, 2017, p.117), visto que as danças negras continuam sendo desvalorizadas e violentadas pelo racismo estrutural que nos impõe cotidianamente estudar exclusivamente as pedagogias do corpo fundamentado na cultura eurocêntrica, como o ballet, a dança contemporâneo e a dança moderna, colonizando, cada vez mais, o nosso pensar-fazer dança.

Percebe-se, dessa maneira, que os costumes e as culturas negras difundidas no Brasil, bem como as suas intensas contribuições continuam submissas à invisibilidade imposta por discursos fundamentados na ideologia da falsa democracia racial. É importante cultivar a consciência negra e antirracista para que possamos romper com discursos racistas e discriminatórios que privilegiam intensamente um único grupo étnico-racial. Assim como, considerar a interseccionalidade entre gênero, raça e classe social como ruptura do machismo, sexismo, racismo e todas as formas de violência e desigualdade.

Sendo assim dialogando com o conceito de interseccionalidade do Pensamento Feminista Negro, observamos que a intelectual Patricia Hill Collins (2016), socióloga norte-americana que construiu sua trajetória acadêmica dentro do campo da Sociologia do conhecimento, defende que este conceito inaugura uma abordagem mais holística, que

se preocupa com o elo, com a interação entre os múltiplos sistemas de opressão (raça, gênero, classe). Collins (2016) argumenta que está presente nessa abordagem holística, uma perspectiva humanista, pois ao perceber como os sistemas de opressão se interseccionam, ela contribui não só para compreender a opressão das mulheres negras, mas dos outros grupos historicamente dominados. Ainda nesse sentido, Collins (2017) argumenta que a interseccionalidade pode ser vista como uma “forma de investigação crítica e de práxis” (COLLINS, 2017, p. 7), pois se propõe não só a compreender a intersecção, mas desmantelá-la, reacendendo assim o debate da “relevância do reconhecimento para lutar por liberdade e iniciativas de justiça social” (COLLINS, 2017, p. 7).

Coadunando com as contribuições do pensamento feminista negro, as entrevistas semiestruturadas realizadas com algumas bailarinas nagô demonstram o quanto o Balé Nagô Ajô, enquanto movimento social e grupo artístico, atua como ativador e potencializador das identidades feministas e negras das bailarinas nagô.

A exemplo, a bailarina nagô Lhaysa¹⁶ defende que foi no BNA que se compreendeu como mulher preta feminista, e que as contribuições do BNA continuam sendo essenciais para sua formação política enquanto mulher preta feminista. Destacando, que as construções artísticas e socioeducativas de incentivo e engajamento político do BNA, fortalecem, empoderam, valorizam e visibilizam as vozes das mulheres pretas ecoadas nos e pelos seus corpos. Nesse mesmo sentido, a bailarina nagô Marília¹⁷ também ressaltou o quanto o BNA contribuiu para sua identificação de gênero e racial e continua fortalecendo a sua formação e atuação política enquanto mulher preta feminista, encorajando-a a lutar pelos direitos das mulheres pretas e periféricas, e reivindicar estar no lugar de protagonismo das suas ações como mulher negra que produz artes, dança, e que move o corpo através da resistência.

16 Lhaysa Brito, 30 anos. N'ifá do Terreiro de Mãe Amara. Bióloga. Bailarina Nagô há 17 anos.

17 Marília Gomes, 31 anos. Agibonã do Terreiro de Mãe Amara. Socióloga. Bailarina Nagô há 03 anos.

Já a bailarina nagô Lays¹⁸, também se reconheceu negra feminista com a sua inserção no BNA, e trouxe a contação na sua fala, que, para além de um grupo artístico de dança, considera o BNA como movimento de mulheres onde suas vivências são compartilhadas, fortalecendo umas às outras, e que nesses processos de cuidado, se compreendem no olhar. E o quanto é lindo, enriquecedor e honroso corporificar sua formação política interseccional de luta antirracista, antissexista, anticlassista, considerando o BNA essencial para uma formação política.

Figura 3 – Balé Nagô Ajô - espetáculo Pé de Dança Nagô.



Fonte: Acervo pessoal (2015).

A partir das análises dessas entrevistas compreendemos que os entrecruzamentos entre as pedagogias ancestrais do BNA, a Educação Popular, o Pensamento Decolonial e o Pensamento Feminista

¹⁸ Lays Albuquerque, 25 anos. Yabassé do Terreiro de Mãe Amara. Assistente Social. Bailarina Nagô há 05 anos.

Negro, são ferramentas que propiciam às bailarinas nagô entender os princípios das opressões para combatê-las, também proporcionando transformações que priorizem o respeito às diversidades e a igualdade social. Além disso, de permitem que as bailarinas nagô façam reflexões sobre a dança negra, seus aras e sobretudo sobre suas identidades, se reconheçam e se fortaleçam, conscientizando-as politicamente dos seus potenciais enquanto mulheres negras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões empreendidas neste trabalho, no qual buscamos intercalar a abordagem teórica da Educação Popular e do Pensamento Decolonial, teve como intenção compreender como a dança Ajô Nagô, enquanto um saber “outro”, contribui para a afirmação da identidade das bailarinas do Balé Nagô Ajô.

Nesse viés, ressaltamos que ao nos propormos teorizar sobre essas discussões, estamos assumindo uma opção epistêmica e política, pois deixamos bem claro qual é a intencionalidade dessa abordagem, bem como a quais sujeitos/as, grupos e movimentos sociais ela serve. Desta feita, reafirmamos que os achados da pesquisa demonstraram os tensionamentos criados pela Modernidade/Colonialidade ao longo dos séculos.

Destarte, compreendemos que as narrativas apresentadas nessa pesquisa demonstram a construção de experiências “outras” no enfrentamento do racismo, da subalternização e da opressão sofrida pelos grupos considerados a escória da sociedade. Na mesma direção em que é possível percebermos que, com base nas teorias utilizadas, o grupo Balé Ajô Nagô ao “ocupar os latifúndios do saber”, tem construído uma ação decolonial reafirmando-se enquanto identidade positiva.

Assim, essa ação se constitui enquanto uma opção contra hegemônica que desafia a geopolítica do saber e se afirma como uma desobediência epistêmica, uma vez que não luta apenas pelo reconhecimento da dança como elemento cultural, mas busca desenvolver a autocompreensão dos processos de opressão sofridos, ao mesmo tempo estabelecem meios das integrantes se autoconhecerem como produtoras de conhecimentos válidos.

REFERÊNCIAS

- AROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BATISTA, Maria de Fátima Oliveira. A contribuição do movimento negro de Pernambuco na construção da lei nº10.639/03. In: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma.; SILVA, Claudilene. **Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE**. Recife: Editora Universitária da UFPE, v.1, 2010. Cap. X, p. 299-318.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 3ª Ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.
- COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. In: **Revista Sociedade e Estado**. v. 31, n. 1. Jan./Abr. 2016.
- COLLINS, Patricia. Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. Tradução de Bianca Santana. In: **Parágrafo**. v.5, n.1. Jan/Jun. 2017.
- FERRAZ, Fernando Marques Camargo. Danças negras: entre apagamentos e afirmação no cenário político das artes. In: **Revista Eixo**. v. 6. Novembro 2017.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. In: **Rev. Bras. Estud. Pedagógicos**. v. 97, n. 247. Dez. 2016. Brasília, 2016.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- JARA, Oscar. **A Educação Popular latino-americana: História e Fundamentos Éticos, Políticos e Pedagógicos**. São Paulo: Ação educativa/CEAAL/ENFOC, 2020.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- NAHMIAS, Marcela Tchimino. Os Desafios da Educação Popular Frente à Diversidade e à Exclusão. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.) **EDUCAÇÃO POPULAR NA AMÉRICA LATINA: diálogos e perspectivas**. Brasília: MEC; UNESCO, 2009.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgardo (Org). **A Colonialidade de Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**, Colecion Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. DOSSIÊ AMÉRICA LATINA: Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. In: **Estud. av.** v.19 n.55. Set./Dez. 2005. São Paulo, 2005.
- REGO, Noelia Rodrigues Pereira. A educação popular e suas vias mambembes de decolonização. In: **RevistAleph**. n. 31. Dezembro 2018.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Novos estud.** n.79. Nov. 2007 São Paulo: CEBRAP, 2007.
- SARTORE, Anna Rita, SANTOS, Aline Renata dos, SILVA, Camila Ferreira da. Tecendo Fios Entre o Feminismo Latino-Americano Descolonial e os Estudos Pós Coloniais Latino Americanos. In: **Interritórios | Revista de Educação**. v. 1, n. 1. 2015. Universidade Federal de Pernambuco Caruaru: BRASIL, 2015.
- TORRES CARRILLO, Alfonso. **La Educación Popular**. Trayectoria y actualidad. Bogotá: El Buho Editorial, 2008.
- TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epstémicas de refundar el Estado. In: **Revista Tabula Rasa**. n. 9. 2008.

8

Hugo Silva Caetano

**A formação de professores/as
para o ensino das culturas
afro-brasileira e indígena
e a implantação de disciplina
no currículo do ensino fundamental**

INTRODUÇÃO

Analisar a experiência de um curso de formação para professores/as responsáveis pelo ensino das culturas afro-brasileira e indígena em escolas de ensino fundamental/anos finais, bem como discutir a implantação de uma disciplina com essa finalidade é o principal objetivo desse trabalho.

Considerando a ampliação dos importantes debates raciais encampados pelo movimento negro, pelos povos e comunidades tradicionais (de terreiro, quilombolas, ribeirinhos, entre outros), pelas universidades e por setores contemporâneos da política brasileira, a legislação que rege essa obrigatoriedade da escola básica de incidir na reelaboração curricular não somente do ensino fundamental com a finalidade de reparar a negação da contribuição sociocultural de populações não brancas no Brasil incentiva reflexões e discussões que podem possibilitar um campo de estudos mais amplo sobre a participação de negros/as e indígenas na formação do povo brasileiro.

Com esse enfoque, observa-se o crescimento de pesquisas que visam estimular iniciativas pedagógicas plurais e inclusivas, que redimensionem, equitativamente, a participação política das populações negra e indígena nos espaços de poder e de direito. A escola, pela amplitude social que ocupa, torna-se o lugar primordial em potencial para contribuir com a superação de posturas racistas e preconceituosas existentes tanto no currículo como na comunidade escolar e na sociedade.

A formação de professores/as, por conseguinte, é uma das ações pontuais propostas pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e por diretrizes que afirmam a necessidade de qualificação dos/as profissionais inseridos/as nos sistemas educacionais. Entende-se que o intuito dessas ações visa tomar conhecimento desse passado histórico contado de forma

negacionista, de modo a contrapor o discurso racista, que coloca pretos/as e indígenas em situações de desvantagens sociais, seja no campo econômico, cultural ou educacional.

Apesar dos projetos de formação e do número de publicações organizadas por governos, universidades e ONGs, lidar com as complexidades do tema implica não somente o conhecimento dessa realidade e a qualificação profissional, mas o envolvimento político dos sujeitos inseridos no processo da educação para que essas mudanças aconteçam de fato. No entanto, pelo observado nas experiências de formação, as discussões sobre educação das relações étnico/raciais são, ainda, pautadas em certos melindres.

Não só na experiência de parcela dos/as professores/as da escola básica se percebe o pouco entendimento de questões sobre preconceito e discriminação racial no Brasil. Já criticada por historiadores, sociólogos e antropólogos, como Florestan Fernandes (1965) e Carlos Hasenbalg (1985), a ideia de um racismo velado, à moda brasileira, massifica ainda mais a ideia de inferioridade não branca. Em boa parte da sociedade, ainda é comum certa dificuldade em interpretar tais situações de racismo, recorrentemente acontecidas no cotidiano de crianças negras e/ou indígenas, como problema educacional. Algumas dessas questões parecem tão cristalizadas no contexto da escola, das famílias e da sociedade em geral que, se rediscutidas em cursos de formação, são tratadas como informações pouco conhecidas ou não experimentadas no ambiente escolar.

É possível encontrar entre professores/as aqueles/as que se interessam e se dedicam ao conhecimento das causas das desigualdades que envolvem negros, indígenas e brancos no Brasil, no entanto, na opinião de alguns/mas autores/as, a educação das relações étnico/raciais tem ficado circunscrita a alguns pesquisadores do ramo ou a militantes dos movimentos negro e indígena. A escola, quando muito, realiza atividades esporádicas, em datas comemorativas, como o dia

20 de novembro e o dia do folclore, destoando do que está proposto pela lei e pelas diretrizes nacionais.

A novidade da lei coloca em destaque questões que, por longos anos, não eram discutidas na escola. Certamente, o desconhecimento dessas temáticas não somente por parte dos/as professores/as problematiza tanto o fazer pedagógico como impulsiona uma revisão do currículo. Nesse sentido, numa tentativa de negar a necessidade de mudança curricular e/ou epistemológica, não é estranho ouvir dizer que a implantação das leis que regem o ensino das culturas negra e indígena nas escolas gera “racismo às avessas” ou que as atividades se resumem à culinária e à religiosidade dessas populações.

Se bem observado, essa é uma prática curricular antiga, desde os festejos do dia do folclore. Havendo uma naturalização dessa prática na escola, o entendimento dessas temáticas dificilmente seria problematizado pelas formas conservadoras de ensinar. Na fala de participantes de cursos de formação, análises como essas aparecem com muita frequência. Na escola, no entanto, parecem poucas as oportunidades de refletir alternativas de reinterpretação e inovação desses métodos.

O que parece, nesse aspecto, é que a razão desses conhecimentos serem pouco aprofundados e debatidos no currículo pode ter contribuído para a manutenção da estigmatização deste tipo de saber. A existência de uma disciplina, nesse caso, provoca controvérsias no meio acadêmico, uma vez que pode reduzir o assunto apenas a uma área do currículo, desobrigando outras ao cumprimento da lei e ao compromisso com o respeito a uma sociedade multicultural (CANEN e XAVIER, 2005).

Por outro lado, o fato de existirem algumas iniciativas governamentais neste campo oportuniza aos/às professores/as refletirem sobre questões que envolvem a diversidade cultural na escola, permite questionarem-se sobre suas atuações enquanto educadores/as, potencializa o entendimento de situações postas em questão pelos/as estudantes,

suscita a criação de novas metodologias e provoca outras indagações que possam advir nos processos de reflexão e discussão pedagógica.

O objetivo desse relato de experiência, portanto, parte dessas observações (ZALUAR, 1975) para analisar o processo de formação de professores/as, no tocante às suas expectativas, inquietações, intervenções, questionamentos e proposições frente às questões étnico/raciais e a implantação da disciplina Cultura Afro-Brasileira e Indígena; da mesma forma que procura compreender em que medida as relações entre formação e ensino, nesses casos, geram suportes necessários para a efetivação de uma escola mais plural e democrática, que respeite as diversas identidades e promova o respeito à diferença.

O QUE ESTÁ IMPLÍCITO NA LEGISLAÇÃO SOBRE A CRIAÇÃO DE DISCIPLINAS PARA O ENSINO DAS CULTURAS AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA

De início, a proposta de implantação de uma disciplina com esse objetivo de discutir a cultura afro-brasileira e indígena no currículo gera algumas implicações de ordem política, jurídica e curricular, visto que, apesar de os documentos nacionais incentivarem a criação de projetos que promovam a discussão sobre as relações étnico/raciais na escola, não há nenhum indicativo explícito sobre a criação de disciplinas para esse fim. Além do mais, a criação de uma disciplina não é algo que se deva fazer de forma aleatória, com o simples objetivo de atender uma demanda política de algum governo¹⁹.

De modo geral, o que sugerem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais

¹⁹ A criação de uma disciplina deveria exigir não somente a discussão e anuência do Conselho Municipal de Educação, mas a criação de uma ementa e aclamação da comunidade escolar.

para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é que estados e municípios incentivem as escolas através da implementação de políticas públicas que garantam, no currículo, a efetivação da inclusão de conteúdos relacionados à cultura negra e indígena, que possam garantir aos/às estudantes em geral a discussão não somente sobre a exclusão dessas populações dos espaços de poder, historicamente ocupados por brancos, mas também sobre as contribuições desses povos para o desenvolvimento político, econômico e social do país (BRASIL, 2004). Do mesmo modo, cabe à escola o desenvolvimento de ações curriculares que possibilitem o entendimento da história das populações negra e indígena e sua importância para o desenvolvimento do país, bem como os desmembramentos que possam gerar equidade e justiça para esses povos.

Para tanto, é orientado que essas discussões possam contribuir, de forma transversal, com as disciplinas tradicionais do currículo, enfocando a discussão, principalmente, em História, Literatura e Artes (BRASIL, 2003), o que não impede a iniciativa de outros projetos. Muitos especialistas, porém, destacam que a criação de uma disciplina serviria tão somente como um acréscimo à “grade” curricular (como a educação para o trânsito, sexualidade, meio ambiente, entre outras), promovendo apenas um aumento do número de disciplinas que contemplem as mais variadas reivindicações da sociedade:

Eu penso que não vai dar nunca para se incluir no currículo tudo que gostaríamos, há que se fazer uma seleção, é inevitável. Me preocupa um pouco a sobrecarga de temas pelos quais o currículo é visto como responsável em termos de discussão e isso precisa ser pensado com mais cuidado (MOREIRA, 2016, p. 02).

De outro modo, existem governos que, aproveitando o fato de a legislação possibilitar a inclusão de disciplinas diversificadas (BRASIL, 1996) no currículo, instituem a temática da história e culturas afro-brasileira e indígena como um componente curricular a ser estudado (SANTANA, 2006). Vejamos que dimensão poderá ter os efeitos dessa disciplina para o currículo, para a comunidade escolar e para sociedade em geral.

A IMPLANTAÇÃO DA DISCIPLINA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA

No caso da experiência apresentada, desenvolvida no município de Salinas da Margarida (BA), a implantação da disciplina *Cultura Afro-Brasileira e Indígena* no currículo das escolas de ensino fundamental/anos finais, como parte diversificada do currículo, aconteceu no primeiro semestre do ano 2014. Concluindo que outras disciplinas anteriormente lecionadas nessa modalidade já estavam contempladas no ensino da Língua Portuguesa e que, no bojo do acesso às novas tecnologias, o conhecimento da Informática já estaria acessível aos/às estudantes em outros campos de aprendizagem, a Secretaria Municipal de Educação resolveu substituí-las pelo ensino das culturas afro-brasileira e indígena e pela Educação Ambiental.

Segundo o que informou a secretaria²⁰, no caso em questão, o que motivou a escolha desses componentes se justifica pelo perfil sociocultural, histórico e geográfico do município. Sendo Salinas da Margarida uma pequena faixa continental banhada pela Baía de Todos os Santos, situada ao sul do Recôncavo Baiano na bacia hidrográfica do Rio Paraguaçu (OLIVEIRA, 2000), o modo de vida da sua população, genuinamente tradicional, está marcado por uma relação cotidiana com o mar, com a terra e com o manguezal, características bastante voltadas ao meio ambiente e a vida comunitária. Do mesmo modo, um contingente expressivo de seus habitantes é constituído por homens e mulheres pretas e indígenas, traços comuns às populações ribeirinhas do recôncavo baiano, região onde essas culturas são bastante difundidas.

Por conseguinte, manifestações culturais populares, oriundas da tradição afro-brasileira e indígena, como os sambas de roda, o bumba-meu-boi, a mitologia afro-brasileira e pesqueira e a religiosidade

²⁰ Agradecemos à professora Rute Santana, então secretária de educação, pelas informações concedidas para esse fim.

afro/indígenas, como o candomblé de caboclo e a umbanda; o uso das folhas como remédio, as habilidades com a pesca artesanal e o meio ambiente, o trabalho das rezadeiras e benzedadeiras, com sua influência do sincretismo religioso afro/indígena-católico, o trabalho de marceneiros, pedreiros, ferreiros e carpinteiros, costureiras, bordadeiras, artesãs, contadores/as de histórias, tudo isso são realidades muito comuns nessa região, fatos que justificariam a valorização desses elementos culturais na escola.

Por outro lado, o reconhecimento dessas manifestações nos espaços formais de educação ainda é muito tímido, haja vista a visão conservadora e etnocêntrica sobre esses conhecimentos. Pelo visto, o capital cultural acumulado por essas comunidades tende a ser divulgado como secundário frente ao capital escolar. No que respeita à experiência aqui apresentada, por exemplo, setores locais do movimento social pesqueiro, recorrentemente, denunciam práticas pedagógicas que estimulam a desvalorização da pesca artesanal e da mariscagem, apelando para um esquecimento de sua própria cultura, sem considerar a rica e significativa produção de conhecimentos realizada pela comunidade. O conhecimento local, construído através da experiência laboral, tecido no seio da cultura de homens e mulheres pretas/os e indígenas, assim, termina subsumido a aspectos menores da aprendizagem escolar, sem o aprofundamento necessário. Desse entendimento, ao aprofundarmos os conhecimentos dessas culturas – de suas especialidades profissionais, das artes, da culinária, da língua, da literatura –, observaremos o quanto essas temáticas estão silenciadas no currículo (SANTOMÉ, 1995).

O currículo escolar, historicamente fragmentado pelas disciplinas, da mesma forma que deixa de comportar certa diversidade semântica²¹, ao incluir mais uma disciplina que trata de assuntos interpretados de forma polêmica pela escola e pela sociedade – como o racismo, o preconceito e a discriminação – corre o risco de isolar tais conhecimentos

21 Essa categoria pode ser entendida conforme o que diz Gomes (2012, p. 105): “O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias”.

apenas dentro de um ponto de vista. A forma de tratar temáticas dessa natureza, comumente vistas como exóticas, pode indicar que as mesmas são mais adequadas a determinadas áreas do conhecimento e/ou de professores/as, relativizando o compromisso de outros/as profissionais em lidar com essas questões. Nesse sentido, essa postura incentiva certa falta de estímulo epistemológico para com o entendimento da diversidade cultural e o respeito às diferenças, do mesmo modo que coloca em questão a indiferença pedagógica e o racismo contra aqueles e aquelas que se dedicam politicamente a essas causas. De acordo com a professora Nilma Lino Gomes (2012, p. 105 e 106),

a introdução da Lei nº 10.639/03 [e da Lei 11.45/2008] – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial.

[...] o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras [e indígenas] nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

Regina Paim Pinto (1999, p. 227), em estudo sobre a educação das relações étnico/raciais na formação de estudantes de magistério, argumenta que “não se trata de propugnar uma disciplina específica, mas, sim, direcionar as disciplinas já existentes para contemplarem a questão”.

Ainda não é objeto desse estudo a opinião dos/as professores/as, dos/as estudantes, dos pais e da secretaria de educação sobre o impacto da disciplina na aprendizagem, por isso não temos uma análise suficiente sobre esse fato. Para este momento, o que pretendemos, apenas, é refletir sobre sua implantação e o curso de

formação para professores/as que lecionam a disciplina. No entanto, somente a iniciativa de determinados órgãos públicos já é motivo suficiente para refletir alternativas de pôr em questão o debate sobre as culturas negra e indígena no currículo escolar. O curso de formação, certamente, pode ter sido uma alternativa para a qualificação de quem participou, assim como deu possibilidades de indagar aspectos ainda duvidosos. Porém, não se pode garantir que essa ação, apenas, ajude no aprofundamento dessas temáticas.

Na verdade, no município de Salinas da Margarida (BA), a grande maioria dos/as professores/as é formada por pedagogos/as que assumiram, via concurso público ou contratos temporários, as disciplinas do ensino fundamental/anos finais. Os novos componentes são, também, ministrados pelos/as mesmos/as²².

A formação em pedagogia, da mesma forma que em outros componentes curriculares, por si, não garante qualidade técnica no que respeita ao trato com esses assuntos, uma vez que somente recentemente essas discussões passaram a ser incluídas nos currículos de graduação. Antes disso, dificilmente fora oportunizado a estudantes de pedagogia formação específica para trabalharem com aquele conteúdo. Pelo que ouvimos do discurso de professores/as, esses cursos só contemplaram discussões sobre as culturas afro-brasileira e indígena apenas na disciplina de Antropologia da Educação.

Ainda que a prática de pedagogos/as nos anos finais do ensino fundamental, adquirida no árduo trabalho com outras disciplinas, qualificasse a experiência pedagógica de boa parte dos/as profissionais, a inclusão de uma nova disciplina exige uma demanda sistemática por formação, de modo que as noções empíricas sobre o assunto possam ser dirimidas ao longo desse processo.

²² Apesar de muitos/as professores/as, na época do curso, estarem cursando licenciaturas em Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, através de um projeto certificação, no curso de formação, de 40 participantes, existiam apenas uma professora formada em Artes e outro formado em Filosofia. Os/as demais eram pedagogos e pedagogas.

Nesse caso, importa refletir a maneira que professores/as se percebem no trabalho com uma disciplina para a qual não foi formado/a na graduação, mas que, obrigatoriamente, precisam atender a uma demanda oficial. Mesmo que alguns/mas destes/as estejam em constante discussão sobre o assunto ou que, por opções políticas, aceitem lecionar este componente, somente a postura militante não dá conta de atender aos objetivos teóricos e práticos do currículo.

Entre tantas demandas pedagógicas dos/as profissionais, o enfrentamento das complexidades que envolvem essas reflexões soma-se às expectativas dos/as estudantes – tanto pela visibilidade dada aos conteúdos culturais afro-brasileiro e indígena na escola, como pelos receios dos/as mesmos/as advindos de uma formação cultural e religiosa branca e cristã. Ademais, o fato de haver uma discussão mais potencial sobre as culturas afro-brasileira e indígena no campo da História e da Antropologia não deixam definidos os pressupostos metodológicos que competem à disciplina Cultura Afro-Brasileira e Indígena na escola, dificultando à mesma um arranjo satisfatório que atenda às necessidades do currículo.

A implantação de uma disciplina com esse objetivo abre brechas para a reflexão sobre vários aspectos que somente a formação, a pesquisa e a reflexão constante podem contribuir para a formulação de propostas pedagógicas afins, que interfiram no modo como a escola e a sociedade pensam as culturas afro-brasileira e indígena e, dessa forma, possam ampliar o leque de concepções sobre suas identidades e sobre o modo de ensinar e aprender dos/as educadores/as.

Pode ser a observação dessas limitações que desperta professores/as a exigirem de órgãos como secretarias de educação a promoção da formação de profissionais que passam a atuar como titulares dessas disciplinas, entendendo que esta ação possa ajudar na qualificação e na melhoria do ensino-aprendizagem.

O CURSO DE FORMAÇÃO

O trabalho com a formação envolveu, como facilitadores, uma professora e um professor, ambos com formação em filosofia e adeptos do candomblé. A professora estudava o poder de mulheres negras em um terreiro de Candomblé de Salvador (BA) através do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM/UFBA)²³, e o professor, mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB), autor deste capítulo, estuda questões relacionadas às mitologias afro-brasileira e pesqueira e educação, tendo atuado como assessor na elaboração de diretrizes das relações étnico/raciais²⁴.

O fato de não termos formação no campo da antropologia, base histórica fundamental para o ensino da cultura, demandou um estudo sistemático das questões da disciplina, principalmente quanto às questões indígenas. Para que o curso pudesse acontecer efetivamente, além das reuniões com membros da secretaria de educação e dos estudos individuais, encontramos, pelo menos, duas vezes, em um período exaustivo de cinco horas, para a seleção de textos, realização de estudos, buscas de vídeos na internet, leituras de documentos importantes sobre o tema, tais como leis e diretrizes de outros estados e municípios, organização de planilhas e programação, confecção de folders, entre outras ações. Depois de todo esse trabalho, foi necessário fazer uma adequação dos assuntos ao programa da formação. Assim, precisamos ir em busca de autores/as renomados/as no campo do multiculturalismo, da interculturalidade e do currículo, como Canen,

23 Aproveito a oportunidade para homenagear a professora Dra. Sílvia Maria Silva Barbosa, Odé Ibilorum (in memoriam), parceira e formadora nesse curso, recentemente falecida por complicações da COVID 19. Sua luta contra o racismo, o sexismo, o machismo e a lesbofobia oportunizaram mudanças importantes na vida de jovens da periferia do município de Salvador (BA).

24 Elaboração das Diretrizes Estaduais para Implementação da Educação das Relações Étnico/Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Trabalho desenvolvido no ano de 2010, através da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Gomes, Moreira e Candau. Um intenso trabalho de pesquisa e produção de metodologias que atendessem ao público esperado e estivessem adequadas ao currículo do ensino fundamental/anos finais.

Essa experiência tornou-se importante por colocar em foco as dificuldades e necessidades apresentadas pelos profissionais durante a formação, pelas possibilidades que se abrem em termos de formação pedagógica e da aplicação das leis, pela ampliação das perspectivas metodológicas alternativas e pelas iniciativas inovadoras das escolas e de outros órgãos interessados no tema. Nesse sentido, a formação continuada é uma alternativa fundamental para a qualificação docente e para a organização do currículo.

O curso de formação aconteceu em trinta e duas (32) horas, divididas em duas etapas, com 40 professores/as participantes, a grande maioria composta por mulheres. Dada a realidade de formação dos/as profissionais nesse campo, consideramos esse período muito curto para discutir a diversidade de assuntos desse quilate. Principalmente por entender que a qualificação docente careça de uma postura reflexiva contínua da prática profissional (CANEN e XAVIER, 2005), abordar categorias como *cultura*, *tradição*, *território*, *negritude*, *comunidade*, *racismo*, entre outras, implica uma elaboração densa dos pressupostos filosóficos e antropológicos que implicam os estudos sobre a cultura e a educação. Apesar de não ter sido nosso objetivo analisá-las de forma essencialmente teorizada, essas categorias demandaram certa criatividade no trato com a apresentação de cada uma delas durante o curso.

Na primeira etapa da formação, foram abordadas questões relacionadas, especificamente, à educação das relações étnico/raciais, com foco na história e cultura afro-brasileira. As discussões, nesses dias, se desenvolveram em torno da reflexão sobre o conceito de cultura, da história dos movimentos negros no Brasil, dos quilombos, das marcas identitárias africanas encontradas no povo baiano e salinense, tudo isso articulado à discussão sobre currículo, interculturalidade e

multiculturalismo. Na segunda, focamos mais os tópicos relacionados às questões indígenas. Nesses dias, a discussão foi direcionada para as diversas comunidades indígenas, a reflexão sobre a *Carta de Caminha*, a diversidade linguística, as questões ambientais.

Em geral, o desenvolvimento do curso se deu através de discussões, exposições de vídeos, proposições de situações-problema, oficinas, explanações, músicas, poemas e textos históricos e antropológicos que ajudaram na apresentação e discussão de pontos importantes sobre a temática. Todas essas estratégias foram articuladas à produção de encenações, de textos, através de interrogações e comentários, oficinas pedagógicas, que retrataram o cotidiano da sala de aula, formulações de planos e sistematização de matriz curricular.

No final da primeira etapa do curso, foi solicitado aos/às cursistas que, ao voltar para as suas atividades em sala, observassem os impactos causados pelas discussões, depois de terem participado da primeira etapa da formação. Durante esse período, os/as professores/as precisariam perceber as dificuldades encontradas, as necessidades que o trabalho exige e as contribuições que a formação proporcionou. Os/as participantes pontuaram positivamente as reflexões, as informações, os exemplos práticos, a troca de experiência, a ampliação dos conhecimentos acerca da disciplina e a dinâmica das exposições, bem como as inquietações que possivelmente poderiam encontrar na atuação com a disciplina.

CULTURAS AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

A formação de professores/as para o ensino da cultura afro-brasileira e indígena é uma questão já debatida por estudiosos/as do currículo e do multiculturalismo (MOREIRA e CANDAU, 2007).

De modo geral, tal abordagem destaca o fato de a coexistência entre as diversas identidades se estabelecerem com base na disputa pelo reconhecimento e afirmação de cada uma delas, através da força política e ideológica. O campo do currículo e formação, assim, se estrutura de acordo com uma concepção em que o conhecimento tem o poder de transformação da realidade social, histórica e cultural. Contrariamente, não existindo uma consciência desse lugar de poder, algumas culturas, especialmente as ditas minoritárias, correm o risco de serem socialmente silenciadas no processo de produção do conhecimento e invisibilizadas no currículo. Por esse motivo, é necessário que a escola defina a que tipo de educação está a serviço.

Analisando essa posição, compreendemos que investir na formação pedagógica requer interpretar as disparidades sociais, políticas e econômicas latentes entre as diferentes culturas, nas quais se impõe a subalternidade de algumas em detrimento da superioridade de outra, com o objetivo de pensar estratégias curriculares que contribuam com o enfrentamento das desigualdades estabelecidas pelo capitalismo etnocêntrico, que subjuga culturas e relega grande parte da sociedade à pobreza, à violência e a todo tipo de discriminação.

Por mais genéricas que pareçam essas questões, elas rebatem nas relações cotidianas da escola, visto que, ali, estão postos os resquícios de uma sociedade que, historicamente, excluiu descendentes de africanos e de indígenas. Na escola, preconceitos sociais, de classe, culturais, de gênero e sexualidade ainda resistem a uma proposta de escola plural (LIMA, 2005), com a garantia de direitos para todos/as. Desse ponto de vista, não convém a ideia de um currículo culturalmente homogêneo e oficialmente adequado. Nestes termos, o currículo, assim como as identidades, se produz em campos de luta que interagem (GIROUX e MCLAREN, 2011), reelaborando-se através do debate realizado democraticamente. Assim acontecendo, entendemos como conhecimento adequado aquele que vai de encontro a todo tipo de desigualdade e a favor da diversidade.

Nesta medida, a formação continuada pode ser um suporte pedagógico que proporciona aos/às professores/as e à escola processos de ensino-aprendizagem significativos, pois articula conhecimento e currículo dentro de uma perspectiva ideológica (APPLE, 2011), que define práticas educativas pautadas em decisões políticas. Com esse enfoque, o reconhecimento das culturas afro-brasileira e indígena implica uma opção pela inclusão de populações historicamente silenciadas na pauta da política educacional, com vistas à reparação das disparidades culturais e sociais das quais negros/as e indígenas foram vitimados.

Assim, da mesma forma que cabe aos governos a promoção de ações que possibilitem à escola um olhar crítico sobre situações de discriminação, a formação continuada requer do/a professor/a uma tomada de posição frente às práticas etnocêntricas acontecidas no chão da escola. Que caminho tomar quando se percebe a existência de preconceito racial, de gênero ou de sexualidade na escola? Como essas questões são refletidas na prática pedagógica? Que rebatimento têm essas questões na escola e na sociedade? Quais são os desmembramentos dessa realidade no currículo? Ou seja, quanto mais se reflete o fazer pedagógico, mais possibilidades de entender o problema e mais condições de atenuá-lo.

Essa postura de reflexão, em geral, provoca novidade, retoma questões do cotidiano da escola e da sala de aula, amplia o horizonte de concepções sobre a educação, situa-nos no contexto social e político, promovendo uma maneira crítica de ser professor/a, pedagogo/a, cidadão/ã. Porém, para que essa ação se efetive concretamente,

é necessário que o educador, como mediador do processo de transformação escolar, atue contra a exclusão e pela promoção da igualdade racial. Ao olhar a escola e a sala de aula, ele assume o compromisso de ultrapassar o limite das ações pontuais e fazer com que as políticas educacionais de promoção da igualdade façam parte das discussões sobre reorientação curricular, formação permanente e projeto político-pedagógico (ROCHA, 2006, p. 55).

A bem da verdade, nesse aspecto, o que existe de formação continuada no campo da educação ainda é bastante insuficiente. Conforme a professora Valquíria Pereira Tenório, da Universidade Federal de São Carlos (2015, n. p),

há muito trabalho a ser feito tanto com os docentes que já se formaram quanto com aqueles que ainda estão no nível superior [...]. Muitas instituições ainda não estabeleceram ementas e disciplinas que realmente tratem a temática de maneira ampla. Mesmo as universidades públicas ainda carecem de um comprometimento maior.

Ao mesmo tempo, marcada por um praticismo exacerbado, a atuação do/a professor/a carece de uma reflexão mais apurada e processual, onde a prática possa ser reorientada frente aos desafios que o cotidiano proporciona. Diante dessas limitações, a demanda oficial imposta ao/à professor/a impossibilita, muitas vezes, que a ação pedagógica seja qualitativamente refletida. Isso, porém, não deve ser um impeditivo para que teoria e prática caminhem conjuntamente.

Do mesmo modo, insistimos que não há práxis sem haver um processo de provocação para essa disposição, da mesma maneira que não pode haver mudança sem a intervenção de quem está na gestão do conhecimento na sala de aula, ou seja, sem uma profunda motivação do/a professor/a. Nesse sentido, quando ambas as situações estão articuladas, as possibilidades de crescimento intelectual terminam interferindo na melhoria das condições de organização do trabalho pedagógico, visto que, em processos de formação voltados para a educação, sempre haverá possibilidades de interrogar-se sobre o cotidiano da escola, sobre a prática pedagógica e sobre o currículo.

Ações como essas exigem esforços de governos, escolas e sociedade, pois a ação política e educacional para a mudança requer de todos/as uma consciência em favor da igualdade e da diversidade. Assim, a discussão sobre a inclusão das culturas negras e indígena no

currículo, para além de uma demanda oficial, se justifica por fazer justiça aos direitos não garantidos a essas culturas ao longo de séculos. Considerar essas questões implica compreender que, muito mais que ensinar conteúdos, é preciso promover a cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita desse trabalho intencionou analisar a experiência de formação de professores/as do ensino fundamental/anos finais para o ensino das culturas afro-brasileira e indígena e a implantação de uma disciplina com esse objetivo. Tal reflexão se debruçou sobre as complexidades que envolvem a escola e o professor nesse contexto e as incidências legais, epistemológicas e pedagógicas sobre o currículo.

Pelo exposto, o trabalho demonstrou que a percepção que os/as cursistas tiveram da formação para o ensino da cultura afro-brasileira e indígena na experiência com a disciplina pode apontar caminhos para a melhoria das condições de ensino-aprendizagem, para a erradicação das desigualdades étnico/raciais na escola e na sociedade, para a efetivação da democracia e para o respeito à diversidade.

Do mesmo modo, consideramos que a implantação de uma disciplina para esse fim supõe a fragmentação dos conhecimentos no currículo, limitando a discussão apenas a alguns campos epistemológicos. Essas duas dimensões, porém, colocam questões importantes para se trabalhar os desafios que implicam uma educação plural frente a um modelo hegemônico e cristalizado de educação, assim como redimensiona o olhar pedagógico sobre a escola e sua função social.

Pensando sobre essas situações, entendemos que possibilitar oportunidades de reflexão sobre essas questões pode ser uma alternativa importante para descobrir formas alternativas de aplicação da lei, de

valorizar a opinião de professores/as, de propor concepções que ampliem o modo de ver o espaço escolar, os diferentes modos de vida ali presentes, assim como de reconhecer as contribuições da população negra e dos povos indígenas para o desenvolvimento social, cultural e econômico do país.

O pouco tempo disponibilizado para reflexões sobre o assunto, a ausência de recursos e as limitações do tempo pedagógico, bem como a insuficiente formação dos profissionais, impossibilitam a efetivação dessa temática no currículo. Essas condições têm demonstrado não só a resistência e a insegurança de professores/as quanto ao debate sobre preconceito, racismo e discriminação na escola e suas possibilidades de enfrentamento, como têm lhes desafiado o desenvolvimento de uma disciplina com esse objetivo. Além dessas questões, percebemos que as maiores dificuldades existentes nessa seara perpassam pela análise superficial das práticas cotidianas de racismo e discriminação. Estas são situações já enfrentadas no dia a dia por toda a sociedade, não somente pela escola. Nesse sentido, a formação continuada pode ser um dos mecanismos de desconstrução desses preconceitos.

Para concluir, o próprio reconhecimento dessas situações deveria incidir na mudança de olhar sobre temáticas como essas, visto que não somente a formação continuada garante a efetivação de mudanças curriculares. É preciso opção política, que parta não somente de profissionais da educação, mas de órgãos públicos interessados no debate sobre a pluralidade cultural e o respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12^a Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 71-106.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em 30 de out. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. CNE: Brasília, DF, 2004

CANEN, Ana. XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a Formação Docente. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** v.13, n.48. jul./set. 2005. Rio de Janeiro, 2005.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus Editora/Edusp, 1965

GIROUX, Henry A. MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 141-173.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**. v.12, n.1. Jan/Abr 2012.

HASENBALG, C. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Orgs). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 1996. p. 235-249.

LIMA, Maria Nazaré Mota de (Org.). **Escola Plural, a diversidade está na sala**: formação de professoras em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador: CEAFFRO, 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental**. Brasília-DF: Secretaria de Educação à Distância; Ministério da Educação, 2007, p. 20-29.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. **História e cultura africana e indígena nas escolas**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2016, p. 01-05.

OLIVEIRA, Almir. **Salinas da Margarida: notícias históricas**. Araguari-MG: Minas Editora: 2000.

PINTO, Regina Pahim. **Diferenças étnico-raciais e formação do professor**. In: Cadernos de Pesquisa. n. 108. novembro/1999.

ROCHA, Lauro Cornélio da. As relações étnico-raciais, a cultura afro brasileira e o projeto político-pedagógico. In: BRASIL. **Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira**. Brasília-DF: Secretaria de Educação à Distância; Ministério da Educação, 2006, p. 50-66.

SANTANA, Marise de. O legado ancestral africano na diáspora e a formação docente. In: BRASIL. **Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira**. Secretaria de Educação à Distância. Ministério da Educação: Brasília, DF, 2006, p. 37-49.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

TENÓRIO, Valquíria Pereira. Lei que determina o ensino da cultura afro-brasileira e indígena esbarra em formação de professores e falta de institucionalização. In: **Revista Escola Pública**. fev./mar. de 2015.

ZALUAR, Alba. (Org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

9

Jéssica Ribeiro de Oliveira

Mulheres artistas:
feminismo e resistência

NOTAS INTRODUTÓRIAS: SOBRE NARRATIVAS E AS MARCAS NA HISTÓRIA

Para mim, escrever um texto é como o preparo da argila para uma escultura, devemos saber exatamente o ponto para iniciar a modelagem, esta não pode estar muito amolecida, demasiadamente encharcada. Deve estar maleável, porém firme, mas não dura demais. A artista desenvolve um trabalho delicado ao preparar a argila, tal qual como na modelagem. Qual a quantidade de argila que vai usar, quanto de água vai precisar para deixar sua peça no nível de umidade adequado? Molhando suas mãos, ao passo que dá formas ao pedaço de barro, o transformando em arte. Assim, como na escrita, essas artistas imprimem no barro suas digitais, escrevendo no barro as linhas de suas mãos, suas tramas, carregando suas obras de histórias e saberes. No moldar do barro, as mãos hábeis artesãs, imprimem recortes de suas vidas, trajetórias e saberes. Ao elaborar uma escrita também imprimimos nossas digitais, traçando uma trama como as linhas das digitais de nossas mãos, e nesse traçar de tramas vamos construindo narrativas, evidenciando algumas, deixando outras tantas de fora.

Penso que, ao longo de muitos anos, algumas narrativas foram silenciadas em detrimento da História Tradicional Moderna Ocidental que privilegia a história como algo imutável, preocupada apenas com a narrativa objetiva de acontecimentos relacionados a grandes homens da política e exclusivamente baseada em documentos oficiais. A Nova História surge se contrapondo a esta visão estável, política e precisa centrada em grandes fatos e grandes personagens masculinos. Para Burke (1992), a Nova História é baseada numa perspectiva que vai contra os paradigmas da História Tradicional. Desse modo, a Nova História preocupa-se em contar a história com um olhar de “baixo” uma história que observa as mudanças sociais e econômicas de sua época, “história vista de baixo” através dos costumes e vivências,

culturalmente construídas no cotidiano das pessoas comuns, pessoas subalternizadas que tiveram suas histórias negligenciadas pela História Tradicional. De acordo com Souza (2007), a Nova História surge na França, motivada a construir novas possibilidades na pesquisa, des- ses novos focos e evidências levantadas pela quebra de paradigmas.

No entanto, apesar de nos parecer bastante atraente valorizar e dar voz às histórias – e pessoas – subalternizadas, não tem sido tarefa fácil, tendo em vista que o resgate dessas informações, com um novo olhar, torna-se delicado. Sobretudo se formos considerar a existência de variadas formas de ler o mundo. De um lado, perspectivas que consideram o mundo visto a partir de um único centro, de outro, um olhar que o compreende como “um mundo multipolar e a concepção de que outros mundos são possíveis além do capitalismo” (GÓMEZ, 2019, p. 369, tradução nossa).

Afinal, quais fontes devemos buscar? Para qual lugar devemos lançar nosso novo olhar? Que memórias, e registros, temos dessas pessoas que foram esquecidas no tempo pela História Tradicional? Quem são essas pessoas com histórias e memórias esquecidas no espaço tempo? Talvez esses questionamentos, dentre tantos outros, atordoam os pensamentos de quem se põe a matutar sobre essa História “vista de baixo”. Para Souza (2007), a valorização dessas fontes “ocorreu no bojo da alteração paradigmática” (p.62).

No livro *História: a arte de inventar o passado* de Albuquerque Júnior (2007), os personagens Bouvard e Pécuchet vão, através de uma viagem no tempo, se inquietando a cada descoberta de suas pesquisas históricas. Os personagens pretendiam entender a história francesa, para isto eles se dispõem a ler diversos registros históricos sobre a revolução. Cada qual dos personagens liam diferentes autoras sobre uma mesma temática, a cada leitura a conclusão sempre eram das mais diversas, sobre a história da França e a revolução. Ao final, o autor nos revela que, mesmo após inúmeras leituras sobre a revolução e os fatos ocorridos ali, eles não tinham como julgá-los, pois para

isto seria preciso ler todas as histórias, todas as memórias, jornais e manuscritos. Finalmente deram-se conta de que não existe uma única versão dos fatos, cada um tinha uma posição e um olhar para os acontecimentos de sua época. “Nossos personagens teriam que aprender a conviver com a crise do dado. Na sociedade pós-moderna, nada é evidente” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p.59).

De acordo com García Canclini (2016) as grandes referências de outras épocas foram perdidas, não existe um relato hegemônico capaz de unir todas as culturas, das diferentes nações e suas histórias. A meu ver, essa ausência de um relato unificador acabou favorecendo a manutenção de algumas narrativas, com o roubo, morte e apagamento das outras. Segundo o autor, o que temos, na contemporaneidade, são relatos de diferentes culturas que se hibridizam entre si, se articulam na busca por uma diversidade. No entanto, pensamos que essa narrativa pautada numa diversidade, ainda assim, parte de relatos fundados a partir de uma lógica dominante, que acaba determinando quais histórias merecem ser contadas sobre as pessoas que foram marginalizadas, criando estereótipos a respeito dessas pessoas. O problema com os estereótipos é que eles impossibilitam as narrativas existirem. Fazem de uma história a única história (ADICHIE, 2019).

No entanto penso que a busca por essa diversidade no século XXI, no que se refere às diferenças de gênero e sexualidade, raça e etnia, classe e tantas outras narrativas que ficam à margem, acabou por validar um discurso pautado na tolerância. Ainda, tolerar não é aprovar, afirmar, tomar um discurso como inteligível, tampouco inter-relacionar com o diferente (BARBOSA, 2019).

É neste sentido que me proponho, neste texto, a dar, num primeiro momento, visibilidade às narrativas de artistas mulheres, tendo em vista que tanto a produção artística produzida por mulheres, como seus saberes e narrativas foram negligenciados pela História devido ao gênero; e, num segundo ponto, me proponho a pensar

a arte/artesanato de mulheres artesãs do barro, tendo o município de Tracunhaém, Pernambuco, como ponto de partida para discutir algumas noções sobre essas narrativas vistas como marginais. Tanto do ponto de vista do gênero, como também fazendo uma correlação com as questões entre raça e classe dessas mulheres.

É nesse decurso de reconhecer “as fontes orais” (SOUZA, 2007, p.62) que historiadoras e historiadores, sobretudo da educação, buscam recuperar os sentidos dessas vozes ausentes (SOUZA, 2007). Conhecer suas histórias de vida e narrativas nos parece inevitável. A narrativa oportuniza às pessoas “falar-ouvir e ler-escrever” (SOUZA, 2007, p.69) revelando as possibilidades através das suas experiências. Sendo a experiência aquilo que nos passa, ou nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma (LARROSA, 2002). Desse modo, a construção da narrativa “inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo de consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo” (SOUZA, 2007, p.69).

MULHERES ARTISTAS: A LUTA PELO RECONHECIMENTO

Linda Nochlin (1971) em seu célebre ensaio *Por que não existiram grandes artistas mulheres?* dá início ao debate em torno da ausência de mulheres na cena artística dentro da academia, no entanto Virginia Woolf (2019) em seu conto *uma sociedade* já trazia a tona uma certa inquietação em torno do debate de gênero e a suposta ausência de mulheres no cenário artístico europeu desde os anos de 1920. Em seu conto, a autora faz uso constante de ironia e sarcasmo para questionar: por que mulheres não poderiam escrever e pintar? Mulheres não poderiam ser artistas? Afinal, as mulheres tinham uma função social que era povoar o mundo, homens deveriam civilizar. “Enquanto trazíamos crianças ao

mundo, eles, supúnhamos, traziam ao mundo os livros e as pinturas” (WOOLF, 2019, p.11), dizia uma de suas personagens no conto

Em outro conto Virginia Woolf fala sobre profissão para mulheres, e diz que, quando ainda era jovem, era muito comum e fácil ser uma mulher escritora, no entanto para resenhar e fazer “críticas” de livros de romances escritos por homens era preciso ser o “Anjo da Casa”. Ela relata que toda casa inglesa tinha que ter o seu anjo, e a escrita era sempre guiada por ele. Ela descreve o anjo da casa como sendo

[...] intensamente compreensiva. Ela era imensamente encantadora. Ela era absolutamente altruísta. Ela se destacava nas difíceis artes da vida em família. Ela se sacrificava diariamente. Se havia uma galinha, ela ficava com o pé; se havia uma corrente de ar, sentava-se no local por onde ela passava - em suma, ela era construída de tal forma que nunca tinha uma opinião ou vontade própria, sempre preferindo estar de acordo com a opinião ou a vontade dos outros (WOOLF, 2019, p.30-31).

A autora ainda nos conta que seu anjo apareceu logo que começou a escrever suas primeiras palavras, quando resenhava o livro de um escritor famoso. Seu anjo da casa sempre cochichava por trás de seus ombros:

Minha querida, você é uma jovem mulher. Está escrevendo sobre um livro que foi escrito por um homem. Seja boazinha; seja meiga; lisonjeie; iluda; use todas as artes e astúcias de nosso sexo. Nunca deixe que adivinhem que você pensa por conta própria. Sobretudo, seja pura (WOOLF, 2019, p.31).

O que quero dizer com isso é que Virginia Woolf provoca suas leitoras²⁵ a pensar qual seria o lugar da mulher, o que seria uma mulher? Quais os atributos necessários para sermos consideradas mulheres? E, especialmente, qual o lugar da mulher na arte? A autora

25 Usarei neste ensaio todas as palavras flexionando o gênero no feminino como ato político de resistência, não com a intencionalidade de hierarquizar as posições de sujeito de gênero pondo o feminino sobre o masculino, mas como forma de resistir, um grito político para dizer sobre a existência de corpos não masculinos-heterossexuais-cisgêneros. E também para reparar essas vozes que se fizeram ausentes e ainda fazem. Nesse sentido as palavras que estiverem no feminino estarão se referindo “às pessoas”.

não nega a existência de mulheres artistas, como questionou Linda Nochlin em 1971, mas levanta um debate em torno do que seria necessário para adentrarmos nessa seara.

No contexto brasileiro a luta por igualdade e reconhecimento na arte teve início na semana de arte moderna de 1922, Ana Mae Barbosa (2019) cita duas mulheres que tiveram destaque no movimento: Tarsila do Amaral e Anita Malfatti. Sobre elas, Barbosa diz que também teriam sido esquecidas se não fosse o trabalho de outras duas mulheres, críticas de arte, terem escrito sobre elas. Na época, a obra de Malfatti foi duramente criticada por inúmeros críticos de arte, a exemplo de Monteiro Lobato, pela liberdade com a qual ela representava uma sexualidade ambígua em suas telas (BARBOSA, 2019).

Imagem 1 - O Torso de Anita Malfatti



Fonte: O Gazzeta (2012).

Das mulheres, assim como nos lembra Woolf (2019), era esperado um comportamento dócil, que não fosse permitido saber que pensavam. Para Barbosa (2019), a sociedade esperava que mulheres que se aventurassem no mundo artístico deveriam ficar relegadas a pintar quadros de natureza e temas religiosos.

Mesmo se passando décadas desde Woolf e Malfatti, ainda podemos ver a censura artística que recai sobre os ombros de artistas mulheres que ousam expor uma arte considerada mais ousada. Em dezembro de 2020 a artista plástica pernambucana Juliana Notari gerou polêmica ao expor uma escultura gigante em forma de vulva intitulada *Diva* na Usina de Arte do município de Água Preta em Pernambuco.

Imagens 2 e 3 – *Diva* de Juliana Notari



Fonte: CrioArt (2021); Revista Continente (2021)

Dentre muitos ataques, à obra e à artista, que geraram repercussão internacional, entre muitas polêmicas que giravam em torno das questões de classe e raça. Nesse momento importa dizer que não iremos discutir neste ensaio as questões em torno dessas problemáticas, apesar de julgarmos de extremíssima importância a discussão, no entanto iremos focar, neste momento, nas reverberações que a obra de arte *Diva* provocou em torno das questões de gênero, por considerarmos que este foi o foco do debate em torno da obra. Tais questões se tornaram, a meu ver, o foco dos ataques e críticas que *Diva* e Notari

sofreram, pelo fato da artista ter exposto uma ferida, “suja de sangue”, de mais de 30 metros de altura, em um espaço dedicado a expor artefatos artísticos. A pergunta que surge é: se o espanto que Diva causou se deu por se tratar de uma representação de uma vulva, ou o fato disso ter sido exposto por uma mulher?

Numa sociedade que está repleta de monumentos fálicos, principalmente se falarmos da cidade do Recife, capital Pernambucana, a exemplo das esculturas fálicas de Francisco Brennand espalhadas em toda região metropolitana, expor órgãos sexuais não seria de fato o verdadeiro problema, mas sim o que *Diva* representa. Laura Erber, especialista em História e Teoria da Arte, em entrevista concedida ao G1 (2021), diz que o incômodo gerado em torno de Diva não está relacionado ao fato da obra representar um órgão sexual, mas sim a esse órgão ser uma vulva.

O que podemos dizer em torno dessa polêmica está relacionado ao que já foi exposto neste texto, mas eu vou retomar. O que a sociedade espera das mulheres é que sejam puras, sendo assim retratadas pela História da Arte tradicional. Estamos nos referindo aqui ao corpo de mulheres cisgêneros, afinal, os corpos de pessoas transgêneros, a exemplo da obra de Malfatti, eram considerados como sexualidades ambíguas e, por esse caráter ambíguo, perigosos e desviantes, assim como mulheres cisgêneros que fugissem de um padrão esperado para uma mulher. O corpo dessas mulheres puras, os anjos da casa (WOOLF, 2019), as que eram aceitas socialmente, serviam à arte como musas, e seus corpos nus eram representados sendo purificados e sublimados de seus desejos.

Para Louro (2008) são os discursos que, impregnados de autoridade, construídos por vozes masculinas, médicos, especialistas de diversas áreas nas universidades, e nas artes, endossados pelas vozes de instituições como a Igreja e o Estado, que proferiram um “estatuto da verdade”, colocando os corpos das mulheres como sendo de sexualidade ambígua e perigosa. “Passamos, assim, a tomar como verdade que as mulheres se constituíam no segundo

sexo ou que gays, lésbicas, bissexuais eram sujeitos de sexualidades desviantes” (LOURO, 2008, p. 20-21).

Tais estruturas, de gêneros e sexualidades, são percebidas, captadas e reproduzidas, de maneiras metafóricas ou não, através de um grupamento farto de domínios sociais e culturais. É através de ferramentas muitas vezes imperceptíveis, apoiando-se em instituições como a família, escola, igreja, mídia, revistas, etc. que esses movimentos se constituem e se firmam. Conseqüentemente tais instituições passam a determinar “[...] o que vestir, como andar, o que comer (como e quando e quanto comer), o que fazer para conquistar (e para manter) um parceiro ou parceira amoroso/a, [...]” (LOURO, 2008, p.18-19).

Ora, se Woolf já revelava, mesmo em 1920, a existência de mulheres artistas e escritoras, nos fazendo pensar sobre o porquê de sermos preteridas no meio da arte, e também a certeza de estarmos reservadas ao cuidado com lar e prole, décadas mais tarde o debate se alarga de maneira mais contundente com o artigo de Nochlin (1971)), trazendo para dentro do meio acadêmico, fazendo com que homens e mulheres historiadoras da arte, curadoras e artistas, passassem a refletir a respeito dessa suposta ausência. É nesse movimento que Andrea Giunta, em entrevista concedida ao site Arte que acontece à jornalista Julia Lima (2018), passa a questionar onde essas mulheres estão.

Onde estão as artistas mulheres? Esta pergunta é o mote do trabalho desenvolvido pela historiadora de arte Andrea Giunta (2020). Se já sabemos que elas existem, basta saber quem são essas mulheres que produzem arte, mas também importa saber onde elas estão. A autora promove uma mobilização curatorial para encontrar e catalogar as obras de mulheres artistas no contexto latino-americano, na intenção de provocar uma revisão da representação feminina na história da arte. Giunta em entrevista ao site *arte que acontece* é questionada se todas as mulheres artistas são feministas, no entanto a historiadora diz que se faz necessário reinventar o termo *artista*, afinal a expressão foi forjada no

patriarcado e que mulheres que são artistas, são também, muitas vezes, mães, trabalham em casa no cuidado com o lar, então é no intervalo entre uma coisa e outra que as mulheres produzem. Já os homens, quando são artistas, se dedicam exclusivamente a suas produções.

No que se refere ao debate de gênero, muitas mulheres que conquistam algum reconhecimento se recusam a ser categorizadas como artistas mulheres, não reconhecendo as diferenças de gênero. Elas querem ser reconhecidas apenas como artistas, por acreditarem que ao se enquadrar na categoria mulher suas obras seriam desqualificadas, ou porque afirmam ser tão importantes quanto um homem (BARBOSA, 2019; GIUNTA, 2020). No entanto, acredito que a qualidade do trabalho dessas mulheres não tem qualquer relação com seu gênero, porém a sua ausência nos museus, nas galerias, exposições e, conseqüentemente, o seu não reconhecimento pela História, suas obras e narrativas, está diretamente ligada às diferenças de gênero.

O apagamento dessas narrativas, o não reconhecimento de suas obras, aparece, talvez, como um potencializador para que mulheres se neguem a se reconhecerem enquanto artistas mulheres.

Esta exclusão funciona a partir de um ponto de partida extra-estético que questionamos e que consideramos urgente dissolver. No contexto atual, as políticas de igualdade de representação devem fazer parte da forma de atuação de todos os agentes do mundo da arte: diretores de museus, feiras, galerias, jornalistas, editores de livros, críticos, curadores, historiadores. Até dos artistas que o sistema classifica como homens. Esta é a única metodologia aplicável a curto prazo que permitirá dar visibilidade a corpos de trabalho invisíveis. Trata-se de uma estratégia, de ações afirmativas que começam a ser propostas no campo da política, mas ausentes no campo da arte. Não por isso representam a solução do problema; mas permitirão dar visibilidade ao que é sistematicamente invisibilizado e questionar os parâmetros normalizados do gosto e da qualidade estética (GIUNTA, 2020, p.67, tradução nossa).

Em diálogo com a autora pensamos que a “metodologia possível” a que a autora se refere poderia se estender a nós do campo da educação como aliadas na luta por representação, representatividade e reconhecimento. O que nos interessa nesse texto é pensar sobre o apagamento dessas narrativas, para além dos museus, galerias e críticos da arte, é refletir possibilidades outras de que artistas mulheres, suas obras e narrativas, possam ocupar lugar na história, na história da arte, e sobretudo na educação como uma potência artística de resistência política, libertadora e potencialmente capaz de romper com os limites dos lugares que lhes foram pré-concebidos, pré-determinados social e culturalmente pelos discursos do patriarcado. “Nos oprimidos há uma reserva de insubordinação entre os modos de funcionamento da cultura e da arte” (GIUNTA, 2020, p.67, tradução nossa).

ARTESANATO DE MULHERES: PEDAGOGIAS QUE RESISTEM E RE-EXISTEM

Em busca de reconhecimento, mas também numa busca por mudanças significativas sociais e culturais, a fim de propor um desmantelamento da norma, ou ao menos uma tentativa de mudanças desse cenário é que considero importante alargar a discussão em torno das problemáticas de gênero, sobretudo refletir os meios de manutenção desses discursos dominantes. Uma das maneiras de propor essa tentativa é, a meu ver, a inserção dessa discussão nos currículos escolares, mas também nos cursos de formação de professores de licenciaturas diversas. Não como um tema transversal proposto através de políticas compensatórias como forma de suprir carências (ARROYO, 2014), ou confiná-los em instituições e currículos (GÓMEZ, 2019), mas propor uma forma de olhar para essas pessoas “excluídas” reconhecendo-as como pessoas produtoras de conhecimentos não subordinado aos discursos hegemônicos.

De acordo com Arroyo (2014) as pedagogias escolares não reconhecem Outros Saberes e modos de pensar que sejam produzidos pelas pessoas consideradas subalternas. “[...] seria até pensável reconhecer pedagogias alternativas, mas não pelos povos pensados incultos, irracionais, sub-humanos [...]” (ARROYO, 2014, p.32). Segundo o autor, a teoria pedagógica moderna continua reproduzindo essa noção de pessoas inferiores e incapazes de produzir conhecimento porque reconhecer isso seria invalidar os pressupostos de que essa educação hegemônica seria a única capaz de gerar alguma consciência crítica e racional nas pessoas.

Acredito que a ausência do debate feminista nos currículos escolares, livros didáticos, no cotidiano de escolas e cursos de graduação de professoras, bem como a não representatividade de mulheres em espaços outros, como na arte, faz perpetuar a ideia patriarcal de que mulheres - brancas da classe média - estão destinadas a serem do lar, marcadas pelo cuidado com a prole. Nesse momento importa destacar que “as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas, nas lavouras” (LOURO, 1997, p.17). Nesse sentido, o reconhecimento de artistas mulheres negras seria um campo ainda mais escasso, com acesso muito mais restrito do que o das mulheres mencionadas e exemplificadas anteriormente neste texto.

Afinal de contas, em um espaço tempo colonizado por culturas hegemônicas, as mulheres, sobretudo as negras, tem sua trajetória invisibilizada e segregada, tendo sua representação condicionada a sua participação social na comunidade em que estava inserida. Assim, para mulheres negras, por exemplo, explorava-se seus corpos para representá-las a partir de sua força de trabalho, como escravizadas, ou ainda no sentido de exploração de força de trabalho relacionando-as com o cuidado doméstico, amamentando as crianças de mulheres brancas, ou sendo sexualizadas (PICANCIO, SANTOS e BOONE, 2019).

Logo a produção do artesanato como algo menor e produzido por mulheres do interior de Pernambuco pode ser visto como algo incapaz de produzir algum conhecimento, saberes, culturas, pedagogias. Partindo deste pensamento talvez seja preciso inverter a lógica nessa relação de poder para que possamos extrapolar o nexos dominante. Não se trata, pois, de inverter uma hierarquização de poderes, mas talvez, possibilitar um pensamento que parta de um outro *locus*.

Dentre os desafios culturais encontrados no Brasil na contemporaneidade podemos destacar as questões em torno de gênero e raça, mas o mais avassalador, segundo Barbosa (2019), seria o fosso da classe social, sendo uma vala mais assujeitadora entre a elite e o povo. Concordo com a autora, pois acredito que seja delicado discutir as questões de diferenças de raça e gênero sem que as desigualdades sociais de classe, que assolam as regiões mais afastadas dos centros, sejam consideradas. Para Carvalho (2018) “não há produção do conhecimento que se justifique sem considerar as relações de poder nela implicada” (p.159). É certo que a questão de classe e raça potencializam a subalternização de artistas mulheres, sobretudo se considerarmos a subalternização da própria produção do artesanato como algo de menor valor.

Penso que as mulheres que citei acima neste texto e que obtiveram algum sucesso, mesmo que em diversas épocas e lugares diferentes, mas sobretudo destaco as artistas brasileiras supracitadas, e as mulheres artesãs de Tracunhaém - Pernambuco na qual minha pesquisa²⁶ se debruça, existe uma questão inegável entre elas, para além da raça, existe o fosso da classe social dessas mulheres. Talvez a interiorização dessas artistas seja um fator potencial de segregação e subalternização de suas produções. Ora, o que determina e difere arte

²⁶ Pesquisa de mestrado em desenvolvimento intitulada “As pedagogias culturais de gênero materializadas na arte figurativa de mulheres artesãs de Tracunhaém - Pernambuco” vinculada à linha de pesquisa Educação e Diversidade do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste - sob orientação do Prof. Doutor Mário de Faria Carvalho, com bolsa FACEPE-Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco.

de artesanato é justamente o discurso dominante de uma hierarquia estética colonial que vai classificar de um lado arte como algo belo e resultado do trabalho criativo de um gênio e do outro lado o artesanato como produção da indústria, vista como mercadoria, logo se torna inferior, invisível e desinteressante se não satisfazem o olhar “refinado e esclarecido” europeu (GÓMES, 2019).

Apagam-se as formas não hegemônicas de beleza e de arte, percebendo qualquer variação não europeia como primitiva ou até mesmo inexistente. Por este motivo, busco em minha pesquisa destacar, reconhecer e evidenciar a produção dessas mulheres artesãs de Tracunhaém, Pernambuco, Zona da Mata Norte, no interior do estado. Percebendo essas artistas mulheres como pessoas produtoras de saberes, experiências e narrativas capazes de provocar afetações em quem consome o artefato que produzem, através da potência educativa embutida nas obras, e em suas histórias de vida, entendendo o artesanato produzido por elas como uma pedagogia de resistência.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Levando em consideração as problemáticas levantadas em torno do silenciamento e apagamento das narrativas de artistas mulheres ao longo da história, na tentativa de refletir em torno da necessidade de luta por reconhecimento de artistas mulheres na cena artística, é possível perceber ainda a resistência de algumas mulheres em se reconhecerem a partir da perspectiva de gênero, travando um embate no que diz respeito a autodenominação como feministas, por medo de serem consideradas artistas medíocres e inferiores aos homens.

No entanto o que estudiosas como Ana Mae Barbosa (2019) e Andrea Giunta (2020) vão defender a necessidade de nos posicionarmos

numa luta política por reconhecimento, afinal de contas se falarmos de números, essas autoras denunciam um percentual extremamente elevado de homens em museus, galerias e exposições. Precisamos de reconhecimento, mas também de espaço. E é neste sentido que falamos em representatividade, a necessidade de alargar os espaços que possibilitem às mulheres surgirem e se firmarem enquanto artistas.

Afinal de contas, mesmo depois de décadas que autoras como Woolf (2019), Nochlin (1971), Barbosa (2019), Giunta (2020) vem denunciando esse apagamento, ainda nos encontramos numa luta que parece infundável. Isso fica perceptível quando percebemos os ataques que a artista Juliana Notari sofreu no final do ano de 2020 por expor uma obra de arte que consideramos subversiva. No que se refere a produção das mulheres artesãs de Tracunhaém - Pernambuco lidas por uma escala maior de opressão e subalternização, pois ao se encontrarem no interior de Pernambuco, afastadas dos centros, são ainda mais esquecidas, sobretudo se destacarmos que em sua maioria se trata de mulheres negras, aumentando ainda mais o fosso dessas mulheres entre o reconhecimento de suas produções.

É neste sentido que julgamos importante que o debate em torno do gênero se faça presente nas escolas e nos currículos universitários, talvez seja uma maneira de alargarmos as possibilidades de existência desses corpos subalternizados. Enquanto isto não vem, seguimos produzindo gritos de resistência em forma de arte, pois acreditamos na potência artística como ato político e libertador.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História**: a arte de inventar o passado: ensaios de teoria da História. Bauru: Edusc, 2007.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. Mulheres: arte, artesanato, design. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Vitória (Orgs.). **Mulheres não devem ficar em silêncio**: arte, design, educação. São Paulo: Cortez, 2019.

BURKE, Peter (Org.). **A Escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CARVALHO, Rosângela Tenório. Igualdade de Gênero na Ciência: Projeto. In: **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**. v. 9, n. 1. 2018.

CRIOART. Juliana Notari trata da violência no corpo da mulher com a escultura 'Diva'. **Crioart online**. 12 de Jan. 2021. Disponível em: <https://www.crioart.org/juliana-notari-trata-da-violencia-no-corpo-da-mulher-com-a-escultura-diva/> Acesso em: 14 de ago. 2021.

SILVEIRA, Mônica. ALVES, Pedro. **Polêmica em torno de escultura de 33 metros em formato de vulva surpreende artista**: 'Medo vem da potência da mulher'. **G1: Pernambuco online**. Pernambuco. 09 de Jan. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/01/09/polemica-em-torno-de-escultura-de-33-metros-em-formato-de-vulva-surpreende-artista-medo-vem-da-potencia-da-mulher.ghml> Acesso em: 30 mar. 2021.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **A sociedade sem relato**: antropologia e estética da iminência. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2016.

GIUNTA, Andrea. **Feminismo y Arte Latinoamericano**: historias de artistas que emanciparon el cuerpo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2020.

GÓMEZ, Pedro Pablo. Decolonialidad estética: geopolíticas del sentir el pensar y el hacer. In: **388 Revista GEARTE**. v. 6, n. 2. Maio/Ago. 2019. Porto Alegre, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. Jan./Abr. 2002. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

LIMA, Julia. Onde estão as artistas mulheres? **Arte que acontece online**. 28 de ago. 2018. Disponível em: <https://www.artequaeacontece.com.br/onde-estao-as-artistas-mulheres/> Acesso em 30 mar. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: **Revista Proposições**. v. 19, n. 2. Maio/Ago. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NOCHLIN, Linda. **Why have there been no great female artists?** UK: Editora Thames & Hudson, 1971.

PICANCIO, Gabriela Valer; SANTOS, Rafael José dos; BOONE, Silvana. Do animal imoral à total invisibilidade: a representação da mulher negra nas artes visuais e na literatura brasileiras. In: **Conexão – Comunicação e Cultura**. v. 18, n. 35. Jan./Jun. 2019. Caxias do Sul: UCS, 2019.

REVISTA CONTINENTE. 'Diva', de Juliana Notari, é uma ferida. In: **Continente online**. Pernambuco, 04 de Jan. 2021. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/secoes/critica/-diva---de-juliana-notari--e-uma-ferida> Acesso em 14 ago. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: **NASCIMENTO**, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007.

WOOLF, Virginia. **As mulheres devem chorar... ou se unir contra a guerra: patriarcado e militarismo**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

10

João Paulo de Azevedo Silva
José Adelson Teixeira dos Santos

capoeira:
espaço de educação,
resistência cultural
e preservação/respeito
da identidade

INTRODUÇÃO

O presente estudo surge a partir de diálogos constantes entre os autores e os doutores Everaldo Fernandes e Mário Carvalho, que fazem parte do programa de pós-graduação em Educação Contemporânea do Campus do agreste/UFPE.

De acordo com o que é proposto na temática da Educação e Cultura Popular pensamos trabalhar com a questão da capoeira, primeiro pelo fato da proximidade da capoeira com a nossa história pessoal e segundo porque percebemos, a partir do que foi exposto na disciplina, que a capoeira pode ser vista como uma forma de educação e resistência contra o preconceito no tocante às pessoas de pele preta e suas respectivas manifestações culturais.

A partir das experiências vivenciadas nas rodas/treinos de capoeira nos grupos Raça Nobre e Capoeira Positiva e também nas leituras acadêmicas, como por exemplo de Bhabha (1998), Fanon (2008) e ainda outros, percebemos a presença de um preconceito/racismo velado presente na capoeira. Mesmo sendo reconhecida como patrimônio cultural nacional, ela ainda sofre preconceito devido a ter sua origem no período escravocrata e mais especificamente estar diretamente associada a um povo que teve sua longa história marginalizada no nosso país. Partindo dos diálogos com os autores e com as experiências que vivenciamos dentro e fora das rodas/treinos de capoeira surgiu a nossa curiosidade de pesquisar sobre a capoeira na perspectiva de Educação e Cultura popular.

Dessa forma, o tema nos chama a atenção porque como nos mostra Césaire (1978):

Uma civilização que se revela incapaz de resolver os problemas que o seu funcionamento suscita, é uma civilização decadente. Uma civilização que prefere fechar os olhos aos seus problemas mais

cruciais, é uma civilização enferma. Uma civilização que trapaceia com os seus princípios, é uma civilização moribunda (p. 13).

Portanto, falar dos problemas/questões dentro de nossa sociedade é o que não apenas nos torna de olhos abertos, mas sobretudo nos leva a buscar soluções para tais. Como também mostra outro lado para além de problemas/soluções, nesse sentido, identificar a maneira que as rodas/treinos de capoeira contribuem para fortalecer a identidade de crianças, jovens e adultos que participam desses espaços, é uma das formas de solucionar silenciamentos que o norte global impôs a um dos grupos ao longo de toda a história do Brasil (SOUSA SANTOS, 2006).

Dessa forma, trazemos à tona como os espaços de capoeira, entendidos aqui como espaços de fortalecimento identitário, a partir do diálogo com os processos educativos, que esse aspecto social trabalha, com suas práticas de movimento corporal que fazem com que o público que ele atende se sinta integrante de uma comunidade, pois, utilizando as palavras de Santos, é “fundamental entender os sentidos que uma realidade cultural faz para aqueles que a vivem” (2006, p. 8).

O grupo Capoeira Positiva foi fundado no ano de 2012, pelo Alan Jones do Monte de Oliveira, conhecido na capoeira como Mestre Pezão. Na capoeira existe a metodologia de batismo do nome com uma singularidade/particularidade da pessoa batizada. No caso do Mestre Pezão, ele foi batizado assim porque “quando eu tinha treze anos, nessa idade eu calçava 43, eu só tinha cabeça, joelho e pé” (MESTRE PEZÃO, capoeira positiva).

A filosofia do grupo capoeira positiva se relaciona com o próprio nome e com a história do mestre, o Mestre nos diz: “sou de uma época em que a capoeira era muito voltada para a luta, sendo que tem várias outras coisas em torno da capoeira, que são positivas, pensando nessas questões culturais, de lazer, de esporte, educação, foi que eu formei a filosofia do grupo” (MESTRE PEZÃO, capoeira positiva).

O Grupo Capoeira Positiva trabalha com todas as faixas etárias, com um grupo bastante diverso, portanto sua metodologia abrange a todos uma vez que não diferencia uns e outros por idade, gênero, ou seja lá qual for a diferença existente nesse grupo. O mestre nos afirma:

Eu dou aula igual pra todos, a mesma forma que ensino para uma criança eu ensino para um idoso, devido ter tido uma experiência com uma idosa de 62 anos, eu sempre colocava ela separada do grupo, e aí percebi que ela não se sentia bem, por que estava se sentido excluída, e aí quando eu comecei a colocar ela com o grupo ela se sentiu melhor e passou a realizar os movimento básicos da capoeira, ou seja, independente da idade é importante estar no grupo por que a pessoa vai se sentir incluída e com o passar do tempo ela vai aprendendo (MESTRE PEZÃO).

Já o grupo de Capoeira Raça Nobre surge de uma história diferente da que já vimos do grupo da capoeira positiva. O grupo Raça Nobre surge no ano de 2018, pelo Mestre Tiziu, como ele nos mostra no site oficial do grupo:

Dia 22 de janeiro 2018 na cidade de Caruaru nasce o Grupo de Capoeira Raça Nobre, como Presidente Alex José de Melo (Mestre Tiziu) e todos seu Formados na diretoria, com um propósito cresce não só a capoeira pernambucana como a do Brasil, levado todos lado cultural de nossa luta Afro-brasileira nossa capoeira (GRUPO RAÇA NOBRE, site oficial).

Assim como no grupo Capoeira Positiva, o grupo GCRN (Grupo Capoeira Raça Nobre) tem o batismo do nome a partir de uma singularidade/particularidade do capoeirista, no caso do mestre Tiziu. Ele nos diz que recebeu o nome porque

quando eu era pequeno, eu vinha treinar aqui na antiga vila do forró²⁷. Na época os refletores eram desligados, aí quando eu vinha pro treino quase ninguém me via por conta da minha cor de pele daí o professor me batizou como nego tiziu (MESTRE TIZIU).

27 A antiga vila do forró fica localizada no Pátio de Eventos Luiz Gonzaga, em Caruaru-PE.

O artigo está estruturado em cinco partes, sendo elas: introdução; cultura e cultura popular; Capoeira – história, resistência e identidade cultural; rodas/treinos de capoeira como um espaço educativo de resistência e respeito às identidades e, por fim, a conclusão.

CULTURA E CULTURA POPULAR

Quando nos referimos à Cultura, tratamos de falar sobre todo processo que os seres humanos fazem e refazem para manter viva a sua existência enquanto indivíduo/coletivo. Ou seja, toda sua prática de vida, todas as teorias que são construídas, as instituições como formas de organização social, os valores que são destinados aos materiais e, por fim, todos os valores espirituais estabelecidos nesta sociedade.

Santos (2006) nos mostra que “cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros” (p. 44-45). Portanto, cultura está presente em todos os contextos sociais, assim sendo, não podemos pensar Cultura num sentido único e nem de forma estática, enrijecida, pois sabemos que na cultura existe tanto a erudita quanto a popular, erudição aqui não confere superioridade à esta, como nos mostra Brandão (2006):

A produção de um saber popular se dá, pois, em direção oposta àquela que muitos imaginam ser a verdadeira. Não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso “sábio e erudito” que, levado a escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos, tornou-se, empobrecido, um “saber do povo”. Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se “sábio e erudito”; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como “popular” o saber do consenso de onde se originou. A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um, “erudito”, tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de

poder, enquanto o outro, “popular”, restou difuso — não centralizado em uma agência de especialistas ou em um pólo separado de poder — no interior da vida subalterna da sociedade (p. 15).

No tocante à Cultura Popular a multiplicidade aumenta, pois cada agrupamento de pessoas tem suas formas de ser, sentir e existir dentro da realidade social ocupada. Dessa forma, não podemos inferir que cultura seja algo dado naturalmente ou ainda de forma biológica, pois sabemos que cultura é uma construção histórica de seres humanos que atuam em prol de um coletivo no tempo, como nos mostra Santos (2006) “cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é “algo natural”, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas” (p. 45).

No Brasil, a cultura foi influenciada e marcada pelo colonialismo e etnocentrismo, o que acabou contribuindo para o silenciamento de diversas culturas. Destacamos que embora houvesse uma forte tentativa de silenciamento de culturas que fugiam à norma, havia também fortes e variadas tentativas de resistências por parte dessas culturas.

Pois, como nos mostra Santos (2006),

O desenvolvimento da humanidade está marcado por contatos e conflitos entre modos diferentes de organizar a vida social, de se apropriar dos recursos naturais e transformá-los, de conceber a realidade e expressá-la (p. 7).

Sabemos que nesse processo de contatos e conflitos havia de um lado um grupo que detinha poder de fogo maior, o que acabou favorecendo para o silenciamento de múltiplas culturas no processo de construção de identidade nacional. Embora o processo de redemocratização no Brasil e os dispositivos legais, tais como a lei 10.639/03 e a 11.645/08 (Brasil 2003/2008) viabilizem a democratização étnico-racial, eles não são suficientes para trazer à tona a multiplicidade de saberes que foram silenciados por mais de 500 anos de história.

Cultura é uma palavra antiga, vem do Latim e remete ao trabalho do campo, especificamente às atividades agrícolas. Santos (2006) nos ajuda a entender esse conceito, nos mostra que a Cultura vem de um verbo do Latim, o verbo *colere*, que está relacionado com o cultivo. Os romanos ultrapassaram a concepção de cultivo e pensaram na cultura como algo que se relaciona ao refinamento pessoal, ou melhor dizendo, à adaptação do ser humano ao meio social que ele ocupa.

Na modernidade a concepção de cultura terá contornos um pouco diferentes, ela associa-se tanto à necessidade de obter saberes acadêmicos, um olhar visto de fora para dentro das culturas silenciadas durante o processo de formação da história nacional. Portanto, Cultura nesse contexto fala sobre políticas que desenvolvam e unifiquem um Estado Nacional. Nesse sentido, Santos (2006) nos mostra que “nas Américas do século XX, diferentemente da Alemanha dos séculos anteriores, as discussões sobre cultura expressam projetos de nação em Estados derivados da colonização europeia dessas terras” (p. 32).

Isso significa dizer que a cultura não é algo estático, parado no tempo e no espaço. Mas é um movimento vivo, histórico, de mudanças permanentes e que cada grupo social desenvolve no âmbito de sua atuação social sua própria cultura, ainda que essas culturas dialoguem e se insiram no contexto nacional.

Em um determinado tempo da história da humanidade a discussão em torno da cultura estava ligada à questão de evolução, ou seja, cultura servia tanto para diferenciar populações humanas entre si quanto para distinguir os humanos de outros seres do meio ambiente. Daí surgem as diversas dificuldades em se definir cultura, pois cada país terá uma cultura, mas dentro desses Estados soberanos haverá também múltiplas culturas. Justamente porque “considera-se como cultura todas as maneiras de existência humana” (SANTOS, 2006 p. 35).

Ao longo do tempo as culturas vão se transformando, adaptando-se às novas realidades que a dinâmica social impõe. Cabe aqui fazer um parêntese, e dizer que a cultura faz parte de uma dimensão da realidade social, ou seja, “em vez de se falar em cultura como a totalidade de características, fala-se agora em cultura como a totalidade de uma dimensão da sociedade” (SANTOS, 2006 p. 41). Portanto, iremos tratar da cultura capoeirística, uma parte da dimensão social da cultura brasileira, mas que não deixa de conter em si mesma a totalidade a que se denomina Cultura.

Ressaltamos que existem diferenças entre a cultura nacional, instituída por aqueles que ditam as normas e as regras sociais, e a cultura popular, essa que é (re)feita a partir do cotidiano das pessoas. A partir do que falam e transmitem para as gerações seguintes, seja através da palavra falada, seja através da palavra em movimentos corporais. Pensar na Cultura Popular é valorizar saberes que foram marginalizados pela cultura/identidade dita como nacional por longos anos de história.

Isto ocorre porque,

A divisão social do trabalho faz, de quase todos os mundos sociais da América Latina, lugares onde o saber e a palavra que o conduz não estão igualmente distribuídos de modos diferentes, mas são desigualmente repartidos de modo hierárquico (BRANDÃO 2006, p. 4).

Dessa forma, devemos levar em consideração o aspecto da oralidade, o discurso falado e não falado, dos afro-brasileiros praticantes da arte da capoeira. Quando nos referimos a discursos não falados, estamos querendo falar de danças, lutas e tudo que envolve o movimento do corpo na transmissão de saberes desses povos.

Os saberes das ancestralidades, dentro de uma parcela (maioria) da população do Brasil, diferente dos poderes/saberes instituídos

pela norma também é uma forma de educar, pois transmitem em seu arcabouço códigos, símbolos e ideias que falam sobre práticas sociais, costumes, concepções de mundo, e as diversas transformações que passam no desenrolar da história.

Brandão nos fala sobre o processo educativo que ocorre dentro da cultura, educação que ocorre no “lugar social das idéias, códigos e práticas de produção e reinvenção dos vários nomes, níveis e faces que o saber possui” (2006, p. 5). A Educação Popular é uma educação que está fora dos padrões determinados pelo sistema escolar, pelo Estado brasileiro. Ela surge não só como uma via diferente da educação formal, mas como uma via que resiste a esse processo.

Brandão (2006) nos mostra um longo processo histórico ao tratar da educação, tanto a que o Estado se destina a ofertar, como a educação que se dava por intermédio dos mais velhos dos grupos sociais. Educação que era transmitida através dos corpos. Como nos mostra o autor, “ritos são aulas de codificação da vida social e da recriação, através dos símbolos que se dança, canta e representa, da memória e da identidade dos grupos humanos” (p. 11).

Nos deparamos com dois tipos de educação. Uma é aquela que une, que ensina através e por intermédio dos afetos, das histórias contadas, também, no colo dos mais velhos do grupo social. A outra está destinada para as escolas, universidades e ambientes de ciência. A primeira pode ser vista como unitária com o grupo que a transfere nos próprios modos de ser e sentir as suas realidades, referimo-nos à educação popular, a que vem das histórias que nossos(as) avôs(ós) contam(vam) quando éramos pequenos, ou ainda quando na adolescência. Saberes que são ditos não eruditos, mas que transmitem formas de ser, existir e sentir o mundo.

A outra a que se transformou em

uma prática social em si mesma: um domínio de trabalho à parte, separado e, depois, oposto do/ao trabalho popular produtivo de que finalmente se liberta, ao transitar de um lugar de reprodução do saber comunitário a um lugar de um saber erudito e, consequentemente de um novo tipo de poder (BRANDÃO, 2006 p. 14).

A cultura popular serve para o povo o qual procura manter viva sua tradição através da oralidade que é passada de pai para filho, de avô para neto, ou ainda em atividades grupais que não tem os laços sanguíneos como ponto norteador, como é o caso da Capoeira e de outras práticas culturais. As narrativas orais e históricas de vida são exemplos dessa estratégia que precisam urgentemente ser preservadas, pois, com o advento de novas tecnologias, muito do que era oral se perdeu ou acaba no esquecimento e não se valoriza mais (PIMENTEL, 2016).

Entendemos então que cultura popular são manifestações historicamente ligadas às populações menos favorecidas e marginalizadas da sociedade. Manifestações essas que embora tenham sofrido perseguições e diversas tentativas de aniquilamento, foram capazes de construir, para si, formas de respeito de sua identidade e com isso mantêm viva a memória, guardando seus valores e princípios, que se manifestam nas danças, cantorias, celebrações festivas, narrativas, histórias, contos e relatos, enfim, nas mais diversas manifestações culturais.

Dessa forma, quando falarmos de Cultura Popular devemos dar “ênfase no modo de ser e sentir que seja típico de uma população, que seja característico dela, que seja mesmo um patrimônio seu” (SANTOS 2006, p. 64). É nesse aspecto que pretendemos falar sobre a capoeira: quais são os modos de ser e sentir do capoeirista? De que forma isso é traduzido dos mestres para os alunos? Como as rodas/treinos educam e qual é a educação transmitida nesses locais?

CAPOEIRA - HISTÓRIA, RESISTÊNCIA E IDENTIDADE CULTURAL

A capoeira, ao longo do processo histórico do Brasil, passou por diversos momentos e transformações. A terminologia destinada a essa arte/luta/dança, refere-se a um tipo de mata virgem que foi cortada e em seu lugar nasceu um mato pequeno e de pouca espessura. Em geral, esse termo foi utilizado por bastante tempo para se referir à Natureza, mato singular que ela produz.

Sobre a invenção da capoeira pouca certeza se tem a respeito de qual povo africano veio sua raiz, mas sabe-se de certeza que é uma confluência de culturas, de práticas e ritos sociais, e que foi sendo culturalmente, no sentido histórico e vivo, (re)feita pelos descendentes, denominados afro-brasileiros, dessas confluências culturais. Como nos mostra Rego (1968),

todo leva a crer seja uma invenção dos africanos do Brasil, desenvolvida por seus descendentes afro-brasileiros, tendo em vista uma série de fatores colhidos em documentos escritos e sobretudo no convívio e diálogo constante com os capoeiras atuais e antigos que ainda vivem na Bahia, embora em sua maioria, não pratiquem mais a capoeira, devido a idade avançada (p. 19).

Ainda sobre a origem da capoeira, Melo Moraes Filho (2002), nos afirma: “assinalando nos primeiros tempos costumes de uma torrente de imigração africana, e depois uma herança da mestiçagem no conflito das raças” (2002, p. 325). Portanto, podemos constatar que a capoeira é fruto da mestiçagem do povo africano escravizado no Brasil, indígenas e portugueses (REGO, 1968; MORAES FILHO, 2002).

Atualmente, a cultura da capoeira é tombada pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) e tem reconhecimento em dois livros de registros diferentes: um foi o das Formas de Expressão

e o outro no Livro dos Saberes²⁸. Outro avanço que podemos ressaltar para a história da capoeira, foi a recente lei Moa do Katendê, aprovada na câmara legislativa da Bahia que prevê:

Art. 2, inciso I: Reconhecimento da capoeira como atividade educativa, cultural e de esporte de participação

II: Reconhecimento da capoeira como atividade multidisciplinar que congrega modalidades e estilos próprios, cujas variantes a comunidade pratica e considera;

Artigo 3, inciso II: Incentivar que o estado, os municípios e a rede privada de educação implementem programas de capoeira na rede ensino (ESTADO DA BAHIA, lei 23.281/2019).

Tal dispositivo legal dá outras configurações para a capoeira dentro do estado da Bahia, valorizando e entendendo que a Capoeira perpassa a questão de arte/dança/luta e abrange também conteúdo educativo.

Embora hoje haja reconhecimento por parte do Estado e do mundo, a história da capoeira nem sempre foi de mar e rosa e nem sempre foi vista e percebida a partir do seu próprio povo e da sua importância para o povo afro-brasileiro, portanto, por um período da história nacional, foi perseguida e criminalizada pelas instituições oficiais do Estado nacional.

Contribuindo, dessa forma, concordamos com o que Bhabha (1998) vai nos falar quando se refere à leitura de Fanon (2008) sobre a psique do homem negro no mundo do branco: “os olhos do homem

28 Formas de Expressão são formas de comunicação associadas a determinado grupo social ou região, desenvolvidas por atores sociais reconhecidos pela comunidade e em relação às quais o costume define normas, expectativas e padrões de qualidade. Trata-se da apreensão das performances culturais de grupos sociais, como manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas, que são por eles consideradas importantes para a sua cultura, memória e identidade (IPHAN, 2014). E Os Saberes são conhecimentos tradicionais associados a atividades desenvolvidas por atores sociais reconhecidos como grandes conhecedores de técnicas, ofícios e matérias-primas que identifiquem um grupo social ou uma localidade. Geralmente estão associados à produção de objetos e/ou prestação de serviços que podem ter sentidos práticos ou rituais. Trata-se da apreensão dos saberes e dos modos de fazer relacionados à cultura, memória e identidade de grupos sociais (IPHAN, 2014).

branco destroçam o corpo do homem negro e nesse ato de violência epistemológica seu próprio quadro de referência é transgredido, seu campo de visão perturbado” (1988, p. 73).

Até o reconhecimento da capoeira ela foi perseguida de diversas formas. Dentre essas formas estão de um lado os aparatos institucionais, como o Código Penal de 1890-1930, do outro lado está o racismo estrutural que distribui, sutilmente, para a população geral uma visão distorcida da realidade cultural afro-brasileira. No período escravocrata ela era praticada pelos negros escravizados como brincadeira, forma de luta e defesa pessoal, como podemos ver com a ajuda de Rego (1968) “A capoeira foi inventada com a finalidade de divertimento, mas na realidade funcionava como faca de dois gumes” (p. 22). O objetivo inicial era a defesa das perseguições tanto por parte dos capitães do mato, como por parte do Governo, de toda forma e sobressaindo-se destas perseguições, a capoeira era presente no cotidiano desde o Brasil Colônia até os momentos atuais.

Com o decorrer do tempo, precisamente após o fim do período escravocrata, a capoeira começou a ser propagada em centros urbanos, com destaques para as cidades de Recife, Salvador e Rio de Janeiro. O que podemos notar após essa propagação da capoeira é que ela se modificou/ampliou-se, pois antigamente praticava-se apenas a Capoeira Angola²⁹ que teve como seu maior expoente e referência básica o Vicente Ferreira Pastinha (1889-1981), conhecido como Mestre Pastinha. Após isso, surgiu a Capoeira Regional³⁰,

29 A capoeira angola conserva traços do N'golo, é um estilo de capoeira onde o capoeirista joga mais preso ao chão com as pernas pra cima. São movimentos inspirados nos movimentos dos animais silvestres, portanto oferece uma variedade e liberdade que podem ser utilizados no manejo do corpo sob a musicalidade lenta e sempre resgatando algum fato histórico através das cantorias.

30 A capoeira regional é caracterizada por ser jogado sob os toques da capoeira regional, são toques mais rápidos e que exige maior agilidade na aplicação dos movimentos corporais. São Bento Grande, Idalina, Banguela, são exemplos de toques que são tocados nesse estilo de jogo. A capoeira regional é um movimento próprio da Bahia e que misturou elementos da capoeira angola com a luta Batuque. Fruto dessa mistura nasce a regional que pode ser jogada tanto no alto como embaixo, sempre buscando seguir o ritmo do berimbau.

que tem como seu principal mestre e propagador o Manoel dos Reis Machado, Mestre Bimba (1900-1947).

Além das duas já mencionadas, atualmente também existe a Capoeira Contemporânea³¹, essa diversidade de capoeira para alguns mostra sua descaracterização, para outros sua evolução natural (MESTRE TIZIU E MESTRE PEZÃO). Dessa forma, concordamos tanto com os mestres, quanto com o que Bhabha (1998) nos diz a respeito desses embates socioculturais:

Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanto possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (p. 21).

Outro fator importante é que a valorização da capoeira vem ganhando conotações maiores, como é o caso dela estar presente em vários países do mundo além do Brasil. Podemos aqui também ressaltar um evento, o Festival Malungo³² que ocorreu no mês de julho de 2021 no estado de São Paulo, e foi transmitido por canal do YouTube Pôr do Sol³³ com o intuito de promover a cultura negra do país. Outro evento que podemos citar e que tem repercussão nacional é o que é promovido pelo Sesc Cultural “Festival Quariterê”³⁴, transmitido pelo canal no YouTube Sesc Pernambuco³⁵.

31 A capoeira contemporânea surgiu durante a década de 1970, com uma mistura dos dois estilos anteriores. Aqui podem ser vistos elementos característicos da angola como as acrobacias e a teatralidade, bem como elementos da regional, como uma maior agilidade e precisão de movimentos.

32 Malungo significa: Amigo, Companheiro, Camarada. Aquele que não deixa o companheiro no meio do caminho. https://www.youtube.com/watch?v=ij_nH3-a1qw, acesso em 30/07/2021

33 <https://www.youtube.com/channel/UCFG7KUMNZDATAfpkKKuPQeA>, acesso em 30/07/2021

34 <https://www.youtube.com/watch?v=oCL8qEzWY0o&t=3s>, acesso em 01/08/2021

35 <https://www.youtube.com/channel/UCsWj8tWuixdRHt91qLpjbpg>, acesso em 01/08/2021

RODAS/TREINOS DE CAPOEIRA COMO UM ESPAÇO EDUCATIVO DE RESISTÊNCIA E RESPEITO ÀS IDENTIDADES

A força dos saberes ancestrais dentro da capoeira, concordando com Bhabha (1998) quando ele se refere à leitura de Fanon, é uma força que vem do discurso. Força que advém da oralidade, dos saberes transmitidos seja pelo corpo, seja pelas palavras quando os capoeiristas se sentam em formato de círculo para ouvir o mestre/professor falar sobre suas histórias, as histórias de seus mestres, ensinamentos da capoeira e da vida (FANON, 2008; BHABHA, 1998).

Nos espaços onde os capoeiristas se encontram para desenvolver/aperfeiçoar suas habilidades corporais e mentais há um diálogo constante entre o corpo, a mente e o coletivo a cada qual capoeirista pertence, e cada grupo tem sua filosofia de vida, seus saberes próprios, suas próprias formas de resistência e de respeito à cultura afro-brasileira. Embora haja alguns saberes que são específicos da capoeira enquanto coletivo geral para além da capoeira grupal.

Nesses espaços e nesses momentos específicos de roda/treino, são momentos em que “o fato científico passa a ser confrontado pela experiência das ruas” (BHABHA, 1998, p. 72), experiências em que se constroem a identidade capoeira, nas quais se percebe que a capoeira não é só uma luta, ou uma dança, ou validação constitucional onde define-se que ela é Patrimônio Imaterial da Humanidade, mas também espaço onde se aprende a respeitar os corpos diversos e a diversidade de movimento corporal que há em roda/treino.

Ao trazer o corpo como principal protagonista da capoeira, a capoeira traz em seu arcabouço uma maneira própria de educar as classes populares. A Educação que podemos notar ao presenciar os treinos e as

rodas de capoeira é uma educação que se diferencia do espaço escolar, pois nos treinos e nas rodas não há cadeira enrijecendo o corpo. Ao contrário, corpo parado não serve nos treinos e nas rodas de capoeira. Nos treinos, sempre se está em movimento, seja alongando, seja fazendo exercícios de resistência ou exercícios de agilidade corporal.

Além disso, podemos notar também a presença dos saberes transmitidos pelos mais velhos da capoeira durante e ao término dos treinos. Um momento, ao final do treino, é destinado a todos os mais antigos presentes: instrutores, professores e depois mestres. Disciplina, responsabilidade e respeito são os elementos perceptíveis nos que praticam a capoeira.

Nas rodas, o respeito, a responsabilidade e a disciplina, ou seja, a filosofia da capoeira, é expressa através tanto da musicalidade, como através dos movimentos de agilidade do corpo. Quando um formado/mestre entra na roda, pessoas de menor grau da instrução dentro da capoeira não podem retirar o mestre. Geralmente o mestre escolhe com quem joga, para tirá-lo deverá ser mestre.

São esses - e ainda outros que não puderam couber nesse estudo por limitações de espaço/tempo/pandemia - códigos, símbolos, que fazem parte da cultura da capoeira e são esses mesmos que contribuem para que o espaço (roda/treino) da capoeira seja um espaço de aprendizado mútuo, de resistência para manter viva as tradições e, na medida em que resiste e ensina, respeita identidades que em outros espaços sociais são silenciados.

CONCLUSÃO

Nas observações que pudemos fazer junto ao GCRN percebemos que o Mestre Tiziu ensina através do toque e da fala, seja com a apresentação e toques sutis com a palma da sandália no corpo de quem

erra os ensinamentos como forma de correção, seja indo até o capoeirista e organizando como o corpo deve ficar. Em todos os momentos há a presença de um sentimento de coletividade, que é expresso através de risadas, abraços, apertos de mãos, troca de olhares e brincadeiras entre todos que se envolvem no treino e na roda de capoeira.

O GCRN tem treino toda Segunda, Quarta e Sexta entre as 18:30 da noite até às 20:00. Localizado no Pátio de Eventos Luiz Gonzaga, ou Pátio de Eventos como é popularmente conhecido. Percebi a presença de 5 crianças, 4 meninos 1 menina; 11 mulheres, entre jovens e adultas; 11 homens entre jovens e adultos. Geralmente todos com tom de pele mais escura, sendo a maioria vindo de periferias da cidade.

A diversidade de pessoas que há dentro do grupo GCRN demonstra que a capoeira é um espaço tanto educativo quanto de resistência e que, portanto, provedor de significados que permitem o fortalecimento e o respeito de identidades na medida em que não tem padrão estético, de gênero, de raça, de tamanho, idade ou qualquer que seja a diferença.

No caso da Capoeira Positiva não foi possível presenciar os treinos, pois onde iria ser realizado a pesquisa seria na Universidade Federal de Pernambuco, e por conta da pandemia foram suspensas as atividades dentro desse espaço. Portanto, não foi possível ir a campo no caso da Capoeira Positiva.

Concluimos, portanto, que os espaços onde se promove a capoeira não são definidos por paredes, chão e aparatos externos, mas o que há de saberes e significados que os mestres carregam em sua trajetória dentro da capoeira. As rodas/treinos são os lugares de potência latente para a exposição desses saberes e significados seja através da oralidade, seja através dos movimentos corporais.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006
- ESTADO DA BAHIA. Lei 23.281. Disponível em: <<https://www.al.ba.gov.br/atividade-de-legislativa/proposicao/PL.-23.281-2019>>. Acesso em 30 de julho de 2021.
- BRASIL. DECRETO 847 (1890), Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 de julho de 2021.
- BRASIL. LEI 10.639 (2003), Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 10 de julho. 2021.
- BRASIL. LEI 11.645 (2008), Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 10 de julho. 2021.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- IPHAN. Patrimônio Imaterial, Ofício dos Mestres de Capoeira. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/67/>. Acesso em julho de 2021.
- IPHAN. **Patrimônio Imaterial, Roda de Capoeira**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66/>>. Acesso em julho de 2021.
- MORAES FILHO, Melo. **Festas e Tradições Populares do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.
- RAÇA NOBRE, **Grupo de Capoeira**. Disponível em: <<https://grupodecapoeiraracanoBRE.jimdoFREE.com>>. Acesso em 10 jul. 2021.
- RAÇA NOBRE, **Grupo de Capoeira**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/MestrandoTizu>>. Acesso em 11 jul. 2021.
- REGO, Waldeloir. **Capoeira angola** – ensaio sócio-etnográfico. Salvador: Editora Itapoan, 1968.
- SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Fim do Império cognitivo**. Autêntica; (5 junho 2019), p. 157-433.
- TIZIU, Mestre. **Grupo de Capoeira**. Disponível em: <mestretiziugcrn.blogspot.com.br>. Acesso em 08 jul. 2021.
- TIZIU, Mestre. **Grupo de Capoeira**. Disponível em: <https://twitter.com/mestre_tiziu>. Acesso em 09 jul. 2021.

11

Luís Massilon Silva Filho

periferia, corpo e cultura popular:

epistemologias confluentes

INTRODUÇÃO

*Eles dizem representação. Nós dizemos experimentação.
Eles dizem identidade. Nós dizemos multidão.
Eles dizem língua nacional. Nós dizemos tradução multicódigo.
Eles dizem dominar a periferia. Nós dizemos mestiçar o centro. [...].
Eles dizem despejo. Nós dizemos habitemos em comum. [...].
Eles dizem direitos humanos. Nós dizemos a Terra e todos as
espécies que nela habitam também têm direitos. A matéria
tem direitos. [...].
Eles dizem poder. Nós dizemos potência.
Eles dizem integração. Nós dizemos proliferação de uma multi-
plicidade de técnicas de produção de subjetividade.
(PRECIADO, 2019, p. 38-39).*

As vidas que vivem à margem do artifício de visibilidade, que denotam de corpos periféricos, sofrem exatamente os efeitos de uma política que incide em processos de impossibilidade de existência. Em conformidade com isso, a periferia se constitui como um território consequente do etnocentrismo que considera a superioridade de algumas culturas sobre outras devido a condição social e/ou hábitos culturais e de um sistema de dominação colonial (a oposição colonialidade X decolonialidade) ocidental que permeia discursos heteronormativos, cisgêneros, sexistas, racistas e de instituições que fortalecem as noções de necropolítica.

Importante salientar que a noção de Colonialidade, aqui retratada, é a forma dominante de controle de recursos, trabalho, capital e conhecimento limitados a uma relação de poder articulada pelo mercado capitalista. Também está diretamente relacionada a inferioridade atribuída aos povos subalternizados, ou seja, aqueles grupos que foram silenciados, oprimidos e colocados à margem da sociedade. Já o pensamento decolonial se coloca como uma alternativa para dar voz e visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados. É considerado um projeto de libertação social, político, cultural e econômico que visa dar respeito e autonomia não só aos indivíduos, mas também aos grupos e movimentos sociais.

Também se evidencia a importância de explicitar o uso do termo necropolítica. Em 2003, o filósofo camaronês Achille Mbembe publicou um ensaio que examina como os governos administram a morte, e deu o nome de necropolítica, conceito que descreve como, nas sociedades capitalistas, instituições, governos promovem políticas que restringem o acesso de certas populações a condições mínimas de sobrevivência, criando regiões onde a vida é precária e onde a morte é autorizada, daí definem que indivíduos devem viver, e quais devem morrer e como deve ser sua morte.

A noção de periferia se dá em contraposição à noção de centro, dentro de uma visão geográfica em que os deslocamentos são mais extensos e causam faltas de mobilidade, de aparência, de visibilidade. Também percebemos uma visão sociológica, quando se solidifica a periferia como lugar de perigo, de mazelas, de marginalidades.

É possível visualizar a partir das considerações postas que existem em direção à periferia práticas de silenciamentos e discursos que demonstram a precariedade das vidas que constituem os corpos periféricos, constituídos em seus processos de subjetivação a partir de uma condição de vida precária, pois o ser, sob qualquer circunstância está sempre entregue, relacionado a outros. Butler comenta sobre a precariedade: “afirmar que uma vida é precária exige não apenas que a vida seja apreendida como uma vida, mas também que a precariedade seja um aspecto do que é apreendido no que está vivo” (2015, p. 27).

Pensar essa condição de vida precária é direcionar o olhar para as condições sociais, econômicas, culturais e subjetivas do corpo que está em movimento no território periférico, no terreno à margem. A visão que intento com este trabalho se intercala com a análise dessas condições e suas repercussões na possível visibilidade de corpos precários, marginais, periféricos através do diálogo com as manifestações culturais.

As evidências da visibilidade de corpos periféricos que procuro podem estar em interlocução com as produções artísticas locais que

representam a cultura popular. Esta tem em sua constituição vários sentidos e diferentes formas que se mostram como ações de resistência. Daí, intenciono, tensiono a condição de sentir, perceber, afetar e ser afetado pelas produções que priorizam a existência desses corpos.

Com essa premissa, parto da pergunta “como se estruturam os saberes oriundos da relação entre corpos periféricos e cultura popular?”. O que busco é refletir sobre a noção de corpos periféricos como um lugar epistêmico interseccionado pela produção e caracterização da cultura popular.

Pela problematização que me move, apresento como objetivo geral do estudo, compreender como se estruturam os saberes oriundos da relação entre corpos periféricos e cultura popular. Daí, abstraio como objetivos específicos: caracterizar a noção de corpos periféricos; evidenciar aspectos presentes nos movimentos culturais periféricos/populares que legitimem o corpo visível; explicitar os saberes produzidos por corpos periféricos a partir da confluência com a cultura popular.

A metodologia empregada se compõe de revisão bibliográfica integrativa de autores que retratam as temáticas abordadas no campo científico sociológico, filosófico e educacional, tais como Gilles Deleuze, Felix Guattari, Suely Rolnik, Gilbert Durand, Paulo Freire, Augusto Boal, Boaventura de Souza Santos, Enrique Dussel. Também faço análises de contextos de expressões e produções de cultura popular já existentes no meio social periférico, a fim de promover a conjunção das percepções obtidas da observação com os preceitos teóricos estabelecidos.

A partir desse delineamento metodológico pretendo promover uma escrita humana e fiel ao universo das simbolizações encontradas, de modo que a expressão do imaginário presente na territorialidade periférica exponha as necessidades de corpos periféricos e enalteça suas produções já presentificadas e vivificadas no contexto da margem, para que se encaminhem cada vez mais à centralidade e massificante representação da diversificada cultura.

CORPOS PERIFÉRICOS EM EVIDÊNCIA

Boaventura de Souza Santos (2019) nos apresenta o pensamento de que corpos sociais são compostos por corpos individuais e coletivos. As epistemologias do norte, pautadas na subjetivação racional, epistêmica, no corpo não concreto e não empírico, se afirmam na dificuldade em aceitar o corpo em toda a sua diversidade, pois também não consegue conceber o corpo como uma narrativa.

O autor indica a existência de três tipos de corpos, o moribundo (que vem a ser o corpo no fim provisório da luta, que continua a lutar noutro corpo vivo que luta), o sofredor (requer atenção e mesmo no sofrimento persevera na luta, e nele há uma prevalência do capitalismo, do colonialismo, do patriarcado), e o jubiloso (que se contenta com o prazer, com a festa, com o risco, a dança, o canto, que celebra a alegria do corpo).

Muitas situações caracterizam o ambiente periférico: elevação das desigualdades, ausência de políticas públicas, de acesso à cultura, à educação, à saúde, ao lazer, entre outras condições de convivência. O corpo periférico se envolve diretamente com os conflitos que se presentificam dentro de uma lógica urbana periférica em contraposição a uma lógica da centralidade.

Mesmo que a periferia seja posta por conta do mapeamento geográfico, torna-se fundamental compreender a dimensão sociológica desse conceito por estar constantemente em vias de ampliar sua territorialidade, visto que o corpo periférico se consolida na identificação de subjetivações que cada vez mais se mostram, ainda que estejam exatamente à margem.

As expressões do corpo periférico impressas em posição de marginalização ainda são refletidas de maneira desorganizada limitando-se a posturas servis, de forma a não contemplar vivências que possam estabelecer sua humanidade, visibilidade e mobilidade (corpo

sofredor, corpo moribundo). Porém, este corpo precisa se mostrar, se divertir, viver, conviver, circular pelos espaços, ter sentimento de pertença, existência e socialização (corpo jubiloso).

Pensar na existência desses corpos nos faz pensar em seus processos de subjetivação, tendo em vista que estamos apontando a noção de corporeidades que não estão dissociadas do corporal vivido. Muitas ações periféricas, indicadas como culturais deslocam o espaço logocêntrico em direção a agenciamentos em relação ao afeto com o território. Guattari e Rolnik (1996) apontam:

A garantia de uma micropolítica processual só pode – e deve – ser encontrada a cada passo, a partir dos agenciamentos que a constituem, na invenção de modos de referência, de modos de práxis. Invenção que permita, ao mesmo tempo, elucidar um campo de subjetivação e intervir efetivamente nesse campo, tanto em seu interior como em suas relações com o exterior (p. 30).

No espaço periférico os corpos são afetados em uma dimensão micropolítica que diz respeito ao deslocamento do olhar em relação àquilo que nos é dado prontamente nas relações sociais de poder. O olhar micropolítico opera a partir dos processos e ritmos de afetação sobre esses corpos, e conjuntamente impede fluxos de experiências dos corpos por meio de institucionalizações ao nível do social, mesmo que inconscientemente.

A produção micropolítica de subjetividades pode ser encontrada na periferia. Nela enlaçamos a coragem de olhar a realidade a partir de outros aspectos. Ampliar as possibilidades de viver uma vida vivível, contemplar a existência com novos interesses, encontrar a beleza na simplicidade e no inusitado, ultrapassando além do cotidiano, são atribuições que se remetem a uma análise micropolítica, que se dispõe a demonstrar a subjetividade formada em sua origem pelo poder.

Essa conexão não é nada mais que uma mistura de força e opressão, de uma relação típica do que seja definido como cultural. Promover

rupturas com os símbolos do poder, como os corpos periféricos fazem através de sua gestualidade, de sua estética, de seus movimentos, de suas expressões artísticas e culturais pode ser a representação de uma prática própria da liberdade. Guattari e Rolnik (1996) mostram que a micropolítica se dá pela reprodução ou não desses meios de subjetivação existentes e característicos da dominação do centro.

O território classificado como periférico se constitui como espaço humano, potente e criativo. Negar esses atributos se consolida como ações de invisibilidade e desumanidade com corpos ali presentes. A edificação que surge desse embate social decorre de deslocamentos enormemente causados por uma transcendência que ultrapassa a condição física e supera as condições socioemocionais.

Quando se torna notório o não reconhecimento do corpo periférico, e muito menos a identificação deste com o seu lugar, porque o lado dominante impõe a exclusão, vai refletir diretamente na forma como o sujeito se integra, interage e vivencia sua subjetivação com a sociedade.

Os moradores de uma região periférica possuem seus modos de viver, o que indica que a potência de corpos periféricos está atrelada a criações culturais destes mesmos moradores, onde se legitimam vivências que constroem redes de convivência fortalecidas pela sensação de pertencimento social e atravessamento das linhas marcadoras da opressão e repressão.

MOVIMENTOS CULTURAIS/POPULARES VISIBILIZAM CORPOS PERIFÉRICOS

A formação estética, ética e de identificações de corpos periféricos se manifesta pela proximidade que grupos culturais da comunidade encarnam, propiciando o sentimento de coletividade que encampa

transformações superadoras dos estados de vulnerabilidades visíveis e impostas, vistas como fragilidades e incapacidades de produzir cultura.

Deste modo, a cultura é um termo que tem vários sentidos, isto é, não tem uma definição exata ou conclusiva, até mesmo com níveis de profundidade conceitual variados. Ao se pensar na articulação da noção de corpos periféricos com a noção de campos sociais pode-se compreender os diversos significantes que causam desorganizações nas estruturas sociais. Eagleton explica que:

Como todas as formas mais efetivas de poder, a alta cultura apresenta-se simplesmente como uma forma de persuasão moral. Ela é, entre outras coisas, uma maneira pela qual uma ordem governante molda para si mesma uma identidade em pedra, escrita e som, e o seu efeito é o de intimidar assim como inspirar (EAGLETON, 2011, p. 83).

A cultura popular tem se mostrado como resistência a uma indústria cultural capitalista com limites inalcançáveis. Essa indústria cultural exclui, nega, renega, invisibiliza qualquer produção cultural oriunda da região periférica, pois, poesia, belas artes, esculturas, musicalidades, teatralidades, religiões, espetáculos vivos e pulsantes que surgem na periferia não podem ter reconhecimento nem valia ante a uma linguagem que impregna os corpos das pessoas de uma cultura massificante e dominante.

É no meio cultural e periférico onde os corpos assumem com dignidade a sua identificação. Um modo de subjetivação em que se dá o universo das linguagens simbólicas, onde a imaginação flui e faz a destituição da razão, ou seja, as emoções sensíveis, corporificadas dão sentido à existência desses corpos periféricos. Assim, o imaginário reflete a capacidade de corpos periféricos poderem transformar o mundo e a si mesmos.

A dimensão cultural se notabiliza por sua dinamicidade em que se vislumbra a articulação do imaginário com o simbólico. Essa referência se concretiza com o pensamento de Gilbert Durand (2012)

quando define o símbolo como uma maneira de expressar o imaginário e o olhar retrata a criação de sentido, e a criação artístico-cultural que simboliza a vida e nos permite transformá-la, prolongando-a, dando nova dimensão à cultura que se faz na periferia.

Segundo Durand (2012) o que existe de mais característico do humano e que liga os homens entre si é o imaginário, que tem uma capacidade imensa de transformação por ter articulação com a troca, dando fundamento ao sentido da relação com o mundo, com o ambiente. Dessa forma, na periferia, o uso do imaginário retrata a produção efetivadora do significado das existências corporais periféricas.

A partir da criação territorial e identitária, o conhecimento de cultura possibilita ao sujeito condições de se reconhecer como parte integrante do território, sujeito criativo e ativo de seus espaços, de suas origens, consolidando questões significativas na construção e apreensão de realidades sociais. E ao falar de transformação social, entendemos a cultura como meio de produção, criação cultural e expressões de linguagens necessárias à transformação social.

No instante que corpos periféricos reconhecem e promovem a sua criação artística em seu território, a cultura na periferia passa a ser uma grande oportunidade de agenciar o reconhecimento do próprio território, caracterizando ações que simbolizam também protestos sociais desenvolvidos e descritos de forma poética. A cultura promove a liberdade de expressão, a identificação e a voz que a periferia tanto precisa.

Dessa forma, como já citado anteriormente neste trabalho, percebemos que o ambiente cultural em espaços periféricos harmoniza experiências que acordam o corpo para o desenvolvimento do senso de pertencimento. O corpo concretamente passa a se identificar com o seu lugar, com o lugar que ocupa na comunidade, expressa sua necessidade de dividir sua criação como um manifesto, opinião, desabafo, reflexão e até mesmo como linguagens que mostram à sociedade que existe ali uma rede conectada, fortalecida e vivível.

Cultura periférica é aquela que transforma, modifica e subjetiva corpos que ali convivem e interagem. Nela se vê a arte transbordar, propiciando ciclos de movimentos que mobilizam a percepção de existências afins, causando formações grupais. A dança, o rap, o hip-hop, o funk, o teatro, o circo, a cena da vida, a espetacularização do cotidiano como cita Maffesoli (1998), as artes visuais retratadas pela grafiteagem, painéis, são modelos de criação artística que enobrecem a cultura periférica e enaltecem o corpo periférico.

Daí, visualiza-se a cultura popular e periférica como fenômeno social de promoção de experiências libertadoras da opressão, da exclusão, da negação. Portanto, aparelho social de cultivo de saberes insurgentes, de produções que, de alguma forma, transgridem e redimensionam valores e crenças e, por isso, são vistas como ameaças ao sistema.

SABERES CONFLUENTES DE CORPOS PERIFÉRICOS E CULTURA POPULAR

A cultura, envolvida em termos territoriais e identitários, colabora então com a construção social que permite ao sujeito identificar-se com suas origens, seu território, seu lugar, produzindo novos saberes e novas subjetivações que transformam o meio e mobilizam resistências potencializadoras de novas criações de espaços de convivência, de artes populares e de relações humanas visibilizadoras.

Enrique Dussel (1977), por meio de sua Filosofia da Libertação, apresenta-nos a ideia de consciência geopolítica, na qual os espaços são vistos como pontos de intersecção entre lutas do meio social, político e até mesmo epistemológico. Essa ideia geopolítica retrata as diferenças coloniais que construíram nossa sociedade, onde o conhecimento tem também sua colonialidade, produzindo centros e periferias.

Assim, a cultura popular pode se entrelaçar a partir das dimensões do que se vive na periferia e no centro, e estabelecer novas relações que aproximam a cultura periférica das regiões centrais, permitindo a junção do que estava epistemologicamente distante com as expressões estéticas permitidas pela cultura de massa.

Também se notabilizam nesse processo o reconhecimento e a evidência das histórias, memórias e narrativas locais conectadas com as práticas que se asseveram como culturais, de modo a contemplar um horizonte libertador e condizente com a expressão de corpos periféricos.

Isso tem possibilitado a criação geopolítica, geoestética, geocultural que têm dado ao corpo periférico condições de elevar as ações de reconhecimento e valorização daquilo que se produz como cultura periférica. O sujeito do “território centro” tem se rendido ao pulsar, à força, à existência e à resistência que as produções do sujeito do “território periférico” têm provocado, se tornando viáveis, visíveis, desestruturantes dos alicerces centrais tão inexoráveis.

Essa dimensão se reporta ao que Paulo Freire (1997) situa em relação aos sujeitos periféricos, compreendidos como sujeitos sócio-histórico-culturais que produzem conhecimento por meio de uma existência pulsante em nós e no outro. A possibilidade que se apresenta com a criação de saberes oriundos da periferia propicia a capacidade de esperar porque surge da capacidade de praticar esses saberes com movimento íntimo e coletivo direcionando a práxis a fim de alcançar a capacidade resiliente de pensar e estar no mundo.

A premissa que se estabelece com esse pensamento freireano considera o conhecimento como um estado espiritual, para além da concretude que se evidencia em processos educacionais. E na periferia assim se dá a produção, criação de conhecimentos inerentes ao processo de libertação da opressão e negação imposta pela territorialidade colonialista dos saberes.

Paulo Freire (2009) quer que as pessoas formulem outras zonas de pensar, agir de forma a deformar as racionalizações que impedem o libertar, ele idealiza conhecimento como algo que tem forma, mas que também deforma. Os corpos periféricos podem pensar sobre a forma como aprendemos dando substância a novos olhares, a novas percepções de si, do mundo, da realidade e consequentemente produzindo novos saberes e olhares.

A proposta freireana indica que a representação que o corpo periférico tem de si e do mundo é negada, excluída, rechaçada pelo poder dominante da centralidade/colonialidade, por meio da indústria cultural que domina capitalisticamente e enraizadamente as relações periféricas. Aqui há uma confluência dos saberes de Gilbert Durand, Paulo Freire, Boaventura de Souza Santos e Augusto Boal. A cultura e sua expressão de saberes se potencializam na visão desses autores como ato dialógico que contribui para o aparecimento de novas estruturas sociais.

A periferia demonstra com seus saberes a real teatralização do cotidiano preconizada por Augusto Boal (2008) em sua obra “Teatro do Oprimido”. A construção que se apreende é que as possibilidades de transformar o mundo se dão a partir do diálogo e da troca, por meio da escuta do corpo oprimido, onde se possa modificar aquilo que se vê e se percebe da realidade, abrindo caminho para produções que democratizem os saberes, as ações, as potências da existência de um corpo periférico.

A arte, a cultura, o teatro da vida pode ser encenado de modo que as pessoas narrem as possibilidades de superação da opressão, reafirmando a libertação social a partir dos processos de conscientização de que pode o corpo periférico se transformar e estabelecer pedagogias a partir da cultura popular.

O corpo periférico que transpassa as linhas da colonialidade do poder ao tomar posse de si, de seus saberes, de seus sentimentos, pensamentos, criações e percepções, passa a ensaiar no cotidiano a dimensão de catarse citada por Freire (2014) e Boal (2008), à qual a

arte, o teatro, a dança, a cultura popular cria, promove a fala, solta o corpo, amplia a ação do sujeito em se perceber projetando assim os seus saberes, as suas verdades, consolidando sua existência, desmecanizando a vida, permitindo a troca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar a confluência de saberes que permeiam a relação entre corpos periféricos e cultura popular partimos do reconhecimento da multiplicidade, da diversidade de fatores envolvidos na criação que se insere como produto cultural. Primeiro encontramos a noção referenciada pelo sentimento de ancestralidade que envolve a territorialidade periférica, tendo em vista as reflexões apreendidas pelos conceitos de colonialidade e decolonialidade.

A arte e a cultura possibilitam novos modos de existência, caracterizando a força de corpos periféricos que buscam em suas ações causar o desaparecimento da binariedade sujeito-objeto, redimensionando aspectos do imaginário tão reprimidos e renegados e potencializadores da variedade e convivência de ideias que metaforizam e contemplam existências.

A cultura decorre de aspectos de uma simplicidade de existir que não é ensinada/aprendida na escola, mas a partir de experiências criativas no cotidiano ocasionadoras de processos de libertação social fomentada a partir da conscientização de que os corpos podem potencializar com suas artes e expressões a transformação social almejada.

A aproximação epistemológica apreendida entre os autores estudados oferece subsídios à ideia da Cultura Popular vista como Educação Popular, e se constituir como um dos braços da Epistemologia do Sul. A educação e a cultura assimiladas por corpos

periféricos se concretizam por pensamentos políticos formadores de diálogo social que preveem saídas do eurocentrismo para o encontro com o “Eroscentrismo”, que vem nos falar de desejo, de vontade, de liberdade, de multiplicidades e diversidades.

Pelo eroscentrismo, deixamos de dividir para somar e agregar possibilidades em que o desejo permite o alcance das transformações necessárias à libertação de corpos periféricos e da cultura popular. Por essa prática podemos dar vazão à manifestação de existências que vivenciam os sentidos da criação pela conquista da liberdade de agir em seus espaços e posteriormente se incidir na conquista de espaços outros.

Sabemos que a sociedade pautada nos princípios da modernidade traz obstáculos à vivência e análise das experiências onde estas podem ser apontadas como vivências refletidas que produzem transformações e possibilitam a compreensão do corpo enquanto educação. Os corpos periféricos se caracterizam então, como produtores de saberes e conhecimentos que refletem os conjuntos de vivência na periferia.

Assim, apreendemos que as práticas de cultura popular, evidenciadas pela experiência corpórea, se condensam desde o ponto de partida, passando por um processo intermediário até o lugar de chegada, formando a dimensão de algo vivido, sentido e refletido de forma a se contextualizar os processos que possibilitem uma leitura crítica da realidade.

E, finalmente, ao vislumbrarmos respostas da pergunta, “como se estruturam os saberes oriundos da relação entre corpos periféricos e cultura popular?”, esse estudo contempla viabilidades de narrar experiências que estão prestes a sair da subjugação do domínio capitalista, pois através da arte, da cultura, dos saberes populares, dos movimentos sociais que se corporificam pode-se vivenciar novas experiências que tragam uma nova dimensão de vida. É preciso que tenhamos compreensão do corpo, da periferia, da cultura e do conhecimento, conectados, a exibir novas existências.

Os processos encontrados na interrelação entre corpos, periferia e cultura popular podem nos fornecer uma capacidade de aprender e desaprender permanentemente, porque passamos a ter condições de praticar leitura crítica de nossas ações no território enfatizando maior centralidade na corporeidade e no cotidiano. Isto se contempla quando evidenciamos que somos seres pluridimensionais, e como ressalta Boaventura de Souza Santos (2019), precisamos das ecologias dos saberes, das práticas do cotidiano.

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...

Paulo Freire (1997).

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra**: quando a vida é passível de luto? Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Limarão e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. Trad. Helder Godinho. 4ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia na América Latina**: filosofia da libertação. São Paulo: Loyola, 1977.

EAGLETON, Terry. **A ideia da cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 4ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3ª. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano**: crônicas da travessia. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro, Zahar, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

12

Marciano Antonio da Silva

**descolonizar o gênero,
reinventar as masculinidades:**
notas a partir das epistemologias do Sul

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95019.12](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95019.12)

INTRODUZINDO UMA DISCUSSÃO A PARTIR DO SUL GLOBAL

Visivelmente, os percursos históricos da modernidade se encontram intercruzados com a implementação do projeto colonial, logo, pode-se afirmar que a colonialidade é constitutiva da modernidade (MIGNOLO, 2005). Pensar estes transcurtos consiste, antes de tudo, num movimento de refletir acerca das violências impostas em nome de uma matriz de ordem europeia, branca, masculina, cristã e burguesa.

No tecido desse processo, observamos que a colonização outorgou um conjunto de hierarquias e subalternidade ao longo da sua história, ocasionando certas assimetrias em torno dos seus indivíduos e das suas realidades. Essa separação esteve situada dentro de linhas abissais, responsáveis por classificar a realidade social dentro de dois eixos, os “deste lado da linha” e os “do outro lado da linha” (SANTOS; MENESES, 2007).

Tem sido unânime a ideia de que as linhas abissais vêm ocasionando suscetíveis exclusões ao longo da história, uma vez que categorizam determinados grupos enquanto marginais, periféricos e/ou inferiores, retirando assim, sua humanidade. Por outro lado, notamos que na medida em que esses grupos são reduzidos a condição de sub-humanos, objetiva-se também dar continuidade a uma sequência de violências.

Um aspecto que desperta nossa atenção, constitui-se nas múltiplas facetas apresentadas pela colonialidade no decorrer do tempo, que aparentemente tem se modernizado na tentativa de continuar exercendo sua hegemonia. Embora seja visível algumas mudanças no seu perfil, percebemos que o seu objetivo permanece o mesmo, eliminar/excluir aqueles/as que não atendem ao padrão hegemônico imposto.

Ao mesmo tempo em que observamos o êxito do projeto colonial na modernidade, verificamos fortes indícios de que esse

empreendimento já não consegue se sustentar na contemporaneidade. O fato se notabiliza a partir das recorrentes tentativas de desmantelamento dessa estrutura dominante por parte daqueles/as que historicamente estiveram ocupando as margens da sociedade, na ambição de uma justiça social.

Introduzir uma mudança nesse cenário de desigualdades consiste, antes de tudo, num movimento de desestruturação da colonialidade do poder, do ser, do saber, do gênero e da natureza. Mesmo que esses padrões de colonialidade apresentem variações quanto a sua atuação, entendemos que seus fins caminham numa mesma direção, ou seja, a superioridade de uns em detrimento de outros/as.

Considerando tais questões, nos interessa problematizar neste estudo, as consequências engendradas a partir da colonialidade de gênero, uma vez que sua atuação tem sido marcada por desigualdades na arena do gênero. Em decorrência disso, observamos um predomínio dos homens – em sua maioria brancos, burgueses e supostamente heterossexuais - nos espaços de poder e prestígio social, enquanto as mulheres ainda se encontram confinadas – em sua maioria – na esfera doméstica e/ou cargos inferiores, ainda que seja possível observar algumas fissuras ao longo dos últimos anos.

É visível que a colonialidade de gênero produz uma falsa ideia de concessão de privilégios em torno dos homens, quando na verdade, atua demasiadamente na produção de masculinidades violentas, agressivas e/ou insensíveis. Assim sendo, diante das notórias consequências empreendidas em torno dessas posições hegemônicas, torna-se urgente caminhar para o processo de descolonização.

Perseguindo este viés, ao passo em que pautamos a emergência de um processo de descolonização do gênero, sinalizamos também para a necessidade de um movimento de reinvenção das masculinidades, de modo que os homens constituam outras

experiências sociais. A reinvenção das masculinidades se traduz a partir da incorporação de outros processos aprendentes, sob a luz das correntes teóricas dos feminismos.

Nesta direção, buscamos, à luz das epistemologias do Sul, discorrer acerca da colonialidade do gênero e das masculinidades. Para tanto, tomamos como questão norteadora do nosso estudo: como os aportes teóricos-metodológicos das epistemologias do Sul nos permitem forjar estratégias para descolonizar o gênero e reinventar as masculinidades?

Na tentativa de responder central, elencamos como objetivo geral compreender como os aportes teóricos-metodológicos das epistemologias do Sul nos permitem forjar estratégias para descolonizar o gênero e reinventar as masculinidades. Quanto aos objetivos específicos temos: (i) sistematizar os aportes teóricos-metodológicos das epistemologias do Sul; (ii) identificar as principais consequências engendradas pela colonialidade do gênero; (iii) discutir os efeitos nefastos que a colonialidade do gênero tem desencadeado em torno das masculinidades.

A metodologia adotada no decorrer deste estudo parte da abordagem qualitativa (CRESWELL, 2007), entendendo o seu potencial interpretativo no processo de investigação. Para tal, assume a natureza bibliográfica, uma vez que tomamos as produções de outros/as autores/as enquanto pontapé inicial para o desenvolvimento do nosso exercício de pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2010).

A COLONIALIDADE TEM GÊNERO?

Pensar a colonialidade e seus efeitos constitui-se num movimento epistêmico fundamental para que possamos entender as consequências engendradas em torno dos processos de colonização, sobretudo, quando pensamos o contexto latino-americano. Grosso

modo, poderíamos afirmar que esse empreendimento esteve empenhado na produção das violências e desigualdades, culminando, assim, no aprisionamento, subalternidade e sub-humanidade daqueles/as que não se enquadravam nos padrões coloniais.

As perversas marcas da empreitada colonial sinalizam para um lugar marcado por disputas de território, de poder, como também de violações aos direitos humanos, conforme constatamos nos registros históricos da humanidade. De acordo com Lugones (2014, p. 941) a colonização “[...] inventou os/as colonizados/as e investiu em sua plena redução a seres primitivos, menos que humanos, possuídos satanicamente, infantis, agressivamente sexuais, e que precisavam ser transformados”.

Apesar da constatação do término dos regimes de colonialismo, observamos a ininterrupta da sua lógica selvagem através do que chamamos de colonialidade. Do ponto de vista defendido por Maldonado-Torres (2007, p. 243), tratam-se de “[...] padrões de poder de longa data que surgiram como resultado do colonialismo, mas que definem cultura, trabalho, relações intersubjetivas e produção de conhecimento muito além dos limites estritos das administrações coloniais”.

Em meio a constituição dessa realidade hierárquica, notamos que a colonialidade tem se modernizado no decorrer do tempo, e vem se utilizando de distintas estratégias para perpetuar seu poder. Dentro desse quadro, percebemos que o gênero vem sendo utilizado enquanto mecanismo de aprisionamento do/a outro/a, configurando, assim, uma colonialidade de gênero. Esse fato também foi constatado por Connell (2014), que classificou a colonização enquanto

[...] um ato de gênero, realizada por forças de trabalho imperiais, esmagadoramente varoas, provenientes de ocupações masculinizadas que empregaram forças militares e comércio de longa distância. O estupro de mulheres das sociedades colonizadas era uma etapa normal da conquista. A brutalidade foi levada às sociedades coloniais, fossem colônias de povoamento ou de exploração (CONNELL, 2014, p. 26).

Perseguindo essa direção, na tentativa de desvelar os efeitos maléficados apresentados pela colonialidade de gênero, Mendonza (2014) tomou como ponto de partida os estudos de feministas africanas e indígenas. Seus achados apontaram para o fato de que não existia nas sociedades *yorubas*, muito menos nos povos indígenas da América do Norte, a presença de um sistema de gênero binário, hierárquico e desigual, tal como localizamos nas relações tecidas no Ocidente. Ainda segundo a autora,

Essas sociedades não dividiam ou hierarquizavam suas sociedades com base no gênero, e as mulheres tinham igual acesso ao poder público e simbólico. Suas linguagens e sistemas de parentesco não continham uma estrutura que apontasse para uma subordinação das mulheres aos homens. Não havia divisão sexual do trabalho e suas relações econômicas eram baseadas em princípios de reciprocidade e complementaridade (MENDONZA, 2014, p. 93, tradução nossa).

Os apontamentos realizados por Mendonza (2014) denunciavam a dinâmica empreendida através do sistema colonial-moderno, uma vez que este impõe um estilo de vida autoritário para os povos originários, aniquilando assim suas experiências e modo de viver. Outro fato consiste na hierarquização das relações de poder, visto que são constituídas discrepâncias em torno das vivências tecidas entre homens e mulheres na comunidade, bem como se reforça uma falsa ideia de superioridade masculina.

Pode-se dizer que a matriz colonial-moderna constrói meios que asseguram a impossibilidade de se constituírem relações fundamentadas no princípio da equidade e harmonia. Partindo desse princípio, Rita Segato (2012, p. 122) lembra que “no mundo da modernidade não há dualidade, há binarismo. Enquanto na dualidade a relação é de complementaridade, a relação binária é suplementar, um termo suplementa o outro, e não o complementa”. Ao observar estes fatores, María Lugones (2014) definiu a colonialidade de gênero enquanto

[...] exercícios de poder concretos, intrincadamente relacionados, alguns corpo a corpo, alguns legalistas, alguns dentro de uma sala onde as mulheres indígenas fêmeas-bestiais-não-civilizadas são obrigadas a tecer dia e noite, outros no confessionalário. As diferenças na concretude e na complexidade do poder sempre circulando não são compreendidas como níveis de generalidade; a subjetividade corporificada e o institucional são igualmente concretos (LUGONES, 2014, p. 948).

As considerações de Lugones (2014) apontam para a perversidade de empreendida através da colonialidade de gênero, sobretudo, quando pensamos as condições que são impostas às mulheres. Isto porque, para além da lógica hierárquica e demasiadamente desigual, notamos também a presença de um regime de exploração que se utiliza da sua força de trabalho e dos seus corpos – sobretudo das mulheres negras e indígenas – para satisfazer os desejos do colonialismo-capitalismo moderno.

Diante desse cenário, poderíamos afirmar sem nenhum receio que a colonialidade de gênero representa um dos empreendimentos mais bem-sucedidos do sistema colonial-moderno, tendo em vista sua capacidade de se adaptar aos diferentes contextos socioculturais. Assumindo essa ideia, Lugones (2004, p. 940) atenta que “diferentemente da colonização, a colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial”.

A ininterrupção dessa lógica binária, hierárquica e desigual, como nos mostra Lugones (2004), tem ampliado o quadro de desigualdades na contemporaneidade, ainda que sejam visíveis algumas fissuras nas últimas décadas. Outro fato que agrava ainda mais a situação, consiste na ascensão das pautas conservadoras e de extrema direita na atualidade, visto que seus objetivos comungam quase sempre com os princípios da matriz colonial.

Perseguindo essa direção, Segato (2012, p. 122) sinaliza para as dificuldades de atender ao padrão colonial moderno e binário, dado que

para o indivíduo “[...] alcançar plenitude ontológica, plenitude de ser, deverá ser equalizado, ou seja, equiparado a partir de uma grade de referência comum ou equivalente universal”. Vale ressaltar que foi em nome dessa referência universal que muitos/as foram violentados/as e/ou mortos, tendo em vista que não atendiam aos pressupostos exigidos para terem reconhecida a sua humanidade. De acordo com Segato (2012),

O “outro indígena”, o “outro não branco”, a mulher, a menos que depurados de sua diferença ou exibindo uma diferença equiparada em termos de identidade que seja reconhecível dentro do padrão global, não se adaptam com precisão a este ambiente neutro, asséptico, do equivalente universal, ou seja, do que pode ser generalizado e a que se pode atribuir valor e interesse universal (SEGATO, 2012, p. 122).

Partindo da compreensão de Segato (2012), percebemos que a lógica de produção do “outro” continua a operar na contemporaneidade a partir das linhas abissais. Desse modo, nesses “lugares-outros” continuamos a encontrar indígenas, negras/os, mulheres, como destacou a autora, mas também percebemos a presença de outras personagens, como pessoas trans, travestis, refugiadas/os, bem como, pessoas de religiões não cristãs.

MASCULINIDADES COLONIZADAS: EMPREENDIMENTOS DESDE O PROJETO COLONIAL-MODERNO

Tratar das masculinidades na arena do gênero, demanda pensar os homens a partir de uma perspectiva plural, entendendo que não existe um modelo/padrão masculino que funcione em todos os momentos e lugares (CONNELL, 2006). Cabe lembrar que as masculinidades são diversas, ou seja, apresentam-se a partir de múltiplas dinâmicas, identidades e/ou práticas sexuais.

No âmbito da contemporaneidade, cada vez mais temos observado experiências na esfera do gênero que buscam se distanciar do padrão de masculinidade hegemônica implantado pelo sistema patriarcal-colonial. Estes sujeitos, por sua vez, reivindicam ocupar outro lugar na arena do gênero, distante dos padrões masculinizantes que foram reproduzidos ao longo da história ocidental.

Ainda assim, pesquisas recentes demonstram que temos um longo caminho a seguir, uma vez que os percentuais de violências praticada por homens, feminicídios e suicídios lideram as estatísticas. De acordo com o relatório do Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime, homens são os campeões em cometer homicídios (95%), mas também são os que mais morrem pela violência (80%) (CNN BRASIL, 2021). No caso do Brasil, observamos uma crescente tendência que vem se instaurando mediante a ascensão dos discursos conservadores do presidente Jair Bolsonaro, marcado pelos pressupostos de uma masculinidade arcaica, selvagem.

Ao passo em que notamos certas assimetrias, demarcadas por avanços e retrocessos, também identificamos a centralidade que a matriz moderna-colonial vem ocupando nesse processo. Assumindo essa ideia, Connell (2020, p. 52, tradução nossa) defende que no mundo colonial e pós-colonial “[...] não podemos supor uma ordem social estável e coerente na qual a hegemonia funcione sem problemas. Temos que ver a masculinidade hegemônica como um projeto, muitas vezes contestado, e apenas parcialmente alcançado”.

As considerações propostas por Connell (2020) reiteram não apenas o lugar central que o projeto de colonização impôs nesse processo, mas também para a continuidade dessas relações. Isto porque observamos que a colonialidade de gênero segue dando continuidade ao empreendimento moderno-colonial, o que tem constituído um conjunto de hierarquias e sistema de exclusões na sociedade.

Ao retratar o projeto de colonização das Américas e Caribe, Lugones (2014) defende que a implementação da distinção dicotômica, hierárquica entre o humano e o não humano em torno dos/as colonizados/as, esteve a serviço do homem ocidental. Dentro desse quadro, percebemos que os povos indígenas das Américas, bem como os/as africanos/as escravizados/as foram classificados a partir da matriz patriarcal, sendo classificados enquanto espécies não humanas (LUGONES, 2014). Mediante esse processo

O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/ agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês (LUGONES, 2014, p. 936).

O padrão de masculinidade instituído pelo sistema moderno-colonial esteve fundamentado numa racionalidade instrumental, tendo em vista que negou qualquer possibilidade de uma masculinidade sensível e/ou que fosse capaz de constituir laços de solidariedade e fraternidade com seus companheiros. Sua atuação tem desencadeado um conjunto de hierarquias e/ou desigualdades no âmbito das relações do gênero.

Estes fatos explicam os desafios que perpassam a instituição de relações mais harmoniosas para os homens, principalmente quando pensamos a constituição de experiências fundamentadas no princípio da equidade de gênero. Por outro lado, aponta para a constante produção dessa empreitada de ordem moderno-colonial, seja através das práticas instituídas pelos próprios homens, ou mesmo pelas instituições, cultura.

Ao analisar fontes e registros documentais, históricos e etnográficos que tratavam das experiências tecidas no mundo tribal, Segato (2012) constatou a existência de estruturas reconhecíveis de diferença semelhantes ao que hoje nomeamos de relações de gênero

tecidas na modernidade, sendo estas marcadas por hierarquias claras de prestígio entre a masculinidade e a feminilidade. Ainda assim, a autora destaca que é perceptível uma maior abertura ao trânsito e à circulação entre essas posições, diferentemente do que ocorre no mundo moderno-ocidental (SEGATO, 2012).

Com base nesses estudos, Segato (2012) também observou a presença de dimensões de uma construção da masculinidade que tem acompanhado a humanidade ao longo da história, o qual a autora chama de “pré-história patriarcal da humanidade”. Ainda assim, os indícios que denotam a existência dessas masculinidades não trazem consigo os efeitos nefastos que são empreendidos a partir do projeto moderno-colonial. Segundo Segato (2012),

Esta masculinidade é a construção de um sujeito obrigado a adquiri-la como status, atravessando provações e enfrentando a morte – como na alegoria hegeliana do senhor e seu servo. Sobre este sujeito pesa o imperativo de ter que conduzir-se e reconduzir-se a ela ao longo de toda a vida sob os olhares e a avaliação de seus pares, provando e reconfirmando habilidades de resistência, agressividade, capacidade de domínio e exaçação do que chamei “tributo feminino” (op. cit.), para poder exibir o pacote de seis potências – sexual, bélica, política, intelectual, econômica e moral – que lhe permitirá ser reconhecido e qualificado como sujeito masculino (SEGATTO, 2012, p. 117-118).

Mediante as reflexões de Segato (2012), fica notório que a existência dos pressupostos patriarcais nas comunidades originárias, quando acrescidas dos padrões coloniais de gênero, culminaram em masculinidades agressivas, autoritárias e/ou violentas, conforme podemos constatar nos dias de hoje. Arriscamos afirmar ainda, que são esses padrões de masculinidade – em sua maioria – que vêm guiando o comportamento dos homens na sociedade.

Partindo desse princípio, ao analisar as consequências engendradas em torno das alianças entre homens colonizados e seus colonizadores, Mendoza (2014, p. 94, tradução nossa) chegou à

conclusão de que as mesmas “[...] impede a construção de fortes laços de solidariedade entre mulheres e homens do Terceiro Mundo nos processos de libertação”. Ou seja, dentro desses arranjos, não existem possibilidades de superação das violências, mas de manutenção desse sistema de poder.

Sob outro ângulo, Connell (2014, p. 14-15) chama a atenção para as assimetrias presentes nesse processo, visto que “[...] os homens não compartilham de forma igualitária do dividendo patriarcal. Divisões de classe, privilégio de raça e exclusão, diferenças rurais/urbanas, além de outras forças, produzem hierarquias de riqueza e pobreza”. Desse ponto de vista, entendemos a importância de atentar para o caráter interseccional presente nesses arranjos.

O QUE PODEM AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL NO PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO DO GÊNERO E NA REINVENÇÃO DAS MASCULINIDADES?

A noção de descolonizar urge enquanto um movimento de luta protagonizado por aqueles/as que sempre estiveram às margens da sociedade. Consiste, pois, numa tentativa de constituir experiências sociais mais harmônicas, pautadas nos princípios dos direitos humanos. Curiel (2014, p. 326, tradução nossa) define a descolonização enquanto um “[...] conceito amplo refere-se a processos de independência de povos e territórios que foram submetidos à dominação colonial nas esferas política, econômica, social e cultural”.

Perseguindo este viés, Santos (2019, p. 164) salienta que a descolonização “[...] não tem a ver apenas com a independência política, mas se refere antes a um amplo processo histórico de recuperação

ontológica, ou seja, o reconhecimento dos conhecimentos e a reconstrução da humanidade”. Compactuamos com o pensamento do autor, entendendo que não existe justiça social global sem haver justiça cognitiva global (SANTOS, 2007).

Ao tratar da descolonização do gênero, Lugones (2014) chama a atenção não apenas para o caráter teórico, como também para a efetividade da prática. De acordo com a autora, podemos pensar a respectiva descolonização enquanto uma práxis, ou seja, a partir de “[...] uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social” (LUGONES, 2014, p. 940).

Entendemos, pois, que refletir acerca de alternativas que sejam capazes de se contrapor à continuidade do projeto moderno-colonial, implica que pensemos num conjunto de estratégias. Nesse meio, acreditamos que o conhecimento desponta enquanto uma importante ferramenta, visto que potencializa a desconstrução dos discursos e/ou práticas que se encontram ancorados em violências.

Ainda assim, não basta qualquer conhecimento, uma vez que o sistema colonial-moderno também se apossou dos espaços de produção do saber, onde reconheceu apenas o Norte enquanto sendo capaz de produzir epistemologias. Além disso, percebemos que durante muito tempo a ciência serviu exclusivamente aos interesses dos grupos dominantes, classificando determinados grupos enquanto selvagens, inferiores. Para Santos (2019),

A colonialidade do conhecimento (tal como do poder) continua a ser o instrumento fundamental para a expansão e o reforço das opressões geradas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. A colonialidade é, em verdade, a continuação do colonialismo por outros meios, um outro tipo de colonialismo (SANTOS, 2019, p. 27).

Seguindo essa direção, Connell (2012) adverte que o mundo colonizado e a periferia global pós-colonial têm se constituído na condição de zona na qual se coletam os dados. Enquanto isso, a metrópole, o centro imperial, assume um lugar preeminente para a teoria, tornando-se a principal produtora de conhecimentos. Portanto, faz-se necessário pensar um processo de descontinuidade, de modo que possamos reconhecer os conhecimentos que emergem em outros espaços, que são produzidos por outros sujeitos.

Contemplando tais considerações, acreditamos que as epistemologias do Sul nos oferecem respostas concretas para que venhamos caminhar no processo de descolonização do gênero, bem como na reinvenção das masculinidades. Isto porque compreendemos que suas bases epistêmicas vão muito além das epistemologias convencionais, elas nos permitem “[...] formular alternativas epistemológicas que possam fortalecer as lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado” (SANTOS, 2019, p. 23).

Observa-se que diferentemente da ciência produzida pelos cânones universais, as epistemologias do Sul emergem das lutas sociais e políticas forjadas pelos grupos oprimidos, ou seja, são conhecimentos que têm uma relação direta com o contexto onde são produzidos (SANTOS, 2019). Tomando como ponto de partida a necessidade de conhecimentos que assumam um lugar político nas lutas contra as desigualdades, Santos (2019) destaca que

O potencial contra-hegemônico das epistemologias do Sul reside na articulação que buscam entre o compromisso visceral num gesto de socorro ou de cuidado incondicional e a luta política contra a raiz do sofrimento nas sociedades: a prevalência do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado (SANTOS, 2019, p. 165).

Nesse sentido, as epistemologias do Sul retiram das dores e processos de violências sofridos pelos grupos marginalizados, forças para desencadear um projeto de transformação social que seja capaz

de romper com as desigualdades. Por outro lado, realizam uma denúncia das instâncias da sociedade que historicamente estiveram contribuindo para a manutenção de lógicas desiguais, bem como ampliando os quadros de machismo, sexismo e LGBTfobia.

Entendemos que os aportes teóricos-metodológicos das epistemologias do Sul oferecem importantes elementos para que venhamos descolonizar o gênero e reinventar as masculinidades. Esse movimento subversivo ocorre na medida em que sua proposta a longo prazo consiste em “[...] transformar profundamente as instituições e as pedagogias existentes e promover a criação de outras”. (SANTOS, 2019, p. 351).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tecer reflexões acerca da colonialidade de gênero e das masculinidades à luz dos aportes teóricos-metodológicos das epistemologias do Sul permitiu identificar os efeitos nefastos que vêm sendo produzidos pelo sistema colonial-moderno. Quando atentamos para as relações tecidas por homens na arena do gênero, percebemos que essa problemática se torna ainda maior, entendendo que a colonialidade de gênero, assim como o patriarcado, impõem uma lógica perversa em torno desses sujeitos.

Desse modo, objetivando refletir acerca dessas questões, tomamos como pergunta norteadora do nosso estudo: Como os aportes teóricos-metodológicos das epistemologias do Sul nos permitem forjar estratégias para descolonizar o gênero e reinventar as masculinidades? Para responder as nossas indagações, partimos dos estudos desenvolvidos nesse campo discursivo, os quais permitiram tecer alguns apontamentos em torno dessa realidade.

Nossas considerações apontam que a colonialidade de gênero vem constituindo um conjunto de violências no curso da história, operando a partir da implementação de lógicas desiguais e hierárquicas. Seguindo esse encadeamento, notamos que esses arranjos coloniais produzem efeitos devastadores em torno das experiências tecidas por homens, culminando em masculinidades violentas, insensíveis e/ou autoritárias.

Na contramão desse projeto hegemônico, percebemos que os aportes teóricos-metodológicos das epistemologias do Sul nos oferecem importantes indícios para que venhamos caminhar na destabilização dessas construções arcaicas. Isto porque, tratam-se de conhecimentos que emergem das experiências de luta dos grupos subalternizados, ou seja, assumem um compromisso político com a transformação social.

Pode-se dizer também que as epistemologias do Sul permitem forjar estratégias de luta que caminhem na direção da descolonização do gênero, uma vez que buscam encontrar soluções/respostas para as problemáticas sociais. No que se refere a reinvenção das masculinidades, acreditamos que esse movimento ocorrerá em consonância com a transformação das instituições e pedagogias existentes, conforme propõem tais epistemes.

REFERÊNCIAS

CNN BRASIL. Por que os homens têm dificuldade em discutir armadilhas da masculinidade?. **CNN Brasil**. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/04/13/podcast-entre-vozes-discute-masculinidade-e-o-mito-do-homem-de-verdade>>. Acesso em 13 ago. 2021.

CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na Teoria Social. In: **Revista Brasileira de Ciência Sociais**, v. 27, n. 80. Outubro 2012. São Paulo: RBCS, 2012.

CONNELL, Raewyn. Questões de gênero e justiça social. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.4, n. 2. Julho/Dezembro 2014. São Paulo: RBCS, 2014.

CONNELL, Raewyn. Veinte años después: Masculinidades hegemónicas y el sur global. In: MADRID, Sebastián; VALDÉS, Teresa; CELEDÓN, Roberto. **Masculinidades en América Latina**. Veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género. Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2020, p. 37-58.

CRESWELL, John. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURIEL, Ochy. Hacia la construcción de un feminismo descolonizado. In: MINOSO, Yuderkys Espinosa; CORREAL, Diana Gómez; MUNOZ, Karina Ochoa. **Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales em AbyaYala**. Colômbia: Editoria Universidad del Cauca, 2014, p. 325-334.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. In: **Revista de Estudos Feministas**. v. 22, n. 3. Setembro/Dezembro 2014. Florianópolis: REF, 2014.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 396-443.

MENDOZA, Breny. La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latino-americano. In: MINOSO, Yuderkys Espinosa; CORREAL, Diana Gómez; MUNOZ, Karina Ochoa. **Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales em AbyaYala**. Colômbia: Editoria Universidad del Cauca, 2014, p. 91-104.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 71-103.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2007.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. In: **e-cadernos CES**. n. 18. Dezembro 2012. Coimbra: CES, 2012.

13

Maria do Carmo Gonçalo Santos
Everaldo Fernandes da Silva

narrativas de mulheres do Alto do Moura em sororidade:

partilha de saberes
e mobilização de agências para
o empoderamento feminino

Buscamos socializar a pesquisa sobre as experiências de formação de agências e atitudes de empoderamento, desenvolvidas pelo Grupo de Mulheres em Sororidade do Alto do Moura. Através da compreensão de gênero como campo de estudo acerca das construções sociais, entendendo-o nas suas dimensões, sobretudo, dialógico e plural, tratamos das agências, como forma de fortalecimento coletivo das mulheres. As narrativas utilizadas ao longo do tempo para preservação de história, de memória e possibilidade de reflexão contribuem para a mobilização de agência entre mulheres da Comunidade do Alto do Moura, que reinscrevem suas histórias.

HISTÓRIA DAS MULHERES E MULHERES FAZENDO HISTÓRIA

Por muito tempo as mulheres estiveram silenciadas em suas vidas cotidianas, em suas lutas, conquistas, alegrias, medos, dores produzidas e experienciadas nas individualidades das suas histórias, tendo em vista que até o século XIX, no Brasil, as mulheres eram circunscritas aos espaços privados.

As mulheres começaram a acessar os espaços públicos, através das lutas feministas, em busca de conquistas de direitos civis, sociais, políticos. Em suas diversas etapas e demandas, chamadas de ondas, os movimentos feministas plurais vão possibilitando às mulheres o direito ao trabalho, ao voto³⁶, à escolarização. O acesso das meninas às Escolas de Primeiras Letras, em 1937, por exemplo, representou um marco para a educação. Embora esse acesso fosse de meninas de

36 Em 1932, através do Decreto nº. 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, é instituído o Código Eleitoral Brasileiro. O artigo 2º definia o eleitor, o cidadão de 21 anos, sem distinção de sexo, alistado na forma do código. Entretanto, nas disposições transitórias (Art. 121), o sufrágio não era obrigatório para homens com mais de sessenta anos nem para as mulheres de qualquer faixa etária.

classes abastadas, e essas estudassem um currículo diferenciado do currículo dos meninos, ele significou a possibilidade de as mulheres serem escolarizadas conquistarem, sobretudo, o domínio da leitura e da escrita (ALMEIDA, 1998, LOURO, 2002, SAFFIOTI, 1976).

A partir da década de sessenta, do século XX, no período chamado de “segunda onda” as mulheres produziram escritos sobre suas experiências, através de narrativas das suas histórias de vida, ou seja, uma produção a partir de, sobre e para mulheres. Essa literatura, conhecida por “Histórias das Mulheres” era questionada pela academia, por não seguir o paradigma positivista, que validava a ciência na época. Segundo Santos:

Essas produções foram realizadas por pesquisadoras e estudantes que, a partir do envolvimento com o movimento feminista e suas discussões, leva ao universo escolar e acadêmico temáticas relativas à condição das mulheres na sociedade. Os “estudos da mulher” recebem críticas pelo envolvimento subjetivo das escritoras com os seus trabalhos, cujas vidas e relações dão sentido às discussões. Por isso são apontados, muitas vezes, de não neutros (SANTOS, 2004, p. 33).

Os questionamentos acerca de uma suposta interferência da subjetividade na produção do conhecimento visavam deslegitimar a produção feminista, que acabou contribuindo com uma outra forma de lidar com a ciência. Apesar dos discursos acerca da “incapacidade feminina” em lidar com a ciência, apoiada na racionalidade e objetividade, as mulheres feministas produziram uma epistemologia feminista³⁷ (HARDING, 1993).

37 A epistemologia feminista trata o conhecimento científico a partir de novos paradigmas, de novas concepções e arranjos metodológicos, bem como atribui novas finalidades para o conhecimento; é situada em um contexto de revisão das ciências, sobretudo das Ciências Sociais. Essa epistemologia se opõe à perspectiva positiva de ciência diante da impossibilidade de neutralizar o movimento, a dinâmica, a subjetividade dos fatos sociais, promovendo críticas acerca da neutralidade científica, da racionalidade e objetividade da ciência positiva. Inicialmente, as pesquisas sobre mulheres, a partir de referentes masculinos, sobretudo da sociologia, apenas encaixavam a realidade das mulheres ao padrão androcêntrico. O foco da produção pelas mulheres preocupa-se com o saber que tece a pesquisa, com os conceitos e as metodologias que sustentam o conhecimento. Desse modo, a pesquisa feminista passa a assumir a prática da autoconsciência, da reflexão crítica acerca da sua condição social, das suas vivências (CRUZ, 2014; TERRAGNI, 2005).

É a partir dessa compreensão de movimentos e epistemologias feministas plurais, que evidenciamos neste artigo a importância das narrativas autobiográficas como estratégia de socialização, de produção de conhecimentos e de processo formativo (FONSECA, 2006).

Este texto síntese, apresenta o trabalho de pesquisa e extensão que desenvolvemos na Comunidade do Alto do Moura, junto ao “Grupo de Mulheres em Sororidade”. A investigação busca identificar a importância do Grupo de Mulheres do Alto do Moura para o desenvolvimento de posturas sororas e de atitudes de empoderamento.

Partimos do pressuposto de que a articulação das mulheres no coletivo possibilita posturas sororas e atitudes de empoderamento, no enfrentamento das desigualdades e violências de gênero.

O Alto do Moura, a aproximadamente 5 km do marco zero do centro de Caruaru, é um importante berço cultural, artístico e também turístico do estado de Pernambuco e do Brasil, com uma população de 2.400 (dois mil e quatrocentos) habitantes, em sua maioria, ceramistas que participam de todo o processo produtivo da arte (da coleta do barro à comercialização e distribuição das peças para todo o mundo)³⁸.

No Alto do Moura estão localizados a Casa-museu de Vitalino e o Memorial de Luiz Galdino, importantes representantes das artes figurativas do barro, além de casas/oficinas de moradoras e moradores da localidade que produzem suas artes, expõem e comercializam. A comunidade se organiza coletivamente através da Associação dos Artesãos do Alto do Moura (ABMAM), criada na década de 1980 para defender e lutar por direitos profissionais e sociais dessa comunidade. Há grupos de mulheres artesãs, como o Grupo Cultural Flor do Barro, que além de produzir peças com temáticas que trazem suas histórias

38 Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=260410&idtema=16&search=|síntese-das-informações>>. Acesso em: 15 maio 2014.

e expressam a politização do grupo, oportuniza o espaço para oficinas, cursos, música e trabalhos comunitários³⁹.

A cultura também é vivenciada através da música e da dança que expressam as influências cristãs (reisado), indígena (mazurca) e portuguesa (pastoril), onde participam mulheres e homens (SILVA, 2011). As pousadas existentes no Alto do Moura encarnam a cultura, recebendo turistas com a natureza, comidas, música e artistas da região⁴⁰ e abrindo o espaço para oficinas, cursos, palestras.

A comunidade do Alto do Moura se organiza de forma coletiva também em grupos de mulheres, que se reúnem semanalmente para tratar de questões dos seus cotidianos pessoais e profissionais, e envolvem as dimensões de gênero, de raça, de classe, de religião e geração. Assim como, existe o grupo de idosas, idosos para tratar das suas demandas específicas, que envolvem questões geracionais. Há grupos de mulheres artesãs, a exemplo do Flor do Barro, criado com a intenção de preservar a arte figurativa. Iniciado em 2014, até hoje produz e comercializa coletivamente suas peças, oferece cursos e se organiza politicamente em defesa dos interesses das artesãs e da comunidade.

Há grupos religiosos que, além de professar sua fé, atuam em comunidades em situação de pobreza, refletindo criticamente sobre as condições sociais locais. Nas reuniões do “Ponto de Partida” sempre há presença de representantes desses grupos, que realizam a interconexão entre suas discussões.

O sentimento de coletividade presente na Comunidade do Alto do Moura materializa-se na relação de parentela, para além da consanguinidade, pois o cuidado entre as pessoas, a proximidade, a afetividade (afetos positivos e negativos) e a colaboração fazem parte do cotidiano

39 Fonte: Instagram do Grupo Flor do Barro. Disponível em: <<https://www.instagram.com/stories/highlights/18030076666237602/?hl=pt>>. Acesso em: 16 de abril de 2022.

40 Fonte: Instagram. Disponível em: <<https://www.instagram.com/pousadacasadagente/> https://www.instagram.com/casa_jasmim_manga/>. Acesso em: 17 de abril de 2022.

dessa grande família. Há uma unidade na diversidade que permite as trocas culturais, as resistências e a sobrevivência humana e artística.

A maioria das mulheres do Alto do Moura têm suas histórias marcadas pela arte do barro, inscritas em suas peças os traços culturais que dão identidade às peças de cada família (a louça, os utilitários em barro, os bois, as bonecas, as profissões, a galinha-d'angola ou guiné, as miniaturas).

As muitas mulheres artesãs do Alto do Moura iniciaram seus ofícios ainda crianças e nessa íntima convivência com o barro, que dura a vida toda de cada uma, desenvolveram técnicas passadas geracionalmente para as crianças e jovens familiares e, a outras crianças residentes ou visitantes do bairro, permitindo que a arte se mantenha e se reinvente por outras mãos [...] (CUNHA; ISMAEL, p. 66).

Essas mulheres são empreendedoras das suas vidas, família e comércio. A maioria delas têm uma ligação intensa com o Sagrado, a fé e as religiões, que também as encoraja a enfrentar a aridez da falta de políticas públicas e ausência do Estado na Região e, principalmente, no Alto do Moura. Embora seja um polo cultural mundialmente conhecido, a vida da comunidade é de enfrentamento, luta e desafios pela sobrevivência.

O Grupo de mulheres do Alto do Moura surge em 2014, com a intenção de refletir acerca das suas condições de vida, da trajetória de luta com o artesanato, da lida com as famílias e das situações de violência com o universo masculino. Através do estudo de textos bíblicos, dos cânticos e louvores religiosos, as mulheres buscavam o fortalecimento de sua fé. Além disso, os diálogos sobre os limites postos às mulheres, sobre o controle dos seus corpos e dos seus espaços de atuação das mulheres eram mobilizados pelo desejo de libertação.

Este grupo, antes da pandemia da Covid 19, contava com a participação de cerca de 60 mulheres, sob a coordenação de professores, de religiosos, de lideranças comunitárias de mulheres do Alto

do Moura. Após o período de cumprimento das medidas sanitárias, entre elas, do distanciamento social, o grupo retomou às atividades, ressignificando objetivos e atividades. Atualmente, a participação das mulheres é assídua e envolve cerca de 25 participantes, além de convidadas, convidadas que não são residentes da comunidade.

O objetivo do Grupo hoje é Refletir acerca da condição social das mulheres, a fim de desenvolver posturas sororas e atitudes de empoderamento entre as mulheres do Alto do Moura. Noutros termos, intenciona-se despertar e agenciar os processos do empoderamento feminino popular já vividos, em parte, por estas mulheres artesãs.

É por meio da articulação das mulheres do Alto do Moura que esses enfrentamentos se realizam, através das partilhas de afetos, conselhos, saberes, mantimentos, arte, medicina popular e fé. A aliança entre as mulheres pela garantia da dignidade delas e das famílias expressa ressignificações de gênero, na contracorrente da cultura machista e patriarcal.

CAMPO DE GÊNERO, SORORIDADE E EMPODERAMENTO

Gênero é tratado como produção social ancorada nas diferenças, que diz das construções acerca dos sujeitos humanos. Essas construções, geralmente, estão ligadas à dimensão biológica, tomada como parâmetro para definir espaços, funções e relações que homens e mulheres ocupam. Essa perspectiva é chamada por Nicholson (1993) de “fundacionismo biológico”, na qual os corpos são interpretados socialmente, por meio de lentes binárias (masculino e feminino), e interpelados a se acomodarem a padrões cisonormativos.

Gênero também pode ser tratada como categoria de análise, assumindo a possibilidade de questionamento das construções sociais fundadas no biológico. Assim, gênero possibilita uma tomada de posição política, diante das desigualdades fundadas no sexo, em vista do compromisso com a transformação (SCOTT, 1990).

Além das definições acima, tomamos gênero como campo de estudo⁴¹ pelo seu alcance científico e social. Para Matos (2008), mais do que um conceito ou ferramenta, gênero passa a ser um campo novo nas ciências humanas e sociais, porque traz uma nova compreensão da ciência, situando os discursos de verdade e questionando a hegemonia dos paradigmas científicos; através da perspectiva crítica, aponta na direção multicultural de ciência.

Nessa direção, gênero encampa a perspectiva da interseccionalidade, porque lida com a diversidade de sujeitos, nas suas interdimensões, sejam elas de classe, de raça, de gênero, de sexualidade. A interseccionalidade, enquanto interdependência das relações de poder que atravessa raça, sexo e classe (DAVES, 2016), evidencia um lastro de desigualdades, que marca a vida dos sujeitos. Considerando as demandas, especificidades e frentes de luta de cada grupo/movimento, a interseccionalidade pode ser assumida como suporte teórico-metodológico para o enfrentamento da aliança estrutural entre racismo, patriarcado e capitalismo (AKOTIRENE, 2019). A ideia é considerar as categorias de articulação para análise e enfrentamento das

41 O campo de estudos de gênero, consagrado, a partir da década de 1980 passa a ser atacado pelos cruzadores morais antigênero, como forma de deslegitimar o campo, questionar seu alcance científico e social e promover a rejeição aos argumentos e estudiosos, estudiosas de gênero. Através da produção discursiva, a estratégia mais utilizada é reduzir, intencionalmente, um campo de estudos plurais a uma suposta “ideologia de gênero” ou a uma “teoria de gênero” (no singular), que teria a finalidade de doutrinar as pessoas em uma “teoria colonizadora” que se volta contra as estruturas e os valores tradicionais da “família, da moral e dos bons costumes”. Dessa forma, cria-se um discurso, gerador de um pânico moral, através de slogans que provocam aversão e repulsa da população em geral contra o campo de estudos de gênero. O intuito é enfraquecer a força política do campo de estudos de gênero e a mobilização social, comprometidos com a inclusão e a justiça social, em vista da preservação das estruturas e interesses desiguais de poder (JUNQUEIRA, 2018).

desigualdades, sem que se utilize da hierarquização entre as diferentes formas de opressão (HIRATA, 2014; PISCITELLI, 2008).

Consideramos, portanto, que o Grupo de Mulheres do Alto do Moura traduz essa interseccionalidade, tendo em vista que é constituído na diversidade, que envolve questões de classe, raça, gênero, geração e sexualidade. As mulheres, geralmente, lidam com os desafios de gênero, se valendo das diferenças como elemento de fortalecimento. O trato respeitoso e cuidadoso entre elas, em relação às dores advindas das vivências sociais com a condição de classe, raça e gênero expressa a experiência de sororidade⁴².

A concepção de sororidade, muito mais do que compreensão, porque envolve postura, posicionamento, visa o compromisso entre mulheres na luta contra a desvalorização do gênero feminino. A ideia é a formação de agências para o enfrentamento das desigualdades de gênero, através do desenvolvimento de princípios e atitudes de não julgamento, de não disputa, de empatia, de respeito e apoio entre as mulheres.

Em uma sociedade marcada pelo patriarcado, pelo machismo e pela misoginia, a perspectiva da sororidade investe contra os discursos de competitividade feminina, que visam desarticular e enfraquecer as mulheres. Para tanto, a formação de agências, a partir da mobilização do desejo, gerador de mudanças e possíveis transformações das relações desiguais de poder, envolve o Coletivo de Mulheres do Alto do Moura, instigadas pelo desejo de justiça social e das relações de gênero (FURLIN, 2013; MAGALHÃES, 2002).

Através das interações entre as mulheres, nas suas lidas cotidianas, seja com o barro, com o comércio, com a vida doméstica ou social, há a formação de agências, enquanto configuração de cadeias de fortalecimento.

⁴² A palavra sororidade tem sua origem no latim e faz referência a *soros* (irmandade), que junto ao sufixo *dade*, trata do pertencimento a um grupo. A sororidade enfatiza essa relação de irmandade entre as mulheres, diz do compromisso político entre elas.

Desse modo, o desejo de um sujeito individual, ou o desejo compartilhado coletivamente por um grupo social ou até mesmo de uma nação, em termos de ações afirmativas ou de direitos, gera a consciência reflexiva e, conseqüentemente, resistência/agência, que podem mudar ou ressignificar práticas no interior de uma ordem social (FURLIN, 2013, p. 401).

A criação de cadeias reflexivas e de fortalecimento pode provocar a emergência de outras e outras cadeias que confrontem as estruturas de poder instituídas, dando margem a novas configurações sociais e de empoderamento feminino. Desse modo, agência e empoderamento são conceitos articulados, presentes nas lutas feministas, pois:

Na abordagem que temos vindo a defender, agência dá-nos uma perspectiva que nos coloca fora da vitimização e da determinação e nos empurra para o necessário conflito entre estrutura e acção coletiva e individual do ser humano. Implica também ter e dar voz, assentar na sororidade com outras mulheres, lutar pela transformação social [...] (MAGALHÃES, 2002, p.196).

O movimento é perceber-se nas malhas das estruturas de poder que conduzem ao silenciamento e submissão das mulheres, em busca da tomada de consciência, individual e coletiva, ou seja, do empoderamento que:

[...] se refere à capacidade de os indivíduos e grupos decidirem sobre as questões de respeito. Empoderar é o processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitam ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão (SANTANA, 2014, p. 165).

Empoderamento demanda uma condição individual, de libertação, mas ao mesmo tempo, ultrapassa o propósito particular, tendo em vista que carece de um engajamento social.

O empoderamento se dá a partir da superação da intransitividade dos sujeitos, no sentido da tomada de consciência crítica, que ocorre através dos processos educativos, não necessariamente

escolares. O empoderamento, diferentemente do *empowerment* (lógica do individualismo capitalista), não se limita à sensação de liberdade, pois:

Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade (FREIRE; SHOR, 2011, p. 185).

O acesso das mulheres aos coletivos possibilita, portanto, a reflexão acerca dos processos de libertação e o engajamento na luta pelo empoderamento (coletivo). Na comunidade do Alto do Moura, em particular, vemos que o movimento de empoderamento das mulheres ocorre com a intenção de se tornarem autodeterminadas, articuladas, de acessarem seus direitos sociais, civis, políticos. Junto a isso, elas buscam a preservação das suas culturas, valores, memória e histórias. O desejo pela construção identitária, que se aproxime de uma vida autêntica, contrapondo-se a modelos e expectativas pré-determinadas socialmente para o feminino marca a luta do coletivo de Mulheres do Alto do Moura.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: ESTRATÉGIAS DE SOCIALIZAÇÃO E PROCESSOS (AUTO)FORMATIVOS A PARTIR DO GRUPO DE MULHERES DO ALTO DO MOURA

As vivências humanas são marcadas pela prática de contar histórias, que viabilizaram a preservação da memória e da formação de grupos. O desejo e a necessidade de comunicação independem da condição linguística, dizem da capacidade humana de comunicar e de interagir. Muito antes da invenção da escrita, através das narrativas, os sujeitos

compartilharam seus saberes, formaram grupos de pertença e produziram tecnologias de sobrevivência. Segundo Jovchelovitch e Bauer:

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (2002, p.91).

Vemos, através das narrativas, um propósito de registro de história, de acesso à memória, uma estratégia de formação de audiências, identidades e alianças, um trabalho terapêutico, que demandam a construção de metodologias e didáticas diversas.

A narrativa, como socialização de experiências, que nos passam e instituem (LARROSA, 2002), vai para além do simples relato. As narrativas envolvem retomadas, revisões, ressignificações das histórias de vidas humanas, situadas em contextos, tempos e espaços. Além disso, podem provocar empatia, pois as vivências “da outra, do outro”, também nos envolvem, nos convidam a relatar sobre nossas experiências. Entendemos que “A transmissão da experiência de vida implica uma interpretação narrativa de nós mesmos” (FONSECA, 2006, p.147), num sentido formativo.

As narrativas autobiográficas dizem da possibilidade das mulheres falarem por si mesmas, de contar as suas histórias, narradas e traduzidas, geralmente, pela fala masculina. As narrativas autobiográficas das mulheres dão voz as suas experiências, elaborações, pensamentos, saberes e sentimentos, por tanto tempo silenciados. Ainda hoje vemos as críticas a uma suposta tagarelice de nós mulheres, como estratégia violenta de silenciamento e negação da força que temos, diante da ameaça que representamos ao falocentrismo.

Como estratégia metodológica de socialização, bem como, de reflexão e de autoformação, as narrativas autobiográficas oportunizam o (re)encontro entre as mulheres e consigo mesmas; além de demandar a formação de agências, tendo em vista a visão prospectiva que promove (FONSECA, 2006).

O grupo de Mulheres do Alto do Moura foi construindo metodologia própria ao longo dos encontros, pelo desejo de falar sobre suas vidas, trajetórias, relações, saberes e experiências, que podemos chamar de narrativas autobiográficas.

Pela marca da religiosidade na vida das mulheres, sobretudo, de tradição Cristã, numa perspectiva de Teologia da Libertação, o grupo definiu conhecer mulheres que marcaram as escrituras sagradas com suas histórias de força, de luta e conquistas, nem sempre evidenciadas pelas representações religiosas. Esta abordagem bíblico-teológica latino-americana interpreta os conteúdos bíblicos a partir da perspectiva dos oprimidos, da divindade que advoga a libertação dos/as empobrecidas, através do soerguimento das suas lutas organizadas e protagonizadas por elas mesmas (GUTIÉRREZ, 1979). A cada encontro, as participantes buscam relacionar, *mutatis mutandis*, as experiências das mulheres emblemáticas da bíblia com os saberes e trajetórias de mulheres contemporâneas, que marcaram a história das mulheres brasileiras e que deixaram seu legado, inspirando a mobilização de agências.

Os diálogos temáticos também possibilitam a partilha de experiências com profissionais (saúde, educação, justiça, segurança), movimentos sociais, outros coletivos (Marias também têm força⁴³, MINAS⁴⁴), em vista dos processos formativos e construção de alianças, que possibilitem a tomada de consciência e o engajamento coletivo. O diálogo é tomado como encontro, a partir de relações

43 Disponível em: <https://www.instagram.com/mariastambemtemforca/?hl=pt> Acesso em: 15 de março de 2022.

44 Disponível em: <https://www.instagram.com/portodigitalminas/> Acesso em: 15 de março de 2022.

horizontalizadas, contextuais e dinâmicas de aprendizagens, visando a humanização das relações (FREIRE, 2009).

A leitura de textos e contextos (músicas, imagens publicitárias e filmicas, novelas) contribui para a educação dos sentidos, no intuito de refletir criticamente acerca das imagens, das mensagens e conteúdos latentes que, muitas vezes, diminuem, expõem e violentam as mulheres. Essas mensagens acabam performando os gêneros e produzindo identidades e estereótipos de gênero (SANTOS, 2016). Seguimos, portanto, a perspectiva de educação crítico-libertadora, na qual o objeto do conhecimento medeia a relação entre os sujeitos, que se reúnem para estudá-lo e refletir acerca do contexto que os envolve, as envolve (FREIRE, 2011).

A sensibilização poética tem sido outra estratégia vivenciada no Grupo de Mulheres para a abertura, o conhecimento e a partilha de poesias que dizem, que tocam, inspiram e mobilizam a reflexão acerca da presença das mulheres na literatura, das temáticas abordadas nos textos literários e dos atravessamentos de gênero contidos nas poesias.

Por meio das entrevistas narrativas, enquanto reconstrução de vivências, a partir das perspectivas dos sujeitos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), intentamos aproximarmo-nos dos significados que o Coletivo assume na vida das mulheres do Alto do Moura. Para tanto elas atribuem sentidos de *aprendizagens*, de *sentidos de dar sentido à vida* e de *empoderamento*, quando dizem:

- Sentidos de aprendizagem:

“Eu aprendi a falar mais alto, aqui eu ganhei força” (Dália⁴⁵)

“Aprendi a dizer não, só dizia sim para ajudar o outro” (Sempre-viva)

45 A identidade das professoras está sendo resguardada com o recurso do pseudônimo. Utilizamos nomes de flores, como forma de homenageá-las, buscando analogias entre características que marcam suas presenças na Terra (mulheres e natureza). Essa também é uma maneira de dizer da relação das mulheres com as plantas, que atravessa o tempo e espaços, na construção e partilha de saberes, através do trabalho de cura e de sobrevivência e de ligação com o Sagrado.

“O grupo ensinou a perdoar, a respeitar a diversidade, a conviver com ela. Ensinou a se preocupar com o outro. Cada segunda-feira é uma nova história que se aprende” (Flor de Cacto)

- Sentidos de dar sentido à vida:

“Não sei viver sem ele” (Girassol)

“No dia que não venho é um vazio” (Cravo)

“Estar no grupo é viver feliz. Tenho a família de sangue e a família de coração, que é o grupo, que adoro” (Flor de Cacto)

- Sentidos de empoderamento:

“Sentir a dor do outro, se colocar no lugar do outro” (Violeta)

“Em casa a gente fica sozinha, sem ninguém. Eu aprendi a falar mais alto. Aqui eu ganhei força” (Sempre-viva)

“Tinha mulher que antes do grupo não saía para varrer a calçada, o marido não deixava. Depois do grupo passou a sair, a se libertar” (Papoula)

Através dessas narrativas as mulheres do coletivo expressam que as aprendizagens construídas no grupo dão novos sentidos à vida, que demandam libertação e empoderamento. São aprendizagens relativas à autonomia, autodeterminação e empatia, próprias dos engajamentos feministas e formação de agências.

O Grupo de Mulheres em Sororidade do Alto do Moura, através das narrativas autobiográficas, enquanto articulação coletiva, produção feminista e abordagem de trabalho, conta que é possível sair da condição de invisibilização e de silenciamento para o movimento de articulação e de libertação.

As narrativas autobiográficas, em muitas situações são utilizadas, como forma de as mulheres socializarem suas experiências, rememorando fatos vividos, trazendo sentimentos que, muitas vezes, são retrabalhados com a ajuda do grupo. A narrativa autobiográfica possibilita situar o contexto cultural dessas mulheres, da sua historicidade e da (re)construção identitária. As narrativas envolvem processos de autorreflexão e formação, pois “[...] compreendem um processo de intervenção livre e criativo sobre o real problemático e problematizador” (FONSECA, 2006, p.158).

O trabalho mostra que através do Grupo de Mulheres do Alto do Moura há a compreensão da importância do coletivo, para o desenvolvimento de atitudes colaborativas, de não julgamento e de acolhimento das mulheres, configurando uma compreensão de sororidade. Além disso, a importância atribuída ao estudo e reflexão acerca das situações de desigualdade e de violência de gênero, em vista do enfrentamento dessa realidade, revela atitudes de empoderamento.

QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO? NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE MULHERES E FORMAÇÃO DE AGÊNCIAS

O ditado popular que diz “Quem conta um conto aumenta um ponto”, geralmente é ligado à imagem das mulheres, através dos discursos de desvalorização do feminino, associado à falácia e à fofoca. Entendemos que esses discursos representam estratégia de desmobilização dos agrupamentos de mulheres, na tentativa de enfraquecimento de alianças feministas.

Na contracorrente desses discursos e investidas, podemos dizer que a formação do Coletivo de Mulheres em Sororidade do Alto do Moura desencadeia nelas o desejo de reinventarem os seus cotidianos,

de narrarem suas histórias e inscreverem histórias outras. Além disso, instigam outras mulheres a fomentarem outras alianças, na configuração de agências geradoras de empoderamento.

Apontamos como desafio ao trabalho do Coletivo de Mulheres, a intensificação da relação Universidade e Comunidades no desenvolvimento da extensão, no sentido de políticas públicas fomentadoras de investimento em estagiários, estagiárias bolsistas para o acompanhamento pedagógico. As mulheres expressam o desejo de desenvolver maior habilidade com a escrita e a leitura, que favoreça o refinamento da linguagem formal, em vista da democratização do conhecimento e do acesso a espaços onde ainda são discriminadas socialmente.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: A paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1998.
- CRUZ, Maria Helena Santana. Crítica feminista à ciência e contribuição à pesquisa nas ciências humanas. In: **Revista Tempos e Espaços em Educação**. n. 12. jan./abr. 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.
- CUNHA, Kátia; ISMAEL, Eliana. **Mulheres artesãs do Alto do Moura: suas histórias, memórias e identidades**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2018.
- DAVES, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FONSECA, Selva Guimarães. Aprender a contar, a ouvir, a viver: as narrativas como processo de formação. In: FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Técnicas de Ensino: Novos tempos, novas configurações**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 16ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Iria. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 13ª Ed. São Paulo, 2011.

FURLIN, Neiva. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. In: **Soc. e Cult.** v. 16, n. 2. jul./dez. 2013. Goiânia, 2013.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. In: **Revista de Estudos Feministas.** Ano 1, 1º semestre. Florianópolis, 1993.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teologia da Libertação.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. In: **Tempo soc.** v. 26, n. 1. Junho 2014. São Paulo, 2014.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 2ª Ed. tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. In: **Psicologia Política.** vol. 18, n. 43. Set-Dez. 2018.

LAGE, ALLENE. Pesquisa de campo em educação: Roteiros, narrativas e dilemas científicos. In: GUIMARÃES; Orquídea Maria de Souza; SILVA, Jaqueline Barbosa. **Pesquisa em Educação: teorias, experiências e orientações.** Recife: Ed. UFPE, 2018. (Coleção Livro Texto 2018).

LARROSA, Jorge Bonía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: **Revista Brasileira de Educação.** n. 19. Jan./Abr. 2002. Rio de Janeiro, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil.** 6ª Ed. São Paulo: Contexto, 2002.

MAGALHÃES, Maria Jose. Em torno da definição do conceito de agência feminista. In: **Ex Aequo.** n. 7, 2002.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. In: **Estudos Feministas.** vol. 16, n.2. maio-agosto/2008. Florianópolis, 2008.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidade, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. In: **Sociedade e Cultura.** vol. 11, n.2. jul/dez. 2008.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade.** Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalves. **As Representações Sociais de gênero de professoras sobre o magistério: feminização e feminilização do campo socioprofissional.** 215 fl. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. **As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica.** 2016. 400 fl. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade.** v.16, n. 2. jul/dez, 1990.

SILVA, Everaldo Fernandes da. **Processos aprendentes e ensinantes dos/as artesãos/ãs do Alto do Moura:** tessitura de vida e formação. 2011. 278f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

TERRAGNI, Laura. A pesquisa de gênero. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva:** pesquisa qualitativa e cultura. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

14

Maria José dos Santos

**mulheres negras
e suas contribuições
na educação e cultura popular:
corpos coletivos**

INTRODUÇÃO

É impossível refletir sobre a educação e cultura popular brasileira em tempos de desgovernos e numa conjuntura pandêmica sem trazer para os contextos históricos, sociais, culturais e religiosos as diversas contribuições das populações Indígenas e Negras, que constroem e formam este país. Historicamente, observamos um processo de exclusão do povo afro-brasileiro. Mesmo como povos construtores e sustentáculo das economias brasileiras continuam expostos a situações desumanas e expropriados de cidadania.

Na medida em que esses descasos históricos permeiam a sociedade, interfere diretamente em vários aspectos da vida do ser humano, entre eles, o desenvolvimento enquanto sujeito no próprio processo de aprendizagem. Nosso objetivo é ressaltar as contribuições das mulheres negras na educação e na cultura popular, e o reconhecimento de seus corpos coletivos na produção de Outras Pedagogias. É um ensaio que surge de estudos em salas de aulas (virtuais) do curso de Doutorado em Educação Contemporânea, do Programa de Pós-graduação, Campos Agreste – UFPE. Os suportes teóricos serão autoras e autores que se aproximam das reflexões sobre a educação e a cultura popular, abordados durante a disciplina, como também, as contribuições de estudos e vivências da autora (estudante), enquanto mulher negra, de comunidade quilombola urbana, educadora popular, pesquisadora, militante e integrante da Rede de Mulheres Negras-PE e da Rede de Mulheres de Terreiros do Brasil.

O que inspirou este trabalho foram as leituras, as colocações dos colegas e professores em sala de aulas e as inquietações ao revisar as leituras, a aproximação do cotidiano da educação atual, sem perder de vista a realidade política e social pela qual o país está passando com as perdas de vidas e de direitos, em vários aspectos,

especialmente na saúde e na educação. Rever as bases da educação e cultura popular pode ser uma alternativa de reavaliar o fazer pedagógico, a fim de reconhecer a presença da população negra e as contribuições das mulheres negras no processo educativo ontem e hoje: Como reaprender com as subalternizadas? Como seus corpos outros superam, a imposição da sociedade impregnada do racismo colonial? É possível perceber que as/os oprimidas/os vivenciam a educação e a cultura popular em suas práticas corpóreas?

É importante observar que quando tratamos de corpos não nos referimos apenas ao físico, mas ao tudo que compõe um coletivo, que se integra e humaniza. O destaque são as contribuições dos escritos de Paulo Freire, por ser o mentor da educação popular no Brasil e no mundo, Arroyo (2012), Santos (2018) e demais estudiosos que aprofundam a importância da educação e da cultura popular no decorrer dos estudos, e trazem o reconhecimento dos indivíduos nas diversas formas de organizações enquanto sujeitos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem.

Nossa abordagem é distribuída em três subtítulos. No primeiro: Mulheres Negras Memórias e Contribuições, situamos o contexto histórico, com um breve olhar sobre as trajetórias das mulheres negras e suas colaborações. O segundo: Corpos Coletivos Reconhecimento e Conquistas, percebemos de onde surgem as experiências coletivas das mulheres negras. E o terceiro subtítulo: As Vanguardas da Educação e Cultura Popular, discorreremos de uma pequena memória sobre as contribuições das mulheres negras no processo de descolonização de saberes enquanto apontam outras formas de aprender, de ensinar e de reaprender.

Ao interpelar, quais as contribuições deste estudo para a educação atual, especialmente nos ensinamentos públicos? Observamos que intenciona a necessidade de repensar nossos fazeres pedagógicos, tendo em vista a urgência da humanização dos currículos e das práticas em escolas e universidades. Os pilares da educação e da cultura popular, vivenciados nas práticas educacionais das mulheres negras,

apontam caminhos e possibilidades de Outras Pedagogias, as quais atentem para a impotência das/os sujeitos como um corpo em movimento de aprendizagem que sejam partes e agentes de seus processos educativos e de transformação da realidade.

MULHERES NEGRAS, MEMÓRIAS E CONTRIBUIÇÕES

As contas do meu rosário fizeram calos em minhas mãos, pois são contas do trabalho na terra, nas fábricas, nas casas, nas escolas, nas ruas, no mundo. As contas do meu rosário são contas vivas (CONCEIÇÃO EVARISTO, 2017).

Na história do Brasil, quem trabalhou, calejou as mãos como descreve Conceição Evaristo, no poema *Meu Rosário*, percebemos o empenho das mulheres negras quando investem no próprio desenvolvimento, porém o reconhecimento lhes é negado. Para visibilizar as participações das mulheres negras na educação e na cultura popular na história brasileira, mesmo que silenciadas, desde o período colonial, elas são as que deram os próprios corpos em prol da vida, a exemplo das quituteiras “mães pretas”, mulheres que alimentaram os filhos e filhas deste País, e também responsáveis pelos primeiros ensinamentos, segundo Gonzalez (1984); entre outras que foram presenças fortes na formação desta nação.

Corpos de mulheres negras populares que alimentaram, educaram e guardaram no próprio ser a força da ancestralidade. Resistiram ao longo dos séculos à margem da sociedade, condenadas a viver na miséria, sem trabalho, sem possibilidade de sobrevivência e sem condições dignas, embora principais agentes e construtoras da nação brasileira.

A trajetória das mulheres negras, desde quando elas foram trazidas como escravas para o Brasil foi de luta e resistência.

A mulher negra, apesar de desagregada de sua família e tendo que trabalhar na roça, na casa-grande, amamentando as crianças brancas enquanto lhe era negado a própria maternidade, e considerada objeto de prazer para satisfazer aos desejos dos senhores, conseguiu estabelecer-se com dignidade no espaço público, ao lado dos homens, superando-os, não raro, em vários aspectos (GOMES, 1995. p. 115-116).

A realidade da mulher negra é desafiadora desde o período colonial e, nos dias atuais, apenas pequenas mudanças, pois ela continua em último lugar na escala social e é aquela que mais carrega as desvantagens do sistema injusto e racista do Brasil, conforme Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (2011). Inúmeras pesquisas realizadas nos últimos anos mostram as mulheres negras com menor nível de escolaridade, trabalham mais e com remuneração menor. As poucas que conseguem romper as barreiras do preconceito, da discriminação racial e ascenderam socialmente têm menos possibilidade de encontrar espaços de trabalhos, no acesso às universidades e na constituição de famílias.

Esta deixou a senzala pelos cortiços das cidades e assumiu praticamente, as obrigações que tinha na fazenda, dividindo-se entre o quarto, que compartilhava em promiscuidade com os seus, e a cozinha das famílias abastadas. Duplicou, centuplicou seu trabalho físico e teve de encontrar as energias, consciente ou inconscientemente, para enfrentar todo um complexo de situações novas. Passou a servir á patroa em vez de á sinhá, a ser perseguida pelo patrão em vez do senhor (THEODORO, 2008, p. 86).

A autora descreve os obstáculos vivenciados pelas mulheres negras no decorrer da história do Brasil, embora sejam as mesmas mulheres que, nos anos de 1950, mantinham os bastidores da economia brasileira, da cultura e da educação como também, eram vítimas do capitalismo.

Logo, sob essa lente, o analfabetismo era o câncer que precisava ser eliminado, pois atrasava o desenvolvimento do Brasil. Nessa direção, o currículo proposto baseava-se em conhecimentos, como ler, escrever e calcular, considerados

como aprendizagens suficientes para o desenvolvimento do pensamento; trabalhos na agricultura, técnicas comerciais, trabalhos caseiros e edificação, para promover o desenvolvimento profissional e o progresso econômico; desenvolvimentos de habilidades domésticas, para poder trabalhar com crianças, enfermos e preparação de alimentos: meios de higiene pessoal e coletivo (BRANDÃO 2016, p.92).

Observamos que os escritos do Pesquisador nos remontam ao final dos anos 50 e início da década de 60, quando o Brasil investe todo seu potencial no preparo e na formação educacional voltada para a indústria e modernização da agricultura, com a ideia de uma educação formadora da consciência nacional (BRANDÃO, 2016). Ainda neste contexto, o país influenciado pelos países socialistas, tenta romper com os elitismos da sociedade brasileira, e busca o reconhecimento das expressões da cultura popular a partir de Paulo Freire.

Nesse período, o movimento negro e as organizações de mulheres negras, fortalecidas pelos conhecimentos ancestrais, erguem a voz e começam a reivindicar direitos e a questionar o descaso com a educação das populações negras, reivindicam espaços humanizados nos quais as próprias histórias, culturas, religião e educação façam parte das propostas curriculares.

Os movimentos de cultura popular partem do princípio de que o trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem e a mulher. Como uma prática sempre coletiva e socialmente significativa, o ser humano se realiza através de ações culturalmente tidas como necessária e movidas. Assim a própria sociedade, em que o homem e a mulher se convertem em um ser humano, é parte da/s cultura/as no sentido mais amplo que se possa atribuir a esta palavra (BRANDÃO, 2016, p. 95).

O escritor faz perceber as bases da educação e da cultura popular. Destaca a importância da cultura enquanto movimento de humanização; ótica demonstrada pelas mulheres negras nas vivências das práticas

coletivas. Aprendizados herdados dos ancestrais e vivenciados desde a chegada em terras brasileiras, nos cultos aos Orixás, nas rodas de capoeira e nas rodas de sambas, tudo na direção e sob o olhar do coletivo.

CORPOS COLETIVOS, RECONHECIMENTO E CONQUISTAS

A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não predado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história (PAULO FREIRE, 1996).

O desejo de mudança e de liberdade fez a mulher negra não perder a esperança como escreve Freire (1996), fizeram histórias e acreditaram em possibilidades outras, onde criassem coletivos que favorecessem o aprendizado adquirido dos ancestrais e, ao mesmo tempo, descolonizassem o sistema opressor que exclui e escraviza seus corpos e nega sua humanidade, como Santos (2018, p. 157) destaca em seus estudos sobre as epistemologias do Sul: “Tratam de conhecimentos que estão presentes na resistência e na luta contra a opressão ou que delas surgem, conhecimentos que são por isso materializados, corporificados em corpos concretos, coletivos ou individuais”.

São corpos de mulheres negras populares em movimentos constantes, que trazem saberes e vivências nas comunidades, nos grupos, e têm como espelhos as conquistas de seus antepassados, na construção dos quilombos. Era um processo de intervenção ampla, por desestruturar a opressão e escravização, que gera possibilidade de ir ao reencontro dos aprendizados por meio das lembranças, experiências e repasse de saberes como, por exemplo, na cultura e nas religiões, seus ritos e formas de identificação.

Os corpos que resistem são muito mais que a luta, e a luta, por sua vez, abarca muito, mas que geralmente se crê existir fora dela, seja a dança, o teatro ou a música, o sono, o amor. Os corpos mobilizam diferentes capacidades em lutas diferentes ou em diferentes momentos da mesma luta (SANTOS, 2018, p. 161).

As análises de Santos (2018) contribuem para compreender que os corpos das mulheres negras, por vivenciar formas de resistências no percurso da história brasileira, são povos negros que carregam consigo várias experiências concretas, individuais e coletivas, especialmente na busca constante por direitos, como seres humanos, que trazem para o contexto social, cultural, educacional e religioso possibilidades de corpos epistêmicos, como descreve Santos ao se reportar às reflexões sobre as epistemologias do Sul:

As epistemologias do Sul não aceitam o esquecer do corpo porque as lutas sociais não são processos que se desenrolam a partir de *kits* racionais. São produtos *bricolagens* complexas nas quais o raciocínio e os argumentos se misturam com emoções, desgostos e alegrias, amores e ódios, festas e luto. As emoções são a porta que dá para o caminho da vida e representam esse mesmo caminho na luta. Os corpos estão tanto no centro das lutas como as lutas estão no centro dos corpos (SANTOS 2018, p. 160-161).

As bases das ponderações de Santos (2018) vêm intensificar a nossa percepção de um corpo que está em lutas constantes, mesmo sendo inferiorizado e posto às margens da sociedade, são corpos que no seu interior e exterior vivenciam sem perder sua integridade, pois no decorrer de suas histórias lutaram contra o poder do capitalismo, do patriarcado, racismo e o silenciamento. Nesse sentido, Santos (2018, p. 161) afirma que “o silêncio e o grito, todos são energias vitais que inscrevem marcas nos corpos, marcas que permanecem para além das suas lutas e dos sucessos”.

Para o autor, são energias vistas que movem estes corpos repletos de aprendizados, e que buscam maneiras de manter as memórias corporais vivas nas experiências herdadas por seus antepassados,

acreditam nas forças do coletivo e, sem perder de vista o próprio legado, de povos que se indignam diante do sistema opressor, e encontram nos coletivos os reconhecimentos enquanto sujeitos de direitos e construtores de modelos de sociedades em que todas e todos são respeitados, reconhecidos como cidadãs,

O corpo negro não se separa do sujeito. A discussão sobre regulação e emancipação do corpo negro diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente. Isso não significa que estamos destacando o negro enquanto identidade pessoal, subjetividade, desejo e individualidade. Há aqui o entendimento de que assim como “somos um corpo no mundo”, somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo (GOMES, 2017, p. 94).

Um dos exemplos concretos das afirmações de Nilma Gomes (2017) são as criações e organização dos quilombos, sobre os quais alguns estudos mostram africanos em atuação nessa dimensão na época da colonização portuguesa e mesmo na fase de pós-independência e constituição da nação brasileira (SANTOS, 2014). É importante destacar as formações de identidades e as trocas de experiências incessante entre elas/eles nas relações e convivências.

Ao refletir sobre as trocas culturais e as alianças sociais que foram realizadas com intensidade entre os próprios africanos, oriundos de diversas regiões da África, possivelmente esses povos trazem estratégias de articulação e criação de novos grupos.

Esse caminho de criação de uma polivalente cultura popular que, passo a passo, seria despojada de valores impositivamente dominantes, que refletem a lógica do lugar social hegemônico do mundo e da vida para finalmente, se constituir livre dos saberes, sentidos, significados e valores dela e de seus enganos. Uma nova cultura, nascida de atos populares de liberação, que espalhe, na prática da liberdade, a realidade da vida social em todas as suas transparências (BRANDÃO, 2016, p. 96).

Nessa busca por novas constituições de coletivos, como analisa o autor, os povos negros traziam em suas práticas o exercício de

liberdade, e de lutar pela vida, a cultura de recriar, ressignificar as marcas da opressão, vivenciadas nas senzalas. Mesmo que haja uma inclinação historiográfica a considerar a resistência dos povos africanos e de seus descendentes nos quilombos como se fosse apenas à negação ao regime de cativo. Nesse sentido, as análises de Lurdes Siqueira (1995) são as que mais se aproximam do significado de quilombos.

Os Quilombos representam uma das maiores expressões de luta organizada no Brasil em resistência ao sistema escravocrata ao sistema colonial-escravista, atuando sobre questões estruturais, em diferentes momentos histórico-culturais do país, sob a inspiração, liderança e orientação político-ideológica de africanos escravizados e de seus descendentes africanos nascidos no Brasil (SIQUEIRA, 2005, p.3).

As representações citadas pela autora são pertinentes porque destacam os quilombos como fontes inspiradoras de uma sociedade ética-política e participativa, e um aprendizado do real significado de democracia para os homens e mulheres que viveram nos quilombos e que permanecem ao longo dos anos em comunidades populares e nos movimentos.

Abdias Nascimento (1980), no livro *O Quilombismo*, conceitua quilombo como um movimento amplo e contínuo, com características de importantes dimensões como as vivências dos africanos que não se submetiam à exploração e à violência do sistema colonial; descobrem formas associativas de criar novos espaços; a organização socioeconômica e política adequada à sua realidade e a sustentação da continuidade por meio dos grupos genuínos de resistência (SANTOS, 2014). É importante salientar que os militantes negros, nos anos de 1930, já se inspiravam nos exemplos de luta e formas de organização, a exemplo da Frente Negra Brasileira.

Neste contexto, as mulheres negras, mesmos sendo subalternizadas pelo sistema capitalista, pelo racismo e por toda forma de preconceitos resistem, como bem descreve Gonzales:

É importante insistir que no quadro das profundas desigualdades raciais existentes no continente, se inscreve, e muito bem articulada, a desigualdade sexual. Trata-se de uma discriminação em dobro para com as mulheres não-brancas (GONZALEZ, 2011, p.11).

A militante e pesquisadora Lélia Gonzáles reafirma que a história das mulheres negras brasileiras está atrelada a um passado repleto de obstáculos, a exemplo do racismo que, no decorrer de suas trajetórias, encontra-se abraçado com o machismo e o capitalismo, trazendo várias consequências que perduram até os dias atuais, nas esferas sociais, educacionais, culturais e religiosas.

Ainda nesta perspectiva de perceber os corpos dessas mulheres negras que ao saírem dos quilombos, onde a educação era entendida como um processo de formação contínua, gerada na apropriação da razão e dos sentimentos da realidade de seus integrantes. É possível exercitar com base nas experiências um projeto político de sociedade democrática, sentir a necessidade de criar outros coletivos, pois trazem as vivências em grupos e fazem surgir as irmandades, intensifica-se a força das religiões de matrizes africanas, ampliam-se os terreiros de candomblés e os grupos de culturas populares.

AS VANGUARDAS DA EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR

*Professores,
protetores das crianças de nosso país.
Eu queria, gostaria de um discurso bem mais feliz.
Porque tudo é educação,
é matéria de todo tempo.
Ensinem a quem sabe de tudo,
a entregar o conhecimento (Leci Brandão, 1995).*

A educação é matéria de todo tempo, que para os povos afro-brasileiros e os povos originários, o processo de educar ocorre no cotidiano como bem faziam as mulheres negras, quando cantaram para as/os filhas/os da sinhá, que ninaram e ensinaram a andar, em momentos difíceis elas assumem as responsabilidades, como agente de mudanças buscando soluções, para ocasiões diversas, criando outras pedagogias, como bem reflete Arroyo (2012) inspirado nos escritos de Paulo Freire (1987), explica que,

Ao destacar que os próprios oprimidos têm suas pedagogias de conscientização da opressão e dos processos de desumanização a que são submetidos já aponta que eles afirmam Outras Pedagogias em tensão com as pedagogias de sua desumanização que roubam sua humanidade (ARROYO, 2012, P. 27).

As diversas estratégias utilizadas pelas mulheres negras, no que se refere à educação, trazem o intuito de ajudar as pessoas a enxergar para além do que está posto, realizando uma leitura de mundo. A ponto de reconhecer que a educação atual nas instituições públicas necessita de outras pedagogias como bem descreve Arroyo (2012), a qual surge da realidade, considerando as diversas formas de aprender e ensinar, fluindo a partir da circunstância. A arte de criar para alimentar o mundo em vários sentidos, as criatividade nos aproveitamentos do que eram supérfluos para os ricos e letrados, o que era visto como sobras, essas mulheres recriaram e fizeram surgir algo novo, como por exemplo, na culinária: a feijoada, sarapatel, farofas e tantos outros. Sem contar nas contribuições na cultura popular, na religião, nas articulações e formações de redes. A aprendizagem ocorre no cotidiano e no fazer coletivo com a participação de todas/os,

Os movimentos de cultura popular partem do princípio de que o trabalho de transformar e significar o mundo é o mesmo que transforma e significa o homem e a mulher. Como uma prática sempre coletiva e significativa, o ser humano se realiza através de ações culturalmente tidas como necessárias e motivadas (BRANDÃO, 2016, p. 95).

É no processo de humanização contida nas práticas das mulheres negras, e nas suas relações com o mundo que as cerca, fazendo despertar para os valores do coletivo sem perder de vista as transformações significativas de si mesma (BRANDÃO, 2016).

Embora com todos os desafios impostos a estas mulheres pelo sistema colonial, patriarcal e racista, elas não perderam suas heranças e ao longo do tempo foram se refazendo, desmistificando, formando e criando contextos nos quais os próprios corpos passam a ser reconhecidos por inteiro, sem eliminar e subdividir corpos históricos em movimentos de denúncias.

O corpo negro nos conta uma história de resistência constituída de denúncias, propósitos, intervenção, revalorização. É bom sempre lembrar que os avanços sociais e a desnaturalização da desigualdade racial e do racismo no Brasil, entendidos como parte das lutas sociais e da história de resistência, caminham junto com a luta contra a ditadura, pela redemocratização da sociedade, contra o neoliberalismo e a globalização neoliberal (GOMES, 2017, p. 95).

A autora analisa os corpos com trajetória de resistência, o que nos leva a perceber que a população negra tem legado de lutas e conquistas e as mulheres negras estão nas linhas de frente dos movimentos sociais e são as vanguardas da educação e da cultura popular. Ao sentir a necessidade de usar os recursos herdados de seus antepassados, como a fé, a criatividade, o dinamismo, tudo que venha contribuir para enxergar e saber melhor, em uma formação que ocorre para além da apropriação do exterior, é um saber que implica em se perceber sujeitos íntegros. Por serem as pioneiras a recriar possibilidades em contextos desafiadores, elas fazem de suas vidas um ato de resistência, aprendizado, e seus movimentos são interligados, tudo ocorre de forma coletiva,

Mas, por uma educação que, por ser educação, haverá de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre se mesma, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no

novo clima cultural da época em transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção (FREIRE 1996, p. 67).

Essa educação encoraja, operacionaliza e impulsiona os movimentos, e o processo de aprender ocorre a cada momento. Entendendo este movimento como elementos primordiais para resgatar as contribuições das mulheres negras na sistemática de descolonização dos saberes. Enquanto o sistema opressor oprimia e tentava silenciar suas vozes, eliminar seus corpos, elas usaram pedagogias outras como descreve Arroyo (2012):

Ao buscar essas Outras Pedagogias nos Outros Sujeitos em ações coletivas e movimentos, está reconhecendo que estes são sujeitos de outras experiências sociais e de outras concepções, epistemologias e de outras práticas de emancipação. A diversidade de coletivos, sujeitos em ações e movimentos radicalizam e repolitizam a Pedagogia do Oprimido em pedagogias de emancipação (ARROYO, 2012, p. 28).

Essa Pedagogia ultrapassa os muros das escolas e universidades, espaços estes minados pelas sequelas do eurocentrismo e do colonialismo, reprodutores de várias formas de opressão e escravização. Freire (1996) aponta que as populações oprimidas já não se enquadram nesta subalternização e buscam outras pedagogias nas quais suas práticas são humanizadas. Assim, “o conhecimento corporizado manifesta-se em corpos vivos. [...] os que compreendem a luta contra a opressão; São corpos que sofrem com a derrota e que exaltam com a vitória. Tanto os corpos individuais quanto o coletivo são corpos sociais” (SANTOS, 2018, p. 158). As observações dos estudiosos, ressaltam que a educação popular está na essência do fazer pedagógico da população negra, pois preza por ações que estejam em constante equilíbrio entre o sentir e o pensar, são elementos incorporados aos processos formativos. É possível perceber a existência desta outra pedagogia nas Irmandades, nos Terreiros² de Candomblés³ e nas Redes de Mulheres Negras.

No que diz respeito à religiosidade, que é um dos mais importantes tópicos da cultura, no caso das influências africanas no Brasil, a dificuldade é mais aguçada ainda, pois uma das principais marcas da grande maioria das culturas africanas que chegaram ao Brasil é a oralidade e a restrição da circulação de informações no interior da comunidade religiosa (BOTELHO, 2010, p. 75).

A observação de Botelho (2010) é um dos pontos de partida para o reconhecimento de outras pedagogias, as quais vão para além do ler e do escrever, assim como a educação nos terreiros por se caracterizarem enquanto espaços formados de maiorias negras, excluídas nas periferias das grandes cidades. É uma pedagogia que devolve a estas/es subalternizadas/os a autonomia, o poder de fala e de escuta, onde encontram forças nos movimentos, que ao mesmo tempo em que articula as fazem despertar para um aprendizado prático e coerente com sua realidade. “Os processos educativos nos candomblés são concebidos por meio de uma educação integral” (BOTELHO, 2010, p.75). Uma educação sem compartimentos, sem dualismo e sem exploração. As pedagogias nos terreiros partem da vida, e suas práticas se dão na vivência no cotidiano.

É importante ressaltar que as diversas formas de ações executadas pelas mulheres negras para marcar espaços de referência e de estruturação de uma nova sociedade são inseridas em diferentes áreas. Como podemos constatar, a religião é uma forma que, mesmo sendo vista como demonização pelo sistema opressor, Silva (1994) descreve o oposto, colocando que as casas de axé se tornam um meio de fortalecimento e de preparação para a batalha. Como refletem Werneck, Mendonça e White (2000, p. 31): “As mulheres encontraram nas religiões negro- brasileiras uma outra dimensão social de identidade, além daquela trazida de suas culturas”. A religião foi e continua sendo um dos focos de resistência da população negra.

A religião de um povo é viva e dinâmica, como a cultura de onde a religião é gerada. Com as religiões de origem africana não é

diferente. Elementos significativos foram sendo introduzidos na prática religiosa tanto de inspiração banto quanto nagô, a partir da realidade vivida pela comunidade negra no Brasil e demais países da América (SILVA, 1994, p.8).

Nesses espaços religiosos, sejam nos terreiros de candomblé ou nas irmandades, as mulheres negras assumiram cargos de reverência e de reconhecimento. O respeito pelas *Iyás* (mães), *ekêdis* (zeladoras) e pelos *ogãs* (zeladores) são cultivados e mantidos. As religiões de matrizes africanas foram e continuam sendo um espaço de empoderamento e de reconhecimento da presença feminina predominante.

Quanto à participação, é notável que as mulheres negras possuem presença marcante, ou seja, a mulher, no candomblé, no Xangô, nos centros de Umbanda e nas comunidades quilombolas comumente dirigem os “terreiros”, na pessoa da *yalorixá*, da mãe-de-santo. Ela tem o conhecimento dos rituais e dos segredos da mística religiosa afrodescendente, além de ser a responsável pela administração da “roça”, de todo o contexto da casa e de seus arredores.

Em inúmeras situações, nos terreiros e nas irmandades, encontram-se identidade dissociada do trabalho escravizado ou de baixa valorização. Nos terreiros onde sempre alcançavam cargos importantes na hierarquia, eram tratadas com reverências especiais. O respeito às *Iyás* e *ekêdis* e aos *ogãs* é observado com rigor. A pessoa se firma na comunidade. Os sentidos da vida vão muito além da satisfação de suas necessidades materiais e ganham mais significado de acordo com os valores da tradição (WERNECK; MENDONÇA; WHITE, 2000, p. 31).

As religiões de matrizes africanas devolvem o empoderamento à mulher negra, na medida em que ela aprende e ensina. Assim, as religiões afro-brasileiras desenvolvem capacidades administrativas e recuperam a autoestima da mulher negra, especialmente quando ela se torna uma *ialorixá* ou assume cargos de liderança nas comunidades. Temos como exemplo as mulheres quilombolas e diversas comunidades no Estado de Pernambuco, das quais destacamos Conceição das Crioulas, no

município de Garanhuns; Dadá, na comunidade quilombola do município de Goiana; Mãe Biu, na comunidade de Xambá, no município de Olinda, e as Onze Negras, assumindo cargos políticos e sociais. São comunidades que constituem verdadeiros sistemas de alianças, variam segundo os estados em que se localizam e também conforme as origens de seus fundadores. Os laços de sangue são substituídos pelos de participação na comunidade, de acordo com a antiguidade; as obrigações, de acordo com sua linhagem. Em Salvador, encontramos o terreiro de candomblé Ilê Axé Iyá Nassô Oká, conhecido como Casa Branca, segundo estudiosos, é um dos mais antigos do Brasil, liderado por, Mãe Neuza.

No Rio de Janeiro, a baiana Tia Ciata da Oxum, Hilária Batista de Almeida, ficou conhecida no início do século por ligações diretas com o samba de morro carioca, gerador das desconhecidas escolas de samba. Agripina de Souza, de Xangô; Mãe Cantulina Pacheco, Mãe Bida ou Mãe Beata de Iemanjá são mulheres negras conhecidas e respeitadas no Rio de Janeiro por suas lideranças religiosas e comunitárias, da mesma forma que Mãe Andresa e Mãe Celeste da Casa das Minas do Maranhão, são exemplos de força e seriedade em São Luís, segundo Theodoro (2011). Analisando a fundação e a administração dessas comunidades, especialmente das tradicionais, encontramos as mulheres assumindo o papel de frente, são educadoras que compartilham saberes, mobilizam, organizam coletivamente e lutam contra os setores sociais que as oprimem e discriminam.

O grande símbolo de luta é a luta de Mãe Menininha, mãe-de-santo do terreiro do Gantois, em Salvador. Desde 1922, quando tinha 28 anos, negociava o direito de culto com a sociedade, sendo obrigada a celebrar os orixás sem atabaques, só com cabaças e palmas (FRISOTI, 1994, p. 12).

É interessante observar o enfrentamento, que traz um aprendizado do saber negociar, e fazer perceber que é na realidade onde ocorrem as mudanças simples e profundas, as táticas e estratégias para realizar as ações educativas e espirituais que foram e são

presentes pelas mulheres negras. Buscando com coragem vencer o enraizado preconceito que desde o período colonial as ameaça, mas não consegue mantê-las sob seu jugo, pois trazem com elas a experiência da coletividade e a força da fé nos antepassados. Com isso, articulam-se com outras instâncias da sociedade, buscando intervir em políticas públicas. A religião e a cultura assumem papel fundamental ao nos conduzir para o reconhecimento da importância da educação popular como fonte de resgate da dimensão humana, no momento atual, ao nos apresentar alternativas através da arte de educar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas de educação e cultura popular, diante deste contexto devastador, proporcionaram novo olhar, o qual ressalta uma busca dentro de nós para rebuscar um fazer pedagógico que não perde a esperança, como podemos observar ao longo do texto nas contribuições das mulheres negras. É importante compreender que a educação das mulheres negras vítimas das diversas formas de opressão tem como base a fé e o aprendizado herdado das experiências e o vivido em coletivos. Educar é um processo que vem da alma, como um fazer diferenciado que nos remota a várias reflexões ao nos referir à educação em um país como o Brasil, que sempre negou as participações e as contribuições de seus habitantes, entre as quais destacamos a população negra, especialmente as mulheres negras, as primeiras educadoras.

O reconhecimento dos integrantes e formadores deste país: negras/os, indígenas com potenciais diferentes e diversos como históricos, políticos, sociais, culturais e religiosos. São populações colocadas às margens do poder público que, ao longo da história, carregam o fardo das baixas taxas de desempenho escolar. São as que se encontram ainda hoje em maior índice fora das escolas públicas. Entre as quais

as mulheres negras, maiores vítimas por se constituírem negras, mulheres, pobres e de religiões de matrizes africanas ou afro-brasileiras.

A educação popular vivenciada por essas mulheres pedem Outra pedagogia, com possibilidade de contar nossas histórias de resistência constituída com denúncias, fé e intervenções. Resistência comprometida com a formação das classes populares e com as mudanças sociais em uma conjuntura que levanta novos desafios para a educação e para a cultura popular.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freiriana para um sistema de educação. In: **Educar em Revista**, n. 61, julho-setembro. 2016. Curitiba/Brasil, 2016

BRANDÃO. Leci. Música: **Anjo da Guarda**, Gravadora: RGE, Catalogo: 7528 2, 1995.

BOTELHO, Denise; NASCIMENTO, Wanderson Flor. Educação e Religiosidades Afro-brasileiras: A experiência dos Candomblés. In: **Revista Participação**. Ano 10, n. 17, julho 2010. Brasília, 2010.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. **Anuário das mulheres brasileiras**. São Paulo: DIEESE, 2011.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

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

FRISOTTI, Heitor. Passado de Luta e Resistência. In: **Revista Sem Fronteira**. Junho 1994. Taboão da Serra-SP, 1994.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher Negra que vi de Perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALES, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: Revista Ciências Sociais Hoje, **IV Encontro Anual da Associação Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa nas Ciências Sociais**. Outubro 1980. Rio de Janeiro, 1984.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes. 1980.

REZENDE, Marcos Fábio (Org.). **Mulheres de Axé**. Salvador: Kawo-Kabiyesile, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa, **O Fim do Império Cognitivo – A afirmação das epistemologias do Sul**. Coimbra/Portugal: Ed. Almeida, 2018.

SANTOS, Maria José dos. **Trajatória Educacional de Mulheres Quilombolas no Quilombo das Onze Negras do Cabo de Santos Agostinho-PE**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

SIQUEIRA, Maria de Lurdes. In: Valores afro-brasileiros na educação. Boletim 22 novembro. **Ministério da Educação**, 2005.

SILVA, Antônio Aparecido da. Raízes das Religiões Afro-brasileiras. In: **Revista Sem Fronteira**. Ed. Especial, Junho 1994. Taboão da Serra-SP, 1994.

THEODORO, Helena. Religião Afro-brasileira. In. NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente**. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 65-95.

THEODORO, Helena. **Mulher negra luta e fé- Séculos XVI a XIV**. Disponível em: <www.casadeculturadamulhernegra.org.br/mn_mn_t_histo01.htm>. Acesso em: setembro de 2011.

WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C. **O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe**. Tradução: Maisa Mendonça; Marilena Agostini e Maria; Cecília MacDowell dos Santos. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

15

Ridelda Barbosa de Moura Minhaqui

cultura popular como resistência à indústria cultural:

**o Boi Tira Teima de Caruaru-PE como
uma Pedagogia Cultural Antirracista⁴⁶**

⁴⁶ Esse trabalho tem como base a dissertação intitulada Interculturalidade e Saberes Populares: *O 'Boi Tira Teima' de Caruaru – Pernambuco, as expressões de uma pedagogia cultural antirracista* que se encontra em desenvolvimento, na linha de pesquisa Educação e Diversidade do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste – sob orientação do Prof. Dr. Mário de Faria Carvalho, com bolsa CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

INTRODUÇÃO

Nosso conhecimento não era de estudar de livros.
Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos.
Seria um saber primordial?
Nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor
e não por sintaxe.
A gente queria o arpejo. O canto. O gorjeio das palavras.
Um dia tentamos até de fazer cruzamento de árvores
com passarinhos
para obter gorjeios em nossas palavras.
Não obtivemos.
Estamos esperando até hoje. [...]
Manuel de Barros - II, 2015

Eu poderia jurar que Manoel de Barros estava falando de Cultura Popular nesses versos acima. Isso fica ainda mais evidente quando ele continua apontando como somos ensinados a tratar o “enfado” sob a ótica de “desver o mundo” e insiste na ideia subjetiva dessa forma de ver as coisas: “a gente não gostava de explicar as imagens porque explicar afasta as falas da imaginação” (BARROS, 2015, p.16). A própria história da Cultura Popular nos aponta um movimento coberto de beleza e arte, mas sobretudo de resistência às dimensões colonizadoras e nos remete a um “dever” cultural eurocentrado ou a uma forma única de explicar fatos. Sua atuação nos convida a ver a cultura de resistência “pelas falas da imaginação”. É uma história que nasce a partir da efervescência de saberes e afetos por meio de pessoas escravizadas pelo pensamento ocidental moderno, mas que mesmo na pós-modernidade ainda são visíveis consequências desse pensamento, como exemplo, a relação excludente da indústria com a arte e os processos artísticos e subjetivos do existir. No entanto, a arte e a cultura popular resistem por meio das “palavras de ave”, e aqui parafraseando Manoel, gerando perturbação no sentido normal das ideias (BARROS, 2015, p.16), entendo, o termo “normal”, como sendo o pensamento normatizado socialmente quanto à processos culturais.

A Cultura Popular possui uma série de definições, e, talvez, sob a ótica de cada campo de conhecimento, podemos até defini-la como conflitante. Todavia, neste trabalho, atentaremos para a noção de Cultura Popular a partir das camadas sociais de elite e popular, bem como por meio das ações colonizadoras e os aspectos de resistência a essas ações. Partindo dessa noção que constitui o processo de dualidade cultural, Marilena Chauí aponta a cultura como um campo simbólico e material das atividades humanas, articuladas com a divisão social do trabalho, a fim de destacar aspectos que levam “à distinção entre cultos e incultos, de onde partirá a diferença entre a cultura letrada-erudita e cultura popular” (1989, p.14). É também nessa lógica que discutiremos a cultura popular como espaço de resistência não apenas de classes sociais, mas arte popular enquanto elemento formador de subjetividades e sensibilidades. E nesse sentido, dialogaremos com as modificações advindas da modernização industrial, aspectos da Indústria cultural e suas consequências para a Cultura Popular. Sobre este aspecto moderno, traremos a teoria Crítica na modernidade, a partir dos estudos da Indústria Cultural e o que eles apontam quanto a necessidade para um olhar crítico e sensível capaz de questionar hegemonias, desigualdades, apagamentos e exclusões. Deste modo, tentaremos destacar um caminho para os estudos culturais na pós-modernidade e seus questionamentos aos processos alienatórios gerados pela cultura industrial que apenas visa o prolongamento dos modos de dominação ideológica das classes dominantes.

Objetivamos neste ensaio discutir a não existência de hierarquismos culturais, refletindo como o ‘Boi Tira Teima’, grupo de Cultura Popular de Caruaru, Pernambuco, resiste aos processos duais da cultura há quase 100 anos na cultura pernambucana, atuando como uma pedagogia cultural antirracista, entendendo a interculturalidade como parte destes processos.

(RE)EXISTÊNCIAS DA CULTURA POPULAR E DO BOI TIRA-TEIMA ENQUANTO UMA PEDAGOGIA CULTURAL

A gente não gosta de explicar as imagens porque
explicar afasta as falas da imaginação.
A gente gostava dos sentidos desarticulados como a
conversa dos passarinhos no chão a comer pedaços de
moscas.
Manoel de Barros – II, 2015

Em minhas divagações, me peguei questionando: a imaginação pode potencializar a(s) existência(s) e produzir sensibilidades? Existe possibilidade da imaginação se transformar numa potência criadora de existências e sensibilidades outras? Minha resposta chegou por meio dessa pequena epígrafe do Manoel de Barros, destacada acima, e se concluiu frente as possibilidades e contribuições da Pedagogia do Imaginário de Gilberto Durant (2012) para educação, apontadas por Maria Cecília Sanchez Teixeira (2016).

De maneira intimista, simplória e resumida, entendo as dimensões simbólicas do existir a partir d'O Imaginário do Durand como uma representação da existência a partir das relações individuais e coletivas que realizamos socialmente. Logo, o que vemos passa a existir no que somos e no que produzimos, e assim, a partir das dimensões simbólicas representadas na existência, outras dimensões simbólicas interagem e produzem a percepção do imaginário. Assim, "o imaginário que, por meio do processo de simbolização, define as competências simbólico-organizacionais dos indivíduos e dos grupos, organizando as experiências e as ações humanas" (TEIXEIRA, p. 48, 2016) nos possibilitam (re)educar a imaginação, nos aproximando de existências outras que podem produzir novas sensibilidades.

A arte nos aponta algo semelhante, ou diria que a arte é uma grande propiciadora dessa (re)educação do imaginar, pois entendo a arte como elemento fundamental para potencializar expressões criativas do existir. Por outro lado, a ausência dela também é fonte para que existências sejam invisibilizadas, negadas e tolhidas.

A arte nos liga a nossa identidade cultural e às subjetividades. Representa a maneira como se enxerga a vida e, a partir dela, como se constrói a imaginação, criando espaços que veiculam vozes, sentimentos, tradições, posicionamento social no mundo, representação étnica, compromisso político, etc., traz em si a possibilidade de criação do novo e/ou a resignificação do existente. A meu ver, arte não necessita de adjetivação que a diferencie, distancie ou a aproxime de uma lógica de “propriedade” ou hierárquica, arte sempre será arte, em qualquer de suas facetas, em qualquer lugar que a represente.

Deste modo, a arte pode proporcionar espaços de reflexão para as construções de ideias/conceitos/perspectivas/preconceitos e outros, presentes numa sociedade e em grande parte das situações, estas reflexões tornam-se mais significativas que as trabalhadas na escola, por exemplo, isso porque a arte se transfigura pela própria essência cultural.

A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura (BARBOSA, 2009, p.30).

Segundo Ana Mae Barbosa (2009) “a identidade cultural não é uma forma fixa ou congelada, mas um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas com outras culturas’ (p.5) e, para ela, frente a tantas maneiras de pensar a cultura, o termo “Intercultural” se adequaria melhor, visto que nesta linha de pensamento, há a interação entres as culturas e a partir daí “a educação fornece um conhecimento

sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações” (p.5). A construção e afirmação de identidade está intrinsicamente ligada aos processos culturais, podemos perceber isso claramente quando falamos de povos excluídos, subalternizados e marginalizados, pois, por meio de artefatos culturais, adotam a cultura como elemento de resistência histórica e transmissão de suas identidades que, segundo Candau (2011), são pautadas no processo contínuo de construção-desconstrução-construção que são atravessadas pelas relações de poder.

A produção cultural de um povo é representada pela arte produzida por esse povo. Entende-se a construção cultural do Brasil como sendo multicultural quando se observa toda a sua história, também anteriores a colonização. A ligação entre a cultura e arte é determinante na construção histórica de um local, pois são nos elementos artísticos que encontramos subsídios fundamentais para distinguir a cultura de um povo, e permitir que assim sua história seja difundida a partir de suas manifestações culturais para as próximas gerações, como também para outras culturas.

É indissociável a cultura da arte, o Brasil possui em seu contexto uma rica cultura e um campo cultural vasto que ao passo que são a expressão da história brasileira, também constroem estereótipos e preconceitos que disseminam várias visões excludentes, no passado e no presente. Diante dessas inúmeras formas de entender a construção cultural como elemento da formação de um povo, é necessário a afirmação de alguns grupos, geralmente esquecidos e/ou marginalizados, e isto se dá na maioria das vezes a partir dos movimentos populares e/ou sociais, como chamados na atualidade. É a partir desses movimentos que surgem novos espaços de educação. No entanto, ao entender a cultura popular como fomentadora de processos educativos ao longo de suas atuações, ações históricas e de resistência, encontramos nesses grupos, elementos que constroem identidades, sentidos, representações. Ou seja, um dispositivo cultural que pode problematizar atitudes e valores, assim como a escola.

Movimentos de cultura popular atuam, também, como ações educacionais de resistências. O *ethos* pedagógico construído a partir dos processos sensíveis e de trocas simbólicas desconstrói imposições e hierarquias sociais. Segundo Maria Goretti Oliveira (1991), é através das práticas culturais que o povo afirma e reafirma as suas crenças, valores e a identidades. Neste sentido, a brincadeira do Bumba meu Boi, além do aspecto festivo, atua como uma espécie de contestação bem-humorada do povo brasileiro (OLIVEIRA, 1991).

Nessa perspectiva, o “Boi Tira Teima” de Caruaru, Pernambuco, que (re)existe enquanto movimento de Cultura Popular através do tempo, frente as dificuldades, as relações de poder, de raça, ancestralidade, de gênero, entre outros aspectos excludentes, aproxima-se do imaginário ressignificando, a partir da arte, as dimensões de existência no mundo.

Com 99 anos de existência, o Boi tem mantido viva a tradição e os ideais de cultura popular, oferecendo formações políticas e culturais afro-descendentes baseadas nas ancestralidades, oficinas de formação profissional, musical e atividades de assistência social, entre outras, às(aos) integrantes e para a comunidade rural em torno do terreiro do Boi.

Deste modo, e buscando entender como o Boi Tira Teima se constitui como uma Pedagogia Cultural, é necessário entender o que a mesma significa. Na perspectiva das pedagogias culturais, que segundo Giroux e Maclaren (1995), são “Instâncias culturais que transmitem conhecimentos, valores, habilidades” (p. 144), compreendemos que as representações, discursos e ações culturais, promovidas pelo Boi Tira Teima, ressignificam identidades, subjetividades, a transmissão de afetos e da negritude em sua prática cultural.

Portanto, pensar o Boi Tira Teima como uma Pedagogia Cultural, nos alude que este artefato cultural nos possibilita a visualização de aspectos presentes, ao longo do tempo, como a produção de ações

educativas antirracistas, na produção cultural do grupo, não apenas nas festividades, mas em atividades ao longo do ano.

Nesse sentido, o Boi Tira Teima, promove, ao enaltecer em suas práticas artísticas, o resgate da história cultural negra no Brasil, bem como os valores de representatividade negra, quando não só resgata as brincadeiras como o bumba meu boi, advindos dos povos originários e das pessoas escravizadas nos períodos coloniais, ou ainda, ao formar um grupo feminino de dança popular negro, o Pérola Negra, no qual a cultura negra ancestral é enaltificada através de temáticas importantes, a partir da dança, ligadas às práticas culturais de grupos da população negra invisibilizados e marginalizados historicamente. Sua produção cultural nos convida a refletir sobre a necessidade do sensível, da subjetividade, quanto à construção da afetividade, tendo como referencial as pautas culturais negras.

Assim, conjecturar práticas pedagógicas antirracistas vivenciadas na cultura popular de Caruaru, Pernambuco, por meio da atuação centenária do Boi Tira Teima, aponta a discussão de elementos emergenciais que vão além da educação escolar e que abrangem o contexto social amplamente, indicando a necessidade de levar em consideração práticas culturais para a promoção da educação intercultural, tal como sugerido por Candau e Koff (2015).

Dentro da perspectiva intercultural de respeitar diferenças e integrá-las em uma unidade que não as anule (VIEIRA, 2003), compreendemos que o Boi Tira Teima incorpora em suas práticas o reconhecimento da diversidade a partir de diferentes processos artísticos que conduzem à reflexão e à ancestralidade. Talvez seja esse “integrar sem anular” que não desconsidera a(s) cultura(s), a(s) existência(s), o(s) conhecimento(s) da(o) outra(o) que Gutiérrez-Martínez (2016) aponta na pós-modernidade quando afirma,

“Não é a busca pela destruição da Modernidade e as contribuições que ela trouxe para a humanidade [...], mas significa

reverter e dar conta desses efeitos “perversos” causados pelos mesmos princípios modernos (unitarismo, homegenismo, individualismo...) [...] (GUTIÉRRE-MARTÍNEZ, 2016, p. 17)

No entanto, no que se refere às manifestações culturais populares no Brasil, sobretudo no que concerne aos processos étnico-raciais, devido aos processos de exclusão e de violências às suas identidades, necessitaram de resgate cultural, que vem acontecendo, em vários momentos, desde as senzalas, até os dias de hoje, percebidas na militância negra, nas religiões de matrizes africanas, nas influências artísticas das(os) negras(os) na cultura, na resistência ao racismo, nas produções de subjetividades e de espaços de representação. A cultura negra tem possibilitado a reflexão sensível sobre a reparação histórica deste grupo.

O referido resgate cultural, percebido a partir da incorporação de expressões artísticas africanas, pautadas não só na religião, mas na presença de instrumentos musicais, nas corporeidades, nos ritmos e sentimentos, é refletido na cultura brasileira, por exemplo, em manifestações culturais populares como: afoxés, maracatus, capoeira, ciranda, frevo, bumba meu boi, matrizes do samba, influência negra nas festividades, além da participação direta na construção de estilos musicais, como o jazz, blues, soul, reggae, rock and roll, hap, hip hop, funk, etc., e aludem à potência sensível do compartilhamento cultural desse grupo.

Assim, a arte afro-brasileira, sobretudo a partir dos anos de 1930 (MUNANGA, 2000), quando negras(os) influenciadas(os) pelo modernismo começam a aparecer no cenário artístico brasileiro, vem sendo propagada na busca por representação social, identitária, cultural e contra o racismo.

Para pensar sobre determinados aspectos sociológicos e culturais que contribuíram, ao longo do tempo, para a afirmação de injustiças e discriminação contra a população negra, faz-se necessário compreender a construção ideológica da negação da existência do

referido grupo. Tais concepções racistas, que consideraram a existência de uma superioridade de raça e que promoveram segregações históricas, têm sido, cada vez mais, contestadas.

Sobre isso, é necessário atentar-se à importância cultural histórica de cada povo, sobretudo, acerca da sua constante mudança, prática que favorece a dinâmica da diminuição de preconceitos outros, ao longo das gerações. Deste modo, quando tratamos de cultura popular, especialmente no Brasil, é necessário firmar nas marcas históricas dos processos colonizadores, já que esses movimentos configuram a resistência cultural de um povo que foi subtraído pela cultural eurocêntrica.

RESISTIR PARA EXISTIR: CULTURA POPULAR X INDÚSTRIA CULTURAL

Visão é um recurso da imaginação para dar às palavras
nossas liberdades?
Manoel de Barros – 16, 2015

Ver! Penso que a vida está condicionada à visão. Seja ela com os olhos ou com a sensibilidade. As imagens quase sempre se confundem com as imaginações e com os sonhos, mas nós sempre sabemos o que nos apetece a alma. Nós sabemos que embora muito desejado, as imagens dos sonhos se diferem da realidade exatamente quando deixamos de sonhar, pela poética que o sonhar produz. E é justamente nessa condição de ver que me questiono: quando paramos de ver as coisas que importam e deixamos que outras intenções determinem o que ainda haveríamos de enxergar? Falo aqui de como o ver tem deixado de ser poético e espontâneo para ser direcionado e conduzido por ações que padronizam e estereotipam a existência, o que é belo, o que é arte, o que é válido.

É lógico que essa condição não é novidade dos tempos atuais, mas uma construção social que insiste em nos dizer que há padrões,

hierarquias, ou que determina o que podemos ou que não podemos ser, baseada numa lógica de controle. Mas é justamente para dar espaços as nossas liberdades que usamos o enfrentamento às ideias do não-sonhar como ponte para uma visão do imaginar. E é justamente aqui que encontro resposta na imaginação, mas sobretudo na visão de imaginar que é com a arte, com a cultura e com a resistência que encontramos nossas liberdades.

A seguir, pensaremos um pouco acerca de como os processos de subjetivação do existir são intencionais, mas sobretudo de como esses processos promovem sensibilidades e enfrentamentos nos que acreditam na arte como potencializada de transformações. Vejamos:

Os estudos filosóficos definidos como teoria crítica e que estão atrelados ao pensamento de Karl Marx, ganham destaque a partir de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer ao propor a existência de uma Indústria cultural. Tal teoria destaca que o principal intuito desta é a geração de lucros, movimentando uma grande indústria econômica, a qual tem a cultura como seu principal elemento de consumo.

É pertinente pensar, a partir da teoria da Indústria cultural que os meios de comunicação produzem conteúdos a fim de validar um pensamento ideologicamente intencional, produzindo não apenas lucro, mas gerando uma homogeneização que se contradiz com o pensamento crítico reflexivo, analítico e autônomo, a partir de uma cultura massificada e altamente distribuída. A cultura vem “pronta” para o consumo, não havendo necessidade de reflexão. Este constante recebimento de informações ditadas pelas mídias, segue um padrão industrial de entretenimento para produzir a aceitação de uma cultura dominante, como sugere Adorno (1995):

A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocula nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura,

portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente (ADORNO, 1995, p.20).

A televisão, principal veículo de informação e entretenimento, presente na maioria dos lares, atua como uma bússola social, uma referência principal de mundo, bem como agente formador de opinião. Todavia, este produto vem a fornecer, apenas, o que Adorno (1995) chamou de desinformação, ou seja, “o espírito tomado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 1995, p.25).

Deste modo, pensar uma educação emancipadora que favoreça a formação crítica e subversiva (ADORNO, 1995) e que desconstrua a ideia da “televisão como ideologia” (ADORNO, 1995, p.79), reduzindo assim, a ação que esta exerce em sua “tentativa de inculcar nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade” (ADORNO, 1995, p.79), torna-se a melhor alternativa.

Nesse sentido, entendo que o legado que Paulo Freire nos deixou, nos aponta a educação popular para além da formação para o trabalho, mas para formação política e crítica do ser, e é um caminho de libertação humana. Paulo Freire (2007) defende a educação como prática de uma real liberdade, apresentando a educação como uma ferramenta libertadora para o seu povo, já que sem educação a população é facilmente violentada em seus direitos, pois o sujeito fica à mercê das imposições da classe dominante e exploradora, e ainda, por ser a educação a portadora de elementos favoráveis a criticidade, quando sugere que “necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política [...] que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática [...]” (p. 96-7). “Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos” (p.103).

Ainda acerca da importância de Freire para educação, sobretudo, como aponta Arroyo (2014), Freire sugere “uma educação como

processo de humanização de sujeitos coletivos diversos” (ARROYO, 2014 p.27), é válido destacar a ênfase dada aos saberes, conhecimentos, valores e cultura dos educandos no processo de produção do conhecimento, e que respondem a ações coletivas que humanizam, libertam, e conscientizam dos processos de opressão (ARROYO, 2014).

Assim, é pertinente dizer que a cultura industrial não permite esses processos de emancipação e libertação, mas intensifica a alienação, inclusive nos momentos de lazer, indo além da alienação apenas para o trabalho, como apontava o marxismo, mas num conjunto de fatos que impedem a reflexão. Basta pensarmos nos produtos que reproduzem entretenimento, na maioria das vezes são sem visão crítica e fortificam estereótipos determinando como se pensar acerca de tudo, como por exemplo: gênero, raça, classe social, padrões de beleza, entre outros que não só facilitam, mas geram violências outras.

Outro aspecto também a ser problematizado dentro da indústria cultural, é acerca da cultura popular numa sociedade que produz a sua própria cultura a ser consumida. A desvalorização da cultura popular é percebida desde o incentivo cultural. Vemos contratações artísticas de investimento financeiro governamental que se desloca em sua principal atenção para a cultura massificada nos festejos sociais. Em contraponto à cultura popular local é direcionando uma menor atenção, financeira e de destaque nos festejos, os distanciando na maioria das vezes do público/palco principal. Isso acontece com as festas populares como o Carnaval e São João, nas quais as apresentações de massa são destaque nos palcos principais com privilégios não só financeiros, e a cultura popular divide um pequeno espaço, com outras vertentes dos festejos, além de seus cachês serem inferiores e comumente haver atraso nos pagamentos.

Outro ponto que quero trazer para refletirmos, é quando essa cultura popular é transformada em mercadoria para o turismo, como é caso do frevo, do forró, entre outros, e o incentivo financeiro para estes

grupos populares está condicionado à dedicação aos órgãos públicos e seus interesses em eventos que muitas vezes nem se direcionam às brincadeiras populares, mas a interesses políticos.

É importante destacar que os estudos culturais se interessam em olhar para aspectos tradicionalmente negados e investigam produções culturais de uma sociedade em seus diferentes textos e suas diferentes práticas (filmes, quadros, fotos, mapas, peças publicitárias, novelas, livros didáticos, músicas, desenhos animados infantis e outros), questionam as dualidades/polaridades da chamada alta cultura e cultura de massa, ou ainda, da cultura burguesa e cultura operária ou, cultura erudita e cultura popular e apontam a necessidade de valorização da cultura enquanto história de um povo, se opondo aos aspectos industriais atribuídos à arte.

A imposição advinda da Indústria cultural que corrobora para sustentar a produção artística popular como não válida, ou ao contrário, que a cultura erudita possui mais valor, advém da ideia de que a cultura popular pertence às classes subalternas e por isso, na maioria dos casos, não é validada como arte. É necessário atentar que esta invalidação cultural que diminui a cultura dos povos ditos “subalternos” acontece desde a colonização. No entanto, é válido pensar, que a crítica que a escola de Frankfurt faz à indústria cultural é bastante pertinente, apontando que ao produzir tudo massificado e visando apenas o lucro, se tira do erudito o rigor e do popular a espontaneidade para uniformizar o plano cultural.

Ao falar da centralidade que a cultura passou na pós-modernidade, Stuart Hall (1997) aponta como a cultura atua como mercadoria na vida social contemporânea, e aponta como

A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento-chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais. É trazida para dentro de nossos lares através dos esportes e das revistas esportivas, que freqüentemente vendem uma imagem de íntima

associação ao “lugar” e ao local através da cultura do futebol contemporâneo (HALL, 1997, p.22).

As transformações culturais advindas das indústrias culturais sugerem transformações epistêmicas que partem da abordagem da análise social contemporânea, e que passou a ver a “cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente” (HALL, 1997, p.27), dando origem a conhecida “virada cultural”, na qual, resumidamente, podemos pensar que teóricos de diversos campos entendem que a linguagem não apenas descreve os acontecimentos, mas os constitui. Assim, Stuart Hall (1997) entende a virada cultural como uma referência “[...] tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento” (1997, p.29).

A quebra da ideia de cultura como um conceito totalizante permite pensar a cultura além de aspectos sociais que nos sugere de onde viemos e o que somos, mas compreendermos nossas diferenças, e sobretudo, na atualidade, buscar meios em que se permitam trocas culturais, sem anulação da cultura da outra/outro, ou seja, de maneira intercultural.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Escrever o que não acontece é tarefa da poesia.

Manuel de Barros – 4, 2015

Queríamos transformar em poesia esse escrever que aponta uma realidade que apaga a história do nosso povo e reduz a arte apontando para ela hierarquias e validações. Mas aqui, infelizmente teremos que escrever o que acontece como forma de enfrentamento e resistência.

A cultura popular passa por enfrentamentos ao pensamento ocidental eurocentrado e excludente, resistindo aos apagamentos históricos e culturais, e aos processos de subjetivação do existir, desde os primórdios de sua existência.

As questões de reducionismo de raça enfrentadas pelas(os) negras(os), sobretudo na questão cultural, apontam a necessidade de afirmação e resgate cultural. É a partir desse resgate cultural que percebemos a necessidade de não só se discutir, mas de perceber a construção da subjetividade como necessária no trajeto antropológico do ser, a partir da troca de afetos e dos impulsos de outres.

As artes cumprem o papel de estabelecer encontros imaginários, pautados no sensível e na afirmação das subjetividades, por meio da transcendência do próprio ser. E a cultura popular nesse aspecto se torna uma fomentadora de processos educativos.

Ao propor uma construção de possíveis contribuições da teoria da Indústria Cultural para que os Estudos Culturais avançassem na compreensão de produção cultural na sociedade contemporânea, percebemos que é possível repensar o papel da cultura na produção artística da cultura popular.

A cultura popular atua como enfrentamento à indústria cultural apontando que não deve haver hierarquização e/ou dualidade nas produções artísticas. Ela ainda aponta a necessidade de investimento financeiro governamental e de enfrentamento a mercantilização da cultura popular.

Identificamos nas ações promovidas pelo Boi Tira Teima a construção de práticas interculturais a partir das representações antirracistas e de lutas populares. O enfrentamento é forjado enquanto processo de resistência cultural, negra e popular, além de cogitar o grupo como uma pedagogia cultural antirracista.

Deste modo, podemos perceber que sua prática reforça as subjetividades negras a partir do compartilhamento e da valorização da cultura, pudemos verificar que ela não só resgata a representatividade negra, como (re)afirma a necessidade de encontro com tais subjetividades. Constrói novas formas de valorização da afetividade, do imaginário e do sensível, ao resgatar contextos, histórias, potências criativas e situações ligadas à cultura negra.

Esperamos que a poesia escreva o que ainda não aconteceu, mas que é pauta de luta da cultura popular e para aquelas(es) que acreditam na potencialidade da arte como promotora de transformação social, e de ser.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 3ª Ed. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARROS, Manoel. **Menino do Mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. Didática Hoje: reinventando caminhos. In: **Educação & Realidade**. v. 40, n. 2. abr./jun. 2015. Porto Alegre, 2015.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. In: **Currículo sem Fronteiras**. v.11, n.2. 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular do Brasil. 4ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. 4ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GIROUX, Henry, MACLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.) **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 144-58.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. In: **Educação & Realidade**. v. 2, n. 22. jul./dez. 1997 Porto Alegre, 2017.

GUTIÉRREZ-MARTÍNEZ, Daniel. Posmodernidad y Educación: hacia una Pedagogía Del Imaginario. In: **Revista Educere et Educere**. v. II, n. 21. Jan./Jun. 2016. Paraná, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Arte Afro-brasileira: o que é afinal?** In: AGUILAR, Nelson. Mostra do Redescobrimento: Arte Afrobrasileira. Fundação Bienal de São Paulo. São Paulo: Associação Brasil 500 anos. Artes Visuais, 2000.

OLIVEIRA, Maria Goretti de. **Danças Populares com espetáculo no Recife de 1979 a 1988**. Dissertação (Mestrado em História) – CFCH/UFPE. Pernambuco, 1991.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. A contribuição da obra de Gilbert Durand para a educação: conceitos e derivações para uma Pedagogia do imaginário. In: **Revista Educere et Educere**. v. II, n. 21. Jan./Jun. 2016. Paraná, 2016.

VIEIRA, Rosângela Steffen. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: Uma proposta de ação no mundo multicultural. IN: FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura**: estudos emergentes. Florianópolis: MOVER; Ijuí: Ed. Unijuí, 2003, p. 117-127.

16

Rosângela Vieira de Souza

A ninfa na cultura popular:
entre afetos e potências

Certa vez, numa troca de cartas entre André Jolles e Aby Warburg, aquele narrou para seu amigo o encontro com uma “certa moça” numa visita dominical numa igreja. A “jovem”, segundo Jolles, mora no coro de Santa Maria Novella, na parede oriental, segunda fila de baixo, no afresco do Ciclo de São João, de Domenico Ghirlandaio. Jolles comenta que essa senhora resolveu travar com ele um jogo cruel no qual ele se questionou: “Persigo-a, ou, mais exatamente, é ela a perseguir-me?” (WARBURG, 2018a, p.67).

**Figura 1 – O Nascimento de São João Batista.
1486-90. Domenico Ghirlandaio.**



Fonte: <https://www.wga.hu/art/g/ghirland/domenico/6tornab/62tornab/3birth.jpg>. Acesso em 21 fev. 2022.

Para apresentá-la ao amigo, ele narra a cena em que ela surge no afresco ‘*O Nascimento de São João Batista*’ (FIGURA 1):

Atrás dela, caminham indiferentes outras duas figuras: a mãe e a tia. Às suas costas, próxima à porta aberta, corre, ou melhor, voa, ou melhor, paira o objeto dos meus sonhos,

que começa, porém, a assumir dimensões de um fascinante pesadelo. Trata-se de uma figura fantástica, ou melhor: de uma serva, antes, de uma ninfa clássica com um prato de maravilhosos frutos exóticos na cabeça, que entra no quarto tremulando o seu véu (WARBURG, 2018a, p.68).

Que modos seriam esses de adentrar no quarto de uma par-turiente? Questionaria André Jolles ao ver que a jovem tem um cami-nhar leve e vivaz. Ao mesmo tempo, movimentado, enérgico, a passos largos, contrastando completamente com as outras figuras na cena, presas a sua imobilidade. A jovem que adentra o quadro parece des-lizar como uma deusa. Ela não anda, ela flutua sobre o chão. Será que Jolles ao se apaixonar por sua dama a vê de forma diferente? Ele continua a descrever para Warburg sua amada:

Pode ser que eu represente essa figura mais poética do que ela realmente é – mas qual amante não faz isso? Certo é que, quando a vi pela primeira vez, tive a estranha sensação que nos invade às vezes quando observamos uma lúgubre pai-sagem de montanha, quando lemos os versos de um grande poeta, ou quando estamos apaixonados. Em resumo, pergun-tei-me: “Onde já a vi?”. Desde o início, tive a sensação de que uma familiaridade nos unia, que existia ali algo de místi-co – não ria –, como se reconhecesse inesperadamente um amigo querido, como um lugar ao qual tinha sido ligado numa existência anterior (WARBURG, 2018a, p.69).

Onde já a vi? Essa interrogação não deixaria André Jolles sossegar. Em sua carta ele vai dizer que avistava sua amante o tempo todo, “sempre diversa e sempre em lugares disformes”, até se dar conta de que em mu-itos aspectos que ele amava na arte, ele via algo de sua ninfa, ora como uma donzela inocente, ora como uma mãe aterrorizada e em fuga. E, sem saber quem é, de onde vem, desconfiando que já a tenha encontrado 1.500 anos atrás, ou que ela tenha alguma relação com alguém da Ásia Menor, do Egito ou Mesopotâmia; ou mesmo uma nobre linhagem grega, ele pede ao amigo que o diga: “Qual é a história dessa jovem?”.

A resposta para essa questão não seria algo tão simples. Não era do interesse de Warburg responder de forma direta, muito menos era vontade de Jolles saber precisamente quem estava representada no quadro. A pergunta estava envolta numa necessidade de conhecimento muito maior, o qual, por sua vez, Warburg colocou:

Não, meu amigo, não posso apresentá-lo assim à jovem. Se já não foi introduzido de algum modo, corro o risco de precipitá-lo no palácio fechado e trancafiado de uma família patricia florentina com a mesma impetuosidade que caracteriza a sua senhorinha de passo ligeiro. Não, não se pode de maneira tão temerária pretender estabelecer conhecimento íntimo com alguém que pertence à família Tornabuoni, ainda que seja apenas uma doméstica (WARBURG, 2018a, p.71).

Warburg vai esclarecer ao amigo que o afresco da família Tornabuoni não é apenas uma obra de arte, mas uma imagem que retrata a grande relação que existiu na arte florentina do século XV entre a Igreja, o mercador e o artista.

Para introduzir André Jolles nesse universo, Warburg o coloca diante de algumas questões. Uma delas é se a “senhorinha de passo ligeiro”, que entra “quase correndo” no quadro, pertencia de fato ao período renascentista: “Essa estranha e delicada planta tem mesmo suas raízes na austera terra florentina?”. Já a outra indagação estaria relacionada a vontade expressiva de Ghirlandaio e Tornabuoni: “Será que o mercador e seu jardineiro, animados pelo mesmo elementar desejo de vida, extorquiram do lúgubre rigor dos fanáticos dominicanos um punhado da escura terra que circunda a igreja para alimentar sua exuberante planta ornamental?”. As duas questões têm um ponto em comum. A última, mostra como os dois possuíam o mesmo interesse de expressar uma vontade interior, enquanto que a primeira, interroga a origem de onde os florentinos buscavam a inspiração para retratar esse desejo.

Figura 2 – A Chegada da Prostituta no Céu. J.Borges.



Fonte: Acervo Pessoal (2022).

Ao interrogar André Jolles sobre a origem de sua dama, Warburg chama a atenção de seu interlocutor para os elementos que animavam os pintores e comitentes daquele período. Entender a relação que se estabeleceu e definiu um estilo no período renascentista, permitiria a Jolles compreender que a ninfa presente no

afresco de Ghirlandaio carregava a energia de tempos remotos. A sua amada era uma sobrevivente da Antiguidade.

Ao perceber a figura feminina na parte superior da xilogravura '*A Chegada da Prostituta no Céu*', de J. Borges (FIGURA 2), que entra na cena quase ao mesmo modo da dama no afresco de Ghirlandaio, sentimos a mesma inquietação. Quem seria essa jovem com semelhante movimento e passo ligeiro, de vibração e potência que nos faz indagar onde já teria visto imagem semelhante?

Encontrar a resposta para essa questão também não é uma tarefa fácil. Para entender um pouco mais sobre esse fenômeno é preciso adentrar no universo warburguiano do estudo das imagens, para compreender como a ninfa possui esse poder de reaparecer, imbuída de energias diferentes, sem perder seu vigor. Além do mais, é preciso entender que energias são essas que animam as ninfas de Ghirlandaio e J. Borges, e que nos fazem voltar a questão: Onde já a vi?

A NINFA SOBREVIVENTE

Aby Warburg (1866 – 1929), historiador da arte alemão, criador da Biblioteca Warburg para a Ciência da Cultura – hoje conhecida como '*The Warburg Institute*' – concebeu um método para investigar as imagens, a partir de uma forma de olhar que se alimentava das próprias imagens, dos seus movimentos e dos seus impulsos, e não das certezas rígidas. Também foi um estudioso incansável que buscou uma compreensão a partir da potência que as imagens ativavam diante do observador.

Com uma abordagem interdisciplinar, adotou uma investigação que não se resumiu as obras dentro da história da arte, mas abrangeu os objetos do cotidiano como: baús, calendários, bandeiras de torneio, propagandas, fotos de jornais, entre outros. Ao examinar as imagens

da vida em movimento provenientes dos costumes folclóricos-elesiásticos, dos adornos ilustrativos de utensílios domésticos, dos conteúdos de cartas, das festas públicas e privadas, constatou que nelas havia uma reaparição de motivos distantes no tempo. Com isso, percebeu que para entender esse fenômeno não era possível ficar restrito aos objetos de arte, mas precisaria adentrar em outras esferas sociais.

Segundo Didi-Huberman (2013b, p. 40), a imagem para Warburg não estava dissociada do agir dos membros de uma sociedade, nem do saber de uma época e nem daquilo que os indivíduos acreditavam. Ele considerava que a visão artística cumpria uma função, e que para compreendê-la era preciso conhecer suas conexões com as outras funções culturais. Assim, não era possível desvincular a imagem da religião, da poesia, do mito, da ciência, porque esses componentes exerciam uma influência sobre a imaginação pictórica.

Dessa forma, era preciso ter um olhar atento, ser um vidente de um invisível, como colocou Samain (2012), para enxergar o que se “escondia” por trás das imagens. Assim, observar uma cena plástica da vida cotidiana, através das entrelinhas de um texto – como no caso das cartas de Alessandra de’Strozzi – era mapear, não apenas o que se descortinava na vida comum entre os anos de 1436 e 1459, mas as cenas que se formavam a partir daquilo que estava escrito (WARBURG, 2013a). E Warburg se destacou nesse aspecto, ou seja, possuía uma capacidade singular de reconstruir uma representação a partir de documentos, poesias, cartas, entre outros.

Em 1905 ao escrever ‘Sobre as *imprese amorose* nas gravuras florentinas mais antigas’ (WARBURG, 2013b, p.115), ele percebeu que havia diferentes fases na recepção de imagens da Antiguidade, justamente a partir de objetos do cotidiano, em “acessórios de valor histórico-cultural”, que não eram o centro das atenções da “moderna história da arte”. O modesto ornamento das tampas das pequenas caixas de presente revelou-se como um sintoma de um período de

transição entre dois estilos, o “alla franzese” e o “all’ antico”. Perceber esses sintomas, isto é, a inquietação, o que perturba a ordem das coisas, os rastros visuais do que permanece e convoca o que havia desaparecido (DIDI-HUBERMAN, 2013a), era seguir o caminho que levava as respostas sobre as mudanças do estilo no período renascentista.

Durante uma estadia em Florença, Warburg se debruçou sobre os arquivos florentinos, os quais possibilitaram olhar as obras além da contemplação estético-formal. A riqueza desse material lhe permitiu “investigar a complementação recíproca dos documentos pictóricos e literários, a relação entre artista e comitente, o entrelaçamento entre obra de arte e ambiente social e sua finalidade prática como objeto individual.” (BING, 2013, p. xli). Com isso, seu olhar abarcava também os documentos pictóricos mais remotos e esteticamente irrelevantes, que não eram do interesse da história da arte; e sua atenção não se fixou apenas no artista, mas ampliou-se entre aqueles que eram os grandes patrocinadores da arte, entre eles, os membros do círculo dos Medici.

Assim, o método iconológico criado por Aby Warburg considera que a atividade artística está relacionada ao nível do inconsciente individual e coletivo e, também, que ela é uma atividade da imaginação, a qual incluem as imagens sedimentadas na memória. Essas imagens, por sua vez, ressurgem na memória – como uma sobrevivência – sem que tenhamos uma recordação consciente delas, pois elas já estariam consolidadas nas profundezas de nossas experiências individuais ou coletivas.

No método iconológico criado por Warburg cabe entender “o percurso muitas vezes misterioso da imagem na imaginação, dos motivos para as suas reaparições por vezes muito distanciadas no tempo.” (ARGAN; FAGIOLO DELL’ARCO, 1994, p.39). O modelo ideal de algo que renasce, ou de uma beleza serena, foi substituído “por um modelo fantasmal da história, no qual os tempos já não se calcavam na transmissão acadêmica dos saberes, mas se exprimiam por obsessões, ‘sobrevivências’, remanências, reaparições das formas.” (DIDI-HUBERMAN, 2013b, p. 25).

A imagem ao se relacionar com as emoções e os sentimentos, atravessa o consciente para chegar ao inconsciente. Isso não é algo decifrável pela razão, pois se dá a partir do momento que se consegue utilizar a imaginação para reconhecer o sentimento que está presente numa forma. Além disso, a imagem que sobrevive reflete uma correspondência entre tempos diversos, uma vez que, a sobrevivência quebra com a noção cronológica linear e anacroniza a história; é uma ideia que atravessa os recortes cronológicos propostos para descrever outro tempo. Ela abre a história tornando-a mais complexa, pois amplia o campo de seus objetos, de seus modelos temporais e de suas abordagens. É uma narrativa das imagens pensada como uma “história de fantasmas”, como coloca Didi-Huberman:

A forma sobrevivente, no sentido de Warburg, não sobrevive triunfalmente à morte de suas concorrentes. Ao contrário, ela sobrevive, em termos sintomais e fantasmais, à sua própria morte: desaparece num ponto da história, reaparece muito mais tarde, num momento em que talvez não fosse esperada, tendo sobrevivido, por conseguinte, no limbo ainda mal definido de uma ‘memória coletiva’ (DIDI-HUBERMAN, 2013b, p. 55).

E quais seriam essas formas sobreviventes? Warburg havia percebido que o trágico sobrevive na cultura e que essa atua por meio de um jogo de forças entre o pensamento racional e o mágico religioso, ou seja, entre o apolíneo e o dionisíaco. E o conflito entre essas polaridades é o que compõem a tensão interna na sociedade ocidental.

O historiador da arte então nos apresenta o conceito da *Pathosformeln* ou “*fórmulas de páthos*”; uma ideia que busca uma relação entre forma e conteúdo, carregada de afeto, que sobrevive através das imagens, dos movimentos e emoções; e que caberia ao pesquisador descobrir para que, através das imagens, recordações e da memória visual, pudesse dar conta da cultura de um povo (CAMPOS, 2014).

Warburg acreditava que as imagens incorporavam um páthos – os gestos expressivos antigos – e que esses reapareciam descarregados na imagem de tempos em tempos. E, também, que era possível,

através das nossas experiências individuais e coletivas, acessarmos essa memória. Para ele, as “*fórmulas de páthos*” possibilitavam a representação de uma expressão intensificada, a qual possibilitou explicar a adoção de formas pelos artistas, a partir de uma afinidade de necessidade expressiva, tal qual ele percebeu no afresco criado por Ghirlandaio quando o comentou para André Jolles.

As “*fórmulas de páthos*” revelaram para Warburg a dupla influência da Antiguidade. Os contornos presentes nas obras dos artistas apresentavam uma linguagem gestual patética a qual expressava as experiências da comoção humana em toda sua polaridade trágica, que oscilava entre o sofrimento passivo e a atitude triunfal ativa. A mesma polaridade também estava presente na ninfa, e foi percebida por André Jolles quando notou que sua dama aparecia “sempre diversa e sempre em lugares disformes”.

A ninfa pode ser uma heroína dionisíaca quando se mostra fatal, possuidora, raptora de homens; e ainda assim operar uma inversão de valores, quando se mostra como a heroína apolínea sob a graça infantil e ingênua da ninfa casta, como apresenta Didi-Huberman:

Mortal e imortal, adormecida e dançante, possuída e possuidora, secreta e aberta, casta e provocante, violada e ninfômana, prestativa e fatal, protetora de heróis e raptora de homens, ser da meiguice e ser da obsessão, a Ninfa realmente cumpre a função estrutural de um operador de conversão entre valores antitéticos, que ela “polariza” e “despolariza” alternadamente, conforme a singularidade de cada encarnação (DIDI-HUBERMAN, 2013b, p. 302-303).

Ela é um organismo enigmático. Para Warburg era a heroína impessoal da *Nachleben* – sobrevivência –, “um ser do passado que não para de sobreviver”, como aponta Didi-Huberman (2013b, p. 29). Personagem de um período que chega de muito longe e é incapaz de morrer. E sobrevive porque, imbuída da linguagem do páthos, deixa entrever uma memória distante, pois, como aponta Agamben (2012, p.29),

“as Pathosformeln são feitas de tempo, são cristais de memória histórica, ‘fantasmatas’ (...), em torno dos quais o tempo escreve sua coreografia”.

Observar a ninfa com a visão atual requer ver as coisas do ponto de vista arqueológico, o qual é, segundo Didi-Huberman, “comparar o que vemos no presente, o que sobreviveu, com o que sabemos ter desaparecido” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p.41). Um olhar que busca muito mais observar as camadas de tempo presentes do que simplesmente fazer um inventário (BENJAMIN, 2017; DIDI-HUBERMAN, 2017). Que requer o exercício de imaginar e de deixar que as coisas comecem a nos “olhar” a partir de seus espaços, e nos convida a questionar e a lançar novas perguntas para as imagens.

Ao ver a ninfa na xilogravura de J. Borges sentimos despertar a memória latente de motivos distantes no tempo, atualizada numa nova encarnação. Isso só é possível através de uma operação que exige de nós a imaginação, pois, é a memória que permite ver o caminho percorrido pelas imagens e suas reaparições distanciadas no tempo.

Para compreender melhor esse processo é preciso perceber a inquietude das imagens. Ler os movimentos do tempo que se apresentam através delas, e entrever aquilo que escapa quando olhamos para uma obra e percebemos apenas o que está posto diante de nossos olhos. Tudo isso requer um pensamento que atravesse os limites da razão, em busca de correspondências entre as diferenças, e não entre as semelhanças, ou seja, um pensamento que leva em consideração a imaginação muito mais do que a razão.

O PENSAMENTO SIMBÓLICO

A Biblioteca Warburg para a Ciência da Cultura tinha como lema o termo Mnemosyne, a deusa grega da memória, nome também escolhido por Warburg para o projeto do seu atlas de imagens, o Atlas

Mnemosyne. Segundo Wind (2018), a palavra foi colocada sobre a porta de entrada de seu instituto e deveria ser entendida em duplo sentido:

(...) como exigência para o pesquisador, para recordá-lo de que, quando interpreta obras do passado, ele age como alguém a quem foi confiada a administração do patrimônio depositário da experiência e, ao mesmo tempo, para lembrá-lo de que essa experiência é ela própria um objeto de pesquisa, ou seja, um convite a examinar o funcionamento da memória social com base em materiais históricos (WIND, 2018, p.264).

Para Warburg, o pesquisador diante das imagens do passado não precisaria assumir uma postura de contemplação. Contudo, deveria olhá-las como resultado de experiências anteriores e, ao mesmo tempo, entender que essas experiências abrem o campo para uma compreensão do funcionamento da memória, a partir de uma forma simbólica de pensamento, como veremos mais adiante. Para isso, seria preciso conhecer, e estudar diversos tipos de materiais históricos que permitam compreender quais ideias estão contribuindo para a formação dessa imagem.

No texto ‘Mnemosyne. O atlas de imagens. Introdução’ (WARBURG, 2018b, p.217), o autor comenta que “a criação consciente da distância entre o Eu e o mundo exterior é o que podemos designar como o ato fundamental da civilização humana”. Essa afirmação é um convite para retomarmos nossa capacidade de simbolizar, isto é, de criar um espaço intermediário que possibilite uma vivência libertadora.

Warburg (2015, p.271) acreditava que “toda a humanidade é — o tempo todo e para sempre — esquizofrênica”. Restituir a capacidade de simbolizar, permitiria ao indivíduo alcançar um equilíbrio “temporário” — já que esse seria o resultado de um confronto que não cessa — entre a entrega pulsional e a razão absoluta. Isso foi percebido em sua viagem para os altiplanos do Novo México, quando notou que os índios Pueblos estavam a meio caminho entre a magia e o logos; e usavam o símbolo para se orientar sem viverem um sintoma de cisão, mas uma

experiência libertadora. Warburg então percebeu que a justaposição entre a magia fantástica e a razão objetiva permitiria ao homem criar inúmeras relações com o mundo (WARBURG, 2015).

Wind (2018) coloca que o historiador da arte havia desenvolvido seus conceitos sobre a polaridade do símbolo com base na obra de Friedrich Theodor Vischer — *Das Symbol* — onde esse aponta o símbolo como uma conexão entre imagem e significado mediante um ponto de comparação. A imagem seria qualquer objeto visível e o significado seria uma noção tomada de qualquer campo das ideias. Para Wind, essa seria uma definição provisória, pois o conceito de imagem e significado mudaria de acordo com o tipo de conexão.

Poderia ocorrer uma conexão mágico-associativa, onde a imagem e o significado se fundem. Para isso, seria necessário um ritual religioso e a presença de um sacerdote cujo “poder mágico” realiza uma transubstanciação, ou seja, efetua um milagre. E teria também a conexão lógico-dissociativa, onde há a introdução de um *como* comparativo. Não haveria um ritual religioso e nenhum poder mágico que executasse um milagre. Os elementos, por exemplo, como pão e vinho, seriam entendidos intelectualmente e não como uma força misteriosa. No entanto, Wind ainda aponta que para Vischer haveria um nível intermediário, nomeado “com reservas” e ocorreria quando o observador não crê na veracidade mágica da imagem, mas ainda assim, mantém uma ligação com ela. De acordo com essa colocação, já seria possível deduzir que esse nível intermediário seria aquele que nos permite estar a meio caminho entre a magia e o logos.

Wind comenta ainda que numa extremidade fica a matéria pura dos símbolos privado de vida; na outra está o ato ritual, que se agarra literalmente aos signos e os consome ou seria consumido por eles. E que a fase crítica estaria no meio, onde o símbolo é compreendido como signo, mas permanece sendo uma imagem viva. Ele coloca:

Tanto a criação artística, que emprega a sua condição mediadora através da transformação de utensílios por meio de “simulacro”, quanto a fruição artística, que recria e experimenta esse estado intermediário na contemplação do “simulacro”, atingem, segundo Warburg, as mais obscuras energias da vida humana, ficando presas e ameaçadas por elas mesmo onde um equilíbrio harmonioso foi (temporariamente) alcançado. Também o equilíbrio harmonioso é produto de um confronto, no qual o homem participa inteiramente com sua necessidade religiosa de corporificação e seu desejo intelectual de iluminação, com seu impulso de apropriação e sua vontade de distanciamento crítico (WIND, 2018, p.269).

Logo, a imagem seria o resultado dessa oscilação entre uma imaginação que busca se identificar com o objeto, e uma racionalidade que busca se afastar dele, ao que Warburg denominou de “função polar do ato artístico” (WARBURG, 2018b, p.218). E essa oscilação é o que causaria ao homem espiritual um mal-estar, o qual Warburg acreditava que deveria ser o objeto principal da ciência da cultura, em outras palavras, “de uma história psicológica por imagens que seja capaz de ilustrar a distância existente entre o impulso e a ação” (WARBURG, 2018b, p.219). Isto é, que fosse capaz de ilustrar o resultado desse confronto de energias.

A linguagem gestual patética ao expressar as experiências da comoção humana em toda sua polaridade trágica, que alternava entre o sofrimento passivo e a atitude triunfal ativa, se tornou então, aquela utilizada pelos artistas para mostrar essa oscilação. Uma linguagem vinda dos sarcófagos, pois esses também foram referenciados como modelos, através da morte de Orfeo, da morte de Meleagro, do Rapto de Proserpina. Além deles, também havia o sofrimento por meio das figuras femininas, da mãe; o gesto acentuado do lamento e do desespero diante da morte. Esses modelos impregnaram a imaginação dos artistas, a exemplo de Donatello e Dürer no período do Renascimento. Esse estilo se apresentou também através da escultura triunfal como uma afirmação da vida, no exemplo do triunfo do imperador e de sua apoteose: a coroação; e nas sagas dos baixos-relevos das tumbas

pagãs, como a luta desesperada da alma humana pela ascensão ao céu. Tanto uma, quanto outra, mostravam um movimento de massa na comitiva de um soberano, seja ela mediante uma procissão orgiástica do deus Dionísio ou no cortejo triunfal do imperador Trajano.

Contudo, Warburg lembra que na Idade Média a normativa eclesiástica divinizou os imperadores. E que a Igreja havia “transformado a autocelebração dos baixos-relevos trajanos num sentimento cristão.” (WARBURG, 2018b, p. 222). Isso foi observado por ele no texto ‘O ingresso do estilo ideal antiquizante na pintura do primeiro Renascimento’, onde notou que houve uma “tentativa refinadíssima de transmutação” através da inversão energética do páthos imperial em piedade cristã. Ou seja, o imperador que havia esmagado o bárbaro, transformou-se no arauto da justiça, pois ao ordenar sua comitiva a parar, porque o filho da viúva estava sob os cascos dos cavaleiros romanos; o soberano dominador do mundo, brutal e intempestivo, transformou-se num monarca piedoso, por atender ao pedido da viúva que implorava por uma atitude justa.

Essa inversão de energia ocorreu porque “a disciplina eclesiástica proibia as lamentações desesperadas: seja nos momentos elevados, seja naqueles obscuros da existência humana, ela pretendia resignação e autocontrole.” (WARBURG, 2018c, p.113). O cristão submisso não podia lamentar-se como um pagão combativo, nem venerar os deuses antigos. Então, era necessário realizar uma “purificação das imagens”, papel assumido pela Igreja, a qual não demorou em transformar a Vitória alada, antes cultuada como deusa, em elemento do paganismo ávido de fama e devotada à idolatria. A estátua da Vitória (a Nike) foi alvo de uma luta empreendida pelos primeiros cristãos, e só teve fim quando Constantino também banuiu oficialmente a Vitória, a qual continuou a aparecer em diversas ocasiões, desaparecendo como estátua oficial de culto por volta do final do século IV (WARBURG, 2018c).

E a ninfa mesmo não apresentando os gestos orgiásticos pagãos, também sofreu a perseguição da Igreja. Esse foi o caso da ninfa

de Ghirlandaio, que apesar de não exibir o traço orgiástico, também foi alvo de ataques, sendo considerada um “tipo insolente da vaidade pagã”, e cuja imagem, não podia mais ser tolerada nas igrejas. (WARBURG, 2018c, p.118). A ninfa foi “domesticada” e, apesar de sua condição, podemos perceber o quanto o movimento de suas vestes e de seus gestos, revelam de onde ela se origina.

Mas, apesar de a linguagem gestual patética ter sido condenada, ela sobreviveu. Vinda dos sarcófagos antigos ou dos arcos do triunfo, ela insistiu em reaparecer nas imagens, ativando as memórias de tempos antigos. Como isso era possível? Como essas imagens conseguiam ativar essa memória? Warburg (2015, p.271) coloca que a “memória é apenas uma coleção selecionada das manifestações de respostas a estímulos, feita por intermédio de exteriorizações fonéticas (linguagem em voz alta ou silenciosa)”. Porém, ele não deixou de colocar as questões: como se originam as expressões linguísticas e em forma de imagem? Segundo que sensação ou ponto de vista (consciente ou inconsciente) elas são armazenadas no arquivo da memória? Há leis segundo as quais se sedimentam e vêm novamente à tona? (WARBURG, 2015, p.271).

No mesmo texto Warburg nos dá algumas pistas para esse entendimento, ao apontar que o problema da “memória como matéria organizada”, formulado por Karl Ewald K. Hering, deveria ser compreendido através da psicologia do homem primitivo — o homem que reage de imediato, por reflexo —, mas, também, através da psicologia do homem histórico e civilizado — aquele que de forma consciente lembra a formação histórica do seu passado e do de seus ancestrais. No primeiro, a imagem da memória conduziria ao ato religioso, no segundo, à anotação.

O historiador da arte coloca ainda que, em termos ontogênicos, é possível considerar um comportamento frente às imagens mnêmicas também como primitivo e precedente, mas que permanece latente. Nele a imagem da memória não desencadeia um movimento reflexo imediato e prático, mas ao invés disso, ela é conscientemente armazenada sob

a forma de imagens ou sinais. Então, entre esses estágios, as imagens da memória receberiam o tratamento dado pela impressão — ou experiência — ao que Warburg chamou de forma simbólica de pensamento. E por isso o lema de sua biblioteca e do seu atlas se referir a memória, como vimos acima, porque as imagens da memória são o resultado de experiências e, ao mesmo tempo, essas experiências fornecem um campo para compreensão do funcionamento da memória.

Ele ainda revela que havia sido, já em 1905, influenciado pelos escritos do linguista alemão Hermann Osthoff, sobre a característica das línguas indo-germânicas de se ampliarem em relação ao significado, isto é, “que a entrada de uma expressão com uma raiz diferente produzia uma intensificação do significado originário da palavra cujo radical tinha sido modificado.” (WARBURG, 2018b, p.220). Para Warburg era possível observar essa mesma “intensificação do significado originário” nas imagens, através da linguagem gestual, quando, por exemplo, Salomé, dançarina da Bíblia, surge como uma mênade grega. Ou quando a serve com a cesta de frutas, entra na cena ao estilo da Vitória, no quadro de Ghirlandaio. Então comenta:

No âmbito da exaltação orgiástica de massa, é preciso investigar a matriz que imprime na memória as formas expressivas de máxima exaltação interior, expressa na linguagem gestual com tal intensidade, que esses engramas da experiência emotiva sobrevivem como patrimônio hereditário da memória, determinando de modo exemplar o contorno criado pela mão do artista no momento em que os valores mais altos da linguagem gestual querem emergir na criação através de sua mão. (WARBURG, 2018b, p.220-221)

Logo, era preciso investigar a matriz que fornecia essas formas expressivas sobreviventes que se tornaram o patrimônio hereditário da memória. Ao investigar essa fonte, Warburg chega ao *thiasos* trágico, ou seja, “a matriz que cunha os valores expressivos da exaltação pagã que brotam da experiência originária orgiástica” (WARBURG, 2018b, p.222).

O *thiaso* era um grupo de fiéis, a princípio, formado por mulheres, que celebravam um culto a um deus, entre eles, Dionísio (TRABULSI, 2004). Sua comitiva não se intimidava em mostrar todo o movimento enérgico de seus corpos, o qual, de acordo com Warburg (2018b), inclui as manifestações de uma humanidade fobicamente abalada, numa escala que vai da mais profunda reflexão até o frenesi sanguíneo; e todas as ações mímicas entre esses dois extremos. Ele comenta que na representação da arte figurativa é possível ver o eco dessas ações durante o culto do *thiaso*, quando os indivíduos caminham, correm, dançam, agarram, carregam, transportam, sendo a entrega apaixonada o elemento essencial desse valor expressivo.

A ninfa incorporou essa energia de várias maneiras. Warburg notou sua presença através de várias obras do renascimento florentino: com Botticelli ela apresentava os acessórios em movimento nas vestes e nos cabelos; com Pollaiuolo, mostrava o desassossego gestual da perseguição erótica; Donatello, por sua vez, exibiu sua ninfa carregada do sofrimento patético das ménades cristãs; Ghirlandaio, o artista do afresco em que Jolles viu sua amada, traduziu-a com a graça vitoriosa das jovens virgens. E agora vemos a ninfa de J. Borges, com seu passo largo e sua alegria vivaz, chegar ao céu e ser recebida pelo guardião das chaves.

Diante dessas imagens que nos causam uma inquietação, vemos como a memória age buscando ativar os sinais, as marcas, por meio da linguagem dos gestos, e mais, através de uma expressão patética que sobreviveu em suspensão até encontrar novamente uma forma de reaparecer.

É o que vemos acontecer na xilogravura de J. Borges. Sua ninfa atravessou o tempo, mas não perdeu sua potência. Continua desafiando nosso olhar, nossa imaginação, através de uma linguagem gestual antiga que agita a alma. Sem esperar ela nos apanha. E sentimos nosso olho fechar e se prender, por instantes, para ver surgir na memória o seu eterno retorno. (DIDI-HUBERMAN, 2016).

A NINFA MODERNA

Ao entendermos a proposta de Aby Warburg para o estudo da imagem, compreendemos como a ninfa consegue reaparecer imbuída de energias diferentes, e quais as forças que animam tanto a ninfa de Ghirlandaio, quanto a de J. Borges. Através dessa abordagem, conseguimos criar um fio condutor que liga as duas “damas”, apesar da distância que as separa.

A ninfa atravessa o tempo. Ganha contornos mais de cinco séculos depois na xilogravura de J. Borges. Viaja de Florença a Bezerros através de um tempo complexo. E através da imaginação, enche-se de vida, de energia e potência para gestar novas experiências individuais e coletivas. Observá-la não é apenas identificar sua presença como elemento gráfico ou como forma. É perceber como a imagem, seja ela na história da arte ou numa xilogravura popular no Agreste pernambucano, carrega muito mais do que está posto ali. Olhar as imagens da cultura é entender que o que se apresenta para o observador pode estar tomado de intensidade e de inquietação.

Não é prudente desvincular a imagem da cultura e dos seus ritos. Wind (2018, p.262), havia comentado que para Warburg não era possível separar a imagem de sua relação com a religião e a poesia, com o culto e o drama, pois isso equivalia a olhá-la de forma reduzida. Para ele, ela estava indissolavelmente ligada à cultura. Portanto, não se tratava apenas de um modo de ver, mas, de perceber a vibração de ideias que elas suscitavam. E a ninfa na obra de J. Borges nos inquieta porque ela carrega essa vibração, essa energia pulsante.

Perceber a inquietude na xilogravura é notar que o autor fez uso de um pensamento simbólico, e de sua vontade expressiva, sem se deixar envolver pela razão ou pela busca de um significado para as imagens. O resultado de seu trabalho revela um processo criativo que

não está preso a conceitos e técnicas, mas sim, a toda fantasia que sua imaginação provoca. Sua obra incorpora um estilo próprio, o qual permite dar vazão à sua capacidade criativa de ver e criar imagens sem se importar com sua “insolência”.

A ninfa atualiza-se com J. Borges. Com toda a sua graça, seu movimento e sua potência, ela atravessa o tempo e encarna a energia da deusa Vitória na obra ‘A Chegada da Prostituta no Céu’. É significativo notarmos como a configuração apresentada pelo autor da xilogravura se torna curioso, porque sua senhorinha não foi recebida por um personagem qualquer. Ela é recepcionada por São Pedro, o primeiro Papa da Igreja, aquele que assumiu as chaves do reino dos céus, conforme diz o Evangelho de Matheus. Não podemos esquecer que foi a mesma Igreja que havia condenado a ninfa por sua vaidade insolente. Essa representação estaria configurando uma nova inversão de energia? Antes um elemento do paganismo, agora um ser que pode adentrar o céu e dividir o espaço com outras divindades celestes?

Configurações como essas nos escapam caso nosso olhar se restrinja apenas ao aspecto da forma pura da imagem. Perceber a configuração do elemento pagão e religioso no mesmo quadro é entender que a linguagem do páthos, apesar de toda condenação, continua a compartilhar as experiências dos indivíduos ainda hoje. Ela permanece latente e segue ativando as memórias de tempos antigos.

Talvez possamos ainda afirmar que o religioso e o pagão compartilham o mesmo espaço, porque é possível que nunca tenham deixado de estar juntos, apesar de toda condenação sofrida pela linguagem patética. O pesquisador precisa entrever essa “vida póstuma” do páthos para restituir sua energia e temporalidade, uma operação que vai lhe exigir uma forma diferente de olhar as imagens do passado – que antes pareciam inacessíveis – para as verem se recolocarem em movimento novamente. (AGAMBEN, 2012, p. 37).

Ver a ninfa na xilogravura popular é perceber que a riqueza estilística da Antiguidade é um exercício de imaginação, muito mais do que um exercício da razão, pois esse nos oferece apenas um saber conhecido, como se a percepção da imagem fosse única e todo significado fosse constante. A imaginação busca a inconstância, e é ela que desperta nosso olhar para o não-saber e permite enxergar o inescrutável das relações que as imagens suscitam.

Warburg nos lembra que estar diante de uma imagem é estar diante de ideias e tempos antigos. Logo, olhá-la a partir de uma linha cronológica, não nos permite ver o seu tempo, porque esse não se apresenta em ciclos, muito menos de forma linear. Para compreender a energia que une a ninfa de Ghirlandaio e a ninfa de J. Borges, é preciso quebrar as amarras do tempo que se põe em sequência, uma vez que esse perde sentido aqui. Observar as obras fora do fio cronológico é um exercício de ver e ler as imagens da forma como Didi-Huberman (2017), influenciado por Walter Benjamin, já havia proposto: “Ler o que não está escrito”, pois só assim podemos experimentar um olhar que quebre as linhas temporais.

Ao perceber as associações fora do tempo cronológico ou da determinação histórica, conseguimos acessar um saber sensível como propõe Benjamin (2018, p.21), ou seja, “um saber que se alimenta não apenas daquilo que está posto diante dos olhos, mas também, apodera-se do simples saber e de dados inertes como de algo experienciado e vivido”. Um conhecimento que está além do que está posto, porque ler uma imagem através da razão é ir em busca dos significados, mas usar a imaginação, é seguir o faro da intuição e perceber a potência.

E isso é uma conquista do espaço de pensamento. Da capacidade de simbolizar que permite oscilar entre a magia e o logos, pois, a imagem seria o resultado dessa oscilação, entre uma imaginação que busca se identificar com o objeto, e uma racionalidade que busca se afastar dele. Um pensamento que nos convida a experimentar um olhar

que adentra os limites da forma, para alcançar a profundidade de algo que parece estar adormecido, e que ganha força a partir da imaginação.

E é através dela que conseguimos observar as correspondências e as relações distantes, pois, é na imaginação “que tem lugar a fratura entre o individual e o impessoal, o múltiplo e o único, o sensível e o inteligível, e, ao mesmo tempo, a tarefa de sua recomposição dialética” (AGAMBEN, 2012, p.63). Observar a ninfa é ver como a vida das imagens se dá. Essa não se apresenta apenas na imobilidade, nem na retomada sucessiva de seus movimentos, mas, na tensão entre a imobilidade e o movimento, ou seja, na zona intermediária, no qual é possível notar onde ocorrem as tensões e conflitos na relação entre o homem e o mundo.

Onde continuaremos a vê-la? Talvez a ninfa esteja por aí exibindo seus passos e sua alegria, atravessando a cultura, a poesia, as festas. Desaparecendo ali, surgindo aqui, mas sem deixar de imbuir de energia a configuração que lhe toma forma. Sua potência é o que nos anima, nos inquieta e nos faz sempre voltar a questão: Onde já a vi?

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Ninfas**. Tradução de Renato Ambrosio. São Paulo: Hedra, 2012.
- ARGAN, Giulio Carlo; FAGIOLO DELL'ARCO, Maurizio. **Guia de história da arte**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Imagens de pensamento**. Sobre o haxixe e outras drogas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Vol. 1. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.
- BING, Gertrude. Prefácio à edição de 1932. In: WARBURG, Aby. **A renovação da Antiguidade pagã**: contribuições científico-culturais para a história do Renascimento europeu. Tradução Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013. p. xli - xlvii.

CAMPOS, Luis Eugenio. Conociendo a Aby Warburg. In: **Trans/Form/Ação**. v.37, n.1. jan-abr. 2014. Marília, 2014.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da imagem**: questão colocada aos fins de uma história da arte. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013a.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente**: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013b.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Ninfa Moderna**: ensaio sobre o planejamento caído. Tradução de António Preto. Lisboa: KKYM, 2016.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Cascas**. Tradução André Telles. São Paulo: Editora 34, 2017.

SAMAIN, Etienne. Aby Warburg. Mnemosyne. Constelação de culturas e ampolheta de memórias. In: SAMAIN, Etienne (org.). **Como pensam as imagens**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012. p. 51-80.

TRABULSI, José Antonio Dabdab. **Dionisismo, poder e sociedade na Grécia até o fim da época clássica**. Tradução José Antonio Dabdab Trabulsi. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

WARBURG, Aby. Matteo de' Strozzi: o filho de um mercador italiano, quatrocentos anos atrás (1893). In: WARBURG, Aby. **A renovação da Antiguidade pagã**: contribuições científico-culturais para a história do Renascimento europeu. Tradução Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013. p. 219-221.

WARBURG, Aby. Sobre as *imprese amorose* nas gravuras florentinas mais antigas (1905). In: WARBURG, Aby. **A renovação da Antiguidade pagã**: contribuições científico-culturais para a história do Renascimento europeu. Tradução Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013b. p. 105-120.

WARBURG, Aby. Memórias da viagem à região dos índios pueblos na América do Norte. In: WAIZBORT, Leopoldo (org.). **Histórias de Fantasma para gente grande**. Tradução Lenin Bicudo Bárbara. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 255-287.

WARBURG, Aby. A Ninfa: uma troca de cartas entre André Jolles e Aby Warburg. In: FERNANDES, Cássio (org.). **A presença do Antigo**. Tradução Cássio Fernandes. Campinas: Editora da Unicamp, 2018a. p. 65-77.

WARBURG, Aby. Mnemosyne. O atlas de imagens. Introdução. In: FERNANDES, Cássio (org.). **A presença do Antigo**. Tradução Cássio Fernandes. Campinas: Editora da Unicamp, 2018b. p. 217-229.

WARBURG, Aby. O ingresso do estilo ideal antiquizante na pintura do primeiro Renascimento. In: FERNANDES, Cássio (org.). **A presença do Antigo**. Tradução Cássio Fernandes. Campinas: Editora da Unicamp, 2018c. p. 91-140.

WIND, Edgar. O conceito de *kulturwissenschaft* em Warburg e o seu significado para a estética. In: FERNANDES, Cássio (org.). **A presença do Antigo**. Tradução Cássio Fernandes. Campinas: Editora da Unicamp, 2018. p. 255-279.

17

Rubem Viana de Carvalho

epistemologia corazonar do corpo jubiloso na cultura popular:

os saberes e agenciamentos
corporizados das mulheres brincantes
do samba de coco de Arcoverde-PE

INTRODUÇÃO

O samba de coco é uma atividade cultural da cultura popular brasileira de origem africana e indígena, que surge na região nordeste como uma dança/música de trabalho se disseminando pelos estados da Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Alagoas e Pernambuco, cada manifestação com suas singularidades.

A atividade cultural que acontece na cidade de Arcoverde no interior de Pernambuco possui traços marcadamente da cultura indígena e africana, tem-se os passos do toré e do trupé dançados pelos indígenas em festas tradicionais, passos característicos dessa atividade cultural, ainda hoje existentes.

Além disso, tem-se fortes influências da música e da dança africana, a partir das danças de roda e do uso de instrumentos de percussão. Essas atividades culturais próprias da cultura africana foram disseminadas como atividades de resistência à escravidão no Brasil a partir do entoar o trabalho com música e dança, na quebra do coco, na construção de casas de taipa e também nas articulações políticas de enfrentamento à escravidão. A resistência e agência subjetiva no enfrentamento à opressão se dava e ainda se dá pelo corpo, através do que Santos (2018) chama de corpo moribundo, corpo sofredor e corpo jubiloso.

Desta forma, trata-se de uma manifestação cultural que surge historicamente da interculturalidade das culturas negra e indígena com a europeia. Hoje o samba de coco além dos ritmos danças e instrumentos africanos e indígenas, articula ritmos como o xote, xaxado, baião e algumas vezes instrumentos de corda, como também eletrônicos.

Além disso, o coco tem mudado as relações de gênero internas, atualmente posições dentro da atividade cultural que eram exercidas apenas por homens passam a ser exercidas também por mulheres.

Isso se dá a partir de processos epistemológicos e pedagógicos de agenciamento coletivo do saber/fazer da experiência do corpo jubiloso em relação às mudanças da sociedade mais ampla.

Essa relação estabelecida entre tradição e mudanças conceituais e sociais são próprias das epistemologias do Sul, como aponta Santos (2018), assim como da epistemologia corazonar uma das formas das epistemologias do Sul. No caso do samba de coco, a atividade cultural relaciona também a tradição oral, a ancestralidade e o corpo, o que faz surgir também pedagogias Outras, diferentes das pedagogias hegemônicas educacionais e escolarizadas.

Dessa forma, a partir dos conceitos do corpo jubiloso (SANTOS, 2018) relacionado às pedagogias Outras (ARROYO, 2012) que surgem na cultura e na educação popular, nossa pesquisa tem como questão norteadora: quais são os principais saberes agenciais e pedagógicos corporizados no corpo jubiloso que são possíveis de perceber a partir das narrativas-memórias das mulheres brincantes do samba de coco de Arcoverde-PE?

Nesta direção, nosso objetivo é compreender os principais saberes agenciais e pedagógicos corporizados no corpo jubiloso que são possíveis de perceber a partir das narrativas-memórias das mulheres brincantes do samba de coco de Arcoverde-PE. Tendo em vista que as mulheres brincantes da roda de coco de Arcoverde têm apontado nos últimos trinta anos, novas pedagogias e novos agenciamentos ao assumir posições dentro do coco não só em relação à atividade jubilosa, mas também em relação à luta política pela defesa, preservação e profusão da atividade cultural popular em Arcoverde e em Pernambuco.

Para essa empreitada, nossa pesquisa foi construída em uma perspectiva qualitativa, entendendo que a partir dessa abordagem metodológica a riqueza sociológica e pedagógica dos fenômenos tem seu conteúdo ampliado para além das estruturas sociais que circunscrevem

os fenômenos sociais destacando seus significados sociais. Utilizamos como método de pesquisa, a pesquisa documental, valendo-se da coleta indireta de dados a partir da análise de documentos. Conforme Gil (2010), são considerados documentos qualquer objeto social que possa contribuir para o esclarecimento de algo ou de determinado fenômeno.

No caso desta pesquisa temos como fonte documental, um documentário audiovisual, assim, fazemos uso descritivo e analítico do documentário, *Mulheres da Roda do Samba de Coco Arcoverdense*, produzido pela instrumentista e brincante popular Amanda Lopes a partir do incentivo da Lei Aldir Blanc. Conforme Gil (2010), esse tipo de fonte de documentação possibilita aos pesquisadores analisar variados aspectos da sociedade atual, assim como compreender melhor nosso passado histórico.

A escolha do documentário se deu por alguns fatores. São eles: 1) Disponibilização pública na rede mundial de internet, alocado no site de vídeos, youtube; 2) Relevância do documento que remonta a história e a memória do samba de coco de Arcoverde; 3) Destaque dado às narrativas-memórias das mulheres em detrimento de uma narrativa exterior e, além disso, 4) Pela confiabilidade da produção via edital conforme regras da Lei Aldir Blanc. Isso nos ajuda a desvencilhar de materiais falsos disponíveis na internet. A escolha pela temática também remonta a uma relação afetiva do pesquisador, que é filho de Arcoverde, nascido no território cultural onde há mais de trinta anos está a sede do Samba de Coco da família Lopes e o Museu do Samba de Coco Ivo Lopes.

Na fase de tratamento dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), a partir da utilização da técnica de análise temática. Neste sentido, utilizamos como procedimento de análise: 1) Identificação das principais temáticas que surgem a partir do objetivo proposto relacionados às principais singularidades e agenciamentos presentes nas narrativas-memória das mulheres do samba de coco de Arcoverde. 2) Agrupamento das temáticas em categorias mais amplas. 3) Por fim, as categorias foram analisadas a partir da inferência realizada em diálogo

com o aporte teórico escolhido, dando maior ênfase aos sentidos mais expressivos das narrativas tendo em vista o recorte que um artigo exige.

CONCEITUANDO CULTURA “ERUDITA”, CULTURA DE MASSAS E CULTURA POPULAR

Embora diferentes autores e teóricos atribuam diferentes enfoques ao conceito de cultura, para Arantes (2017), há a concordância de que uns dos principais aspectos são as significações e os valores dados que contribuem para a constituição das culturas de forma variável e relativa, mesmo que em alguns casos as significações biológicas e naturalizantes sobre algumas concepções culturais, por meio do poder, acabem sobrepondo e ganhando ideias de essência. Para o autor a cultura é constituída por um sistema de símbolos no qual se articulam significados.

Para Hall (1997), os sistemas ou códigos de significados são o que dão sentido às ações humanas. Assim, são esses sistemas que nos possibilitam interpretar significativamente as ações sociais. Nesta direção, entendidos de forma agrupada, os sentidos estruturam as culturas “contribuem para assegurar que toda ação social é ‘cultural’, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (HALL, 1997, p.16).

A ideia de centralidade que a cultura ganha em nossas vidas atualmente é de fundamental importância, tendo em vista que essa está diretamente relacionada à construção da subjetividade e da identidade das pessoas enquanto atores sociais. Desta forma, não se está negando os fatos sociais, ou os fenômenos físicos, biológicos ou psicológicos, não obstante, a partir de uma ideia de centralidade da linguagem ampliada na revolução cultural a significação sobre as coisas passa a produzir sua existência social por meio dos discursos (HALL, 1997).

Pensamos ser importante aqui discutir brevemente algumas significações sociais que constroem o que é a “cultura erudita”, cultura de massas e cultura popular, para adentrar depois nas discussões dialógicas entre cultura e educação popular, como também nas pedagogias Outras corporizadas pelos sujeitos Outros em seus processos de agenciamentos pedagógicos.

Nesta direção, destacamos a partir de Jorge (2006) e Hall (1997) que atualmente é difícil pensar as diversas culturas enquanto categorias delimitadas tendo em vista os processos de globalização transnacionais e a mundialização da cultura na pós-modernidade. Desta forma, os limites entre determinada cultura e outra, como por exemplo entre a “cultura erudita” e cultura popular, não são tão claros, o que produz as diferenças nas relações sociais e políticas modernas e certa centralidade aos discursos e as significações que se dão culturalmente.

Nesse sentido, entendemos que as culturas de uma forma geral são produzidas e reproduzidas dentro de um campo de tensão onde os significados hegemônicos se sobressaem a partir de sentidos reificados que teimam em produzir padronizações e regras para o que pode ser considerado a boa cultura e a má cultura. Desta forma, destacaremos as singularidades dos significados sociais da cultura erudita/hegemônica, de massas e popular.

No que tange à cultura de massas, essa surge para os autores e autoras que estudam cultura a partir da década de 1940 do século XX, por meio da criação e difusão dos meios de comunicação de massa e de sua importância na difusão de mensagens sociais, sejam políticas ideológicas ou de consumo. Dessa forma, a cultura de massas é produzida principalmente para gerar lucro para o mercado e para atingir um grande público. Assim, não há uma intenção desinteressada de produção ou de criação interessada na beleza, no prazer e na comunhão com os consumidores como ocorre com a cultura “erudita” e popular (JORGE, 2006).

Já a cultura popular foi denominada assim principalmente pelos detentores da cultura tida hegemonicamente como erudita, mas foi ressignificada pelos sujeitos populares. Desta forma, a cultura popular como apontam Jorge (2006) e Arantes (2017), acaba por ganhar certa ambiguidade no imaginário social, ora sendo vista com conotações pejorativas relacionadas ao baixo nível intelectual e artístico, atraso, “folclore”, “tradição” e ora como resíduo da cultura “cultura” erudita/hegemônica. Além disso, a cultura popular é vista também como resistência, como erudita e como produção autêntica, tendo em vista que assim como a cultura erudita hegemônica, a cultura popular pode expressar

uma necessidade orgânica de produção, que seria impulsionada pelo livre prazer estético e pelo desejo de comunhão de um grupo, por ampliar as possibilidades de reflexão, pela vontade de contribuir para a beleza e o conhecimento da comunidade, com grande identidade entre os que produzem e os que consomem, ou ainda uma total indiferenciação entre eles (JORGE, 2006, p.176).

Nos parece que a distinção entre a cultura erudita, que aqui classificamos como hegemônica, e a cultura popular parece surgir de fato a partir do poder e da produção moderna binária, que estabelece o que é considerado ruim, feio e atrasado para estabelecer o que é o belo, e assim manter as relações de poder e a estratificação social.

É preciso destacar alguns problemas dos sentidos atribuídos à cultura popular enquanto resíduo do erudito e também enquanto “folclore” e ou “tradicional”, quando tradicional se refere a um resíduo de uma época de Ouro perdida, tendo em vista que, para Arantes (2017), essas concepções são construídas por sujeitos detentores de poder a fim de compreender a cultura popular, mas sempre a partir da ideia de uma cultura outra, em contraposição à cultura tida como culta, circunscrita a um espaço homogêneo e a um tempo que passou e que só sobrou resíduos que serão resgatados pelas elites cultas.

Desse modo, a cultura popular remete a um conjunto de concepções sociais que vão desde a negação desta enquanto saber credível até o de lugar de resistência social e política. Dentro desse contexto, a cultura popular é um paradoxo, que mesmo sendo parte da construção da cultura nacional, através das festas como o carnaval, o São João ou de comidas como a canjica, o cuscuz ou ainda o feijão com arroz, parece que ainda assim tem seus sentidos produzidos e reificados pelo saber hegemônico a partir da dissociação entre o saber e fazer. Desse modo, essa dissociação entre saber e fazer, mesmo que falsa, contribui para a produção e manutenção das classes sociais (ARANTES, 2017).

Para Brandão e Fagundes (2016), se existe uma sociedade capitalista desigual da qual não podemos fugir, essa se assentou enquanto superior a partir da criação da cultura erudita/dominante ou hegemônica em cima da cultura popular. Assim, um projeto de emancipação que pretenda produzir uma ruptura social com a desigualdade, precisa fomentar também o fortalecimento da cultura popular, nessa direção,

as propostas de cultura popular dos anos 1960 propõem uma radical inversão, em termos do que se pensava como sendo “o processo da cultura”. E esta é a ruptura inovadora que repensa o processo da cultura e a prática da educação em seu interior, como uma contribuição revolucionária na questão da participação de intelectuais militantes e “comprometidos com o povo”, no bojo do próprio projeto popular de sua libertação (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p.95).

Desta forma, caberiam aos educadores culturais militantes produzirem junto com o povo um trabalho ideológico de resistência a partir da cultura popular tendo em vista que o capitalismo produz sistematicamente usos das produções culturais visando o lucro ou a manutenção do poder hegemônico.

Nessa direção, para Brandão e Fagundes (2016), as ações políticas produzidas pelos sujeitos que resistem às lógicas de opressão social a partir de ações culturais para serem libertadoras precisam derivar dos

símbolos e significados próprios da produção dos saberes, populares, da arte popular, da tradição popular a partir de toda sua dimensão de significados, repensados a partir de uma dialética entre as experiências de vida, a autonomia, os agentes e recursos da cultura popular.

EDUCAÇÃO POPULAR, AS PEDAGOGIAS CORPORIZADAS E A EPISTEMOLOGIA CORAZONAR

Para Brandão e Fagundes (2016), a partir dos anos de 1947 surgem as experiências de ampliação da educação no Brasil tendo em vista a massificação desta por meio da extensão rural, do desenvolvimento de comunidades de educação de base e da educação de adultos. Inspiradas principalmente nos programas de educação para os povos subdesenvolvidos da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, foram introduzidas no Brasil pela Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos e pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) almejando a aceleração e modernização do processo econômico brasileiro.

Nesse contexto, a UNESCO sob a ótica do capital considerava os altos índices de analfabetismo em países subdesenvolvidos como o Brasil, responsáveis pelo baixo desenvolvimento econômico, apontando o analfabetismo como um grave problema que precisava ser contornado (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016).

Em contrapartida, paralelamente a essa perspectiva de educação surgiam perspectivas Outras de educação influenciadas pelas discussões dos países socialistas que pensavam a educação como instrumento de um pensamento crítico capaz de produzir profundas transformações sociais e políticas na sociedade. Nessa direção,

surtem as propostas de educação do Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela igreja católica por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e inspirada principalmente pela *Acción Cultural Popular* (ACPO) da Colômbia, com o objetivo de desenvolver um processo educativo via escolas radiofônicas no território campesino (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016).

Além dessa iniciativa, surgem na década de 1960 do século XX esboços de novas ideias de ação social via relações dialógicas entre educação e cultura junto às classes populares. A partir de ideias de uma nova cultura popular surgem novas alternativas pedagógicas de trabalho político que partem da cultura e se realizam nos processos educativos e pedagógicos. Esses movimentos tiveram por objetivo repensar de forma radical as relações entre quem pensa teoricamente e estabelece ações culturais e os sujeitos populares criadores de cultura.

Conforme Brandão e Fagundes (2016) entre os principais pensadores dessa educação popular está Paulo Freire, o método pedagógico de Freire tinha como pressuposto principal a dialética entre educação e cultura a partir de uma proposta ativa que buscava promover a crítica dos sujeitos populares a partir de problemas próprios de suas realidades.

Decorre dessa experiência iniciada no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), um movimento amplo de construção de uma educação que estaria para além do aprender a ler e escrever adentrando, dessa forma, no campo da participação social crítica e ativa dos sujeitos tendo a cultura como resultado do trabalho (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016).

Para Freire (1985), a Educação Popular constitui um projeto educativo que resgata a concepção mais ampla de educação, isto é, a educação como formação humana, quando concebe a formação do sujeito em suas múltiplas potencialidades na busca de um

sujeito integral. A educação popular é vista também como fonte de produção do conhecimento carregada de intencionalidade. Assim, pela primeira vez se estabelece um vínculo entre educação e política, e entre educação e luta de classes.

A educação deixa de ser vinculada somente à transmissão de saberes e passa a ser ato político. A educação problematizadora de Freire é carregada de um caráter autenticamente reflexivo que implica num constante ato de desvelamento da realidade. Conforme aponta Arroyo (2012), Freire não inventa metodologias para educar os oprimidos, mas produz uma reeducação da sensibilidade pedagógica para poder compreender os sujeitos oprimidos como sujeitos de saberes, conhecimentos, valores e cultura, ou seja, Outros sujeitos sociais até então invisibilizados apontam Outras pedagogias.

Dessa forma, Freire não propõe educar, ensinar e socializar os oprimidos, mas por outro lado, preocupa-se em propor compreender como se educam, aprendem como se afirmam e se formam enquanto sujeitos de cultura. Assim, a compreensão dos sujeitos oprimidos enquanto sujeitos pedagógicos parte da ação de prestar atenção, ouvir e ver seus movimentos sociais, culturais, suas práticas de liberdade e de recuperação da humanidade expropriada. Nesta direção, o olhar atento de Freire aos sujeitos Outros em movimentos, como os de camponeses e coletivos de jovens e adultos e das periferias leva-o a conhecer uma Outra pedagogia, a pedagogia que ele denominou de Pedagogia do Oprimido (ARROYO, 2012).

Ao reconhecer que os oprimidos afirmam Outras pedagogias reconhece-se que são sujeitos pedagógicos que possuem pedagogias próprias, pedagogias de enfrentamento à desumanização e aos processos de desenraizamento subjetivos, os oprimidos contrapõem as pedagogias coloniais com as pedagogias e epistemologias de humanização e libertação construídas no dia a dia de suas vigências de luta a partir do corpo. Para Arroyo (2012), a diversidade dos coletivos e

movimentos sociais radicalizam e repolitizam as pedagogias do Oprimido pensadas por Freire a partir das experiências de vida, do corpo e das vivências dos sujeitos Outros.

Desta forma, os coletivos e movimentos sociais apontam que não existe apenas uma única pedagogia, mas pedagogias hegemônicas criadas no seio dos processos de colonização via educação moderna, e que em contraposição há as pedagogias Outras. Essas pedagogias são antagônicas e se constroem em meio a luta política por espaços e territórios dentro de tensas relações políticas e culturais de dominação/subordinação e de resistências/afirmações, nas quais essas pedagogias são contestadas e pensadas (ARROYO, 2012). Assim, nesse contexto, os movimentos e coletivos sociais populares não se limitam a contestar e desconstruir as pedagogias hegemônicas, mas constroem processos de agenciamentos pedagógicos Outros que se dão no campo das vivências a partir principalmente dos corpos.

Conforme Santos (2018), as epistemologias do Norte global fundamentam-se por meio da filosofia moderna de Descartes e Kant, a partir das ideias do sujeito racional. Esse sujeito para ser útil à ciência e ao conhecimento deve ser epistêmico e não empírico. Isso está destacado claramente no tratado de Kant *Crítica da Razão Pura*, por exemplo, quando ele diz - sobre nós nada dizemos - demarcando assim o sujeito relevante para a ciência, o sujeito epistêmico, o sujeito da razão científica.

No entanto, em contrapartida, o conhecimento das epistemologias do Sul tratam-se de conhecimentos que estão presentes ou que surgem da vivência na luta contra as opressões, são deste modo, conhecimentos corporizados, que existem em corpos vivos.

Além disso, esse conhecimento se dá a partir da experiência, entendendo a experiência na perspectiva de Bondía (2002) enquanto aquilo que nos passa, que nos toca ou que nos acontece e nesse processo nos forma e nos transforma. O sujeito da experiência nesse sentido é aquele

que está aberto à paixão, é o sujeito da exposição ao perigo e ao padecimento. “Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber infinito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular (BONDÍA, 2002, p.27).

Desta forma, o corpo das emoções, afetos, sentidos, não está presente nas narrativas das epistemologias dominantes da ciência moderna. Tendo em vista o empreendimento da ciência moderna que se coloca como neutra e não subjetiva, com o intuito de criar estruturas de verdade, o corpo passou a ser objeto de estudo e não produtor de conhecimentos, o que acaba sendo um paradoxo porque sem o corpo a ciência não funciona. Conforme aponta Santos (2018, p.159), “o fato de essas narrativas serem as únicas a serem consideradas epistemologicamente relevantes baseia-se na ocultação da narrativa somática que as fundamenta. O corpo torna-se assim, necessariamente uma presença ausente”.

No entanto, os movimentos e coletivos sociais não aceitam esquecer o corpo porque as lutas sociais não se dão apenas a partir da razão, mas sim de bricolagens nas quais os raciocínios se misturam com as emoções, afetos, alegrias, ódios, dança e júbilo. Para o autor, os corpos estão tão no centro das lutas como as lutas nos corpos. Não há divisão entre corpo e razão, prática e pensamento (SANTOS, 2018). O corpo é um campo de luta que performativamente age sobre a realidade, às vezes reproduzindo e em outras criando outros mundos possíveis na luta política, na arte, na música.

Para Santos (2018), o caráter corpóreo do conhecimento nos coloca que o conhecimento nunca é apenas mobilizado pela razão, conceitos e pensamentos, os sentimentos, emoções e afetos são indispensáveis para sair da resistência à ação política e superar os riscos que advém da luta. Isso não significa, no entanto, que a razão não seja importante ou que seja dispensável, é, pelo contrário, condição

indispensável. No entanto, para que funcione, precisa ser aquecida pelas emoções, afetos sentidos e vivências corpóreas.

Para Santos (2018), o aquecimento da razão é o processo indispensável através do qual as ideias e os conceitos possam despertar emoções, motivadoras e criativas que aquecem a luta, sem o aquecimento os conceitos e as ideias são insuficientes para a luta. Esse aquecimento da razão é chamado de corazonar por Santos. O corazonar pode ser entendido também como um sentir/pensar, seria um hibridismo de pensamentos/ideias/emoções/sentimentos. Nesse sentido, o coração guia a razão seja para gozar o mundo ou para o transformar. “Corazonar é o ato de construir pontes entre emoções/afetos, por um lado, e conhecimento/razões, por outro” (SANTOS, 2018, p.179).

O CORPO JUBILOSO, A HISTÓRIA DO SAMBA DE COCO DE ARCOVERDE E A MULHER NA RODA DO SAMBA

A partir das experiências de luta dos povos do Sul, Santos (2018), destaca três principais formas de vivência do corpo nas Epistemologias do Sul, são elas as do corpo moribundo, corpo sofredor e do corpo Jubiloso. Nos interessa aqui essa discussão porque compreendemos que o samba de coco é um coletivo da cultura popular que carrega em sua história e memória a luta pelas vivências Outras, pelas pedagogias Outras que se dão através dos corpos, moribundos, sofredor, e, no caso do samba de coco, principalmente jubiloso, articulando tudo a um corazonar enquanto ponte das relações entre os corpos e os saberes na luta pela vida.

O corpo moribundo corresponde ao corpo do fim provisório da luta a partir da morte de um dos combatentes. No entanto, a luta

continua viva a partir do resgate da memória e das vivências do corpo que se foi em prol da luta. O martírio nesse caso seria a potência máxima do corpo morto na luta, o martírio é, dessa forma, um conhecimento corporizado, mesmo diante da morte do corpo, não correspondendo a autodestruição, mas a autoconstrução a partir de outros corpos e meios. Os sobreviventes na luta reivindicam tudo aquilo que os mártires fizeram e foram na luta (SANTOS, 2018).

Segundo Santos (2018) o corpo sofredor é dividido pelas epistemologias do Sul em dois: o do sofrimento injusto, imposto pelos sistemas e estruturas sociais; e o do sofrimento autoimposto, como é o caso da greve de fome, sendo então uma das estratégias de resistência tendo em vista o fim do sofrimento injusto. É importante ressaltar que o sofrimento concebido pelas Epistemologias do Sul é o contrário da vitimização, o sofrimento é a experiência existencial de violência e injustiça diante de saberes, valores e experiências deixadas a margem quando não aniquiladas, assim como também de valores que estão vivos na luta continuada mesmo diante do sofrimento.

Já o corpo jubiloso é o corpo que se regozija, com o prazer, a festa, o riso, a dança, o erotismo, em celebração da alegria do corpo, desta forma, as lutas sociais não são só morte e sofrimento, como estão escritas nos corpos são também emoções e criações produzidas pelos sujeitos nas celebrações, danças, cantos em júbilo. Assim, diferentemente das epistemologias do Norte que estão assentes em pressupostos judaico-cristãos e científicos de controle do corpo nos quais a festa e a celebração só ocorrem em espaços regulados como o casamento, muito pelo contrário, as epistemologias do Sul compreendem a alegria, o júbilo e a celebração como expressões das lutas contra a opressão, além de serem afirmações de dignidade por parte de quem sofre nas lutas (SANTOS, 2018).

Para Werneck (2013), a música negra desde o período colonial brasileiro foi vivenciada e produzida pela população da diáspora não

apenas como brincadeira, no sentido de uma distração das vivências de opressão, mas também como afirmação identitária dos sujeitos marcados pela escravidão e pelo racismo continuado na atualidade.

Conforme aponta Carvalho (2021), a música foi, e ainda é, não só resistência, mas ação agencial enquanto estratégia para a liberdade. Dessa forma, nas favelas, no campo, nas comunidades e nas plantações onde há os sujeitos Outros, há música, dança e arte, como aponta Werneck (2013) onde sempre houve pessoas negras, houve samba enquanto resistência e agência à opressão colonial do corpo negro.

Para Santos (2018), o valor epistemológico do corpo jubiloso está na capacidade de mesmo diante da dor acontecer, porque o corpo não pode ser completamente contido pelo opressor. Nesse sentido, o júbilo do corpo confere ainda mais energia aos afetos e conseqüentemente aos corpos, fundindo a comunicação, com comunhão, articulando dimensões espirituais e eróticas reforçando as capacidades de enfrentar as lutas e riscos compartilhados.

O corpo vivo é de maneira especial animado e vivo na dança, a dança tem um espaço não linguístico que abre espaço para novos sentidos que se constroem no contexto conferindo a ela uma ambigüidade que só ela tem. É como uma nova forma de conhecimento, através da experiência tátil-cinestésica do nosso corpo (SANTOS, 2018).

Nesse contexto de uso do corpo como forma de resistência e agência, entendendo resistência como processo de enfrentamento e agência de criação política, conforme Werneck (2013), para as mulheres negras, a transmissão oral, a recriação e a dança têm sido práticas de júbilo da reorganização cultural para si e para seu grupo em diálogo com a cultura, a memória e a história indígena e africana e com as necessidades sociais e políticas.

Nessa direção, o samba de coco trata-se de uma atividade cultural da cultura popular marcada pela dança e pelo canto de músicas que relatam o sofrimento e o júbilo dos corpos Outros. É uma atividade cultural tipicamente do Nordeste brasileiro, que surgiu nos locais de trabalho dos povos em situação de escravização ou subalternização. Está presente nos dias de hoje do litoral ao sertão de Pernambuco, e da maior parte do Nordeste (CARVALHO, 2021).

O samba de coco é uma manifestação cultural que surge historicamente da interculturalidade da cultura negra, com a cultura indígena e branca, que se deu a partir de tensões, violências, resistências e agências, embora nem sempre essa concepção seja aceita socialmente, por causa do racismo e do epistemicídio – processo de assassinato do conhecimento - vigente quando pensamos o samba de coco como um fazer/pensar corporizado da cultura popular.

É difícil dizer com exatidão a origem do samba de coco de Arcoverde, tendo em vista que a tradição cultural era, e, ainda é primordialmente vivenciada no corpo e passada de forma oral, assim há poucos registros escritos, nesse ínterim é impreciso dizer a forma exata de como surgiu e se difundiu tal atividade cultural. No entanto, Para Jales (2016), o possível contexto em que o samba de coco surgiu na cidade foi possivelmente em meados de 1916 por meio da estação de trens *Great Western*, que mantinha um depósito de cargas na cidade a SANBRA⁴⁷, a qual necessitava de um grande número de trabalhadores para carga e descarga de mercadorias nos trens.

Entende-se que é possivelmente nesse contexto que muitas pessoas da região litoral principalmente pessoas negras de família de ex-escravizados tenham chegado na cidade para trabalhar. Arcoverde na época ainda era uma vila pertencente a cidade de Pesqueira-PE, cidade que

⁴⁷ Sociedade Algodoeira do Nordeste Brasileiro (SANBRA), foi uma exportadora de algodão do Nordeste, que hoje se tornou a empresa Bunge mantendo a maioria das suas marcas (COSTA; SILVA, 2020).

também era território do povo indígena Xukuru, esse é o contexto em que possivelmente surge o samba de coco na cidade (CARVALHO, 2021).

Conforme aponta Jales (2016), a atividade cultural arcoverdense possui traços da cultura indígena e africana, tendo como um dos elementos marcantes da cultura indígena os passos do toré, dançado por eles em festas tradicionais, além das influências da música africana. Povo que mesmo submetido à escravidão colonizadora disseminou suas músicas e danças culturais em momentos jubilosos articulando seus cotidianos e vivências ao entoar os trabalhos com cânticos.

Os grupos de Samba de Coco de Arcoverde que são principalmente o Samba de Coco Raízes de Arcoverde, o Samba de coco Irmãs Lopes e o Samba de coco Trupé são caracterizados por sua forte musicalidade, por composições que tratam dos contos sertanejos, repletos de emoções, sofrimento e alegria. Pode-se considerar que a dança se diferencia de outros grupos de dança porque utiliza-se de uma evolução na pisada do coco que vai desde a marcação do toré à pisada do trupé indígenas. Além disso, diferencia-se por ter incorporado outros ritmos mais recentemente como o forró, o xote, o xaxado e o baião, além de em alguns momentos instrumentos eletrônicos, sem perder suas características da cultura popular, o que faz do samba de coco uma atividade multicultural brasileira (CARVALHO, 2021).

Assim o samba de coco é manifestação plural, não se apresenta de uma única forma. Nesse sentido, a palavra samba nomeia muitas manifestações populares envolvendo poesia, música e dança, esse é o eixo comum a todas essas manifestações de samba. Não obstante, há uma pluralidade cultural e artística nas diversas expressões, às quais, dá-se o nome de samba, cujas distinções seriam impossíveis enumerar devido a pluralidade de experiências culturais existentes (ALMEIDA, 2009).

De acordo com Cintra (2011), de uma forma geral, a dança da brincadeira de coco é feita primordialmente ao som de instrumentos

de percussão, como o ganzá, as zabumbas, os pandeiros e a cuíca, além disso, o coco tem a presença do/a contador/a de coco que puxa as músicas já conhecidas ou que surgem no momento. A música é acompanhada por palmas, e por respostas da roda de samba, além disso é acompanhada de um sapateado frenético e vigoroso.

Enquanto elemento de criação multicultural, o samba de coco apresenta-se de forma mutante e dinâmica, aspectos próprios das Epistemologias do Sul que articulam a partir de um corazonar os saberes da razão com os saberes das emoções, ambos presentes no corpo. Dessa forma o samba de coco é uma atividade cultural tradicional, no sentido histórico e ancestral, mas que se recria a cada apresentação da brincadeira que também é luta política.

No samba de coco que é vivenciado em Arcoverde-PE, a roda de dança não é constante, assim, pode ser feita e desfeita durante a execução da música. Além disso, dançarinos/as espalham-se aleatoriamente, ora realizando a parcela (passo em que o pé esquerdo executa a primeira batida lenta, seguida por duas batidas, lentas do pé direito), ora realizando o trupé (onde as batidas dos pés se tornam mais rápidas e frenéticas), esse na maioria das vezes é apresentado em duas fileiras de dançarinos que se encontram várias vezes (CARVALHO, 2021).

É possível perceber que enquanto atividade da cultura popular exercida por meio do corpo jubiloso o samba de coco se aproxima de uma epistemologia corazonar quando articula e faz pontes entre saber/pensamento/razão/emoção/movimento e dança, entre outras emoções, sentidos e pensamentos.

No que se refere às mulheres na roda do samba de coco e as relações de gênero imbricadas, historicamente, essas ganharam papéis fixos de lugar da mulher e lugar do homem. Assim, as mulheres eram responsáveis pelas danças, seja em grupo ou de casal ou na confecção de roupas, a responsabilidade por puxar o coco ficava a

cargo do mestre do coco, assim como também, cabiam aos homens a responsabilidade sobre os instrumentos tocados. Os papéis destinados às mulheres e aos homens eram importantes, mas alguns dos principais como o do mestre de coco ficava a cargo do homem, como também ficava responsável por puxar o coco que era respondido na música pelas mulheres (CARVALHO, 2021).

De acordo com Werneck (2013), as mulheres negras como Chiquinha Gonzaga (1847-1935) e Tia Ciata (1854-1924), sempre estiveram presente na música de uma forma ou de outra, tanto na cultura popular, quanto na cultura de massa através da mídia mesmo que com menos destaque. Dessa forma, as mulheres na roda de samba sempre influenciaram a partir de suas memórias, oralidades e danças em diálogo com seus territórios e com as necessidades sociais vigentes.

No entanto, as mulheres sempre receberam um tratamento diferente que as silenciavam na historiografia que sempre foi branca ou embranquecida. Boa parte da música popular disseminada nas primeiras décadas do século XX produziam e afirmavam a inferiorização e subordinação das mulheres, em especial negras, a partir de músicas que legitimavam a violência para com as mulheres (WERNECK, 2013).

Não obstante, diversos fatores contribuem para que as mulheres tenham resistido historicamente ao ocultamento, e esses dizem respeito principalmente às tradições africanas. Além disso, o lugar social relegado a essas mulheres as colocam diretamente nas ruas, espaço histórico das relações sociais e do poder. Desta forma, a partir das trocas culturais mesmo em situações de sofrimento, as mulheres nunca foram apagadas do samba e da música em geral, mesmo que não tenham tido o mesmo destaque historicamente conferido aos homens (WERNECK, 2013).

Nessa direção, grupos de samba de coco, como o grupo Irmãs Lopes de Arcoverde, são um exemplo da agência da mulher na música, o grupo foi formado por Severina Lopes e suas irmãs após a morte

do mestre Ivo Lopes, irmão de Severina e grande precursor do samba de coco em Arcoverde e região. Severina é uma das primeiras mestras do samba de coco do Brasil reconhecida por sua comunidade, figura responsável pelo resgate do samba de coco de Arcoverde com Lula Calixto que criou o samba de coco Raízes de Arcoverde com a ajuda de Cícero Gomes, após a morte de Ivo Lopes, representando não só um legado cultural para o samba de coco de Arcoverde que tem mais de 100 anos como também do Brasil (CARVALHO, 2021).

EPISTEMOLOGIA CORAZONAR DO CORPO JUBILOSO DAS MULHERES DO SAMBA DE COCO ARCOVERDENSE: ENTRE EXPERIÊNCIAS, SABERES, MEMÓRIAS E PEDAGOGIAS DO CORPO

A análise aqui empreendida visa responder ao objetivo que norteia nossa pesquisa, que é: compreender os principais saberes agenciais e pedagógicos corporizados no corpo jubiloso que são possíveis de perceber a partir das narrativas-memórias das mulheres brincantes do samba de coco de Arcoverde-PE. Desta forma, não é nosso objetivo analisar o documentário *Mulheres da Roda de Coco Arcoverdense* em si, mas as narrativas-memórias das mulheres que protagonizam o documento audiovisual. Destacamos que vamos utilizar um maior número de falas-narrativas do que normalmente é utilizado em análises qualitativas, tendo em vista não só a riqueza dessas, mas também seu registro histórico.

Ressaltamos ainda que o documentário, objeto de análise, constrói sua linha narrativa a partir das memórias e das experiências narradas por cinco mulheres de gerações diferentes do Samba de coco Arcoverdense. Essas mulheres representam as três principais famílias que

carregam o legado cultural e a ancestralidade do samba de coco da cidade, são elas: a família Lopes, do grupo Samba de Coco Irmãs Lopes, a família Gomes, do grupo Samba de Coco Trupé e a família Calixto, do Samba de Coco Raízes de Arcoverde, vejamos suas apresentações:

Eu sou a mestra Severina Lopes, mestra do Samba de coco das irmãs Lopes, tenho muito prazer de ter esse nome (Mestra Severina Lopes).

Dona Maria Gomes é Maria José de Souza Silva, eu tenho 74 anos, nasci em 9 de julho de 1946 (Maria Gomes).

Meu nome é Maria Eliane Bezerra Montenegro, meu nome artístico é Iran Calixto, sou produtora e vocalista do samba de coco raízes de Arcoverde, sou mãe, avó, esposa e uma grande lutadora pelo movimento cultural da cidade de Arcoverde, também pelo movimento do samba de coco (Iran Calixto).

Eu sou Daiane Calixto, tenho 34 anos, faço parte do coco raízes de Arcoverde desde os 6 anos de idade, sou filha de Damião Calixto e de Maria de Lurdes Bezerra Montenegro, sobrinha do mestre Assis Calixto, patrimônio de Pernambuco (Daiane Calixto).

Amanda Lopes, produtora e musicista do Samba de Coco Irmãs Lopes, única figura feminina a executar o instrumento do surdo no coco (Amanda Lopes).

A partir de nosso processo de análise que envolveu organização e inferência dialógica entre as narrativas e as teorias adotadas, surgem as seguintes temáticas: 1) Memória e tradição oral/visual do ensinar aprender corporizado do samba de coco; 2) As transformações do júbilo que passa o coco ao longo do tempo; 3) Os ensinamentos pedagógicos dos saberes do corpo jubiloso para as futuras gerações; 4) Saber/fazer da experiência para a cultura popular; 5) Identidade e protagonismo da mulher jubilosa na luta pela cultura popular; 6) As marcas de gênero e as transformações agenciais e pedagógicas empenhadas pelas mulheres.

Iremos nos deter aqui aos principais sentidos que surgem de cada uma das temáticas a partir do processo de inferência dialógico

utilizado. Entendendo a partir de Arantes (2017) que uns dos principais aspectos da construção da cultura são as significações, tendo em vista que a cultura é construída por um sistema de símbolos no qual se articulam significados. E conforme aponta Hall (1997), toda ação social é cultural e expressa, e comunica um significado, sendo então as culturas práticas de significação.

Nessa direção, para Brandão e Fagundes (2016), as ações políticas produzidas pelos sujeitos que resistem às lógicas de opressão social a partir de ações culturais para serem libertadoras derivam dos símbolos e significados próprios da produção dos saberes populares, da arte popular, da tradição popular a partir de toda sua dimensão de significados, repensados a partir de uma dialética entre as experiências de vida, a autonomia e os agentes e recursos da cultura popular.

Nos interessa ainda, dentro dessas práticas de significação que constroem a atividade do samba de coco enquanto atividade da cultura popular, entender como esses sujeitos a partir do corpo jubiloso na luta social, constroem seus saberes, suas pedagogias Outras. Para tanto, articulamos as vivências e memórias-narrativas Outras dessas mulheres relacionando com os pensamentos de Bondía (2002), Arroyo (2012), Werneck (2013) e Santos (2018), para entender como surgem as epistemologias do corpo.

As transformações do júbilo que passa o coco ao longo do tempo: essa temática se encarrega de contar a história e as transformações do samba de coco enquanto atividade cultural do corpo jubiloso conforme Santos (2018), a partir das memórias narradas pelas mulheres relacionado também ao resgate da história dos corpos moribundos, que na concepção de Santos (2018) se referem aos corpos que foram abatidos na luta, mas que deixam seu legado vivo a partir da vivência do corpo jubiloso dos/as brincantes lutadores/as vivos/as, construindo assim a história do samba de coco de Arcoverde:

Olha, Arcoverde foi onde eu nasci em 1934, quando a cidade se chamava Rio Branco, sou filha legítima de Rio Branco, mas me batizei quando a cidade passou-se a chamar Arcoverde, minha mãe me batizou em Arcoverde e hoje eu estou com 86 anos, eu estou com essa idade e brinquei o coco desde pequena com meus pais Laurentino Lopes de Lima, Joventina, Chica Maná são as pessoas que me ensinaram o coco (Mestra Severina Lopes).

Naquela época não tinha tamanco, não tinha surdo e não tinha pandeiro, não tinha ganzá, não tinha nada. Olha gente, era tudo na palma da mão e na batida do pé, agora era pé de chinelo. E naquela época usava muito vestido de saco, se fazia aquelas roupas de saco bem pintadas bem rodadas e brincava o coco e eu ficava observando [...]. Hoje eu me sinto muito feliz ao lado de Deus porque as coisas mudaram tudo, foi quando apareceu o ganzá, depois colocou o triângulo, aí depois a zabumba, era zabumba, era apite, nós brincava só com isso no samba de coco. Depois de 1970 para cá foi que apareceu essas coisas, mas antes era tudo na zabumba e no apite e na caixinha e no pé no chão e no pé no chinelo, não existia nada do que tem hoje (Mestra Severina Lopes).

Com o tempo, quando meu tio Lula (Lula Calixto) adoeceu, na verdade a história é a seguinte, Ivo Lopes faleceu e o coco ficou parado na cidade de Arcoverde durante uns 6 anos e aí meu tio fez o resgate dessa história que já existia em Arcoverde. Então quando ele começou a fazer o resgate foi dando oficina nas escolas ensinando os alunos, e aí ele conheceu a dona Maria Amélia, ela achou muito interessante e falou com ele e perguntou se ele queria resgatar essa história, e ela perguntou -mas o senhor sabe dizer se esse povo ainda é vivo? e ele disse -É, tem como a gente reunir esse povo? Ele disse -tem. Ela resolveu apoiar ele neste resgate, ela trabalhava na Fundarpe e aí ela foi com titio Lula procurar a família Lopes e a Família Gomes e aí o primeiro figurino e os primeiros instrumentos foram doados por dona Maria Amélia, foi aí quando ressurgiu o samba de coco. E aí eles ficaram para discutir o nome, aí eles pensaram -vamos colocar coco dos Lopes, aí disseram, não, aí depois, o coco dos Gomes, não, o coco dos Calixto, não-, e aí surgiu esse nome: Samba de coco Raízes de Arcoverde, quando surgiu o nome foi quando reuniu novamente as três famílias Calixto, Gomes e Lopes e aí formou o Samba de Coco Raízes de Arcoverde, com o passar do tempo

Severina resolveu resgatar a história de Ivo Lopes, claro muito importante isso, resgatar a história do irmão dela, que era uma história que já existia aqui em Arcoverde e aí formou o Coco Irmãos Lopes. Com um tempo depois ficou o Gomes e ficou os Calixto e depois Cicero Gomes resolveu formar o grupo dele que é o Coco Trupé (Iran Calixto).

É bom o grupo ser todo família porque é o que a gente quer, a gente viaja assim e ninguém sai quando chega a hora de dormir, ninguém sai é todo mundo ali, menino de celular, e, é aquela confusão, mas é todo mundo junto, é bom demais. Os meninos, neto né, que é tudo neto dançarino, deram mais trabalho depois de adulto porque quando eram crianças era o que a gente queria né, mas agora não é não. Hoje tem pouca gente no coco, outros foram embora, outros arrumaram serviço, se for para viajar não pode ir, fazer o que? dançar com o que tem né, eu paro assim e penso assim, eu acho que não vai dar mais para formar o grupo porque já foram embora um bocado e uns trabalhando aí fica ruim pra gente, eu penso eu penso nisso, mas a gente quando voltar vai ver o que faz né? Faz uma reunião e vê o que é que faz, mas quando a gente se acostuma com o grupo mais velho, né? o grupo completo é bom demais (Maria Gomes).

Nessas narrativas vemos três momentos diferentes do samba de coco enquanto atividade da cultura popular e do corpo jubiloso e moribundo que se transforma. Na primeira vemos o início do coco na cidade a partir da narrativa de Severina Lopes e de suas vivências nos anos de 1930 com seus pais que fundaram o samba de coco na cidade de Arcoverde na década anterior. Mesmo diante de dificuldades e de poucos instrumentos musicais a vida é celebrada com alegria e júbilo, isso se dá como aponta Santos (2018), a partir da celebração como expressão de luta contra opressão que os sujeitos populares passam, mas também para a reafirmação de dignidade por esses que sofrem na luta diária pela vida.

Depois temos o processo de resgatar, a partir do corpo moribundo abatido na luta, a memória e a história da tradição, processo empenhando por Lula Calixto, por Severina Lopes e por Cicero Gomes

com a ajuda de Dona Amélia, servidora da Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco – FUNDARPE, pessoa que identificada com a cultura popular vê a importância de resgatar esse passado histórico. O resgate dos corpos moribundos de Ivo Lopes e de seus pais transformados em mártires, como aponta Santos (2018), demonstra a potência máxima de um conhecimento corporizado que transforma a morte em autoconstrução ao invés de autodestruição a partir dos corpos que vivem e que reacendem o júbilo

Já na narrativa de Maria Gomes, vemos o momento atual que não necessariamente se refere ao coco de Arcoverde em geral, mas sua percepção sobre o coco da cidade e principalmente de sua família. Situações de desemprego e de falta de perspectivas de vida muitas vezes podem fazer com que os grupos da cultura popular se enfraqueçam e diminuam, mas acreditamos que o júbilo sempre reaquece o esfriamento provocado pela opressão, demarca também os movimentos de resistência pela vida.

Na temática *Memória, tradição oral/visual e experiência do/no ensinar aprender corporizado do samba de coco*, temos a partir do mecanismo da memória que remonta às vivências o processo de experienciar o coco a partir da tradição oral, ou seja, das histórias contadas, assim como do visual, da vivência da experiência articuladas ao processo de ensinar aprender, vejamos:

Com quem eu aprendi o coco? com meus avós meus pais e pequenininha eu já brincava o coco. Meu pai e minha mãe iam rezar os novenários naquela época e nossa cidade não era Rio Branco grande, era um povoado pequeno, e meus pais eram de Olho D'água dos Bredos (antigo nome de Arcoverde antes de Rio Branco) mas nós somos de Rio Branco [...] eu cresci dentro do coco, cresci e nos meus 10 anos soltei a baiana e até hoje não parei mais o coco, dancei pastoril, eu dancei reisado eu pinte e bordei porque eu tinha orgulho de minha mãe e do meu pai (Mestre Severina Lopes).

Meu tio nos falou muito, Asis Calixto, a história que eles dançavam no barro para apilar o barro e eles fazerem as casinhas

de barro. A minha paixão pelo coco desde criança é uma coisa que eu amo fazer e participar, junto com a minha família é uma felicidade muito grande e ver que meus sobrinhos estão indo no mesmo caminho de dançar cantar e tocar (Daiane Calixto).

Eu conheço o coco desde criança aqui no cruzeiro, na época de Ivo Lopes, porque ele já morou aqui no Alto do Cruzeiro Ivo Lopes, Severina, Menininha, Ourinho, todas já faziam parte do coco do Ivo, meu pai, Damião Calixto, meu tio Assis Calixto, meu tio Lula Calixto, Cicero Gomes, todos já faziam parte do coco do Ivo, foi quando eu conheci o samba de coco aqui no Alto do Cruzeiro, e aí, eu só assistia, a gente brincava, só que eu não dançava e não cantava no coco eu assistia as rodas de coco que ele fazia aqui no Alto do Cruzeiro, aí fui crescendo e fui vendo a dança do coco (Iran Calixto).

Eu aprendi a tocar samba de coco e a ser uma brincante popular desde que eu me lembro aqui na memória, eu tinha uns 4 anos de idade, esse meu processo de aprendizagem se deu muito dentro do terreiro da minha própria casa porque eu venho de uma família de brincantes que brincavam o coco, e do outro lado brincavam o pífano, então dentro de casa eu fui aprendendo a dançar a cantar a brincar a fazer a minha própria história [...] (Amanda Lopes).

Desta forma, o processo de ensinar aprender para a cultura e para a educação popular está bastante atrelado à experiência no significado não só da vivência e da liberdade da vivência, mas daquilo que toca esses sujeitos como aponta Bondía (2002). Além disso, a tradição oral de contar a história através das gerações parece ser também um processo de aprendizagem e de construir uma identidade para o grupo, ou de construir o saber da experiência que se dá conforme Bondía (2002) na relação entre o conhecimento e a vida.

Nesse contexto, conforme Werneck (2013), para as mulheres negras a transmissão oral, a recriação e a dança têm sido práticas de júbilo da reorganização cultural para si e para seu grupo em diálogo com a cultura, a memória e a história indígena e africana e com as necessidades sociais e políticas do grupo popular.

Desta forma, todas as falas narradas remontam à infância e para seus sentidos formativos na vida dessas mulheres, interessante notar que mesmo diante de disparidades de idades e vivenciando épocas históricas diferentes, essas mulheres carregam não só a vivência experiencial, como também a memória e a história como ricos instrumentos do processo de ensinar aprender o samba de coco ou de processos pedagógicos, de uma pedagogia da vida.

Em *Os ensinamentos pedagógicos dos saberes do corpo jubiloso para as futuras gerações*, temos evidenciado que dentro desses processos de ensinar aprender que remontam a memória e a história também se fazem as pedagogias de ensinar a atividade cultural para as futuras gerações:

Ali no São Geraldo, na rua da serra, que hoje se chama São Geraldo a gente brincava no meio, ali no tempo não tinha igreja, não tinha nada, onde hoje é a igreja tinha duas casas. E ali foi onde eu passei a brincar reisado, fui convidada para o pastoril, reisado de Zé Gomes que também morava na rua ali da Serra e eu levei minha juventude assim brincando. Hoje eu ensino samba de coco as crianças, veio uma criança essa semana aqui eu estava fazendo uma brincadeira e a menina com dois anos sambando coco aqui eu fiquei besta, eu ensino as crianças (Mestra Severina Lopes).

Quando meu tio (Lula Calixto) adoeceu ele me convidou para ajudar ele, eu trabalhava de empregada doméstica, eu estava trabalhando, mas ele me disse lhe ensino, eu lhe ensino, e eu saí do emprego para ajudar ele e ele me ensinou a cantar, nunca estudei partitura. A primeira vez que eu cantei foi no São João aqui na cidade de Arcoverde em 1998, então no primeiro dia que a gente foi fazer o show lá no centro da cidade né, no bandeirante aqui no São João de Arcoverde, eu fiquei muito nervosa, primeiro nunca tinha cantado, não sabia nem para onde ia e ele que me ensinou a fazer o vocal (Iran Calixto).

As pedagogias parecem perpassar os saberes do corpo jubiloso ensinados a partir da vivência experiencial na brincadeira do júbilo, assim como também a partir do dever e da importância de continuar

a prática cultural do samba de coco. Desta forma, como traz Arroyo (2012) a diversidade dos coletivos e movimentos sociais radicalizam e repolitizam a pedagogia do Oprimido pensada por Freire a partir das experiências de vida corporificadas.

As pedagogias remontam a vivência experiencial, a observação, o cantar e o dançar junto ao ouvir a tradição pela oralidade e quando chega a hora de apresentar-se e o brincante acha que nada sabe, na verdade ele/a está formado/a, pois os processos de ensinar e aprender na educação e na cultura popular se dão de um forma diferente dos processos tradicionais como apontam Santos (2018) e Arroyo (2012), são processos aquecidos, significados na tradição, partem de relações de confiança, através de emoções, do pensar, refletir, do viver, é um processo corpóreo, que não divide o interno e o externo, os seja, as emoções/sentimentos e as relações, e saberes acumulados historicamente.

O *Saber/fazer da experiência para a cultura popular*, dentro dos processos pedagógicos Outros aquecidos por um corazonar estão os saberes fazeres da experiência que remontam as vivências dessas mulheres. Se perguntar como aprenderam a fazer isso ou aquilo? Elas podem responder:

Eu nasci no barro gente hoje eu sei fazer tudo que eu aprendi com meu pai e meu avô. Eu pequena me lembro como hoje mãe dizia vem nega aqui para você pisar, aí eu coloquei meus pezinhos e comecei a brincar com ela assim no barro começava a fazer a parede (Mestra Severina Lopes).

Bom, eu aprendi a costurar assim fazendo roupas de boneca eu criança, criança mesmo, e fazia também as próprias bonecas, as bonecas de pano, foi assim que eu aprendi. Olhe primeiro eu comecei a costurar a roupa de Cícero, a roupa das meninas de André que sempre brincavam mais Ivo Lopes né, eu sempre fazia, mas nessa época de Ivo eu já tinha máquina é essa que tá ali, essa de pé, foi meu pai que me deu [...] Tem gente que diz como é que a senhora escolhe assim esse pano estampado bonito eu digo, oxente, eu já sei qual é a estampa de coco eu posso costurar

para o Brasil inteiro, pro mundo inteiro é só procurar aqui a casa de Ciço Gomes que eu tô aqui a disposição, faço! (Maria Gomes).

Severina narra como ela aprendeu a sambar o coco e a fazer paredes de barro e Maria Gomes a costurar tendo em vista que é uma das costureiras do samba de coco de Arcoverde, nos parece claro que os saberes/fazeress dessas mulheres se dão na experiência, a partir daquilo que as tocam como aponta Bondía (2002), nas brincadeiras desde criança com seus familiares que articulam os processos de seus avos e de seus pais, a partir da tradição oral contada que também as formaram e, dessa forma, os mesmos processos, ou processos atualizados, são repassados para as gerações seguintes a partir de um tempo outro, de um processo articulado à vida.

Nesse sentido, conforme aponta Santos (2018), o conhecimento das Epistemologias do Sul trata-se de conhecimentos que estão presentes ou que surgem da vivência na luta contra as opressões, ou nas brincadeiras e experiências corriqueiras, são deste modo, conhecimentos corporizados, que existem em corpos vivos.

As mulheres também trazem em suas narrativas como são construídas suas identidades e protagonismo, por isso temos como tema: *Identidade e protagonismo da mulher jubilosa na luta pela cultura popular*, as mulheres sempre estiveram dentro do samba de coco como podemos ver nas falas narradas anteriormente e como aponta Carvalho (2021), mas sempre existiu no samba de coco lugares conferidos às mulheres e aos homens que nos últimos trinta anos passam a mudar, a partir do protagonismo dessas mulheres e também das mudanças sociais vigentes:

Meu nome é Maria Eliane Bezerra Montenegro meu nome artístico é Iran Calixto, sou produtora e vocalista do samba de coco raízes de Arcoverde, sou mãe avó, esposa e uma grande lutadora pelo Movimento cultural da cidade de Arcoverde também pelo Movimento do samba de coco, então Iran Calixto é uma mulher lutadora, batalhadora, que luta para ver a história do coco chegar muito mais longe e que cresça a cada dia, e

que não perca a valorização, então essa é uma luta constante, já nasci assim isso é de mim mesma, então, Iran Calixto é isso, é uma grande guerreira é uma grande lutadora pela cultura do samba de coco da cidade de Arcoverde (Iran Calixto).

Falar do coco para mim é falar da minha vida e da minha maior paixão, depois de minha família o coco é minha maior paixão eu me sinto apaixonada, fascinada e venham comigo que essa missão que eu tenho de estar no lugar em que eu estou vai me possibilitar ainda ter outras vivências que vão ser muito significativas para mim porque essas vivências eu vejo elas com uma importância muito grande não unicamente para mim para o meu próprio aprendizado, mas para partilha de toda a ideia de toda oralidade que existe dentro do coco. E ser mulher por si só já me incube de uma série de responsabilidades, ser uma mulher artista popular, brincante no sertão de Pernambuco, percussionista comandando um instrumento que normalmente é executado apenas por homem é algo muito significativo para mim porque eu realmente não projetei estar nesse lugar que estou hoje, comandando o grupo e regendo o instrumento de surdo, mas minha natureza a minha ancestralidade me fez estar aqui e eu fico muito grata por tudo isso a minha ancestralidade, as energias, a minha família e ao coco que é a maior paixão de toda a minha vida (Amanda Lopes).

É possível perceber claramente como o samba de coco constrói as identidades dessas mulheres, mas não só isso, a paixão desempenhada por elas à atividade popular também as colocam em lugares de luta política pelo que acreditam, tendo em vista que, como aponta Carvalho (2021), o samba de coco é uma atividade cultural que sofre com a desvalorização do poder público e com a falta de incentivo, então as identidades dessas mulheres são forjadas no júbilo e na luta social e política para preservação da brincadeira popular que também se traduz em luta política.

A paixão destacada por Amanda é algo que também se refere à experiência, visto que “se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência

é uma paixão” (BONDÍA, 2002, p.26). A paixão, o afeto, as emoções são articulados para esses sujeitos com a razão, o pensamento e constroem os saberes, as práticas jubilosas e as pedagogias, nos processos de ensinar/aprender/viver o samba de coco, que ao mesmo tempo constrói as identidades desses sujeitos.

No que se refere especificamente às identidades, para Hall (1997), a cultura forma as identidades, assim, devemos pensar as identidades enquanto construídas no interior das representações culturais, são resultado de processos de identificação no interior das significações e dos discursos produzidos culturalmente.

É possível perceber também o protagonismo nas falas narradas dessas mulheres que além da luta, ou na luta, assumem posições e cargos dentro do samba de coco que antes eram apenas conferidos aos homens. Para Werneck (2013), diversos fatores contribuem para que as mulheres resistissem historicamente ao ocultamento, e esses dizem respeito principalmente às tradições africanas. Além disso, o lugar social relegado a essas mulheres as colocam diretamente nas ruas, espaço histórico das relações sociais e do poder, dessa forma, a partir dessas trocas culturais, mesmo em situações de sofrimento, as mulheres nunca foram apagadas do samba, e da música em geral.

Continuando essa discussão destacamos, *As marcas de gênero e as transformações agenciais e pedagógicas empenhadas pelas mulheres*. Atualmente o samba de coco de Arcoverde tem o protagonismo de Iran Calixto como cantora e produtora, Amanda Lopes como única instrumentista do surdo, além de ser produtora do samba de sua família, Daiane Calixto como a primeira mulher a criar coreografias sonoras com o tamanco do coco e Severina Lopes, enquanto a primeira mestra do samba de coco do Nordeste, entre outras mulheres, vejamos:

A nova geração que ficou sambando o coco foi Ivo Lopes, mas Ivo Lopes se foi em 1986, mas ele doente falou e disse que eu tomasse conta do coco, eu também nova né naquela época a gente

estava tomando aquela cachacinha ainda, era chica boa, cotolina, cachaça caranguejo tinha também eu me lembro, era aquele quentão era gengibre com cana, mel com cana e tudo aquilo eu conheci, senti, peguei e vivi , então eu fiquei no lugar de Ivo Lopes com minhas irmãs, Maria dos Anjos Lopes, Leide Lopes, Josefa Lopes, Dourada Lopes e Severina Lopes, ficaram seis pessoas cinco mulheres, vocês não tão vendo porque os retratos estão guardados [...] Hoje eu como mestre me sinto muito feliz, é tudo diferente no coco, antigamente as mulheres só dançavam, os homens cantavam e a gente respondia (Mestra Severina Lopes).

Antigamente as mulheres só dançavam no coco, sempre teve mulher dançando, mas o coco só existe por causa das mulheres, porque dançava-se em par né? hoje ninguém dança em par, antigamente era bom a brincadeira do coco muito bom, a saia de coco godê fica muito bonita (Maria Gomes).

Eu sentia a necessidade nele (Lula Calixto) de ter alguém para ajudar ele, aí eu comecei a cantar e nesse tempo eu disse -tio lula, vamos colocar saia e blusa para as mulheres, porque os homens ficavam de calça e camisa e as mulheres de saia e de blusa porque assim como tá, fica tudo parecido um bocado de homem, aí ele disse -é, vamos e aí a gente começou a usar saia e blusa [...]. A primeira sede do samba de coco foi aqui no Alto do Cruzeiro, eu também conversei com ele -tio lula vamos criar uma sede para poder receber as pessoas? Então foi criada a primeira sede, foi por mim (Iran Calixto).

As primeiras vezes em que eu tive oportunidade de me apresentar como uma percussionista regente do surdo enquanto mulher eu posso dizer que eu passei por situações um pouco constrangedoras porque querendo ou não foi uma quebra de preconceito que foi criado, pois anteriormente antes do meu processo de ser percussionista só eram homens que regiam instrumentos. Estar comandando um instrumento como o surdo para mim no começo foi um desafio muito grande, principalmente de perder aquela vergonha de estar executando um instrumento que as pessoas só viam homens tocando. Esse processo demorou um pouco, eu passei anos tocando apenas no terreiro da minha casa, tentando formar células. Para chegar ao ponto de eu chegar e tocar em público, eu acho que passou em torno de um ano a dois anos para ter segurança e me apresentar (Amanda Lopes).

Nas falas dessas mulheres brincantes e lutadoras populares não vemos só as marcas sociais de gênero que configuram o lugar da mulher e do homem no samba de coco, onde as mulheres, apenas dançavam, respondiam as músicas e costuravam as roupas. Vemos além disso, o protagonismo dessas que passam a assumir posições de prestígio dentro da atividade cultural como o ocupado por Severina Lopes umas das primeiras mestras do coco do Brasil, temos também a ocupação por parte dessas mulheres no vocal principal, como é o caso de Maria Gomes e Iran Calixto, além do lugar de produtoras e organizadoras como é o caso de Iran e de Amanda que também ocupa a posição de percussionista, a única percussionista de coco mulher na cidade.

Grande parte desses lugares ocupados hoje por essas mulheres, muitos deles espaços de poder dentro dos grupos, eram ocupados historicamente por homens, isso demonstra que por esses grupos serem grupos sociais não estão isentos do machismo cultural que estrutura lugares sociais para os sujeitos a partir das diferenças, produzindo, dessa forma, desigualdades. No entanto, as narrativas-memórias dessas mulheres mostram também seus empenhos são só de resistência ao machismo, como também de agência do corpo jubiloso feminino a partir das pedagogias Outras, das pedagogias corpóreas. Em diálogo com as transformações culturais, essas mulheres transformam suas histórias e a história do samba de coco a partir de uma epistemologia coranozar.

Nessa direção, conforme aponta Werneck (2013), a música negra desde o período colonial brasileiro foi vivenciada e produzida pela população da diáspora não apenas como brincadeira, no sentido de uma distração das vivências de opressão, mas também como afirmação identitária e política dos sujeitos marcados/as pela escravidão e pelo racismo que continua na atualidade.

Além disso, conforme aponta Carvalho (2021), a música foi, e, ainda é, não só resistência, mas ação agencial enquanto estratégia para a liberdade. Assim, nas favelas, no campo, nas comunidades e nas

plantações onde há os sujeitos Outros, há música, dança e arte, assim, conforme Werneck (2013), onde sempre houve pessoas negras houve samba enquanto resistência e agência a opressão colonial do corpo Outro.

Nesse sentido, os movimentos e coletivos sociais não aceitam esquecer o corpo porque as lutas sociais não se dão apenas a partir da razão, mas sim de intersecções nas quais os raciocínios se misturam com as emoções, afetos, alegrias, dança e júbilo. Assim, não há divisão entre corpo e razão, prática e pensamento para os coletivos populares (SANTOS, 2018). O corpo é um campo de luta e de júbilo que age sobre a realidade às vezes reproduzindo e em outras criando outros mundos possíveis, Outras Pedagogias, onde a razão é aquecida pelo calor dos corpos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como já discutido, nosso processo de análise das narrativas-memórias fez surgir as seguintes temáticas: 1) Memória e tradição oral/visual do ensinar aprender corporizado do samba de coco; 2) As transformações do júbilo que passa o coco ao longo do tempo; 3) Os ensinamentos pedagógicos dos saberes do corpo jubiloso para as futuras gerações; 4) Saber/fazer da experiência para a cultura popular; 5) Identidade e protagonismo da mulher jubilosa na luta pela cultura popular; 6) As marcas de gênero e as transformações agenciais e pedagógicas empenhadas pelas mulheres.

Essas temáticas remontam a um processo experiencial bastante rico que passa, toca e acontece na vida das mulheres jubilosas do samba de coco de Arcoverde, que talvez não seja possível de ser analisado em toda sua dimensão singular em um artigo, tendo em vista a profundidade e as camadas que compõem essas vivências-experiência. No entanto, como nosso artigo parte de um objetivo, empreendemos essa discussão a fim de respondê-lo.

Desta forma, a partir das temáticas elencadas, as singularidades agenciais e pedagógicas que surgem das vivências-experiências das mulheres do samba de coco arcoverdense remontam a processos ancestrais de experiências de vida, culturais e políticos que são passados de geração a geração através da tradição oral, das narrativas e memórias e que constrói os saberes/fazeres e as pedagogias corporais, dos corpos moribundos e jubilosos que montam uma epistemologia corazonar.

Esse processo articula experiências ancestrais e tradicionais das vivências populares, com pensamento, reflexão e agência política. A articulação entre o que é da cultura popular original com o que é contemporâneo, como, por exemplo, o ritmo de coco com instrumentos eletrônicos, assim como a percepção da necessidade de mudança nas relações de gênero e a luta pedagógica agencial por essa mudança, constroem esse processo de reflexão sobre a tradição, sobre o fazer, sobre o que tem sido feito e sobre a importância de mudanças na direção do fortalecimento do júbilo que também é luta política e prática de liberdade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Magdalena. Samba de coco é brincadeira e arte. In: **Acervo**. v. 22, n. 2. 2009.

ARANTES, Antonio Augusto. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes Limitada, 2012.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista brasileira de educação**. n. 19. Jan./Abr. 2002. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freiriana para um sistema de educação. In: **Educar em Revista**. v. 32, n. 61. 2016. Paraná: UFPR, 2016.

CARVALHO, Rubem Viana de. A decolonialidade de raça e gênero do Samba de Coco irmãs Lopes de Arcoverde-PE. In: **Revista África e Africanidades**. v. 15, n. 38. 2021.

CINTRA, Lillian de Moura Borges. **Contexto ambiental e profissional do cantor da noite**. 2011. Dissertação (Mestrado em ciências ambientais e saúde) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2011.

COSTA, Armando D; SILVA, Gustavo P Bunge e Sanbra: formação de grupos econômicos no Brasil (1923-1994). In: **América Latina en la historia económica**. v. 27, n. 1. Jan./Abr. 2020. México, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 15ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 8ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & realidade**. v. 22, n. 2. Rio Grande do Sul: UFRGS, 1997.

JALES, Danielly Amorim de Queiroz. Samba de coco de Arcoverde – mudança na regulação de espaços de homens e mulheres ou de estrutura simbólica? In: **Acervo**. v. 22, n. 2, 2016.

JORGE, Marina Soler. Cultura popular, cultura erudita e cultura de massas no cinema brasileiro. In: **Cronos**. v. 7, n. 1. jan-jun 2006. Natal: UFRN, 2006.

MULHERES da Roda de Coco Arcoverdense. Direção: Amanda Lopes. Produção: Amanda Lopes. **Roteiro**: Amanda Lopes. Fotografia de C*zar. YouTube: Lei Aldir Blanc, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O7AIKdJFo0g>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Coimbra/Portugal: Ed Almedina, 2018.

WERNECK, Jurema. Macacas de Auditório? Mulheres negras, racismo e participação na música popular brasileira. In: Brasil. Presidência da República. **Prêmio Mulheres Negras Contam sua História**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

18

Yasmin Janaína Ferreira Marcos

Breve ensaio sobre Estética, Educação e cultura popular:

inferências cartográficas
relativas à partilha do sensível

INTRODUÇÃO – EXPERIÊNCIA E AFETO

Após um período de inércia, inicio este texto de forma errante, enfim. Me demorei na elaboração de um problema que pudesse me guiar no ato de escrever, tudo parecia óbvio demais, quando não em um vácuo de sentido por tudo que já foi dito e escrito. Voltei aos estudos da disciplina “Educação e Cultura Popular”, me demorei em pensamentos, até que me ocorresse algo, até que fosse tomada novamente por um impulso em via estética e pudesse criar outros mapas cartográficos. Tentei estruturar as ideias, mas me paralisei diante da fadiga da “boa forma” científica. Os vícios acadêmicos persistem, colocam-se à parte do contexto de declínio social, político, moral, como se dele não fizessem parte. Afinal, a roda precisa girar e dela faço parte; mas não poderia renunciar a mim. Diante do que sinto ser um entrave ao meu processo, nesse momento, me esquivo da forma artigo e escolho o tom intimista de um diário, um relato. O faço por necessidade, para que possa seguir, me direcionar a partir dos afetos e entrar minimamente em fluxo criativo.

Consigo perceber o tom catártico de minhas palavras, a exaustão do estado de uma guerra silenciosa, o horror ao que se passa aliado ao dever de produtividade. Intrigada com o texto literário que se faz superfície de um *(re)despertar pelo sensível* e a atribuição laboral que lhe é imputada, reflito sobre os que escrevi nos últimos dias: alguns importantes, me permitiram a liberdade da letra que é subjetiva, que faz vibrar o corpo e escapa; outros nem tanto, passaram por mim, mas não através de mim. Minha experiência aponta para um estado ambíguo de imposição e emancipação, das formas de jogar no espaço no qual me encontro. O que faço é também uma tentativa de entrar em tal fluxo que transforma as palavras em flechas e pétalas, da vontade de me entregar ao texto consciente de sua política estética. De não fazer pelo fazer irreflexivo. Sei que isso nem sempre será possível – felizmente ou

não, naturalmente, insistentemente, disputarei os espaços onde puder, absorva pelo tempo que é meu e atravessada pelo que me é estranho.

Essas percepções e devaneios de mim poderiam ser interpretados como não minimamente afins à cultura popular, tema central que motiva o que aqui elaboro, mas intervenho pela indeterminação das formas, as regras de causalidade são espúrias à experiência. Os afetos são dádivas fundantes, a partir deles tudo conflui para ser parte de uma mesma composição, ainda que parte desviante. Traço essa aproximação, atrevidamente, pois a cultura popular está posta, é circunscrita também na disputa de espaços. Seria ingenuidade falar de sua importância sem nos atermos ao entorno social, econômico, político onde acontece, sem nos atermos às preponderâncias do regime estético no qual se exerce. Sou tocada, em minha condição de espectadora da cultura popular, a partir daí. Uma espectadora que também faz parte, toma parte. No fundo, minha vontade é de recuperar uma força em detrimento a tudo que rebaixa a vida, uma força que enxergo presente na cultura popular, em tudo que nela resiste, re-existe.

Se é preciso dizer outra vez tudo que já foi dito e escrito, então que eu faça – me alianço à filosofia enquanto potência de deixar visível o visível. Ademais, até a repetição para ocorrer resguarda em si uma diferença. Espero jogar com as palavras sendo o vetor de muitas, incontáveis vozes, fazendo aparecer o que é aparente, deslizando entre superfícies filosóficas de diferenciação. A diferenciação presente na autêntica filosofia, na cultura popular, nos locais da cultura e em suas intercorrências éticas, estéticas e políticas. Nessa via que acabo de encontrar, em passo e corrida audazes, vislumbro a prontidão para grandes responsabilidades, a afável proteção e defesa do não compreendido, do caluniado, o prazer e a prática da grande justiça e a amplidão da vontade. Repito, assim, algumas das palavras de Nietzsche (2019) em seu Prelúdio a uma filosofia do futuro.

INTERROGAÇÕES INTEMPORÂNEAS – VIDA, EDUCAÇÃO E CULTURA

Toda citação deve estar aberta à sugestiva localização de uma dobra – as palavras quando são lançadas já não pertencem mais a quem as delineou, como o canto insigne que ecoa e é a composição de todos os cantos de quem canta, porque antes, pôde ouvir. Por isso, a filosofia se faz como torção e não somente como antiquada apropriação de sentido estrito. Na equivocidade que provoca a dobra, Miguel Arroyo (2012, 2019, 2021) questiona sobre a “filosofia do futuro” a partir de uma compreensão filosófica aliada à política que refaz sentidos para as Ciências Humanas e Sociais, principalmente. A pertinência dos caminhos percorridos por ele é apontada pela consideração dos atravessamentos sociais, econômicos e culturais que demarcam o campo do possível ou, ainda, a delimitação dos espaços de uma partilha, em inspiração profunda aos que fazem o cruzamento de tais fronteiras.

Esses atravessamentos emergem da constatação de que, no Brasil, a educação está muito mais próxima de tradições autoritaristas do que de tradições democráticas, haja vista o espólio colonial refletido no desgaste mesmo, a corrosão do sentido imputado de democracia e das instituições que se dizem seu arauto. Filosofia, para quem? Democracia, para quem? – Perguntas impostas pelo próprio tempo e por quem dele se apropria. Tempo vívido em memória, tempo territorial. É de Paulo Freire (1987) que vem a máxima de outro Paradigma Pedagógico: é preciso que deixemos nos interrogar pelo tempo em que vivemos. “Cada tempo humano está carregado, está preñado de interrogações” (ARROYO, 2021, p. 6). Cada tempo humano, carregado de interrogações, faz pulsar as interrogações da experiência comum de um tempo político, social, pedagógico. Um tempo que também pode ser desumano, caótico, implacável.

No que condiz as questões advindas do tempo para as Ciências Humanas e Sociais, estas nos implicam a nunca repetir uma mesma coisa frente ao reconhecimento das formas de realidade. Frente as gradações sociais, econômicas, políticas, culturais, coloca-se a perspectiva de reflexões filosóficas e pedagógicas que não podem se repetir em completa similitude, mas em diferenciação. Um duplo dessemelhante pela intercorrência das águas do tempo. Nos lancemos, então, nas interrogações pedagógicas que o tempo traz, que essas águas trazem – um tempo que, agora, nos coloca a fragilidade da vida humana. Se a exigência do nosso tempo aponta para que interroguemos a fragilidade humana que sobressai de seus axiomas valorativos, isso nos leva ao impasse, no tempo-espaço que nos encontramos, a entrever em tal fragilidade as próprias Ciências Humanas: não estariam, também elas, em tempos de fragilidade?

Os tempos da pandemia viral do palpitante século XXI são, sobremaneira, tempos de pandemônio político: “nos tempos de pandemia, cruéis pedagogias, que verdades se revelam, que valores se revelam, que contra-valores se revelam?” (ARROYO, 2021, p. 12). Os tempos de pandemia “virótica e política” (p. 9), como define o autor, dissolvem as Ciências Humanas: a educação e a cultura minguam sob o rebaixamento dos desmandos da política majoritária. “A universidade é para poucos⁴⁸”, dizem os reacionários, enquanto o direito ao acesso público de ensino é negado⁴⁹ com alegações hipócritas de uma economia desumanizadora; a mesma economia política que extingue o Ministério da Cultura⁵⁰, reduzindo-o a uma secretaria parte do turismo. A economia da agenda liberal que coloca o país no mapa da fome, com

48 Brasil, 2021: Ministro da Educação defende que Universidade seja para poucos: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-deveria-ser-para-poucos.htm>> .

49 Brasil, 2021: Presidente da República veta ajuda financeira para internet de alunos e professores das escolas públicas durante a pandemia: <<https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsom-veta-ajuda-financieira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas>> .

50 Brasil, 2020: Secretaria especial da cultura é transferida para o turismo: <<https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/institucional-cidadania/secretaria-especial-da-cultura-e-transferida-do-ministerio-da-cidadania-para-o-turismo>> .

mais de 19 milhões de pessoas⁵¹ em situação de insegurança alimentar grave. O tempo, em seu ímpeto implacável, é também irrecuperável e irreversível. Enfrentamos em sua curva a frustração do vácuo de uma promessa, o ressentimento político de um projeto malogrado, “civilizatório” e opressor, que só foi possível às custas de suor e sangue.

Aqui, sendas das interrogações do tempo: Por que se teme tanto a cultura? Estaria ela implicada em processos pedagógicos emancipatórios? Em produções libertárias de subjetividades dentro do inegável agenciamento colonial? Há muitas culturas. Múltiplos sentidos para a cultura, esta, pode ser ambivalente quanto ao seu sentido e valor, como, por exemplo, a cultura de massa, o hibridismo identitário como potência da diferença ou homogeneização e serialização. Mas, a cultura popular, em especial por suas formas de partilha estética, se inclina a uma pedagogia do sensível? Quais aproximações podem ser traçadas entre pedagogias sensíveis e práticas libertárias? Pedagogias libertárias e práticas sensíveis? As perguntas sempre expandem os limites de onde se pode chegar na escrita experimental da cartografia, e nem sempre se encerram, são as formas de dançar do texto.

Nesse sentido, acompanharemos seu compasso à medida que for possível traçar aproximações, distanciamentos, pistas e divagações, considerando os trajetos antropológico e epistêmico na relação que anima a escrita. No trajeto da cultura, nos demoremos um pouco mais na palavra: de seu estudo etimológico, do latim *culturae*, remete a ação de tratar, *cultivar*. *Culturae*, que se origina também de outro termo latino, *colore*, diz sobre o cultivo das plantas, o ato de plantar e desenvolver atividades na terra. Ou, ainda, uma deriva do latim que tem o sentido na cultura/cultivo moral e do espírito, do radical *colo*, no sentido que cultiva ou habita. *Colo*, *colore*, *culto*, *culturae*, *cultivo* – a cultura se mostra

51 Insegurança Alimentar e Covid-19 do Brasil – Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil - Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, 2021, p. 35-36. Disponível em: <http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf>.

inseparável de uma matriz radical da terra e do espírito. Logo, alcançamos a cultura, como cultivo, enquanto inseparável da produção da vida, da produção das condições materiais à vida. Ao vivermos a perda do radical da cultura, assistimos não somente sua deterioração, mas a ameaça à garantia das grandes matrizes da formação humana.

Para além do agravamento da precariedade trazida pela crise sanitária, nos interroguemos se, antes da ascensão dessa ameaça, as Ciências Humanas enquanto instituição não desterrou a cultura de si, o cultivo ligado à vontade e produção da vida. A cultura desterrada pela separação e distanciamento, desterrada como radical dos modos de vida, de sua própria condição material. Sem as condições simbólicas e materiais de vida humana, como haver humanos? Quais valores balizarão os laços sociais, as partilhas e a vida gregária? Tempo humano prenhe de interrogações. Que ele nos leve às interrogações que inquietam e mobilizam, e que estas nos coloquem diante do reflexo que boa parte se recusa a enxergar: até onde as Ciências Humanas deixaram de ser humanas, até onde seu desprestígio acarreta a decadência de todas as ciências – formais e factuais, naturais e sociais –, posto que tudo conflui para ser parte de uma mesma composição.

Consideremos, como o fez Paulo Freire (1996), não ser mais possível ou aceitável a posição ingênua, ou pior, astutamente neutra de quem estuda, o que quer que seja. A afirmação da neutralidade tornou-se a assunção de um dogmatismo vergonhosamente antiético de uma moral desumana, e deu espaço para a naturalização da indignidade. Ciências Humanas, Direitos Humanos – mas, de quais humanos falamos? Filosofia, para quem? Democracia, para quem? – quem pode se apropriar da palavra, do tempo e do espaço? A segregação é um projeto, o ataque à educação e à cultura é a insistência da colonialidade, que não admite a visibilidade e a voz dos não-reconhecidos humanos. Nesse mesmo sentido, Arroyo (2019) diz, ao comentar a obra freireana e a proposta de outro Paradigma Pedagógico, que os

oprimidos e suas vidas ameaçadas não são um acidente, mas uma regra na história, uma história de impor processos de subalternização destruindo processos históricos próprios.

Isso coloca em perspectiva a égide dos valores da produção dos saberes que possuem legitimidade, a produção do conhecimento em Ciências Humanas, seus dispositivos, suas formas de funcionamento, sua agência nas subjetividades. A maneira de fazer filosofia, a centralidade de seus estudos, os lugares da cultura, a hierarquização valorativa da episteme e da cultura chamada civilizatória e erudita das letras em detrimento da cultura material e popular. Não mais os valores atribuídos de acordo com a tipificação da vida, mas a vida como critério único de valor (NIETZSCHE, 2012) – na via dessa prospecção é que criaremos um tempo ligado à matriz radical da cultura, no sentido de contemplarmos o próprio fazer-nos humanos, nos processos de humanização e de cultivo.

A CULTURA POPULAR COMO PARTILHA: PEDAGOGIAS ESTÉTICAS E PRÁTICAS LIBERTÁRIAS

Um outro horizonte é fabulado por aquelas/es que cruzam fronteiras. A pandemia viral, mas, sobretudo, a pandemia política, “radicalizou o saber-se em vidas ameaçadas” (ARROYO, 2021, p. 11), tornando impreterível o reconhecimento das desumanizações. O que aqui se escreve é, certamente, já um efeito. Quem nos leva a tal horizonte são as vidas que resistem, que se afirmam em sua condição de diferença e dissidência. A apropriação de si e do tempo, através desse reconhecimento, leva ao movimento a partir de outra viabilidade, de outra visibilidade: a de humanização, e a proposição de partilhas que reconfigurem a ordem vigente. Nesse sentido, poderíamos conceber a Cultura Popular, como um movimento político que se efetua pela arte, reconfigurando o espaço

das partilhas, propondo outro paradigma de humanidade por uma dietética sensível/regime estético/ética da estética.

A Cultura Popular ligada à ancestralidade, ao cultivo material e imaterial, da atração das sensibilidades e do reencontro decolonial com o imaginário seria o ponto de adjacência na dobra de pedagogias sensíveis e práticas libertárias/pedagogias libertárias e práticas sensíveis. Dos caminhos que levam à hipótese colocada, poderiam abrir-se outros tantos, diante das diversas elocubrações conceituais que a ela tocam. No entanto, tomaremos, por ora, o rumo que tenta aproximar os campos da política e da estética, pensando sua articulação a partir da maneira de fazer arte da cultura popular, da importância atribuída à visibilidade dentro do que se colocou sobre o tempo e o espaço. Em um momento que se caracteriza pela global integralização capitalística junto à lógica de mercado a imiscuir-se nas variadas esferas humanas, pensemos nos atos estéticos como configurações da experiência que suscitam novos modos de sentir e induzem a novas formas de subjetividades políticas.

Reportamo-nos, assim, aos sentidos d'*a partilha do sensível* (RANCIÈRE, 2009), na tentativa de buscar as pistas que referenciam a arte, nas formas dos regimes de sensibilidade, à política enquanto dissenso. A politicidade da arte estaria, segundo os estudos do referido autor, na possibilidade de criação de uma comunidade discursiva, do embaralhamento das identidades nos espaços de partilha, na destruição do fundamento legítimo da circulação da palavra – de quem pode ser visto e do que pode ser dito. Noções que retomam, ou melhor, reestabelecem as condições de inteligibilidade de conceitos como igualdade e democracia, antes, reposicionando o próprio lugar da estética. Diz Rancière (2009, p. 12): “É no terreno estético que prossegue uma batalha ontem centrada nas promessas da emancipação e nas ilusões e desilusões da história”.

A estética de que fala Rancière (2009) é apreendida como o sistema das formas *a priori* que designam o que se dá a sentir.

No entanto, a referência kantiana parece insuficiente para abarcar a expansão de seus efeitos e das formas de seus regimes aludidas pelo autor, pois, ela implica em modos de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade e modos da própria pensabilidade dessas relações. Ainda, as articulações do regime estético das artes implicam os possíveis que a ele se condicionam e os modos de transformação do que está dado. Nas palavras do autor: “Pelo termo de ‘constituição estética’ deve-se entender aqui a partilha do sensível que dá forma à comunidade. Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões” (RANCIÈRE, 2017, p. 7-8). Na dimensão sensível do que é comum à comunidade, das formas de sua visibilidade e disposição, é que se coloca a questão da relação entre a política e a estética.

A arte como produção no regime estético atuaria, assim, na proposição de novos modos de organização do sensível, novos arranjos das relações entre o visível e o invisível, entre o que é dito e o que é silenciado, no recorte dos tempos e dos espaços em jogo na política como forma de experiência. A política que, conjuntamente, “ocupa-se do que se vê e do que pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo” (RANCIÈRE, 2009, p. 16-17). Nesse ponto, voltamos às interrogações trazidas pelas sendas do nosso tempo: o que delimita quem pode tomar parte? O que não pode ser visível? O que determina quem tem competência para dizer? Quem são as pessoas que reivindicam e efetuam uma nova partilha? De certa maneira, Paulo Freire, Miguel Arroyo e Jacques Rancière se encontram, nesse instante, uníssonos em uma resposta: Essas pessoas são a massa de anônimos, os outros, o povo, a parte sem parte.

Esses grupos, essa parte sem parte, esse singular, pode ser descrito em outros termos: as pessoas marginalizadas, anônimas, sem-visibilidade; os oprimidos, as subjetividades dissidentes, os corpos

periféricos, os que têm a vida ameaçada, os humanos *indireitos*⁵². Nos referimos a todas, todes e todos que estão, em suas estetizações existenciais, indiferentes aos padrões estabelecidos na abstração hierarquizante dos corpos, em que a diferença nominada de anormalidade é rebaixada, quando não cooptada ou, como “solução final”, simplesmente extinta (MARCOS; CARVALHO, 2021). Estas vidas são a parte a apropriar-se de sua participação no todo comum. Nesse sentido, a política envolveria uma espécie de circuito entre o universal e o particular, em que o particular/singular/diferente apareceria como substituto ao universal, desestabilizando a ordem “natural” e funcional da sociedade. A política caracterizada como o aparecimento do singular se exerceria, então, como gesto de insubordinação e dissenso, e pelo fundamento estético da partilha sensível, se colocaria como um modo de atuação que interrompe um determinado curso.

Nessa perspectiva, a igualdade só poderia ser conquistada por meio do dissenso, visto que a ordem vigente, naturalizada, precisa ser reconfigurada. A noção de dissenso, nos termos colocados por Rancière (1996), não se configura enquanto conflito de ideias ou de sentimentos, mas de regimes de sensorialidade. À vista disso, a noção de visibilidade é central tanto na política quanto na estética, pois: “a reconfiguração da experiência do sensível é precisamente a operação da arte no regime estético[...]. Esse regime estético da política é propriamente a democracia” (RANCIÈRE, 2009, p. 17-18).

Nos detendo no que este autor propõe por uma partilha do sensível relacionada aos regimes estéticos, a mesma é designada pelo “sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas” (2009, p. 15). A repartição das partes e dos lugares

52 A escolha desse termo faz alusão à premissa “Direitos Humanos para humanos direitos”, bordão punitivista que ganhou forte apelo no Brasil nos últimos anos de ascensão conservadora. Estabelece, perversamente e a partir de uma leitura, no mínimo, equivocada, condições de tipificação para a vida humana, de quem seria merecedor(a) ou não dos direitos e garantias fundamentais.

se fundamenta numa divisão/partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina a maneira como um comum se presta à participação, fixando, concomitantemente, um comum partilhado e partes exclusivas. “A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter esta ou aquela ‘ocupação’ define competências ou incompetências para o comum. Define o fato de ser ou não visível num espaço comum (2009, p. 16).

A partilha sensível vai se revelando, também, como a partilha das ocupações e dos lugares que certas subjetividades ocupam socialmente, onde a dimensão estética implica modos de visibilidade e invisibilidade. Segundo Rancière (2009, p. 69), “qualquer que seja a especificidade dos circuitos econômicos nos quais se inserem, as práticas artísticas não constituem ‘uma exceção’ às outras práticas. Elas representam e reconfiguram as partilhas dessas atividades”. Para o autor, o regime estético das artes transforma radicalmente a repartição dos espaços, pondo em questão o estatuto neutralizado da *tekhne*. De outra maneira, faz vir à tona o modo da partilha das ocupações que assegura a perpetuação de seu funcionamento – sendo essa a operação teórica e política, aludida por Rancière, como nuclear das *Cartas sobre a educação estética do homem* de Schiller:

Na esteira da definição kantiana do julgamento estético como julgamento sem conceito[...], Schiller assinala a partilha política, ou seja, o que está em jogo nessa operação: a partilha entre os que agem e os que suportam; entre as classes cultivadas, que têm acesso a uma totalização da experiência vivida, e as classes selvagens, afundadas nas fragmentações do trabalho e da experiência sensível. O estado ‘estético’ de Schiller, suspendendo a oposição entre entendimento ativo e sensibilidade passiva, quer arruinar, com uma ideia da arte, uma ideia da sociedade fundada sobre a oposição entre os que pensam e decidem e os que são destinados aos trabalhos materiais. (RANCIÈRE, 2009, p. 66)

Rancière recorre ao que Schiller demonstra nas suas *Cartas*, para denunciar os vários aspectos da destruição do direito natural à

existência. No mesmo sentido, o Professor Mário de Carvalho⁵³, em seus estudos n'O Imaginário – a exemplo do artigo “Da racionalidade à subjetividade: educação estética e sensibilidades nas cartas de Friedrich Schiller” (2019) – aponta, também a partir de Schiller, o processo racionalizador da sociedade moderna baseado na ciência, na técnica, na especialização e na particularização dos ofícios, visto por ele como causa fundamental do dilaceramento humano.

A relação entre arte e trabalho é colocada a partir dos tensionamentos causados por aquela, além do sentido do fazer laboral disposto na partilha sensível, pelos axiomas valorativos que estruturam o tecido social. Tecido social este que nos é contemporâneo, mas tem suas raízes identificadas nos primórdios da sistematização filosófica ocidental: “Os artesãos, diz Platão, não podem participar das coisas comuns porque eles *não têm tempo* para se dedicar a outra coisa que não seja o seu trabalho” (RANCIÈRE, 2009, p. 16). Uma forma de partilha perpetrada e complexificada a partir das transformações do trabalho e da formação das classes sociais. Em contrapartida, na perspectiva do regime estético das artes, Rancière (2009, p. 65) diz: “A partilha democrática do sensível faz do trabalhador um ser duplo. Ela tira o artesão do ‘seu’ lugar, o espaço doméstico do trabalho, e lhe dá o ‘tempo’ de estar no espaço das discussões públicas e na identidade do cidadão delirante”.

A inferência que aqui faço propõe uma leitura da cultura popular, em seus jogos e expressões artísticas, como atuante na recomposição da paisagem visível, na relação entre o fazer, o ser, o ver e o dizer. A cultura popular, enquanto produção de formas de visibilidade de um povo/uma comunidade, na relação do conjunto comum partilhado e suas partes que acontece na identificação da não-parte com o todo, em um regime estético específico. Assim,

53 Professor Associado II - Núcleo de Design e Comunicação (UFPE-CAA); Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC – UFPE-CAA). Líder d'O Imaginário – Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE/CNPq).

quando tal parte, a cultura popular, reivindica esse todo, o faz como gesto de politização estética por excelência, por uma arte-política que tensiona, provoca rachaduras através do embaralhamento da partilha das identidades, da desregulação das partilhas do espaço e do tempo, e dos signos que se dirigem indiscriminadamente para qualquer um. A luta pela visibilidade da cultura popular como uma luta política, por meio da arte é, antes, uma disputa estética.

O que foi apresentado pelo autor recorrentemente referido nesse tópico, que até aqui nos conduziu na discussão empreendida sobre estética e política, se desdobra nos termos de um regime estético específico das artes para a arte política da Cultura Popular. Utilizo suas palavras, de modo a repeti-lo como vetor de força, ao atribuir um estatuto pedagógico das sensibilidades à Cultura Popular como “o princípio de uma nova partilha do sensível, na medida em que une num mesmo conceito os termos tradicionalmente opostos da atividade fabricante e da visibilidade” (RANCIÈRE, 2009, p. 67). Assim, a pedagogia estética como prática libertária da cultura popular é uma questão de reordenamento espaço-temporal, ou seja, o espaço-tempo pensado do ponto de vista social, histórico, ético. Uma partilha comum de um tempo que não se pretende homogêneo, pois o mesmo tempo comporta vários tempos; o mesmo espaço, comporta vários espaços. O desafio da estética e o problema da política, a partir d'a *partilha sensível* e de suas dobras na cultura popular, seria o de produzir heterotopias – como, no presente, produzir outras dimensões espaço-temporais pela arte.

IMPLICAÇÕES FINAIS

A política e a arte, tanto quanto os saberes, constroem 'ficções', isto é, rearranjos materiais dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer. (RANCIÈRE, 2009, p. 59)

Nas superfícies e formismos estéticos, encontram-se vida, arte, cultura popular, política e filosofia em tempos e espaços que condicionam aproximações e distanciamentos. Intencionou-se por entre esse texto uma transversalização. Em maior e menor medida, nos aproximamos de uma tomada de posição na partilha sensível por uma via cartográfica da escrita, perspectiva inspirada no *paradigma ético-estético* das formas rizomáticas (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Um texto que tomou parte numa partilha comum, emancipando-se enquanto espectador para cantar o canto de todas as vozes. Diferenciações filosóficas que se fizeram também por uma pedagogia da sensibilidade, na expansão do que primeiro se deu como afeto, percorrendo as inquietantes interrogações apresentadas pela exigência de um tempo, figuradas nas divagações poéticas e na ética da palavra.

Nesse experimento, a recuperação da matriz radical da cultura, como *cultivo* da matéria e do espírito, impôs questões de ordem axiológica para as Ciências Humanas: suas maneiras de fazer filosofia e produzir conhecimentos; a centralidade de seus estudos; os lugares da cultura; a hierarquização valorativa da episteme, da cultura chamada civilizatória e erudita das letras em detrimento da cultura material e dos símbolos populares. A Cultura Popular ligada à ancestralidade, ao cultivo material e imaterial na atração das sensibilidades, traz a possibilidade do reencontro decolonial com o imaginário e a criação de um plano comum, em que se conjugam pedagogias sensíveis e práticas libertárias, pedagogias libertárias e práticas sensíveis.

As pessoas que reivindicam e efetuam uma nova partilha se encontram na massa de anônimos, nos povos, nas partes sem parte invisibilizada pela regulação dos espaços e o ordenamento valorativo do fazer. Vidas colocadas à parte, que por sua afirmação se apropriam de sua participação no todo comum num movimento a partir de outra viabilidade, de outra visibilidade. As expressões artísticas da cultura popular e os caminhos das experiências sensíveis que fabulam outro

horizonte e reconfiguram a ordem vigente são encarnadas no regime estético de uma partilha comum, causando o embaralhamento das identidades nos espaços de partilha, na composição de novas percepções e destruição do fundamento legítimo da circulação da palavra.

Assim, a Cultura Popular, enquanto movimento estético e político, se efetua pela arte reconfigurando o espaço das partilhas ao provocar fissuras no ordenamento que regula as posições sociais e o campo de experimentação sensível. Liberta, ainda, os signos que se dirigem indiscriminadamente para qualquer um, na recomposição dos lugares, no desregulamento das divisões que demarcam o que pode ser visto e quem pode dizer. Faz do trabalhador um artista e do espectador um cidadão delirante. No panorama da cultura como cultivo, dissolvem-se os valores atribuídos a partir de uma tipificação da vida para o surgimento da vida como critério absoluto de valor. Na via dessa prospecção, criam-se tempos imanentes no horizonte de uma pedagogia estética própria ao fazer-nos humanos, aos processos de humanização e cultivo dados no plano das sensibilidades.

As deambulações conceituais que aqui se fez, adquirem uma outra urgência diante do que sobrepõe a realidade no contexto de pandemia viral e política, na impossibilidade de habitarmos os espaços com nossos corpos. A segurança do distanciamento social é também o perigo do distanciamento da dimensão sensível do corpo em partilha, de sua erótica, da circulação dos afetos. Que as telas enquanto principais mediadoras das relações sociais sejam passageiras, assim como a atmosfera mortífera que nos cerca. Essa sim, constitui o verdadeiro perigo pelas naturalizações dos absurdos e o horror incorporado ao cotidiano, efeitos de uma estetização ordinária da política, que nos furta o esperar e produz apatia no desamparo que causa a fome – a fome de todo alimento, precipitada pela falta de condições materiais de uma humanidade desterrada da cultura.

No avesso dessa política, a política como dissenso é corporificada nas vidas ameaçadas, que por sua condição, são criadoras de novos tempos e novas realidades, como máquinas-de-guerra na fabricação de mundos possíveis. Vidas que, mediante as estéticas da cultura popular, próprias ao povo, afirmam a diferença numa linguagem comum, transfigurando o mundo pela estética política de suas expressões. Cultivo material e simbólico da dimensão que é, por si, a mais democrática de todas: a arte.

A arte como heterotopia suscita uma nova relação com o tempo, tempo implacável para as vidas invisibilizadas, que o metamorfoseia ao tomar parte na partilha. A heterotopia diz da criação de novos tempos a partir de um tempo próprio, que se destina pela força atemporal do que atravessa a experiência comum em imagens, sons, palavras, memórias. A condição não hegemônica do heterotópico abre espaços e cria tempos que, antes de ser um tempo futuro, é o tempo passado do presente. A arte induz uma nova relação com o presente e embaralha a própria temporalidade do vivido. Nesse sentido, a arte como heterotopia faz da cultura popular um espaço de partilha comum heterotópica, na produção de outras linhas espaço-temporais e um vitalismo do presente que confunde as formas, reconfigurações sociais que são reconfigurações do sensível.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os Desafios da Educação na Pandemia Política: Que desafios pedagógicos, em que tempos políticos?. In: **Cenas Educacionais**, v. 4, n. e11878, 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes. 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico?. In: **Educação em Revista**, Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global, v. 35, 2019.

- CARVALHO, Mário de Faria; GOMES, Graciele Maria Coelho de Andrade. Da Racionalidade à Subjetividade: Educação Estética e Sensibilidades nas cartas de Friedrich Schiller. In: **QUAESTIO (UNISO)**, vol. 21, 2019.
- DELEUZE, Guilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. São Paulo: Editora 34. 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 1996
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 1987.
- MARCOS, Yasmin Janaína Ferreira; CARVALHO, Mário de Faria. Percursos Cartográficos sobre Estética e Subjetividade a partir de Nietzsche e Benjamin: Mapas para a Educação. In: **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 18, n. 54, 2021.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras. 2012.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Além do Bem e do Mal: Prelúdio a uma filosofia do futuro**. São Paulo: Edipro. 2019.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34. 2009.
- RANCIÈRE, Jacques. **O dissenso**. Artepensamento: ensaios filosóficos e políticos (Instituto Moreira Salles - IMS) – Coleção A Crise da Razão, 1996. Disponível em: <<https://artepensamento.com.br/item/o-dissenso/>>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da Escrita**. São Paulo: Editora 34. 2017.

SOBRE OS ORGANIZADORES

André Luiz dos Santos Paiva

Doutor em Filosofia e Mestre em Estudos da Mídia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Graduado em Psicologia na Universidade Potiguar - UnP e Especialista em Psicologia Social pela Faculdade Cidade Verde - FCV. Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - PPGEduc da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, onde integra *O Imaginário* - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura.

E-mail: andre.spaiva@ufpe.br

Everaldo Fernandes da Silva

Professor da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. Coordena grupo de estudo sobre Filosofias Africanas no Centro Acadêmico do Agreste/UFPE.

E-mail: everaldo.fernandes@ufpe.br

Mário de Faria Carvalho

Doutor em Sciences Sociales - Université René Descartes - Paris V. Diplôme d'études Approfondies (DEA) em Ciências Sociais - Université de Caen Basse Normandie. Professor Associado Nível III do Núcleo de Design e Comunicação e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, ambos da Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste. Líder do Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq).

E-mail: mario.fcarvalho@ufpe.br

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Almir João da Rocha

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Especialista em Educação Voltada Para o Campo. Professor efetivo na rede municipal de ensino de Altinho – PE. Mestrando em Educação, pelo programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea CAA/UFPE. Liderança quilombola na comunidade quilombola Cabileira - Altinho-Pernambuco.

E-mail: almir.joao@outlook.com

André Luiz dos Santos Paiva

Doutor em Filosofia e Mestre em Estudos da Mídia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Graduado em Psicologia na Universidade Potiguar - UnP e Especialista em Psicologia Social pela Faculdade Cidade Verde - FCV. Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea - PPGEduc da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, onde integra *O Imaginário* - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura.

E-mail: andre.spaiva@ufpe.br

Angela Ninfa Mendes de Andrade Cabral

Doutoranda em Educação (PPGEDUC/UFPE). Docente da Autarquia Municipal do Ensino Superior de Goiana.

E-mail: angelaninpha@hotmail.com

Artur Fabiano Araújo de Albuquerque

Docente do IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Nova Cruz.

E-mail: arturfabianoifrn@gmail.com

Carlos Eduardo Galon da Silva

Graduado em Arquitetura & Urbanismo pela Uniritter (2006) e Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2012). Especialista em Arte e Tecnologia pela Universidade de Pernambuco - UFRPE (2018). Mestrando em Educação Contemporânea - PPGEduc, pela Universidade Federal de Pernambuco - Campus Acadêmico do Agreste (2021). Membro do Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura – O Imaginário (UFPE/CAA).

E-mail: carlos.galon@ufpe.br

Clécia Pereira

Doutoranda em Educação Contemporânea (UFPE-CAA). Integrante d'O IMAGINÁRIO - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE/CNPq). Atua como professora assistente da Universidade de Pernambuco, Campus Garanhuns.

E-mail: professoraclecia@gmail.com

Emanuelle Justino dos Santos

Doutoranda em Educação – PPgED/UFRN. Mestra em Educação Física – PPgEF/UFRN. Graduada em Educação Física – UFRN. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Natal - RN. Membro do Grupo de Pesquisa Estesia: corpo, movimento e fenomenologia.

E-mail: manusantos.ef@gmail.com

Evandro da Silva Lunardo

Produtor cultural e bacharel em Comunicação Social, com ênfase em Produção Cultural, pela Universidade Federal de Pernambuco. Graduado em Marketing Organizacional, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Desenvolve projetos nas indústrias criativas em Pernambuco e realiza pesquisas nas áreas da cultura popular, das artes visuais, da literatura e das artes integradas. É realizador audiovisual, atuando no cinema e nas mídias sonoras.

E-mail: lunasky25@hotmail.com

Everaldo Fernandes da Silva

Professor da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. Coordena grupo de estudo sobre Filosofias Africanas no Centro Acadêmico do Agreste/UFPE.

E-mail: everaldo.fernandes@ufpe.br

Helayne Rahyssa Sampaio Viana

Ativista negra, feminista antirracista e mãe solo. Yalaxé do Ilê Obá Aganjú Okoloyá - Terreiro de Mãe Amara de Tradição Nagô Pernambucano. Diretora de dança, coreógrafa e bailarina nagô do Afoxé Oyá Alaxé. Presidenta e bailarina nagô do Balé Nagô Ajô. Licenciada em Dança UFPE/CAC. Mestranda em Educação Contemporânea UFPE/CAA.

E-mail: ulefun.sampaio@gmail.com

Hugo Silva Caetano

Doutorando em Educação Contemporânea (UFPE/CAA), vinculado ao Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE/CAA). Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB), Especialista em Estado e Direito dos Povos e Comunidades Tradicionais (UFBA), Licenciado em Filosofia (FBB).

E-mail: hugo.scaetano@ufpe.br

Jéssica Ribeiro de Oliveira

Mestranda em educação contemporânea na linha Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Agreste, bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE) e integrante/pesquisadora do Imaginário - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura.

E-mail: joliver.jro@gmail.com

João Paulo de Azevedo Silva

Licenciado em História pela FAFICA, especializado em Ensino de História pela UniBF e Mestrando pela Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: jp.profpe@gmail.com

José Adelson Teixeira dos Santos

Licenciado em Educação Física pela UFPE e mestrando em Educação Contemporânea pela UFPE.

E-mail: adelsonjose1@hotmail.com

Josenildo da Silva Martins

Doutor e Mestre em Geografia pelo PPgGe – UFRN. Graduado em Geografia – UFRN. Professor das Redes Municipais de Natal - RN e de Extremoz - RN.

E-mail: josenildomartins.forever@hotmail.com

Luís Massilon Silva Filho

Doutorando e Mestre em Educação Contemporânea – Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em Psicomotricidade – Universidade de Fortaleza, Graduado em Psicologia – Universidade de Fortaleza. Docente da Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde/PE. Membro do IMAGINÁRIO – Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq), Integrante do Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias - G-Pense!z (UPE/CNPq).

E-mail: psi.luismassilon@outlook.com

Marciano Antonio da Silva

Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste. Licenciado em Pedagogia pela mesma instituição.

E-mail: marcianoantoniosilva@gmail.com

Maria do Carmo Gonçalo Santos

Professora da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Membro da Cátedra Paulo Freire (UFPE).

E-mail: maria.cgsantos@ufpe.br

Maria José dos Santos

Doutoranda em Educação Contemporânea do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEduc – UFPE, Mestre em Educação. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiro da Universidade Federal Rural de Pernambuco (NEAB-UFRPE). Rede de Mulheres de Terreiro – PE. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades Audre Lorde (GEPERGES Audre Lorde) - UFRPE.

E-mail: yiamaze@gmail.com

Ridelma Barbosa de Moura Minhaqui

Mestranda em educação contemporânea na linha Educação e Diversidade do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e integrante/pesquisadora d'O Imaginário - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura.

E-mail: ridelma.moura@gmail.com

Rosângela Vieira de Souza

Graduação em Desenho Industrial / Programação Visual; Especialização em Design da Informação; Mestrado e Doutorado em Design pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora no curso de Design, do Núcleo de Design e Comunicação do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. Tem experiência na área de Design Gráfico, atuando principalmente na pesquisa de temas ligados à criação, linguagem gráfica e estudo da imagem.

E-mail: rosangela.vieira.sou@gmail.com

Rosie Marie Nascimento de Medeiros

Doutora e mestra em Educação – PPGEd. Graduada em Educação Física – UFRN. Professora do curso de Educação Física do PPGEF/UFRN. Membro do Grupo de Pesquisa Estesia: corpo, movimento e fenomenologia.

E-mail: marie.medeiros@gmail.com

Rubem Viana de Carvalho

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco PPGEduc/UFPE/CAA com projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Pernambuco - FACEPE; Psicopedagogo pela Faculdade Venda Nova do Imigrante; psicólogo pelo Centro Universitário do Vale do Ipojuca – UNIFAVIP e pedagogo pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA.

E-mail: rubem.viana@ufpe.br

Sheila Borges de Oliveira

Professora Adjunta do Núcleo de Design e Comunicação, da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Sociologia, mestra em Comunicação, especialista em História Contemporânea e graduada em Jornalismo e Publicidade e Propaganda. Desenvolve projetos nas áreas de redes e tecnologias sociais, mídias digitais, mídias sonoras, comunicação e educação popular, política e cultura participativa. É vice-líder do grupo de pesquisa Observatório da Vida Agreste, além de membra dos grupos Laisa e O Imaginário. Autora do livro “O repórter-amador: uma análise das disposições sociais motivadoras das práticas jornalísticas do cidadão comum” (2015) e uma das organizadoras do livro “Projeto Conexões: os impactos das novas mídias na comunicação”, volumes 1 (2017) e 2 (2018).

E-mail: sheilaborges12@gmail.com

Yasmin Janaína Ferreira Marcos

Mestranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste (PPGeduc UFPE-CAA). Integrante d’O Imaginário - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE/CNPq). Integrante do Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias - G-Pense! (UPE/CNPq).

E-mail: marcosfyasmin@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

afro-brasileira 15, 75, 156, 166, 167, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 183, 185, 186, 217, 219, 303
 Alto do Moura 14, 16, 119, 123, 127, 129, 130, 133, 137, 138, 139, 140, 141, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 264, 266, 268, 269, 270, 271, 272, 274
 ancestralidade 92, 154, 157, 235, 278, 301, 302, 339, 358, 367, 382, 388
 Arcoverde-PE 17, 18, 337, 339, 355, 357, 373
 arte 12, 13, 15, 21, 22, 26, 37, 38, 41, 43, 44, 46, 48, 53, 58, 59, 60, 62, 63, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 82, 104, 108, 112, 116, 138, 141, 142, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 212, 215, 216, 232, 234, 235, 236, 259, 260, 261, 262, 286, 292, 296, 297, 299, 300, 301, 303, 304, 305, 308, 309, 311, 315, 316, 318, 319, 320, 321, 325, 328, 330, 331, 334, 335, 345, 349, 352, 359, 371, 372, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390
 artistas 15, 72, 73, 75, 78, 116, 123, 127, 142, 187, 188, 190, 191, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 260, 322, 326

B

balé 126, 145, 155, 156
 Boi Tira Teima 17, 295, 297, 301, 302, 310

C

capoeira 15, 205, 206, 207, 208, 209, 214, 216, 217, 218, 221, 222
 Caruaru-PE 16, 17, 208, 295
 cinema 13, 19, 22, 35, 36, 44, 45
 Claranã de Cida Pedrosa 14, 84, 85, 92, 97
 corazonar 18, 337, 339, 350, 355, 365, 372

corpo jubiloso 18, 228, 337, 338, 339, 351, 352, 355, 357, 358, 359, 361, 364, 370, 371
 corpos 14, 16, 17, 40, 48, 59, 86, 96, 97, 100, 105, 106, 111, 112, 113, 115, 116, 156, 157, 161, 192, 195, 197, 199, 202, 213, 219, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 245, 261, 262, 275, 276, 277, 278, 281, 282, 285, 287, 288, 330, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 359, 362, 366, 371, 372, 383, 384, 389
 cultura de massa 21, 45, 60, 87, 98, 308, 342, 343, 344, 373
 cultura erudita 21, 45, 60, 87, 98, 308, 342, 343, 344, 373
 cultura popular 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 33, 72, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 96, 97, 101, 117, 124, 125, 209, 212, 214, 223, 226, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 275, 276, 277, 278, 280, 283, 286, 287, 292, 293, 296, 297, 300, 301, 302, 304, 307, 308, 310, 311, 313, 337, 338, 342, 343, 344, 345, 346, 350, 353, 354, 355, 356, 358, 359, 361, 362, 365, 366, 371, 372, 376, 379, 382, 386, 387, 388, 390, 394
 currículos 13, 72, 73, 76, 79, 174, 175, 185, 198, 199, 202, 277

D

dança 15, 48, 51, 74, 107, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 126, 145, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 213, 215, 216, 219, 227, 232, 235, 260, 282, 302, 338, 349, 351, 352, 353, 354, 355, 363, 369, 371, 394
 decoloniais 13, 49, 60, 61, 63, 66, 71, 79, 81

E

educação 12, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 26, 27, 28, 29, 45, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 80, 81, 82, 86, 89, 90, 94, 96, 97, 98, 99, 102, 116, 117, 118, 146, 149, 150, 151, 157, 158, 159, 160, 164, 165, 168, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 191, 198, 199, 203, 205, 206, 207, 213, 214, 216, 220, 222, 227, 235, 236, 257, 268, 269, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 285, 286, 287, 288, 289, 292, 293, 294, 298, 299, 300, 302, 306, 311, 312, 339, 342, 344, 345, 346, 347, 348, 363, 365, 372, 377, 378, 380, 385, 386, 395, 396, 397
 educação estética 13, 52, 61, 66, 71, 385, 386
 empoderamento 16, 79, 256, 257, 259, 262, 265, 266, 269, 270, 271, 272, 290
 ensino 13, 15, 52, 53, 56, 58, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 75, 79, 80, 81, 82, 144, 146, 149, 158, 159, 166, 167, 169, 170, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 183, 185, 186, 208, 216, 277, 364, 378, 393
 epistêmico 14, 84, 85, 87, 89, 97, 226, 242, 348, 379
 epistemologia 12, 14, 18, 72, 88, 164, 258, 339, 355, 370, 372
 estética 47, 143, 374, 386, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397
 experiência 14, 17, 18, 27, 42, 43, 65, 70, 71, 78, 89, 90, 102, 103, 104, 105, 110, 116, 118, 147, 154, 167, 168, 170, 172, 173, 175, 178, 179, 183, 191, 203, 208, 219, 236, 264, 267, 273, 281, 292, 293, 324, 325, 329, 339, 346, 348, 349, 351, 352, 358, 362, 363, 365, 366, 367, 371, 372, 375, 376, 377, 382, 383, 384, 385, 390, 396

expressão 15, 29, 30, 31, 36, 39, 56, 58, 73, 80, 104, 105, 109, 112, 115, 132, 157, 196, 226, 231, 233, 234, 300, 322, 329, 330, 361

F

feminino 16, 157, 192, 249, 256, 262, 264, 265, 266, 271, 302, 370
 feminismo 15, 79, 156, 187, 255
 freireana 13, 46, 53, 56, 58, 59, 98, 234, 380

G

gênero 203, 239, 255, 262, 263, 273, 274, 396

I

identidade 15, 48, 52, 55, 80, 109, 116, 117, 125, 126, 127, 140, 142, 143, 145, 154, 159, 163, 164, 205, 207, 209, 210, 212, 213, 214, 216, 219, 224, 230, 246, 261, 269, 283, 289, 290, 299, 300, 341, 343, 363, 386
 indígena 15, 94, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 179, 181, 182, 183, 185, 186, 246, 260, 338, 352, 353, 354, 363
 indústria cultural 17, 230, 234, 295, 305, 307, 308, 310

M

memórias 17, 92, 97, 189, 190, 233, 272, 282, 328, 332, 335, 339, 340, 356, 357, 359, 370, 371, 372, 390
 mulheres 15, 16, 17, 155, 187, 191, 203, 256, 257, 258, 259, 264, 266, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 276, 277, 288, 294, 340, 357, 373, 396

N

Nagô Ajô 14, 15, 145, 147, 148, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 161, 162, 163, 394
 Natal/RN 14, 100, 105, 112, 113, 114, 117

negras 16, 17, 72, 73, 75, 77, 148, 160,
161, 163, 164, 168, 177, 182, 199, 202,
245, 246, 275, 276, 277, 278, 279, 280,
281, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 289,
290, 291, 292, 293, 294, 302, 303, 310,
311, 352, 353, 356, 363, 371, 373
Ninfa 13, 46, 313, 322, 335, 393

P

partilha do sensível 18, 374, 382, 383, 384,
385, 387, 391
Paulo Freire 13, 47, 50, 53, 54, 55, 58, 59,
60, 64, 67, 69, 226, 233, 234, 237, 277,
280, 286, 306, 346, 377, 380, 383, 390,
396
pedagógica 13, 20, 28, 29, 35, 43, 44, 45,
56, 61, 74, 85, 90, 97, 158, 164, 170, 174,
175, 178, 180, 181, 182, 199, 274, 339,
347, 372
podcasts 14, 119, 129, 130, 131, 133, 135,
136, 137, 138, 139, 140, 141
poder 15, 25, 30, 32, 33, 38, 40, 43, 54, 67,
68, 75, 79, 93, 114, 129, 132, 147, 152, 167,
171, 177, 180, 200, 210, 214, 224, 228, 229,
230, 234, 241, 243, 244, 245, 249, 250, 251,
263, 264, 265, 280, 282, 288, 289, 292, 300,
301, 318, 325, 335, 341, 343, 344, 347, 356,
367, 368, 369, 370
poética 14, 84, 85, 89, 92, 94, 96, 231,
269, 304, 315
política 12, 13, 16, 19, 20, 22, 26, 27, 28,
29, 30, 31, 32, 34, 37, 40, 44, 53, 54, 67, 79,
89, 90, 93, 97, 99, 143, 150, 154, 155, 159,
161, 162, 163, 164, 167, 170, 174, 180, 181,
182, 184, 185, 188, 197, 198, 202, 224, 249,

250, 252, 263, 276, 284, 306, 339, 344, 347,
348, 349, 352, 355, 367, 370, 372, 375, 377,
378, 381, 382, 383, 384, 385, 387, 388, 389,
390, 391, 397
professor 55, 74, 101, 158, 177, 181, 182,
183, 185, 208, 219, 272
protagonismo 81, 161, 358, 366, 368, 370, 371

R

rádio 14, 119, 120, 121, 122, 123, 124,
125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132,
138, 140, 141, 143, 144
representatividade 15, 73, 198, 199, 202,
302, 311
resistência 15, 16, 17, 44, 47, 49, 51, 53,
68, 89, 125, 148, 149, 154, 161, 184, 187,
192, 198, 201, 202, 205, 206, 209, 219,
220, 221, 226, 230, 233, 249, 265, 278,
281, 284, 287, 289, 293, 295, 296, 297,
300, 303, 304, 305, 309, 310, 311, 338,
343, 344, 349, 351, 352, 362, 370, 371

S

samba de coco 17, 18, 337, 338, 339, 340,
350, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359,
360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367,
368, 369, 370, 371, 372
simbólico 79, 94, 106, 115, 124, 230, 244,
297, 298, 331, 390
social 49, 52, 64, 65, 66, 69, 113, 125,
158, 180, 184, 200, 209, 210, 212, 224,
228, 231, 232, 241, 258, 262, 263, 264,
266, 282, 301, 303, 306, 307, 309, 311,
343, 359, 375, 376, 377, 387
sororidade 16, 256, 257, 259, 270, 271

www.pimentacultural.com

Educação e cultura popular



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

PROPG
PRO-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO

