



FORMAÇÃO ARTÍSTICA E POLÍTICAS PÚBLICAS

TEMAS E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS

ALEXANDRE BARBALHO | ERNESTO GADELHA (ORGS.)



ENSINAR O QUÊ, PARA QUÊ, A QUEM E COMO?

A Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, por meio da Coordenadoria de Conhecimento e Formação (CCFOR), realizou, em 2022, a primeira edição dos Colóquios Arte, Cultura e Pensamento, com o título *Formação artística como objeto de políticas públicas: pensar a formação em arte para além das epistemologias e políticas vigentes*. Uma iniciativa fundamental para refletir sobre os desafios, a temporalidade e as perspectivas das políticas públicas de Formação Artística e Cultural, que encontram no Ceará um lugar de muita efervescência e inventividade. Esta publicação é fruto deste ciclo de encontros de ideias e pensamentos, sistematizando reflexões sobre diversas dimensões relacionadas às políticas de formação artística.

Sem a pretensão de querer esgotar o debate em torno dos temas propostos, as discussões aqui presentes são parte do exercício dialógico que a Secult-CE vem realizando junto a diversos agentes culturais de vários segmentos da sociedade civil. Trata-se de um esforço no sentido de registrar e difundir elaborações e pontos de vista apresentados pelos autores. A ideia é que este gesto possa servir como estímulo e subsídio ao avanço das concepções e formulações em torno das políticas e iniciativas voltadas para a formação artística no Ceará e no Brasil.

LUISA CELA
GESTORA CULTURAL

**FORMAÇÃO ARTÍSTICA
E POLÍTICAS PÚBLICAS**
TEMAS E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
– UECE**

Reitor

Hidelbrando dos Santos Soares

Vice-Reitor

Dârcio Ítalo Alves Teixeira

Editora da UECE

Cleudene de Oliveira Aragão

Conselho Editorial

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucã

José Ferreira Nunes

Liduína Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien



SECULT CEARÁ

Governadora do Estado do Ceará

Maria Izolda Cela de Arruda Coelho

Secretário de Estado da Cultura

Fabiano dos Santos Piúba

Secretária Executiva da Cultura

Valéria Cordeiro

Secretária Executiva de Planejamento e Gestão Interna da Cultura do Estado do Ceará

Mariana Teixeira

Coordenador de Conhecimento e Formação

Ernesto Gadelha

Equipe da Coordenadoria de Conhecimento e Formação

Bianca Silva Campello

Daniele Amaral Lima

Índira Arruda

José Ferreira Mota

Maria Janete Venâncio Pinheiro

Nílbio Thé

Paula Gomes da Silveira

www.secult.ce.gov.br

©2022 todos os autores
Formação artística e políticas públicas:
temas e abordagens contemporâneas

Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

Organização editorial
Alexandre Barbalho e Ernesto Gadelha
Coordenação executiva Percursos (In) Formativos
Camila Rodrigues
Produção Executiva
Nádia Sousa
Secretaria Percursos (In) Formativos
Monique Sousa

Preparação e revisão
Joice Nunes e Narayana Teles

Capa e projeto gráfico
Fernanda do Val

Diagramação
FRV Estúdio

Imagem de capa
Antônio Rodrigues/AR

F724

Formação artística e políticas públicas: temas e abordagens contemporâneas.
Organizadores Alexandre Barbalho e Ernesto Gadelha. – Fortaleza: Eduece, 2022.

216 p.: 16cm x 23cm

ISBN: 978-85-7826-862-6

1. Formação Artística. 2. Economia Criativa. 3. Política Cultural. I. Título.

CDD 306.4

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Ana Maria Farias – CRB-3/858

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi
Reitoria – Fortaleza – Ceará. Cep 60714-903
Tel: (085) 3101-9893
www.uece.br/eduece
eduece@uece.br

FORMAÇÃO ARTÍSTICA E POLÍTICAS PÚBLICAS

TEMAS E ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS

ALEXANDRE BARBALHO | ERNESTO GADELHA (ORGS.)



1ª EDIÇÃO | FORTALEZA - CE | 2022

sumário



- 9** APRESENTAÇÃO
FABIANO DOS SANTOS PIÚBA
- 11** PREFÁCIO
ERNESTO GADELHA
- 17** POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA AS ARTES:
UM ALINHAVO DE QUESTÕES
ALEXANDRE BARBALHO
- 31** FORMAÇÃO ARTÍSTICA COMO UM DIREITO
MÁRIO PRAGMÁCIO
- 45** DESENFOMAR, ABRIR SENSÍVEIS, CRIAR VIDAS!
BEATRIZ FURTADO
- 59** INSTITUIÇÕES DE ARTE E PROBLEMAS DA FORMAÇÃO:
VISÃO, VITRINES E BRANCURA COMPULSÓRIA
ANA RAYLANDER MÁRTIS DOS ANJOS
- 71** TRANSMISSÃO DA VIDA, VIVÊNCIA DA TRADIÇÃO
CAYO HONORATO
- 91** FORMAÇÃO, CAPITAL ARTÍSTICO E CAMPO DA ARTE
GLÓRIA DIÓGENES

- 111** POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO ARTÍSTICA NO CONTEXTO DA ECONOMIA CRIATIVA: POR UMA PERSPECTIVA DIVERSA E ANTICAPITALISTA
DANIELE PEREIRA CANEDO
- 133** POLÍTICAS DE FORMAÇÃO ARTÍSTICA, RAÇA E ETNIA
CECÍLIA CALAÇA
- 149** POR UMA ESCRITA ALEIJADA. O FUTURO É DEF OU O DIREITO AO CORPO
JOÃO PAULO DE OLIVEIRA LIMA
- 161** COMPREENSÃO, ARTE E ESTÉTICA:
TRILHANDO CAMINHOS PARA A SOCIOEDUCAÇÃO
AGNALDO APARECIDO GEREMIAS
- 179** ARTE DE TODA GENTE: CAPACITAR A DISTÂNCIA EM CONTEXTO NACIONAL NO ÂMBITO DA PARCERIA ENTRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO E FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTES
MARCELO JARDIM DE CAMPOS
- 195** FORMAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL, TERRITÓRIOS E DIVERSIDADE
ANA PAULA DO VAL



apresentação

FABIANO DOS SANTOS PIÚBA
Secretário de Estado da Cultura

A agenda de formação e conhecimento adquire relevo na Secult a partir de 2016, momento em que se transforma em eixo das políticas culturais, além de ganhar uma Coordenadoria própria na estrutura da Secretaria. Nesse processo, o próximo passo foi a criação de um programa orçamentário próprio no Plano Plurianual 2020-2023, o programa 422 – Promoção e Desenvolvimento da Política de Conhecimento e Formação em Arte e Cultura.

O Programa 422 prevê, entre suas iniciativas, a promoção da produção e difusão de conhecimento do campo artístico-cultural, finalidade a ser atingida por meio de diversas entregas, entre as quais a realização dos Ciclos de Colóquios Arte, Cultura e Pensamento e a criação da linha editorial Coleção Arte, Cultura e Pensamento.

O Ciclo de Colóquios Arte, Cultura e Pensamento se insere no contexto dos Percursos (In)Formativos, uma realização intersetorial abrangendo várias coordenadorias da Secult. A partir de palestras envolvendo a participação do público, os colóquios têm por objetivo discutir, refletir, registrar e difundir modos de fazer, pensar e conhecer a arte, a cultura e as políticas culturais em distintos níveis e em suas múltiplas dimensões no mundo contemporâneo. É uma ação que logra, a um só tempo, contemplar distintas atribuições da Coordenadoria de Conhecimento e Formação, a saber: estimular e difundir

a produção de conhecimento em torno do campo artístico-cultural cearense; publicar e difundir pesquisas relevantes para o campo artístico-cultural cearense; realizar seminários/publicações temáticas em torno do campo da arte e da cultura; realizar ações conjuntas com as demais coordenadorias voltadas para a promoção e difusão do conhecimento no campo artístico-cultural.

Trata-se, portanto, de uma iniciativa que, junto a outras ações realizadas pela rede de equipamentos culturais da Secult, concorre para conferir materialidade à política de conhecimento e formação em arte cultura proposta pelo Programa 422. Em última instância, constitui uma importante plataforma para a discussão, reflexão e produção de pensamento em torno do campo das artes e da cultura.

Tendo como tema central das discussões a **“Formação artística como objeto de políticas públicas: pensar a formação em arte para além das epistemologias e políticas vigentes”**, o I Ciclo de Colóquios Arte, Cultura e Pensamento representa um importante passo para a produção de pensamento e a problematização em torno das iniciativas públicas de formação em arte e cultura, estimulando o avanço do conhecimento acerca de questões políticas, éticas, epistêmicas, entre outras, que atravessam essa área.

A realização dos colóquios caminha de mãos dadas com a criação da linha editorial Arte, Cultura e Conhecimento, realizada em parceria com a Universidade Estadual do Ceará por meio da Eduece. Este livro constitui o ato inaugural desta linha editorial e sua finalidade é difundir o conhecimento gerado a partir das discussões realizadas no âmbito dos colóquios. Que seja apenas o primeiro de muitos!

prefácio

ERNESTO GADELHA

Coordenador da Coordenadoria de
Conhecimento e Formação (CCFOR)

O estado do Ceará, notadamente a partir da década de 1990, tem se destacado no cenário das políticas culturais pela implementação de distintas iniciativas públicas voltadas para a formação em arte e cultura. Nesse contexto, o advento do Instituto Dragão do Mar da Indústria de Audiovisual e seus respectivos “colégios”¹, num período cujo funcionamento efetivo se estende de 1996 a 2002, configura um primeiro ponto de inflexão nessa trajetória de implantação de projetos e instituições formativas. Trata-se de uma ação inaugural que, partindo de um plano dotado de uma visão sistêmica articulando formação, produção simbólica e mercado de trabalho, viria a abrir horizontes inéditos para a formação de artistas na capital e em vários municípios do Ceará.

Embora o surgimento do Instituto Dragão do Mar da Indústria de Audiovisual apresente em, sua gênese, uma concepção articulada por meio de um plano estratégico², uma outra parte das ações formativas acima aludidas originou-se não a partir de uma política pública concebida e sistematizada na

1. Paulo Linhares, então secretário da Cultura do estado do Ceará, cria, em 1996, o Instituto Dragão do Mar da Indústria de Audiovisual, que, durante sua existência, além de ofertar um programa de formação básica em várias linguagens, viria a contar com formações mais extensas, também conhecidas como “colégios”.

2. Refiro-me aqui ao Plano de Desenvolvimento Cultural (1995/1996), desenvolvido por Paulo Linhares. Para mais informações, ver o texto A Modernização da Cultura nos “Governos das Mudanças”, de Alexandre Barbalho (2002). Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/e277cb4cc80efacce490bf38f5237716.pdf>.

esfera de planos de governo — algo que à época ainda não se praticava na área da cultura —, mas, sobretudo, da iniciativa de gestores que possuíam algum grau de afinidade com uma ou outra linguagem artística e que conseguiram, no âmbito da gestão pública, gerar as condições de possibilidade necessárias à sua criação. Dessa forma, tais iniciativas foram conformadas não no escopo de uma política de formação mais estruturada, ampla e pensada de forma sistêmica, mas sim como projetos circunstanciais que se viabilizaram graças a situações políticas conjunturais.

Em outras palavras, é possível afirmar que diversas dessas ações de formação anteciparam-se à concepção e implantação de uma política pública de formação propriamente dita, inscrita nos planos de governo do Estado do Ceará. Sem minimizar a importância que exerceram e/ou exercem em suas áreas de atuação, findaram por constituir um conjunto de possibilidades formativas relativamente desconectadas entre si e ainda desvinculadas de um pensamento que conferisse organicidade à política de formação em arte e cultura.

O Plano Estadual de Cultura, instituído em 1º de junho de 2016 pela Lei nº 16.026, com seus princípios, objetivos, diretrizes e metas, inaugura um novo marco para as políticas culturais do Ceará, apontando direções a serem seguidas. Embora não defina estratégias de forma unívoca, o Plano faz menção, por meio da sua meta nº 10, à ampliação em 50% do “[...] número de cursos, fóruns, oficinas e seminários, na área de Gestão Cultural e Arte e Cultura, em todo o território cearense, objetivando a formação artística, a qualificação dos gestores e profissionais da cultura”. Indica-se, dessa forma, que a ação formativa para as artes e a cultura inclui-se entre as competências do Estado. Trata-se de um primeiro passo importante no sentido da institucionalização dessas políticas, tradicionalmente marcadas pela inexistência de leis que as amparem. No momento da feitura deste texto, essa institucionalidade vem a ser reforçada com a perspectiva da publicação da Lei das Escolas da Cultura e a nova lei do Sistema Estadual de Cultura, a primeira dedicada exclusivamente à política de formação em arte e cultura do Estado do Ceará, e a segunda, de escopo bem mais amplo, determinando, no capítulo IV de seu Título II (Dos Instrumentos de Gestão do SIEC), a criação do Programa Estadual de Formação Artística e Cultural.

Não obstante a crescente força e importância das ações e instituições formativas no âmbito das políticas culturais públicas, uma discussão mais ampla, aprofundada, com a participação de diversos segmentos da sociedade em torno da natureza dessas formações, de seus formatos e públicos, pouco avançou.

O campo das artes é atravessado por múltiplos saberes e fazeres a partir da atuação de uma ampla diversidade de agentes: artistas, pesquisadores, professores, estudantes, técnicos, produtores, gestores, entre outros. A produção simbólica gerada e difundida nesse campo, por sua vez, configura-se alicerçada por uma rede multidimensional que na economia da cultura convencionou-se chamar de “cadeia produtiva” das artes. Esta abrange, por exemplo, a formação dos agentes, a criação artística, a produção, a circulação e difusão de bens simbólicos. Entre os elos constituintes dessa cadeia, agindo como uma espécie de elemento fundante, capaz de proporcionar o acesso ao instrumental técnico necessário à consistência da ação dos agentes, figura o elo da formação.

Além de marcos legais específicos, contamos hoje, no Brasil, com ampla reflexão e produção acadêmica voltada para o ensino das artes nos espaços de ensino formal, do nível básico ao superior. Talvez, entretanto, não seja possível afirmar o mesmo com relação às formações de caráter não formal, ou seja, aquelas que acontecem fora do contexto das redes de ensino formal. No âmbito da formação não formal, pode-se agregar um fator que contribui para complexificar a discussão em torno do tema: posto que não há regulações específicas para tais formações, que parâmetros balizam e legitimam suas propostas curriculares, ou, numa perspectiva mais ampla, seus projetos político-pedagógicos? No que concerne a esse contexto, parece-nos imperativo avançar no processo de discussão acerca da natureza, do propósito, da legitimidade e da importância dessas iniciativas no bojo das políticas para as artes.

As instituições de formação são portadoras, desenvolvedoras e transmissoras de saberes e fazeres, de um legado consolidado e legitimado pelo campo das artes. Trata-se de espaços onde são transmitidas epistemes que se configuram, a um só tempo, como elementos estruturados e estruturantes, produtos e produtores da criação simbólica e de várias operações a ela imanentes. Levando em conta os fluxos do campo artístico-cultural, para que sua ação faça sentido no âmbito de uma política pública, é importante que essas entidades

sejam porosas às dinâmicas e aos vetores de força que atravessam e constituem as cenas culturais. Constitui-se, assim, um processo em que tais contextos afetam-se mutuamente, gerando movimentos transformadores, tanto para o campo como para a escola. Sabemos, entretanto, que as instituições formativas, mesmo as de arte e cultura, podem converter-se em organizações pesadas, com hábitos cristalizados e, como bem ilustraram Bourdieu e Passeron (1992) em seu estudo sobre o sistema de ensino, mais afeitas à reprodução e à perpetuação das estruturas de poder do que à transformação destas.

O campo das artes e da cultura possui dinâmicas próprias, por vezes intensas e vertiginosas. Na última década, temos observado a emergência de agentes historicamente excluídos do acesso às políticas culturais e que passam a ocupar espaços neste campo, fazendo-se escutar a partir de posições e disposições específicas. Essa renovação não se dá, no entanto, sem embates e disputas em torno de posições e da abertura de espaços. No âmbito da gestão pública, parece-nos de fundamental importância começar a pensar e tratar as políticas públicas voltadas para a formação artística a partir de perspectivas cada vez mais múltiplas, para além daquelas já vigentes, reificadas e consagradas. Faz-se mister, entre tantas perguntas possíveis, indagar: ensinar o quê, para quê, a quem e como? Em diálogo com tais questões, podemos formular algumas outras: como tornar as formações mais permeáveis às manifestações culturais emergentes e/ou provenientes de tradições culturais relevantes e historicamente silenciadas? Como levar em conta, na formulação dessas formações, agentes historicamente excluídos do acesso aos processos decisórios das políticas públicas? Como possibilitar a descentralização das ações de formação, quase sempre concentradas nas capitais? Como favorecer que as instituições de formação sejam atravessadas por perspectivas de pensamento mais pluriepistêmicas e decoloniais?

Tendo em conta o papel estratégico da formação, é possível intuir a importância não só de pensá-la a partir das múltiplas configurações por meio das quais ela presentemente se materializa, mas também de suas potenciais perspectivas futuras de desenvolvimento. Tal discussão, assim como as problematizações dela resultantes, deve ser feita tendo em conta a complexidade e as implicações relativas às políticas públicas, bem como escutando e consideran-

do as múltiplas vozes de distintos setores da sociedade, notadamente daqueles historicamente em desvantagem e/ou excluídos dos processos decisórios na esfera política.

Pautada pelos questionamentos supramencionados, a Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, por meio da Coordenadoria de Conhecimento e Formação (CCFOR), propôs, para a realização da primeira edição dos Colóquios Arte, Cultura e Pensamento, o título *Formação artística como objeto de políticas públicas: pensar a formação em arte para além das epistemologias e políticas vigentes*. Este livro resulta do conjunto de palestras e reflexões aí realizadas e visa a contribuir para o avanço do debate em questão. Tendo a formação artística como eixo central em torno do qual orbita a discussão, tópicos diversos fazem-se presentes nas formulações ora apresentadas, tais como: direito à formação artística, políticas de formação no Ceará, institucionalidade, capital artístico e campo das artes, mercado e sustentabilidade, questões étnico-raciais e de gênero, acessibilidade, formação em medidas socioeducativas, itinerários formativos nas artes, territórios e descentralização, culturas tradicionais populares e ancestralidade. Em última instância, esperamos que sua publicação constitua, de um lado, um gesto no sentido da produção de conhecimento acerca das políticas públicas de formação em arte e cultura, e, de outro lado, o estímulo à continuidade da discussão sobre o tema.

Referências bibliográficas

BARBALHO, A. *A modernização da cultura nos “Governos das Mudanças”*. 2002. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/e277cb4cc80efacce490bf38f5237716.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2022.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.

CEARÁ. Secretaria de Cultura. *Plano Estadual de Cultura*. Fortaleza: SECULT, 2016a. Disponível em: <https://www.secult.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/43/2018/10/plano-estadual-de-cultura-secult-ce.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2021.

CEARÁ. *Lei nº18.012, de 01 de abril de 2022*. Institui a Lei Orgânica da Cultura do Estado do Ceará, dispondo sobre o Sistema Estadual de Cultura – SIEC. Fortaleza: SECULT, 2022. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/15JK6bvirRqLGR_e0OwZghH1624ShCtYYP_L3_AuMB0c/edit. Acesso em: 21 nov. 2022.



políticas de formação para as artes: um alinhavo de questões

ALEXANDRE BARBALHO

Introdução

Em palestra proferida no Museu de Arte Moderna de New York, por ocasião da exposição *Latin American Artists of the Twentieth Century*, em 1993, a pensadora brasileira Ana Mae Barbosa, referência internacional sobre arte-educação, chamava atenção para a importância do multiculturalismo, “[...] denominador comum dos movimentos atuais em direção à democratização da educação em todo mundo” (BARBOSA, 1998, p. 79), ao mesmo tempo que reivindicava uma abordagem multicultural terceiro-mundista, diferente daquela do mundo dito desenvolvido. Isso porque nessa parte do globo, o multiculturalismo, como exemplifica o caso estadunidense, significava visibilizar as culturas minoritárias, porém mantendo-as separadas daquelas consideradas como expressões “verdadeiras” da nacionalidade.

Apesar de funcionar muitas vezes como uma gestão das diferenças culturais que busca apaziguar os conflitos, ainda assim o multiculturalismo era — e é — atacado pelos setores conversadores das democracias liberais ocidentais, por promover a desunião social e a desintegração da Nação ao criar “guetos” não incorporados à identidade nacional. Em grande parte, essa situação decorre do fato das minorias (sexuais, de gênero, étnicas, geracionais etc.) estarem disputando com as expressões simbólicas hegemônicas lugares de fala e de escuta por meio de suas políticas culturais (BARBALHO, 2010). Como reconhece Andrea Semprini em texto publicado também nos anos 1990, há

uma “[...] dificuldade de conceber um espaço autenticamente multicultural, onde os diferentes grupos poderiam ver atendidas suas reivindicações de reconhecimento e identidade, preservando ao mesmo tempo a possibilidade de existência de uma dimensão coletiva” (SEMPRINI, 1999, p. 144).

Muito se passou desde então, e o termo “multiculturalismo” (e mais ainda o de “Terceiro Mundo”) foi perdendo força no debate internacional, substituído por “diversidade”, como ilustra o documento *Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais*, adotado pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, em outubro de 2005, e ratificada pelo Brasil no ano seguinte. Na referida Convenção, os termos multicultural e multiculturalismo não são mencionados.

Contudo, as questões que Barbosa trouxe continuam presentes. Ou seja, como fortalecer uma perspectiva não colonizada de tratar nossas culturas do “Terceiro Mundo”? Basta ver, nesse sentido, o debate teórico e metodológico promovido em torno do pós-colonialismo, das epistemologias do sul, do decolonialismo etc. Com certeza, uma linha de força passa pela formação, e no que diz respeito a este texto, à formação no campo das artes.

Parafrazeando a pergunta spinozista-deleuzeana: o que pode a formação? Certamente não há uma só resposta, mas múltiplas, a partir das singularidades de cada tempo e espaço. O que segue, portanto, é um alinhavado a partir de contribuições específicas promovidas pelo encontro entre pensadoras/es brasileiras/os em um tempo de esgarçamento das relações sociais e de recrudescimento do conservadorismo.

Alinhavando reflexões

Mário Pragmácio chama atenção para o avanço na consolidação dos direitos culturais no Brasil nos últimos vinte anos, tanto em âmbito federal, quanto subnacional, ao mesmo tempo que observa, na atual conjuntura, “práticas destrutivas ao pleno exercício dos direitos culturais”, como o fomento e a liberdade de expressão artística. Contudo, reconhece, não há um consenso do que sejam ou quais sejam os direitos culturais, sendo, portanto, objeto de disputas. Daí a questão lançada por Pragmácio: a formação artística pode ser enquadrada como um direito cultural?

Para respondê-la, propõe dois caminhos, o da dimensão educativa, ligada ao direito à educação, e o da criativa, ligada aos direitos culturais, sendo que a segunda abordagem será privilegiada pela sua análise. Para tanto, recorre ao acúmulo de reflexões desenvolvidas pela “Escola de Fortaleza” de direitos culturais, em particular o recurso à tríade *artes, memória coletiva e fluxo de saberes*, que são as categorias que Humberto Cunha Filho, liderança da referida Escola, utiliza para classificar os direitos culturais.

Beatriz Furtado propõe um pressuposto que fundamenta seu debate, qual seja, compreender “[...] as práticas artísticas como um processo de reconhecimento de si e do outro, assim como exercícios para forjar novas subjetividades, e produzir individualizações em meio às forças do comum”. A partir daí, oferece “[...] algumas vozes que fazem da crítica um diagnóstico cujos sintomas explicitam o que se nos impõe como urgente”. Na sequência, pensa os modos pelos quais as artes intervêm no mundo, reivindicando para si a força de tornar sensível o que é intolerável, para assim investir na restituição de sentidos e desafiar o que entendemos ser um projeto político de dessensibilização e inviabilização da vida para com isso apontar “a urgência de políticas públicas no âmbito das artes, que possibilitem a invenção de modos de ativação da vida, principal motivo pelo qual devem ser pautadas as políticas de formação nas artes”.

Sua discussão culmina com a análise de duas exposições, *(Re)Antropofagia*, ocorrida em 2019, no Centro de Artes da Universidade Federal Fluminense, e *À Nordeste*, no SESC São Paulo, também em 2019. Ambas são tomadas como intervenções fundamentais no campo da arte e nos modos pelos quais “as artes atuam produzindo dissensos e desconstruindo as colonialidades”.

Ana Raylander Mártis dos Anjos inicia seu debate colocando em xeque as instituições promotoras das artes plásticas, a exemplo dos museus, como lugares para contemplação e apreciação estética, pois, como destaca, “[...] ainda estão aprisionados às noções formais e ocidentalizadas de arte e cultura”. Um museu que ainda dedica seu espaço à retina é, na realidade, um “repositório colonial de memórias” que “não consegue conceber outras formas de transmissão de conhecimento” ou “cosmopercepções”, como as dos artistas não ocidentais que se fazem por múltiplos sentidos.

Compreendendo que não basta simplesmente definir programações paralelas de atividades não escópicas, Raylander traz um conjunto de questões que são elas próprias, independente das respostas possíveis, reflexões fundamentais para repensar esses espaços expositivos e de formação nas artes:

Quais espaços institucionais estão preparados para acolher, sem desencantar, as manifestações que lidam com a sonoridade, o movimento, o cheiro e a visão em um só tempo? Por que as manifestações ancestrais e rituais não encontram nas instituições de arte um lugar de acolhimento? De que modo, quando pensamos formação artística no contexto institucional, corremos o risco de achatar as polifonias existentes em países como o Brasil? De que modo as mesmas instituições que oferecem um suposto saber hegemônico como formativo podem abrir mão de seus conhecimentos para compor, de modo transversal, com as formas de aprender junto dos povos afro-brasileiros e de matrizes indígenas? Quando falamos em formação artística não hegemônica nas instituições de arte, essas costumam acontecer nos salões principais ou nos fundos dessas instituições?

Para dar conta de algum modo dessas indagações, Raylander reflete sobre seu trabalho *Remediação*, que realizou em Belo Horizonte no ano de 2019, e sobre o processo de elaboração de um texto coletivo sobre educação e arte, quando se questionaram sobre o papel das instituições de arte na formação das crianças racializadas e da quebrada.

Cayo Honorato destaca a chegada de agentes historicamente excluídos, ou seja, dos grupos minoritários, em especial mulheres, negros e indígenas, e como esse fato transformou o campo artístico e acadêmico (exposições, acervos, perfis dos agentes, das instituições culturais e demais instâncias do circuito de arte, currículos, temas de pesquisa e bibliografias). O que não implica afirmar que esse processo esteja concluído ou que se dê sem disputas, conflitos e controvérsias, afinal, a elite artística, como as demais elites, não costuma abrir mão de seus privilégios gratuitamente.

A partir desse pano de fundo, Honorato explora as relações entre a *transmissão* e a *transformação*, problematizando, em primeiro lugar, o enten-

dimento de “transmissão” como “reprodução” da cultura dominante. Por outro lado, questiona o pressuposto de que “transformação” é sempre um rompimento com o passado. Para discutir *transmissão*, apoia-se nas elaborações dos críticos Boris Groys e Thierry de Duve que, contraditórias e complementares entre si, “estão atentas a como a formação se relaciona com as suas exterioridades, a como as instituições se relacionam com as emergências, mas propõem soluções diferentes para o problema”. O esforço de Honorato é entrecruzar essas duas perspectivas e formular o que denominou de *transmissão da vida e vivência da tradição*.

Glória Diógenes retoma uma experiência que viveu no início do milênio: criar e coordenar a Enxame, uma ONG que atuava nas artes visuais com gangues e galeras de rua que habitavam o território do Morro Santa Tereziinha, em Fortaleza. Esses adolescentes, muitos deles em conflito com a lei, não se consideravam artistas ou reivindicavam algum tipo de reconhecimento nesse sentido, apesar de suas habilidades na criação de imagens espalhadas pela cidade ou na musicalidade e na poética do hip-hop.

Daí a questão que Diógenes se colocou, inspirada na obra de Pierre Bourdieu: “[...] quais fronteiras e referentes de distinção entre quem, a princípio, poderia ou não ser considerado artista, e os produtos possivelmente classificados como parte do campo da produção artística”? A sua imersão no território lhe fez perceber a pouca potência para aqueles jovens de uma formação formal em arte-educação. O importante mesmo era fortalecer “o que cada um trazia consigo” e, a partir daí, “criar referentes para concepções e formas de criação de uma arte singular, própria daquele lugar, daquele tempo, da vida daqueles sujeitos”. Com isso, a Enxame fez “enxame”.

As experiências narradas por Diógenes dão a ver e a pensar. Por exemplo, a formação, mais do que “moldar” o artista coerente, não devia mesmo era fomentar a capacidade no formando de “se trair”? Como afirma ao final de seu texto: “[...] essa gente que fez, que faz enxame é a mesma, que vez ou outra, provoca a passagem de uma passividade a uma atividade, de um lugar de fronteiras para linhas que costumam outras paragens, do acabado para o que se disjunta, do que diz ser a verdade para aquilo que perfura e dissolve crenças”.

Daniele Pereira Canedo faz uma “reflexão sobre o que deve ser priorizado nas políticas de formação artística visando promover a sustentabilidade dos agentes culturais”. Em suas considerações finais, Canedo avança no debate sobre a importância da formação artística para a autonomia da cultura em uma perspectiva anticapitalista em contraposição a modelos baseados “na exploração do trabalho e na geração de um contexto pessoal de abundância sem qualquer preocupação com a miséria que os circunda”.

Nesse sentido, Canedo argumenta que as propostas de formação artística devem considerar as dimensões simbólica, cidadã e econômica de modo interconectado, o que leva a uma perspectiva mais diversa da economia cultural e criativa, para além da submissão à lógica capitalista. No campo da formação artística, a aposta é em iniciativas que contribuam para vencer o individualismo do “quero aprender como faço para ser o primeiro colocado na lista dos beneficiados do edital” e afirmar o “vamos estudar para desenvolver estratégias econômicas, políticas e legislativas que garantam a distribuição dos recursos de forma diversa e democrática”.

Maria Cecília Felix Calaça discute “as possibilidades da inserção do ensino da cultura africana e afro-brasileira nos processos de educação política-estética, sobretudo no campo das artes visuais”. Para tanto, utiliza a pesquisa exploratória com coleta de dados bibliográficos tendo como argumento central entender “Como tornar relevantes informações provenientes de tradições culturais, historicamente silenciadas, no campo das artes visuais, e como estas podem contribuir para políticas de formação artística, raça e etnia?”

Calaça opta por uma abordagem histórica sobre a inserção dos africanos e afrodescendentes no campo artístico brasileiro, desde o período colonial. Nesse sentido, destaca como, a partir do final do século passado, “[...] a arte contemporânea vem revendo o lugar do negro e do mestiço na reconstrução da história do Brasil, e de sua arte”, como revelam a exposição *Brasil+500, Mostra do Redescobrimento*, em 2000, e a criação do Museu Afro Brasil em 2004, o que vem ampliando “[...] a consciência estética, política e intelectual quanto à inserção do negro na arte brasileira”, bem como a atuação de vários artistas, entre os quais Ayrson Heráclito, Jorge dos Anjos, Jaime Lauriano, Sônia Gomes, Rosana Paulino e Priscila Rezende.

Como diz, ao final, os exemplos trabalhados “reafirmam a inserção dos artistas negros nas transformações pelas quais passaram e passam as artes visuais do nosso país, e o quanto podem contribuir para os processos educacionais e de formação artística como produção simbólica de conhecimento, poder e identidade”, ainda que “[...] a lógica da colonialidade, ainda existente na nossa estrutura social, dificulta e cria barreiras para que tenhamos uma educação que leve em conta as relações étnico-raciais”.

Leandro Colling parte de duas constatações para fundamentar sua reflexão. Primeira: as políticas culturais LGBTI em âmbito federal são inexistentes, posto que as poucas que havia foram extintas pelo governo Jair Bolsonaro. Segundo: é possível identificar iniciativas nesse campo em alguns estados e municípios, mas sempre cercadas de controvérsias. Contudo — e essa é a virada de perspectiva que sua abordagem permite —, há no país, pelo menos a partir da última década, uma imensa “cena artista das dissidências sexuais e de gênero”.

Os protagonistas dessa cena são pessoas trans ou que rompem, em algum grau, as normas binárias de gênero. São, em sua maioria, as “*fechativas, lacradoras, sapatonas masculinizadas, bichas afeminadas, em sua maioria negras*” que produzem suas obras artísticas tendo como referência a interseccionalidade entre sexualidade, gênero e raça, e, desse modo, uma perspectiva relacional, comunitária e política.

É uma cena múltipla do ponto de vista artístico, mas Colling chama atenção para o fato de que essa multiplicidade condiz com as propostas conceituais e políticas que possibilitaram sua emergência, ou seja, a valorização das identidades híbridas, de gênero e sexualidade. Essa condição é, ela própria, conteúdo e forma das produções artísticas: performance, teatro, dança e canto misturados em um mesmo espetáculo; rejeição da ideia de expectadoras passivas que são, desse modo, interpeladas a intervir na obra; autoria coletiva, incluindo o próprio público no processo autoral; ocupação de espaços não consagrados ou incomuns ao campo artístico; o corpo não como suporte para a arte, mas como a própria arte.

João Paulo de Oliveira Lima aborda três temas que compõem os processos de vida nos quais está imiscuído: “a deformação de nossas poéticas, ou melhor, o aleijo das artes que se inscrevem ainda num lugar de criação hege-

mônico; a criação artística contemporânea de def's ao redor do Brasil, os quais inserem continuamente nossas subjetividades e avigora a cultura def como uma diversidade de corporeidades; o direito à sexualidade das pessoas def's, o direito ao desejo, o direito ao seu próprio corpo como seu lugar de poderio". E é a partir das experiências de sua vida, que é singular, mas que também é comum a muitas outras vidas, que ele propõe um ensaio ou um relato "coreortográfico" que revela sua complexidade na própria tríade que compõe o título: 1. Por uma escrita aleijada; 2. O futuro é def; 3. O direito ao corpo.

Lima explora cada um desses elementos ao longo de "coreortografia" para afirmar um texto com a "perspectiva do contra", não apenas para se opor ao imaginário hegemônico sobre o corpo def, mas exatamente para afirmar esses corpos subalternizados pela violência física e simbólica do capacitismo — violência, histórica e presente, "[...] que ainda quer desautorizar nossos corpos a se exporem como querem, que ainda considera que passemos pela história incapazes de almejar e de inserir nossas perspectivas e experiências de mundo".

Faz-se necessário conquistar a fala e a escuta, pois quase tudo o que se escreveu ou falou sobre arte de PcD e cultura def não foram artistas com deficiência que escreveram, definiram ou disseram de si. Mas, por meio dessa disputa, "as publicações dos protagonistas def's têm ocorrido com mais frequência e ganham cada vez mais espaço de representatividade, empoderamento e força de conteúdos, no mais das vezes, com abordagens individuais e ousadas a dizer quais as reais demandas, ações e interesses que os corpos def's atingem no cenário da arte brasileira". Daí o seu chamamento final: "Leiam-nos!"

Agnaldo Aparecido Geremias faz um debate crucial sobre o papel da socioeducação no campo do Sistema de Garantia de Direitos e no esforço de reconhecimento dos adolescentes em conflito com a lei como sujeitos de direitos e partícipes da sociedade brasileira. Tendo as crianças e os adolescentes conquistado o *status* de cidadão com a Constituição de 1988 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, foi introduzido um novo paradigma na relação do Estado e da sociedade com esses "novos cidadãos", o da proteção integral.

Isso implica, entre outras coisas, em uma compreensão de socioeducação que contemple "[...] as diversidades e as multidimensionalidades da

existência humana, aspectos intrínsecos e inalienáveis ao sujeito ante os obstáculos do cotidiano e do exercício da liberdade”. Sabendo dos desafios que envolvem a proposição e a implementação de metodologias inovadoras no cotidiano socioeducativo, Geremias propõe caminhos para a política e a ação socioeducativa que considerem “[...] a arte como estratégia pedagógica, a transformação social como objeto e a estética como fio condutor da reflexão”.

Baseando-se no conceito de *compreensão complexa*, proposto pelo pensador francês Edgar Morin, Geremias apresenta algumas propostas socioeducativas aplicáveis, ainda que chame atenção para o fato de não se tratar de fórmulas universais, mas de experiências que sempre demandam novos formatos a cada contexto singular. Assim é que ele traz a estética cinematográfica, a poesia, o processo criativo e a *póiesis*, para, ao final, apresentar a “serendipidade” como representação “[...] dos elementos que impulsionam a criação, desvelados processualmente durante a busca do artista, *pari passu* ao desbravamento da sua trilha inspiradora”. Esse seria o mote para inspirar a política socioeducativa e a construção de um outro mundo.

Marcelo Jardim de Campos traz como foco de sua abordagem o projeto guarda-chuva *Arte de Toda Gente*, uma parceria da FUNARTE com a UFRJ, mais especificamente com a sua Escola de Música, que se iniciou em 2019. Dos vários projetos gerados, ele aborda quatro: Um Novo Olhar, voltado para a acessibilidade cultural e capacitação para regentes de coros infantojuvenis; Bossa Criativa, voltado para o desenvolvimento de mostras de cultura popular por meio da música e das artes integradas; Sistema Nacional de Orquestras Sociais, que não só apoiava como desenvolvia metodologias para orquestras de projetos socioculturais; e o Arte em Circuito, que foca na cultura urbana, mais especificamente no hip-hop e no grafite.

A partir dessas experiências, realizadas em grande parte já no período da pandemia, Campos faz um debate oportuno sobre *e-learning* e sua aplicação na formação artística trazendo o conceito de MOOC (*Massive Online Open Course*), criado por Stephen Downes e George Siemens, em 2008, a partir da teoria do conectivismo e do conhecimento conectivo. O caso abordado por Campos é os cursos da série Arte/Educação+Acessibilidade+Inclusão.

Ana Paula do Val discute sobre a “história cultural e sistemas de artes herdados dos processos de colonização ocorridos nos países do hemisfério sul e mais especificamente no Brasil”, que teve como base o epistemicídio e a colonialidade do poder, o que não evitou que a cultura metropolitana não fosse “contaminada” na colônia pelas culturas subalternizadas, estabelecendo um processo de hibridização.

No contexto pós-colonial, as culturas e sistemas de artes minoritárias, das margens, periféricas, “permaneceram resilientes e se mantiveram em pé diante dos processos de apropriação cultural e de apagamento de suas memórias e existências simbólicas” ao criarem sistemas próprios de artes e construírem “narrativas contra hegemônicas ao sistema elitista das artes e da produção de saberes culturais”.

Considerações a partir do alinhavado

As múltiplas questões levantadas anteriormente sobre políticas culturais e de formação artística podem ser pensadas a partir do que Cornel West denomina de “nova política cultural da diferença”, cujas principais características seriam a quebra da homogeneidade em benefício da multiplicidade e da heterogeneidade e a rejeição dos valores abstratos e universais em nome do específico, do concreto, do particular. Uma política cultural que historiciza, contextualiza, multiplica, orientada por valores contingentes, variáveis, provisórios, enfim, processuais (WEST, 1995, p. 147).

A posição crítica assumida por essas políticas é a da desmistificação — ou, na denominação de West (1995), da “crítica profética”. Pondo em xeque os conceitos correntes de classe, gênero, raça, sexo, nação etc., e as estruturas de poder que lhes são inerentes, uma crítica desmistificadora possibilita a elaboração de práticas transformadoras.

É possível pensar também que esta nova política cultural da diferença tem o poder de abalar o que antes era o centro e a margem da sociedade. Por conta dela, os discursos centrados na “legítima autoridade cultural” têm se tornado cada vez mais “des-centrados” e “des-estabilizados” (JULIEN; MERCER, 1996, p. 451). Diante desse contexto teórico e prático, a questão da identidade não deve mais ser pensada e desejada, na contemporaneidade, como

“[...] um eu coletivo capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma ‘unidade’ imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças — supostamente superficiais” (HALL, 2000, p. 108). Pelo contrário, uma política cultural e de formação artística tem de dar conta das diferenças e das relações de poder que se estabelecem entre elas e da transitoriedade de todas elas, identidades e diferenças.

Como poderia, então, uma política de formação artística promovida pelo Estado se posicionar diante desse contexto das novas identidades e diferenças?

É possível que não exista “a” resposta, nem que se possa elaborar um elenco de respostas. Diante da historicidade, da contingência e do caráter processual da identidade em articulação com a alteridade, a saída é perceber que cada caso requer um olhar próprio, uma análise específica, uma percepção das singularidades. Como situa Renato Ortiz (1999), o termo “diversidade” reúne em um mesmo saco elementos de naturezas essencialmente diferentes.

A ideia seria, então, problematizar sempre a articulação identidade-alteridade-poder — uma perspectiva produtiva e processual para quem participa do campo cultural e de suas políticas, principalmente aquelas implementadas pelo poder público.

Referências bibliográficas

BARBALHO, Alexandre. *Política cultural das minorias*. In: Enciclopédia Intercom de Comunicação Vol. 1. São Paulo: Intercom, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

JULIAN, Isaac, MERCER, Kobena. In: MORLEY, D., CHEN, K. (ed.) *Stuart Hall. Critical dialogues in Cultural Studies*. Londres e Nova York: Routledge, 1996, p. 450-463.

ORTIZ, Renato. Diversidade cultural e cosmopolitismo. *Lua Nova*, n. 47, São Paulo, 1999, p. 73-89 *Lua Nova*, n. 47, São Paulo, 1999, p. 91-120.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo*. Bauru: USC, 1999.

WEST, Cornel. The new cultural politics of difference. In: RAJCKMAN, L. (org.). *The identity in question*. Londres e Nova York: Routledge, 1995, p. 147-171.



ANTÔNIO BISPO DOS SANTOS, o Nêgo Bispo, é ativista político e militante de grande expressão no movimento social quilombola e nos movimentos de luta pela terra. Nêgo Bispo é, atualmente, membro da Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ/PI) e da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Poeta, escritor e intelectual, que prefere ser chamado de relator de saberes, é autor de inúmeros artigos e poemas. É autor dos livros *Quilombos, Modos e Significados* (2007); e *Colonização, Quilombos: Modos e Significados* (2015). Também foi professor e mestre convidado do projeto Encontro de Saberes na Universidade de Brasília.

[...] na lei Áurea, de 1888, revogou-se a legislação que autorizava [...] escravizar. Mas não revogou-se a criminalização das expressões dos modos de vida, ou seja, todos os modos de vida dos povos politeístas. Ou seja, povos africanos e povos indígenas ou povos quilombolas e povos aldeados.

nêgo bispo

MÁRIO PRAGMÁCIO Professor Adjunto do Departamento de Arte da Universidade Federal Fluminense (UFF). É docente do Programa de Pós-graduação em Cultura e Territorialidades da UFF (PPCULT) e do Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (PEP/IPHAN). Pragmácio tem experiência na gestão e coordenação de projetos de pesquisa na área de Direito e Tecnologia, Proteção de Dados, Inteligência Artificial, Direitos Culturais e Patrimônio Cultural.



FORMAÇÃO ARTÍSTICA COMO UM DIREITO

MÁRIO PRAGMÁCIO

O estado da arte dos direitos culturais

Nas últimas duas décadas, houve significativo avanço na consolidação da teoria dos direitos culturais no Brasil¹. O efeito dessa marcha pode ser percebido em algumas construções normativas desse período, que mencionam expressamente ou versam sobre os direitos culturais, tais como a Emenda Constitucional nº 71/2012, que acrescentou o art. 216-A à Constituição Federal de 1988², reafirmando, com isso, a centralidade dos direitos culturais para as políticas culturais.

No mesmo sentido, há experiências no campo das políticas culturais brasileiras, como, por exemplo, a do Município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, que é guiada pela Carta de Direitos Culturais, documento publicado em 2021, cujo teor pretende ser “capaz de apontar caminhos possíveis para promover o exercício dos direitos culturais, desdobrá-los em políticas públicas e, também, destacar a importância da cultura na cidade”³. Por outro lado, como será visto na parte final deste trabalho, há práticas destrutivas ao pleno exercício dos direitos culturais — tais como o fomento e a liberdade de

1. Toma-se como marco inaugural o livro *Direitos culturais como direitos fundamentais*, de Francisco Humberto Cunha Filho, publicado nos anos 2000 (CUNHA FILHO, 2000).

2. “Art. 216- A: O Sistema Nacional de Cultura, [...] tendo por objetivo promover o desenvolvimento humano, social e econômico *com pleno exercício dos direitos culturais*”.

3. Para saber mais, acessar o portal “cultura é um direito”: <https://culturaeumdireito.niteroi.rj.gov.br/>.

expressão artística — que constituem a marca da política cultural desenhada, no Brasil, em âmbito federal.

Com exceção do dismantelo orquestrado em âmbito federal, não há dúvidas de que se vivencia um amadurecimento da teoria dos direitos culturais. O levantamento que Rodrigo Vieira Costa realizou na revista número 11 do Observatório Itaú Cultural, naquela importante edição de 2011, dedicada integralmente aos direitos culturais, mantém a sua virtude de jogar luz sobre os pioneiros trabalhos do campo, mas obviamente não dá conta das novas pesquisas nem das inúmeras experiências jurídicas (e políticas) que surgiram de lá para cá.

Em âmbito internacional, vale destacar o denso trabalho realizado pela Relatoria Especial para o Campo dos Direitos Culturais das Organizações das Nações Unidas (ONU), que vem, desde 2009⁴, produzindo relatórios e tentando identificar os contornos semânticos do que são os direitos culturais.

Não é uma tarefa simples desbravar os territórios desconhecidos dos direitos culturais. A resposta à pergunta que se persegue com os trabalhos das relatoras da ONU — “afinal, o que são direitos culturais?” — parte do pressuposto de que eles podem ser considerados “uma categoria negligenciada dos direitos humanos” (PEDRO, 2011), mesmo que não se tenha claramente definido o escopo ou real significado dessa pressuposição.

Não é exagero afirmar que, mundo afora, ainda não se sabe precisamente o que são direitos culturais. O que já está bastante delineado é o entendimento de que, além de serem considerados direitos humanos, os direitos culturais são direitos fundamentais. Humberto Cunha (2018, p. 30), aqui no Brasil, explica que “as expressões direitos humanos e direitos fundamentais não são sinônimas, mas possuem muitas aproximações e algumas diferenças que precisam ser destacadas em favor da adequada exploração do tema, que aponta os direitos culturais como um subconjunto tanto de um como do outro grupo de direitos”.

4. Alexandra Xanthaki foi recentemente nomeada para o próximo mandato que antes foi conduzido por Karima Bennoune (2015-2021) e Farida Shaheed (2009-2015).

O pensamento de Francisco Humberto Cunha Filho (2018, p. 22), professor da Universidade de Fortaleza, vem assumindo um papel fundamental na consolidação da teoria dos direitos culturais, sobretudo porque traz uma proposição de como compreender tais direitos. Para o referido autor, direitos culturais “são aqueles relacionados às artes, à memória coletiva e ao fluxo de saberes que asseguram a seus titulares o conhecimento e honesto uso do passado, interferência ativa no presente e possibilidade de previsão e decisão referentes ao futuro, visando sempre, relativamente à pessoa humana, a dignidade, o desenvolvimento e a paz.”

Dessa definição transcrita anteriormente, além da dimensão temporal (passado/presente/futuro), vale destacar a tríade artes/memória coletiva/fluxo de saberes, que constituem as três categorias que Cunha Filho utiliza para classificar os direitos culturais.

Mas como saber se estamos diante de um direito cultural? Cunha sugere, de maneira didática, a seguinte análise: “encontrado um direito em que esses elementos convivam simultaneamente, embora em maior escala que os outros, trata-se de um direito cultural”.

A formação artística, objeto de investigação deste artigo, então, poderia ser enquadrada como um direito cultural?

Formação artística como um direito: dois caminhos

A questão norteadora deste trabalho — qual seja, saber se a formação artística pode ser considerada um direito e, caso positivo, de qual espécie — pode ser percorrida por dois caminhos.

É possível interpelar a formação artística tanto do ponto de vista da dimensão educativa, quanto da criativa. O primeiro considera a formação artística como indispensável para se efetivar o direito à educação; o segundo, por sua vez, mira a formação pelo seu viés cultural, a fim de garantir o pleno exercício dos direitos culturais.

Pela dimensão educativa, a Constituição Federal de 1988 dispõe, no art. 208, que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. O referido dispositivo

considera a criação artística como elemento importante à garantia do direito fundamental à educação. Vale dizer que desse mandamento constitucional derivam todas as estratégias do Estado para aproximar a educação da cultura, incluindo-se aí as diretrizes curriculares e outras ações para garantir, por exemplo, a formação artístico-cultural nas escolas.

A segunda abordagem, a qual será dada mais ênfase neste trabalho, diz respeito à compreensão da formação artística como um direito cultural. Para seguir essa trilha, é necessário revisitar a tríade proposta por Humberto Cunha Filho (2018) na seção anterior, qual seja, artes/memória coletiva/fluxo de saberes.

Valendo-se da proposta do Autor da Escola de Fortaleza, tanto a categoria artes como fluxo de saberes permitiriam compreender a formação artística como um elemento integrante dos direitos culturais.

Sobre essa última categoria, vale registrar uma nota. Na sua obra *Direitos culturais como direitos fundamentais*, nos anos 2000, Francisco Humberto Cunha Filho utilizava a expressão “repasse de saberes” (2000, p. 34). Em livro mais recente, Humberto Cunha (2018, p. 22) a atualizou para “fluxo de saberes”, sendo certamente mais apropriada para se pensar, por exemplo, experiências que envolvam educação não formal ou os trabalhos de mestres e tesouros vivos da cultura.

Mas como o ordenamento jurídico brasileiro contempla o direito em questão? A Constituição Federal de 1988 não utiliza exatamente a expressão “formação artística”, mas é possível cotejá-la dentro de outros dispositivos constitucionais, como os que foram emendados por conta do Sistema Nacional de Cultura (SNC) e do Plano Nacional de Cultura (PNC).

O Art. 216-A, ao descrever a estrutura do SNC no seu §2º, VIII, enfatiza a necessidade de se ter “programas de formação na área da cultura”, algo que é recorrente em outras passagens da CF/88, como se verá mais adiante. Conforme se depreende da leitura dessa passagem do texto constitucional emendado em 2012, apesar de não conter exatamente o termo “formação artística”, entende-se que a elasticidade do conceito contemporâneo de cultura abarca, certamente, o campo das artes.

Além disso, o §3º do art. 215 da CF/88 dispõe que o PNC deve ser conduzido a garantir “formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura

em suas múltiplas dimensões”. Vê-se que o referido dispositivo mira, explicitamente, a qualificação da gestão cultural, visando ao fortalecimento das estruturas das políticas culturais brasileiras que estavam sendo arquitetadas a partir da emenda de 2005. No mesmo sentido da interpretação anterior, diante da elasticidade do conceito, é perfeitamente cabível, nas múltiplas dimensões que a gestão cultural permite, contemplar a formação artística dentro desse mecanismo.

Ao contrário da CF/88, a Lei que regulamentou o PNC é explícita no que tange à relação entre arte e educação. A Lei nº 12.343/2010 estabelece, no art. 2º, V, que o PNC tem como objetivo “estimular a presença da arte e da cultura no ambiente educacional”, reforçando, portanto, a ideia da formação artística como um bem jurídico a ser protegido pelo ordenamento jurídico brasileiro.

Fomento e Incentivo à formação artística

Um atalho para se pensar a formação artística como um direito é via fomento e incentivo. O art. 215 da Constituição Federal de 1988 prescreve que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais [...] e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”.

A Lei Rouanet (Lei nº 8.313/1991) é uma das normas de incentivo mais conhecidas do campo cultural, buscando efetivar o disposto no mencionado mandamento constitucional. Há outras normas, mas ela é quase sinônimo de Lei de Incentivo à Cultura.

A Lei nº 8.313/1991 está em vigor, apesar das constantes modificações infralegais que a tornam quase inoperante como um efetivo mecanismo de incentivo. Essas recentes modificações fazem parte da política cultural do Governo Federal que vem asfixiando o setor cultural, conforme será debatido na última seção deste artigo.

Mesmo a Lei Rouanet sendo mantida em condições precárias, vale dizer que ela posiciona, de maneira clara e objetiva, a formação artística como um dos seus principais objetivos.

A Lei Rouanet institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura – PRO-NAC, que é composto por três mecanismos: (i) Fundo de Investimento Cul-

tural e Artístico – FICART⁵; (ii) Fundo Nacional de Cultura; e (iii) Mecenato. Nessa estrutura, por meio do mecenato ou do incentivo direto do Fundo Nacional de Cultura, é possível garantir o direito cultural de formação artística através de bolsas, prêmios e instalação de cursos, dentre outros. Assim dispõe a Lei Rouanet:

Art. 3º - Para cumprimento das finalidades expressas no art. 1º desta lei, os projetos culturais em cujo favor serão captados e canalizados os recursos do Pronac atenderão, pelo menos, um dos seguintes objetivos:

I - incentivo à formação artística e cultural, mediante:

a) concessão de bolsas de estudo, pesquisa e trabalho, no Brasil ou no exterior, a autores, artistas e técnicos brasileiros ou estrangeiros residentes no Brasil;

b) concessão de prêmios a criadores, autores, artistas, técnicos e suas obras, filmes, espetáculos musicais e de artes cênicas em concursos e festivais realizados no Brasil;

c) instalação e manutenção de cursos de caráter cultural ou artístico, destinados à formação, especialização e aperfeiçoamento de pessoal da área da cultura, em estabelecimentos de ensino sem fins lucrativos.

No início de 2022, foi editada a Instrução Normativa nº 01/2022 (IN 01/22), que ocasionou modificações na operacionalização de projetos culturais, trazendo novas regras e procedimentos, o que gerou diversas críticas do setor cultural, conforme será debatido na última seção. Com relação à formação artística, que é um dos objetivos da Lei Rouanet, a IN 01/22, trouxe a seguinte vedação:

Art. 20 - É vedada a apresentação de propostas [...]:

IV - por pessoa jurídica de direito privado com fins lucrativos em propostas de instalação e manutenção de cursos de caráter cultural ou artístico, destinados à formação, especialização e aperfeiçoamento de pessoal da área da cultura, conforme alínea “c” do art. 3º da Lei nº 8.313, de 1991.

5. Na prática, o FICART nunca funcionou.

As empresas, com base nessa novidade trazida pela IN 01/22 não podem mais apresentar propostas para cursos de formação artística, mas tão somente aquelas pessoas jurídicas sem fins lucrativos.

Mas como essas modificações infralegais impactam o campo da produção cultural? Qual o contexto jurídico-político dessas ações promovidas pelo Governo Federal?

Autoritarismo, política cultural e direitos culturais

O Governo Federal tem uma política cultural bem nítida. A política cultural, vale ressaltar, nem sempre é transformadora ou revestida de camadas de liberdade e democracia em prol do pleno exercício dos direitos culturais. Tanto é verdade que a política da Era Vargas, especialmente do Estado Novo, é uma das mais estudadas pela historiografia do patrimônio. Nesse sentido, Albino Rubim (2007) elenca as “três tristes tradições” das políticas culturais brasileiras, que tecem o fio e dão a tônica desse campo: a ausência, a instabilidade e o autoritarismo.

Aqui, será enfatizado o elemento do autoritarismo, que atravessa a política cultural do Governo Bolsonaro, a partir de três elementos que reforçam o projeto autoritário de poder:

A criminalização da arte e da cultura, vide os casos de violação à liberdade de expressão artística e censura, especialmente o caso dos “filtros” da ANCINE;

Desmonte técnico-administrativo da política pública de cultura (não só a ameaça de extinção da estrutura administrativa {o próprio MinC, a ANCINE, o IBRAM}, mas também a nomeação de quadros sem capacidade de gestão ou com discurso contraditório com a própria pasta);

Nacionalismo e/ou a construção de uma identidade nacional, a partir de valores cristãos e que desprezam outras identidades⁶.

6. Para entender o terceiro elemento desse tripé da política cultural implementada pelo Governo Federal — o nacionalismo — basta assistir ao segundo vídeo da websérie “Um povo heroico – encerramento”, no canal oficial da SecomVC no Youtube. A websérie, prevista para ter uma dezena de episódios, foi sumariamente interrompida após a repercussão da paródia criada por Marcelo Adnet, que acabou indo parar no Poder Judiciário por conta de ofensas proferidas pelo Secretário Especial de

Nestor Garcia Canclini (1987) define política cultural como: “*el conjunto de intervenciones realizadas por el Estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o de transformación social*”.

Olhando detidamente este conceito, tal como fez Humberto Cunha (2019), entende-se que Política Cultural é bem mais amplo que Política Pública de Cultura, pois aquela é acionada por múltiplos agentes, não somente o Poder Público. Para demonstrar isso, cita-se como exemplo dois fatos de 2016 e 2017, que evidenciam políticas culturais promovidas por agentes não estatais:

o movimento OcupaMinC, que lutou contra a Medida Provisória de Michel Temer que pretendia extinguir o Ministério da Cultura (e, implicitamente, enfraquecer o IPHAN), fazendo uma pulsante política cultural sob os pilotis do Palácio Gustavo Capanema.

o Banco Santander, que emitiu a ordem de cancelamento da exposição Queermuseu, que estava ocorrendo no Santander Cultural, em Porto Alegre, e depois remontada no Parque Lage, no Rio de Janeiro (sem esquecer, claro, que o prefeito Marcelo Crivella vetou tal exposição no Museu de Arte do Rio).

Apesar desses casos terem acontecido antes do Governo Bolsonaro, eles demonstram, mesmo que de forma antagônica, o ambiente político conturbado de onde emergiu o presidente e o projeto de poder autoritário que está sendo colocado em prática.

Seguindo à parte final do conceito de Canclini, vale observar os dois caminhos que a política cultural pode seguir: o de transformação social ou de obter consenso para uma ordem social. Qual das duas opções o leitor acha que está sendo privilegiada no atual governo?

Cultura. Como o humorista não fez uma nova paródia, até porque estava litigando com Mário Frias, poucos assistiram ao encerramento do “Povo Heroico”. Esse vídeo de encerramento da série que não se realizou é uma ode ao nacionalismo, uma aula magna sobre a construção do sentido patriótico com a evidente função de forjar identidades estanques e essencializadas, invisibilizando os grupos historicamente subalternizados e reforçando, claro, um projeto autoritário de poder.

É nesse campo do consenso e da estrita ordem social que a estratégia do Governo Federal opera. Alexandre Barbalho defende que a política cultural está no âmbito do planejamento estratégico, enquanto a gestão cultural se ocupa da execução dessa estratégia. No livro *Cultura e... Democracia*, Barbalho (2017, p. 13) faz uma excelente análise sobre a cultura em regimes não democráticos, “que procuram monopolizar o discurso interpretador da nação, unificando as diferenças e eliminando as contradições”.

E como essa política se compatibiliza com os direitos culturais garantidos pela CF/88, especialmente o incentivo à formação artística?

O estado de coisas inconstitucional na cultura

No começo de dezembro de 2021, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ajuizou uma Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 918) perante o Supremo Tribunal Federal (STF), no intuito de interromper a política cultural do governo Bolsonaro, que vem promovendo a ruína do setor cultural brasileiro.

Ao contrário do que possa parecer, conforme já mencionado aqui, há, sim, uma política cultural do Governo Federal, alicerçada sobre as bases da (i) criminalização do setor cultural; (ii) do desmonte técnico-administrativo; (iii) e do nacionalismo. É perversa, mas é uma política cultural, típica de projetos autoritários de poder.

A ação que a OAB propôs, que será relatada pelo Ministro Edson Fachin, tem como alvo esses dois primeiros pilares, especialmente pontuar os problemas de gestão ocasionados pelo desmonte administrativo e denunciar a criminalização do setor cultural, não raro manifestada através de censura velada ou explícita, que podem ser entendidos como a marca registrada dessa política.

A OAB defendeu a tese de um “estado de coisas inconstitucional”. Noutras palavras, são tantas as normas e atos dos agentes públicos que afrontam os preceitos da Constituição Federal de 1988, que a inconstitucionalidade é, por assim dizer, sistêmica; é geral.

Normalmente, a inconstitucionalidade se dá sobre uma norma específica, mas, nesse caso, é tanta lesão aos direitos culturais que foi necessário arguir esse “estado de coisas inconstitucional”. São sete normas infralegais questio-

nadas pela OAB junto ao STF: seis portarias e um decreto presidencial. Com essa tese, a ADPF denuncia atos da própria Secretaria Especial de Cultura do Ministério do Turismo, da Ancine, da Funarte e da Fundação Palmares.

A lista é grande, poderia ser até maior, mas foca nos seguintes tópicos: desmantelamento da Comissão Nacional de Incentivo à Cultura – CNIC; problemas na gestão dos prazos e processos das leis de incentivo à cultura, especialmente Lei Rouanet e Fundo Setorial do Audiovisual; atos arbitrários do presidente da Fundação Palmares; denúncias de censura; problemas estruturais na política do audiovisual, dentre outros.

A ADPF foca em dois pontos cruciais para os direitos culturais: o fomento e a liberdade de expressão. Ambos têm rebatimento direto no campo artístico. Isso pode ser vislumbrado, por exemplo, através da sistemática violação ao exercício da liberdade de expressão artística, como se vê em casos mais recentes, como o do Festival de Jazz do Capão, ou mesmo do gravíssimo episódio que ficou conhecido como “filtros da Ancine” — que o antigo Secretário Especial de Cultura, Henrique Pires, após exonerado, confirmou em rede nacional de televisão que houve, sim, censura.

Além disso, como fica bastante evidente na ADPF proposta pela OAB, há uma tentativa de asfixia do setor cultural, através de omissões e atrasos orquestrados referentes à má gestão dos processos de financiamento, oriundos das principais leis de incentivo à cultura, em âmbito federal, especialmente a Rouanet, com o claro objetivo de minar o fomento cultural, que é uma garantia do pleno exercício dos direitos culturais.

A recente IN 01/22, vista aqui anteriormente, é um grande exemplo dessa tentativa de sufocamento de uma das principais fontes de financiamento à cultura, que traz, como já visto, a formação artística como um dos seus objetivos.

Por tudo isso, essa ação da OAB serve como uma grave denúncia do descumprimento do dever estatal de garantia do pleno exercício dos direitos culturais e se ergue como um monumento da resistência contra o aniquilamento do setor cultural.

Referências bibliográficas

BARBALHO, Alexandre. *Cultura e... Democracia*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

BRASIL. Lei no 8.313, de 23 de dezembro de 1991 – Lei Rouanet. Restabelece princípios da Lei no 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8313cons.htm.

CANCLINI, Nestor García. *Políticas Culturales en América Latina*. 1987.

COSTA, Rodrigo Vieira. Direitos culturais em foco – bibliografia jurídica comentada. *Revista Observatório Itaú Cultural / OIC* – n. 11 (jan./abr. 2011) – São Paulo, SP: Itaú Cultural, 2011.

CUNHA FILHO, Humberto. *Teoria dos direitos culturais*. Fundamentos e finalidades. São Paulo: Edições SESC, 2018.

_____. *Direitos culturais como direitos fundamentais*. Brasília: Brasília Jurídica, 2000.

_____. *Políticas culturais em Canclini em contraste com a constituição cultural do Brasil*. In: *Política Cultural – conceito, trajetória e reflexões*. (orgs) Renata Rocha e Juan Brizuela Salvador: EDUFBA, 2019.

PEDRO, Jesus Prieto de. Direitos culturais, o filho pródigo dos direitos humanos. In: *Revista Observatório Itaú Cultural / OIC* – n. 11 (jan./abr. 2011) – São Paulo, SP: Itaú Cultural, 2011.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. *Políticas culturais no Brasil: tristes tradições, enormes desafios*. Salvador, 2007

[...] desde o início do colonialismo até a Constituição de 1988, o pensamento nacional, o pensamento brasileiro era um pensamento especificamente colonialista. Institucionalmente falando, o pensamento dos povos afro-confluyente ou o pensamento dos povos politeístas [...] não entrava no pensamento brasileiro.

nêgo bispo

BEATRIZ FURTADO Realizou pós-doutorado em “Práticas Artísticas e Curatoriais em Obras Fílmicas”, na Faculdade de Belas Artes, da Universidade de Lisboa (2020) e em “Cinema e Arte Contemporânea”, Universidade Paris III – Sorbonne-Nouvelle (2011/2012). Doutorado em Sociologia, pela UFC, em Filosofia, na Universidade de Lisboa, Portugal. Mestrado em Comunicação, pela Universidade Autônoma de Barcelona-UAB, Espanha. Graduada em Comunicação pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (UFC), da linha de pesquisa Fotografia e Audiovisual, e da Graduação em Cinema e Audiovisual, do Instituto de Cultura e Arte (UFC).



DESENFORMAR, ABRIR SENSÍVEIS, CRIAR VIDAS!

BEATRIZ FURTADO

Há muitos motivos pelos quais podemos compreender a importância das políticas públicas para as artes. Há, no entanto, um motivo que abriga todo e qualquer outro, qual seja, salvar muitas vidas. Se compreendemos as práticas artísticas como um processo de reconhecimento de si e do outro, assim como exercícios para forjar novas subjetividades, e produzir individualizações em meio às forças do comum, poderemos, quem sabe, nos encontrar frente a dimensão ética, estética, social e política dos investimentos públicos na formação em artes, desde que essa formação acolha os poderes disruptivos, os paradoxos e as ações a contrapelo das normas que paralisam a vida.

Neste texto, começamos por oferecer algumas vozes que fazem da crítica um diagnóstico cujos sintomas explicitam o que se nos impõe como urgente. São análises que demonstram o enfraquecimento dos sentidos do viver, pautado pela lógica da violência e destruição da vida, sobretudo, com a destruição da capacidade de sonhar. Em seguida, propomos que pensemos os modos pelos quais as artes intervêm no mundo, reivindicando para si a força de tornar sensível o que é intolerável, para assim investir na restituição de sentidos e desafiar o que entendemos ser um projeto político de dessensibilização e inviabilização da vida. Finalmente, apontamos a urgência de políticas públicas no âmbito das artes, que possibilitem a invenção de modos de ativação da vida, principal motivo pelo qual devem ser pautadas as políticas de formação nas artes.

Permanecer vivos; ser capaz de sonhar, criar refúgios

“Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos.”

Ailton Krenak

Vivemos um longo período em que a vida e a sua concepção perdem força, fazem pouco sentido. Outro dia, entrei numa farmácia, pedi uma medicação para qual se exigia um documento de identidade. O atendente, vendo a data de meu nascimento, me olhou e disse: “— Poucos, entre os meus, chegam a sua idade”. Levei comigo, além do remédio, as muitas histórias da juventude exterminada, a banalidade da violência e nossa incapacidade de reagir ao que é intolerável: o racismo, o fascismo, a misoginia, o colonialismo, o extermínio indígena, a exploração infantil, os abusos sexuais (em 2021, a cada 10 minutos, uma mulher foi estuprada no Brasil) e a infâmia da destruição das forças viventes, o fim das vidas do planeta.

É cada vez mais recorrente em inúmeras narrativas contemporâneas a perda da capacidade do sonhar. Os sonhos, instrumentos por demais fundamentais dos povos ancestrais, modos de elaborar os sofrimentos, não fazem mais parte de nossas atividades cotidianas, além de terem sido apagados como fontes de saberes. Ao apagarmos os nossos sonhos, ao não cultivarmos o hábito de tomá-los como fonte de análise de nossas subjetividades, perdemos não apenas o que ele pode nos fazer elaborar, mas a possibilidade de sonharmos coletivamente. Nos termos dos saberes ancestrais, sonhar nos ensina a responder coletivamente, integrando-nos aos demais. Essa desconexão com o mundo dos sonhos é um dos sintomas da perda do sentido comum. O desejo, que se expressa nos sonhos, se encontra doente, pois que nos encontramos centrados no sujeito da aquisição de bens materiais, na disputa competitiva, nas forças das mercadorias, no ter mais dinheiro etc. Esse sequestro do desejo pela fantasia de uma aquisição infinita, pela lógica do conhecimento monetizado, pela instrumentalização dos saberes para atender às variáveis do mercado, é um desejo-máquina de trituração de vidas.

Os mestres dos saberes populares têm atuado como uma fonte de conhecimento de outras formas de vida, que não essa do capitalismo predatório na qual estamos todos submetidos e incapacitados de reagir, de imaginar. Do Piauí, Nêgo Bispo, grande pensador, lavrador, poeta, liderança quilombola, faz ressoar em sua voz sertaneja todo o saber das experiências das revoltas — como Palmares, Canudos, Caldeirão e Pau Colher — assim como as experiências de formas coletivas de vida nos atuais agrupamentos quilombolas. Das margens do rio Doce, onde, em novembro de 2015, a Vale/Samarco/BHO cometeram o maior dos crimes socioambientais no Brasil, com o rompimento da barragem de Fundão, que despejou 55 milhões de toneladas de lama tóxica, rejeito de mineração, ressoa a voz de Ailton Krenak, liderança indígena, que faz valer o diagnóstico do fim do mundo e nos convoca a responder pelo que ainda é possível adiar.

A voz de Ailton Krenak compõe em unísono o diagnóstico já realizado por outras tantas vozes no campo das Ciências Biológicas, que apontam para compreensão de que vivemos um novo período da história da vida no planeta, o Antropoceno. Essa nova era geológica, em cujas violentas práticas humanas inviabilizam a existência da vida. Krenak observa o deslocamento da humanidade da Terra-organismo. Afirma que os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do Planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes — a sub-humanidade. Essa mesma constatação é feita pela antropóloga, pesquisadora de vidas multiespécies, Anna Tsing, em um artigo intitulado “*Feral Biologies*”, em que sugere que o ponto de inflexão entre o Holoceno e o Antropoceno pode eliminar a maior parte dos refúgios a partir dos quais diversos grupos de espécies (com ou sem pessoas) podem ser reconstituídos após eventos extremos (como desertificação, desmatamento etc.). Nessa mesma perspectiva, afirma Donna Haraway, a terra está cheia de refugiados, humanos e não humanos, sem refúgios. Mas, apesar de tudo, adiar o fim do mundo, é uma possibilidade que passa por inventar uma maneira de viver e morrer bem, unindo forças para reconstituir refúgios, para tornar possível uma parcial e robusta recuperação e recomposição biológica-cultural-política-tecnológica, que deve incluir o luto por perdas irreversíveis.

São os paraquedas coloridos de que fala Krenak; é o aprender xamânico do sonhar coletivo, que nos aponta Davi Kopenawa; é a ocupação das ruínas, como nos faz crer Anna Tsing; é nos entender como seres entre outros, aprendendo com os caçadores de cogumelos e com essas tantas vidas que se percebem entre micróbios e fungos, que precisamos aprender. Aprendizagem com os que estão a adiar o fim do mundo, sair das clausuras que a razão moderna nos instaurou, desfazer os saberes que produziram um fantástico acúmulo de barbárie. Desde a empresa colonial que no Brasil, calcula-se, foram assassinados de 5 a 9 milhões de indígenas, por pandemias, massacres e escravização, genocídio, processo que ganhou fôlego em 2018. Um dos maiores genocídios da história. É o povo da mercadoria, como diz Kopenawa, que precisa ouvir os clamores da Terra. Sentimos o amargo das mortes, o confinamento da pandemia, a detonação das subjetividades com a incorporação das práticas fascistas na vida cotidiana. Márcio Seligmann-Silva, estudioso perspicaz de Walter Benjamin, nos lembra, desde seu importante ensaio sobre o surrealismo, de 1929, o quão o pensador alemão-judeu se ocupou com um projeto que revela a apologia e a centralidade dos sonhos, o transe xamânico nas culturas ameríndias: “Mobilizar para a revolução as forças da embriaguez”, convoca Benjamin. Nesse projeto, diz Seligmann-Silva, a conquista das forças da embriaguez para a revolução estava associada também ao que ele denominou de “organização do pessimismo”.

Nada mais atual. A tarefa que ele (Benjamin) se colocava era a de alterar radicalmente a relação entre a política e a moral a partir dessa mobilização das forças da embriaguez. Benjamin adere ao que ele acredita ser a alternativa dada pelos surrealistas. Nessa visão, em oposição ao otimismo burguês da social-democracia e ao “arcabouço imagético” dos seus poetas, prega-se um *pessimismo de princípio* como guia para a mudança. (...)

Sigo com Seligmann-Silva, compreendendo que a luta política se dá como uma “batalha *de imagens*” que nos vêm de pensadores como Davi Kopenawa e Ailton Krenak, assim como de artistas, poetas, trabalhadores e intelectuais, que “produzem a cada dia novas imagens que se opõem à pretensa verdade monológica que os donos do poder procuram impor”, pois que são essas imagens que mobilizam as paixões e sustentam novas e robustas subjeti-

vidades, formas outras de coletividades, e que amparam a resistência. É sobre essas forças o que nos compete em todos os campos, e nas artes, em especial, pois que campo das forças do sensível, que passamos a vislumbrar o que se enuncia como paraquedas coloridos.

**Como a arte responde ao fim do mundo,
quais são os refúgios possíveis?**

Permanecer vivos. Alimentar sonhos coletivos. Dar voz ao que faz sofrer, tornar sensível o que se encontra anestesiado. Abrir o mundo às vozes dissonantes, interromper o que se encontra naturalizado. É esse o campo de embate das artes. Reinventando línguas (Guimarães), abrindo-se às extremidades dos versos (Blanchot), e dando matéria ao que é vital, nos termos em que Mário Pedrosa convoca o pensamento das artes, afirmando a todo humano características inventivas, condicionadas à materialização das obras artísticas, à libertação de fórmulas prontas e de imagens cristalizadas. Mário Pedrosa mostrou o lugar da arte ligada ao risco, a afirmação de uma experiência extrema. Um pôr-se à prova diante de um perigo incomensurável. Uma arte que se faz na ameaça aos modelos, aos clichês, ao que se encontra normalizado, ao que não produz assombros. Esse exercício faminto da liberdade, na intensidade da vida. E a vida, nos ensina Guimarães Rosa, é um viver muito perigoso, porque aprender a viver é que é o viver mesmo. Guimarães localiza o que é próprio da arte no fazer da palavra que fissura, o rasgo. O âmbito da escavação dos sentidos e do fazer para que delas nasça o poder de ir até o seu rabo. Ir até o rabo da palavra. Aprender, com o que Guimarães diz ser seu método de escrita: um método que implica na utilização de cada uma das palavras como se elas tivessem acabado de nascer. Limpar as palavras das impurezas acumuladas. É nesse esteio que compreendemos a lida com a arte. Escavar, fazer nascer, como o trabalho daquele que encontra, em meio às ruínas, as diversas camadas de vida que emergem da terra, para só assim romper o que até então estava morto. Para Guimarães, o nascimento das palavras não se encontra no que chamamos de linguagem corrente, esse monstro morto. As palavras servem para expressar ideias, mas a linguagem corrente expressa apenas clichês, moldes fixados nas correntes da linguagem; uma grade de olhar que metrifica

a expressão. É da arte produzir deslocamentos, encontrar um jeito de ir até ao rabo das palavras.

Desde o meu lugar de fala, penso nas críticas feitas por Mário Pedrosa aos modelos de ensino da arte, cujo sistema é pautado pela produção de seres vacinados contra o risco, orientados para responder às demandas do profissionalismo. Nesse momento em que o Brasil vive mais um dos surtos de barbárie, onde a política governamental é a mais radical das brutalidades, é vital abrir às sensibilidades, enfrentar os preconceitos acadêmicos que tolhem a liberdade de criação e que apagam as manifestações dos corpos em dissenso. É sobre uma civilização que teme os sentidos e as emoções, em cuja base de formação se encontra o conhecimento como acumulação de informações, que a crítica de Mário Pedrosa se funda. Penso em que medida somos a reprodução de um regime de visibilidade que nos acomoda ao dado, o quanto tememos o dissenso, a perturbação do sensível e da ordem.

Gostaria de evocar aqui outras aprendizagens, a partir de uma exposição curada pelo Moacir dos Anjos. Trata-se de uma exposição que toma o poema “Educação pela Pedra”, publicado em 1966, de João Cabral de Melo Neto. O que esse poema nos traz de relevante, diz Moacir dos Anjos, é o que ele diz sobre uma pedagogia da pedra, e o que ela tem de opaca. Quando João Cabral fala de uma cartilha muda, fala dessa capacidade que a pedra tem de nos ensinar a partir dela própria, esse mineral que não fala, mas ao mesmo tempo, nos educa. E essa imagem da pedra muda, diz Moacir dos Anjos, guarda muita relação com a arte, com o que lhe é próprio. A educação pela pedra é, paradoxalmente, um deseducar, um modo de fissurar convenções, consensos e normas com as quais regemos nossos cotidianos. Um dos trabalhos que participa dessa exposição se encontra em um grande quadro negro, por onde se pode ver os vestígios dos muitos escritos e reescritos das muitas aulas e que deixaram suas marcas, vestígios do que foi deixando restos, onde é possível ver entre os inúmeros descartes, camadas de tempos, que a matéria-lousa, pedra da escrita, fez resistência ao apagamento. Trata-se de uma obra da artista mineira Cinthia Marcelle, que se chama “Sobre Esse Mesmo Mundo”, onde os restos dos escritos em giz vão, para além de se fixar em rastros, produzindo uma quantidade enorme de pó de giz, que se encontram tanto na base do quadro quanto pelo chão.

“Sobre Esse Mesmo Mundo” é uma obra muda, como evoca a pedra do poeta, que fala muito sobre a educação pela pedra e, sobretudo, as várias camadas de sentido que vão se abrindo como saberes sobre o tempo, o desaparecimento, as permanências, os usos desses materiais, as transformações do conhecimento, os encontros realizados em torno dessa tela, o povoamento de saberes, de ideias, de troca e as atualizações no presente das memórias individuais e coletivas. Recorro a essa obra, assim como Moacir dos Anjos a ela recorreu para o trabalho curatorial da exposição, para que possamos, quem sabe, dizer do que é o âmbito das artes, em que consiste a formação/deformação dos operadores sensíveis envolvidos na experiência com as obras artísticas. Trabalhos como o de Cinthia Marcelle não nos formam, ao contrário, nos desenformam, nos obrigam a fazer deslocamentos. São pedras em meio do caminho, pedras dentro dos sapatos, que atrapalham os modelos de formação do consenso, tão vivamente presentes nas práticas educacionais pautadas pelo mercado e pelas políticas fascizantes que tentam militarizar o conhecimento.

Mais do que nunca, é preciso falar das formas de resistência no campo das artes nessas últimas décadas no Brasil, e que guardam muita relação com a ocupação por corpos que há muito se encontram subjugados. Eu falo da emergência e da consolidação das vozes subalternizadas, da arte produzida por negros, indígenas, mulheres e corpos que não aqueles hegemônicos em gênero. São movimentos artísticos que têm produzido verdadeiras revoluções no circuito das artes, rasgando normas museológicas, instituindo outras estéticas e se impondo como referência no mundo das artes. Eu falo das mulheres negras que vêm transformando as lógicas editoriais dos grandes mercadores de livros. Falo da revolução editorial das pequenas editoras e do impacto nos catálogos das grandes editoras da presença de mulheres negras. Falo de Grada Kilomba, Djamila Ribeiro, Chimamanda Ngozi Adichie, Carolina Maria de Jesus, Maya Angelou, Conceição Evaristo, Alzira Rufino, Lélia Gonzalez, Mel Duarte, Paulina Chiziane, bell hooks, Sueli Carneiro, Octavia Butler, Leda Maria Martins, Toni Morrison, Ana Maria Gonçalves, Angie Tomas, Djaimilia Pereira de Almeida, Angela Davis, Denise Ferreira da Silva e tantas mais que estão mudando o cardápio editorial com obras inéditas e algumas há muito desaparecidas e que estão sendo reeditadas no Brasil.

Falo das histórias das mudanças paradigmáticas no campo das artes. Dos indígenas tomando deles o que desenforma, o que surge como contranarrativas, na reviravolta epistemológica. Olho para a última Bienal de São Paulo com o espanto de quem presencia uma virada na história da arte brasileira, uma resposta macunaímica ao modernismo da elite paulista, que inventou 1922 para si, aproveitando-se das comemorações do centenário de uma independência negociada, sem revoltas, para reivindicar um Brasil inspirado nos movimentos vanguardistas europeus. Se na obra de Mário de Andrade, publicada em 1928, vemos um Macunaíma que é levado para São Paulo e transformado, através de um relato épico, em herói sem caráter e preguiçoso, é na contranarrativa que vemos chegar à casa de Mário de Andrade, morto-vivo, numa peça de teatro que se deu em 2018, por ocasião dos 90 anos da publicação de Macunaíma. Na peça, o escritor referência da Semana de 1922, se encontra sentado numa cadeira confortável, no seu quarto, no andar superior, de onde escuta de um dos palestrantes, um andar abaixo, o texto que se segue:

Palestrante: Como diz Raimundo Soares, Macunaíma é todo inspirado em Vom Roraima Zum Orinoco, coleção de lendas do etnógrafo Koch – Grunberg, escrito com base em seu extenso trabalho de campo realizado no início da década de 20, em Roraima. Cavalcanti Proença garante que Mário de Andrade se serve copiosamente dessas lendas indígenas. E Mário responde: Já disse que copiei mesmo, ora pra bolas! Capistrano de Abreu, Couto de Magalhães, Pedro Vaz de Caminha..., concluindo com a expressão: Aí, que preguiça! E volta a “dormir”. (Makunaimã).

O retorno de Makunaimã a São Paulo se deu 90 anos depois, através de seus netos, como um assombro ante ao espelho que reverbera o caráter da Nação. Retornou para demarcar a expropriação dos relatos que pertencem ao seu povo: “O Mário de Andrade acabou conhecendo as virtudes de meu avô Makunaimi, e dos seus, no livro do alemão, já publicado em alemão. Assim o escritor e escroteador da cena paulistana lança em 1928 o marco literário que se tornou a obra”. Mas Makunaimã, explica Jaider Esbell, dispensa forma, é um estado de energia que se cria e se recria em si mesmo como uma bananeira que não precisa de par. A energia-bananeira de Makunaimã espalhou-se, encontrou raízes

na sua reapropriação pelos indígenas. Makunaimî, para o povo Macuxi, é um dos filhos do Sol, criador de todas as naturezas e, quando o seu mundo esteve por ser extinguido, cortou a árvore Wazak´a devolvendo a vida para sempre.

É essa energia criadora de vidas, que nos ensina Makunaimî, que vem sendo formada em meio às obras, fissurando o circuito das artes, rasgando as epistemologias coloniais. Jaider Esbell, identificado como neto do demiurgo, das forças da floresta, marcou a 34ª Bienal de São Paulo. Fez com a sua pintura, a sua escrita, desenhos e instalações, a crítica do pensamento hegemônico. Em “A Guerra dos Kaiamés”, uma série de pinturas expostas na Bienal, trouxe nas cenas alegóricas, a evocação dos Kaiamés, conhecidos como espíritos fatais, que provoca a morte de quem os encontra. São cenas que se projetam sobre os conflitos contemporâneos vividos pelos Macuxi e seus parentes, em ofensivas que objetivam a exploração predatória de suas terras.

Dependendo de suas alianças, os Kaiamés podem ser entendidos como protetores ou predadores. Em um contexto marcado por ameaças diretas e veladas, em que muitas vezes o mata é apresentado como se fosse um remédio, Esbell repensa a presença concreta desses espíritos na vida e na luta do povo Macuxi (Catálogo da 34ª Bienal de São Paulo, 2022).

São essas outras epistemologias, esses saberes tradicionais, essa língua da arte como movimento do sagrado, como expressão das cosmologias, que estão a produzir as (de)formações. São esses corpos-matéria, corpos-espíritos, corpos-bicha, que não pedem passagem, as produzem. Percorramos a bienal, façamos o caminho que envolve o circuito das artes contemporâneas, e guardemos: Os corpos objetificados da mulher negra na obra de Frida Orupabo. A peça “Vaga Carne” (1980), de Grace Passô, cuja força das glossolalias e da repetição obsessiva das palavras lhes arranca o significado petrificado. Escutemos suas Ficções Sônicas, onde a fala de Artaud se bate com as falas de um Brasil em tremor. Prestemos atenção ao trabalho de Gustavo Caboco nos convocando a fazer a volta à terra, arrancando das raízes das terras de seus parentes as vozes do seu povo Wapichana e dos entes a quem eles fazem ouvido, como as plantas, o céu, os rios. Guardemos as formas da escrita de Jota Mombaça, a bicha não binária, que expõe as políticas de morte e o silenciamento dos corpos racializados. Vem desses corpos o que já presente. Não há retorno.

Há Musa Michelle Mattiuzzi, Paulo Kapela, Paulo Nazareth, Sueli Maxakali, Uirá Sodoma, Zózimo Bulbul, Rosana Paulino, Emicida, Criolo, Renata Felinto, Djuena Tikuna, Daiara Tukano, Denilson Baniwa, Edgar Kanaykõ Xakriabá, Ana Beatriz Almeida, Castiel Vitorino Brasileiro.

A (de)formação e as insurgências produzidas no campo das artes — do cinema, da literatura, das artes da cena, das obras fílmicas, das artes do movimento, da performance — são a expressão dos deslocamentos em curso, são o sensível vazando pelas brechas do que é em estado de potência. É o pensamento em sensações. É a luta com o caos, para dele retirar novos mundos, chamar por novos povos. A arte é heterotópica, pede pelo que há de existir. É nesse sentido que qualquer política pública de formação em artes é sempre um processo de desconstrução de (de)construções.

Concluo convocando aqui duas exposições:

1. (Re)Antropofagia, realizada em 2019, no Centro de Artes, da Universidade Federal Fluminense, curada por Denilson Baniwa, cuja obra de entrada é uma cabeça, fusão de Mário de Andrade com Grande Otelo (ator que interpretou Macunaíma no filme homônimo de Joaquim Pedro de Andrade), ofertada em uma bandeja de palha. Junto à cabeça, o livro Macunaíma e um pequeno bilhete que diz: “Aqui jaz o simulacro Macunaíma, jazem juntos a ideia de povo brasileiro e a antropofagia temperada com bordeaux e pax mongolica” — termo latino para a “paz mongol”, uma frase atribuída por intelectuais ocidentais para descrever o que se chamou de período de paz experimentado pelos habitantes do vasto território da Eurásia (Europa e Ásia, do Iraque à Coreia, da Indochina à Ucrânia) devido às conquistas do Império Mongol nos séculos XIII e XIV.
2. À Nordeste, curada por Bitu Cassundé, Clarissa Diniz e Marcelo Campos, no SESC, São Paulo, também realizada em 2019, cujo título se deriva da pergunta de Yuri Firmeza sobre À Nordeste do quê? O mapa revirado, sem Sul e sem Norte, nos instiga a responder à pergunta: Afinal, a partir de onde olhamos o Nordeste?

Tomo essas duas experiências de realização de exposições como intervenções fundamentais do campo da arte no âmbito da formação do pensa-

mento brasileiro ao mesmo tempo que exemplares dos modos pelos quais as artes atuam produzindo dissensos e desconstruindo as colonialidades.

Para finalizar, peço licença ao nosso querido Kaciano Gadelha, um dos grandes pensadores negros, que partiu recentemente, para concluir essa fala lendo um pequeno texto por ele escrito para o catálogo de “À Nordeste”, que desde o meu ponto de vista, faz um diagnóstico que deve pautar as políticas públicas de formação em artes.

A formação social do Brasil – um processo em tudo estruturado pela colonização – tem um profundo lastro na formação do Nordeste. Inicialmente, produtora de riquezas nos primeiros ciclos econômicos da história do Brasil colonial, por trás de cidades ladrilhadas e pintadas a ouro, essa região foi também lócus para suas dimensões mais violentas e subalternizantes, como a escravidão e a monocultura. No entanto, entre os séculos XVIII e XIX, o Nordeste experimentou uma grande transformação em sua centralidade econômica, social e política, a ponto de se tornar, já no século XX, sinônimo de miséria e vulnerabilidade social – o que lança, sobre seus sujeitos, mais uma dura camada de preconceitos de tipos diversos. A despeito do projeto colonial ter configurado fortes marcas no Nordeste, a ruptura com esse processo esteve sempre presente. Xs artistxs evocadxs aqui fazem visível essa disputa de quebra de estigmas e estereótipos. A metropolização das cidades, em confronto com o passado colonial, passou a ser entendida como signo desenvolvimentista, enquanto patrimônios seculares tornaram-se sinônimo de decadência e atraso. Assim, a relação entre colonialidade e cotidiano passou a ser motivo de observação e de alerta por parte de sujeitos antes marcados pela etnicidade, pela pobreza e pelo gênero. Contra isso, a arte aqui apresentada luta pela visibilidade de corpxs negros, indígenas, trans, não binários. Signos normativos, sempre nas mãos de uma elite que advinha de um passado colonial que não se deixa esquecer, são reapropriados em processos híbridos que tensionam o entendimento entre alta e baixa cultura, popular e erudito, moderno e contemporâneo, arte e artefato. Vários patrimônios – mesmo imateriais – foram suprimidos por uma política verticalizada, pautada na exploração, ou colocados em categorias desprestigiadas. A produção artística aqui presente coloca em questão pautas afirmativas que conferem aos estigmas lastros de riquezas de culturas esquecidas, apagadas.

Referências bibliográficas

- BENJAMIN, Walter. *Trabalho das Passagens*. Brasília. Imprensa Oficial. São Paulo. 2006.
- ESBELL, Jaider. *Catálogo da 34ª Bienal de São Paulo, 2022*.
- GADELHA, Kaciano. A formação social do Brasil – um processo em tudo estruturado pela colonização. Catálogo de “À Nordeste”, Sesc, São Paulo, 2019.
- HARAWAY, Donna. *O manifesto das espécies companheiras: Cachorros, pessoas e alteridade significativa*. Editora Bazar do tempo. Rio de Janeiro. 2021.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do Mundo*. Companhia das Letras, São Paulo, 2019.
- MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa*. Rio de Janeiro. Nova Aguilar. 1994.
- SANTOS, Antônio Bispo. *Quilombos, Modos e Significados*. Editora COMEPI, Teresina/PI, 2007.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. Walter Benjamin: o estado de exceção entre o político e o estético. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio (org.). *Leituras de Walter Benjamin*, São Paulo: Annablume/FAPESP.
- TSING, Anna. *Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno*. Brasília: IEB Mil Folhas. 2019.
- Taurepang, Macuxi, Wapichana, Marcelo Ariel, Mário de Andrade, Deborah Goldemberg, Theodor Koch-Grünberg, Iara Rennó. *Makunaimã: o mito através do tempo*. Editora Elefante. 2019.

**Sō é considerado cultura na sociedade
monista, na sociedade brasileira,
[...] aquilo que é mercantilizado.**

**Aquilo que não está mercantilizado
institucionalmente não é considerado
cultura, é considerado folclore, é
considerado saber popular, não é
considerado arte.**

nêgo bispo

ANA RAYLANDER MÁRTIS DOS ANJOS Com

formação em palhaçaria, bacharelado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil) e Arte e Multimédia pela Escola Superior Gallaecia (Portugal), entende sua atuação como um fazer interdisciplinar e transversal. Vem recorrendo com frequência aos saberes da educação, escrita, performance e brincadeira como forma de compor um maquinário verbal, corporal e ético para discutir suas urgências em projetos de longa duração. Realizou mostras individuais no Brasil e Espanha. Em 2020 fez o primeiro levantamento de artistas transmasculinos e não-binários nas artes visuais, reunindo 90 nomes.



INSTITUIÇÕES DE ARTE E PROBLEMAS DA FORMAÇÃO: VISÃO, VITRINES E BRANCURA COMPULSÓRIA

ANA RAYLANDER MÁRTIS DOS ANJOS

A visão e o corpo

Via de regra, as instituições que promovem as artes plásticas são tidas como lugares para a contemplação e a apreciação estética. Os museus, por exemplo, priorizam os programas de exposições que apresentam obras ou projetos de artistas, sejam eles em exposições coletivas ou individuais; do acervo ou não. A partir das exposições, esses espaços preenchem suas agendas com as demais programações, como oficinas, palestras, seminários e publicações.

Embora as noções de museu já tenham sido trabalhadas e retrabalhadas em inúmeras instâncias por pensadores, educadores, artistas, coordenadores, articuladores, curadores, diretores e patronos, ainda é incomum encontrar propostas museais arrojadas ao ponto de dirimir o espectro retiniano dos museus e outros espaços dedicados à arte. Esses espaços nos lembram que ainda estão aprisionados às noções formais e ocidentalizadas de arte e cultura.

O museu como um espaço dedicado à retina é um repositório colonial de memórias. Refém da visão, não consegue conceber outras formas de transmissão de conhecimento. E quando tenta fazer aproximações com outras cosmovisões, ou melhor, cosmopercepções, por vezes produz leituras vazias ou incompletas das realidades existentes. Em seu texto “A Fantasia de Assaltar o Museu”, iki yos piña narváez faz algumas considerações sobre o museu, em especial da sua vivência enquanto migrante na Europa:

White Institution encarregada da monumentalização da supremacia branca. Ali está o relato escrito pelo senhor. Ali está a colonialidade feita escultura, a estetização do saque, da dor, a fetichização da *otherness*, a obsessão pela coleção, pela acumulação. Ali, nossa memória viva se faz pele (VALLE, 2018, p. 18).

A acumulação nos museus se move em direção às tentativas de forjar uma história única. Ao acumular determinados objetos, produz-se narrativas hegemônicas e, ao mesmo tempo, apaga e esquece outras narrativas que não são contempladas pelo ocidente:

A amnésia branca esconde sua responsabilidade histórica. Na ideia de ‘arte universal’ prevalece a ideia de arte supostamente portátil, não política, onde o museu é um espaço ‘não nacional’ e livre de responsabilidade histórica. Isso ‘justifica a existência de museus cheios de artefatos roubados pelo colonialismo europeu’, cheios de estéticas e representações de uma história hegemônica. Nossa larga memória, nossas cicatrizes coloniais, nos proíbem de esquecer ao entrar em um museu (VALLE, 2018, p. 19).

É um espaço cuja etiqueta se dá pelo silêncio que coíbe o público; pela contemplação puramente visual, que limita a experiência estética, e pelo corpo, convidado a estar sempre ereto, de braços para trás ou cruzados. Existe todo um código de vestimentas e comportamentos desenhados na história do museu e de outros espaços dedicados à retina, implicado também no perfil dos seus visitantes. Essa etiqueta não é rompida quando esses espaços timidamente dedicam hora e tempo específicos para tudo aquilo que não coube em uma sala de exposições. Quero dizer, em linhas gerais, que não basta para esses espaços, tradicionalmente comprometidos com a retina, definir uma programação paralela de atividades não escópicas.

Quais espaços institucionais estão preparados para acolher, sem desencantar, as manifestações que lidam com a sonoridade, o movimento, o cheiro e a visão em um só tempo? Por que as manifestações ancestrais e rituais não encontram nas instituições de arte um lugar de acolhimento? De que modo, quando pensamos formação artística no contexto institucional, corremos

o risco de achatar as polifonias existentes em países como o Brasil? De que modo as mesmas instituições que oferecem um suposto saber hegemônico como formativo podem abrir mão de seus conhecimentos para compor, de modo transversal, com as formas de aprender junto dos povos afro-brasileiros e de matrizes indígenas? Quando falamos em formação artística não hegemônica nas instituições de arte, essas costumam acontecer nos salões principais ou nos fundos dessas instituições?

É preciso considerar que as manifestações artísticas e culturais para os povos não ocidentais, — em especial para aqueles cuja Amefricanidade se projeta como um lugar de pertencimento — se faz numa multiplicidade de sentidos (GONZALEZ, 2018). O som emitido pelo corpo, as imagens por ele criadas, os movimentos que constituem uma dança e o cheiro trazido nestas manifestações se integram numa totalidade que entendemos como artística. Em *Performatividade da Oralitura*, a pensadora Leda Maria Martins escreve:

Minha hipótese é a de que o corpo em performance é, não apenas, expressão ou representação de uma ação, que nos remete simbolicamente a um sentido, mas principalmente local de inscrição de conhecimento, conhecimento este que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia; nos solfejos da vocalidade, assim como nos adereços que performativamente o recobrem. Nesse sentido, o que no corpo se repete não se repete apenas como hábito, mas como técnicas e procedimentos de inscrição, recriação, transmissão e revisão da memória do conhecimento, seja este estético, filosófico, metafísico, científico, tecnológico etc. (MARTINS, 2003, p. 66).

Se é no corpo, segundo Martins, que a inscrição, recriação, transmissão e revisão da memória do conhecimento acontecem pelas bandas de cá, como podemos tornar as instituições um espaço mais pluriepistêmico e suscetíveis a esse partido? É preciso empenho para se relacionar com as instituições de arte como nos relacionamos com o corpo, nas bases de um saber Ameicano. Do mesmo modo, é preciso que as próprias instituições se entendam como um corpo orgânico; corpo este cujos órgãos se dividem por todos os cantos da instituição, sejam eles cantos físicos ou simbólicos.

O museu como um lugar vivo, não como uma vitrine

Tentarei plasmar algumas considerações sobre o trabalho *Remediação* (2019), realizado na cidade de Belo Horizonte (MG). Durante dois meses fiz visitas diárias no Museu Inimá de Paula. O trabalho foi desenvolvido coletando informações quantitativas sobre as obras da exposição *Madonas Brasileiras*, da artista Leonora Weissmann; analisando o texto curatorial e as estratégias de divulgação da exposição; participando ativa e passivamente de visitas mediadas, realizadas pelos educadores contratados do museu; criando laços temporários com o público espontâneo e oferecendo a minha própria visita mediada denominada de *Remediação*, ativada de forma clandestina no espaço expositivo.



ACERVO PESSOAL AUTORA

Registro da ação.

Ao fim desse processo, em que investigava a ideia de representação e representatividade no museu e suas implicações sociais, propus uma leitura performada onde, como último gesto, pregava com cola de cianoacrilato — mais conhecida pelo nome da marca de cola Super Bonder —, o meu pé esquerdo no chão empoeirado da rua e o meu pé direito no piso encerado do museu, estabelecendo com o corpo, num só tempo, uma ponte e uma barreira entre o lado de fora e o lado de dentro da instituição.

Ao colar, às 19h do dia 5 de julho de 2019, os meus pés com cola de cianoacrilato, colocava em discussão o lugar das instituições de arte para os corpos gênero dissidentes e racializados. Fazendo uma espécie de ponte entre o fora e o dentro, colando o meu pé direito no mármore encerado do museu e o meu pé esquerdo no piso empoeirado da rua, busquei um enraizamento nessas duas instâncias: o público e o privado.

O trabalho *Remediação* preserva uma ambiguidade — talvez, seria mais apropriado falar em contradição — disparada pelo corpo que ocupa, por algumas horas, aquele espaço. Ao mesmo tempo que o corpo produz uma ponte entre o dentro e o fora, produz também uma espécie de barreira de contenção, um atrapalho para o público, que é obrigado a se espremer nas laterais da estreita porta de metal para entrar e sair do museu.

O deslocamento que a ação derradeira em *Remediação* provoca no público e em toda a equipe do museu, que é surpreendida pelo trabalho, gera não somente a sensação primária de desconforto, mas imanta uma vivacidade para o espaço. A vitrine-museu é, então, quebrada: a obra se torna artista, que por sua vez se torna público, que se torna ponte, que se torna barreira e que se torna obra outra vez. Os papéis se misturam e se amalgamam numa ação inicialmente simples, mas que carrega toda uma conjuntura específica trabalhada nos dois meses de ocupação daquele espaço.

Em *Remediação*, o público recebe diversos convites para dialogar com o trabalho. Nas visitas mediadas, realizadas clandestinamente para o público espontâneo do museu, era oferecido um contraponto ao que a equipe educativa, curatorial e artística da instituição apresentava. A intenção era descortinar a narrativa oficial da exposição Madonas Brasileiras em conjunto com o público visitante. Sempre buscando sair de cena para que o público pudesse



ACERVO PESSOAL AUTORA

Registro posterior à ação.

vocalizar suas inquietações e problematizar por si mesmo o que estava vendo na exposição, ressaltando assim as contradições inerentes ao projeto.

As instituições de arte não foram criadas para sustentar contradições; elas tendem a homogeneizá-las e escondê-las, restando para nós, muito frequentemente, as ações clandestinas como forma de questionar e chacoalhar essas hegemonias. O museu, como um lugar vivo, deve ser um espaço de discussão, de formação de público e de descortinamento. As instituições de arte devem aprender a conviver e fomentar o trabalho de quem busca revelar nuances por vezes escamoteadas nesse espaço. Como protagonistas dos processos formativos, é preciso apostar em narrativas cujo tônus é a vida, e não a vitrine.

Da formação à viagem ao museu

Em uma reunião para a elaboração de um texto coletivo sobre educação e arte, eu e mais duas colegas da área, ambas mulheres racializadas, passamos a conversar sobre o papel dos museus, dos espaços culturais e da arte na formação das crianças racializadas e da quebrada. Esse assunto parece não causar estranheza em grande parte dos artistas, curadores, museólogos e educadores comprometidos com o debate cultural brasileiro, afinal não é possível discutir educação e cultura sem passar por esse recorte. As infâncias são uma prio-

ridade para as instituições de arte quando pensamos nos setores de oficinas e visitas agendadas, principalmente em termos quantitativos. Entretanto, a forma como as instituições estabelecem o vínculo com as crianças ainda é uma questão que precisa ser trabalhada em outras instâncias.

Seria preciso perguntarmos onde e quando começa uma visita ao museu, para em seguida entender de que modo esse vínculo pode ser trabalhado de maneira mais transversal. Para o formador que trabalha entre as pontes de museu e periferia, centro e margem, privilégio e vulnerabilidade, há sempre uma armadilha racial que insiste em se atualizar. É recorrente nessas relações as instituições se posicionarem como centros de conhecimento; enquanto as pessoas não brancas que visitam seus espaços, costumeiramente são tratadas como quem recebe um suposto saber. Essa grande armadilha produz uma relação que se resume num transmissor de conhecimento ativo e num receptor passivo, que se traduz na assimetria racial entre brancos e não brancos, que por sua vez desemboca na de classe entre ricos e pobres e que reitera quem pode falar e quem não pode falar, reforçando lugares de subalternidade.

Se as crianças racializadas são ensinadas a visitar instituições culturais na posição de quem aprende algo pela lente dos brancos, para onde elas irão quando entenderem que são as instituições culturais que dependem delas para a sua sobrevivência? Essa percepção virá de forma inequívoca quando os movimentos de base, bem mais capacitados para contribuir com suas lutas, fortalecerem seu papel de agência no mundo, isto é, contribuir com o letramento racial dessas crianças, corroborando assim para que elas percebam que as instituições culturais são espaços profundamente marcados pelo racismo e outras violências.

Certamente elas buscarão diálogos em outras quebradas, em espaços que promovem a troca com mais honestidade. Elas irão recorrer a outros grupos que possam se reconhecer, criando quilombos culturais como terreiros e folgedos, onde existam expressiva participação de pessoas racializadas e diversas para trocar experiências e estabelecer vínculos. E, então, os espaços culturais hegemônicos continuarão mais distantes de suas vivências e interesses.

Na conversa mencionada no início do texto, chegamos à conclusão de que uma visita ao museu para crianças da quebrada começa bem antes de um

grupo chegar ao espaço físico e institucional. Mapeando as nossas próprias experiências, percebemos que a viagem para o museu começa na autorização que os pais assinam para que as crianças possam se deslocar com os professores da escola; passa pelo lanche que será levado ou não; pela escolha da roupa que será usada na viagem; pelas novas descobertas no itinerário, como os ângulos da cidade que se apresentam pela primeira vez; e até mesmo pelas cantigas coletivas dentro do transporte, que envolvem até o motorista responsável por levar e trazer o grupo. Ou seja, uma viagem ao museu é todo um conjunto de ideias, de desejos, de expectativas e de ações para que a visita aconteça e tudo aquilo que se soma com a experiência vivida até então.

Quando falamos das crianças nos espaços culturais, elas em sua maioria chegam entusiasmadas para narrar sobre as aventuras no trajeto até o museu, chegam cheias de perguntas e curiosidades e trazem toda uma trajetória de anos para compartilhar. Neste sentido, uma visita às instituições de arte precisa iniciar com a escuta desses sujeitos, colocando suas vivências como o centro do debate. Ao inverter a estrutura onde o museu é o centro e as crianças e suas realidades são a margem, os indivíduos que nele trabalham podem romper também com a ideia de visitante passivo.

Por que não começar desde esse ponto? Invertendo o mapa onde as instituições são o centro, ao ponto onde elas percam definitivamente este posto e passem a ser espectadoras dos atravessamentos de cada sujeito? E se, em vez de colocarmos como centro os lugares hegemônicos, priorizássemos cada um que atravessa as suas portas? Talvez a pergunta mais adequada para recomençar o debate iniciado com as duas colegas que mencionei anteriormente seja: e o papel das crianças racializadas na construção dos museus?

Assim, não existiria instituição de arte e formação artística se não existissem pessoas curiosas e interessadas na troca de saberes. Não existiria arte se não existissem crianças, jovens, adultos e idosos interessados em fazer arte. Não existiria conhecimento se não existisse interlocução com a quebrada para além da brancura. Não existiria cultura no Brasil se não existissem povos afro-brasileiros e de matrizes indígenas, e se não existisse cultura, não existiriam museus e outras instituições.

Referências bibliográficas

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da Amefricanidade. In: *Primavera para as rosas negras*: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. 1. ed. São Paulo: Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Letras*. 2003, n. 26, p. 63–81. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em: 14 fev. 2021.

VALLE, iki yos piña narváez *boadas fumes del et al*. La fantasía de asaltar el museo. In: *COLECTIVO AYLLU (org.), Devuélvannos El Oro*. Cosmovisiones perversas y acciones anti-coloniales. Tradução de Cíntia Guedes. 1. ed. Madrid: Colectivo Ayllu Matadero Centro de Residencias Art, 2018.

**O nosso povo vive cantando e canta
vivendo, o nosso povo vive dançando
e dança vivendo. O nosso povo não
separa a vida das cantigas porque nós
temos um saber orgânico, um saber
cosmológico.**

nêgo bispo

CAYO HONORATO é professor no Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília, com pesquisa sobre a atuação dos públicos e a mediação cultural; as conjunções e disjunções entre arte e educação; as relações entre arte, educação e política. Doutor em Educação pela FE/USP; mestre em Educação pela FE/UFG; especialista em Arte Contemporânea e bacharel em Artes Visuais pela FAV/UFG. É pesquisador associado do Centre for the Study of the Networked Image (CSNI) da London South Bank University (LSBU), Reino Unido.



TRANSMISSÃO DA VIDA, VIVÊNCIA DA TRADIÇÃO

CAYO HONORATO

O problema da formação do artista (ou dos artistas, porque existem vários tipos de artista), isto é, do processo por meio do qual alguém se torna um artista, associado à sua organização pelas instituições de ensino, é bastante amplo, que tem sido concebido e discutido de várias maneiras, contemplando, muitas vezes, a participação nesse processo de outras instituições e iniciativas, tais como museus, centros culturais, ateliês e grupos de estudo.¹

1. Nas últimas décadas, o problema foi objeto de inúmeras publicações, sobretudo na Europa e na América do Norte, dentre elas: (1) Nicholas de Ville & Stephen Foster (eds.). *The artist and the academy: Issues in the Fine Art Education and the wider cultural context*. Sothampton: John Hansard, 1994; (2) Fabrice Douar & Matthias Waschek (eds.). *Peut-on enseigner l'art?* Paris: ENBA, Louvre, 2004; (3) Thierry de Duve. *Faire école (ou la refaire?)*. Genève: Les Presses du Réel, 2008 (publicado em português, em 2012, pela Editora Argós); (4) Steven H. Madoff (ed.). *Art school: Propositions for the 21st Century*. Cambridge, London: MIT Press, 2009; (5) Brad Buckley & John Conomos (eds.). *Rethinking the Contemporary Art School: The Artist, the PhD and the Academy*. Halifax: The Press of Nova Scotia College, 2009; (6) Felicity Allen (ed.). *Education*. London: Whitechapel Gallery; MIT Press, 2011; (7) Sam Thorne (ed.). *School: A Recent History of Self-Organized Art Education*. Berlin: Sternberg Press, s.d. etc. No Brasil, mais ou menos esquecido desde o início dos anos 1990, quando a ECA/USP realizou, em 1992, o I Congresso sobre o Ensino das Artes nas Universidades, o problema foi retomado por iniciativas como (1) a da *Revista Trópico*, que em 2004 promoveu um encontro na Pinacoteca de São Paulo, para discutir as relações entre arte e universidade, e em março de 2010 publicou (2) um dossiê intitulado “Ensina-se arte?”; (3) a da *Revista Marcelina*, que no seu quarto número, também em 2010, publicou um dossiê intitulado *Arte: um aprendizado possível na universidade?*; e (4) a de Mariana Queiroz Fernandes, que em 2014 organizou, na Casa do Povo, um seminário intitulado *Longitudes: a formação do artista contemporâneo no Brasil*.

A contextualização do escopo de discussões proposto para este ciclo de colóquios, intitulado *Formação Artística como Objeto de Políticas Públicas: pensar a formação em arte para além das epistemologias e políticas vigentes*, chama a nossa atenção para o fato de que as instituições de formação são portadoras e transmissoras de um legado consolidado e legitimado pelo campo das artes, ao mesmo tempo em que precisam estar em contato e troca constante com o campo, desta vez no sentido de um circuito com dinâmicas próprias, nas quais a renovação e a transformação são elementos permanentes.

Nos últimos anos, a entrada em cena de agentes historicamente excluídos (particularmente mulheres, negros e indígenas) transformou as exposições, os acervos e o perfil dos agentes que atuam ou são apresentados pelas instituições culturais e demais instâncias do circuito de arte, assim como no âmbito acadêmico mudaram currículos, temas de pesquisa e bibliografias, em um processo há muito tempo necessário, mas amplamente inconcluso, se considerarmos as questões de justiça social que isso envolve e que, todavia, seguem pendentes.

Certamente, o próprio campo — e não só as instituições de formação — tem seus “elementos estruturados e estruturantes” que precisam ser transformados. Por exemplo, aquelas mudanças ainda não alcançaram as diretorias e os conselhos das grandes instituições, os quais permanecem majoritariamente brancos. Do mesmo modo, permanece inalterado certo organograma que subalterniza os setores educativos em face do curatorial e do expositivo. Também a maneira como tais mudanças, em parte, são assimiladas por valores e práticas neoliberais, reiterando critérios baseados na singularidade, raridade e autenticidade, a esta altura, merece ponderação.

Mas a pergunta sobre como tornar as formações mais permeáveis às manifestações emergentes, ao vincular tais emergências a tradições historicamente silenciadas, sem prejuízo da sua legitimidade, parece desconsiderar as ambivalências do que emergiu. Nos últimos anos, manifestações contrárias às artes suspenderam a vinculação prioritária do termo contrapúblicos aos públicos progressistas. Além disso, a disjunção entre as instâncias crítico-normativa e analítico-descritiva que o conceito sobrepunha ampliou uma crise da crítica, cujo compromisso com os valores e práticas democráticos pode,

ironicamente, tornar-se uma posição normativa, incapaz de compreender a multiplicidade de esferas públicas em que os trabalhos de arte circulam, queiram os artistas ou não.²

Neste colóquio, gostaria de retomar uma reflexão sobre as relações entre a *transmissão* e a *transformação*.³ Em primeiro lugar, continua sendo necessário problematizar a leitura persistente da transmissão como reprodução, no sentido da manutenção de uma cultura dominante. Nem sempre transmitir significa impor um passado ou estado de coisas, podendo também perguntar pelo que se deixa para o futuro — uma questão ética e política. Depois, é preciso questionar o pressuposto de que a transformação necessariamente rompe com o passado, assim como a ideia de que o passado remete a uma tradição estável (ultrapassada), que não foi ela própria, em alguma medida, inventada ou atualizada.

A seguir, discuto duas propostas de valorização da *transmissão*: uma assinada pelo crítico de arte Boris Groys, outra pelo também crítico de arte Thierry de Duve — que são ao mesmo tempo contraditórias e complementares entre si. Ambas estão atentas a como a formação se relaciona com as suas exterioridades, a como as instituições se relacionam com as emergências, mas propõem soluções diferentes para o problema. Daí minha tentativa de entrecruzá-las sob os termos *transmissão da vida e vivência da tradição*, que também desdobram alguns dos limites identificados naquelas propostas.

Há dez anos, o problema se apresentava de forma talvez mais intensa, em razão das pressões exercidas pelo momento socioeconômico mais favorável. Mas algo dessa conjuntura se mantém, se consideramos a expansão e uma certa profissionalização do circuito de arte desde o fim do século 20 (RAMIRO, 2014), apesar do cenário mais recente de retração do setor cultural (ITAÚ CULTURAL, 2020). Porque não parece haver crise no mercado de arte (GARCIA; FERRAZ, 2021), a perspectiva de uma carreira artística —

2. Para uma discussão mais detalhada sobre o que chamamos de “mudança estrutural dos contrapúblicos”, cf. Honorato e Silva (2021).

3. Uma primeira versão deste texto, com título homônimo, foi publicada nos Anais do Encontro da ANPAP de 2014, p. 417-433. A versão atual resume e, ao mesmo tempo, faz pequenos acréscimos e alterações à anterior, além de lhe trazer uma nova introdução e conclusão.

agora incentivada por um “coleccionismo ativista”, interessado justamente pela produção de “grupos minorizados” — continua sendo real para muitos jovens, assim como o risco de ela ser nivelada por seu próprio sucesso (DUVE, 2012, p. 74).

Devo me apoiar no fato de que o ciclo prevê outros colóquios — nos quais serão discutidos temas como as políticas de representação e as epistemologias decoloniais — para abordar a formação do artista de um modo a esta altura convencional, isto é, circunscrito, principalmente, pelo debate sobre o *artista contemporâneo* e as *artes visuais* de uma perspectiva *moderna*, cuja procedência é notadamente europeia, mas que propriamente forjou o conceito de *formação*, assim como o de *artista*. Minha intenção, portanto, não é oferecer uma delimitação exclusiva do problema, mas desdobrá-lo de um modo talvez específico.

Instituições versus emergências

Em um texto intitulado *Education by infection* [Educação por contaminação], Boris Groys (2009) afirma que os objetivos tradicionais da educação — que o estudante, nesse processo, adquira certos conhecimentos, habilidades práticas, certo profissionalismo em uma área específica e que, além disso, se torne um ser humano melhor —, especialmente no caso da formação do artista contemporâneo, perderam qualquer plausibilidade.⁴ Não parece haver conteúdo, saber, tradição, critério ou tarefa que possa, definitivamente, ser transmitido a quem quer se tornar artista hoje — o que, certamente, complica o lugar da transmissão, tornando a formação do artista uma proposta no mínimo paradoxal.

Ele também observa que “a educação suspende o estudante em um ambiente que serve para isolá-lo, para ser exclusivamente um lugar de aprendizagem [...], de experimentação imune às urgências do mundo lá fora” (GROYS,

4. Como se sabe, para atuar profissionalmente como artista contemporâneo, ninguém necessita cursar qualquer programa universitário em artes. Certamente nenhum artista se forma sozinho, o que no mínimo admite a existência de uma dimensão educacional amplamente cultural, irrestrita aos domínios de qualquer instituição de ensino.

2009, p. 27).⁵ Quanto a isso, podemos notar que esse *isolamento*, de uma perspectiva histórica, é uma invenção do Renascimento, quando a afirmação do caráter igualmente poético e científico da pintura reivindica uma educação progressiva, ordenada em etapas, isolada em um espaço próprio, que em breve terá seu lugar nas academias de arte.⁶ Também isso implica uma separação entre formação e trabalho, entre o tempo da aprendizagem e o tempo da vida socialmente produtiva.

Para que tenhamos outro parâmetro, antes do Renascimento, o aprendiz se encontrava integrado ao expediente profissional dos ateliês, onde sua aprendizagem se confundia com a prestação de serviços ao mestre artesão. A própria necessidade de que o mestre possuísse uma equipe de auxiliares, capaz de responder mais prontamente a encomendas geralmente de grande volume, conferia uma importância decisiva ao trabalho do aprendiz.⁷ Desse modo, a formação do artífice se dava no trabalho, em estreita relação com as demandas do “mundo lá fora”, não em um espaço e tempo dedicados exclusivamente à formação.

Mas quando e por que aquele *isolamento* se torna problemático? Quais são as implicações desse processo para as instituições de ensino? A consolidação do isolamento acompanha a conquista pela arte (em sentido moderno) de uma autonomia em relação às artes mecânicas, assim como uma promoção do *status* social do artista. Contudo, sua vigência começa a declinar a partir do final do século XVIII, com a afirmação de uma segunda autonomia, característica do Romantismo, desta vez em relação às próprias convenções acadê-

5. Todas as citações cujas referências constam em língua estrangeira têm tradução minha.

6. Ainda que não seja possível afirmar que Leonardo da Vinci tenha sido o primeiro a estabelecer uma academia como escola de arte, não há dúvida de que sua teoria foi precursora da história moderna da formação do artista, dispondo os princípios básicos das academias posteriores, ou mesmo da maioria dos ateliês privados, em vigor até o século 19.

7. As guildas, principais órgãos do sistema medieval de formação, apareceram no final do século 10 e início do 12, quando algumas comunidades de artesãos começaram a se emancipar do sistema feudal. Com isso, o ensino das artes, no sentido da transmissão de um ofício, antes integrado aos mosteiros, passou a se estabelecer nas cidades. É importante assinalar que, embora caracteristicamente medieval, esse sistema, ou vários de seus aspectos, foi vigente, com maior ou menor intensidade e extensão, até os dias da Revolução Francesa (HERAS, 1989, p. 45).

micas — que tendem a diluir a soberania das instituições sobre a formação. Certamente, isso apenas se torna possível no decurso de profundas transformações na esfera da produção artística e de suas relações com a recepção e o consumo.

Em resumo, o isolamento que então se questiona corresponde ao controle da “inteligibilidade da arte” por parte do sistema acadêmico, que detinha o monopólio dos códigos objetivos da percepção, imitação e apreciação, das maneiras de ver, fazer e julgar a arte, invariavelmente ligados à representação da realidade visível. Dominar esses códigos era imprescindível ao exercício da profissão, além de atender ao gosto da Corte, que configurava a clientela exclusiva e pouco numerosa do artista. Com a emergência de um público burguês cada vez mais amorfo, o mundo que sustentava as academias entra em declínio, inviabilizando a continuidade entre *formação* e *profissão* que as instituições de ensino até então podiam assegurar — um processo até hoje irreversível (BÜRGER, 2008, p. 81-114; PEVSNER, 2005, p. 143-146, 163, 185-186).

Transmissão como contaminação

A proposta de uma “educação por contaminação”, de certo modo, restabelece alguns aspectos do sistema medieval, ao pretender que o espaço da educação seja permeado pelas demandas do “mundo lá fora”. Ela retoma alguma simultaneidade entre formação e profissão, mas sem assegurar uma continuidade entre esses dois momentos, já que o “mundo lá fora” não corresponde a uma demanda estável e sim às dinâmicas não só do mercado consumidor de arte, mas também da produção cultural em geral, na qual os meios de acesso à informação de produção e difusão de linguagens e conteúdos diversos foram amplamente disponibilizados pelas tecnologias digitais.

Diante desse contexto, Groys (2009, p. 27) conclui que “ensinar arte significa ensinar a vida”. Sua proposta questiona simultaneamente o isolamento acadêmico (primeira autonomia) e a recusa romântica das academias (segunda autonomia), que de certo modo prescreve um distanciamento do “mundo lá fora”, rumo a uma “interioridade verdadeira”. Para entendê-lo melhor, precisamos considerar pelo menos duas transformações histórico-conceituais

concomitantes: uma quanto à ideia do que seja um “artista verdadeiro”, objetivo da formação tradicional; outra quanto ao que significa “estar na vida”, que agora deve ser “ensinado”.

Se a partir do Renascimento o artista deve se formar como um cientista, conhecedor das leis da natureza, ou ainda, como um intelectual público, dotado de um “verdadeiro *ethos* artístico”, a partir das campanhas antiacadêmicas associadas ao Romantismo ele precisa rejeitar todas as convenções artísticas, com o propósito de manifestar uma “identidade verdadeira”, uma “unidade substancial da alma”, uma *autenticidade*.⁸ Em alguns casos, trata-se de resistir a um mundo “que se tornou um anormal” (ARTAUD, 2011, p. 257). De um modo geral, as artes passam a se identificar com “as formas pelas quais a vida se forma a si mesma”, desobrigando-se de “toda e qualquer regra específica, de toda hierarquia de temas, gêneros e artes” (RANCIÈRE, 2005, p. 33-34). Por outro lado, o desaparecimento de um senso comum, de um sentido compartilhado ou, ainda, de um sentimento comunitário relativo às artes, faz com que a tentativa de se preparar uma nova geração de artistas seja recebida como a imposição de um mundo antigo aos recém-chegados (ARENDDT, 2007, p. 226).

Referindo-se a Malevich, Groys entende que a vida é “uma fonte permanente de contaminação, que ameaça a saúde do sistema nervoso dos estudantes” (GROYS, 2009, p. 28). Para o artista, a vida não é outra coisa senão *exterioridade*, fluxo incessante de mudanças imprevistas ao qual estamos submetidos e que resulta perigoso àqueles que não se preparam nesse próprio fluxo. Diante disso, a busca pela manifestação de uma vida interior corresponde à vontade de se preservar ou restituir uma saúde original; o que terminaria resistindo ao próprio fluxo da vida. Para Malevich, “os artistas necessitam modificar o próprio sistema imunológico de sua arte, incorporando a cada

8. Encontramos um exemplo dessa concepção de vida nas ideias de Caspar David Friedrich (1994, p. 53, grifo meu): “A arte não deve se propor ao engano, [...] assim, deve-se ensinar que o verdadeiro artista deprecia os meios pelos quais comumente se quer produzir um ‘efeito arrebatador’. [...] Mas, o que se deve fazer e o que se deve deixar de fazer diante de tantos pareceres e doutrinas contraditórias? Siga a voz interior e aceite o que ela lhe diz, deixando para os outros o que lhes parece justo, ou não dê atenção a nada disso, pois nem tudo é para todos!”

vez novos bacilos estéticos, [...] produzindo enfim um novo balanço interno, uma nova definição de saúde”.

Groys (2009, p. 28) entende ainda que “se os artistas tentam resistir, os efeitos são obviamente desastrosos” — o que significa que, evitando serem contaminados, seus trabalhos “se tornam irrelevantes para o mundo em que vivem”. Mas ressalva que “Malevich vê a escola de arte como a melhor defesa contra essa degradação artística”. Nesse caso, o “isolamento” ao qual ela submete os estudantes é mais bem uma exposição controlada à contaminação, que, em vez de nociva, estimula a produção de uma nova definição de saúde. Desse modo, ao se abrir à incorporação de novos bacilos, a escola se torna ela própria um agente infeccioso, dos alunos pelo mundo e, tanto melhor, do mundo pelos alunos. Sua “qualidade imunológica”, no entanto, depende da sua capacidade para identificar, analisar e cultivar cada bacilo.

Contudo, Groys não esclarece em quê os bacilos emergentes e incorporados se diferem dos bacilos cultivados e transmitidos. Se é verdade que os dispositivos do poder e do capital invadem todas as esferas da existência, não lhes preservando qualquer “interioridade”, a ideia de uma contaminação recíproca entre a escola e o mundo não especifica que modificação imunológica estaria sendo produzida pela escola. Oscilando entre a incorporação pelas escolas das demandas do mercado de arte e uma orientação político-social das práticas artísticas, essa abertura à exterioridade não necessariamente se reverte em um “tipo particular de incubação viral” (GROYS, 2009, p. 31-32). A produção de uma nova definição de saúde se confunde com a mera participação em uma dinâmica cultural disponível.

Segundo Peter Pál Pelbart (2003, p. 246), a vida infecciosa deveria buscar reverter a corrente da morte em corrente de vida, esboçando “estratégias subjetivas e coletivas de implicação vital”. Caso contrário, a capacidade de contaminar e ser contaminado pelo mundo cede lugar ao simples agenciamento como conteúdo. Por outro lado, a radicalidade da proposta de Groys está na ideia de que aquela abertura às exterioridades pressupõe não uma estratégia inclusiva, mas de autoexclusão, que, em vez de incorporar o fora ao dentro, o outro à própria tradição, “entra no que é estranho e se torna estranho à própria tradição” (GROYS, 2009, p. 32).

Transmissão como endereçamento

Em um texto intitulado *An ethics: Putting aesthetic transmission in its proper place in the art world* [Uma ética: colocando a transmissão estética em seu lugar próprio no mundo da arte], Thierry de Duve (2009) avalia uma tendência nas escolas de arte europeias e norte-americanas: sua transformação em centros de arte, equipados com espaço expositivo, programas de residência etc. Conforme o seu balanço, as escolas reputadas como as melhores são, desde os anos de 1970, as que buscam integrar o mundo da arte.⁹ Trata-se de instituições que atuam como agenciadoras não só entre professores e alunos, mas também, entre artistas residentes, professores visitantes, pesquisadores bolsistas, alunos de outras escolas, curadores internacionais, dirigentes culturais etc.

Essa tendência estaria fundamentada por teorias que, a partir dos anos 1960, entendem que a arte não pode mais ser definida ontologicamente, nem mesmo pelo tipo de experiência que ela possibilita, mas somente em relação a seus marcos institucionais, que não se restringem às escolas.¹⁰ Segundo o filósofo Arthur Danto (2006, pp. 12-13 e 16, grifo meu), a arte contemporânea significa “uma arte produzida dentro de certa *estrutura de produção* jamais vista em toda a história da arte”. No que diz respeito à escola, “não se poderia mais ensinar o significado da arte por meio de exemplos. [...] Seria, em resumo, preciso voltar-se [da experiência do sentido] para a filosofia”.

No entanto, Duve (2009, p. 19) questiona se “é correto sufocar a especificidade da escola de arte na gritaria do centro de arte, colocando-as no mesmo patamar”. Para ele, as escolas que assumem essa tendência cometem um equívoco: considerar que somente as práticas que consomem o divórcio da arte com seu *métier* tradicional podem ser autenticamente contemporâneas, tomando, assim, uma condição da arte conceitual como critério da arte em

9. Seus exemplos são a Nova Scotia College of Art and Design, nos anos 1970; o California Institute of the Arts e a Goldsmiths College, nos anos 1980; a Jan Van Eyck Academie; e a Villa Arson, nos anos 1990.

10. As referências para Thierry de Duve aqui são o trabalho de George Dickie, a quem está associada a “teoria institucional da arte”, e o de Arthur Danto, que teria sido o primeiro a receber, como filósofo, a mensagem postada por Duchamp em 1917.

geral. Com isso, renunciam a uma tarefa prioritária: “aquela da *transmissão* da tocha de artista para artista — que é completamente diferente da *disseminação* para vários públicos”. Certamente, aquela tendência reconhece a variedade ou indeterminação dos canais de transmissão, para além das escolas. No entanto, tende a resumir os “vários públicos” ao público especializado da arte.

Diante desse quadro, a produção de arte precisa se dedicar às estratégias de sua própria legitimação, o que inclui não só medidas de sucesso, mas também a construção de um “valor de enfrentamento” (BASBAUM, 2014, p. 30). Mas o problema para Duve está menos na definição institucional da arte ou na coalizão entre escolas e centros de arte, do que no abandono de uma dimensão ética da transmissão: “endereçar-se ao Outro [a todos e qualquer um como se fossem artistas] é o que distingue um trabalho de arte (especialmente se ele for um *readymade*) de qualquer objeto inespecífico” (DUVE, 2009, p. 22-24). A propósito, ele não desconsidera que aquela coalizão possa, de algum modo, constituir o terreno ideal para o florescimento de jovens talentos, desde que essa instituição seja vista como escola, cujo objetivo é transmitir a tradição artística de uma geração a outra de artistas.

Porém, o crítico não especifica a que tradição ele se refere, o que parece postular um sentido universal de tradição. Tampouco ele discute como essa tradição se relaciona com as urgências do “mundo lá fora”. Sua proposta, como ele mesmo admite, é contraditória: desde que o *endereçamento* seja mantido em primeiro plano como uma espécie de princípio ético puro, qualquer tipo de disseminação ou mesmo de contaminação pode ser admitido. Por outro lado, ele defende um critério de julgamento da arte que recusa, decisivamente, qualquer relação essencial com os marcos institucionais; mesmo que tal critério não seja visível fora das instituições.

Transmissão da vida

Mas o que significa transmitir a vida? A “abertura à exterioridade” proposta por Groys não parece diferenciar entre *aquilo pelo que se é contaminado* e *aquilo com o que se quer contaminar*. Noutro contexto, Peter Pál Pelbart (2003) formula o problema nos seguintes termos:

Como diferenciar a decomposição e a desfiguração do corpo necessárias para que as forças que o atravessam inventem novas conexões e liberem novas potências [...], da decomposição e desfiguração que a produção do sobrevivente, ou a manipulação biotecnológica suscita e estimula? Como diferenciar a perplexidade de Espinosa, com o fato de que *não sabemos ainda o que pode o corpo*, do desafio dos poderes e da tecnociência, que precisamente vão pesquisando *o que se pode com o corpo*?

Para Pelbart, a vida na sua potência deve se desfazer de tudo que pretende representá-la, aprisioná-la; de sua redução à vida nua, à vida sobrevivente, de todas as amarras sociais, históricas e políticas, a fim de reencontrar algo de sua animalidade desnudada, despossuída de quaisquer inatismos. Há certamente muitos exemplos (de Nietzsche a Artaud) dessa força autogeradora e combativa das determinações do corpo. Recorro à performance de Domenico, o “poeta-louco” de *Nostalgia* (1983), filme de Andrei Tarkovsky:

Do alto da estátua equestre de Marco Aurélio, no centro da Piazza del Campidoglio, em Roma, após discursar, para uma plateia quase inerte, sobre a ausência contemporânea de grandes mestres, a necessidade de se ouvir as vozes que parecem inúteis, de alimentar grandes sonhos, após questionar a diferença entre loucos e sãos, convocando a um retorno da sociedade à vida simples e natural, Domenico incendeia o próprio corpo. Uma vez no chão, exclama em agonia um último grito: *zoé!* — termo usado por Agamben (2002) para denominar a “vida nua”, mas que também era o nome do cachorro de Domenico.

Nesse grito, a vida nua não é evocada como redução da vida a um estado de impotência, mas no seu extremo capaz de manifestar *uma vida*, a pura potência. Se considerarmos, além disso, o modo como se endereça publicamente, reclamando uma sensibilidade em muitos aspectos *tradicional*, a autoimolação de Domenico pode ser pensada aqui como *transmissão da vida*. Ou, como diria Deleuze (1992, p. 123),

Não se trata mais de formas determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder: trata-se de *regras facultativas* que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilos de vida (mesmo o suicídio faz parte delas).

Podemos também considerar a tática concebida pelo artista Ricardo Basbaum na concepção de *NBP* — sigla e forma específica de um programa de trabalho, que mobiliza o par sensorialidade-cognição em suas propriedades des- e reconstitutivas do real. No momento em que, a partir dos anos 1980, o capital começa a se dedicar não somente à fabricação de produtos, mas à produção de “significados”, à vinculação de suas logomarcas a “estilos de vida”, Basbaum se apropria dessas mesmas forças, não exatamente com a intenção de parodiá-las, mas para indicar instrumentos de resistência, diante da demanda que se generaliza por uma atuação veloz e prenha.

Segundo o artista, após se relacionar com os trabalhos, “o espectador parte com *NBP* [...] dentro da mente. Como uma memória implantada ou artificial, este *vírus* (um signo, cápsula de informações virtualizadas) carrega potencialidades [...] a serem atualizadas frente ao percurso da vida e da experiência cotidiana” (BASBAUM, 2008, pp. 118-125). Buscando uma convergência entre a demanda do espectador por alteridade e o desenvolvimento de estruturas formais de mediação no campo das artes visuais, Basbaum concebe seu trabalho agindo a partir de modos de *contato*, *transmissão* e *transferência* de informação sensível e conceitual.

Nesse caso, mais do que um agente causador de doenças, o *vírus* é um agente de variações, que interrompe uma destinação prévia, introduzindo o Outro no Eu. Mais do que um “organismo vivo”, a obra de arte seria como um vírus ambíguo, invisível, invasivo, móvel e mutável, que suscita no espectador uma corporalidade em transformação.

Vivência da tradição

Em seu conhecido *Tradition and the individual talent* [Tradição e talento individual], T. S. Eliot (1982 [1919]) observa que a crítica, quando valoriza um poeta, costuma enfatizar os aspectos de sua poesia que menos se assemelham à dos seus precursores, interessada justamente na sua individualidade. Mas Eliot entende que, frequentemente, “as partes mais individuais de seu trabalho [do poeta] seriam aquelas nas quais os poetas mortos, seus antecessores, afirmam sua imortalidade mais vigorosamente”. Para ele, é mais significativo o poeta que estabelece relações com a tradição, entendida como a ordenação

histórica de toda a literatura precedente. Mas isso não pressupõe nenhuma herança; uma tradição precisa ser conquistada, o que para o poeta implica reordenar, por meio de seu trabalho, as relações de cada poesia com o todo da tradição.

Desse modo, a tradição e o novo seriam julgados um pelo outro: “Não estamos dizendo que o novo é mais valioso porque se adequa [à tradição], mas que sua adequação é um teste do quanto ele vale”. Eliot considera que o poeta deva ser consciente de uma “corrente principal”. Mas se trata de uma ordenação que se transforma, que ele próprio pode transformar, tornando-se ainda mais consciente dela. Sua parte nessa transformação não levaria nenhum cânone à obsolescência, mas ofereceria uma consciência do passado que o passado não teve de si mesmo. Desse modo, a poesia é como “um todo vivo de toda a poesia que jamais foi escrita”.

Ainda segundo Eliot, conquistar sua tradição significa extinguir sua própria personalidade, isso que no século XIX era considerado o manancial da originalidade. Curiosamente, sua proposta se assemelha à de “autoexclusão” por Groys. O primeiro quer dissolver a personalidade na tradição para reordená-la; enquanto o segundo quer dissolvê-la no social para estranhá-lo. Eliot também faz uma analogia entre arte e ciência: o poeta “mais perfeito” seria um catalisador, por meio de quem uma variedade de sentimentos (palavras, frases, imagens) encontraria novas combinações, sem que nelas precisasse haver traços da sua personalidade. Nesse caso, o mais importante não seria a intensidade das emoções, mas a do processo artístico; a pressão, por assim dizer, sob a qual se forjam essas combinações.

Desse modo, o ofício do poeta não seria o de encontrar novas emoções, mas o de combinar emoções ordinárias na expressão de novos sentimentos artísticos. Tais sentimentos não seriam simplesmente recolhidos, mas resultariam de uma concentração (isolamento), que é também um tipo de *abertura*. Eliot adverte que “o poeta ruim é normalmente inconsciente onde ele deveria ser consciente, e consciente onde deveria ser inconsciente” e que “ambos os erros tendem a torná-lo ‘pessoal’”. Assim, conclui que a impessoalidade — da qual só os que têm personalidade se dão conta — não pode ser conquistada sem que o poeta se renda completamente ao que faz; o que só

acontece se “ele vive não meramente o presente, mas o momento presente do passado”.

Mas o que significa viver o presente do passado? O que significa a implicação da tradição pela vida? Discutindo o papel do “artista” — cujos “poderes mágicos”, nas sociedades mais diversas, foram simultaneamente admirados e controlados, por sua associação a uma “quebra de tabu”, mas que, desde o Renascimento, assumem um papel *organizador*, caracterizado por uma inteligência cada vez mais separada do trabalho manual, que confere unidade à obra coletiva —, o historiador Hubert Damisch (1984, p. 88, grifo meu) aborda aquela implicação nos seguintes termos:

Tirando partido da distância a que estão sujeitos em relação à *tradição* como em relação à própria *vida* [...], para jogar, onde e quando convier, com uma e outra; para afirmar e eventualmente defender obstinadamente certos valores de tal modo *históricos*, que não pertencem verdadeiramente, nem a uma, nem a outra; e para assumir em todas as ocasiões, como primeiro dever dum intelectual, o partido da *contradição*.

Mais interessado na afirmação de uma subjetividade que se transforma, tornando impossível a teorização de sua interioridade, Harold Bloom (2002) entende que a história das relações de cada poeta com a tradição é movimentada por uma “influência poética”, uma “agônica apropriação”, um “horror criativo à contaminação”. Bloom refere tais modos de implicação, por exemplo, ao *agon* entre Platão e Homero e à absorção de Marlowe por Shakespeare. Para o crítico, não se trata de estudar as fontes do poeta, mas o *ciclo vital* do poeta como poeta. Afinal, “o grande texto está sempre em ação, com toda força (ou fraqueza), lendo errado textos anteriores”.

Dessa forma, o poema forte é “a angústia [da influência] realizada”, o resultado de “um complexo ato de forte má leitura”, que distorce a leitura de uns poetas por outros. Conquistar a tradição significa então ressuscitá-la: “De formas que não precisam ser doutrinárias, os poemas fortes são sempre presságios de ressurreição”.

Em um discurso de 1976, questionando a cegueira do poeta em relação à realidade, Elias Canetti (1990) afirma que “ninguém será hoje um poeta se não duvidar seriamente de seu direito de sê-lo”. Sua convicção é que a literatura pode ser o que for, menos algo morto. Sendo assim, em que consistiria a vida do artista? Sendo o poeta alguém que deseja se responsabilizar por tudo o que é apreensível em palavras, assumindo, portanto, uma responsabilidade incomensurável cujo fracasso ele próprio teria de expiar, qual seria o valor do que ele faz para os outros seres humanos?

Para Canetti, o mais importante é que o poeta seja o “guardião das metamorfoses” em pelo menos dois sentidos: como quem se apropria da herança literária da humanidade, rica em metamorfoses — o que seria válido para múltiplas tradições; e como quem contrapõe o exercício da metamorfose à especialização e à produtividade, que nada veem senão ápices solitários, em detrimento de qualidades anteriormente adquiridas pelos seres humanos. Aos poetas caberia “manter abertas as vias de acesso *entre* os homens”. Mas somente pela metamorfose é que se poderia experimentar a verdadeira consistência do que vive no humano.

Para o poeta, aproximar-se do mundo significa carregar em seu íntimo um caos, com o qual não se sente bem, mas pelo qual se responsabiliza, sustentando a esperança de dominá-lo, contra todas as metas e planejamentos. Para tanto, deve enfrentar o mundo que se destrói constantemente, além de se alimentar das metamorfoses que experimentou por meio de suas leituras. Eis sua luta obstinada contra a morte em vida.

Algumas considerações

Retomando a discussão sobre as relações entre as instituições formativas e as manifestações emergentes, não há dúvida de que as instituições não podem se fechar para as emergências. Essa é a proposta de Groys, e Duve, por sua vez, não lhe faz objeções. Mas identificar, analisar e cultivar as fontes de contaminação também envolve uma relação com a tradição. Uma vez que a tradição não pode ser herdada, que ela não corresponde a um “si mesmo” que estaria assegurado, devendo ser conquistada, reordenada ou atualizada, o passado deixa de ser algo ultrapassado e todos os precursores podem ser

nossos contemporâneos (SERRES, 1996, pp. 67-76). Logo, as exterioridades incluem a tradição, entendida como um suporte da transformação por meio de processos de autoexclusão. Do mesmo modo, viver o presente do passado implica uma relação com as emergências, a partir de uma posição — ou modalidade de deslocamento — não mais autônoma e sim interdependente, desde sempre contaminada, transformada por outros.

Quanto à vinculação das emergências a tradições historicamente silenciadas, de fato, as emergências — diferentemente do que talvez Eliot pudesse pensar — também comparecem com outras tradições, nas quais tanto o conceito de formação quanto o de arte podem ser problematizados. Por outro lado, o reconhecimento dessas tradições parece restabelecer as chances de uma continuidade entre aprendizagem e vida produtiva, uma vez que a transmissão como reprodução, quando referida a saberes ancestrais, deixa de ser problemática — muito embora essa “reprodução” possa não dispensar transgressões. A importância das políticas de reparação é inquestionável. Outra vez, trata-se de um processo amplamente inconcluso, do ponto de vista das questões de justiça social. Ao mesmo tempo, não há evento no campo cultural que não seja hoje co-curado pelas políticas de representação. Há certamente um ganho nisso tudo, mas também a sinalização de que tais emergências podem ser consumidas por uma cultura dominante. Um balanço mais bem apurado desse quadro recente também segue pendente.

Referências bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua*. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: _____. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 221-247.

ARTAUD, Antonin. Van Gogh: o suicidado da sociedade. In: GUINSBURG, J; TELES, Silvia Fernandes; MERCADO NETO, Antonio (orgs.) *Linguagem e vida*. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 257-273.

BASBAUM, Ricardo. *Você gostaria de participar de uma experiência artística? (+ NBP)*. (Tese de doutorado). Orientação de Martin Grossmann. São Paulo: ECA: USP, 2008.

_____. Mediações. In: FERNANDES, Mariana Queiroz. *Longitudes: a formação do artista*

contemporâneo no Brasil. São Paulo: Casa do Povo, 2014, p. 24-33.

BLOOM, Harold. *A angústia da influência: uma teoria da poesia*. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

BÜRGER, Peter. *Teoria da vanguarda*. Tradução de José Pedro Antunes. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.

CANETTI, Elias. O ofício do poeta. In: _____. *A consciência das palavras: ensaios*. Tradução de Márcio Suzuki e Herbert Caro. São Paulo: Cia. das Letras, 1990, p. 275-286.

DAMISCH, Hubert. Artista. In: *Enciclopédia Einaudi*, v. 03. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984, p. 66-90.

DANTO, Arthur. *Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história*. Tradução de Saulo Krieger. São Paulo: Odysseus, 2006.

DELEUZE, A vida como obra de arte. In: _____. *Conversações, 1972-1990*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992, p. 118-126.

DUVE, Thierry de. An ethics: putting aesthetic transmission in its proper place in the art world. In: MADOFF, Steven H. (ed.). *Art School: propositions for the 21st century*. Cambridge; London: MIT Press, 2009, p. 15-24.

_____. *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*. Tradução de Alexânia Ripoll. Chapecó: Argos, 2012.

ELIOT, T. S. Tradition and the individual talent. [1919] In: *Perspecta*, v. 19, p. 36-42, 1982.

FRIEDRICH, Caspar David. “La voz interior...” [1830]. In: ARNALDO, Javier (ed.). *Fragmentos para una teoría romántica del arte*. Madrid: Tecnos, 1994, p. 53.

GARCIA, Giulia; FERRAZ, Marcos Grinspum. Mercado de arte em 2021: longe da crise. *Arte! Brasileiros*, 16 dez. 2021. Disponível em: <<https://artebrasileiros.com.br/arte/mercado/mercado-arte-brasil-2021/>>. Acesso em: 12 fev. 2022.

GROYS, Boris. Education by Infection. In: MADOFF, Steven H. (ed.). *Art School: propositions for the 21st century*. Cambridge; London: MIT Press, 2009, pp. 25-32.

HERAS, Margarita de las. El pintor: el taller, la academia y el estudio. In: *La formación del artista*. Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando; Calcografía Nacional, 1989, p. 45-63.

HONORATO, Cayo. The predicament of representation in the politics of diversity: a discussion through Tate Encounters. *Museum and Society*, v. 18, n. 4. pp. 409-424, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.29311/mas.v18i4.3363>>. Acesso em: 27 jan. 2022.

HONORATO, Cayo; SILVA, Diogo de Moraes. Mudança estrutural dos contrapúblicos em face a controvérsias artístico-culturais. *Poiésis*, v. 22, n. 38, p. 309-343, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/poiesis.v22i38.47572>>. Acesso em: 27 jan. 2022.

ITAÚ CULTURAL. *Dez anos de economia da cultura no Brasil e os impactos da Covid-19: um relatório a partir do painel de dados do observatório Itaú Cultural*. São Paulo: Itaú Cultural, 2020.

PELBART, Peter Pál. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PEVSNER, Nikolaus. *Academias de arte*. São Paulo: Cia. das Letras, 2005. TARKOVSKY, Andrei. *Nostalgia*. 1983. 125 min. [filme]

RAMIRO, Mario. A profissionalização do artista ou o que torna o artista um profissional. In: FERNANDES, Mariana Queiroz. *Longitudes: a formação do artista contemporâneo no Brasil*. São Paulo: Casa do Povo, 2014, p. 16-20.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed. 34; exo experimental org., 2005.

SERRES, Michel. *Diálogo sobre a ciência, a cultura e o tempo — conversas com Bruno Latour*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

TARKOVSKY, Andrei. *Nostalgia*. 1983. 125 min. [filme]

A arte de nominar é a arte de dominar.

Então, quando a gente se localiza dentro do repertório colonialista, é porque a gente já está colonizado.

Então, não dá pra gente fazer as contradições praticando o mesmo repertório e praticando a mesma geografia.

nêgo bispo

GLÓRIA DIÓGENES Professora. Titular do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará-UFC. Pesquisadora do CNPQ. Membro-fundadora da Rede Luso-Brasileira de Pesquisadores em Artes e Intervenções Urbanas-R.A.I.U. Coordenadora do Laboratório das Juventudes-LAJUS da UFC. Membro fundadora da Rede Todas as Artes, Todos os Nomes. Membro da REAJ - Rede de Estudos sobre Experiências e Ações Juvenis.



FORMAÇÃO, CAPITAL ARTÍSTICO E CAMPO DA ARTE

GLÓRIA DIÓGENES

Fazendo Enxame

Ao ser convidada a escrever sobre arte, tendo como um dos temas a formação, logo me ocorreu pensar em uma experiência emblemática que vivi no início dos anos 2000, o “fazer enxame”¹ com gangues e galeras de rua. A ideia de criar um projeto voltado para adolescentes em conflito com a lei veio por meio de uma pesquisa de doutorado, cujo tema era “Cartografias da cultura e da violência — gangues, galeras e o movimento *hip-hop*”². Fui identificando, entre as juventudes consideradas insurgentes, avessas à

1. A experiência de criação e coordenação da ONG Enxame, cuja proposta era trabalhar no campo das artes visuais, com gangues e galeras de rua, ocorreu durante o período relativo ao ano 2000 até o final de 2004, no Morro Santa Terezinha, em Fortaleza. Após a conclusão do doutorado, criamos um Projeto denominado “Relações de gênero, cultura e violência juvenil” aprovado pela Fundação MacArthur. - A The John D. and Catherine T. Tratava-se de uma instituição privada que fazia doações para indivíduos e grupos que se propunham a buscar a melhoria das condições humanas relativas a paz, saúde reprodutiva e ecologia. Coordenado por Glória Diógenes e o rapper Lobão, do grupo Conscientes do Sistema, o projeto funcionou nos primeiros meses em um clube abandonado, “o Terra Mar”. Posteriormente, teve apoio do UNICEF, Ministério da Justiça, BNDES e Instituto Ayrton Senna. O Enxame contou com vários educadores no campo da formação artística: Igor Câmara, Milena Travassos, Marcelo Santiago, Eliza Gunther, Silvânia de Deus, Rute Aragão, Weaver Lima, Lederly, Jared Domício, grupo do Transição Listrada (Vítor César, Renan Costa Lima e Rodrigo Costa Lima), Clébio Viriato, Lília Moema, dentre outros.

2. DIÓGENES, Glória. Cartografias da Cultura e da Violência — gangues, galeras e o movimento hip hop. São Paulo: Annablume, 1998.

inserção na escola e no trabalho, o gosto pela feitura de uma multiplicidade de linguagens e estéticas seguidas de intervenções na cidade. No geral, isso ocorria sem que nenhum desses sujeitos se autoconsiderasse artista ou reivindicasse minimamente algum tipo de reconhecimento nesse plano.

Naquele momento, inspirada pelas leituras de Bourdieu (1996) acerca das “regras da arte”, fiquei a indagar-me sobre fronteiras e referentes de distinção entre quem, a princípio, poderia ou não ser considerado artista, e os produtos possivelmente classificados como parte do campo da produção artística. Embora por vezes estivesse diante de sujeitos hábeis, versados no manuseio de tintas, pincéis e *sprays*, astutos na composição de lugares da cidade como tela e figuração de imagens, deduzi que dificilmente algum deles seria reconhecido na condição de artista e, muito menos, usaria tal autoatribuição.

Eles compunham um mundo deveras distante das “sociedades de artistas” assinaladas por Bourdieu (1996, p. 75), relativas a uma espécie de arte de viver muito particular que conforma um tipo de estilo de vida e uma “empresa de criação artística”. As várias incursões deles no campo das artes eram, no geral, identificadas comumente como tentativas de contraponto à lógica da sociedade moderna do trabalho, escape das “fadigas e penas” (ARENDDT, 1987) que ritmam os ritos de iniciação profissional das denominadas classes populares.

O epíteto de artista ecoava distante de suas realidades, como se a eles fosse permitido apenas alçar a condição ou não de trabalhador; no caso dessa recusa, lhes restava os estigmas de “ovelha negra da família”, “revoltado”, “vagabundo” e, em alguns casos, de “perigosos”. Mesmo que algum talento se destacasse entre essas juventudes, seja no âmbito da música, do *graffiti*, das artes caligráficas, dentre tantas outras, aquilo era frequentemente encarado como fuga de uma condição pré-configurada e socialmente pactuada, de seus ingressos no mundo do trabalho e à condição “inerente” de trabalhador. É como se a arte, muito mais que a produção de uma obra singular, estivesse diretamente relacionada a *posições* e *disposições*, tal qual alude Bourdieu, previamente estabelecidas, relativas a um certo acúmulo (familiar e/ou individual) de *capital econômico* e de *capital cultural* (1996, p. 105).

Naquela ocasião fui compreendendo que para os considerados “pobres”, moradores da periferia, “adolescentes em conflito com a lei”, o papel da arte transfigura-se para o que se costuma denominar de “educação artística”, assumindo a função de entretenimento ou como forma de apaziguamento pulsional e disciplinamento de corpos considerados insurretos, situados *fora* das consagradas normas sociais (FOUCAULT, 1987). É como se do mundo ordinário, do qual faz parte o “povo entregue ao embrutecimento das atividades produtivas” (BOURDIEU, p. 74), não fosse possível brotar uma alma de artista, uma “disposição para a arte”.

Portanto, o dilema da formação artística inicia-se antes mesmo da identificação de indícios relativos a talentos, habilidades, vocações. A percepção e o olhar sobre o sujeito potencialmente artista, do que é ou não considerado arte, estreita, alarga ou pode mesmo chegar a adiar ou suspender o curso de uma carreira. Recordo-me de uma visita que fizemos com um grupo do Enxame (não saberia dizer exatamente o ano) a uma exposição de Júlio Le Parc. O artista argentino foi um dos percursos de uma arte denominada cinética, que, dentre outros aspectos, convida o visitante a interagir, ativando experiências sensoriais do público. Havia labirintos de espelhos, experimentações que embaralhavam a percepção, produzindo ilusões de ótica, deixando toda a “galera” do Enxame perplexa. Recordo de uma reação do grupo, uma pergunta-interjeição feita quase em uníssono — *Isso é arte?! Isso eu sei fazer*.

Após a referida exposição, em uma animada roda de conversa, os mediadores da visita ao museu ressaltaram que o artista argentino estava, no início, mais interessado na produção de experiências, nas reflexões e nos debates que dali poderiam surgir do que na presunção de criar obras de arte. Havia nele o intento de dessacralizar a própria condição do artista, mostrando ser o mesmo qualquer um dos mortais. Isso nos levou a pensar com o grupo e a levantar a hipótese de que, a partir de uma vontade, de investimento de tempo em estudos, experiências, produções, conversas, trocas, percepções, apreciações, qualquer um ali, em tese, poderia vir a se perceber e ser identificado na condição de artista.

As reflexões no Enxame sobre o fazer arte, sobre quem se considera ou não artista, sobre como alguém passa a ser classificado como artista, na-

quele momento, aliaram-se mais ainda às visitas a museus, à apreciação de obras, aos momentos de troca acerca dos vários regimes estéticos da arte e de diferentes experiências de percepção artística. Era comum observar, tal qual assinala Ostrower (1999, p. 57), que a percepção acerca da arte e suas variações envolve formas já habituais de conhecer “é um apreender o mundo externo junto com o mundo interno”. Nesse plano, houve uma experiência significativa. Após a ida a uma peça de teatro sobre Tarsila do Amaral³ (pintora, musa do Modernismo brasileiro), tendo eles já lido acerca do movimento antropofágico na Oficina da Palavra⁴, o termo antropofagia, por exemplo, passou a ser usado nas feituas de *raps* e em construções da linguagem do dia a dia.

Artes em entre ruas, becos, museus e galerias

A formação artística, pelo que fui inferindo a partir dessas e de outras experiências⁵, mais do que a promoção de um acúmulo de conhecimentos acerca da história da arte, de suas práticas e linguagens, movia-se para além da ideia de um “pensamento que se impõe a uma matéria passiva” (RANCIÈRE, 2009, p. 25). Naquela ocasião, de forma emblemática ocorrida no alvorecer do século 21, mais do que tentar ampliar repertórios sobre a arte, suas várias escolas, suas linguagens — o que não faria o mínimo sentido para essas juventudes que se posicionavam “de costas” para o ensino formal —, o desafio era identificar o que cada um trazia consigo, as marcas de suas histórias, os signos de sua destinação, as matérias de consubstanciação da vida em arte. O intuito era criar referentes para concepções e formas de criação de uma arte singular, própria daquele lugar, daquele tempo, da

3. Notícia veiculada no Estadão: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,tarsila-inspira-peca-sobre-o-modernismo,20020729p5377>

4. Uma oficina acerca da poesia da língua portuguesa e da música popular brasileira, ministrada por Glória Diógenes e o rapper Lobão.

5. Após mais de cinco anos à frente da coordenação do Enxame, assumi em 2005, à convite da prefeita Luizianne Lins, a presidência da Fundação da Criança e da Família Cidadã- FUNCI. As ações e linhas de atuação dessa instituição passaram a ter a arte como centralidade. Em cada uma das Regionais, existia um Projeto denominado Crescer com Arte. Muitos jovens remanescentes do Enxame assumiram a condição de educadores sociais na FUNCI.

vida daqueles sujeitos, não apenas subsidiada a partir dos cânones, evitando-se, assim, criar ainda mais abismos entre os sujeitos “do outro lado”, dos espaços segregados das “favelas”, e o mundo luminoso da “sociedade dos artistas”.

Falando por meio de referentes antropológicos, muitas das experiências que pude ver, visitar, no âmbito da formação artística, ao invés de partirem dos mundos de vida, dos artefatos disponíveis para a produção de imagens, do que já se sabe, já se fez, do que surge nas práticas e imaginações dos sujeitos, voltam-se para as “regras da arte”, deixando de lado o chão dessa matéria — os sentidos, as sensações partilhadas e os repertórios culturais. Cria-se um fosso entre os mundos de vida, a fala “própria” dos sujeitos e seus aprendizados diante de histórias tantas vezes *já contadas*, hierarquias, gêneros e temas que versam sobre o mundo distante das belas-artes. Pode-se, assim, dizer que não se ensina arte, partilha-se experiências de mundo, de percepção, de produção artística, mesmo que a experiência ainda não tenha alcançado tal nome.

Como bem lembra Rancière (2009, p. 36), “o artista é aquele que viaja nos labirintos ou nos subsolos do mundo social”. Ele recolhe vestígios, transcreve códigos, hieróglifos, modulando ideias, criações, mesmo sendo elas por vezes obscuras e triviais. Barbalho (2013, p. 147), nessa direção, ao referir-se à experiência do Alpendre⁶, ressalta a importância de um processo de formação que já vinha ocorrendo em várias cidades brasileiras, em que os sujeitos se organizam “para criar e difundir suas visões de mundo, seja através de linguagens artísticas (teatro, música, pintura), seja recorrendo aos meios de comunicação (jornais alternativos, rádios comunitárias, blogs), ou confluindo arte com tecnologia mediática (videoclipe, músicas eletrônicas, instalações)”.

6. Criada em 1999, em Fortaleza, a ONG Alpendre foi um espaço de pesquisa e expressão da arte contemporânea em diversas linguagens - da dança à literatura, das artes visuais ao cinema, do teatro à música, tornando-se uma referência no circuito de arte contemporânea do país. Encerrou suas atividades em 2012. Esteve à frente nomes como Alexandre Veras, Eduardo Frota, Beatriz Furtado, Andréa Bardawil, Carlos Augusto Lima, Sólon Ribeiro, Luis Carlos Sabadia, Alexandre Barbalho, dentre tantos outros artistas que por lá passaram.

Em um artigo publicado em 2005 acerca da formação do artista no Brasil, José Resende, em linhas que convergem, considera que o objetivo primeiro desse processo é compreender a arte como linguagem, e ao formular sua leitura, tomar a arte como um processo cultural mais amplo. Mapas de significados, identificação de repertórios e hábitos culturais, construção de linguagens e imagens são artefatos primordiais da arte. No meu caso, por meio de pesquisas efetuadas no Laboratório das Artes e das Juventudes-UFC e de leituras realizadas no âmbito da antropologia e das artes visuais, tenho percebido a importância de um “pensar com as imagens”, sendo elas “tanto objetos materiais como formas de pensamento, modos de conceber, de pensar, de assimilar, de formular” (WARBURG, 2015, p. 19). Trata-se de imagens em deslocamento, que cruzam linhas de paisagens presenciais e aparecem em múltiplos formatos tecnológicos e variadas plataformas digitais.

Assim como os instrumentos e técnicas, as imagens compõem o *quantum* de energia que brota das experiências, das memórias, de sensações que dão cara, cor e forma à obra. Tal qual diz Samain (2012, p. 43), no diálogo com Warburg, “o artista não exprime nada. O artista não exprime aquilo que está na sua obra. Mas ele fabrica coisas carregadas de expressão”. Um parâmetro básico para os processos de formação, das atitudes do “formador”, é sua disposição em identificar imagens “carregadas de expressão”, como sendo aquelas que compõem inventários de potenciais artistas. Elas, juntamente com as linguagens, são argilas, material pré-existente, que dará forma, voz e singularidade a diferentes produções artísticas.

Há um caso significativo que ocorreu em uma oficina de artes visuais, vivenciada no Enxame na parceria com o fotógrafo e cineasta Igor Câmara. A experiência denominada “lugares que contam a minha história, pessoas que contam a minha história”, deixou pistas elucidativas acerca da força enunciativa da composição de imagens e imaginações entre juventudes vistas socialmente como violentas, perigosas. Naquele momento, observamos que a comunicação visual era recorrente, como se entre essas juventudes as palavras funcionassem mais como âncoras para que o corpo-linguagem pudesse exibir-se (DIÓGENES, 1998, p. 191).

Diante de uma espécie de recuo da fala, o objetivo da oficina era “reunir fragmentos de imagens, vestígios de lembranças e, assim, tecer fios emaranhados da memória individual na tapeçaria coletiva do grupo” (DIÓGENES, 2002, p. 133). Algo simples. Ouvir e partilhar histórias por meio da produção e composição de imagens, criar um chão coletivo de memória. O processo era o seguinte: eles escolhiam imagens em revistas, desenhavam, ou exibiam suas fotografias produzidas na própria oficina sobre um tema específico. Depois, cada uma delas era dependurada num varal de barbante, compondo, intuitivamente, sem nada ainda saber sobre Warburg, uma espécie de atlas móvel de imagens do cotidiano dessas juventudes.

Cada lugar de memória de um participante do grupo parecia irrigar a memória do grupo e entremeava fios de meadas diversas. As imagens se projetavam como filamentos condutores de signos e, desse modo, mobilizadoras de uma narração sobre si, de sentimentos de emoção entre os participantes e uma inusitada re-inscrição no grupo [...] A narração dos integrantes do projeto, através da mostra de fotografias, ocasionou em alguns participantes a “ilusão de imaginar que o mundo real não se encontra externo, porém interno à imagem” (Koury, 1998: 64). É nesse esteio de projeções de imagens que a escola, o cemitério, o bequinho do amor, o muro do foguim, a quadra, as bocada, recriam lugares, trazem de volta a força de acontecimentos esmaecidos na memória do grupo (DIÓGENES, 2002, p. 133).

A experiência da oficina possibilitou, entre nós, a partilha de formas diferenciadas da apreciação da imagem, em algumas circunstâncias “agindo” a mesma como matéria ausente: um terreno, sendo ali construído uma fábrica, que antes era a casa da infância, por vezes mostrada na condição de indício, pessoas de costas, imagens desfocadas, imagens duplas, indicando diferenciações de um mesmo corpo, de um mesmo lugar, transfigurações, tal qual um *desfile* de figuras sem palavras. Memórias soterradas, esquecidas, *pisadas* pelas botas da indiferença, retornaram entre imagens e artefatos da arte.

Libertando o espectador: conexões, misturas e piruetas entre sujeitos e paisagens

O Enxame fez *zoar* linguagens, produziu dispositivos de enunciação corporal, imaginações, sedimentos de lugares móveis, fez ver, lembrar, inventar histórias e, por vezes, deformá-las, compondo outras versões de si. O “corpo objeto imediato” (FROTA, 2014, p. 17), suas experimentações, agenciaram pontos de partida para o conhecimento. Eduardo Frota fala da experiência da referida ONG Alpendre, também “pensada com um corpo mestiço, forjado com múltiplas singularidades culturais: sensação de rede” (p. 55). O artista se refere a importância, nesses processos, da “quebra da pedagogia tradicional de transferência do saber” (idem).

Trata-se de “emancipar o espectador” (RANCIÈRE, 2012, p. 15), diminuir a distância que “o ignorante” precisa transpor, traçar junto a ele “o caminho de volta que vai daquilo que ele já sabe, que ele ainda ignora, mas que pode aprender como aprendeu o resto ...”, sendo exatamente esse o lapso que anima os meandros de experiências da formação artística. As distâncias entre práticas e capitais culturais, ao contrário de se mostrarem como entraves, impossibilidades entre mundos, “é a condição de toda a comunicação”, cabe ao “mestre”, ao formador, atuar como ponte, reduzindo supostos abismos irreduzíveis no que tange à produção da arte. Isso pode atuar também como elemento disparador de transformações, de insurreições diante de desigualdades entre classes, raças, gêneros e mundos de vida.

Um caso mais recente, a produção da série *La casa dos vetim*⁷, aponta para novos vetores da criação, formação e difusão artística, traduzindo uma

7. Vetin advém do diminutivo de pivete. Os episódios são inspirados no seriado espanhol “La Casa de Papel”, que teve sua primeira produção em 2 de maio de 2017. Trata-se de um grupo de nove ladrões, liderados por um Professor, que prepara o roubo do século na Casa da Moeda da Espanha, com o objetivo de fabricar o próprio dinheiro em quantidades incalculáveis e nunca vista. Há uma visível analogia: “na produção de comédia cearense, um grupo de ex-alunos são convocados por um antigo professor de história (Moisés Loureiro, na trama, o ‘Fêssor’), que os convida a participar de um grande golpe na Cidade. Um plano tão mirabolante quanto o de ‘La Casa de Papel’, mas com questões relacionadas ao Ceará. Um grande golpe feito no Ceará”, comenta Yargo Gurjão, diretor da série e integrante do coletivo Nigéria, um dos produtores, juntamente com Léo e Dudu, integrantes da Plataforma “suricate sebos”. Em 23 de outubro de 2021 foi lançado o quarto episódio da série. A página do Instagram da série já conta com quase 80 mil seguidores - <https://www.instagram.com/lacasaduzvetin/?hl=pt-br>

espécie de *mistura*, fusão e reversões entre linguagens da mídia e práticas culturais *locais*. No caso da série, além de uso de termos, gestos e comportamentos relativos ao “espírito moleque do cearense”, um outro aspecto é bastante significativo: o uso da prática colaborativa na produção cultural, tecida no âmbito de uma nova criatividade relacional. Nela prevalece “uma cooperação entre modos de pensar e fazer, um jogo de astúcias e audácias que coloca em estado de sítio a normatização” (PAIS, 2012, p. 17). Transcendem, assim, tipos de normatizações que por vezes atravessam não apenas o campo do trabalho, como alguns processos de formação artística quando produzidos de forma individual (distantes das formações de coletivos e fluxos colaborativos), tendo como lugar e matéria circuitos fechados que não se aliam à velocidade das tecnologias e à natureza espiralada das redes sociais digitais. A série cria conexões, misturas, inversões, colaborações e, ainda, seu próprio *capital*, um campo autônomo de produção artística, sendo esses vetores significativos para promover sinergias nos processos contemporâneos de produção artística.

De algum modo, a produção de novos fenômenos culturais que emerge das *culturas de rua* reconfigura noções mais tradicionais do que seja “capital artístico” e de suas posições, tal qual alude Bourdieu (1996). As novas formas de expressão, assim como a referida série, como também os saraus de poesia, teatros de rua, a formação de grupos de dancinha e de passinhos, vão para além do *campo* das determinações econômicas e morfológicas. Ganham força por meio de experiências singulares, *escapando* do que *deve ser feito*, adicionando outras *dobras* da potência de criação, formulando astúcias, arquitetando alianças entre ações cotidianas que perfazem a trajetória do artista.

O lugar, suas práticas, seus repertórios, suas formas de conviver, de lidar com o improvisado, a *brincadeira*, o por vezes considerado tosco, *mal feito*, tudo passa a compor os processos de formação artística. O rascunho, aquilo que mais parece uma brincadeira, um mero experimento, mobiliza nas ações *de rua* uma sensação de coprotagonismo, de coparticipação, de cocriação, de obra em aberto (DIÓGENES, 2020, p. 380). Interessante perceber, tal qual pude escutar de uma artista portuguesa (DIÓGENES, 2019,

p.173), a Tamara Alves, que “a brincadeira, ou o ato de fazer várias coisas ao mesmo tempo, quase nunca é uma experiência solitária: ela evoca o prazer das confabulações em grupo, ativa a dinâmica dos jogos e o júbilo da festa”. Brincar aparece como uma forma de experimentar, de misturar, do *dripping*, de se deixar a tinta escorrer, evidenciando como diz ela, a *sujidade* como parte da arte, aquilo que foge das linhas. Sendo o mantra, segundo a artista - experimentar, experimentar, experimentar. O que significa, retomando uma passagem do documento dos “percursos (in)formativos”, instaurar dinâmicas próprias no campo da arte e da cultura, sendo elas por vezes “intensas e vertiginosas”.

Caminhar, conspirar, fazer arte

Trago aqui outra experiência que marcou o que poderíamos considerar uma “partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2005), desenvolvida no Enxame, as caminhadas denominadas “diz-me por onde andas e dirás quem és”⁸. Percebemos, logo nas primeiras oficinas de imagens e narrativas, ser a cidade e as movimentações dos corpos em suas várias espacialidades a forma precípua de ativar linguagens e de multiplicar signos de percepção de si e de repertórios culturais. Penso que um fazer artístico que se movimenta apenas por meio de leituras, reflexões, trocas e acúmulo de conhecimentos perde tônus, perde “carne e pedra” (SENNETT, 2003). Caminhar é gesto de fazer cidade, de recriar o corpo no espaço. Caminhar é conspirar.

Saímos pela cidade “fazendo Enxame” (DIÓGENES, 2003, p. 90). Primeiramente, percorremos os percursos de cada um dos sujeitos tendo em vista formas diversas de intervenção na cidade: o do pixador⁹, o do skatista, o do grafiteiro, o do *rapper*, o do “soltador de pipa”, dentre outros. Os movimentos realizados com Lobão e mais seis integrantes do Enxame fizeram emergir relatos que proporcionavam a nítida impressão de que as marcas, as cicatrizes, as pixações, os becos, a rua-arquibancada, a torre, as sensações

8. Para saber mais sobre essa experiência, ler: Linguagens da Rebeldia — nomadismo juvenil na cidade. Publicado na Revista de Educação (AEC), ano 32, número 127, abril/junho de 2003.

9. Expressão utilizada como na linguagem nativa, com X.

narradas como experiências significantes fundiam obra e mestre, “como a impressão do oleiro sobre o pote de argila” (BENJAMIN, 1987, p. 40).

Lobão dizia que, ao entrar em sua rua, ia logo soltando o corpo, ficando todo ameninado. Falava que deixava de lado seu jeito de líder do bairro, e já dava vontade de sentar-se na calçada e ser apenas o Chuchu, seu apelido de infância — “*ali não sou modelo pra’ ninguém, até o meu olhar muda*”. Certamente as formas, o desenho de lugares da memória, a energia que brota dessa experiência são forças de imagens *que pensam* (WARBURG, 2015) e redesenham lugares de referências de si. A caminhada conectava sentidos, promovia percursos dissidentes, diferentes daqueles usuais casa-trabalho, casa-escola, e fazia emergir personagens, imaginações, possibilitando-se ver o que sempre esteve ali.

Os participantes do Enxame costumavam experimentar, no seu dia a dia, a distância própria das segregações de juventudes moradoras da periferia, da juventude negra, das juventudes circunscritas às experiências *locais*, com acesso apenas a saberes considerados próprios das classes trabalhadoras. As caminhadas faziam parte tanto de ações de ocupação e apropriação do espaço, do direito à cidade, como da formação e ampliação do capital artístico dos participantes. Recusava-se assim a tradicional cisão sujeito-objeto, corpo e cidade, arte e cidade, artista e obra. Tudo se articulava como num “parlamento de fios” (INGOLD, 2012), entre o aparentemente banal, o corriqueiro das experiências da cidade e, por vezes, referentes do contumaz discurso que perfaz às formações, tendo por base a história da arte e os argumentos de “autoridade” de galeristas e peritos. Nada era desconsiderado.

Mesmo tendo sua história marcada em um tempo distante (há mais de 20 anos), tanto o Enxame como a experiência do Alpendre, apontam para vetores significativos dos processos de formação e produção artística, das diluições de fronteiras entre arte e vida, entre “obras do trabalho” e “obras da imaginação” (APPADURAI, 1996). Mais que espacialidades, como se refere Barbalho (2013, p. 148), ao citar os primeiros materiais de divulgação do Alpendre, essas experiências são lugares de passagem, *entre lugares, interfaces entre o dentro e o fora*. Elas dão a ver aquilo que por vezes as instituições *de arte* não querem mostrar, valorizar como objetos da arte, — “o rebotalho, o

refugo, as imagens esquecidas ou censuradas — para retorná-las a quem tem de direito, à comunidade, aos cidadãos” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 206).

Vale lembrar que a memória das sensações, das experimentações entre corpo-cidade, parece configurar novos mapas de formas da arte, aqueles que passam a atuar como “um diagrama de forças que afetam todos os sentidos em sua vibratibilidade, respectivamente” (ROLNIK, 2008, p. 17). Suely Rolnik se refere à obra de Lygia Clark, que tem como alvo a liberação do movimento vital nas experiências multissensoriais empreendidas pela artista e na afirmação do potencial inventivo que emergia dessas experiências. Esse movimento vital ao qual se refere Rolnik é mais do que inspiração, talento, criatividade — é campo aberto das sensações e da imaginação. Aby Warburg (2015, p. 14), ao pensar a arte como forma de organizar imagens por meio de expressões do inconsciente intemporal, como memória de formas e gestos, também alude à importância da imaginação. Não tínhamos necessidade, no Enxame, tal qual mencionado, de formar artistas. Éramos movidos bem mais por ações de deslocamentos nas formas costumeiras de pensar e ver o mundo, pela vontade de animar formas de liberação de movimentos vitais, experiências multissensoriais, capazes não apenas de ativar forças da imaginação, como também de mobilizar entre os participantes ações coletivas de direito à cidade, à escuta e à participação política.

Arte, gosto e artimanhas do olhar

Observa-se, por meio das experiências significativas aqui narradas, que as formas de ver e se mover no campo da arte, o entendimento de suas variações, antecedem a visão acerca dos processos da formação e do que seja capital artístico. Os “mestres” carregam consigo ideações que ativam suas práticas, conduzem suas teorias, perfazem estéticas e linguagens. As práticas formativas, de modo geral, dão trânsito não apenas a saberes, a habilidades, como também promovem posturas, pedagogias que movimentam os fazeres artísticos, e que podem, em algumas circunstâncias, estimular crenças acerca de impossibilidades do tornar-se artista. Nega-se, dessa maneira, os gostos próprios, os jeitos de ser e pensar de potenciais artistas em nome do “bom gosto”.

Agamben (2012, p. 37), ao falar sobre “o homem de gosto”, que aparece na metade do século 17 na sociedade europeia, menciona a aparição de uma figura que a ele é atribuída, um *sexto sentido*, “que lhe permite colher o *point de perfection* que é característico de toda obra de arte”. Cria-se e difunde-se um juízo estético que, na maioria das vezes, acredita-se que antecede a própria obra, provocando uma espécie de dissolução daquilo que Agamben vai chamar de “pura cultura”. Por vezes, o juízo estético, como ele bem diz, o “pântano da técnica”, pode chegar a não restituir “o estatuto poético do homem sobre a terra” (p. 113).

Considero, assim, que a própria noção de arte pode assumir a dimensão de “absoluta negação de si mesmo” quando se afasta dela o ser “comum”, quando dificulta a aproximação do “ignorante” ao mundo das “belas-artes” e eleva o artista à qualidade de ser que habita uma esfera à parte. Isso, de antemão, pode até criar uma espécie de arte-mercadoria, de agrado de críticos e peritos — contudo, muitas vezes, deixa no plano do invisível “a arte que não é arte”, confinando-a à indiferença e ao esquecimento.

Tendo em vista as experiências traçadas no Enxame de formação, creio que, mais do que “moldar” a figura do artista, a arte teria como móvel fomentar, fustigar a aparição do gosto da invenção, da capacidade de se trair, conspirar crenças, ensinamentos e projeções feitas sobre si e o outro. Diversas vezes pude escutar, entre jovens da periferia, que o artista negro, “pobre”, destituído do acesso a equipamentos e experiências no campo da cultura, comumente assume a condição de invisível nos terrenos das artes, sendo frequentemente alijado de suas “regras”, de seus editais. Segregado, perpassado por tantas negações, dificilmente conseguiria ele pôr o pé nas salas de museus e galerias. Um dos artistas que formulou o processo de formação do Enxame, desde os primeiros momentos (2000), até nossa saída em 2005, o já citado Igor Câmara, resume em poucas linhas sua visão acerca dessa experiência:

O Enxame pra mim foi um projeto de educação a partir da arte, com a arte. A primeira coisa que me vem à cabeça ao pensar no Enxame é a dimensão da invenção, da experimentação. Esse lugar da arte e da educação como forma de experimentar as possibilidades da matéria, seja matéria

sonora, seja matéria visual, seja matéria dos figurinos. Todas as linguagens artísticas e não artísticas ali se comunicando, dialogando, entrando, debatendo. O Enxame trazia também a dimensão da diversidade, ao combinar várias linguagens artísticas, e ainda, a arte dita superior, erudita com a arte popular, da vida das ruas, das juventudes, do hip-hop. A perspectiva da transversalidade foi muito forte também nessa experiência, tendo como móvel a imaginação, a ideia lúdica de brincar com a coisa própria do cotidiano, trazendo para suas práticas a casa, as ruas, as indumentárias, a cidade. Foi uma experiência embalada pela transgressão, o questionamento constante da hierarquia dos conhecimentos, levando em conta as próprias formas e linguagens da rebeldia juvenil. Foi uma experiência de liberdade, qual seja, liberdade de significados, liberdade de significação, de criação de visão de mundo, cada um de forma original, expressando sua singularidade.

Tentando escapar da lógica da educação tendo a arte como instrumento pedagógico, ou da simples formação de sujeitos artistas, tínhamos o intuito de criar formas de transpor “políticas da indiferença”, de produzir uma espécie de latejo de manifestação da vida coletiva. Enuncia Rancière (2005), em uma emblemática conferência realizada em São Paulo, que há alguns anos vem desenvolvendo uma “nova forma de arte pública: uma arte que intervém em lugares mais ou menos marcados pelo abandono social e pela violência, e que age modificando a paisagem da vida coletiva no sentido de restaurar uma forma de vida social”. Menciona um tipo de arte que, ao diferenciar-se da que já foi produzida como obra destinada a estar no museu, ao não se separar da vida pública nem da vida concreta de cada um, instaura uma segunda experiência, uma segunda vez, como se a energia do instante da criação nela permanecesse.

A vontade de “fazer enxame”, o movimento coletivo de fazer arte nas ruas, promovia experiências táteis, ações sinestésicas na relação entre corpo-cidade, agenciando uma espécie de produção pública de imagens e de palavras multiformes, polifônicas, de complexa classificação. Nas artes que cruzam “regras”, há quase sempre em torno delas uma estranheza, um o “que é isso?” mesmo que não pronunciado.

Como bem pontua Igor Câmara, éramos movidos pela crença da importância da “mistura”, como fala Serres (2001), por uma certa “filosofia dos corpos misturados”, pela diáspora do já sabido, pelo ímpeto de deslocar-se dos lugares instituídos, pela quebra dos pactos das linguagens costumeiras. Não seria esse o “capital” artístico mais valioso para a expansão de múltiplos devires e para a transcodificação de regimes estéticos da arte do que já se sabe, do que se pactua, do que já se viu?

Fazer Enxame e sua experiência de liberdade ainda ressoa em nós, em muitos. Vocês devem estar se perguntando: “É isso então que forma artistas?”. Dificilmente saberia responder na forma de um sim ou de um não. Posso dizer, pelos ventos que ainda hoje sopram, pelos zumbidos que chegam daqui e de acolá, que essa gente que fez, que faz enxame, é a mesma, que vez ou outra provoca a passagem de uma passividade a uma atividade, de um lugar de fronteiras para linhas que costuram outras paragens, do acabado para o que se disjunta, do que diz ser a verdade para aquilo que perfura e dissolve crenças.

Portanto, muitas das experiências anteriormente relatadas ocorreram e ocorrem *fora* das instituições de formação artística, tal qual indica o referido documento de apresentação dos “percursos (in)formativos”, tendo em vista serem as organizações “mais afeitas à reprodução das estruturas de poder do que da transformação destas”. Os processos de formação, levando-se em conta a própria natureza nômade e mutante da arte, traduzem ou deveriam traduzir, dimensões tanto do instituído, do consagrado, do estabelecido como de repertórios e saberes *instituintes* (CASTORIADIS, 1982), que perfazem os mundos de vida de sujeitos historicamente destituídos do acesso a equipamentos e às políticas do campo da arte e da cultura.

Arrisca-se, assim, uma arte em dissolução de seus significados, de suas matérias que fazem significar, da transubstanciação da própria figuração do artista. “É preciso não fazer arte para fazer arte e não fazer política para fazer política.” (RANCIÈRE, 2005) Sim. Talvez seja esse o mote que possa inspirar maneiras de formar e *desinformar* potenciais sujeitos artistas — trazer e deixar, arrastar e soltar, como as ondas do mar que mudam seus fluxos a cada lua.

Referências bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio. *O homem sem conteúdo*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2012.
- APPADURAI, Arjun. *Dimensões culturais da globalização*. Lisboa: Teorema, 1996.
- ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- BARBALHO, Alexandre. *A criação está no ar – juventudes, política, cultura e mídia*. Fortaleza: EDUECE, 2013.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte*. São Paulo: Ed. Companhia das letras, 1996.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Devolver uma imagem. In: ALLOA, Emmanuel (org.) *Pensar a imagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- DIÓGENES, Glória. *Cartografias da cultura e da violência – gangues, galeras e o movimento hip-hop*. São Paulo: Ed. Annablume, 1998.
- _____. Imagem e narrativas. Registros afetivos. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, João Pessoa, GREM, v.1, n.2, p.132-150, agosto de 2002. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/RBSE%20v1%20n2%20ago2002.pdf>.
- _____. Conexões entre artes de rua, criatividade e profissões: circuitos e criações de Tamara Alves. *Horizontes Antropológicos*, n. 55, 2019, p 153-177.
- _____. Linguagem da rebeldia: nomadismo juvenil na cidade. *Revista de Educação AEC*. Linguagem e constituição da identidade, Brasília, Ed. AEC, p. 87-103, 2003.
- _____. Cidade, arte e criação social: novos diagramas de culturas juvenis da periferia. *Estudos Avançados*, v. 34, n. 99, p. 373-385, 2020.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1987.
- FROTA, Eduardo. *Arte BRA*. Rio de Janeiro: Ed. Automática, 2014.
- INGOLD, Tim. *Trazendo as coisas de volta à vida — fios de emaranhados criativos num mundo de materiais*. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/JRMDwSmzv4Cm9m9fTbLSBMs/?lang=pt>.
- KOURY, Mauro (org.). *Imagens e Ciências Sociais*. João Pessoa: EdUFPB, 1998.
- MACHADO PAIS, José. Apresentação. In: ALMEIDA, M. I. M. de; PAIS, J. M. (orgs.) *Criatividade, juventude e novos horizontes profissionais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012, p.143-85.

- OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1999.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Ed. 34, 2005.
- _____. *A política da arte e seus paradoxos contemporâneos*. Conferência para o Seminário Internacional Estética e Política — São Paulo S/A, práticas estéticas, sociais e políticas em debate. São Paulo, 18 abr. 2005.
- _____. *O espectador emancipado*. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2012.
- _____. *O inconsciente estético*. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- RESENDE, José. *Formação do artista no Brasil*. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ars/a/666h4gc84cqnwwmxtzdwbcf/?Lang=pt>.
- ROLNIK, Suely. *Memória do corpo contamina museu*. 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/22811/16273>.
- SAMAIN, Etienne. *Como pensam as imagens*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2012.
- SENNETT, Richard. *Carne e pedra – o corpo na civilização ocidental*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SERRES, Michel. *Os cinco sentidos – Filosofia dos corpos misturados*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.
- WARBURG, Aby. *Histórias de fantasmas para gente grande: escritos, esboços e conferências*. São Paulo: Ed. Companhia das letras, 2015.

Então, vamos acabar com essa história de cultura popular. Isso não existe. O que é que é mesmo cultura popular? De que população? Popular de quem? O que existe são modos de vida monoteístas e modos de vida politeístas.

nêgo bispo

DANIELE PEREIRA CANEDO Doutora em Cultura e Sociedade pela UFBA e em Mídia e Estudos da Comunicação pela Universidade Livre de Bruxelas, com pós-doutorado em Comunicação e Economia (UFS) e em Administração (UFBA). É professora da UFRB, onde está na Coordenação de Cultura e Universidade da Pró-Reitoria de Extensão. Também é pesquisadora e coordenadora do Observatório da Economia Criativa da Bahia. É conselheira do Conselho Gestor da Salvaguarda da Capoeira na Bahia e da Associação de Produtores e Cineastas da Bahia.



POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO ARTÍSTICA NO CONTEXTO DA ECONOMIA CRIATIVA POR UMA PERSPECTIVA DIVERSA E ANTICAPITALISTA

DANIELE PEREIRA CANEDO

Introdução

A realização do I Ciclo de Colóquios Arte, Cultura e Pensamento ressaltou a necessidade da formação artística extrapolar as epistemologias vigentes a partir de perguntas provocadoras: Ensinar arte para quê? Ensinar o quê? Ensinar a quem? Ensinar como? Essas perguntas se tornam ainda mais desafiadoras quando vistas a partir da perspectiva da economia cultural e criativa, enfatizando uma outra questão: o que deve ser priorizado nas políticas de formação artística visando promover a sustentabilidade dos agentes culturais?

Como professora da área de política e gestão cultural e pesquisadora da economia cultural e criativa, costumo me deparar com expectativas de que cursos na área sejam, na verdade, manuais práticos de como mobilizar recursos públicos, ampliar vendas de bens e serviços culturais, e garantir a sustentabilidade financeira para a produção artístico-cultural. Para muitas pessoas, é como se algumas horas de dedicação à economia criativa e ao empreendedorismo fossem capazes de revelar o caminho secreto em um indecifrável mapa para encontrar e abrir um baú de tesouros escondido nas políticas culturais ou mesmo no mercado.

É provável que a expectativa esteja relacionada com a tendência de falar da dimensão econômica da cultura a partir de números que costumamos reproduzir em discursos políticos e nas justificativas que buscam ressaltar a

importância dos setores criativos para a economia brasileira, de modo a legitimar investimentos públicos e atuações institucionais. Se, por um lado, tais estatísticas são relevantes e necessárias na medida em que acentuam o potencial dos setores criativos na geração de emprego e renda, por outro lado, tendem a associar a economia criativa apenas aos modelos de negócio e atuação profissional que estão inseridas no modelo capitalista de produção, deixando de lado uma visão mais ampliada de desenvolvimento (FURTADO, 1984).

Neste texto, vamos refletir sobre o que deve ser priorizado nas políticas de formação artística visando promover a sustentabilidade dos agentes culturais. Sem ter a pretensão de apresentar soluções ou esgotar o assunto, o texto está dividido em três partes, além desta introdução, que apresentam premissas para a ampliação do horizonte da economia cultural e criativa nas políticas culturais. Na primeira parte, apresentamos argumentos sobre o conceito de cultura nas políticas públicas a fim de ressaltar que a dimensão econômica e as dimensões simbólica e cidadã são interconectadas, interdependentes e idênticas em tamanho e importância. Em seguida, refletimos sobre a diversidade de modelos de atuação e negócios da dimensão econômica da cultura. Na terceira, nas considerações finais, discutimos sobre a relevância da formação artística promover a autonomia da gestão e da dimensão econômica da cultura em uma perspectiva anticapitalista.

As dimensões da cultura: interconectadas e interdependentes

A relação entre cultura e economia não é nova. Desde a Antiguidade clássica, pintores, escultores, escritores, atores e filósofos eram apoiados financeiramente por governantes e mecenas das artes. Com o passar do tempo, as relações entre artistas, poderes públicos e consumidores da arte se fortaleceram e conformaram mercados culturais (CANEDO, DANTAS, 2016; CANEDO, 2019). Todavia, é bem mais recente a tendência a priorizar, nas políticas públicas de cultura, os investimentos em artistas, espaços e iniciativas culturais com capacidade de geração de emprego e renda, justificando tais investimentos pelos possíveis retornos que trarão para o desenvolvimento local.

Nesta seção, discutiremos a perspectiva tridimensional do conceito de cultura para estabelecer a premissa de que a formação artística visando à sustentabilidade dos agentes culturais deve promover as três dimensões da cultura com equilíbrio, levando em consideração que são interconectadas e interdependentes. Sem podermos nos ater aqui à evolução histórica do conceito de cultura, vale ressaltar que trata-se de um termo polissêmico que tem sido utilizado com diferentes sentidos na história e em campos semânticos diversos, gerando múltiplas perspectivas de abordagem. (CUCHE, 2002; WILLIAMS, 2007).

Michel de Certeau (1995) defende que “para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aqueles que as realiza” (CERTEAU, 1995, p. 141). A perspectiva do desenvolvimento é ressaltada por Teixeira Coelho (2001), para quem não se deve defender que “tudo é cultura”, mas buscar uma “distinção inicial mínima entre o que produz desenvolvimento humano e o seu contrário”, a exemplo da barbárie. No conceito de cultura apresentado por Humberto Cunha Filho na obra *Teoria dos direitos culturais: fundamentos e finalidades*, o autor também destaca a perspectiva do desenvolvimento humano. Para ele, a cultura é a “produção humana vinculada ao ideal de aprimoramento, visando a dignidade da espécie como um todo e de cada um dos indivíduos” (CUNHA FILHO, 2018, p. 4).

Nas últimas décadas, as organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), tiveram um papel preponderante nas discussões sobre cultura. No início dos anos 1980, a Unesco já difundia um conceito de indústria cultural que buscava destacar a relação entre cultura e desenvolvimento. A Declaração do México de Políticas Culturais, de 1982, foi um marco para o campo, por ter apresentado um conceito ampliado de cultura que não deixa de lado as suas especificidades:

No seu sentido mais amplo, a cultura pode ser considerada como um conjunto de traços distintivos espirituais, materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade e um grupo social. Ela engloba, além das artes e das

letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (UNESCO, 1982, p. 39).

A definição do *Mondiacult* está completando 40 anos e continua relevante, tendo em vista que aborda, na perspectiva ampla da cultura, o conjunto de signos e significados da vida cotidiana de uma sociedade, seus sistemas de valores, tradições e crenças (BOTELHO, 2001), ressaltando que todas as pessoas e grupos são sujeitos culturais (CHAUÍ, 1995). Nos últimos anos, com a aceleração dos processos de digitalização da cultura e plataformação da vida, temos observado que as práticas cotidianas estão cada vez mais imbricadas em um sistema complexo e capitalista de produção cultural baseado nas redes sociais (MANOVICH, 2021).

A segunda dimensão implícita no documento ressalta que a cultura possui uma dimensão mais restrita que envolve um circuito especializado que, nas palavras de Isaura Botelho, “é elaborado com a intenção explícita de construir determinados sentidos” (2001). Envolve as artes, as letras, o entretenimento e um conjunto de expressões culturais contemporâneas. Nas últimas décadas, o processo de reconhecimento de que a dimensão mais ampla da cultura — aquelas dos modos e significados — também envolve aquela dos bens e serviços culturais, promoveu a visibilidade de uma terceira dimensão: a econômica.

A partir dos anos 1990, um olhar mais atento para a dimensão econômica inerente às práticas culturais passou a fazer parte das discussões sobre o conceito de cultura. Segundo relata Françoise Benhamou (1996), naquela década surgiu um movimento internacional que buscava ressaltar a importância da dimensão econômica de certos setores que tradicionalmente não figuravam entre os principais setores da economia. Documentos de políticas públicas e campanhas políticas lançados na Austrália (1994) e no Reino Unido (1997), bem como relatórios da UNESCO e da UNCTAD propuseram políticas de valorização dos setores que utilizam a cultura, o conhecimento e a criatividade como matéria-prima (CANEDO, 2019; LIMA, 2019). No Brasil, a partir de 2003, as políticas públicas para a cultura implementadas na gestão Gilberto Gil popularizaram a ideia do conceito tridimensional de cultura, que destaca as dimensões simbólica, cidadã e econômica. A partir dessas discussões, con-

solidaram-se iniciativas de políticas públicas, instituições e estudos do que convencionou-se chamar de economia criativa¹.

Entretanto, conforme destaca Françoise Benhamou (1996), é preciso estar atento para o fato de que os benefícios das atividades culturais vão além dos indicadores financeiros comumente utilizados para avaliar investimentos públicos e privados no setor, como público e geração de renda:

Somente no terreno do economicismo se pode pretender justificar o gasto com a cultura em função dos recursos tangíveis que esta possa gerar em contrapartida. Os ganhos que a vida cultural pode trazer para a coletividade nem sempre cobrem os gastos com a sua produção. Evidentemente, o lucro obtido a partir desses gastos deve ser avaliado em função de outros critérios, que vão além da noção econômica (BENHAMOU, 1997, p. 65).

Ademais, popularizou-se uma ideia distorcida que pressupõe a independência das dimensões da cultura, como se em cada expressão cultural apenas uma das diferentes dimensões da cultura pudesse ser acionada. Vamos tomar o samba como exemplo — certamente uma expressão do nosso patrimônio cultural imaterial. Quando falamos do samba de roda no Recôncavo Baiano, há uma tendência a percebê-lo enquanto representativo da dimensão simbólica da cultura. Se a discussão for a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 para o ensino do samba nas escolas, enquanto música afrodescendente, algumas pessoas podem entender tratar-se de uma representação dos direitos culturais e, portanto, da dimensão cidadã da cultura. Por fim, se o assunto for uma cantora de samba famosa, com público seguidor e pagante, a dimensão acionada, nesse caso, costuma ser mais reconhecida como sendo a da economia da cultura.

Mas é possível dissociar essas dimensões? Existiria a produção da cantora, para ser comercializada, sem a dimensão simbólica das referências musi-

1. Para um panorama sobre a evolução histórica do conceito de economia criativa, sugiro a leitura dos capítulos complementares “Economia da cultura, gestão e política culturais: algumas considerações”, de Carmen Lúcia Castro Lima, e “Gestão cultural e economia criativa”, de Daniele Pereira Canedo, no livro *Gestão cultural*, organizado por Antonio Albino Canelas Rubim (EDUFBA, 2019).

cais tradicionais? Por outro lado, é possível realizar uma roda de samba tradicional sem investimentos mínimos para viabilizar o espaço da apresentação, o som, as indumentárias, a manutenção dos instrumentos, os deslocamentos e a alimentação dos membros do grupo? Como uma expressão da cultura popular tradicional pode se manter ativa sem que haja recursos financeiros mínimos, ainda que estejamos falando de uma apresentação sem fins lucrativos? Por outro lado, a educação das relações étnico-raciais nas escolas, prescrita na dimensão cidadã da cultura, também não perpassa os aspectos simbólicos da formação e dos intercâmbios entre docentes e discentes, bem como os aspectos econômicos que garantem que docentes estejam em sala de aula?

Portanto, é preciso ressaltar que as dimensões simbólica, cidadã e econômica da cultura são como as três faces de uma pirâmide de base triangular. Uma das faces pode estar em maior destaque, a depender da posição da pirâmide e do ponto de vista de quem observa, mas as três são interdependentes, interconectadas e idênticas no que concerne ao tamanho e à importância. Assim, ainda que um projeto cultural possa ser essencialmente comercial, ele ainda dependerá da dimensão simbólica, pois precisará acionar sentidos e significados para as pessoas que promovem e que acessam, como destacou Michel de Certeau (1995), e indubitavelmente terá uma dimensão cidadã na formação de pessoas, na garantia ou mesmo na negação de direitos.

Sugerimos, neste sentido, que as políticas para a formação artística sejam elaboradas visando à promoção das três dimensões da cultura de forma equilibrada e interdependente. É preciso elaborar iniciativas formativas que levem em consideração o equilíbrio entre: 1) as demandas artísticas — aqui entendidas como o domínio da técnica e da estética das artes; 2) a relação com a diversidade, a tradição, a memória e o legado histórico; e a 3) a perspectiva econômica, sobre a qual falaremos um pouco mais na próxima seção.

A economia cultural e criativa é diversa

Na obra *Como ser anticapitalista no século XXI?*, Erik Olin Wright (2019) propõe que o estabelecimento de uma alternativa democrática ao capitalismo — que ele chama de socialismo democrático de mercado — dependerá de um conjunto de estratégias que pressupõem a convivência com o capitalismo. O

anticapitalismo, segundo Wright, precisa ser a comunhão entre o posicionamento moral contra as injustiças e a execução de práticas cotidianas socialistas por meio de arranjos institucionais alternativos que combatam o capitalismo e promovam a transformação social. Para o autor, “o anticapitalismo é possível não apenas como postura moral perante os males e as injustiças do mundo em que vivemos, mas como uma postura prática em direção à construção de alternativa em prol do desenvolvimento da humanidade” (WRIGHT, 2019, p. 25). O livro-manifesto de Wright e a lógica de erosão do capitalismo nos inspiram a pensar na cultura e na diversidade de modelos de negócios que cabem na perspectiva econômica da cultura. Assim, nesta seção, abordaremos a premissa de que a formação artística deve promover a diversidade de modelos de atuação econômica no campo da produção artística e cultural.

Para contribuir com a reflexão, tomemos como ponto de partida dois exemplos emblemáticos que envolvem a economia da cultura e a formação artística nas políticas públicas para a cultura em Salvador, na Bahia. Em julho de 2021, a Prefeitura Municipal inaugurou o Cidade da Música da Bahia, um museu interativo e com tecnologia de imersão audiovisual. O espaço cultural, que conta com espaços de formação e produção musical, está sediado no Casarão dos Azulejos Azuis, um suntuoso prédio histórico ao lado do Mercado Modelo, no centro histórico de Salvador, que foi totalmente reformado para abrigar o museu, o que ressalta a importância dada a essa iniciativa no contexto das políticas para as artes e a cultura na cidade. Nas entrevistas feitas pelo prefeito de Salvador, Bruno Reis, na ocasião da inauguração, o tema da economia criativa foi ressaltado diversas vezes. Segundo o prefeito, “Além de oferecer novas opções de lazer e entretenimento para quem mora aqui, nós vamos manter os turistas mais tempo em Salvador, movimentando a economia, gerando emprego e renda para o nosso povo”².

Alguns meses depois, a política cultural executada pela gestão municipal estava novamente nas manchetes, mas por uma temática considerada bem menos promissora para o desenvolvimento da cidade. A Secretaria Municipal

2. Bruno Reis, prefeito de Salvador, em entrevista concedida à reportagem “Cidade da Música é inaugurada em Salvador”, publicada pelo portal *iBahia*. Disponível em: <https://www.ibahia.com/salvador/detalhe/noticia/cidade-da-musica-da-bahia-e-inaugurado-em-salvador/>. Acesso em: jan. 2022.

de Educação decidiu substituir professores especialistas em artes e educação física por professores pedagogos. A medida alterou o que está estabelecido no currículo escolar das turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino, o que afeta crianças de 5 e 6 anos, em plena fase de alfabetização.

O ato administrativo não foi previamente discutido com docentes e entidades ligadas aos setores da educação, o que provocou diversos protestos. Ao ser questionado sobre os motivos da substituição arbitrária, o secretário municipal de Educação, Marcelo Oliveira³, mencionou que a decisão foi feita para que as turmas de 1º e 2º ano tivessem mais carga horária com professores pedagogos, priorizando o processo de alfabetização. A resposta denota pouca preocupação com prejuízos que a mudança teria no currículo escolar e na formação dos discentes. Como afirma Paulo Freire (1996), trata-se de um período da formação em que as artes e a cultura podem exercer um papel fundamental de estímulo à curiosidade, à criatividade e ao pensamento com autonomia (FREIRE, 1996).

No primeiro exemplo, a música, enquanto linguagem artística com relação contígua com o entretenimento e o turismo, ganha um espaço de memória, de produção, de difusão e de formação artística, com investimentos representativos das políticas públicas. No segundo, as disciplinas de artes inseridas no currículo escolar, o que contribui diretamente na formação de indivíduos, estão sendo ameaçadas pelas políticas públicas. Nos dois casos, a dimensão econômica da cultura foi preponderante para as decisões sobre a destinação dos recursos públicos.

A relação que o Estado, em geral, estabelece com a economia criativa pode ser compreendida a partir da perspectiva de Thomas R. Dye (2017, p. 1), para quem “políticas públicas é o que os governos escolhem fazer ou não fazer”. Tal perspectiva ressalta que é preciso dar atenção tanto para as medidas implementadas quanto para aquelas que não são executadas por uma decisão

3. Marcelo Oliveira, Secretário Municipal de Educação de Salvador, em entrevista concedida a reportagem realizada por Luana Assiz para a TV Bahia. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2022/02/01/professores-de-artes-e-educacao-fisica-sao-retirados-de-aulas-na-rede-municipal-de-ensino-em-salvador.ghtml/>. Acesso em: jan. 2022.

de gestão, o que também é destacado em um dos documentos pioneiros da Unesco sobre política cultural:

A política cultural deve representar a soma total dos usos conscientes e deliberados, da ação ou da falta de ação em uma sociedade, visando atender certas necessidades culturais por meio da utilização otimizada de todos os recursos físicos e humanos disponíveis para uma sociedade em um determinado momento (UNESCO, 1969, p. 10, tradução nossa, grifo nosso).

O discurso recorrente da economia criativa enquanto “geradora de desenvolvimento” nas políticas públicas tem promovido, nos últimos anos, distorções como as exemplificadas: por um lado, políticas que priorizam investimentos massivos em iniciativas submetidas aos modelos de negócio do capitalismo cultural, por outro precariedade e ausência de investimentos em práticas culturais cidadãs ou mesmo ligadas às tradições e expressões das culturas populares. Ressalta-se o papel instrumental da cultura na geração de empregos imediatos, mas dá-se pouca atenção ao papel da cultura para alterar o quadro histórico de desigualdades que gera um elevado número de desempregados no país. Trata-se de políticas que não compreendem que, conforme Amartya Sen (2000), para que haja desenvolvimento é preciso, sobretudo, haver garantias de liberdades e dos direitos humanos e sociais.

A economia criativa foi definida pelo Ministério da Cultura como sendo um conjunto das atividades resultantes de “ato criativo gerador de um produto, bem ou serviço, cuja dimensão simbólica é determinante do seu valor, resultando em produção e riqueza cultural, econômica e social” (BRASIL, 2012). Portanto, destaca-se que há sempre uma dimensão econômica nos bens e serviços artísticos e culturais. Porém, é preciso ressaltar que a economia criativa abarca diferentes modelos de atuação econômica, que não necessariamente estão inseridos em um modelo capitalista de produção visando ao lucro.

As atividades da cadeia produtiva da cultura podem até representar um meio de sustento pessoal, mas nem sempre vão significar um negócio lucrativo inserido em um modelo de economia de mercado. É importante visualizar a economia criativa como um grande guarda-chuva que abarca setores das

artes, da cultura e das tecnologias com diferenças marcantes. A economia do teatro, da música, do audiovisual, das expressões culturais tradicionais e das culturas populares contemporâneas, por exemplo, são muito diferentes entre si, e precisam ter as suas especificidades e demandas reconhecidas e valorizadas, principalmente no que concerne às políticas públicas.

Todavia, além da classificação por setor, é preciso levar em consideração que existem diferenças nos modelos de negócios e atuação profissional dentro de cada setor. Não é aceitável que continuemos a reproduzir dados que concluem, por exemplo, que a média salarial da profissão de cantora é a soma da remuneração anual das estrelas consagradas pela indústria da música, das cantoras de barzinho e das professoras de música divididas por três. Esse tipo de estatística, que tem sido feita e largamente difundida no campo da economia criativa, promove leituras distorcidas da realidade, pois inclui atuações profissionais com características muito distintas.

Ademais, tende a reforçar uma ideia de evolucionismo laboral da cultura — como se toda pessoa que atua profissionalmente no campo cultural estivesse se preparando para alcançar o estrelato e ficar famosa. Felizmente, isso não é verdade. Existe uma ampla gama de possibilidade de atuação na produção artístico-cultural em atividades com menos visibilidade e reconhecimento, mas que demandam conhecimento técnico, talento e geram satisfação pessoal e sustento financeiro.

Assim, propomos que, além da classificação dos setores, também se leve em consideração uma classificação mais horizontal que ressalte as diferenças nos modelos de negócios dentro de cada setor criativo. Para ilustrar, na Figura 1, apresento uma proposta de classificação da economia criativa dividida em três níveis: 1) Especializado e Profissional; 2) Autônomo e Comunitário; e 3) Social e Experimental⁴.

No nível Especializado e Profissionalizado estão as indústrias da cultura, as empresas, os grupos e os artistas que seguem uma orientação para o mercado, em geral, a partir de um modelo capitalista de produção baseado

4. Esta classificação foi apresentada pela primeira vez no artigo “Gestão Cultural e Economia Criativa”(CANEDO, 2019).

no lazer, no entretenimento e no turismo. As organizações nesse circuito caracterizam-se por atuarem em cadeias produtivas institucionalizadas e consolidadas, o que significa que cada etapa da cadeia produtiva é formada por um mercado de empresas e profissionais com especialização técnica nos serviços que oferecem.

Uma outra característica é o reconhecimento do público em relação ao valor a ser pago para ter acesso a bens e serviços oferecidos. Portanto, nesse nível atuam artistas reconhecidos com público pagante e seguidor. Importante destacar o processo de retroalimentação das organizações artísticas e culturais em redes formadas por empreendimentos de setores que não estão diretamente ligados à cultura. O carnaval de Salvador, por exemplo, movimenta uma rede que inclui hotéis e restaurantes; empresas de estrutura, segurança, limpeza e transporte; cervejarias e meios de comunicação. Por fim, vale mencionar que, apesar de estarem inseridos em um modelo capitalista de produção, profissionais e organizações desse circuito geralmente têm acesso a recursos públicos para as atividades-fins, diretamente ou indiretamente, por meio de investimentos em infraestrutura e logística em espaços culturais e na realização de grandes eventos.

O segundo nível chamamos de Autônomo e Comunitário. Nele estão aqueles profissionais ou grupos com talento e, principalmente, capital social

Figura 1: Modelos de atuação na economia criativa



— que é o reconhecimento, individual ou coletivo, como artistas e fazedores da cultura. Em geral, os artistas nesse nível têm como principal fonte de renda os bens e serviços criativos que produzem. Como exemplo, podemos citar os mestres da cultura. Provavelmente, trata-se de pessoas que levam uma vida simples em termos econômicos, mas que são autoridades nas áreas em que atuam, pelo talento que possuem e pelas inovações artísticas que desenvolveram.

É por meio do reconhecimento que conseguem viabilizar a produção artística e movimentar capital social e financeiro em redes locais e internacionais. A maioria dos profissionais atua informalmente ou com registros de Microempreendedor Individual (MEI). Uma minoria organizada socialmente e institucionalizada juridicamente consegue ter acesso a recursos públicos através de editais e prêmios. Muitas vezes, os recursos solicitados não são para a atividade fim, mas para atividades extras relacionadas a projetos de educação e cidadania. Por exemplo, é possível citar músicos de barzinho que não conseguem aprovar projetos para realizar shows musicais, mas conseguem participar de projetos educativos em escolas públicas.

Importante mencionar que, em geral, os artistas do circuito Autônomo e Comunitário atuam em redes tipo “panelinha” — os elos das cadeias produtivas são formados, em geral, por outros atores criativos com perfil profissional parecido que tendem a colaborar sempre com os mesmos parceiros em redes baseadas na confiança e na dependência mútua. Tal relacionamento é constante em termos de frequência e duração. Assim, é comum que um artista que receba uma proposta profissional interessante convide outros artistas com perfis profissionais parecidos e relações pessoais de amizade. Como exemplos, podem ser citados artesãos, músicos, cozinheiros, designers gráficos e fotógrafos.

No terceiro nível, Social e Experimental, estão as expressões culturais populares e identitárias, tradicionais ou contemporâneas. Por um lado, este nível está mais próximo da dimensão cidadã da cultura e abarca iniciativas que privilegiam o caráter transformador da cultura, a exemplo de projetos sociais desenvolvidos por organizações da sociedade civil. Por outro, estão mais relacionados à visão antropológica — que entende a cultura como as características de um determinado povo — e privilegiam projetos identitários

e relacionados com a salvaguarda de expressões culturais. Em ambos os casos, a atuação dos artistas e grupos neste circuito tem caráter territorial — eles são reconhecidos dentro de um determinado bairro, em uma comunidade ou em uma cidade, e os participantes, principalmente os mestres e mestras, são pessoas que, em geral, vivem no local. Outra característica importante é o caráter sazonal das expressões culturais. Como exemplo, podemos citar os grupos de quadrilha junina, reisados e marujadas, que se preparam para apresentações em datas específicas do ano.

Figura 2: Intersecção e mobilidade nos circuitos da economia criativa



Por fim, é importante destacar que, em geral, os artistas e fazedores de cultura envolvidos nesse nível não retiram o sustento principal da participação na atividade. Normalmente, embora as pessoas se dediquem àquela expressão cultural e possam até ser remuneradas pelas atividades que exercem, elas possuem outro emprego ou remuneração que é considerada a principal fonte de renda. A circulação financeira gerada pela atividade pode ser proveniente de financiamentos públicos; patrocínios de comerciantes locais; cotização dos próprios membros — contribuições voluntárias ou compulsórias; comercialização de bens e serviços gerados pelo grupo; e de estratégias de captação coletiva de recursos, como livro de ouro, rifa, bingo, bazar, jantar beneficente, entre outras.

Os recursos são destinados, em sua maioria, para a manutenção de espaços, a realização de atividades, a logística dos grupos e o pagamento de algum cachê para os membros. O acesso a recursos públicos é raro, principalmente tendo em vista que a maioria dos grupos e iniciativas não são institucionalizados juridicamente. Os que conseguem se organizar e receber recursos, em geral, participam de editais relacionados com a salvaguarda das expressões culturais ou com iniciativas de valorização do caráter cidadão da cultura. Como exemplo, podemos citar grupos de dança, corais, manifestações culturais tradicionais, grupos de capoeira, movimentos de hip hop, coletivos de produção audiovisual, entre outras iniciativas.

Para finalizar, é importante mencionar que a escolha de um triângulo para representar a classificação dos setores criativos em níveis (Figura 1) busca ressaltar a disparidade entre o quantitativo de profissionais e organizações atuando em cada nível. Vale mencionar que a capacidade de movimentação econômica é inversamente proporcional ao quantitativo de atores em cada nível: no Especializado e Profissional, o perfil socioeconômico é representativamente mais elevado do que no nível Autônomo e Comunitário, que, por sua vez, é maior do que no nível Social e Experimental.

Ademais, ressalta-se que a classificação dos setores criativos em níveis, aqui proposta, não significa que não haja circulação de profissionais e organizações com atuação entre os níveis. Ao contrário, a seta com dupla direção, à direita da Figura 1, indica as possibilidades de circulação constante entre os níveis. Já a Figura 2 busca representar visualmente a intersecção e a mobilidade entre os três circuitos. Uma mesma empresa pode atuar em projetos nos três circuitos; um percussionista pode, ao mesmo tempo, ter um contrato profissional com uma banda famosa, ser professor de uma escola de música e participar de uma expressão cultural tradicional.

Poderíamos nos prolongar apresentando exemplos da mobilidade e da intersecção entre os circuitos que acentuam os pontos principais desta seção: precisamos desenvolver políticas de formação artística que levem em consideração que a dimensão econômica da cultura é intrínseca a qualquer atividade cultural e que existe diversidade dos modelos de negócio e atuação que, por sua vez, possuem demandas específicas de suporte e formação.

Formação artística para promover a autonomia da gestão e da economia cultural: considerações finais

Como sabemos, existem muitos artistas e grupos culturais que atuam em um modelo de negócio capitalista baseado na exploração do trabalho e na geração de um contexto pessoal de abundância sem qualquer preocupação com a miséria que os circunda. Ainda assim, não é possível ignorar as contribuições importantes que fazem para a cultura, na medida em que movimentam a cadeia produtiva da cultura e geram visibilidade para o setor. Normalmente, a produção cultural neste perfil é gerida de forma profissionalizada por pessoas e organizações que dominam os meios para mobilização de recursos, os processos de gerenciamento financeiro, as legislações culturais e as estratégias de relacionamento com os públicos, no contato presencial e nas plataformas digitais, só para citar alguns exemplos de demandas de conhecimento no campo da organização da cultura.

Por outro lado, historicamente, no Brasil, uma outra parcela da classe artística e cultural se manteve distanciada das questões que envolvem a economia, a gestão e a legislação cultural. Em muitos casos, é possível perceber que tal posicionamento pode estar relacionado com dificuldades pessoais e bloqueios cognitivos na aprendizagem de processos burocráticos e no relacionamento com documentos normativos, como as chamadas públicas e a legislação cultural. É comum identificarmos na área pessoas com uma trajetória de vida de busca por conciliar a atuação artística com outras funções laborais exaustivas para garantir o sustento; que se dedicaram exaustivamente ao aprendizado de técnicas de uma linguagem artística específica, tendo que deixar de lado outras áreas de formação; ou mesmo que tiveram pouco acesso à educação formal de qualidade.

Também é preciso considerar que, por muito tempo, o sistema político brasileiro se relacionou com a população através de práticas como o autoritarismo, o populismo e o fisiologismo, o que se refletiu em políticas culturais clientelistas, dirigistas e tutelares (CHAUÍ, 1995). Aliadas aos constantes casos de corrupção administrativa, tais práticas promoveram o afastamento de muitos agentes culturais das questões públicas. Adicionalmente, também se observa certa resistência motivada pela crítica ao sistema capitalista e a

preocupação com a subsunção do trabalho artístico à lógica mercantilista (BOLAÑO, 2000, p. 86). Diversas pessoas que atuam nas artes, em projetos profissionais ou sociais, preferem não se envolver com as questões comerciais, institucionais e jurídicas, acreditando que o envolvimento pode resultar na perda de autonomia e posicionamento crítico.

Todavia, é preciso ressaltar que estamos submetidos a um sistema estruturalmente racista, que segrega não oficialmente pessoas negras (ALMEIDA, 2019) e difunde um conjunto de ideias que nos afasta de determinados campos do conhecimento através de um sistema de educação que pouco nos prepara para o pensamento crítico e para uma atuação transformadora do mundo a nossa volta (FREIRE, 1996). Se queremos superar a ocupação capitalista do campo da produção artístico-cultural, precisamos reaproximar a classe artística e cultural das questões que envolvem a economia, a gestão e a legislação da cultura. A compreensão das especificidades do sistema da organização da cultura é fundamental para garantir os direitos à realização artística e à fruição cultural, de modo a promover a diversidade cultural.

Rubim, Barbalho e Costa (2012) defendem iniciativas de formação no campo da gestão cultural para três patamares de atuação:

No nosso entendimento, existem três patamares distintos da organização da cultura: 1) a dos formuladores e dirigentes, afeitos ao patamar mais sistemático e macrossocial das políticas culturais; 2) a dos gestores, instalados em instituições ou projetos culturais mais permanentes, processuais e amplos e 3) a dos produtores, mais adstritos a projetos de caráter mais eventual e microssocial. A formação em organização da cultura, portanto, deve compreender estes três patamares que possuem, cada um, suas peculiaridades, bem como características em comum. (RUBIM; BARBALHO; COSTA, 2012, p.149)

Isso significa que toda pessoa que atua como artista deveria ter formação em política, economia e gestão cultural e atuar na organização da cultura? Eu creio que uma formação básica é vital para que agentes culturais possam compreender os meandros do sistema no qual estão inseridos. Todavia, nem toda pessoa terá interesse e disponibilidade de se dedicar às tarefas do dia a

dia da gestão cultural. Por isso, defendemos que tais patamares possam ser ocupados por pessoas que são artistas ou por agentes culturais que atuam na intermediação dos processos do campo da produção artístico-cultural. É importante ressaltar que a atuação pode ser profissional — pessoas que se dedicam exclusivamente a tais funções — ou feita por pessoas que se dividem entre outras tarefas laborais, mas que atuam na gestão dos grupos nos quais participam como praticantes.

Ao longo deste texto, refletimos a partir de exemplos e argumentos que indicam a necessidade de desenvolvimento de propostas de formação artística que considerem a premissa de que as três dimensões da cultura são interconectadas, interdependentes e idênticas em tamanho e importância. Tal posicionamento leva a uma perspectiva mais diversa da economia cultural e criativa que supera a visão simplista e equivocada que pressupõe que tal dimensão está sempre submetida a uma lógica capitalista. A produção cultural pode e deve assumir um papel na luta anticapitalista na perspectiva defendida por Wright (2019): através de estratégias práticas que minem a força do capitalismo a partir da ocupação do sistema pela criação de arranjos institucionais alternativos e de um posicionamento moral contra as injustiças, inclusive no setor cultural.

No campo da formação artística, acreditamos em iniciativas que possam contribuir para vencermos o individualismo do “quero aprender como faço para ser o primeiro colocado na lista dos beneficiados do edital” para “vamos estudar para desenvolver estratégias econômicas, políticas e legislativas que garantam a distribuição dos recursos de forma diversa e democrática”. A economia cultural e criativa pode contribuir para a redução das desigualdades sociais em uma perspectiva interseccional, priorizando gênero, raça e classe, e decolonial, repensando as narrativas e os pontos de vista da nossa produção artística e cultural.

Para que isso aconteça no campo das políticas públicas, também é preciso mobilizar tal debate no ativismo político e nas universidades brasileiras. Esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam estimular novas pesquisas sobre o tema e ampliar o debate sobre a economia cultural e criativa no campo da política e da gestão cultural. Afinal, trata-se de uma querela que até o mo-

mento não recebeu a merecida atenção no debate acadêmico qualificado e que costuma dividir opiniões na academia brasileira, separando em lados opostos as pessoas que elogiam e as que criticam o conceito da economia criativa.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BENHAMOU, Françoise. *A economia da cultura*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007, 200p.
- BOLAÑO, C. *Indústria cultural: informação e capitalismo*. São Paulo: Hucitec: Polis, 2000.
- BOTELHO, Isaura. Dimensões da cultura e políticas públicas. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v.15, n.2, p.73-83, abr./jun. 2001.
- BRASIL. Ministério da Cultura. *Plano da Secretaria da Economia Criativa: políticas, diretrizes e ações: 2011 a 2014*. 2. ed. Brasília, 2012.
- CANEDO, Daniele. Gestão Cultural e Economia Criativa. In: RUBIM, Antonio Albino Canelas. *Gestão Cultural*. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 103-126.
- CANEDO, Daniele; DANTAS, Marcelo. Da economia da cultura à economia criativa: considerações sobre a dualidade entre cultura e economia. In: VLADI, N. *Olhares interdisciplinares: fundamentos em cultura, linguagens e tecnologias aplicadas*. Cruz das Almas: EDUFRB, 2016, p. 215-233.
- CERTEAU, Michel de. *A Cultura no Plural*. Campinas: Papyrus, 1995.
- CHAUÍ, Marilena. Cultura política e política cultural. São Paulo: *Estudos Avançados* 9, n. 23, p. 71-84, 1995.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 2002.
- DYE, Thomas. *Understanding Public Policy*. Florida, Pearson, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FURTADO, Celso. *Cultura e desenvolvimento em época de crise*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- LIMA, Carmen. *Economia da cultura, gestão e políticas culturais: algumas considerações*. In: RUBIM, Antônio Albino Canelas. *Gestão cultural*. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 87-102.
- RUBIM, Albino; BARBALHO, Alexandre; COSTA, Leonardo. Formação em organização da cultura: a situação latino-americana. *pragMATIZES – Revista Latino-americana de Estudos em Cultura*, ano 2, n. 2, semestral, março 2012.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

UNESCO. *Mexico City Declaration on Cultural Policies*. Paris: UNESCO, 1982.

WRIGHT, Erik Olin. *Como ser anticapitalista no século XXI?* São Paulo: Boitempo, 2019.

**Arte é mercadoria, cultura é
mercadoria. É sintético. É um pagar
pro outro fazer. É bater palma pro
que o outro faz. Modo de vida não tem
essa separação. Modo de vida é jeito
de viver fazendo e festejando. É você
fazer e festejar.**

nêgo bispo

CECÍLIA CALAÇA Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará - FACED, Fortaleza/CE e Mestre em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, São Paulo/SP. Coordenadora da linha de pesquisa Africanidades Brasileiras e vice-líder do Grupo Meio Fio de Pesquisa e Ação vinculado ao Projeto de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFCE. Artista visual e pesquisadora da arte afrocentrada.



POLÍTICAS DE FORMAÇÃO ARTÍSTICA, RAÇA E ETNIA

CECÍLIA CALAÇA

“Até que os leões tenham seus próprios historiadores,
a história da caça sempre glorificará o caçador.”

Provérbio africano

Introdução

Diante da complexidade e da abrangência do título “Políticas de formação artística, raça e etnia”, optamos¹ por uma abordagem temática mais dirigida às possibilidades da inserção do ensino da cultura africana e afro-brasileira nos processos de educação política-estética, sobretudo no campo das artes visuais, negligenciadas por uma visão colonialista e escravocrata ao longo da história, e que aqui merecem ser levadas em conta no que toca à ressignificação do ser negro na atualidade.

Utilizamos a pesquisa exploratória com coleta de dados bibliográficos para dar início às reflexões, entendendo a importância de levantar elementos, implícitos ou explícitos, que possam ajudar nas questões que movem este estudo, a começar pela problemática que, neste caso, configura como argumento principal: como tornar relevantes informações provenientes de tradições culturais historicamente silenciadas no campo das artes visuais, e como elas podem contribuir para políticas de formação artística, raça e etnia?

Com isso, objetivamos realizar uma breve abordagem histórica e conceitual que aponte para a participação dos negros na conformação dos capitais

1. O uso da primeira pessoa do plural, neste estudo, leva em conta o sentido coletivo de povo negro, em que me coloco como parte da temática, uma vez que sou descendente de povos africanos, mulher artista de pele negra e traços fenotípicos negroides, o que na estrutura social brasileira quer dizer um ser racializado.

simbólicos do país, em razão de que tais referências possam se somar às medidas de reparação do seu lugar na história e cultura da arte brasileira. É necessário que, para além da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, possa também valer a reconstrução da história oficial e seu papel nas transformações das relações sociais.

Consideramos que trazer esses elementos também para os cursos de licenciatura e de formação de professores (“o que ensinar”) pode contribuir para uma consciência estética, política e intelectual de valoração do povo negro, dos ancestrais africanos, na formação da nossa cultura e arte.

Breves apontamentos

A partir de uma concisa linha do tempo histórico, descrevemos alguns aspectos relevantes sobre a inserção do africano e seus descendentes no campo artístico brasileiro. Começando pelo período do Brasil Colônia, século XVI até o início do século XIX, em seus anos iniciais, lembremos que os colonizadores portugueses realizaram a criminosa prática do tráfico negreiro, partiam do continente africano com seres humanos que eram forçados a embarcar e fazer a travessia atlântica para serem “introduzidos na condição de escravizados” na nova terra (MENEZES, 1988). Embora despojados dos pertences materiais e em condições degradantes, os números incalculáveis de pessoas negras de povos distintos, aqui aportados, resguardaram consigo diversos conhecimentos milenares, perpetuados por seus ancestrais, ou seja, conhecimentos, fazeres e crenças africanas tradicionais que passaram a ser reelaboradas como forma de resistência e de sobrevivência no novo território.

É sabido que, após desembarcarem, os homens, as mulheres, os velhos e os jovens eram vendidos e remanejados entre as diferentes regiões da colônia portuguesa para trabalhar como mão de obra escravizada nas cidades, em pequenos povoados e em grandes propriedades no meio rural. Habitualmente tinham que realizar qualquer tipo de trabalho, visto que existia por parte dos senhores escravocratas urgência em se estabelecer e expandir seus domínios. No campo da cultura do engenho, aqueles mais habilidosos foram aproveitados para os ofícios.

Nos seus primórdios, a fabricação do engenho requereu pessoal específico, o qual, além de ter vindo do reino, era oficial livre, como consequência do tipo especial de mecânica do engenho. Depois, a maior demanda das construções e o serviço de manutenção, onde participavam como auxiliares os homens de cor, levaram a habilitar tais escravos, mais hábeis, mais ladinos, no dizer do tempo. Assim, a mão de obra negra e mulata se introduz além daquele campo a ela destinada no engenho, qual seja o da lavoura, da obtenção do mel, do cozimento, se estendendo aos ofícios que estavam a serviço do grande empreendimento do açúcar [...] (MENEZES, 1988, p. 83).

Sob tal perspectiva, vale notar que, na colônia, devido à necessidade e à carência de profissionais especializados, ocorreram brechas significativas para que os escravizados pudessem sutilmente ultrapassar as imposições sociais e administrativas vigentes, pois as ordens vindas de Portugal dificultavam os procedimentos necessários para obter a carta de habilitação e desempenhar os ofícios na colônia, os quais eram autorizados pelos juízes, que, por sua vez, cumpriam ordens da Câmara. Sendo assim, os colonos optaram por afrouxar as exigências locais por entender que “os pintores, os escultores ou entalhadores estavam excluídos da tal carta de habilitação talvez porque suas atividades fossem mais uma *arte* que um ofício ‘mecânico’, isto é uma técnica, que, em princípio, dispensava a taxa profissional” (MENEZES, 1976 *apud* MENEZES, 1988).

Desse modo, a mão de obra negra e mestiça desempenhou vários ofícios, dentre eles, alfaiate, barbeiro, ferreiro, pedreiro, pintor e escultor. Além disso, participaram, de modo especial, das manifestações artísticas que começavam a florescer. A imagem de Santo Antônio, escultura em nó de pinho, de autoria anônima, de uso doméstico, é um exemplo de obras feitas pelos escravizados nas regiões de lavras e lavouras do interior do estado de São Paulo no decorrer dos séculos XVIII e XIX.

Em seu artigo “A imaginária dos escravos de São Paulo”, Lemos (1988, p. 196) diz que “na verdade, todas [as imaginárias] não passavam de amuletos e, certamente não eram benzidas pelos padres, como foi usual com as demais imagens veneradas nos oratórios particulares”. A maioria dessas obras está em

coleções particulares ou em museus de arte sacra. De origem desconhecida, as peças podem apresentar detalhes simples, elementos da religião católica quase abstratos, relevos modestos e cabeças em grandes dimensões como na arte tradicional africana.

Catálogo Os Hendeirinos da Noite, 1995.



Santo Antônio.
Foto frente e verso.
São Luís Paraitinga.
Nó de Pinho – 6,5 cm
de altura. Coleção
Francisco Roberto.

Curiosamente, convém ressaltar que a pequena escultura tem dois lados — um expressa a crença cristã e o outro representa, simbolicamente, a crença na ancestralidade, materializada na máscara configurada no verso da imagem. Portanto, é possível supor que a peça única foi esculpida para expressar a subjetividade do autor, sua cosmovisão de mundo imaterial e material, na medida em que existe no aspecto formal uma correspondência direta com as características gerais presentes na Arte Africana Tradicional, como o reducionismo, a desproporção, a estilização, a frontalidade, a abstração e a repetição acentuada das formas. Particularidades passíveis de serem encontradas na produção artística afro-brasileira (BALOGUN, 1977 *apud* CALAÇA, 1999).

Na primeira década do século XVIII, os bandeirantes paulistas deslocaram a tradição da construção em taipa para Minas Gerais. Posteriormente, por intermédio dos colonizadores, de modo consecutivo, chegaram à cidade novos modelos artísticos como o barroco e o rococó, os quais motivaram fases com estilos peculiares, acrescentando particularidades decorativas à arquitetura, à pintura e à escultura, sendo que a maioria dos trabalhos era voltada aos

edifícios religiosos. Os períodos artísticos contaram com a forte presença e a criatividade dos africanos e de seus descendentes nos lugares mais distantes e improváveis (TIRAPELI, 2009). Contudo, as primeiras políticas públicas direcionadas ao fazer artístico datam da chegada da Missão Artística Francesa no Brasil, em 1816, com o objetivo de ensinar artes e ofícios na Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), a qual imprimiu as bases acadêmicas para o ensino formal da arte. A imposição do novo modelo artístico sufocou, em especial, o barroco brasileiro, que naquele momento se desenvolvia livremente (BARBOSA, 2001).

Mesmo que a Academia tenha provocado uma redução no fluxo da presença de negros e mestiços na produção artística por conta das exigências para ingressar no ensino formal da arte, Marques (1988, p. 138) alerta que “é na Academia das Belas Artes do Rio de Janeiro que vão despontar os maiores artistas negros e mulatos do século XIX [...]”. Alguns artistas negros foram contemplados em concursos restritos aos alunos e receberam como premiação viagem ao exterior, financiada por D. Pedro II, a exemplo de Antônio Firmino Monteiro (1855-1888), dos irmãos Arthur Timóteo da Costa (1882-1922), de João Timóteo da Costa (1879-1932), de Horácio Hora (1853-1890) e de Estevão Roberto da Silva (1844-1891) — este último, em protesto por seu trabalho artístico ter ficado em segundo lugar, recusou a premiação.

A partir da primeira década do século XX, mais do que serem temas do modernismo brasileiro em obras de Lasar Segall, Emílio Di Cavalcanti, Anita Malfatti, Tarsila do Amaral e Cândido Portinari, alguns artistas negros foram protagonistas desse movimento. Ainda que silenciados historicamente, temos exemplos como os do pintor, decorador e gravador João Timóteo da Costa (1879-1932), cuja obra, antes mesmo da Semana de Arte de 1922, já trazia elementos modernos. Outro nome é o de Wilson Tibério (1923-2005), que se firma no espaço moderno com narrativas vistas como periféricas, rompendo com estéticas tradicionalmente eurocentradas.

A participação de Heitor dos Prazeres (1898-1966) na I Bienal de Arte Moderna de São Paulo, em 1951, premiado em terceiro lugar pela pintura intitulada Moenda, e na II Bienal, em 1953, bem como a presença de Agnaldo Manoel dos Santos (1926-1962) na IV Bienal, em 1957, são referências para

se reconhecer o lugar do negro na arte brasileira. Ambos possuem obras em coleções particulares e nos acervos de importantes museus, como Museu Afro Brasil, Museu de Arte de São Paulo, Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, não obstante o apagamento de seus nomes nos livros de história da arte, no ensino da arte e na formação artística.

Dado o pouco que se fez após a abolição da escravatura, artistas da importância de Antônio Bandeira (1922-1967), Abdias do Nascimento (1914-2011), Rubem Valentim (1922-1991) e Deoscóredes Maximiliano dos Santos/Mestre Didi (1917-2013) são exceções de reconhecimento pela contribuição que deram à arte brasileira ao participarem de grandes exposições no Brasil e exterior. Em se tratando de artistas negras, a dívida histórica é maior ainda. As leis de ensino e as lutas do movimento negro não foram ainda capazes de fazer conhecer, por exemplo, o legado de uma Maria Auxiliadora da Silva (1935-1974) ou de uma Yeda Maria Correia de Oliveira/Yêdamaria (1932-2016) na arte das mulheres negras, emancipacionistas.

Graças à obstinação desse(a)s artistas é que a partir da última década do século XX a arte contemporânea vem revendo o lugar do negro e do mestiço na reconstrução da história do Brasil e de sua arte. Esses nomes se tornaram referência e memória em mostras como Brasil+500, Mostra do Redescobrimento, realizada em 2000, ou motivo inspirador para a criação de espaços como o Museu Afro Brasil em 2004, o que tem concorrido para ampliar a consciência estética, política e intelectual quanto à inserção do negro na arte brasileira. Mais recentemente, pesquisadores (formal ou informalmente), críticos de arte, diretores de museus e proprietários de galerias de arte vêm alertando sobre um novo momento na arte nacional, cujas reflexões “trazem ao debate questões ligadas à identidade e à situação social da população negra brasileira” (CHIARELLI, 2016, p.14).

São muitos os artistas atuantes no cenário contemporâneo que reafirmam esse fenômeno, com obras em acervos públicos, privados, exposições nacionais e internacionais, como, por exemplo, Ayrson Heráclito (1968), Jorge dos Anjos (1957), Jaime Lauriano (1985), Sônia Gomes (1948), Rosana Paulino (1967) e Priscila Rezende (1985). Contudo, em se tratando de questão de gênero no cenário artístico, a presença feminina e negra nos espaços exposi-

tivos e acervos de museus ainda é desigual em relação ao predomínio da figura masculina e branca. Nesse sentido, o Museu de Arte Contemporânea do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, em Fortaleza, tem procurado reparar tal hiato, ao realizar recentes aquisições de obras das artistas Cecília Calaça, Maria Macêdo e Terroristas del amor — Dhiovana Barroso e Marissa Noana.

O fato é que relações entre arte afro-brasileira, circuitos legitimadores da arte e sistemas de ensino da arte têm um papel importante nas políticas de formação artística, raça e etnia, ao possibilitar estratégias de empoderamento e reparação.

Circunscrevendo raça, etnia e lugar de fala

A nação brasileira nasceu e se desenvolveu fortemente marcada pela colonialidade. Na atualidade, o “capitalismo contemporâneo global ressignifica, em pós-moderno, as exclusões causadas por razões epistêmicas, espirituais, raciais/etnia e gênero/sexualidade implantados pela modernidade” (CASTRO-GÓMEZ y GROSGOUEL, 2007, p.14). Logo, somos uma sociedade que convive desde sempre com situações preconceituosas que reverberam nas diferentes camadas da estrutura social e persistem atingindo, especialmente, o segmento populacional negro e de povos originários, ao desconsiderar direitos como moradia, saúde, trabalho, segurança, educação e lazer.

Nesse sentido, quando o sistema dificulta que ocorra mobilidade social, acaba comprometendo negativamente o presente e o futuro das gerações atuais, pois aprofunda o fosso entre uma população multicultural e multirracial, como aponta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), segundo o qual “56,1% dos brasileiros se declaram negros, grupo que reúne pretos e pardos. Contudo, são poucos os que ocupam cargos de decisão” (AGÊNCIA SENADO, 2020). Embora reconheçamos que existem avanços, os cidadãos negros ainda são invisibilizados e apresentam indicadores sociais inferiores aos brancos.

É importante e necessário que ocorram estudos, pesquisas e informações que contribuam com a ampliação dos debates e reflexões sobre por que o preconceito ainda está tão latente em nossa sociedade. Começamos por expor as noções sobre os termos raça e etnia, e suas implicações no lugar de fala, con-

siderando que o reconhecimento do cidadão perpassa por uma educação das relações étnico-raciais em nossa sociedade.

Almeida (2019) chama atenção para a complexidade etimológica do termo raça, contudo, “o que se pode dizer com mais segurança é que seu significado sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações, primeiro, entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos”, isso em consonância com suas características genéticas ou fenotípicas.

Em *Uma abordagem conceitual das noções de raça, de racismo, de identidade e de etnia*, Munanga (2004) observa, do ponto de vista semântico, o aspecto dimensional de tempo e espaço no conceito de raça e etnia.

[...] O conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sociocultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça ‘branca’, ‘negra’ e ‘amarela’, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território (MUNANGA, 2004, p. 12).

No Brasil, esses aspectos ganham uma dimensão mais complexa. Primeiro, devemos considerar que a população brasileira, em geral, não tem oportunidade de concluir toda as etapas da educação formal. A falta de conhecimento reforça a prática de costumes generalizados, tais como fazer comparações em relação a outras pessoas, utilizando dicotomias: superior e inferior, bom e mau, capaz e incapaz etc. Depois, não podemos nos esquecer de que, como mencionado anteriormente, o colonialismo subsiste na estrutura social brasileira, fato que contribui para acentuar a falsa ideia de que vivemos em uma democracia racial, um verdadeiro paraíso.

Daí a urgência de reparar nosso lugar na (re)construção da história e da cultura, e no como e o que ensinar. Tarefa esta desafiadora, se pensarmos nas relações étnico-raciais, marcadas por questões de classe social e racismo estrutural existentes no corpo institucional, em que a discriminação, muitas vezes, será cometida por quem deveria proteger o cidadão comum, ou seja, o Estado, que, movido por interesses políticos e/ou econômicos, prejudica direta

ou indiretamente a população, a exemplo da falta de oportunidades de educação, de trabalho, de segurança pública, de infraestrutura, de transporte, dentre outras (SILVA, 2006).

Nesse contexto, do ponto de vista da representatividade negra, o “lugar de fala” tem um papel importante. Nas palavras de Ribeiro (2019), o conceito parte do princípio que todos possuem o seu lugar, um lugar de onde poderá se pronunciar, visto que nossa fala sempre irá partir de uma determinada localização social. Portanto, podemos discutir e pensar criticamente sobre os mais variados assuntos existentes na sociedade.

O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos *locus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar, e como esse lugar impacta diretamente a constituição dos lugares dos grupos subalternizados.

Numa sociedade como a brasileira, de herança escravocrata, pessoas negras vão experienciar racismo do lugar de quem é objeto dessa opressão, do lugar que restringe oportunidades por conta desse sistema de opressão. Pessoas brancas vão experienciar do lugar de quem se beneficia dessa mesma opressão. Logo, ambos os grupos podem e devem discutir essas questões, mas falaram de lugares distintos (RIBEIRO, 2019, p. 85).

Quando um grupo populacional toma como ponto de partida suas vivências, não significa que está desmerecendo ou mesmo descartando as experiências de vida de quem está na outra ponta querendo somar, querendo conhecer a história e encontrar soluções para os problemas sociais que atingem o coletivo como um todo. Razão pela qual pensar o lugar de fala, como espaço de existência social a ser praticado, é dar visibilidade aos enfrentamentos por políticas públicas e dispositivos legais que resultem em benefícios para toda sociedade.

Lutas por políticas públicas de formação, dispositivos legais, consolidando vitórias

Os caminhos de luta percorridos desde a vinda forçosa dos negros africanos ainda não terminaram. Santos e Machado (2008, p. 96) afirmam que “[...]”

a partir das duas últimas décadas do século XX, os movimentos sociais passam a expressar suas reivindicações com vistas a coibir o tratamento discriminatório que recebem no seu cotidiano”. Novos tempos e as novas reivindicações prosseguem em um outro momento histórico em que a ressignificação do ser negro é cada vez mais urgente.

No início do século XXI, precisamente em abril de 2000, começaram os preparativos para a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas que iria ocorrer em Durban, África do Sul, no ano seguinte. No plano nacional, antecipadamente, foram realizados encontros para compor o Comitê Impulsor Pró-Conferência, formado por lideranças de organizações negras e organizações sindicais, que assumiram a realização de inúmeras tarefas organizativas. Dentre essas, foi responsável por formalizar denúncia de desobediência e infração constantes à Convenção Internacional Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, por parte do Estado brasileiro em desrespeito à implementação de políticas públicas para combater o racismo, a segregação e a promoção da igualdade racial (CARNEIRO, 2002).

O artigo “A batalha de Durban”, ressalta com propriedade a participação marcante do Brasil no evento, ao dizer que “para os afrodescendentes das Américas e os afro-brasileiros em particular há muito que comemorar. Durban ratificou as conquistas da Conferência Regional das Américas, incorporando vários parágrafos consensuados”, na capital Santiago do Chile, ocasião em que se convencionou o termo afrodescendente.

[...] linguagem consagrada nas Nações Unidas, assim designando um grupo específico de vítimas de racismo e discriminação. Além disso, reconheceu a urgência de implementação de políticas públicas para a eliminação das desvantagens sociais de que esse grupo padece, recomendando aos Estados e aos organismos internacionais, entre outras medidas, que elaborem programas voltados para os afrodescendentes e destinem recursos adicionais aos sistemas de saúde, educação, habitação, eletricidade, água potável e às medidas de controle do meio ambiente, e que promovam a igualdade de oportunidades no emprego, bem como outras iniciativas de ação afirmativa ou positiva (CARNEIRO, 2002, p. 212).

O evento teve vários pontos altos e contou com presenças de expoentes da comunidade internacional que ressaltaram a necessidade de combater o racismo, a discriminação racial e a intolerância. No Brasil, os resultados favoráveis em relação às resoluções finais apresentadas no evento e a maioria das reivindicações feitas pelos movimentos negros, ganharam o centro da atenção e aceleraram os debates por ações afirmativas, encabeçadas pelo Geledés - Instituto da Mulher Negra, Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP), Rede de Advogados e Operadores do Direito Contra o Racismo, representantes da sociedade civil, dentre outros. Carneiro (2002, p. 2013) conclui seu artigo, que “como sempre ocorre com as Conferências convocadas pelas Nações Unidas, é preciso transformar as boas intenções em ações concretas que permitam ao Estado brasileiro realizar a equidade de gênero e de raça pela qual lutamos em Durban e sempre”.

De qualquer maneira, os trabalhos serviram de base para as mudanças que começariam a acontecer no governo (2003-2011) Luiz Inácio Lula da Silva, como a Lei Federal nº 10.639/03, conforme mencionada na introdução, que promulgou a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares da rede de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Em 2004, foi instituído o Sistema Especial de Reserva de Vagas, com o objetivo de garantir a presença de negros e indígenas nos bancos das instituições públicas federais de educação superior. Em 2008, a Lei Federal nº 11.645/2008 complementou a Lei Federal nº 10.639/2003 ao acrescentar o ensino da História e Culturas Indígenas.

Após efetivar as providências legais relativas à obrigatoriedade da Lei Federal n.º 10.639/2003, tem início um processo de capacitação nacional sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Os professores convidados para ministrar os cursos eram doutores ou mestres que atuavam, especialmente, com referenciais afrocentrados e tinham por objetivo instrumentalizar os educadores, os gestores, os intelectuais e os demais interessados por meio de suporte teórico e didático.

A história e a cultura dos povos africanos ainda têm muito a nos dizer sobre os seus saberes milenares. Não podemos pensar numa formação artística que ignore as relações com a geopolítica das artes e da história da África. O

“que ensinar” passa por questões de acesso à educação e ao conhecimento, por ações de enfrentamento das desigualdades educacionais mantidas pelas relações étnico-raciais. É preciso pensar num currículo crítico que leve em conta a construção social da raça e etnia, de modo que as estruturas institucionais e discursivas não vejam o racismo apenas pelo aspecto individual, mas como parte de uma formação social mais ampla (SILVA, 2005).

Como vimos, nesse sentido, a arte africana e afro-brasileira tem um papel importante nos processos de multiculturalidade da sociedade contemporânea, em que pese seu valor cultural e faça valer um esforço político na equidade de gênero, raça e etnia, frente à construção de uma identidade por meio da história e da representação.

Conclusão

Certamente não temos como esgotar um tema tão complexo dessa natureza. Os caminhos expostos neste estudo, ainda que de modo sucinto, apontam para o lugar da cultura de nossos ancestrais africanos e dos afrodescendentes na História da Arte Brasileira. Ainda que historicamente apagados, os exemplos aqui mencionados reafirmam a inserção dos artistas negros nas transformações pelas quais passaram e passam as artes visuais do nosso país, e o quanto podem contribuir para os processos educacionais e de formação artística como produção simbólica de conhecimento, poder e identidade.

Do ponto de vista crítico, observamos o quanto a lógica da colonialidade ainda existente na nossa estrutura social dificulta e cria barreiras para que tenhamos uma educação que leve em conta as relações étnico-raciais, isto é, que crie mecanismos de desconstrução das narrativas e das identidades nacionais, sob a tutela hegemônica de uma elite dominante, fato que impede tanto a difusão da informação quanto o amplo reconhecimento proveniente de tradições culturais negras, historicamente silenciadas, em especial, no campo das artes visuais.

É urgente revisitar a história da arte que se pretende única. A reconstrução precisa perpassar toda a sociedade, pois o racismo estrutural, existente no corpo social e institucional, impede a compreensão de que lugar de fala é para todos para, enfim, redesenhar os espaços de trocas educativas e juntos resgatar

nossa verdadeira memória coletiva e/ou singular que se faz multi e intercultural, não no sentido folclórico, mas do ponto de vista político.

Que outras colaborações venham se somar aos esforços de contribuir para uma consciência estética, política e intelectual de valoração do povo negro e dos ancestrais africanos na formação da nossa cultura e arte.

Referências bibliográficas

AGÊNCIA SENADO. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2020/08/negros-representam-56-da-populacao-brasileira-mas-representatividade-em-cargos-de-decisao-e-baixa>>. Acesso em: 02 fevereiro 2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BALOGUN, Olá. et al. *Introdução à cultura africana*. Portugal: Ed. 70, UNESCO, 1977.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. 3. ed. rev. e aum. – São Paulo: C, 2001.

CALAÇA, Maria Cecília Félix. *O Fenômeno da Arte Afrodescendente: um estudo das obras de Ronaldo Rego e Jorge dos Anjos*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade estadual Paulista, 1999.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, 2002.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGOUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. - Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CHIARELLI, Tadeu. *Territórios: artistas afrodescendentes no acervo da Pinacoteca*. São Paulo, 2016.

LE MOS, Carlos Alberto Cerqueira. *A Imaginária dos escravos de São Paulo*. In: Emanuel Araújo (org.). *A Mão Afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica*. São Paulo: Tenenge, 1988.

MARQUES, Luiz. *O Século XIX, o advento da Academia das Belas Artes e o novo estatuto do artista negro*. In: Emanuel Araújo (org.). *A Mão Afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica*. São Paulo: Tenenge, 1988.

MENEZES, José Luiz Mota. *A Presença dos Negros e Pardos na Arte Pernambucana*. In: Emanuel Araújo (org.). *A Mão Afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica*. São Paulo: Tenenge, 1988.

_____. *Algumas notas sobre Arquitetura Brasileira*. In: Arquivos, PMR. Secretaria de Educação e Cultura, Nova Série - Número 1, dezembro de 1976.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida, n. 3, 2004.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, v. 16, n. 58, 2008.

SILVA, Rebeca de Alcântara. *Algumas Considerações Sobre o Racismo Brasileiro e suas Consequências*. In: José Gerardo Vasconcelos (org.). *Entre Tantos: Diversidade na Pesquisa Educacional*. Editora UFC, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TIRAPELI, Percival. *Igrejas Barrocas do Brasil - Baroque Churches of Brazil*. São Paulo: Metalivros, 2009.

Quanto custa uma cidade? Uma cidade não custa em dinheiro, uma cidade custa vidas, muitas vidas. As cidades custam muitas vidas. É preciso pensar nisso. Quantas vidas uma cidade destrói no começo da sua instalação. Destroi matas, destrói riachos, destrói nascente, destrói animais. As cidades são um espaço de destruição exatamente pela grande aglomeração, pela sintetização de diversas vidas.

nêgo bispo

JOÃO PAULO DE OLIVEIRA LIMA Artista Pesquisador docente, doutorando em Motricidade Humana pela Universidade de Lisboa. Idealizador da plataforma de acessibilidade da bienal internacional de dança. Professor de dança e teatro em cursos livres. Artista performer do grupo de estudos da Performance e Fórum Cearense de Performance.



POR UMA ESCRITA ALEIJADA . O FUTURO É DEF OU O DIREITO AO CORPO

JOÃO PAULO DE OLIVEIRA LIMA

Talvez a tríplice titularidade deste texto deixe o leitor intrigado. São tantas ideias, imagens nos últimos anos, e todas elas levaram meu corpo a uma dança inquieta, num estado de euforia coreográfica para pensar um (qualquer) corpo dançante.

Mas a dança, a minha dança, não é só um movimento de composição física, ela se elabora e se rascunha, se escreve, se pensa, se executa e se reverbera. A dança é política do corpo que se imbrica à nossa questão de estar, ser e fazer no mundo. Por isso, trago nessa trititularidade o que vem compondo os processos de vida em que estou imiscuído. Três temas me incitam no pensar-escrever-fazer atualmente: a deformação de nossas poéticas, ou melhor, o aleijo das artes que se inscrevem ainda num lugar de criação hegemônico; a criação artística contemporânea de defs ao redor do Brasil, os quais inserem continuamente nossas subjetividades e avigora a cultura def como uma diversidade de corporeidades; o direito à sexualidade das pessoas defs, o direito ao desejo, o direito ao seu próprio corpo como seu lugar de poderio.

Comprometi-me com este texto para um evento institucional. Antes de escrevê-lo aqui, busquei na mente todas as demandas que me vieram como sujeito de minhas criações em dança, nos últimos anos, e as que fui construindo em mim, corpo def gay, dançarino, artista, educador, performer, escritor. Parece esnobe citar todas as funções que agreguei ao meu corpo. Mas soa mais como uma ousadia e percepção de si, do quanto se é

necessário desafiar o próprio corpo dentro de uma sociedade capacitista/eugenista.

A poética do aleijo, do reconhecer-se manco, me fez para essa escrita. Misturar gêneros textuais e me comprometer com um texto que flua como ensaio, treino, exercício de pensamento escrito. Um ensaio, diria, “coreográfico”, que pende ao relato de experiências. A escrita em mim sempre ocupou lugar essencial, fosse em desabafos, romanticismos piegas ou na minha carreira profissional na Letras. Escrever foi minha primeira tentativa de voo, não foi a dança, porque já aos doze anos, perdi a perna direita e dançar balé, por exemplo, não seria uma possibilidade naquela época. Nem agora.

Escrevo também inspirado em relatos de muitos outros defts a quem tenho me conectado em discurso, práticas e trabalho. Nossos referenciais teóricos ainda são escassos, por isso mesmo precisamos apostar nessa escrita experimental, experiencial e ensaística. Imaginando como numa *jam session*, em que o improvisar a palavra exige muita consciência corporal, percepção física do peso, apoio, confiança e entrega. Escrever é dançar, não tenho dúvida, e como ouvi certa vez de Gonçalo M. Tavares¹, sempre foi orgânico, físico e violento. “O ser humano escreveu, antes de tudo, arranhando, perfurando rochas e pedras”; assim, continuamos, como num experimento de ferir e marcar as palavras em uma ordem nunca dita antes.

Acabo sempre escrevendo sem parar na empolgação de dizer muitas coisas e por isso os três títulos deixaram a cabeça inquieta e quedada na dúvida. Decidi pelos três e o primeiro é exatamente o de apostar no aleijo da escrita, na não autossatisfação de que ela esteja poética ou metafórica ou que agrade a alguns, apenas. Quero que ela desagrade e seja deslida para poder ser entendida. Que seja mais falta do que excesso.

a ausênci d algum letr nã prejudic o pensament que compõ u text

1. Escritor português, professor do doutorado em Dança da Universidade de Lisboa, palestrante no masterclass: o corpo, o pensamento e as artes em 12 de outubro de 2019. In: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/vila-das-artes-abre-inscricoes-para-masterclass-com-goncalo-m-tavares>. Acesso em: 12 de outubro de 2019.

Se num corpo humano pode faltar um membro, um órgão ou uma função que se acha essencial e básica para hegemonia, e ainda assim ele descobrir seus possíveis modos de caminhar, correr, comer, maquiuar-se, a falta de uma letra não desfalcará nada no que pode dizer o texto. No corpo não falta nada, ou se pode discorrer que na falta há um excesso e no excesso um transbordamento de ausências? São perguntas que fui construindo a partir de olhares, desde a adolescência até a idade adulta, quando o assédio sobre meu corpo, as questões lançadas a ele se repetiram ou se adequaram de acordo com a perspectiva de cada faixa etária a qual a normalidade nos tenta submeter. A ausência de um membro inferior direito no meu corpo desvia ou acumula olhares, autoriza perguntas indiscretas, infelizes e assediadas. Quando não, interjeições e discursos tirânicos do que eu deveria fazer com ele. O que em mim é descoberta do meu corpo, para um outro é incômodo e mal-estar. O que me diziam para esconder ou fraudar no meu corpo, fez-se meu objeto e meu sujeito de criação. Não é assim que agem os corpos bípedes hegemônicos? Levei-o à cena, ao palco, ao vídeo, à performance e às redes sociais, desnudei-o. Experimentei expor o coto e sua cicatriz tatuada, subverter a lógica de que um corpo def não se amostra. O que se aproximaria daquilo que José Gil (2006) afirma:

O monstro é, ao mesmo tempo, absolutamente transparente e totalmente opaco. Quando o encaramos, nosso olhar fica paralisado e absorto em um fascínio sem fim. Ao exhibir a sua deformidade, a sua anormalidade — que normalmente se esconde — o monstro oferece ao olhar a sua aberração para que todos a vejam. (p. 32)

Daí nascem tantas poéticas do aleijo nas diversas composições de artistas def que tomaram suas monstruosidades como transbordamento que ultrapassa o conteúdo representado e está para além do que se mostra. Todos sabemos ler um “corpo sem o sentido da falta?” (TAVARES, 2013, p. 56)

A escrita aleijada aqui é um risco, assim como também ter sido jogado numa sala de balé com outros corpos bípedes sem qualquer entendimento do

meu próprio corpo e do que ele faria ali também tenha sido um dia para mim traumático. Foi, mas não é mais. Eu mesmo elaborei meu *plié, grand écart, cambré*, a meu modo, olhando-me, arriscando-me, caindo-me. Cair para um corpo def amputado é rotina, é forma de continuar, é improviso necessário. Assim como desequilibrar compõe nossas coreografias, estar sempre vulnerável aos tipos de chãos, pisos, lugares e conviver com suas lisuras ou asperezas, buracos.

Escrever como quem anda de muletas e sente três apoios, calos nas mãos, dor nos ombros e trapézio, mas em um passo longo e bem rápido. Escrever como quem está na cadeira de rodas e repete o movimento que permite a roda te levar pra frente e a perceber o mundo de um modo mais horizontal e em ângulo mais baixo. Ou, também, como quem estaciona rotineiramente em meios-fios, degraus que nos impõem uma espera ou destreza para descobrir como chegar ou mesmo desistir de seguir. Escrever como uma pessoa surda ou uma pessoa cega, imaginando a língua em sinais criados pela imagem imediata de uma pessoa nomeada ou escrever como que pontilha e tateia uma textura que o comunica para além de uma grafia convencional.

Escrever compondo uma nova gramática do corpo e para o corpo. Qual? Escrever como se os dedos fossem as pontas das minhas muletas que marcam a areia e causam estranheza de quem virá depois de mim. Uma nova ou novas gramáticas que aglutinem mais e possibilitem afixos, não apenas composições por justaposição e derivações im(possíveis). Uma escrita def-aleijada-amputada, manca, nasce de luta (s), de raiva (s) (GUERRA, 2021), de rouquidão dos gritos historicamente vociferados e pouco escutados, nasce também de muitos agentes presentes, de representatividades, intercâmbios, residências artísticas nas quais corpos def e não def compõem, fazer acontecer juntos os processos em que nós mesmos nos decolonizamos continuamente de todas as formas de submissão das nossas identidades, empoderamentos e sobrevivências. Com uma arte aleijada, escrita, dançada, pintada, cantada:

algumas ‘sobras viventes’ conseguem virar sobreviventes. Outras, nem isso. Os sobreviventes podem virar ‘supraviventes’: aqueles capazes de driblar a condição de exclusão, deixar de ser apenas reativos ao outro e ir além, armando a vida como uma política de construção de conexões entre ser e mundo, humano

e natureza, corporeidade e espiritualidade, ancestralidade e futuro, temporalidade e permanência (SIMAS; RUFINO, 2020, p. 18).

E por sobrevivermos a essa história que ainda nos apaga, que não se resente por discriminar, por haver incinerado, exterminado, jogado em rios, ofertado como holocaustos corpos def, é que resolvemos pelas margens da sociedade, minar o que realmente queremos fazer sobre nosso corpo presente. Lançar a ideia de um futuro def é, inicialmente, lançar mão de dados estatísticos que destoam da visibilidade de PcD no mundo. Se somos vinte cinco por cento de uma população mundial, que beira oito bilhões, somos quase dois bilhões. Onde estamos, onde somos vistos, que setores, lugares, palcos estamos? A resposta é óbvia: não estamos! E não é uma escolha nossa. A construção de um mundo capacitista, eugenista e hegemônico trouxe esse débito ou saldo negativo às nossas existências.

O futuro é def, porque ele é presente, e a ameaça do presente nos pode proporcionar outras iniciativas, ações e mudanças. A precariedade de vida em um mundo onde a falta de oxigênio puro aumenta, a indústria do agronegócio envenena o que consumimos, as guerras aleijam, as doenças ameaçam, os vírus se alastram, a fome desnute, precisa ser conduzida a políticas que considerem todos os corpos potencialmente def. Vale ressaltar que a deficiência aqui é abordada como característica de um corpo, seja por genética, adquirida, por violência física ou saúde. Nunca pensar a deficiência como traço patológico ou enfermidade. Pensar e acionar, sim, e, urgentemente, um projeto contemporâneo para o corpo que amplie e reconheça a diversidade.

Além disso, somos um mundo que pende a envelhecer pela queda de natalidade na maioria dos países, ou seja, estamos envelhecendo e nossas mobilidades e políticas do acesso precisam alterar nosso modo operante e pensante sobre as corporeidades.

Precisamos acessar o convite reflexivo de Mia Mingus sobre uma cultura de Intimidade do acesso ou Acessibilidade íntima:

é aquela sensação vaga e difícil de descrever quando alguém “entende” as suas necessidades de acessibilidade. Trata-se daquele conforto misterioso que

o seu ser-deficiente sente com alguém meramente no nível de acessibilidade. Às vezes acontece com pessoas desconhecidas, deficientes ou não, ou pode ser algo que é construído ao longo dos anos. Pode ser também a forma como o seu corpo relaxa e se abre com alguém quando todas suas necessidades de acessibilidade são atendidas. Não depende do entendimento político que uma pessoa possa ter sobre deficiências, preconceitos associados a estas ou acessibilidade. (MINGUS, 2020)

O presente é def; é urgente não pensarmos e agirmos mais sobre políticas do corpo ainda pelo viés ocidental-hétero-cis-branco eugenista, que opera e rege políticas e ideias capacitistas. E, como afirmei antes, é pela indignação e revolta que nós, artistas def, principalmente, nos movemos. Nossa arte é política a ponto de nos deixarmos aleijar mais, entortar mais, deformar mais. Nossos corpos não precisam de modo algum falar a partir do corpo bípede-vidente-ouvinte, nossos corpos falam de falta mesmo, de um outro ouvir e ver e caminhar e falar.

Decidimos criar, ainda que pelas margens, em bolhas, nossos campos para minar a lógica que fetichiza o corpo def a partir de uma perspectiva habilitista, neofascista. O corpo def é futuro-presente, dança conforme a sua música e reivindica o direito ao seu próprio corpo. Esse direito é o que mais me desloca nos últimos dois anos a promover debates e processos criativos em que se observe o corpo def gay de um lugar outro que amplie e considere a humanidade desse sujeito. Afinal, a desumanização do corpo def, assim como do corpo negro, e entre outros é uma estrutura em vigor. Falar de sexualidade def e construir danças e performances e escritas sobre o tema é implodir a desautorização da normatividade sobre nós. Nada sobre nós sem nós é o grande lema da comunidade PcD mundial, nós mesmos falaremos sobre e criaremos nossas pautas. O sexo é uma delas. O desejo também, porque

a sexualidade das pessoas com deficiência permanece um tabu no seio social, a partir de discursos que invisibilizam e discriminam o desejo sexual desses indivíduos. O afeto entre essas pessoas é percebido como ‘perverso’ (FOUCAULT) pois foge do parâmetro de normalização da sexualidade, além

de perceber como o preconceito em torno das relações afetivas dos indivíduos com deficiência reforça o discurso de marginalização e exclusão histórica desse grupo social, intensificando os estigmas voltados àqueles que não se enquadram no padrão de indivíduo ‘saúdável’ ou ‘sem problemas’. (MARANHÃO, 2021, p. 14).

Encruzilhar com outras insurgências, outras dissidências que passam por ultrajes criados pela normatividade cis-hétero-padrão tem me auxiliado no afrente de proceder estético-politicamente em meus processos de criação-ação. Remeter ao meu e a outros lugares de fala. Aproximar falas e movimentos dos corpos excluídos para pensar em pedagogias do corpo que nos levem a outras práticas de empoderamento e afetos. Pensar o corpo def como o que tem seus desejos, quer vivê-los e experimentar sua humanidade como qualquer outro. Perceber a existência corpo-def-negro-trans e a soma de suas dissidências, agregar práticas que se baseiem numa diversidade em que a acessibilidade forma parte desse escopo: o direito ao gênero, o direito à sexualidade, ao sexo, ao desejo. Imaginar outras narrativas contadas por nós mesmos numa poética coxa e manca que se veja aleijada e aleije o modo de criação normativo que nos capturou tanto. Contar nossas histórias mesmas, pertencentes, profanas, anticapacitistas e deslocadas tortamente de qualquer modelo-padrão de corpo. Não cair no perigo de uma única história (Adichie, 2019) para o corpo, ouvir de tantos outros corpos defs suas subjetividades, ações e realidades para a criação de uma poética que manca porque precisa subverter qualquer ideia capacitista vigente.

Este texto ganha o mundo com a perspectiva do contra; precisamos ser do contra, não apenas para opormos ao que foi validado por séculos como ideia sobre corpo def, sobre incapazes, coitados, ideias já falidas e multadas. Um contrafluxo, contramovimento, contradireção, contra-apoio, contraponto, contramaré. Ele é do contra porque quer ser a favor de muitos corpos subalternizados pela violência histórica do capacitismo. A violência histórica (presente) que ainda quer desautorizar nossos corpos a se exporem como querem, que ainda considera que passemos pela história incapazes de almejar e de inserir nossas perspectivas e experiências de mundo. Que ainda nos

trata diagnóstico e patologicamente. Se assim ele for lido, como violência, que se perceba também como uma rebelião anticapacitista, que anarquiza as estátuas brancas e bípedes como nossos aleijos feéricos, que queima todos os espaços e implode os edifícios que nunca nos permitiram adentrar.

Quase tudo o que escrevemos e falamos até hoje sobre arte de PcD e cultura def não foram artistas, pessoas com deficiência que escreveram, definiram ou disseram de si. Consideram-nos, ainda, um grupo de pessoas que formam parte da categoria dos excluídos, dos que não podem, dos que possuem necessidades específicas, quando somos já, na verdade, uma cultura def, diversa em corporeidades, experiências e atitudes.

A experiência da deficiência é múltipla e complexa; e nunca está em sua forma definitiva. A experiência da deficiência, bem como as práticas e saberes que se voltam especificamente a este segmento populacional, está sob constante disputa política e construção sócio-histórica (MELLO, 2020, p. 7).

Por fim, as publicações dos protagonistas defs têm ocorrido com mais frequência e ganham cada vez mais espaço de representatividade, empoderamento e força de conteúdos, no mais das vezes, com abordagens individuais e ousadas a dizer quais as reais demandas, ações e interesses que os corpos defs atingem no cenário da arte brasileira.

Aqui, portanto, nasce mais um desses textos da/na cultura def, de um corpo def, de um artista def. Sublinhando, pois, que nossos corpos ainda são olhados, vistos, ou pior, ainda não vistos como corpos criadores, instigantes. Leiam-nos!

Referências bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Comitê Deficiência e Acessibilidade da Associação Brasileira de Antropologia. *Contracartilha de acessibilidade: reconfigurando o corpo e a sociedade*. ABA; ANPOCS; UERJ; ANIS; CONATUS; NACI: Brasília; São Paulo; Rio de Janeiro, 2020, 14p.

GIL, José. *Monstros*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2006.

GUERRA, ITXI. *Luta contra o anticapacitismo: anarquismo e capacitismo*. Editora Terra sem amos. Brasil, 2021.

MARANHÃO, Gabriel Carlos da Silva Carneiro. *Sexualidade das pessoas com deficiência e Direitos Humanos: preconceito, discriminação e barreiras a vivências do desejo*. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/kYLkXPZsQVxZ85S95S3fQMz/?lang=pt>.

MINGUS, Mia. Intimidade do acesso: o elo perdido. Tradução de Maria Eugênia Salcedo. Disponível em: <https://medium.com/@mariaeugenia.salcedo/intimidade-do-acesso-o-elo-perdido-370cc58dfae6>.

SIMAS, Luiz Antonio. RUFINO, Luiz. *Encantamento: sobre política de vida*. Rio de Janeiro: MV Serviços e Editora, 2020.

TAVARES, Gonçalo M. *Atlas do corpo e da imaginação: teoria, fragmentos e imagens*. 1. ed. Alfragide: Caminho, 2013. - 533, [2] p.

**Todas as manifestações culturais,
todas as organizações dos povos
politeístas, seja ele africano, indígena,
eram consideradas de organização
criminosa. As aldeias eram
consideradas territórios selvagens e
os Quilombos eram considerados de
organização criminosa.**

nêgo bispo

AGNALDO APARECIDO GEREMIAS Doutorando em Educação pela Universidade Mackenzie, no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura; mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), no Programa de Pós-graduação em Educação, Filosofia e Formação Humana; especialista em Gestão de Políticas Públicas Integradas para Infância e Adolescência pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) - São Bernardo do Campo e graduado em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. Possui formação artística em Ballet Clássico, Jazz e Sapateado Americano.



COMPREENSÃO, ARTE E ESTÉTICA: TRILHANDO CAMINHOS PARA A SOCIOEDUCAÇÃO

AGNALDO APARECIDO GEREMIAS

A implantação das políticas sociais depende, às vezes, mais da vontade política do que de recursos para investimentos, nos aspectos humanos e técnico-financeiros. A articulação desses elementos é essencial na luta contra os obstáculos que se opõem à garantia dos direitos humanos. (SOUZA NETO, 2002, p. 36)

A discussão acerca da efetividade do atendimento aos adolescentes em conflito com a lei tem se apresentado como uma importante temática no campo do Sistema de Garantia de Direitos¹, assim como em outras esferas da sociedade. É possível notar uma tentativa de reconhecimento desses adolescentes como sujeitos de direitos e partícipes da sociedade brasileira.

Desde a promulgação da nossa Constituição, no ano de 1988, e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 — o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) —, todas as crianças e adolescentes passaram a ter *status* de cidadãos. A novidade proporcionada por tais normativas foi a introdução de um novo paradigma: o da proteção integral, visando superar a famigerada doutrina da situação

1. Segundo a Resolução nº 113/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Sistema de Garantia de Direitos é a articulação e a integração de instituições e instâncias do poder público na aplicação de mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos da criança e do adolescente, nos níveis federal, estadual, distrital e municipal, efetivando as normativas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), marco legal brasileiro de 1990.

irregular, a qual, vale destacar, referenciava-se fundamentalmente em práticas repressivas, punitivas e de controle, conforme assevera Seda (2009, p. 5):

No tempo dos Juizes de menores, época do menorismo (em que vigorava a doutrina de situação irregular), os doutrinadores do então chamado Direito do Menor, diziam que estavam abolidos os princípios gerais de Direito para menores (pessoas até dezessete anos, onze meses, vinte e nove dias, vinte e três horas, cinquenta e nove minutos e cinquenta e nove segundos). Portanto, os juizes de menores podiam adotar as medidas que achassem mais adequadas, segundo seu arbítrio pessoal, agindo em relação a todas as crianças e adolescentes de sua comarca como... Um bom pai de família [...].

Na ocasião na qual os adolescentes se achavam sob a aludida égide, estes eram contidos a partir de políticas repressivas, com ações voltadas quase que eminentemente para a internação em unidades correcionais. Tais instituições eram frequentemente estruturadas de forma imprópria, considerando uma política higienista e de contenção, algo que contribuiu, historicamente, para a criação e o alargamento dos estigmas em relação à adolescência em conflito com a lei, e cujas marcas culturais construídas permanecem até os dias atuais, cristalizando no imaginário popular a equivocada imagem do “menor infrator”.

Diante desse cenário, nos idos dos anos 1970 e 1980, a sociedade brasileira bradou por transformações. Incontáveis “batalhas” foram empreendidas. Finalmente, com a introdução do ECA, crianças e adolescentes brasileiros finalmente puderam ser reconhecidos como sujeitos de direitos e, conseqüentemente, instituíram-se novos parâmetros e diretrizes para o atendimento aos adolescentes em conflito com a lei.

Destaca-se, dentre as referidas diretrizes, o estabelecimento de medidas socioeducativas conforme a natureza e a gravidade do ato infracional cometido. As aludidas medidas se encontram previstas no artigo 112 do ECA: “I - advertência; II - obrigação de reparar o dano; III - prestação de serviços à comunidade; IV - liberdade assistida; V - inserção em regime de semiliberdade e VI - internação em estabelecimento educacional” (BRASIL, 1990).

Diante das exigências advindas a partir do ECA, entretanto, a forma como as executoras de medidas socioeducativas se organizaram para contemplar o trabalho que necessitavam desenvolver foi constituída, em grande medida, a partir de saberes fragmentados, num processo ausente de reflexões mais aprofundadas e por meio da criação de fazeres dependentes da “boa vontade” dos componentes das equipes técnicas e educadores, conforme já alertava Costa (2001, p. 36):

Enquanto as relações educador-educando continuarem reduzindo-se ao plano da criação de oásis pedagógicos (paraísos artificiais da educação), onde o relacionamento, pretensamente horizontal, é sustentado nas ‘habilidades interpessoais’ do educador, estaremos contribuindo para que o direito do educando continue a depender da formação, personalidade, intenções e estado de espírito do educador, sem se expressar por meio de normas objetivas e claras.

Gomes da Costa, em seu eloquente discurso em defesa dos direitos dos adolescentes aos quais se atribui a prática de ato infracional, já nos esclarecia acerca da emergente necessidade do estabelecimento de diretrizes, a fim de que a ação socioeducativa fosse compreendida com a necessária seriedade e, sobretudo, fosse capaz de ocupar um posto diverso daquele no qual era então alocada, isto é, como uma modalidade de “educação não formal”. Essa equivocada compreensão de informalidade traduzia (ainda traduz) à socioeducação a ideia de uma dimensão educativa sem importância, na qual qualquer “coisa” pode ter serventia.

De outro lado, o complicado processo de municipalização² das medidas em meio aberto que ocorreu a partir do ano de 1993, com a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (Loas) e, conseqüentemente, do Sistema Único da Assistência Social (Suas), definindo a Política de Seguridade Social — compondo o chamado “Tripé da Seguridade Social”, juntamente com a Saúde e a Previdência Social, e que passou, desde então, a abranger a atenção aos adolescentes em conflito com a lei —, contribuiu ainda mais para a forma

2. Passagem dos serviços das antigas Febems para os municípios por força do art. 88, I do ECA.

randômica e descuidada por meio da qual a construção das metodologias de atendimento ocorreu:

O errático processo de municipalização submeteu os serviços a uma persistente interinidade, relegados a uma transição incompleta, dividida, sem clareza de atribuições, entre governos e prefeituras. Some-se a isso a falta de uma diretriz metodológica consensuada ou normatizada, que definisse o conteúdo mínimo da intervenção. O resultado foi um mosaico irregular de experiências diversificadas de caráter espontâneo e diletante (COSTA, 2016, p. 69).

De toda sorte, cumpre destacar que, ao fundamentar seus pressupostos no paradigma da proteção integral, é inegável que o sistema jurídico brasileiro revela um aprimoramento, haja vista que, desde o advento do ECA, superando os elementos puramente responsabilizadores, retributivos ou repressores, o processo de execução das medidas socioeducativas aponta para a necessidade de contemplar e efetivar um conteúdo socioeducativo eminentemente pedagógico.

Nesta toada, as aludidas diretrizes clamam por uma socioeducação capaz de transcender as perspectivas sancionatórias, considerando os aspectos pedagógicos e educacionais como elementos estruturantes da ação socioeducativa.

A partir deste ponto de vista, a política socioeducativa brasileira contemporânea ainda demanda incontáveis esforços dos atores sociais que a compõem, a fim de que os princípios e objetivos da socioeducação se concretizem. Faz-se mister, portanto, o exercício da compreensão e o reconhecimento de que seres humanos necessitam se desenvolver de forma integral, que se conceba uma socioeducação capaz de contemplar as diversidades e as multidimensionalidades da existência humana, aspectos intrínsecos e inalienáveis ao sujeito ante os obstáculos do cotidiano e do exercício da liberdade.

O enfrentamento dos desafios em estabelecer metodologias, estratégias e métodos inovadores que possam suplantar os aspectos prosaicos representados pelos excessos tecno-jurídico-burocráticos presentes no cotidiano socioeducativo e, ao mesmo tempo, conferir qualidade e efetividade à política

socioeducativa, apresenta-se como uma ação fundamental para garantir a sua primazia pedagógica no âmbito da socioeducação, evidenciando, para além de sua seriedade, a imperatividade de sua existência no contexto social.

Nesse sentido, o texto a seguir, pautado nas perspectivas da complexidade, pretende, ainda que de forma breve, apontar caminhos para a política, notadamente no que concerne à ação socioeducativa como possibilidade de suplantação dos aludidos aspectos prosaicos da socioeducação, indo ao encontro de elementos poéticos passíveis de serem implementados junto ao processo de execução das medidas, considerando a arte como estratégia pedagógica, a transformação social como objeto e a estética como fio condutor da reflexão.

Estética e adolescência

Caracterizado pelo processo de busca pela identidade e representado pelo momento transicional vivenciado entre a vida infante e a adulta, a adolescência se revela como um período comumente conflituoso, permeado por emoções antagônicas, situadas entre a felicidade traduzida pelo viço da idade e as descobertas de um lado e pela tristeza ante os desafios que se apresentam a partir do enfrentamento da realidade da vida de outro.

Justamente por representar esse momento particularmente dialógico³ do desenvolvimento humano, Morin (2017, p. 108) destaca que:

A adolescência é o período mais propício às virtudes cognitivas da estética e das artes. É nessa idade de inspirações, inquietações, revoltas entre o casulo protetor da infância e a integração do mundo adulto que se desenvolvem as aspirações a uma outra vida, menos adulterada.

A afirmação de Morin se apoia nas perspectivas da estética aliada à compreensão, um aspecto do convívio humano que pode ser concebido como um valor universal e com imenso potencial transformador.

3. Conforme Edgar Morin, o princípio dialógico se apresenta como a associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias necessárias, conjuntamente necessárias à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado.

Na vida real, o sofrimento nos perturba e perturba nossos próximos, mas quando se trata de sofrimento alheio, nós nos desviamos dele, nós o esquecemos. Na vida, fugimos de tudo que significa sofrimento, mas a estética pode nos fazer tomar consciência de sua calamidade e de sua amplitude (MORIN, 2017, p. 110).

Quando exercitada de forma intencional, essa tomada de consciência pode representar um salto de qualidade na humanização das relações em sociedade. Particularmente no que tange ao processo socioeducativo desenvolvido junto aos adolescentes aos quais se atribui a prática de ato infracional, tal exercício pode se dar por intermédio de uma grande variedade de caminhos, entretanto, seguindo as perspectivas da complexidade, discutiremos sua possibilidade de aplicação essencialmente a partir dos elementos da estética.

A compreensão

À procura de um aprofundamento reflexivo sobre o conceito de compreensão, buscaremos apoio nos elementos propostos por Morin acerca das compreensões objetiva e subjetiva, componentes do conceito cunhado por ele como *compreensão complexa*.

A compreensão objetiva abrange a explicação de um fenômeno, uma situação, um comportamento, por meio da articulação e da integração de elementos lógicos, ou seja, dados, informações. A compreensão subjetiva, por sua vez,

[...] é o fruto de uma compreensão de sujeito a sujeito que permite [...] compreender o que vive o outro, seus sentimentos, motivações interiores, sofrimentos e desgraças. São, sobretudo, o sofrimento e a infelicidade do outro que nos levam ao reconhecimento do seu ser subjetivo e despertam em nós a percepção da nossa comunidade humana (MORIN, 2011, p. 112).

Nesta trilha, compreender alguém, pressupõe o estabelecimento de uma perspectiva dialógica, um “enlace” entre as objetividades e subjetividades da compreensão, a fim de que se edifique uma dimensão complexa sobre ela:

Há um vínculo subjacente entre os três modos de compreensão. O prefixo com- de ‘complexidade’ e ‘compreensão’, indica esse laço. Com-preender, tomar, tomar em conjunto, envolver, enlaçar. A explicação enlaça objetivamente; a compreensão subjetiva enlaça subjetivamente; a compreensão complexa enlaça subjetiva e objetivamente.

Pode-se ir da compreensão objetiva à compreensão subjetiva; quando por exemplo, estudamos as causas e motivações que levaram um adolescente à delinquência (MORIN, 2011, p. 113, grifo do autor).

Importante destacar, todavia, que compreender a realidade do adolescente que se envolveu com a criminalidade não significa conceber a violência representada por sua atitude ilícita como algo natural. Pelo contrário, “Compreender não é inocentar nem se abster de julgar e de agir, mas reconhecer que os autores de infâmias ou faltas, também são seres humanos” (MORIN, 2011, p. 121).

Por fim, nesta particular situação, compreender significa tomar consciência das multidimensionalidades que abarcam o fenômeno da infracionalidade em busca de espaços por intermédio dos quais a ação sociopedagógica possa ser efetivada.

Vale evidenciar, todavia, que as dimensões da compreensão até aqui apresentadas tratam da compreensão necessária aos executores da política, se o que se deseja é o exercício de uma execução das medidas socioeducativas com perspectivas potencialmente transformadoras.

Seguindo esta toada, a compreensão necessita ser exercitada também pelos adolescentes, a fim de que se construa um processo socioeducativo dialógico, representado pela compreensão da política e seus executores de um lado e, de outro, pela compreensão dos socioeducandos, compondo assim, a partir de aspectos aparentemente antagônicos, a complementariedade das ações que serão empreendidas.

Apresentaremos a seguir propostas socioeducativas pautadas na compreensão e em algumas dimensões da estética, e sinalizaremos suas possíveis aplicabilidades no universo compreendido pela ação cotidiana da execução das medidas. Salienta-se, todavia, que os exemplos demonstrados no texto

não apresentam nenhuma pretensão de serem considerados como modelos ou fórmulas prontas, mas sim como boas práticas, ideias, significados, demonstrações imagéticas e/ou simbólicas das potencialidades transformadoras da socioeducação contidas no âmbito da arte e da estética.

A compreensão e a estética cinematográfica

Na vida real, tragados pelo cotidiano, em grande medida deixamos de nos sensibilizar com cenas representativas das mazelas da vida. Por exemplo, ao caminharmos pela zona urbana de nossas localidades, comumente nos deparamos com pessoas em situação de rua, todavia, raramente nos compadece-mos das situações por elas vividas. Em algumas situações, podemos até nos sentir amedrontados diante da presença dessas pessoas, sobretudo se estivermos influenciados por ideias pertinentes ao senso comum que, frequente e preconceituosamente, costumam confundir pobreza com criminalidade. O que dizer, no entanto, acerca do que sentimos ao assistir às cenas do célebre personagem do vagabundo criado e protagonizado pelo gênio do cinema Charlie Chaplin? “No cinema vemos vagabundos, prisioneiros que cometeram delitos ou crimes, mas simpatizamos com eles porque sentimos a infelicidade de ser aprisionado [...]” (MORIN, 2017, p. 74). Por breves momentos, envolvemo-nos de tal forma com o enredo da película que nos identificamos com aquela figura dramática e torcemos entusiasticamente por ela nas suas aventuras. Ao acenderem-se as luzes da sala de exibição, permanecemos por alguns momentos comovidos com as situações vividas pelo personagem; todavia, dentro em breve, essas emoções fatalmente se dissiparão, e retornaremos ao nosso olhar alienado e distanciado da compaixão pelos personagens da vida real. “Assim que saímos do cinema, esquecemos da compaixão, da humanidade, da complexidade, nós nos desumanizamos de novo [...]” (MORIN, 2017, p. 75)

Tais aspectos, ainda que sucintamente abordados, demonstram significativas possibilidades de utilização da arte (neste caso específico o cinema) como estratégia pedagógica do processo socioeducativo. A ideia do envolvimento estético com uma obra fílmica, aplicada de forma didática e intencionalmente proposta poderia traduzir-se em momentos de profunda reflexão, haja vista a possibilidade do exercício da alteridade, ainda que metafórica.

Uma cena na qual o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa pudesse se posicionar no lugar da vítima de um crime, por exemplo, permitir-lhe-ia a compreensão das múltiplas dimensões do ato infracional e, quiçá, poderia soar como uma fagulha capaz de acender a chama inspiradora para a mudança de sua trajetória. O desafio, entretanto, encontra-se nas estratégias didáticas e pedagógicas capazes de prolongar as emoções traduzidas pela película exibida e pelas reflexões proporcionadas por ela, de tal sorte que estas possam ser espraiadas para outras dimensões da vida real do adolescente.

Compreensão e poesia

Embora não seja um aspecto determinante, os adolescentes que se envolvem com a criminalidade são oriundos de regiões situadas nos chamados “bolsões de pobreza”. As realidades densas e estressantes vividas por esses meninos e meninas, notadamente nas localidades mais sofridas, contribuem mais e mais para que os aspectos práticos, objetivos, materiais e prosaicos da realidade dominem sua forma de enxergar o mundo. O simples convívio nesse cotidiano não determinará o referido envolvimento, todavia, uma vez envolvidos e, ao continuarem imersos neste cenário, as chances desses adolescentes se alienarem cada vez mais, deixando de contemplar outras facetas da vida, ampliam-se indubitavelmente.

Sob o ponto de vista da arte é possível fazermos uma comparação a partir desse contexto, especificamente no que se refere à poesia no campo da escrita. A realidade densa, pesada, contaminada pelas mazelas sociais é representada nesta comparação pelo sentido denotativo, realístico da palavra, enquanto os aspectos que transcendem tal realidade, possibilitando a ampliação do olhar por sobre ela é representado pelo sentido conotativo, metafórico. “A linguagem prosaica é denotativa, seu objetivo é precisar e objetivar as coisas às quais ela se refere [...] Na poesia, as palavras perdem seu sentido utilitário [...] as metáforas e as analogias expressam muito melhor as realidades humanas vividas e sentidos do que a prosa denotativa.” (MORIN, 2017, p. 60-61)

Trazendo essa reflexão para o exercício da ação socioeducativa, ao empreender propostas que contemplem um contato direto com a fruição da poesia, seja por leitura, produção ou interpretação (assim como a música, desde

a sua contemplação, passando pelo aprendizado instrumental chegando até a composição), em comparação com textos de caráter tecnicista (prosaicos), por exemplo, o educador social poderá provocar, junto aos adolescentes, um estado poético, um aguçamento da sensibilidade.

Edgar Morin define esse aguçamento da sensibilidade como um estado de alteração a partir do qual o contato com a arte concede ao sujeito a possibilidade de apartar-se dos elementos prosaicos do cotidiano.

Estamos tão habituados a considerar nossa identidade como algo fixo e estável que esquecemos o fato de que somos muito diferentes do estado tranquilo ao estado de emoção e, de acordo com as emoções, na cólera, no amor, no maravilhamento, na melancolia. [...]. O estado poético é um estado alterado, nele podemos nos sentir amorosos, admirados, em comunhão, maravilhados, transportados, transfigurados, inspirados (MORIN, 2017, p. 22).

A priori, a ação socioeducativa realizada intencionalmente a partir de tal concepção seria capaz de potencializar os significados das expressões contidas nas obras literárias, impondo-lhes “intensidade e sua profundidade emotiva” (MORIN, 2017), concedendo aos socioeducandos a ampliação do seu repertório relacionado às formas de olhar para a realidade, abrindo espaço para o maravilhamento, para a curiosidade, para a inspiração, para a autotransformação, para a transformação do seu contexto e, quiçá, para a ressignificação de sua trajetória.

O processo criativo

Outro aspecto importante a ser considerado com relação às ações socioeducativas pautadas na arte e na estética trata-se da criatividade. Para Vygotsky, “toda obra da imaginação constrói-se sempre de elementos tomados da realidade e presentes na realidade anterior da pessoa” (2009, p. 20). Considerando a proposição do autor, um adolescente que se envolveu com a criminalidade e cuja realidade não tenha sido alterada depois do ato infracional cometido dificilmente encontrará subsídios para imaginar algo diverso das questões impressas na sua realidade pregressa.

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (VIGOTSKY, 2009, p. 23).

Considerando que a imaginação, a experiência e os elementos que envolvem o processo criativo se encontram incontestavelmente imbricados, ainda que isso não possa ser considerado como um aspecto determinante, revelar expectativas de que o adolescente que cometeu um ato infracional seja capaz, por si só, de criar algo diverso daquilo que até aquele momento foi capaz de criar, pode se apresentar como uma esperança inócua.

Conforme Vygotsky, as experiências capazes de inspirar processos criativos não necessitam essencialmente terem sido efetivamente vividas pelos sujeitos. O compartilhamento das experiências por meio da apresentação, exposição, explicação ou narrativa, realizadas por um interlocutor que de fato as vivenciou, podem ser instrumentos significativos para que o sujeito envolva-se emocional e reflexivamente com a situação experienciada por outrem, mesmo sem ter participado presencial ou ativamente dela. Para tanto, múltiplas linguagens podem ser implementadas no contexto socioeducativo, como proposta de ampliação da realidade vivencial do educando, permitindo que ele tenha acesso às novas experiências, ainda que isso não ocorra de forma direta.

Mais uma vez, o universo da arte se apresenta como um caminho possível para a aplicação dessa perspectiva junto aos adolescentes em conflito com a lei. Por intermédio da participação nos processos de concepção, produção, ensaios e apresentações de espetáculos de dança ou peças teatrais, por exemplo, ao envolver-se com as histórias contadas e/ou dramaticamente vivenciadas pelos personagens, os socioeducandos podem estabelecer, metaforicamente, o contato com outras experiências. Morin apresenta-nos uma imagem desse processo:

Por intermédio da emoção estética, descobrimos, aprendemos a conhecer o mundo e, principalmente, a natureza do mundo humano no qual a realidade se

entrelaça com o imaginário e o imaginário com a realidade. [...] a arte e a estética alimentam o imaginário por meio do real e o real por meio do imaginário (MORIN, 2017, p. 103).

A partir da experiência proporcionada pela fantasia de criação, construção e apresentação de um espetáculo cênico, ao envolver-se ludicamente com sua elaboração e realização, o socioeducando poderá ampliar seu contexto experiencial e, conseqüentemente, a sua capacidade para criar e recriar seu contexto real, seus vínculos relacionais, sua trajetória, sentindo-se seguro para planejar um futuro diverso, um novo caminho, um novo rumo capaz de transcender, desta feita, as amarras e as limitações anteriormente fundadas na sua realidade pregressa.

Arte e trabalho: a pōiesis

Um singular elemento que compõe a realidade da adolescência brasileira, não só aquela envolvida com a ilicitude, é a dificuldade enfrentada por ocasião da busca por “um lugar ao sol”. A defasagem escolar, assim como a quase ausência de oportunidades efetivas de capacitação ou políticas públicas voltadas para inserção de adolescentes e jovens no mundo do trabalho, sobretudo aqueles que se encontram em cumprimento de medidas socioeducativas, são elementos que dificultam sua iniciação nesse seletivo universo, no qual o avanço tecnológico lhes impõe mais e mais exigências a cada dia.

Nesse contexto, apenas uma formação profissional não é mais suficiente. Faz-se mister o desenvolvimento de habilidades multidimensionais; há que se manifestar proatividade, capacidade para o empreendedorismo e para a criatividade na superação das intempéries do dia a dia, o incremento de um senso estético, conforme assevera Costa (1999, p. 108-109):

O desenvolvimento da criatividade e do senso estético é e será, cada vez mais, um requisito importante para o ingressar, permanecer e ter sucesso no novo mundo do trabalho. [...] O senso estético é uma maneira permanentemente válida de apreender o mundo e atuar sobre ele, através de uma atividade dotada de sentido.

Assim sendo, a arte pode se apresentar como possibilidade de ampliação das potencialidades do processo socioeducativo, contribuindo para que o adolescente desenvolva seu senso estético e, concomitantemente, as referidas habilidades cada vez mais exigidas pelos empregadores — ou, quem sabe, caminhe rumo ao empreendedorismo.

Costa (1999, p. 112) apresenta-nos uma ideia de como a arte pode revelar ensejos para a criação de significados capazes de corroborar com o desenvolvimento das habilidades dos adolescentes. Valendo-se do exemplo de uma peça de teatro, o autor nos revela os diversos potenciais imiscuídos no processo de desenvolvimento da atividade artística apropriados ao incremento de competências para o mundo do trabalho, quais sejam: a utilização de diversas formas de expressão — oral, corporal e facial; a capacidade de atuar em grupo; a exigência da disciplina e da assunção de uma postura diferente da sua, o exercício de alteridade frente à incorporação de um novo personagem; a necessidade de empreender esforços na busca por soluções criativas; a busca incansável pela qualidade; a repetição de uma mesma coisa, quantas vezes forem necessárias até que se possa alcançar o objetivo desejado; e a gestão econômico-financeira de um espetáculo. Ousamos acrescentar às dimensões apresentadas por Costa a percepção da forçosa existência das interdependências impostas pelas inevitáveis relações no interior de um grupo social.

Cumprе ressaltar, no entanto, que as propostas socioeducativas pautadas na arte necessitam “romper com os estigmas e as cristalizações culturais provocados historicamente pelo processo de construção das metodologias socioeducativas que colocaram a arte, em grande medida, como recurso meramente ocupacional” (GEREMIAS, 2019, p. 81). Para tanto, educadores desejosos por trilhar propostas socioeducativas que envolvam a arte como principal estratégia e o despertar das habilidades anteriormente elencadas como objetivo, necessitam, antes de tudo, refletir profundamente, visando não só ao mero planejamento das ações, mas, notadamente, a clara compreensão acerca das suas intencionalidades.

Uma vez distante das aludidas perspectivas utilitaristas, empreender atividades artísticas como ação socioeducativa e valer-se de elementos da estética aliados às potencialidades de transformação imiscuídas no labor talvez seja

um caminho possível para que o educador estimule, nesse contexto, o resgate das origens da expressão “poesia”, tal qual os gregos a concebiam na antiguidade: a *póiesis*, compreendida aqui como criação, ação, beleza de espírito, dimensões singulares da atividade humana possíveis de serem despertadas a partir do prazer e da satisfação pela realização de algo por intermédio do próprio esforço.

Considerações finais

Caminhando para o final desta discussão, apresento uma breve proposta reflexiva, apoiando-me mais uma vez numa construção metafórica. Para tanto, valer-me-ei de uma discussão que já empreendi anteriormente, em outro texto publicado há pouco tempo, acerca de um conceito pouco reconhecido em ambiências diversas ao universo erudito e que se encontra imbuído de um legado deveras poético, qual seja, a “serendipidade”: diz-se que, em seu leito de morte, o rei de Serendip (atual Sri Lanka) contou aos seus três filhos que, além de um grande império que construía, deixara-lhes outro imenso tesouro. Este estaria em alguma parte do reino, supostamente enterrado bem próximo à superfície. Depois da morte do pai e em busca da herança prometida, o trio de príncipes ordenou imediatamente que o solo do reino fosse todo revolvido. Ocorre que a fortuna jamais foi encontrada; entretanto, depois de serem tão revolvidas, aquelas terras passaram a produzir as maiores colheitas de toda a história do reinado, resultando na conquista de riquezas incalculáveis.

No universo das artes, o conceito de serendipidade é utilizado para representar os elementos que impulsionam a criação, desvelados processualmente durante a busca do artista, *pari passu* ao desbravamento da sua trilha inspiradora. Assim, ao procurar soluções, estratégias, caminhos para a conclusão de sua obra, o artista terá, em grande medida, que enfrentar o imprevisível. As descobertas obtidas nesse processo, no entanto, estando ou não relacionadas aos planos originalmente traçados por ocasião da sua concepção criativa, serão, certamente, importantes contributos do resultado final da obra de arte.

Nesta toada, podemos considerar que a prática ou a fruição artística soam muito mais que simples probabilidades de construção de conhecimen-

tos ou ampliação do contexto cultural. Para além dessas perspectivas, as experiências artísticas se revelam como possibilidades para o encontro com o inesperado, com caminhos grávidos de transformação nunca imaginados, misteriosamente imiscuídos nas imagens, sejam elas estáticas ou dinâmicas, nas coreografias e movimentações, nos sons e nos seus mais diferentes timbres e volumes, na magia da palavra expressa por analogias ou metáforas, na *póiesis*.

No presente texto, vimos algumas das infindáveis possibilidades da arte e da estética quando particularmente abordadas no contexto socioeducativo e a partir das perspectivas da compreensão. Seu potencial, todavia, apresenta-se como algo incomensurável e impossível de ser discutido amplamente num espaço tão restrito como um artigo ou um ensaio.

Fica, no entanto, meu desejo de que as ideias, concepções e conceitos aqui discutidos sucintamente possam servir, se não como solução — posto que amenizar a contento as questões sociais ainda soa como uma perspectiva utópica —, ao menos como inspiração para educadores, técnicos, legisladores e atores sociais que estabeleçam quaisquer interfaces com a política socioeducativa e que estejam (sejam) ansiosos, assim como eu, por outro mundo possível.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *A presença da pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa*. 2. ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 2001.

COSTA, Claudio Hortêncio. *Adolescente em conflito com a lei: um olhar sobre as metodologias utilizadas na execução das medidas socioeducativas em meio aberto no serviço do Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente Mônica Paião Trevisan – Sapopemba*. 2016. 164 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19491>. Acesso em: 07 jan. 2022.

GEREMIAS, Agnaldo Aparecido. *Apresentação*. In: GEREMIAS, Agnaldo Aparecido *et al.* Memórias, sensibilidade e educação. São Paulo: BT Acadêmica, 2020.

GEREMIAS, Agnaldo Aparecido; ALMEIDA, Cleide Rita S. de; OLIVEIRA, Andréa dos Santos. *Estética e socioeducação: a arte-educação como proposta de transformação*. In: ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de; DIAS, Elaine Teresinha Dal Mas (org.). *Educação, Estética e Cultura*. São Paulo: BT Acadêmica, 2019.

MORIN, Edgar. *O método 6: ética*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. *Sobre a Estética*. São Paulo: Pro Saber, 2017.

SEDA, Edson. *A criança e o infame toque de recolher: ou como fazer com que a justiça da infância e da juventude seja republicana e respeite a cidadania de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Adês, 2009.

SOUZA NETO, João Clemente de. *Crianças e adolescentes abandonados: estratégias de sobrevivência*. São Paulo: Arte Impressa, 2002.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009.

A capoeira não é arte, a capoeira é um modo de vida, o samba, os batuques.

Tudo isso que é feito por nós é o nosso modo de vida e não deve mesmo ser mercantilizado.

nêgo bispo

MARCELO JARDIM DE CAMPOS Diretor artístico e vice-diretor da Escola de Música da UFRJ, professor de Regência de Banda e Prática de Orquestra e diretor musical da Orquestra de Sopros da UFRJ. Atua também como professor orientador do PROMUS - Programa do Mestrado Profissional em Música da UFRJ. É Doutor em Práticas Interpretativas pela UNIRIO, e Mestre e Bacharel em Regência e Práticas Interpretativas pela UFRJ. É coordenador geral da parceria Arte de Toda Gente, para a realização dos Projetos UFRJ-FUNARTE, o que inclui o SINOS - Sistema Nacional de Orquestras Sociais do Brasil.



ARTE DE TODA GENTE

CAPACITAR A DISTÂNCIA EM CONTEXTO NACIONAL NO ÂMBITO DA PARCERIA ENTRE A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO E FUNDAÇÃO NACIONAL DE ARTES

MARCELO JARDIM DE CAMPOS

Introdução

Principal fomentadora, promotora e incentivadora governamental de atividades artísticas no país, a Fundação Nacional de Artes (Funarte) iniciou a parceria Arte de Toda Gente com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) entre 2019 e 2020, tendo a Escola de Música da UFRJ na curadoria e a Fundação Universitária José Bonifácio na administração. A parceria notadamente agregou conhecimento e capacidade técnica para a execução de projetos e envolveu, inicialmente, três programas, Um Novo Olhar (com foco na acessibilidade cultural e capacitação para regentes de coros infantojuvenis), Bossa Criativa (com foco no desenvolvimento de mostras de cultura popular através da música e artes integradas) e Sistema Nacional de Orquestras Sociais (com foco no apoio e desenvolvimento de metodologias para orquestras de projetos socioculturais). Posteriormente, em 2021, a parceria se expandiu a sete programas, com os projetos Arte em Circuito (com foco na cultura urbana e linguagem do hip-hop e grafite). Outros projetos se incorporaram em 2022, XXIV Bienal de Música Brasileira Contemporânea (tradicional projeto de incentivo e difusão da música de concerto brasileira contemporânea), Projeto Bandas: Sistema Pedagógico de Apoio às Bandas de Músicas – Fase I (com foco no apoio às bandas de música) e Projeto Ópera: Plano de Desenvolvimento para a Ópera no Brasil – Fase I (com foco no mapeamento, apoio técnico e metodológico para projetos de ópera no Brasil). Trataremos aqui dos quatro primeiros projetos.

Com objetivos específicos, cada um dos projetos apresentou a estrutura de grandes programas de arte, com subprojetos internos, o que viabilizou exponencialmente a atuação em todo o território nacional, por meio de inúmeras parcerias institucionais resultantes da aplicação e desenvolvimento direto de cada ação. Os programas, em conjunto e por meio da parceria Arte de Toda Gente, tratam a arte em seu elemento pedagógico, com base no tripé universitário ensino-pesquisa-extensão, e atuam na construção de pontes e estabelecimento de relações dialógicas em todas as linguagens, com o objeto de promover políticas sociais públicas que possam proporcionar a real democratização do acesso à arte como forma de inclusão cultural, educação artística e musical e estímulo direto à diversidade das ações para a economia criativa.

Entretanto, o contexto inicial da parceria entre Funarte e a UFRJ se voltava para ações pensadas e organizadas para serem efetivadas em formato presenciais, com durações entre três dias a uma semana cada proposta de execução, com envolvimento de artistas, professores, produtores, coordenadores, técnicos etc. Os processos e mecanismos de ensino e aprendizagem remoto apresentaram significativo avanço nos últimos anos, com aumento quantitativo e qualitativo de milhares de ferramentas disponíveis no mundo virtual. E com a maior necessidade de atendimento e abrangência a todas as regiões e localidades de um país, e mesmo internacionalização, os procedimentos pedagógicos e didáticos para o ensino e formação profissional, com ênfase na modalidade do ensino e da formação a distância, cresceram exponencialmente através do maior acesso à Internet e pela demanda por conectividade. Mas, especificamente a partir de 2020, em função do agravamento da pandemia de Covid-19, o mundo inteiro se voltou para essa modalidade de transferência de informação. Entretanto, é sabido que tais mecanismos de tecnologia assistida não são recentes, sendo possível minuciosa observação ao longo de mais de duas décadas de desenvolvimento das mais diferentes possibilidades e formatos. Atualmente, a adesão é massiva em tudo o que envolve o ambiente virtual de aprendizado e muito se discute sobre todas as etapas dos processos.

Um Novo Olhar

Cada um dos programas em desenvolvimento procurou ampliar e man-

ter os contatos institucionais através de estruturas de apoio e parcerias. O projeto **Um Novo Olhar** estabeleceu dois eixos estruturais: a acessibilidade cultural e a inclusão musical, e avançou com o objetivo de oferecer oficinas de artes em geral, com ênfase em artes visuais e música, focou nas capacitações em arte/educação, inclusão e acessibilidade cultural para professores do ensino fundamental¹ e capacitações para regentes de coros infantojuvenis. As ações desse eixo tiveram início em agosto de 2020 com o encontro “Um Novo Olhar de Arte/Educação+Acessibilidade”. Em seguida, aconteceram os cursos da série “Arte/Educação+Acessibilidade+Inclusão” (planejados até 2022), e, em dezembro, o “VIII ENAC - Encontro Nacional de Acessibilidade Cultural”, com palestras, apresentações de trabalho e mesas redondas *on-line* (DORNELLES, 2020).

As atividades do Encontro e as do ENAC ocorreram em formatos síncronos — em *livestreaming* — e assíncronos, e foram transmitidas pelo canal Arte de Toda Gente, no YouTube, com todo o material audiovisual disponibilizado posteriormente também no *site* do projeto (www.umnovoolhar.art.br). O segundo eixo é todo baseado na inclusão musical, através do canto coral infantil, e se desenvolve com ações que objetivam a capacitação do regente, do professor e do coordenador de atividades com o coro infantil. Tal foco foi definido por ser o canto coral uma das atividades musicais com maior capacidade inclusiva. Dentre as ações realizadas, estão as oficinas online de capacitação para regentes de coro infantil, além de material didático, com videoaulas, material didático/pedagógico e partituras de repertório por compositores brasileiros, com objetivo de proporcionar uma base de conhecimento e de recursos técnicos/tecnológicos para que os participantes possam melhorar e ampliar sua atuação profissional. Tal qual o eixo acessibilidade, as ações online tiveram início em agosto de 2020, e como evento aberto foi realizado o I Congresso Internacional de Música Canto Coral Infantil, o qual contou com

1. Atualmente, os documentos que norteiam a educação básica no Brasil são a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014. Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

inúmeras parcerias institucionais e especialistas de diversas partes do mundo (CHEVITARESE, 2020). As ações ocorreram em formatos síncronos, em *live-streaming* e assíncronos, e foram transmitidas pelo canal Arte de Toda Gente, no Youtube, permanecendo disponíveis em vídeo também no site do projeto.

Sistema Nacional de Orquestras Sociais

O Projeto Sistema Nacional de Orquestras sociais objetivou a organização de um sistema nacional de apoio, estruturação e estímulo à formação de orquestras jovens, sejam sinfônicas ou de cordas, que sejam desenvolvidas em projetos sociais, instituições sem fins lucrativos, e mesmo as criadas pelo poder público municipal ou estadual. A ideia é que o projeto também atue como um forte braço de políticas nacionais de erradicação da violência, da pobreza e do analfabetismo, e que possa estar vinculado ao ensino das universidades federais e estaduais, com projetos de pesquisas que possam ser desenvolvidos e aplicados em seu planejamento pedagógico.

O Projeto conta com o suporte do Projeto de Extensão Sistema Nacional de Orquestras, do Projeto de Extensão Sistema Pedagógico de Apoio às Bandas de Música e, igualmente, com o suporte técnico do Laboratório Centro de Estudos Orquestrais. Outro objetivo a ser alcançado é a promoção de atividades artístico-educativas de valoração das comunidades em situação de vulnerabilidade social, por meio de apoio e suporte aos projetos orquestrais preexistentes nessas comunidades, com a inserção de projetos de pesquisa e de projetos de extensão para a capacitação dos participantes das orquestras sociais, com foco na música instrumental, que comprovadamente gera resultados educacionais extraordinários.

Está em andamento um levantamento das orquestras conectadas a projetos socioculturais no Brasil, com dados sobre financiamento, infraestrutura física, planejamento pedagógico, realizações artísticas, etc. (Mapeamento Cultural). Como parte integrante desse projeto serão ainda realizados, pelo Laboratório do Centro de Estudos Orquestrais, na Escola de Música da UFRJ, cursos de extensão para capacitação dos maestros de orquestras sociais de todo o Brasil, intitulado Seminário de Regência (atualmente *on-line*), além de produções de óperas através da Academia de Ópera do SINOS, que conta hoje

com palestras, oficinas, apresentações musicais, comunicações científicas e outras atividades afins, de modo a favorecer o intercâmbio e a disseminação de conhecimento acerca da realização de ações pedagógico-musicais-sociais sob a forma de orquestras. As ações podem ser acessadas em www.sinos.art.br e www.artedetodagente.com.br.

Bossa Criativa: Arte de Toda Gente

O Projeto Bossa Criativa teve como objetivo promover o acesso aos bens e serviços artísticos e culturais através de extensa programação e atividades afins, com ações de ensino, pesquisa e extensão, programadas para serem realizadas em cidades que tenham áreas consideradas como Patrimônio Histórico da Humanidade. Com a pandemia, foi necessária uma readequação de várias ações, antes planejadas de forma presencial, mas que passaram a se estruturar de forma virtual.

Todos os procedimentos de segurança sanitária foram adotados para os eventos que puderam ocorrer em momentos em que se permitiram ações presenciais. Foram organizados cursos de capacitação e/ou aperfeiçoamento musical e artístico para os participantes, com a finalidade de suprir uma lacuna entre a formação musical de base realizada nos projetos sociais e a atividade musical mais avançada, estabelecendo, assim, uma ponte entre o processo formativo inicial ao nível intermediário. Foram, e estão sendo, organizadas oficinas de artes visuais, fotografia, dança, artes cênicas e circenses. No *site* do projeto e nas redes sociais são apresentados muitos dos resultados com oficinas ou mostra, tais como as Mostras Virtuais Bossa Criativa, nas quais estão também as ações da Grande Enciclopédia Virtual, com artistas circenses de todo o Brasil. Todos os cursos e oficinas passaram a ter suporte pela plataforma virtual do projeto, com conteúdos desenvolvidos em formato *on-line* e disponíveis gratuitamente no canal Arte de Toda Gente, no YouTube, e no *site* do projeto, www.bossacriativa.art.br.

O projeto passou a ter ampla divulgação nas mídias sociais (Facebook, Instagram, Twitter, YouTube). As durações das oficinas, quando presenciais, são variáveis, de acordo com as possibilidades locais, e contam com *workshops* de artes, palestras com expoentes das artes musicais, artes cênicas, dança e ar-

tes visuais, seminário de regência para maestros de bandas e projetos sociais, e outras capacitações com vistas ao intercâmbio e a disseminação de conhecimento pedagógicos e científicos voltados ao ensino de música, com foco na prática de banda, e das artes populares.

Com o aumento das atividades presenciais, o foco será em ações pedagógicas musicais, integradas com outras linguagens (artes visuais, dança e artes cênicas), com fortalecimento da economia criativa local, envolvimento de artistas locais em cada cidade, e com ações realizadas em espaços públicos como praças com coreto, parques, amplas escolas, teatros ou centros culturais. O propósito passa a ser a integração artística entre as cidades, e a exposição dessas ações em nível nacional com forte divulgação nas plataformas virtuais.

O Projeto continua seu propósito de organização de feiras/mostras de artes musicais e artes integradas, mas interagindo mais com as atividades remotas, cursos e oficinas online, além das possibilidades de interação presencial em todas as cidades definidas no plano de trabalho: região Sudeste: 1) Ouro Preto (MG); 2) Belo Horizonte (MG); 3) Paraty (RJ); 4) Rio de Janeiro (RJ); região Nordeste: 5) Olinda (PE); 6) São Luís (MA); 7) São Cristóvão (SE); região Centro-Oeste: 8) Brasília (DF) e RIDE-DF (Goiás-GO); região Sul: 9) Missões Jesuítas Guarani, Ruínas de São Miguel das Missões (RS).

Com as ações *on-line* e o fortalecimento das atividades da economia criativa, o projeto passa a ter uma penetração nacional, a exemplo dos cursos/oficinas de capacitação em projetos culturais, leis de incentivo etc.

Arte em Circuito

O Projeto objetiva a organização de atividades artísticas e ações pedagógicas nas áreas da música, teatro, dança, circo, fotografia, literatura, pintura, grafite, desenho, escultura, gestão cultural, artes visuais e artes digitais a serem definidas de forma presencial ou virtual, nas cidades atendidas pelas Regionais Funarte: Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP), Belo Horizonte (MG) e Brasília (DF), e em cidades e localidades na área de atuação de cada uma das regionais, para a execução do projeto. Todo o projeto é focado na linha do hip hop, e atua com oficinas, palestras e eventos nos seus segmentos da música (hip hop/DJ), da dança (*street dance*), das artes visuais (grafite) e poesia urba-

na. Ainda conta com o quinto elemento esportivo, que é o skate, tendo como incentivador da ação o skatista Bob Burnquist.

Nas artes visuais, o objetivo será a realização de exposições alternativas, com artistas locais, com ênfase no grafite, de forma que possam também ocorrer oficinas na área. Na área da música, o objetivo foca na expansão dos estilos, com música popular, hip-hop, samba e choro, além de realização de ações pedagógicas. Para a dança, o propósito será viabilizar uma grande ação com oficinas para danças circulares, *street dance*, danças folclóricas e o envolvimento de alunos da rede de ensino através de apresentações didáticas e oficinas. O projeto pode ser acompanhado pelas mídias sociais e pelo *site* www.artemcircuito.com.br.

Arte de Toda Gente: formação profissional a distância

A formação profissional a distância, em particular de adultos ativos e não ativos, é um elemento de desenvolvimento, inovação e competitividade individual, organizacional e nacional, que não pode ser ignorado. Tal importância reside na associação que existe entre a empregabilidade e o nível de qualificação, competências e conhecimentos que os indivíduos adquirem, que impactam no seu desenvolvimento pessoal e profissional, nos níveis de produtividade individuais e em grupo e, em última instância, nas organizações como um todo, que refletem no próprio desenvolvimento de uma nação. Entende-se, neste enquadramento, que as oportunidades e os mecanismos disponíveis para a aquisição de competências e conhecimento são fundamentais. Neste sentido, é necessário levar a cabo processos de formação que promovam e produzam competências, dentre as quais competências relacionais, tecnológicas, científicas, de informação, cognitivas, metacognitivas e comportamentais (TRIGO, 2002)².

O investimento na formação profissional é, por isso, imperativo, na medida em que torna possível ampliar e atualizar o portfólio de competências que ajudam os indivíduos a sobreviver às crescentes mutações sociais e econômicas. Neste alinhamento, as tecnologias desempenham um papel muito

2. TRIGO, M. Tendências da educação e da formação das pessoas. In: Silva, I., Leitão, J., Trigo, M. (eds.). Educação e formação de adultos: fator de desenvolvimento, inovação e competitividade. Lisboa: ANEFA, 2002.

importante, permitindo que, também no campo da educação e da formação de adultos, se avance de forma estratégica e decisiva, por um lado, através da produção de materiais, objetos de aprendizagem e recursos mais atrativos, adequados e interativos, por outro, na disponibilização de ferramentas e plataformas de formação a distância que possibilitem a ampliação dos espaços de atuação e ação e que abram portas à construção do conhecimento partilhado, à autoaprendizagem e à autorregulação. Neste âmbito, pretende-se evidenciar que o futuro da formação profissional passe também pela formação a distância de qualidade e que se estruture numa ótica instrucional adaptada ao adulto aprendiz, às suas necessidades de formação e ritmos de aprendizagem, aos seus contextos profissionais e expectativas, assim como em ferramentas tecnológicas e estratégias pedagógicas e conteúdos de formação de qualidade, sem nunca esquecer a avaliação da ocorrência de transferência de conhecimento (NOGUEIRA, 2010)³.

A formação a distância baseia-se não só na disponibilidade e acessibilidade de materiais de aprendizagem, ou seja, na dimensão de mediatização e distribuição de conteúdo, mas também nos processos de interação do aprendiz com o tutor, através da dimensão comunicacional, com o propósito de viabilizar e promover a aprendizagem (ANDERSON, 2003)⁴. Do ponto de vista da produtividade das empresas e das instituições, a distribuição em rede de mecanismos formativos potenciadores de atualização, reconversão ou reciclagem possibilitam uma maior celeridade, economia de tempo e uma rentabilização de custos ligados à formação dos profissionais no ativo, fator que leva à aquisição de competências no quadro de uma política de aprendizagem ao longo da vida e ao reforço da autoaprendizagem e da autonomia do indivíduo. Assim, é importante reforçar a necessidade de um olhar estratégico sobre a formação a distância, sendo esta importante para um futuro mais promissor, para indivíduos mais adaptados profissionalmente e para as organizações e instituições inovadoras.

3. NOGUEIRA, M. Novas técnicas e métodos de formação na construção civil. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense (2010).

4. ANDERSON, T. Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distance Learning (IRRODL)*, 4(2) 1-14 (2003).

A aplicação de e-learning em cursos de extensão, de curta duração

De forma exponencial, os processos de ensino e aprendizado remoto apresentaram um salto quantitativo e qualitativo nos últimos anos, motivados pela necessidade de conectividade. Especificamente em 2020, em função do agravamento da pandemia do Covid-19, o mundo inteiro se voltou para essa modalidade de transferência de informação. Entretanto, é sabido que tais mecanismos de tecnologia assistida não são recentes, sendo possível minuciosa observação ao longo de mais de duas décadas de desenvolvimento das mais diferentes possibilidades e formatos. Atualmente, a adesão é massiva em tudo o que envolve o ambiente virtual de aprendizado e muito se discute sobre todas as etapas dos processos. A estrutura educacional incorporou definitivamente o uso de tecnologias digitais inseridas no contexto escolar, mesmo que isso não represente, no todo, uma eficácia em relação à recepção por parte dos alunos, os quais muitas vezes não possuem conexões de internet estáveis — ou rápidas — o suficiente para usufruírem de todo o benefício.

Mas o que, na maioria das vezes, representava procedimentos experimentais e tímidos, hoje proporciona novos e dinâmicos meios de ensino e aprendizagem, como se percebe, e pode representar a inclusão ou exclusão da grande maioria da população ao conhecimento básico, necessário ao dia a dia da vida de milhares de milhões de cidadãos.

O conceito MOOC⁵ no curso de Arte/Educação+Acessibilidade

De acordo com Tidd e Bessant (2009), sobre as inovações que podem realmente serem consideradas novas para o mundo, essas ficam restritas a apenas uma pequena parcela de todos os projetos inovadores, ou mais especificamente entre 6% e 10%. O termo MOOC, de acordo com a McGill Association Of University Teachers (2014), foi cunhado por Stephen Downes e George Siemens para se referir a um curso desenvolvido por eles e intitulado

5. *Massive On-line Open Course*, ou Curso On-line Aberto e Massivo, em tradução literal para o português, o MOOC nada mais é do que um formato de curso a distância que usa ferramentas Web para oferecer seu conteúdo simultaneamente para um grande número de pessoas.

de *Conectivism and Connectivity Knowledge* (CCK08) no outono de 2008, e se relacionou à teoria do conectivismo (SIEMENS, 2006) e ao conhecimento conectivo (DOWNES, 2006) como formas úteis e oportunas de entender e explorar o aprendizado na era digital, com aproveitamento do que oferecem e no que questionam. O objetivo inicial foi o de explorar as possibilidades de interações entre uma grande variedade de participantes, a partir de plataformas *online*, de modo a proporcionar um ambiente rico de aprendizagem, se comparado com as ferramentas tradicionais.

Diversos foram os processos de apresentação de conteúdo também, com exibições *on-line* de videoaulas abertas, acompanhadas por *lives* explicativas, performances de artistas e vídeo *podcasts* (“*vodcasts*”) sobre arte e acessibilidade, além de uma série de publicações, ampliando assim a percepção de toda a sociedade sobre as deficiências.

Os cursos da série Arte/Educação+Acessibilidade+Inclusão possuem procedimentos diferenciados de inscrição, e o acesso às aulas e ao material didático se dá mediante aceitação de inscrição, login no ambiente virtual de aprendizagem da UFRJ (AVA-UFRJ), e o curso é todo estruturado na plataforma Moodle, em formato MOOC (Massive On-line Open Course), com conteúdo disponibilizado para que as atividades propostas possam ser concluídas por uma turma em oito semanas. Inúmeros cursos foram preparados nesse formato e já estão finalizados, e outros serão disponibilizados ao longo de 2022.

Para auxiliar de fato os estudantes, a inovação incremental deve permeiar todo o processo de ensino e aprendizagem, procurando melhorar os sistemas já existentes tornando-os mais eficientes e eficazes, para isso a boa gestão do conhecimento é extremamente importante.

Motivação e metodologia

Todos os projetos da parceria Arte de Toda Gente surgiram a partir da compreensão do papel da Fundação Nacional de Artes como agente fomentadora, promotora e incentivadora das atividades artísticas e criativas em geral e, ainda, da necessidade de atender a sua vocação em relação à capacitação de artistas, levando a arte ao povo, à praça pública, trazendo, por sua vez, um

significado contemporâneo de prazer e de fruição artística e cultural de espaço urbano para o uso verdadeiro do público. A parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, através de curadoria da Escola de Música da UFRJ, trouxe capacidade técnica e logística para a execução total dos programas, por ser uma instituição pública de excelência no ensino, pesquisa e extensão, principalmente levando-se em consideração as metodologias aplicadas nos processos pedagógicos e didáticos, especializados no desenvolvimento de aulas/oficinas nos diversos segmentos das artes, além da possibilidade de envolvimento de professores, educadores e artistas de todo o país, em uma grande rede de conexão.

O acréscimo das ações digitais nos ambientes virtuais tornou os projetos mais acessíveis a toda a população brasileira como complemento às atividades artísticas e como forma de estimular a dimensão econômica da cadeia produtiva das artes ocupando espaços urbanos, quando possível, mas mantendo todas as informações nos ambientes virtuais. A proposta foi dar reconhecimento aos artistas de todas as áreas e segmentos das artes, sejam profissionais, estudantes, diletantes, artesãos, gestores, produtores em geral, estimulando-os às ações da economia criativa. A parceria, e conseqüentemente os projetos, mantêm de forma permanente ações de capacitação online devido à necessidade constante de capacitação e formação de profissionais que atuem na produção cultural e no fazer artístico com uma visão de democratização de acesso aos bens culturais e a valorização da diversidade cultural em nosso país como política pública. Mais do que simplesmente realizar ações culturais para a população em geral, a parceria entre a UFRJ, enquanto instituição pública de ensino superior, e a Funarte, como órgão federal de fomento cultural, possibilita a execução da dupla tarefa de favorecer o acesso da população, em geral, a bens e serviços culturais ao mesmo tempo em que promove a formação nas artes em ações de extensão universitária.

Discussão e reflexão

Os cursos ofertados pelos projetos que compõem a parceria Arte de Toda Gente podem ser considerados, em seu conjunto, um caso de sucesso, além de promoverem importante fluxo de informação e compartilhamento de expe-

riência entre as entidades envolvidas. As instituições envolvidas permitiram, durante o período compreendido entre 2020 e início de 2022, que um número significativo de pessoas de todo o Brasil tivesse acesso a um grande leque de conteúdos e metodologias de capacitação e formação artística e de acessibilidade cultural, criando interesses, nesses mesmos indivíduos e nas suas redes, em ingressar em novas formações, nos mesmos moldes ou mesmo presencial. Por outro lado, deu-se início a estudos concretos para outras ações e projetos entre estas mesmas entidades, além de possibilidades de outros formatos de cursos, no mesmo setor, envolvendo outras instituições parceiras. Como pode ser observado, e principalmente a partir de uma consulta mais aprofundada dos dados de cada projeto, pelos sites e redes sociais e pelas milhares de notícias em todo o Brasil acerca dos mesmos, em cada um dos programas, a parceria objetiva promover políticas sociais públicas que proporcionem a democratização do acesso à arte como forma de inclusão cultural e estímulo à economia criativa. A parceria entre as instituições abriu portas a uma cooperação com dimensão nacional e também internacional, em diversos campos, nomeadamente na cultura, nas artes e na formação. Assim, os atores envolvidos têm trabalhado para criar, em ambiente multicultural, condições para uma intensa troca de experiências e uma crescente participação em projetos conjuntos.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 2017.

CAMPOS, Marcelo Jardim. Coord., *Arte de Toda Gente*. Canal do Youtube. Projeto da Escola de Música da UFRJ. Rio de Janeiro: Funarte e UFRJ. Disponível em: <<https://www.youtube.com/c/ArteDeTodaGente/>>. Acesso em: 29 de mar. 2022. 23:59:00.

CAMPOS, Marcelo Jardim. Coord., *Um Novo Olhar*. Site de Internet. Escola de Música da UFRJ. Rio de Janeiro: Funarte e UFRJ. Disponível em: <<https://umnovoolhar.art.br/>>. Acesso em: 29 de mar. 2021. 22:30:00

CAMPOS, Marcelo Jardim. Coord., *Bossa Criativa – Arte de Toda Gente*. Site de Internet. Escola de Música da UFRJ. Rio de Janeiro: Funarte e UFRJ. Disponível em: <<https://www.bossacriativa.art.br/>>. Acesso em: 29 de mar. 2022. 21:30:00

CHEVIARESE, Maria José. Coord. *I Congresso Internacional de Música Canto Coral Infantil*.

Projeto Um Novo Olhar, curadoria Escola de Música da UFRJ. Rio de Janeiro: Funarte e UFRJ. 2020. Disponível em: <<https://umnovoohar.art.br/eventos/I-CONGRESSO-INTERNACIONAL-DE-MUSICA-CORAL-INFANTOJUVENIL-UM-NOVO-OLHAR-CIMUCI>>. Acesso em: 29 de mar. 2022. 22:32:00

CORRÊA, Hamilton; MARINHO, Bernadete; SANTOS, Maurício; SOUSA, Maria. YAMAMOTO, Yara. Os benefícios dos MOOCs no auxílio ao aprendizado. Artigo público no XVI Congresso Latino Ibero-americano de Gestão da Tecnologia. Porto Alegre: ALTEC 2015, Inovação para além da tecnologia. Disponível em <<http://altec2015.nitec.co/altec/papers/705.pdf>>. Acesso em: 30 de março de 2022. 03:56:00

DORNELLES, Patrícia. Coord. *Encontro Um Novo Olhar de Arte/Educação+Acessibilidade*. Projeto Um Novo Olhar, curadoria Escola de Música da UFRJ. Rio de Janeiro: Funarte e UFRJ. 2020. Disponível em: < <https://umnovoohar.art.br/eventos/Encontro-Um-Novo-Olhar-de-ArteEducao+Acessibilidade>>. Acesso em: 29 de mar. 2022. 22:34:00

EISENSTEIN, Sergei. *A forma do filme*. São Paulo: Zahar, 1990.

MARQUES, Aída. *Ideias em movimento: produzindo e realizando filmes no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

MCAULEY, A., STEWART, B., SIEMENS, G., CORMIER, D. *Massive Open Online Courses – Digital ways of knowing and learning – The MOOC Model For Digital Practice*. Created through funding received by the University of Prince Edward Island through the Social Sciences and Humanities Research Council’s “Knowledge Synthesis Grants on the Digital Economy”. 2010 CC Attribution.

MITRY, Jean. *Esthétique et psychologie du cinéma*. Paris: Éditions Universitaires, 1963.

ROCHA, Rícael S.; OLIVEIRA, Gustavo P.; LIM, Gyzely S.. E-Learning como ferramenta digital no ensino híbrido: uma metodologia colaborativa na formação técnica. Rio de Janeiro: *Redoc – Revista Docência e Cibercultura*, v. 4, n. 2. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.49453>. Acesso em: 02 de abr. 2022. 20:34:00

RUHE, Valerie; ZUMBO, Bruno D. *Avaliação de educação a distância e e-learning*. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

SIEMENS, George. Learning as network creation. Learning circuits. 2005. Disponível em <http://www.learningcircuits.org/>. Acesso em: 02 de mar. 2021. 19:30:00.

TIDD, Joe; BESSANT, John. (2009). *Managing Innovation: Integrating Technological, Market and Organizational Change*. 4. ed. USA: John Wiley & Sons.

**Então, eu, eu fico assim, pensando,
como é que a gente pode falar de
ancestralidade num lugar onde as
pessoas querem fazer tudo sempre
novo? Inovar e desconsiderar um
passado que precisa legitimar o
caminho do futuro, né?**

nêgo bispo

ANA PAULA DO VAL Doutoranda em Ciências Humanas e Sociais na Universidade Federal do ABC (UFABC). Mestre em Estudos Culturais pela Universidade de São Paulo (EACH-USP). Especialista em Epistemologias do Sul pela CLACSO e em Cultura e Comunicação pela Universidade Paris VIII, França. Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), Brasil, e em Artes Plásticas pela Schule Belletristik (Escola de Belas Artes), Alemanha. É pesquisadora e editora de arte e conteúdo no Observatório da Diversidade Cultural (UEMG- MG).



FORMAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL, TERRITÓRIOS E DIVERSIDADE

ANA PAULA DO VAL

Arte e Cultura e decolonialidade

Para debatermos acerca da formação artística e cultural para além das epistemologias e políticas vigentes, faço um convite para refletirmos sobre a nossa história cultural e sistemas de artes herdados dos processos de colonização ocorridos nos países do hemisfério sul e mais especificamente no Brasil. Uma das principais estratégias de dominação dos colonizadores foi o epistemicídio, termo cunhado por Boaventura de Souza Santos para questionar o modelo hegemônico de produção do conhecimento científico dominante, europeu [e norte centrado]. Assim, epistemicídio seria “a destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presentes na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (2009, p. 183). Para o autor, essa seria uma outra face do genocídio, sendo uma das estratégias mais efetivas de dominação racial (simbólica e cultural), negando a diversidade cultural e epistêmica, a legitimidade de outros saberes e o reconhecimento de outros, como sujeitos de direitos.

Vale ressaltar que esse processo de dominação colonial não se encerrou com a independência dos países colonizados, pelo contrário, perpetua-se por meio de um sistema mundo de poder que define o que é válido, atuando em diversas vertentes na sociedade. Quijano (2005) definiu essa ideia de dominação de colonialidade do poder, e trata-se da constituição de um poder mun-

dial capitalista, moderno/colonial e eurocêntrico (norte centrado), pautado pela criação da ideia de raça, para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores (QUIJANO, 2005, p. 232 *apud* MAIA; MELO, 2020).

Com as mais diversas formas de violências, dentre elas a simbólica, o poder colonial garantiu uma hegemonia cultural, branca e europeia definindo modos de vida, cultura, sistemas de artes, práticas religiosas, línguas e formas de organização política, social, para um projeto de sociedade colonial, patriarcal, racista, machista e sexista.

Contudo, vale ressaltar que o poder do colonizador não conseguiu garantir um estado intacto da cultura colonial, pois as culturas não são estáticas, mas frutos das relações sociais, e, nesses processos de trocas, se afetam e se hibridizam. Acerca dessa ideia, o pesquisador Cancline (1998) destaca que o processo de “hibridação cultural” nasce com o processo de colonização, em que foram absorvidas diferentes culturas de diferentes povos, causando a miscigenação presente em todo território latino-americano e interferindo no processo de construção de uma identidade para a América Latina. O autor destaca, ainda, que culturas híbridas remete à desconstrução as categorias que constituem a dualidade a partir de campos de disciplinas segmentadas, sendo o massivo, popular e culto, e nos provoca a pensá-las sem fronteiras e como uma unidade, levando em conta que essas identidades na contemporaneidade são afetadas por um processo, o qual estaria na quebra e na mescla das diferentes expressões que organizam os sistemas culturais, não sendo mais papel do erudito ou do popular produzir determinadas culturas, mas sim que o que se produz atualmente seja abarcado pelo processo de globalização (CANCLINE, 1998, p.201).

Para além do popular e erudito, esses elementos foram se somando a outras perspectivas de construção de saberes e fazeres do Pensamento Decolonial¹, com o papel de firmar um lugar do saber a partir do sul, tensionando

1. Teorias Decoloniais: Recapitulemos a gênese do pensamento decolonial enquanto categoria que busca a problematização da manutenção das condições colonizadas da epistemologia; a emancipação de todas as formas de opressão e dominação; e ainda a articulação da cultura, política e economia de maneira a se construir um campo de conhecimento plural, com base nas territorialidades e nas pessoas e suas subjetividades (SIMÕES, 2021, p. 3).

cânones hegemônicos e atravessando a arte e a cultura com pautas identitárias, envolvendo discussões de classe, gênero, raça, etnia, territorialidades e suas interseccionalidades.

A arte é um fenômeno social que envolve sujeitos e espaços de construção do saber mediados por relações de poder, determinando quais epistemologias são válidas dentro dos sistemas das artes. Nas artes brasileiras, o pensamento decolonial tem ajudado a contextualizar a complexidade dos sistemas simbólicos que definem as engrenagens sociais, as quais são disputadas pelo poder social e econômico, sendo a cultura e a arte peças-chave na manutenção de hegemonias e negociações simbólicas (SIMÕES, 2021, p. 4).

Essas culturas e sistemas de artes das margens, periféricas, indígenas, quilombolas, negras, feministas, LGBTQI+, chamadas de minorias políticas e sociais (fora do circuito hegemônico de cultura), permaneceram resilientes e se mantiveram de pé diante dos processos de apropriação cultural e de apagamento de suas memórias e existências simbólicas. Além de preservarem tradições e cosmologias, também se afetaram, hibridizaram, expandiram expressões, criaram sistemas próprios de artes e sem dúvida plasmaram e interseccionam as fronteiras entre erudito e popular, lugares de fala, territórios, classes sociais, gêneros, raças e etnias, construindo narrativas contra-hegemônicas ao sistema elitista das artes e da produção de saberes culturais.

Políticas Culturais, Diversidade Cultural e Decolonialidade

A educação, a cultura e os sistemas de artes, dentre outras áreas de saberes estabelecidos no Brasil colonial se assentaram em epistemologias exógenas, ou seja, conhecimentos vindos do velho mundo. A vinda da família real portuguesa em 1808 para o Brasil estabeleceu e oficializou práticas e instituições de artes e cultura, educação, academias, universidades e currículos a partir de uma matriz de conhecimentos eurocêntrica, desconsiderando saberes, fazeres, histórias, culturas e artes dos povos originários e diaspóricos.

As instituições culturais e seus cânones oficiais concederam às culturas indígenas, diaspóricas e populares o lugar do exótico e/ou folclórico, e por um longo período cultivaram um imaginário de culturas menores, destituídas de

produção simbólica e de conhecimento relevante. O grande investimento das instituições culturais (espaços de poder e hegemonia simbólica) foi a difusão e a democratização de políticas culturais, sob o prisma das artes europeias, focadas nas linguagens artísticas trazidas além-mar e instituindo uma ideia de universalidade e hegemonia dos sistemas de artes, em todos os lugares que se pudesse chegar. Assim, a formação artística e cultural foi uma das ferramentas mais eficientes de disseminação e manutenção do poder simbólico.

No campo institucional das políticas culturais, a pauta da diversidade cultural emerge na contemporaneidade como um conceito jurídico, político e acadêmico no campo dos estudos e práticas sociais sobre identidades, culturas, criação, produção, saberes e fazeres, tensionado por disputas de narrativas, lugares de fala, territórios, direitos culturais, visões hegemônicas e contra-hegemônicas dos sistemas-mundos.

A importância da cultura como um direito a ser garantido nos marcos jurídicos da agenda internacional foi capitaneada, no pós-guerra, pelas Nações Unidas, com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1945. A pauta da diversidade cultural, no que tange aos seus instrumentos normativos, passou a ter espaço mais consequente na agenda da UNESCO no final dos anos de 1990, quando mobilizou uma extensa discussão global.

Outra referência importante para refletirmos sobre as transformações da política cultural no contexto dos marcos internacionais é o *Mondiacult*. Conferência Mundial sobre Políticas Culturais, ocorrida no México, em 1982, é uma referência no que diz respeito aos direitos culturais, pois ali se discutiu a relação entre cultura e desenvolvimento, esboçando, assim, pela primeira vez, o princípio de uma política cultural baseada no respeito à diversidade cultural e à cultura no seu sentido antropológico ou ampliado.

Cultura deve ser considerada como o conjunto de traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças. Esses traços distintivos caracterizariam o que se conhece por identidade cultural. Assim, a

diversidade cultural se referiria à multiplicidade de culturas ou de identidades culturais e a preservação da diversidade cultural implicaria na manutenção e desenvolvimento de culturas/identidades existentes e à abertura às demais culturas (MONDIACULT, 1982).

É notória a relevância dos marcos internacionais para a garantia, legitimação, reconhecimento, difusão e preservação da diversidade cultural enquanto um patrimônio universal e da humanidade. Além de suas contribuições na elaboração e aplicação de instrumentos normativos no âmbito cultural, salvaguarda do patrimônio cultural, na proteção e no estímulo à diversidade cultural, bem como no fomento ao pluralismo e ao diálogo entre as culturas e nações. A UNESCO foi responsável pela produção de diversos instrumentos legais internacionais de caráter vinculante. Os resultados mais concretos da agência nesta mediação global foi a elaboração de sete convenções discutidas e pactuadas com seus países signatários.

Vale destacar dentre elas, a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais de 2005, a convenção mais ligada ao patrimônio e que tem maior foco na diversidade das expressões culturais (CONVENÇÃO RATIFICADA BRASIL, p. 21). Entretanto, não podemos deixar de salientar que a Convenção acaba por priorizar, em grande medida, seus esforços em incidir no campo da diversidade cultural pelos seus aspectos econômicos, já que sua origem se deu pelos tensionamentos que giravam em torno da exploração de mercados culturais sem limitações e fronteiras e, em contraponto, dos países poderem adotar medidas protecionistas a fim de proteger a diversidade cultural em suas nações (SMIERS, 2014, p. 125 *apud* KAUARK, 2017).

Dessa forma, é fundamental ampliarmos o campo de discussão sobre a diversidade cultural (para além da dimensão econômica) e reconhecer que as acepções sobre diversidade cultural são múltiplas e complementares, e que estão atravessadas por contextos territoriais clivados por marcadores de raça, gênero, etnia, classe social, liberdades e acesso à democracia. Para tanto, a diversidade cultural passa por legitimar e incorporar as diversas produções de conhecimento sobre o mundo, que chamamos aqui de Epistemologias.

Assim, o campo de debate da diversidade cultural pode ser também um espaço de promoção da pluralidade epistêmica. Portanto, o reconhecimento da diversidade cultural, a qual, no limite, trata também de uma diversidade ontológica, revela-se também na possibilidade de compreender a multiplicidade de formas de ser e estar no mundo e, portanto, a diversidade epistemológica que nele habita (MENEZES; SANTOS, 2009).

No Brasil, esse debate chegou de forma mais institucional e com propostas mais concretas de políticas a partir dos anos de 2003, na gestão do ministro da Cultura Gilberto Gil, o qual, pessoalmente, teve um papel fundamental no processo de aprovação da Convenção de 2005, empenhando seu prestígio como artista e intelectual para a adesão de países da América Latina à convenção.

Uma medida primordial para a institucionalização da pauta da diversidade cultural no Ministério da Cultura foi a criação da Secretaria de Cidadania e da Diversidade Cultural (SCDC) em 2004, tendo um papel de síntese sobre a identidade e diversidade cultural abrangendo as três dimensões² do conceito ampliado de cultura, destacadas pelo Ministério da Cultura no período do Governo Lula, tendo a compreensão das políticas dessa Secretaria como forma de pensar os direitos culturais e a cidadania cultural. A institucionalização de uma Secretaria afirmativa para as políticas culturais de identidade e diversidade cultural representou uma inovação política na agenda brasileira na concepção de cidadania, de cultura e de política cultural (CORREIA, 2013, p. 99).

2. Dimensão simbólica: “fundamenta-se na ideia de que é inerente aos seres humanos a capacidade de simbolizar, que se expressa por meio das diversas línguas, valores, crenças e práticas. Toda ação humana é socialmente construída por meio de símbolos que, entrelaçados, formam redes de significados que variam conforme os diferentes contextos sociais e históricos. Nessa perspectiva, também chamada antropológica, a cultura humana é o conjunto de modos de viver, que variam de tal forma que só é possível falar em culturas, no plural” (MINC, 2010, p. 8).

Dimensão cidadã: cultura enquanto um direito. Direito reconhecido desde a Constituição brasileira de 1988, por meio do artigo 215, tendo como princípio o Estado como “garantidor ao pleno exercício dos direitos culturais”. Além de potencializar o papel da participação social para a construção de políticas públicas de cultura democráticas e representativas.

Dimensão econômica: cultura enquanto vetor de geração de renda e trabalho, como parte integrante do desenvolvimento do país, sendo elemento estratégico das economias baseadas na informação, na criatividade e no conhecimento (CORREIA, 2013, p. 54).

Neste mesmo sentido, a criação do Programa Cultura Viva, em 2004, que posteriormente se tornou a Lei Cultura Viva, em 2010, foi um marco histórico na evolução das políticas culturais, pois materializa por meio dos Pontos de Cultura uma das maiores experiências de política nacional voltada à promoção, preservação e difusão da pauta da diversidade cultural, firmando-se como uma política eminentemente de base comunitária e possibilitando o amplo exercício dos direitos culturais e da cidadania cultural pelo conjunto da população brasileira.

No campo da formação artística e cultural, a pauta da diversidade cultural avançou muito pouco. Algumas experiências estão vinculadas à criação da Secretaria de Educação e Formação Artística e Cultural (SEFAC), em 2015, por meio da consolidação e ampliação de programas e ações em parceria com o Ministério da Educação – MEC (Mais Cultura nas Escolas, PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, PROEXT – Programa de Apoio à Extensão Universitária e Mais Cultura nas Universidades).

A secretaria assumiu como tarefa fundamental a promoção e o desenvolvimento de políticas transversais de integração entre educação e cultura, com vistas a fazer da escola um espaço central para a circulação de culturas e identidades, dando acesso e visibilidade à pluralidade de bens culturais que integram os territórios. Outro objetivo almejado pela secretaria foi de construir bases conceituais e de dados para subsidiar a construção de um Programa Nacional de Formação Artística e Cultural³, com o intuito de fomentar uma política nacional em diálogo com os diversos saberes e fazeres artísticos, culturais, contemporâneos, populares, tradicionais nos territórios.

Neste sentido, foi realizado o Primeiro Seminário Nacional de Formação Artística e Cultural⁴, sediado na Funarte, em Brasília, entre os dias 1 e 3 de dezembro de 2015. Esse seminário buscou impulsionar um espaço dialógico capaz de abordar as questões fundamentais que envolvem a formação artís-

3. Infelizmente, a SEFAC teve suas ações interrompidas em 2016 pelo golpe (configurado como *impeachment* da presidenta Dilma) e posteriormente foi extinta, assim como o próprio Ministério da Cultura.

4. Estive envolvida com a construção do seminário, via PRODOC UNESCO/MINC, de consultoria e realização de mapeamento de práticas de formação artística e cultural no contexto latino-americano.

tica e cultural, a partir de distintos prismas e olhares de acadêmicos, agentes públicos, profissionais da cultura e educação, artistas e representantes de movimentos sociais, bem como investigar caminhos para implementar políticas públicas de cultura voltadas para a formação e qualificação artística e cultural.

O panorama gerado por essas trocas e reflexões permitiu compreender de forma mais qualificada e situada as complexidades e desafios envolvidos na construção de políticas de formação. Um dos principais pontos foi a constatação de que existem diversas práticas, agentes e instituições culturais desenvolvendo ações de formação nos territórios.

Nessa direção, a formação artística e cultural não se faz apenas nos bancos de escolas e universidades do sistema regular de ensino, norteadas pelos cânones das artes consagradas. O debate apontou que na prática a formação artística e cultural é produto de milhares de experiências de formação em escolas livres de artes, equipamentos culturais formais e não formais, pontos de cultura, espaços comunitários, dentre outros arranjos que se espraiam pelas territorialidades. Esses espaços têm papel preponderante na difusão cultural e formação de artistas, criando narrativas que tencionam diálogos entre popular, erudito e contemporâneo e o papel da diversidade cultural, no que diz respeito ao reconhecimento destes múltiplos conhecimentos e processos de formação que brotam dos contextos territoriais. Portanto, podemos afirmar que o território demonstrou ser um elemento de análise fundamental para compreendermos o estado da arte, da formação artística e cultural, na prática e na pauta da diversidade cultural. Mas o que o território pode informar sobre as identidades, as culturas, as artes e seus processos de formação e produção simbólica?

Território, Diversidade e Formação Artística e Cultural

Para falarmos sobre o papel do território no contexto das políticas públicas de formação artística e cultural, precisamos antes refletir sobre como ele próprio é representado. A partir de quais imaginários e pontos de vista? É de extrema importância interrogarmos sobre como as gestões públicas têm incorporado a pauta territorial de forma transversal na elaboração de políticas de cultura. A partir de quais lentes estamos visualizando os territórios e quais atores socioculturais estão visíveis nas cartografias das ações do Estado?

Neste sentido, necessariamente, precisamos nos indagar sobre o que é um mapa? E uma cartografia? Para Harley (2001), um mapa pode ser definido como “uma construção social do mundo”, que se circunscreve entre o verdadeiro e o falso para narrá-lo, tanto nas relações de poder como em suas práticas culturais. Já a cartografia, diferentemente do mapa, é a “[...] representação de um todo estático — é um desenho que se acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem [...]” (ROLNIK, 1989, p. 8). Nesse sentido, para que uma cartografia possa ser entendida como um movimento constante, antagônico aos mapas da dominação, faz-se necessário, primeiro, pensar a finalidade do mapa, o seu domínio (proponente) e o(s) cartógrafo(s) envolvidos na elaboração, tradução e codificação das informações em registros cartográficos. O que desejamos visualizar? A partir de qual lupa?

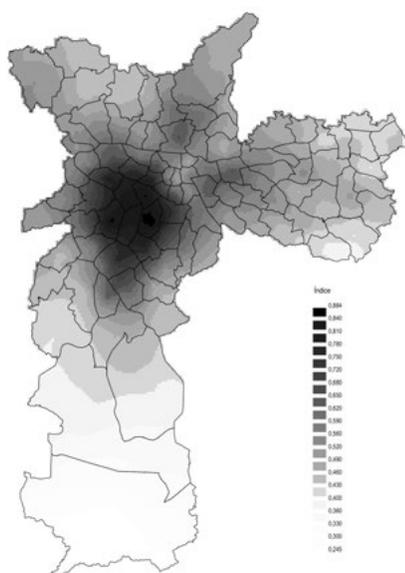
O mapa ou a cartografia como produção visual do espaço permite a conexão com outros espaços do mundo, localizando-nos e posicionando-nos relativamente a eles, ou seja, colocando-nos em rede. Mas o que eles podem dizer de nós? Acaso não trazemos em nós o lugar que nos constitui como somos? De fato, mas só percebemos isso plenamente quando nos localizamos no mapa — ou seja, quando percebemos nosso lugar em relação aos outros lugares. Daí os mapas das cidades e dos países se constituírem em dispositivos de governo e, como tais, serem representações visuais que regulam o modo como vemos e significamos o mundo.

Para ilustrar melhor essas questões, podemos tomar como exemplo o mapa do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH (2000)⁵ da Prefeitura de São Paulo, dando destaque para a periferia extremo sul da cidade. O mapa gerado por dados censitários busca aferir o nível de desenvolvimento econômico e social nos territórios, a partir de três índices: renda, longevidade e educação. Em contraponto ao mapa oficial do IDH paulistano, apresentamos uma cartografia retratando os mesmos territórios do ponto de vista de suas

5. Índice de Desenvolvimento Humano – IDH de Distritos do Município de São Paulo, 2000, é construído a partir de três componentes básicos: renda, longevidade e educação. O cálculo do IDH intramunicipal (2000) da cidade de São Paulo levou em consideração as seguintes variáveis para os seus 96 distritos: rendimento do chefe da família; taxa de mortalidade infantil; taxa de alfabetização combinada com a média de anos de estudos do chefe da família.

práticas culturais e modos de vida, tendo como cartógrafos os moradores dessas localidades.

Quando nos debruçamos no mapa do IDH na região extremo sul da cidade de São Paulo, a leitura que o mapa nos fornece é de que estas regiões representam os menores índices de desenvolvimento humano, ou seja, a população que tem menos acesso à renda, escolaridade e expectativa de vida. Uma foto que espacializa as vulnerabilidades sociais nos territórios e nos revela um imaginário de precariedade, pobreza e baixíssima qualidade de vida, a partir de uma leitura objetiva dos dados.



Fonte: Índice de Desenvolvimento Humano. PMSP/ Secretaria Municipal do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade – SDTS, 2000.



Fonte: Cartografia Cultural e Afetiva do extremo sul da Cidade de São Paulo. Coletivo Tear e Poesia. 2000. Técnica: bordado em tecido. Dimensões: 1,50 x 1,50 m.

Esta foto também nos suscita a refletir sobre os imaginários homogeneizantes e estigmatizantes que a mídia e o próprio estado forjaram acerca das identidades dos moradores destas regiões, tornando-as um todo indiferenciado e ameaçador. Tendo a periferia como lugar da violência, da criminalidade, da desestruturação familiar, da pobreza, da falta de recursos e infraestrutura. E, sobretudo, destituída de cultura, de saberes e fazeres socioculturais e de

produção simbólica. Esses imaginários contribuíram para o discurso tutelado do Estado de “levar a cultura para a periferia”, ou “levar a cultura para a comunidade”, ou “levar a cultura para os municípios do interior e litoral”, tendo como pressuposto que essas localidades são meras receptoras da cultura hegemônica.

Em contraponto a essas narrativas de pobreza e precariedade, a cartografia elaborada pelas bordadeiras do Coletivo Tear e Poesia, moradoras do Parque Santo Antônio, nos apresenta outros imaginários e pontos de vistas do que são tais territórios a partir de suas práticas socioculturais engendradas no cotidiano. Esses campos discursivos ativados pelas narrativas do mapa, que registram formas de ser e estar no território, nos permite visualizar uma grande colcha de retalhos, que expressa múltiplas culturas, modos de vida, códigos sociais, estilos, identidades e toda a diversidade cultural que cada território carrega em suas singularidades locais.

Gravar os mares de casas, os espaços de encontro e celebração, as rodas de samba, os terreiros, as aldeias indígenas, as poucas árvores, os mestres de cultura, os lugares de cura, fé e ancestralidades, os saraus, a casa de cultura, as artes visuais que rasgam becos e vielas, a poesia, as ausências, as resistências, as memórias, os trânsitos, os afetos e pertencimento pelo espaço... é sobre este cotidiano socioterritorial e cultural que as bordadeiras (cartógrafas) do Coletivo Tear e Poesia narram seus conhecimentos e vivências, contrapondo o discurso midiático e do Estado sobre as periferias. Dessa maneira, um território marcado por índices de pobreza e violência elevados é também o espaço de desenvolvimento de expressões artísticas e culturais e de produção de subjetividades e códigos estéticos próprios.

Vale ressaltar que, embora os dois mapas sejam diferentes, pois suas finalidades são distintas, precisamos destacar que eles são complementares, qualificam o nosso olhar e as nossas leituras sobre um mesmo espaço sem reduzir o papel do território a mero instrumento de delimitação de fronteiras geopolíticas administrativas e de espacialização geolocalizada das ações do estado. A sobreposição dos mapas nos permite compreender o território de forma multidimensional, diverso e justaposto por camadas tecidas por práticas sociais, mediadas por diversos agentes, grupos sociais e instituições,

envolvendo relações de poder e disputas de narrativas e do espaço.

Portanto, a construção de uma leitura do território para além dos dados físicos, estatísticos e econômicos, e que incorpore uma perspectiva cultural em um sentido amplo, é fundamental para a formulação de políticas culturais, pois permite visualizar a diversidade de práticas socioculturais e coloca em evidência, modos de vidas, identidades, culturas, saberes e fazeres, produções simbólicas e sistemas de artes fora dos circuitos hegemônicos de produção artística e cultural. Como exemplo, podemos citar o Programa Cultura Viva, que por meio dos Pontos de Cultura trilhou experiências significativas no campo da promoção, preservação e difusão da diversidade cultural e colocou o território e a comunidade como o centro da política de fomento e reconhecimento das diversas narrativas e agentes envolvidos nestas territorialidades, a partir de uma ideia de cultura viva comunitária, definida como:

[...] uma expressão criada para dar nome, significado e visibilidade às dinâmicas culturais que surgiram na região. Por que viver? Porque é pulsante, mutante, diverso. Por que comunidade? Porque é onde nasce, onde se organiza. E porque a ideia é beneficiar prioritariamente povos, grupos e comunidades em situação de vulnerabilidade social e com acesso reduzido aos meios de produção, registro, fruição e difusão cultural (IBERCULTURAVIVA, 2022).

Este conceito e a própria política ganharam projeção internacional, principalmente na América Latina, dando luz às práticas de políticas culturais de base comunitária, como elo fundamental para transformar realidades e procuram reconhecer e promover as iniciativas culturais das comunidades nos locais onde ocorrem. Dessa maneira, o caminho se desenha de baixo para cima na implantação dessas políticas, que ao invés de impor comportamentos e práticas aos territórios, busca reconhecer e promover as iniciativas culturais da comunidade no local onde ocorrem, de acordo com suas necessidades e planos de trabalho, a partir de suas autonomias e protagonismos locais (IBERCULTURAVIVA, 2022).

Vale ressaltar que, para além das formulações conceituais e do reconhecimento do Estado, tais práticas culturais sempre estiveram nos territórios,

organizando seus modos de ser e estar no mundo (identidades), criando seus sistemas de artes e suas ações culturais educativas e/ou de comunicação popular em suas localidades.

Ensinar em que contexto?

Ensinar o que e para quem?

Perceber quais são os processos que determinam a produção das artes e das culturas pressupõe compreender os processos formativos e como neles estão envolvidos os agentes culturais, sejam aqueles imbuídos de uma constituição oficial ou os que construíram o seu quinhão na esteira da tradição. Outro ponto a ser considerado é o contexto territorial em que estes processos de formação, produção e difusão estão implicados.

Para discorrermos sobre essas questões, apresentamos algumas percepções elaboradas por meio de três pesquisas de mapeamentos culturais que nos ajudam a pensar como as práticas de formação artística têm se materializado e espacializado nos territórios na realidade.

A primeira delas é o mapeamento “Santo Amaro em Rede: culturas de convivência (SESC-SP)”, realizado na periferia extremo sul da cidade de São Paulo, que captou, em 2009, por volta de 323 agentes, coletivos e instituições de arte e cultura. Da amostra mapeada, 135 práticas declaram desenvolver prioritariamente atividades ligadas às linguagens artísticas, sendo a música (51) a mais difundida entre elas. Outras 117 trabalhavam com educação não formal, dando destaque às formações ligadas à arte e cultura (91). As práticas ligadas às culturas populares e tradicionais (33), ocuparam o terceiro lugar no mapeamento.

A segunda experiência, o mapeamento “Fortalecendo Redes Culturais (UNESCO/CEBRAP)”, buscou mapear cadeias de produção cultural de base comunitária em quatro regiões do Brasil, entre 2018 e 2019, nos municípios de Embu das Artes (SP); Toledo (PR); Serra Talhada (PE) e Macapá (AP). Foram mapeadas, ao todo, 924 práticas destacando também a predominância das linguagens artísticas (515), sendo a música (190) a mais mencionada nas 4 cidades. Culturas populares e tradicionais (184) foi a segunda categoria mais mapeada, tendo maior expressividade nas cidades de Macapá (69) e Serra

Talhada (61). Em menor proporção, a educação não formal (56) apareceu na terceira posição entre as cidades.

Por fim, a terceira experiência do “Mapeamento e Diagnóstico dos Pontos de Cultura de Minas Gerais (Rede Mineira de Pontos de Cultura/Observatório da Diversidade Cultural)” aconteceu em 2021 e foram mapeados 170 Pontos de Cultura distribuídos por todo estado. Nesse mapeamento, as linguagens artísticas (60) também foram predominantes, com destaque para música (35) e teatro (29). Culturas populares e tradicionais (28) foi a segunda expressão mais presente, seguida do artesanato (22) e da educação não formal (19).

Esses três mapeamentos, que aconteceram em localidades e em períodos distintos, convergem em alguns pontos e nos dão pistas para compreendermos como a produção artística e cultural vem se materializando nos territórios, sobretudo em regiões periféricas das metrópoles e em municípios de pequeno e médio porte, também periféricos em relação às cadeias de produção cultural das cidades de grande porte.

Os dados dos três mapeamentos revelaram que, nessas territorialidades, a formação, produção e difusão artística e cultural acontecem em espaços formais, como escolas livres de arte, centros culturais, bibliotecas e outros equipamentos de cultura. Contudo, vale destacar que a grande maioria se realiza em espaços informais, como centros comunitários, pontos de cultura, bibliotecas comunitárias, organizações não governamentais (de natureza cultural e social), igrejas, associações religiosas, terreiros, aldeias indígenas, roças quilombolas, parques, praças e a própria rua. Essa diversidade de espaços também é permeada por uma imensa diversidade de agentes e práticas que afetam esses territórios.

Os mapeamentos revelaram um tripé de práticas que estiveram presentes em todos os territórios mapeados: Linguagens Artísticas – Culturas Populares e Tradicionais – Educação Não Formal (Arte e Cultura). A predominância das linguagens artísticas, com especial destaque para a música, o teatro e a dança, foi unânime em todos os territórios mapeados. Como já citado anteriormente, as políticas de difusão e formação artísticas promovidas pelo Estado historicamente fomentaram e difundiram as linguagens artísticas e culturais canonizadas em seus equipamentos e ações. Somada a isso, a incor-

poração da pauta da educação em arte e cultura por parte das instituições não governamentais (culturais, assistenciais, religiosas e comunitárias) e de espaços independentes de arte e cultura amplificou a oferta do ensino acerca destas linguagens nesses territórios, assim como oportunidades de fruição cultural e profissionalização de artistas locais.

As culturas populares e tradicionais foram as práticas mais citadas depois das linguagens artísticas; embora em menor número, essas expressões evidenciaram uma forte relação de pertencimento, identidade e ancestralidade com os territórios. Tais culturas, em sua grande maioria, são protagonizadas por grupos e agentes não institucionalizados, sendo estes os responsáveis por grande parte dos processos de formação, criação e difusão nos territórios. Diferentemente das linguagens artísticas, que se capilarizam por todos os espaços, as culturas populares e tradicionais ainda têm uma circulação bem restrita nas instituições culturais — embora haja interações, ainda há muito em que avançar.

Para finalizar o tripé, a terceira prática mais realizada nos territórios mapeados são as de educação não formal, com destaque para a educação em Arte e Cultura, essas práticas se mostraram variadas, e transitam tanto pelas linguagens como pelas culturas populares e tradicionais, educação patrimonial, memória etc. Essas formações geram um grande impacto no território, e isso fica bem evidenciado no mapeamento dos Pontos de Cultura de Minas Gerais ao identificar quais serviços eram oferecidos pelos pontos de cultura às comunidades, a formação em arte e cultura apareceu com muita força nos 129 pontos de cultura que afirmaram realizar formações artísticas e culturais e 122 pontos informaram oferecer ações culturais de fortalecimento dos laços de pertencimento da população, o que reforça o viés da cultura viva comunitária.

Não existe criação e produção sem trocas de conhecimentos e agentes envolvidos; é preciso trilhar um caminho no qual se possa aprender e apreender aquilo que se compartilha e se vive, seja de forma escrita, oral, gestual, ritual ou cognitiva. Esse percurso também necessita de educadores empenhados na transmissão dos saberes, sejam eles cânones consagrados das artes e cultura ou sabenças populares, ancestrais, territoriais, ambientais, culturais. Muitos aprenderam fazendo, praticando e observando o outro no cotidiano. Alguns

foram para as escolas de artes, fizeram faculdade. Muitos outros tiveram seu primeiro contato com as expressões por meio de programas e ações sociais e de cidadania. Existe uma diversidade enorme de agentes envolvidos nos processos de formação nos territórios; todos carregam repertórios e pedagogias que se construíram a partir dos seus contextos e condições de acesso aos meios de produção, clivados por questões de classe, gênero, raça, etnia e localização geográfica.

Uma lição desses mapeamentos é que os processos de subjetivação e produção simbólica são mediados e disputados por diversos agentes, contudo, reconhecer-se como parte representativa desses sistemas de arte e cultura não é natural para muitos desses fazedores de arte e cultura. Em todas as cidades, entrevistamos pessoas que estavam completamente implicadas com as dinâmicas culturais e artísticas e não se viam como artistas e fazedores de cultura. Nesse sentido, o caso mais emblemático foi o dos artesãos, muitos dos quais nem tinham a compreensão de que seus saberes e fazeres faziam parte do campo cultural. O mesmo vale para muitos poetas, atores, bordadeiras, pintores, cantores e tantos outros artistas, só que neste caso não falta reconhecimento por parte deles, mas falta sim o reconhecimento do Estado e dos circuitos hegemônicos de produção artística e cultural.

Portanto, cabe ao Estado reconhecer e fomentar as práticas e agentes, tornando-os visíveis nos mapas oficiais. Entretanto, sem um esforço em conhecer os territórios a partir de suas dinâmicas e atores socioculturais, dificilmente conseguiremos avançar na construção de políticas de formação que contemplem a diversidade cultural.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Cultura. Catálogo do Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania. Brasília, 2004.

BRASIL, CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> - Acesso em: 20 jul. 2020.

CHAUÍ, Marilena. *Cidadania Cultural*. São Paulo: EFPA, 2006.

CORREIA, Ana Maria Amorim. *Diversidade cultural no governo Lula: um olhar para a Se-*

cretaria de Identidade e Diversidade Cultural. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2013. Dissertação de mestrado.

DO VAL, Ana P.; VILUTS, Luana; FREITAS, Richardison. *Mapeamento e diagnóstico dos pontos de cultura de Minas Gerais*. Belo Horizonte, MG: Observatório da Diversidade Cultural, 2021. Disponível em < <https://pontosdeculturamg.org.br/page/details/diagnostico-2019-2021>> - Acesso em: 02 fev. 2022.

_____. Cartografias afetivas: mapas em movimento. 2021. Itaú Social/CENPEC, 2021 (entrevista). Disponível em < <https://programaitausocialunicef.cenpec.org.br/noticia/cartografias-afetivas-mapas-em-movimento/>> - Acesso em: 02 fev. 2022.

_____; OLIVEIRA, D.; OLIVEIRA, M. C. V. Fortalecendo redes culturais: relatório final. 2019. (Relatório de pesquisa). Disponível em < <https://redesculturais.org.br/relatorio/>> - Acesso em: 02 fev. 2022.

_____; BORDAS, M. A.; MBEMBE, A.; CAMPOS-PONS, M. M. ; HAESBAERT, R. ; NJAMI, S. ; KENTRIDGE, W. . *Cartografias Afetivas*. In: Marie Ange Bordas. (Org.). CADERNO SESC_VIDEBRASIL 9 Geografias em movimento. 1 ed. SP: Edições Sesc, 2013, v. 1, p. 1-148.

_____. *Percursos metodológicos de um mapeamento na zona sul de São Paulo – Brasil*. In: Lia Calabre. (Org.). Políticas culturais: pesquisa e formação. 1ed. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2012, v. 1, p. 115-137.

_____; PEREIRA, A. B. *Relatório Mapeamento: Santo Amaro em Rede - Culturas de Convivência*. 2010. (Relatório de pesquisa). Disponível em <https://ceapg.fgv.br/sites/ceapg.fgv.br/files/u60/sesc_-_polis_-_relatorio_tecnico_sto_amaro_em_rede.pdf> - Acesso em: 02 fev. 2022.

HARLEY, J.b. *Text and context in the interpretation of early Maps*. In: HarleY, J.b. *The New Nature of Maps. essays in the history of Cartography*. baltimore: the John Hopkins University Press, 2001.

IBERCULTURAVIVA. *Conceito de política cultural de base comunitária*. Site. s/d.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Município em Mapas. Série Temática. Índices Sociais. Prefeitura Municipal de São Paulo PMSP/Secretaria Municipal do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade – SDTS, 2000.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: ed. estação liberdade, 1989.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: CES, 2009.

SIMÕES, Alessandra. *A hora e a vez do “decolonialismo” na arte brasileira*. Revista Visuais. Revista do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da UNICAMP. nº 12, v. 7. 2021.

UNESCO. *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade de Expressões Culturais*. Paris, 2005.

UNESCO. *Declaração sobre a Diversidade Cultural*. Paris, 2001.



**Quando nōs falamos tagarelando
e quando escrevemos mal
ortografado, quando nōs cantamos
desafinando e quando nōs dançamos
descompassado, quando nōs pintamos
borrando e quando desenhamos
enviesado, não ē porque estamos
errando, ē porque não fomos
colonizados.**

nêgo bispo

Este livro foi composto
nas fontes Gustavo e
LeMondeLivre e impresso
pela Expressão Gráfica





CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA CULTURA

ceará 
cultura
SECULT