

NO CORAÇÃO DE SÃO PAULO, POSSO SER

Mariane Blotta Abakerli Baptista¹

RESUMO

Este texto pretende desvelar alguns processos descoloniais que ocorrem em práticas de mediação realizadas em três espaços culturais de São Paulo, a fim de buscarmos nesses exemplos formas críticas da cultura que nos ajudem a pensar em estratégias oposicionais dentro dos sistemas nos quais atuamos, seja como professores, ou mediadores, seja executando qualquer outra atividade que possa ser colonizadora. Tendo em conta que esta pesquisa busca abordar ações descoloniais, acredita-se que o seu processo não pode ter uma voz autoritária. Para isso, pretende-se elaborar um texto polifônico, estruturado por meio do cruzamento de teorias pós-coloniais e dos relatos dos responsáveis dos locais que foram investigados.

Palavras-chave: Mediação cultural. Pós-colonialismo. Identidade. Rede de relações.

ABSTRACT

This paper intends to unveil some decolonial processes that occur in mediation practices carried out in three cultural spaces of São Paulo, in order to seek in these examples critical forms of culture that help us to think of oppositional strategies within the systems in which we act, whether as teachers, mediators or in any activity that runs the risk of being colonizer.

Taking into account that this research seeks decolonial actions, it is believed that its process cannot have an authoritarian voice. For this, it is intended to carry out a polyvocal text, which will be structured from the intersection of postcolonial theories and the account of those responsible for the sites that were investigated.

Keywords: Cultural mediation. Post-colonialism. Identity. Social network.

¹ Doutora em Arte e Educação e Mestre em Cultura Visual pela Universidade de Barcelona (Espanha). Trabalha com arte e educação desde 1990, quando se formou em Desenho Industrial na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente, é coordenadora do Bacharelado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina e ministra aulas nos cursos de Bacharelado em Artes Visuais e Licenciatura em Música da mesma faculdade. Desde 2015, é integrante do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural em São Paulo.

INTRODUÇÃO

Todas as situações nas quais nos encontramos são potentes espaços pedagógicos. São lugares onde os sujeitos se relacionam e onde há construção de conhecimento. Essa ideia faz referência aos diálogos que os processos de mediação sociocultural podem estabelecer entre os sujeitos e seus contextos. E, conseqüentemente, como essas relações influem nos “sistema(s) de significação implicados na produção de identidades e subjetividades” (SILVA, 2007, p.142).

Desse modo, compreende-se a experiência pedagógica como um *encontro entre sujeitos*, visto que essa experiência não decorre de conteúdos e materiais. Ela está mediada pelas *relações* traçadas entre as percepções e as interpretações do mundo, criando assim uma rede de conhecimentos situados (HARAWAY, 1995). Essa experiência dinâmica transforma aquilo que somos e transforma as relações que estabelecemos conosco e com os demais.

O esquema “conhecimento – mediador – observador/visitante/público” (ou ainda: objeto de conhecimento – professor – aluno, assim como qualquer esquema institucionalizado) está naturalizado de tal modo que só serve para manter as relações de saber/poder (FOUCAULT, 1988) das estruturas institucionais e econômicas dominantes. No entanto, apesar de ainda termos muitas práticas que mantêm esse sistema, já é possível ver hoje a influência de teorias que questionam o pensamento e essas estruturas tradicionais.

Neste artigo, pretendo ater-me às teorias pós-colonialistas, principalmente porque possibilitam um olhar crítico em relação à imposição de discursos (dominantes), ação esta recorrente nas situações nas quais há transmissão de conhecimento (como no esquema apresentado anteriormente). O recorte que utilizo para realizar essa análise é o da mediação, campo no qual venho atuando há mais de vinte anos, tanto como professora de arte na educação formal, quanto como mediadora em museus e exposições, realizando visitas guiadas e ministrando oficinas e/ou cursos de formação para professores e professoras. Venho repensando a questão da mediação desde quando me deparei com situações em que percebi que o discurso do museu ou da Arte não afetava as pessoas com quem eu estava falando.

Em um museu (ou instituição cultural), o que deve ser “ensinado” é proposto por quem organiza e determina a exposição. Esse posicionamento se reforça nos textos de parede, nas informações sobre a exposição e obras e nos percursos criados, privilegiando modelos estéticos e ilustrados considerados com base em perspectivas formalista e expressionista, que não permitem uma construção de significados por parte de visitantes, já que nos foi inculcado que o museu é um lugar de saber inquestionável.

Nesse sentido, a linguagem é o meio de manutenção do saber/poder da instituição, já que os discursos elaborados estão baseados nas premissas do lugar e servem para transmitir um conhecimento preestabelecido. O visitante é dependente desse discurso e, mesmo que seja um visitante “civilizado” – culto, educado, refinado, polido, avançado, filtrado, limpo (PADRÓ, 2008, p. 156) –, ele não cria relações/interpretações, pois atua sob a concepção colonizadora da função educativa do museu. É possível perceber como esse papel que foi outorgado ao museu se reforça nas próprias afirmações de visitantes sobre os comentários que um educador faz sobre a vida dos artistas e a relação desses artistas com suas obras, algo como: “mas saber disso muda nossa compreensão da obra”. Demonstra-se, desse modo, o condicionamento dos sujeitos aos discursos que transmitem informação camuflada de explicação que traz conforto e acalma.

Quanto de nós entramos em um museu e primeiro lemos os textos curatoriais para depois apreciar as obras? Sabemos quem escreve os textos? Que diferença isso faz? Percorro livremente o espaço, traçando relações entre as obras? Isso é possível ou as obras estão dispostas de maneira a impor uma forma de percebê-las? Sinto-me representada nesses espaços? Embora estejamos falando de museus, essas perguntas são válidas para as diversas manifestações culturais que nos circundam. Que subjetividades estão configurando? Que culturas as habitam? Quais estão ou não presentes? Quais estão invisibilizadas? Essas questões são fundamentais para começarmos a desvelar práticas culturais que ainda invisibilizam e calam sujeitos em situações de produção de conhecimento e, conseqüentemente, na produção de suas identidades.

MEDIAÇÃO CULTURAL

O termo “arte-educação” foi “incorporado ao vocabulário acadêmico e artístico e passou a ocupar um espaço significativo nos debates sobre a função da arte na atualidade” (BACARIN; NOMA, 2005, p. 4). Seu uso estava vinculado principalmente a espaços de arte, como museus, centros culturais e grandes exposições, e designa o trabalho daqueles que exercem uma função educativa em espaços não formais.

Ao longo do tempo, esse termo foi bastante criticado por diversas educadoras como Barbosa (1991), Ferraz e Fusari (1992) e Biazoli (1999), entre outras. Essa discussão segue até hoje e com ela surgiram algumas terminologias que tentam dar conta de um trabalho que vincula dois campos de conhecimento bastante complexos: a Arte e a Educação. Nesse sentido, Frange (apud BIASOLI, 1999, p. 88) argumenta que:

A arte tem que resgatar sua autonomia na educação formal e/ou informal. Discordo radicalmente dessas terminologias “arte-educação” e “educação artística” e para onde elas têm levado e possam levar. Arte muito menos é disciplina para ser avaliada com notas e aprovações e/ou reprovações de alunos. Arte é tema mais complexo, profundo e ampliado.

O que se coloca em questão aqui é a necessidade do reconhecimento da Arte como campo de conhecimento e não como “suporte” de outras aprendizagens. Uma das consequências diretas dessa discussão ocorreu no campo da educação, com a mudança, promulgada pela Lei de Diretrizes de Bases de 1996, do nome da disciplina “Educação Artística”, que passou a se chamar “Educação de Arte”.

Em exposições ou espaços culturais, sentem-se também os reflexos dessa discussão, pois isso afeta diretamente o papel do/a educador que trabalha em instituições culturais. Uma delas infere diretamente sobre o próprio nome da profissão: somos guias, auxiliares, monitores/as, educadores/as, mediadores/as, arte-educadores/as, arte/educadores/as, artistas educadores/as... Quando trabalhei na 24ª Bienal de São Paulo, fui “tira-dúvidas”; e na Mostra do Redescobrimento, “monitora”; mas em nenhum momento fomos consultados sobre como gostaríamos de ser identificados.

É possível encontrar hoje uma vasta bibliografia que define os diversos termos anteriormente citados:

- guia: escolar, de visita, em um espaço desconhecido;
- auxiliar: de espaço, alguém com/em necessidade;
- tira-dúvidas: reducionista, quais dúvidas, não reflexivo;
- mediador: está no meio, entre o público e a obra, tradutor;
- monitor: monitora, organiza, gerencia;
- educador: próximo ao professor, função educativa;
- arte-educador: profissional específico do museu, inclui outras atividades, oficinas e projetos.

Assim sendo, percebe-se que cada um deles possui significados que influenciam e definem diretamente a atuação desses profissionais. Minha noção de *mediação* vem desse campo: do trabalho em exposições e da reflexão que fui realizando ao longo do tempo, baseada na reflexão sobre as necessidades e implicações que pressupõe trabalhar sob o significado de cada uma dessas nomenclaturas.

Para Mirian Celeste Martins (2014), a mediação é um processo colaborativo. Se a compreendemos dessa maneira, desestigmatizamos a tradição educativa baseada na concepção modernista dos museus do século XX, em

que as visitas eram planejadas com a finalidade de promover um conhecimento hegemônico sobre as obras e realizadas com foco na contemplação e observação dessas obras. O significado era atribuído pela obra (e não pelos sujeitos) e com base no pensamento do artista, conhecimento que os educadores tinham de antemão.

O processo colaborativo concebe um sentido de ensino/aprendizagem que se baseia no processo de interação entre todos os sujeitos envolvidos na ação. A circulação horizontal de conhecimento vai de encontro à transmissão da informação; realiza-se com o compartilhar experiências e descobrimentos e concretiza-se em conversas, manifestações, trocas de experiências, perguntas, respostas e silêncios provocados nos momentos de observação das obras e de abordagens suscitadas pelos mediadores e mediadoras. Essas atitudes, por exemplo, dão protagonismo a todas/os e sinalizam que o conhecimento não se realiza em uma única direção. Desse modo, estabelecem-se outras maneiras de compreensão, não mais hierárquica e verticalizada, mas baseada na relação entre todos, como iguais, para marcar o que se conhece e o que se quer conhecer. Uma mediação cultural colaborativa propõe caminhos para gerar um conhecimento coletivo, não como posições fixas, mas como possíveis percursos.

Mirian Celeste (2014, p. 17) pergunta: “não será esta a tarefa maior da mediação cultural: abrir o que estava travado, libertar o olhar amarrado ao já conhecido para ver além?”. Nesse sentido, o/a mediador/a cultural é aquele/a que busca a negociação de significados decorrentes dos cruzamentos dos saberes procedentes dos sujeitos envolvidos nas situações. É a ação em si que ativa a produção de conhecimento nos mais diversos espaços pedagógicos.

Trabalhei, em 2017, na exposição “Guilherme Vaz | Uma fração do Infinito”, no Sesc Pompéia. Suas obras possuem um grande poder evocativo, sendo ele um artista multimídia, que trabalha na intersecção entre música e arte. Durante o processo de formação, o curador da exposição falou para nós, do educativo, sobre a importância de falarmos sobre o artista, para que seu legado artístico pudesse se expandir. Essa visão do curador despertou em nós alguns questionamentos sobre o trabalho do mediador em exposições e, conseqüentemente, acerca do sentido do setor educativo nesses espaços. Dada essa discussão, perguntamo-nos então o que significa falar *sobre* o artista e que diferença poderia haver se falássemos *a partir* do artista. Traduzida dessa maneira é fácil perceber que “falar sobre” remete à ideia de “transmissão de conhecimentos”, pautado nos modelos de arte-educação do final do século XX, reforçando o papel do educador do museu-instituição (PADRÓ, 2003). Esse/a mediador/a está atrelado aos textos curatoriais, à intensão do artista e à informação que já foi gerada sobre a obra.

Já falar *a partir* do artista abre brechas para uma mediação entendida como “ponte”. O diálogo dá-se por meio das conexões que o público estabelece em função de suas vivências, e, nesse sentido, o papel do/a mediador/a é de interlocutor/ação, principalmente porque sabemos que as manifestações artísticas, dada sua condição simbólica, têm a capacidade de tirar-nos de nossa zona de conforto. Esse posicionamento faz com que as conexões pessoais sejam as guias do processo de construção de conhecimento, transformando os sujeitos em protagonistas de suas próprias vivências. A fonte de interesse para continuar aprendendo são os próprios desejos e as necessidades de conhecer-se e compreender melhor o mundo em que vivem. Se compreendermos que nosso trabalho (como mediadores/as ou educadores/as) está profundamente vinculado à subjetividade, perceberemos então que não existem conhecimentos acabados, mas conhecimentos para reconstruir e, inclusive, para serem criados (EFLAND, 2004).

Ao compartilharmos nossas experiências, compreendemos que o ato de aprender é um ato social, já que depende de “conexões, relações e de apoio social” (STOLL; FINK; EARL, 2004, p. 102), e o transformamos também em um ato político, por meio do qual nos posicionamos durante a produção de conhecimento, compreendendo a diferença entre a imposição de um discurso e a possibilidade de construir um em companhia.

NO CORAÇÃO DE SÃO PAULO

Minha aproximação ao conceito de “descolonização” no campo educativo deu-se durante o doutorado. Pesquisei sobre “como se gera conhecimento em companhia”, aprofundando-me na experiência de um grupo de professoras que repensam juntas suas próprias práticas docentes. Em uma das reuniões que eu acompanhava, realizamos uma roda de conversa para falar sobre nossos desejos para o ano letivo que se iniciaria, e uma das professoras se perguntou: “eu colonizo?”. Com essa pergunta começamos a nos aprofundar sobre o que poderiam ser práticas colonizadoras e descolonizadoras em sala de aula, tornando isso um “modo de ser”. Talvez seja mais fácil identificar posições descoloniais nas escolas, dada a característica fundamental da verticalidade como são realizadas, por exemplo, as aulas (lembrando do esquema citado anteriormente) ou mesmo, a própria relação institucional: diretor/a, coordenador/a, professor/a, alunos/as; modelo de transmissão de conhecimento, etc.

Levando em conta que os processos coloniais sempre envolvem questões de dominação, exploração, submissão, imperialismo cultural e relações de poder, faz-se necessário verificar se há narrativas de resistência e, em caso positivo, de que forma estão se constituindo.

A fim de ampliar minha pesquisa sobre possíveis formas de mediação descoloniais, decidi sair do contexto educativo e buscar em outros espaços experiências que rompam com imposições ideológicas determinadas por processos de mediações colonizadores.

O primeiro lugar escolhido foi a Cia. Mungunzá de Teatro, por seu posicionamento ativista e por constituir-se nas brechas do sistema, usando-o contra ele mesmo. Localizado hoje em um terreno da Prefeitura no Centro de São Paulo, na área conhecida como “cracolândia”, esse grupo de teatro realiza peças que dialogam com as temáticas contemporâneas, tratando de questões de gênero, raça, desigualdade social, etc.

Os outros dois espaços foram escolhidos por abarcar experiências distintas, mas relacionadas com a produção, transmissão e difusão de e acesso aos bens culturais. Assim, o segundo local escolhido foi o Al Jannah, um restaurante palestino que se autodefine como “um espaço político e cultural, com um bar e restaurante de culinária árabe no bairro do Bixiga; onde arte, cultura, política, música e cinema se expressam criticamente por meio de eventos, cursos de filosofia, de idiomas, dança, teatro, lançamentos de livros, exposições de arte itinerantes, de filmes, shows etc”.

O terceiro selecionado foi o Projeto Guri, responsável pela educação musical e a inclusão sociocultural de crianças e adolescentes na Grande São Paulo; uma iniciativa da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo e gerida pela Santa Marcelina – Organização Social de Cultura.

Estabelecidos os lugares, dei início às entrevistas com os “responsáveis” pelos espaços, para compreender de que forma se dá a organização de cada lugar e como desenvolvem suas atividades. É fundamental sinalizar que a intenção desta pesquisa não é fazer julgamentos ou comparações. O que se busca são práticas que “sinalizem e provoquem um posicionamento – uma postura e atitude contínua – de transgredir, intervir, in-surgir e incidir” (WALSH, 2009, p. 16) na produção e transmissão de conhecimento. Também não é intenção questionar de que forma os sujeitos/conhecimentos dominantes adquiriram suas posições de privilégio; mas identificar ações que possibilitem um “diálogo horizontal entre conhecimentos” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 19), já que essas experiências podem trazer à tona ações que nos ajudem a repensar outros contextos pedagógicos.

Pretende-se, portanto, analisar de que forma se constituem as políticas de acesso e de participação nos três espaços culturais escolhidos, considerando os seguintes aspectos:

- organização do espaço: quem e o que o organiza;
- de que modo configura subjetividades;
- quais culturas subsistem nesses espaços, presenciais e invisíveis;

- resistência;
- “fora de campo”.

Acredito que uma pesquisa que busca ações descoloniais não pode ter uma voz autoritária no processo; seu papel é o de tentar realçar as relações de colaboração que se dão por meio dos relatos compartilhados. Para isso, pretende-se realizar um texto polifônico, que não busca reconstruir os fatos com base na visão de um único outro, mas pelo cruzamento das subjetividades, criando uma “narração compartilhada, onde o diálogo é entendido como intercâmbio e reflexão sobre o que se diz” (HERNÁNDEZ, 2004, p. 50).

Segundo a “teoria do ator rede” (LATOURE, 2008), o papel do pesquisador é o de *escutar* os agentes envolvidos na pesquisa, sem que esses sejam “disciplinados”, a fim de que surjam os temas que eles/as querem contar. Isso abre caminho para uma investigação em que cada um fala do que é significativo para si, dando protagonismo a quem conta a história e não a quem “pergunta” por ela. Para responder a questão metodológica “como contar uma história da qual eu não fiz parte?”, decidi que o mais importante era deixar que as personas entrevistadas contassem suas histórias, pois, como sinaliza Latour (2008, p. 42), “a tarefa de definir e ordenar o social deve deixar-se aos atores mesmos, e não ao pesquisador. É por isso que, para recuperar algum sentido de ordem, a melhor solução é rastrear relações *entre* as controvérsias mesmas em vez de tratar de decidir como resolver qualquer controvérsia dada”. Por isso, lanço mão das vozes dos/as entrevistados/as para destacar, em seus relatos, ações que iluminem os aspectos selecionados e mencionados anteriormente.

APROXIMAÇÃO AO CAMPO: EM DIÁLOGO

Quem organiza o espaço?

A Cia. Mungunzá de Teatro segue a lógica de um trabalho colaborativo, tanto como grupo de teatro, no desenvolvimento de seus espetáculos, quanto como gestores do Teatro de Contêiner. Segundo Marcos:

“Não há um diretor artístico, e isso é fundamental pra gente chegar no Teatro de Contêiner. Se existisse uma figura na linha patronal, ditando regras e os caminhos estéticos e políticos, provavelmente não teríamos o Contêiner”.

Este é um grupo colaborativo de sete artistas educadores, cada um na sua função específica, onde cada um assume um papel de produção dentro do grupo. Não existe a figura de um produtor no grupo. São sete produtores [...], além disso também precisa atuar, ser artista dentro do grupo e responsável por carregar e descarregar o caminhão e montar o cenário.

A atual gestão do Projeto Guri tem aproximadamente dez anos. O projeto faz parte do Santa Marcelina Cultura, uma instituição com muita experiência na área da saúde e que, por isso, foi convidado a gerir o projeto, como disse Carla:

Como há dez anos, elas já tinham um trabalho muito forte na saúde, na Zona Leste... são conhecidíssimas na saúde. Elas já vinham com esse trabalho muito forte. Quando deu esse problema com o Guri, convidaram elas para repensar o programa. Elas trabalham com três braços, a educação, que é a faculdade e as escolas, a saúde e a cultura. Eu acho que a cultura e a educação ainda estão muito separadas. Talvez seja uma coisa processual. Do mesmo jeito que o Guri e a EMESP, nesses dez anos eram muito separadas, e agora as pessoas estão tentando unificar. Se o serviço social no Guri deu certo, então por que não tem na EMESP?

Agora pegaram o contrato do teatro São Pedro. O coordenador artístico pedagógico do Guri virou o coordenador artístico do Santa Marcelina Cultura. Então ele está cuidando da EMESP, do Guri e da Orquestra do Teatro São Pedro. Lá, por exemplo, ele já introduziu outro modelo, não tem regente fixo. Não tem mais o cara que vai ficar lá, tocando por dez anos e ganhando 25 mil reais por mês. Agora ele conversa com a orquestra e pergunta: “quem vocês iam gostar como regente?”. E a gente vai atrás e vê se a pessoa tem disponibilidade. Colocando rotatividade, você diminui um pouco o poder. Com o Guri também é assim, a cada módulo de concertos, troca o regente. E para os alunos também é uma experiência bem legal, porque assim eles têm experiência com regentes brasileiros, húngaro, de tudo quanto é canto do mundo.

O que organiza o espaço?

Hasan Zarif é militante da causa Palestina desde os dezesseis anos. Nessa época, ele já tinha a ideia de montar um espaço para conversas, debates, projeção de filmes, onde esse e outros temas pudessem ser discutidos. Zarif viveu oito meses em uma ocupação em São Paulo e reconheceu nesse tempo as dificuldades que os refugiados têm quando chegam a um novo país. A maioria, graduados nos mais distintos campos (jornalistas, advogados, cozinheiros, etc.), quando chegam a outro país tem que se adaptar à língua, à cultura, à cidade... O restaurante Al Janiah incorpora essa ideia e se configura como um lugar onde refugiados encontram um lugar de acolhimento, para “chegar”. Por isso, quando abriu seu restaurante em 2016, Zarif terceirizou a cozinha aos refugiados da ocupação para que eles pudessem ter um espaço para iniciar suas vidas laborais no Brasil.

Quanto à estrutura que conforma o programa Guri, Carla contou que:

O Guri, desde sua formação, quando foi pensado, é um projeto do Governo do Estado. A gente gere a verba e o programa. Antes, quem fazia a gestão do programa era o “Amigos do projeto Guri”. Eles faziam a gestão de todos os polos. Então perceberam que na grande São Paulo, há dez anos, não estava sendo feito... então convidaram algumas pessoas, um coordenador artístico, e pedagógico, uma assistente social e uma gestora. Eles tiveram bastante tempo para pensar o Guri. Acho que foram 3 meses pensando o que seria o Guri, antes de colocar o projeto em prática. E até mudaram a nomenclatura, não era um projeto, era um programa, porque era contínuo. A compreensão de que não vai ser uma oficina lúdica de música, ou a criança vai lá, fazer um contra turno para matar um tempo... Não... Se é um programa de música a gente vai ensinar música de verdade, os alunos vão aprender a ler partitura, vão ter contato com um monte de instrumentos, vai poder escolher, eles vão ter vivência em vários... eles entram na iniciação musical, que são dois anos de experimentação rítmica das mais diversas, justamente para eles poderem trilhar o caminho que eles querem. E como a assistente social já estava desde o começo, e ela segue a linha do Paulo Freire, do educador social, então ela colocou isso desde o começo. Então no Guri a gente consegue ter esse espaço muito delimitado e as pessoas sabem o que é o serviço social.

Lá a música não está acima do serviço social, estamos educando cidadãos, para o mundo. Não estamos formando músicos, a gente forma pessoas.

Como isso foi introduzido logo no princípio, nas ideias de base que constituíram o programa, então está muito consolidado lá dentro.

Cada espaço constituiu-se, como ideia inicial, com base na ideologia de seus criadores. No entanto, como espaços pedagógicos, estão constantemente submetidos às ressonâncias que provocam. Se essas ressonâncias são “ouvidas”, constitui-se, portanto, um processo de reconstrução permanente em que as decisões se baseiam no processo compartilhado, e não mais hierárquico. Produz-se uma mudança de posicionamento do “eu” para o “nós” que nos ajuda a visualizar as relações de poder que existem nos espaços dos quais fazemos parte.

Configurando subjetividades

Quanto à pauta cultural que se desenvolve no Al Jannah, Hasan disse: “muita coisa chega a nós pelo Facebook. As pessoas sonham em tocar aqui”.

Podemos acompanhar na programação do restaurante as mais diversas manifestações artísticas. Na semana de 24 a 29 de abril de 2018, por exemplo, estiveram presentes no restaurante a pianista paulista Louise Wooley; a cantora francesa Anaïs Sylla, que traz em suas composições influências da música africana e caribenha; e o Grupo Sabuká - Cantos e danças do Povo Kariri Xocó. Além disso, houve o evento “Dia da Libertação da Itália do Nazifascismo: Cinema + Debate”, com a exibição do filme *Um dia muito Especial*, do diretor Ettore Scola.

No que se refere à participação do público, Hasan comentou:

Uma parte do público começou lá (em Santa Cecília), era uma casa para 150 pessoas. Vou juntando com o público que está envolvido nessa questão do refúgio... é uma soma. As atividades que você pode estar em um espaço, onde está passando um filme... isso conta muito. É um lugar de “esquerda”. No dia do “golpe” contra a Dilma, a polícia jogou duas bombas no restaurante. E as pessoas nos apoiaram...”

M: E como é ter um restaurante Palestino, com todo esse envolvimento com a causa inserido em um bairro “italiano”?

Hasan: Temos três cubanos aqui. Eles moravam em Osasco e vieram para cá. Depois veio mais um e veio também o irmão de um deles. Quatro. Mais dois que vieram de Cuba. Seis. Os seis moram aqui no bairro. E estão vindo mais. Ou seja, os cubanos estão vindo para cá, por causa do restaurante, porque é uma possibilidade de eles trabalharem... usarem a internet. Eles ficam aqui o dia todo. Agora tem também uns sete ou oito árabes que moram aqui. A gente vai na padaria da Treze, que é uma referência. E todos falam “olha os árabes...”. Eles já chegam no “Salaam Aleikum”. Acho que o pessoal que chegou tem uma relação boa com a vizinhança. [...] Estamos bem inseridos no bairro. Fazemos tudo no bairro. Temos essa política. Compramos as coisas aqui, por exemplo, produtos de limpeza, compramos do cara na esquina, não compramos de um atacadista no Brás, compramos chuteiras do distribuidor dali, e quem traz é um menino muçulmano da Nigéria... com isso vai criando... os meninos fecharam uma quadra aqui... e assim vamos nos inserindo. A ideia é de que venha todo mundo pra cá.

Culturas presenciais e invisíveis

Ao falar sobre a sede do Projeto Guri, Carla informa:

Na sede, onde eu trabalho, não tem nenhum polo do Guri, mas tem os grupos infantis e juvenis. Para esses grupos infanto-juvenis, vai ter desde uma orquestra sinfônica a um coral, um grupo de choro, uma camerata de violões, um coral de familiares, porque o Guri tem isso de trabalhar com as famílias. Não adianta você trabalhar esse indivíduo se você não trabalha a família dele. Os assistentes sociais fazem oficinas, desde oficinas de geração de renda, até debates sobre vários temas, porque se não, não resolve... e no território também. Eles têm que estar bem articulados com todos os fóruns de saúde, educação, porque se a gente está pensando nessa criança de uma forma global, tudo isso interfere. Para esses grupos a gente abre uma seleção. Os alunos podem se candidatar, eles passam por uma prova técnica, é para um aluno que já está a um tempo estudando no guri. Mas se o assistente social olha e fala “esse aluno não está legal aqui no polo”... as vezes acontece... eles entram nos grupos e viram chefe de naipe da orquestra, aí param de ir no polo, começa a tratar mal os colegas... então o assistente social entra e fala “Não é assim. É um todo, e vocês estão representando esse todo”.

Responsabiliza ele pelo papel que ele tem dentro do polo. Se ele é o melhor, então a função dele é ajudar a todo mundo. E muita coisa acontece. Ano passado um grupo de alunos da orquestra sinfônica foi para a Colômbia, fazer parte da orquestra infanto-juvenil da América Latina. Foram Colômbia, Brasil e Peru.

Quando se entra no restaurante Al Jannah, logo de frente está o bar. Do nosso lado esquerdo, ao final do balcão, vemos um cômodo em que há uma janela retangular. Lá dentro é a cozinha, de onde temos a visão dos refugiados trabalhando.

Quanto à organização do espaço, Hassan contou que:

Toda a parte política e cultural eu toquei sozinho. Eu até queria buscar mais envolvimento do pessoal que trabalha aqui, só que tem a questão da dificuldade do idioma, também tem que eles não conhecem a cidade, tem que sobreviver, pensar no dia a dia... Agora tem um pouco mais de gente por perto, tem a Samia, tem a Marina... tem um pessoal que já estava desde o começo, mas dos refugiados, são poucos que se envolvem. Mas todos estão ligados, tem uma consciência sobre as questões de gênero, toda uma política... Você viu o cartaz que tem na porta, que está em árabe e português? Que fala disso, do respeito que a gente tem aqui dentro, sobre a questão do assédio...isso também é um processo de formação. Eles também acompanham alguns debates.

Resistência

Em um evento que realizaram com os alunos e alunas do Projeto Guri, os/as assistentes sociais compraram de lanche para os alunos Coca-Cola e chocolate, e essa escolha foi questionada. Sobre esse episódio, Carla comentou:

Quem vem das artes e da cultura tem essa visão horizontal. Vem da nossa formação. A gente trabalha com isso o tempo todo. Se você for pegar uma pessoa que trabalha com contabilidade, ela não tem a menor ideia. Quando a gente vai falar da instituição como um todo. É outro pensamento, é outro conceito, não é só trabalho é conceito de vida. As pessoas têm visões completamente diferentes de vida e sociedade. Isso fica muito claro quando as pessoas começam a transformar as coisas só em números. A gente sabe que gere dinheiro do Estado, então a burocracia faz parte, a gente tem que explicar os nossos gastos sim, pra onde eles vão, de que forma, a burocracia serve pra isso e ela é necessária, só que quando eu digo que a pessoa tem outro pensamento, ela acha que tudo bem economizar no lanche, só que não está tudo bem. E então você tem que dizer: “você gosta de tomar Coca, outras pessoas também gostam. Quando tem o cafezinho aqui de vocês, vocês não saem e compram uma Coca para tomar? E por que eles não podem, se tem verba?”. Se a gente está justificando, se tem fotos, lista de presença, foi para aluno, familiar, comunidade... é um trabalho contínuo de sensibilização.

M: Então tem que formar o pessoal da própria instituição...

Sim, tanto que agora teve um evento do CONDECA e a gente disse: “queremos todo mundo lá, financeiro, RH”... Por quê? Porque vocês têm que ver os adolescentes e as crianças. Vocês têm que saber quem eles são... têm que ver a alegria deles, no dia que eles estão nesse evento. Daí vocês vão entender esse monte de papel que a gente dá para vocês assinarem... aí vocês vão entender o que vocês estão fazendo aqui... deixa de ser número, você personifica. Eu gosto de pensar que se você mostra, as pessoas se sensibilizam com aquilo. Elas vêm que o outro também é um indivíduo, também é um ser humano, e até pode ser que comece a se questionar: “Nossa, eu acho que tinha que ser tratada com mais respeito”. Não sei se estou sendo tão respeitada aqui dentro como eu deveria... aí você quebra questões de gênero “ele tem e eu não tenho”, eu tive que lutar para conquistar o meu... então, não ia ser muito mais legal se você tivesse desde o começo?

Do mesmo jeito que você sensibiliza os familiares e o pessoal do território, você tem que sensibilizar a instituição também. E ao mesmo tempo mostrar resultados como, por exemplo, um aluno que virou professor.

Depois de contar como foi o processo da montagem e de “ocupação” do terreno da prefeitura para montar o teatro, Marcos fala sobre as consequências da ação:

Como ele é uma “ocupação” e ele não tem vínculo com o capital, não tem objetivo de lucro, ele nos permite tudo. Então quando a gente vai num Sesc, a gente questiona tudo, a gente faz exatamente o contrário, porque a gente não tem vínculo com o lucro, e a gente não tem vínculo com a burocracia e isso permite que aqui esteja contra muitas políticas culturais e políticas públicas, porque o que não se tem espaço para teste em outros lugares, aqui a gente tem. E o que a gente começa a fazer? A testar as coisas... vamos testar. Dentro de um limite de nossa cabeça, o que a gente acha que é correto ou não correto; então, por exemplo, nesse primeiro mês, quando os containers ainda não tinham chegado e a gente estava cortando a grama e fazendo a terraplanagem, foi incrível porque os moradores passavam e perguntavam:

- O que vai ser aí?
- Vai ser um teatro.
- Teatro de quem?
- Nosso... meu, seu...

Porque quem estava cortando a grama era a gente. Não existia a figura de um mediador, de um empreiteiro, de um empresário... vai ser nosso, “vem ajudar a gente”. E isso permitiu que a gente fizesse uma aproximação muito rapidamente da comunidade, da população vinculada a esse projeto.

E tem uma certa “bandidagem” nossa que é “vocês estão escutando, cá entre nós, que é uma ocupação irregular aqui. Tudo que a gente fala pra imprensa, a prefeitura é nossa parceira, porque a gente amarra eles no discurso de parceria. É claro que de fato eles são nossos parceiros, mas eles são nossos parceiros informalmente, não legalizado, porque a gente tem o acompanhamento da Secretaria do Estado, tem o acompanhamento da Secretaria Municipal, e eles só não legalizam porque tem burocracias que não possibilitam a legalização neste momento, mas existe um entendimento sobre o projeto. Então a gente começou a entregar para a imprensa as matérias e que era um projeto inovador em uma via diferente e que nós tínhamos uma parceria junto com o poder público. E isso nos deu dois resultados bacanas: o primeiro, a imprensa cobre o espaço, então tudo que a gente faz aqui sai em todos os veículos, e segundo, a gente amarrou todos os governantes com o discurso, a ponto de que toda iniciativa contra esse projeto ela é sempre por debaixo da mesa, e nunca escancarada pelo poder público. O Dória não pode ir lá e falar “quero que vocês saiam daqui agora”. “Como você quer que a gente saia? Está todo mundo sabendo que nós somos parceiros”. Então tem esse alinhamento com o projeto.

“Fora de campo”

O fora de campo é um conceito que vem da teoria fílmica e representa aquilo que está fora do campo visual da câmera. É um lugar que nos permite explorar “a relação entre imagem e abstração, o subjetivo e o objetivo, o dentro e o fora entendidos de modo complexo e dinâmico, e não como a oposição de categorias simples limitadas” (Grimshaw, 2001, p. 42). Assumir o fora de campo é visibilizar os pontos cegos de cada projeto; talvez seja o espaço mais descolonial de tudo que foi sinalizado até agora. É no fora de campo que se revela o que não se espera, o que questiona as regras e o previsível. É mostrar as divergências, os erros... Acerca disso, contamos Marcos:

Recentemente a gente ousou trabalhar com a curadoria do Sesc Birigui e a Bárbara perguntou “vamos fazer o espetáculo na praça?” E fizemos e deu super certo. Nosso infantil ganhou dimensão na praça. Então a gente sempre compra as coisas para circular mais sem depender de muita gente, sem depender para onde a gente vai, a gente coloca tudo no nosso caminhão, e a gente mesmo tem tudo, desmonta e vai embora. Parece óbvio mas não é, porque quando você coloca o aparato técnico envolta da obra você tem dificuldade de sair com a obra, de circular, de fazer temporada, de viajar, e isso vai fazer com que a obra saia do seu repertório e pare de circular. Então a gente tem muito cuidado, sempre que a gente faz um trabalho, para que ela de fato fique com repertório.

PODER SER

Essas três experiências, embora localizadas espacialmente no centro de São Paulo, não buscam se ater a um lugar e um problema específico. Ao contrário. Pretendem *abrir* o diálogo considerando ações que estão acontecendo naqueles espaços. No entanto, elas sinalizam em primeira mão a necessidade de se mapear e compreender os contextos dos distintos lugares onde queremos atuar.

A Cia. Mungunzá partiu da necessidade de que tinham de ter um lugar, uma “casa”, como Marcos mencionou na entrevista. E juntamente com isso a ideia de não pagar aluguel, ação que estava naturalizada pelo sistema de editais. Embora esteja no coração de São Paulo e seja bastante engajada em lutas sociais, as ações da Companhia estavam vinculadas ao teatro, eram para sua classe artística, para o público teatral e para outras companhias de teatro. Identidade: Teatro.

Já no caso do Al Janiah, Hasan afirma que a Palestina é o motivo que rege o que acontece no restaurante:

Pode estar acontecendo a apresentação que for, a bandeira da Palestina está lá. Não há necessidade de falar sobre, pois se você olhar tem Palestina em todos os lugares. Está no samba, na ancestralidade. O que acontece aqui acaba tendo uma ligação. Quem vem fazer uma atividade aqui sabe.

IDENTIDADE: PALESTINA

E, por fim, o trabalho realizado no Guri é de assistência social e se realiza por meio do ensino da música. Esta não é suporte para a assistência social, pois é compreendida em sua totalidade, como campo de conhecimento, com especificidades técnicas e teóricas, mas também sociais, que vão ao encontro do pensamento freiriano de uma formação que promova o pensamento crítico. Identidade: Assistência Social.

Ao ressaltar a identidade de cada um deles faz-se visível o foco que organiza todas as ações de mediação nesses espaços pedagógicos. É essa identidade que promove as iniciativas e que impulsiona esses espaços. No entanto, é possível ver nos relatos como essas identidades são atravessadas por outras identidades e como isso reconfigura a identidade de todos os sujeitos envolvidos nessas atividades culturais. A Cia. Mungunzá hoje pensa em ações para realizar com os moradores em condição de rua que vivem no entorno, pois eles trouxeram para dentro do teatro suas necessidades e seus conhecimentos. Assim como o Al Janiah foi atravessado pelos refugiados que trabalham na cozinha do restaurante; e como os assistentes sociais do projeto Guri perceberam a importância das famílias no processo de formação de alunos e alunas.

Compreende-se, desse modo, que, embora não tenham sido pensados como projetos colaborativos, emergiu deles uma identidade “relacional”, que negocia seu estar e fazer a cada dia no trânsito do fazer *sobre* ao fazer *com*.

Marcos não titubeia quando conta a história do Teatro de Container. Seu relato é preciso, emocionante, direto. Suas certezas estão assentadas nos dez anos de envolvimento com o teatro, além de fazer parte de um grupo consolidado, com quem vem trabalhando, discutindo, repensando e refletindo desde o início da Cia Mungunzá, há dez anos. Eles já não questionam sua identidade (pelo menos não agora), que é forte e que clama por seus direitos, pois os (re)conhece.

Pode-se dizer o mesmo sobre o Guri, pois o programa existe há mais de dez anos e segue com a mesma coordenação desde o princípio, além de estar integrado a uma instituição bastante consolidada. Essa base sólida reafirma a identidade do programa consolidando as ações que são levadas a cabo, baseadas nas premissas sociopedagógicas e educativas elaboradas pela coordenação ao longo desses dez anos.

Ainda que entre os projetos aqui escolhidos o Al Jannah seja o mais recente e algumas pessoas possam afirmar que Hasan por ser brasileiro talvez não “tenha o direito” de militar pela causa Palestina, ele o faz desde os dezesseis anos, movido pela causa de seus pais, que vieram ao Brasil por terem sido expulsos da Palestina. Assim, Hassan sente e convive com esse fato dentro de sua casa, desde sempre.

Os dez anos da Cia Mungunzá assim como os dez anos da coordenação do projeto Guri e a experiência de toda vida de Hassan com seus pais refugiados revelam a questão do *tempo* como uma das condições fundamentais para a consolidação da identidade. Esse tempo significa encarnar a experiência vivida, refletir e analisá-la, participar da ação e ser modificado por ela.

E, outro aspecto fundamental que se desvela nessas três experiências, para a constituição de processos de produção e transmissão de conhecimento transgressores, que interfere, opõe-se à e afeta a constituição de identidades, é a rede de relações que vai se criando ao redor desses espaços culturais, abertos aos encontros de subjetividades distintas. É no processo interativo, que abarca todas as vozes com as quais nos relacionamos, que se constrói um relato maior; relato este que busca, por meio do diálogo, explorar como se constroem, moldam, criam e se vivenciam as experiências geradoras de significados. Desse modo, um não impõe seu significado sobre o outro, mas sim o constroem juntos.

Boaventura Souza Santos disse em sua *Master Class#1* (2016) que:

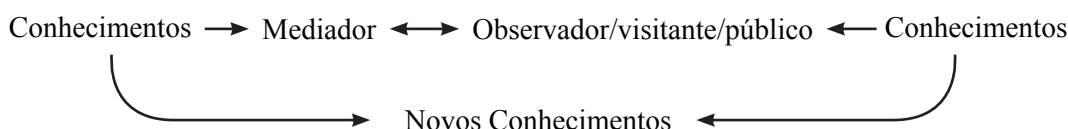
Conhecer é permitir que quem conhece represente o mundo como próprio, como seu. Porque só se eu representar o mundo como meu é que eu mantenho a minha autoestima da minha cultura e posso transformar esse mundo.

O que a Epistemologia do Norte e o conhecimento moderno fizeram foi impedir que grande parte da população do mundo pudesse representar o mundo como seu. O mundo foi-lhes dado. Eles não fizeram o mundo acontecer, o mundo aconteceu-lhes.

O colonialismo, de alguma maneira permitiu-lhes que olhassem o seu passado e até o respeitassem, na condição de que não tinham futuro, senão o futuro dos colonizadores. E, portanto, não lhes permitiu representar a sociedade como própria, como sua e, como tal, também não lhes permitiu transformar a sociedade de acordo com suas aspirações.

Compreendemos, então, que mediação é uma ação que nos possibilita encontrar um lugar para ser, para conhecer-se e compreender melhor de que forma os limites estão constituídos. E que as margens não são lugares extremos, mas possibilidades de reconfigurar o centro. Propõe-se a criação de uma *terceira margem* que dissipe os limites: um espaço onde escolhamos nos situarmos e discernir sobre nossas possibilidades, por meio das quais os centros podem ser dialogados e reconstruídos.

Desse modo, é possível pensar outras formas para o esquema apresentado anteriormente, levando em consideração formas de produção de conhecimento que sejam mais horizontais. Esta é apenas uma delas. Fica o convite para que pensemos juntos outras possibilidades:



Esquema 1: Mediação descolonial

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. Educação em Museus: termos que revelam preconceitos. In: *Diálogos entre arte e público*. Fundação de Cultura do Recife. 2008. Disponível em: <<http://dialogosentrearteepublico.blogspot.com.br/2008/06/05educacao-em-museus-termos-que-revelam.html>>. Acesso em: out. 2012.
- BACARIN, Lígia Maria B. P. & NOMA, Amélia K. História do movimento de arte-edu-

- cação no Brasil. *ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História*. Londrina, 2005. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.1367.pdf>>. Acesso em: mar. 2014.
- BIASOLI, Carmen Lúcia A. *A formação do professor de arte: Do ensaio...à encenação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- EFLAND, Arthur. Las artes y la cognición: un argumento cognitivo a favor de las artes. *Arte y cognición: la integración de las artes visuales en el currículo*. Barcelona: Octaedro, 2004. p. 211-230.
- FERRAZ, Maria Heloisa e FUSARI, Maria F. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *La Arqueología del saber*. México D.F: Siglo XXI, 1988.
- GARCÍA, Joaquín Torres. *Universalismo Constructivo*. Buenos Aires: Poseidón, 1941.
- GRIMSHAW, Anna. *The ethnographer's eye. Ways of seeing in Modern Anthropology*. New York: Cambridge, 2001.
- HARAWAY, Donna. *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1995.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Pasión en el proceso de conocer. *Cuadernos de Pedagogía.*, n. 332, p. 46-51, feb. 2004.
- MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologia. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 49-60.
- MASSARANI, Luisa (Org.). *Desafios & Ciência: mediação em museus e centros culturais de ciência*. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa Oswaldo Cruz, 2007, p. 8-20.
- MARTINS, Mirian Celeste. Entre nuvens de tempos vividos. In: Martins, Mirian Celeste. (Org.). *Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota, 2014, p. 15 -18.
- PADRÓ, Carla. La museología crítica como una forma de reflexionar sobre los museos como zonas de conflicto e intercambio. In: LORENTE, Jesús-Pedro & ALMAZÁN, David. (Eds.). *Museología crítica y arte contemporáneo*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2003, p. 51-70.
- PADRÓ, Carla. Visitantes. Museos. Visitas. Práctica Cultural. En “¿Para qué un visitante incómodo?”. Actas de las 15 Jornadas Estatales de Departamentos de Educación y Acción Cultural. La Coruña, 154-175, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- STOLL, Louise; FINK, Dean, e EARL, Lorna. *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Master Class #1 - Epistemologias do Sul: Desafios Teóricos e Metodológicos. 18 de março de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=q75xWUBI8aY&t=34s>>. Acesso em: fev. 2018.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2009.