

PROCESSOS DESCOLONIAIS DE MEDIAÇÃO EM TRÊS ESPAÇOS CULTURAIS DE SÃO PAULO

DESCOLONIAL MEDIATION PROCESSES IN THREE CULTURAL SPACES OF SÃO PAULO

Mariane Blotta Abakerli Baptista / Faculdade Santa Marcelina

RESUMO

Este texto pretende desvelar alguns processos descolonias que ocorrem em práticas de mediação realizados em três espaços culturais de São Paulo, a fim de buscarmos nesses exemplos formas críticas da cultura que nos ajudem a pensar sobre que estratégias pedagógicas de resistência podemos criar dentro dos sistemas nos quais atuamos, seja como professores, mediadores ou em qualquer atividade que corra o risco de ser colonizadora. Levando-se em conta que esta pesquisa busca ações descoloniais, acredita-se que o seu processo não pode ter uma voz autoritária. Para isso, pretende-se realizar um texto polifônico, que será estruturado a partir 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.*

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. Esta ideia faz referência a como os processos de mediação social, cultural, com o entorno e o meio dialogam com os sujeitos. E, conseqüentemente, como essas relações influem nos “sistema(s) de significação implicados na produção de identidades e subjetividades” (SILVA, 2007:142) .

Deste modo, compreende-se a experiência pedagógica como um *encontro entre sujeitos*, não decorre de conteúdos e materiais, 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 nos impede de continuar mantendo o mesmo tipo de relações conosco e com os demais.

O esquema: conhecimento – mediador – observador/visitante/público (ou mesmo objeto de conhecimento – professor – aluno, ou qualquer esquema institucionalizado) está naturalizado, mantendo, desse modo, as relações de saber/poder das estruturas institucionais e econômicas dominantes¹.

Para este trabalho pretendo ater-me às teorias pós-colonialistas, principalmente porque possibilitam um olhar crítico à imposição de discursos dominantes, ação naturalizada nas situações nas quais há transmissão de conhecimento (como no esquema apresentado acima). O recorte que utilizo para realizar esta 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, oficinas e/ou formação para professores e professoras.

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 vistos desde uma perspectiva formalista e expressionista, que não permitem uma construção de significados por parte de visitantes, já que foi-nos inculcado que o museu é um lugar de saber inquestionável.

BAPTISTA, Mariane Blotta Abakerli. Processos descoloniais de mediação em três espaços culturais de São Paulo, In Anais do 27º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 27º, 2018, São Paulo. Anais do 27º Encontro da Anpap. São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, 2018. p.1746-1760.

Nesse sentido, a linguagem é o meio de manutenção do saber/poder (FOUCAULT, 1988) da instituição, já que os discursos elaborados estão baseados nas premissas do lugar e são usados 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, 2008:156) - é um visitante que não cria relações/interpretações pois atua sob a concepção colonizadora da função educativa do museu.

Quanto de nós entramos em um museu e primeiro lemos os textos curatoriais para depois apreciar as obras? Percorro livremente o espaço, traçando relações entre as obras? 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?

Essas questões são fundamentais para começarmos a desvelar práticas culturais que ainda invisibilizam e calam os 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 e NOMA, 2005:4). Seu uso estava vinculado principalmente a espaços de arte, como museus, centros culturais e grandes exposições, e designava 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. O que se coloca em questão é a necessidade do reconhecimento da Arte como campo de conhecimento e não como “suporte” de outras aprendizagens.

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, onde as visitas eram

planejadas com a finalidade de promover um conhecimento hegemônico sobre as obras, baseadas na contemplação e observação das mesmas. O significado era atribuído a partir da obra (e não dos sujeitos) e do 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 contra a transmissão da informação, e se realiza a partir do compartilhar experiências e descobrimentos e não conteúdos. Se concretiza a partir de conversas, manifestações, trocas de experiências, perguntas, respostas e silêncios provocados a partir da observação das obras e das abordagens suscitadas pelos mediadores e mediadoras.

Mirian Celeste 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?” (2014:17). 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.

O diálogo compõe o processo e se dá a partir das conexões que o público estabelece em função de suas vivências. Nesse sentido, o papel do/a mediador/a é de interlocução, 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 sejam as conexões pessoais as que guiam o processo de construção de conhecimento, transformando os sujeitos em protagonistas de suas próprias vivências. São seus desejos e necessidades de conhecer-se e compreender melhor o mundo em que vivem a fonte de interesse para continuar aprendendo. Se compreendermos que nosso trabalho (como mediadores ou educadores) está profundamente vinculado à subjetividade, perceberemos então que não existem conhecimentos acabados, mas conhecimentos para reconstruir e inclusive, para serem criados (EFLAND, 2004), transformando, desse modo o ato de aprender em um ato político, já que depende de “conexões, relações e de apoio social” (STOLL, FINK E EARL, 2004:102), onde nos

posicionamos durante a produção de conhecimento e geramos possíveis percursos a serem trilhados em companhia.

Aproximação ao campo

A fim de ampliar minha pesquisa sobre possíveis formas de mediação descoloniais, decidi sair do contexto educativo e buscar outros espaços que estivessem relacionados com a produção, transmissão, difusão e acesso aos bens culturais. E que apresentassem experiências que rompem com imposições ideológicas determinadas por processos de mediações colonizadores.

O primeiro lugar escolhido foi a Cia. de teatro Mungunzá³, por seu posicionamento ativista e por constituir-se nas brechas do sistema, usando-o contra si. Localizada hoje em um terreno da prefeitura, e inserida no centro de São Paulo, na área conhecida como “cracolândia”, este grupo de teatro realiza peças que dialogam com as temáticas contemporâneas, tratando sobre questões de gênero e raça.

O segundo local escolhido foi o Al Janiah, por se tratar de um restaurante palestino, que se auto define 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”⁴.

E, finalmente, o Projeto Guri⁵, 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 gerido 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 do espaço e como desenvolvem suas atividades, recordando sempre que a intenção desta pesquisa não é a de estabelecer 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, 2009:16) na produção e transmissão de conhecimento. Também não é intenção questionar de que forma os sujeitos/conhecimentos dominantes adquiriram suas posições de privilégio. O que se

busca são ações que possibilitem um “diálogo horizontal entre conhecimentos” (SANTOS E MENESES, 2010:19), sendo este o foco da pesquisa, já que estas experiências podem trazer à tona ações que iluminem outros espaços pedagógicos.

Pretende-se, portanto, analisar de que forma se constituem as políticas de acesso e de participação nestes três espaços através dos seguintes aspectos:

- organização do espaço: quem e o que o organiza;
- de que modo configura subjetividades;
- que culturas subsistem nesses espaços, presenciais e invisíveis;
- resistência;
- “fora de campo”

Para isso, pretende-se realizar um texto polifônico, que não busca reconstruir os fatos a partir da visão de um único outro, mas a partir do cruzamento das subjetividades, criando uma “narração compartilhada, onde o diálogo é entendido como intercambio e reflexão sobre o que se diz” (HERNÁNDEZ, 2004:50). 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 através dos relatos compartilhados.

Segundo a “teoria do ator rede” (LATOURE, 2008), o papel do pesquisador é o de *escutar* aos agentes envolvidos na pesquisa, sem que esses sejam “disciplinados”, a fim de que surjam os temas que eles/as querem contar. Isto abre caminho para uma investigação onde cada um fala do que é significativo para si, o que devolve 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 pessoas entrevistadas contassem suas histórias. Pois, como sinaliza Latour (2008:42), “a tarefa de definir e ordenar o social deve deixar-se aos atores mesmos, e não ao pesquisador. Por isso, lanço mão das vozes dos/as entrevistados/as para destacar, através de seus relatos, ações que iluminem os pontos selecionados acima.

Mediações descoloniais 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 Felipe (2018)⁶,

“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 programa Guri tem aproximadamente dez anos. O programa faz parte do Santa Marcelina Cultura, uma instituição com muita experiência na área da saúde e, por isso foram convidadas a gerir o projeto, como disse Carla Câmara (2018)⁷:

Como a dez anos atrás, elas já tinham um trabalho muito forte na saúde, na zona leste. Elas 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 10 anos eram muito separadas, e a gora as pessoas estão tentando unificar. Se o serviço social no Guri deu certo, então porque 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 um 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 tem experiência com regentes brasileiros, húngaro, de tudo quanto é canto do mundo.

- O que organiza o espaço?

Hasan Zarif (2018)⁸ é militante da causa Palestina desde os dezesseis anos. Ele já tinha a ideia de montar um espaço para conversas, debates, projeção de filmes onde esse e outros temas pudessem ser discutidos. Em sua militância Hasan 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 formados nos mais distintos campos, quando chegam a outro país, têm que se adaptar a língua, a cultura, a 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, 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 Câmara (2018) contou:

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” (APG da OS). Eles faziam a gestão de todos os polos. Então perceberam que na grande São Paulo, há dez anos atrás, 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 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.

- Configurando subjetividades

Quanto à pauta cultural que se desenvolve no Al Janhia, Hasan Zarif (2018) comentou:

Muita coisa chega a nós pelo Facebook. As pessoas sonham em tocar aqui”.

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 estão acontecendo e você está nesse espaço. A Palestina está presente. Estão as bandeiras por todos os lados... E está o pessoal também, os refugiados... 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...

- Culturas presenciais e invisíveis

Carla Câmara (2018), explicando sobre a sede do Projeto Guri:

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 tem 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.

Responsabilizamos os alunos pelo papel que eles 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 Janhia, logo de frente está o bar. Ao lado esquerdo, no final do balcão, vemos um cômodo, e há uma janela retangular. Lá dentro é a cozinha. Nela vemos os refugiados trabalhando. Quanto à organização do espaço, Hasan Zarif (2018) 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 os 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

Sobre a relação com as outras áreas do projeto Guri, Carla Câmara (2018) comentou:

Tivemos um evento do CONDECA⁹ e a gente disse: "queremos todo mundo lá, financeiro, RH"... Por que? Porque vocês tem 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.

Marcos Felipe (2018) conta sobre o processo de instalação dos containers:

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 com a comunidade.

- “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, 2001:42). Assumir o fora de campo é visibilizar os pontos cegos de cada projeto, talvez o espaço mais descolonial de tudo que foi sinalizado até agora. É onde se encontra o que não se espera, o que questiona as regras e o previsível. É mostrar as divergências, os erros...

Marcos Felipe (2018):

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

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

A Cia Mungunzá partiu da necessidade 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 estejam no coração de São Paulo, e estejam bastante engajados em lutas sociais, suas ações

estavam vinculadas ao teatro, eram para sua classe artística, para o público teatral e para outras companhias de teatro. Identidade: Teatro.

Assim como quando Hasan Zarif (2018) fala que a questão básica no Al Janiah é a Palestina:

“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”.

A identidade do Al Janiah é a Palestina.

E, por fim, o trabalho realizado no Guri é de assistência social e se realiza através do ensino da música. Ela 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 a que os impulsiona. 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 daqueles alunos e alunas.

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

Marcos não titubeia ao falar. 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 então. Eles já não questionam sua identidade (pelo menos não agora), que é forte e que clama por seus direitos, pois os (re)conhece.

O mesmo pode-se dizer do Guri, programa com mais de dez anos de trabalho, com a mesma equipe coordenadora e integrada a uma instituição bastante consolidada.

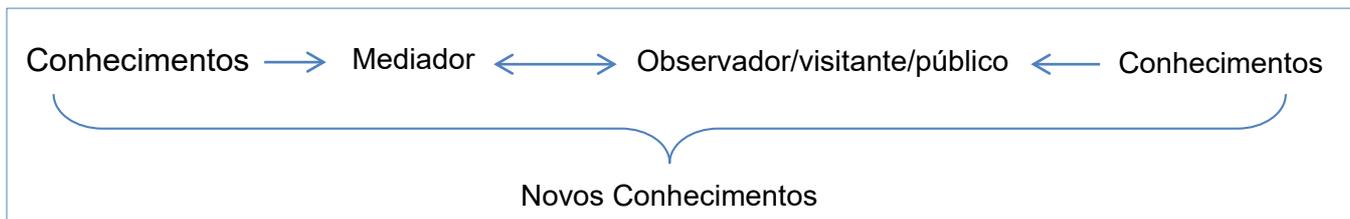
O Al Janhia, é o projeto mais recente. Embora Hasan seja brasileiro, é militante da causa Palestina desde os dezesseis anos, movido pela causa de seus pais, que vieram ao Brasil expulsos da Palestina.

Esses fatos 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 nestas três experiências, para a constituição de processos de produção e transmissão de conhecimento transgressores, que interferem, se opõe e afetam a constituição de identidades é a rede de relações que vai se conformando ao redor destes espaços culturais, abertos as encontro de subjetividades. É no processo interativo, que abarca todas as vozes com as quais nos relacionamos, que se constrói um relato maior. Relato este que busca, através do diálogo, explorar como se constroem, moldam, criam e se vivenciam as experiências geradoras de significados. Deste modo, um não pressupõe um significado sobre o outro, mas sim os constroem juntos.

Compreendemos, então, que compartilhar possibilita encontrar um lugar para ser, para conhecer-se e compreender melhor de que forma os limites estão constituídos. As margens reconfiguram o centro. É a possibilidade de criação de uma *terceira margem*, que dissipa os limites: é o espaço onde escolhemos nos situarmos e discernir sobre nossas possibilidades, a partir 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

Notas

¹ Apesar de ainda termos muitas práticas que mantém esse sistema, já é possível ver hoje a influência de teorias que questionam o pensamento e essas estruturas tradicionais.

² Barbosa, 2008; Martins, 2003; Massarani, 2007.

³ <<http://www.ciamungunza.com.br>>.

⁴ <<https://www.facebook.com/aljaniah01/>>.

⁵ <http://www.projetoguri.org.br> e <http://gurisantamarcelina.org.br>

⁶ Marcos Felipe é um dos integrantes da Cia. Mungunzá.

⁷ Carla Câmara é analista sócio pedagógica do programa Guri.

⁸ Hasan Zarif é dono do restaurante Al Janiah.

⁹ Conselho estadual dos direitos da criança e do adolescente <<http://www.condeca.sp.gov.br>>.

Referências

BACARIN, Lígia Maria B. P. e NOMA, Amélia K. História do movimento de arte-educação 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> Consultado em março de 2014.

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. Em *Diálogos entre arte e público*. Fundação de Cultura do Recife. 2008. Disponível em <http://dialogosentarteepublico.blogspot.com.br/2008/06/05educacao-em-museus-termos-que-revelam.html> Consultado em outubro de 2012.

BIASOLI, Carmen Lúcia A. *A formação do professor de arte: Do ensaio...à encenação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CÂMARA, Carla. Entrevista concedida a Mariane Blotta Abakerli Baptista. São Paulo, 27 de abril de 2018.

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 currículum*. Barcelona: Octaedro, 2004, 211-230.

FELIPE, Marcos. Palestra concedida aos alunos do Curso Sesc de Gestão Cultural. São Paulo, 03 de fevereiro de 2018.

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.

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*. nº 332, Febrero, 2004, 46-51.
- LATOURE, Bruno. *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial. 2008.
- 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.). 2014. *Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota, 2014, 15 -18.
- 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, 2008, 154-175.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- STOLL, Louise; FINK, Dean, & EARL, Lorna. *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (org). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- WALSH, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2009.
- ZARIF, Hasan. Entrevista concedida a Mariane Blotta Abakerli Baptista. São Paulo, 17 de abril de 2018.

Mariane Blotta Abakerli Baptista

Doutora em Arte e Educação, Universidade de Barcelona – Espanha. Mestre em Cultura Visual, Universidade de Barcelona – Espanha. Formada em Desenho Industrial, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil. Atualmente é coordenadora do Bacharelado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. É supervisora de grupos de mediação em exposições e integrante do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural em São Paulo.