



Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Artes Cênicas

Christofer Emanuel Barea

CRIANDO CAMINHOS: CORPO, EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA

Brasília, 27 de novembro de 2018

Christofer Emanuel Barea

CRIANDO CAMINHOS: CORPO, EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Universidade de Brasília como parte dos requisitos necessários para o Grau de Licenciatura em Artes Cênicas. Sob orientação da Professora Vancléia Pereira de Campos Porath.

Brasília, 2018.

Christofer Emanuel Barea

CRIANDO CAMINHOS: CORPO, EDUCAÇÃO E EPISTEMOLOGIA

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Universidade de Brasília como parte dos requisitos necessários para o Grau de Licenciatura em Artes Cênicas. Sob orientação da Professora Vancléia Pereira de Campos Porath.

Professora Vancléia Pereira de Campos Porath, Ma.
Orientadora

Professora Juliana Lima Liconti, Ma.
Membra

Professor Luís Carlos Ribeiro dos Santos, Dr.
Membro

Brasília, 2018.

*Dedico e oferto com imenso afeto este
trabalho aos alunos(as), professoras(es)
e funcionárias(os) do Departamento de
Artes Cênicas da UnB.*

Por todo o carinho.

Agradecimentos

Aos ancestrais

Aos que observam

Aos que se afetam

Às mestras e mestres do dia a dia

RESUMO

Este trabalho aborda a necessidade de se construir uma educação voltada ao desenvolvimento humano e à instrumentalização do indivíduo para a descoberta de si, estabelecendo a arte-educação como uma das protagonistas desse processo, tomando como exemplo, inicialmente, a minha própria história. Ao analisarmos a realidade escolar e acadêmica no Brasil, é possível detectar diversas contradições e problemáticas que acabam por gerar um ensino ineficaz no sentido de atender às necessidades da nossa sociedade e dos indivíduos, reproduzindo modelos obsoletos (herdados, como se verá, do colonialismo) e estabelecidos numa relação desigual e verticalizada de poder - chamada por Boaventura (2010) de epistemologia dominante - que não exploram o valor das culturas e saberes locais. Chamarei esse ensino desconectado da realidade social de *escola sem raiz*. Percebe-se também um cerceamento das pulsões corporais na escola (que aqui será percebido também como parte de uma relação de poder) em que a sala de aula é organizada seguindo a uma lógica que seria, segundo Foucault (1987), análoga à da organização de presídios, fábricas e manicômios. A essa estrutura de controle do corpo nas instituições de ensino, chamarei de *escola sem corpo*. Após buscar as origens desses problemas, proponho alternativas, para uma escola (e universidade) com raiz e corpo, dando ao aluno os instrumentos necessários para a descoberta de si e o seu desenvolvimento enquanto pessoa livre.

ABSTRACT

This work addresses the need to build an education focused on human development and the instrumentalization of the individual for the discovery of self, establishing art education as one of the protagonists of this process, taking as an example, initially, my own history. When analyzing the academic reality in Brazil, it is possible to detect several contradictions and problems that end up generating ineffective teaching in order to meet the needs of our society and individuals, reproducing obsolete models (inherited, as it will be seen, of colonialism) and established in an unequal and vertical relationship of power - called by Boaventura (2010) of dominant epistemology - that does not explore the value of local cultures and knowledge. I will call this teaching disconnected from the social reality of a *school without root*. It is also perceived a restriction of the corporal impulses in the school (that here will be perceived also as part of a relation of power) in which the classroom is organized following a logic that would be, according to Foucault (1987), analogous to the one of the prisons, factories and asylums. This structure of control of the body in educational institutions I will call *school without body*. After searching for the origins of these problems, I propose alternatives to a school (and university) with root and body, giving the student the instruments necessary for the discovery of himself and his development as a free person.

SUMÁRIO

Introdução Infame (ou: Como Ler Este Rito de Passagem).....	9
Capítulo 1: A Minha História é a História do Meu Corpo.....	12
Apêndice 1: Quem Sou Eu.....	19
Capítulo 2: Apoteose.....	21
Capítulo 3: Movi-Mente.....	30
Capítulo-Desabafo 4: Artes Cênicas Pra quem?.....	41
Encerrando o ciclo.....	44
Bibliografia.....	45

Introdução Infame

Ou: Como Ler Este Rito de Passagem

Eu estive pensando; o que seria um Trabalho de Conclusão de Curso? Segundo a ABNT NBR (14724 - 2006), trata-se de um “Documento que representa o resultado de estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido.(...) Deve ser feito sob a coordenação de um orientador.” Simples, até talvez um pouco vago.

Mas é mais que isso. É um rito de passagem.

Uma coisa esteve clara para mim, desde a gênese do processo: quis que este rito me afetasse, me transformasse. Ao longo da minha primeira graduação (História – Licenciatura, UnB), escrevendo sobre muitas coisas que não me pareciam verdadeiramente relevantes, em um formato que não me parecia suficientemente sincero, perdi muito tempo e **tesão**¹. Sim! Eu escrevi **tesão** bem aqui, agora em negrito.

Ora! Um TCC precisa de **tesão**.

Aos que porventura tenham se espantado, classificando minha linguagem como sendo inapropriada para um trabalho acadêmico, um anúncio: desta vez quero fazer diferente. Quero que nos sintamos em casa. Procuro por brechas. Escrever um TCC é um processo criativo, e como tal, temos que fazer escolhas em relação à forma que se vai dar corda aos fluxos internos. Quando escrevemos para o outro, é possível detectar a existência de uma espécie de “observador imaginário” enquanto estamos criando. Por exemplo, escrevendo um tcc o aluno se depara constantemente com pensamentos como “o que a banca vai achar disso?” ou “será que pode isso?”. Uma espécie de *poder moderador*² que fica lá a todo instante regulando o escritor. Não vejo maiores problemas nisso além deste: quando esse “medo” ou “cautela” acaba por limitar demais o fluxo criativo, empobrecendo, mecanizando, desumanizando o processo.

Pois bem, repare na primeira palavra desta introdução infame. “Eu”. Quis escrevê-la bem ali, para que aparecesse assim, à primeira vista. O motivo é simples; neste

¹ Tesão (substantivo masculino): estado ou qualidade do que é ou está teso; tesura

² Aqui, eu utilizaria o conceito de *superego* de Freud, mas após algumas pesquisas percebi que o mesmo jamais chegou a definir precisamente tal conceito.

trabalho eu existo, e muito. Seguramente há quem diga que até demais. Afinal, é bastante arriscado.

Escrever um trabalho acadêmico num processo criativo parecido com o da escrita literária ou poética é arriscado porque pode-se perder o *fio da meada*. Há de se encontrar um equilíbrio entre o desabafo, a subjetividade e a relevância acadêmica. E esse equilíbrio é muito tênue e difícil de encontrar. Por isso foi muito importante a leitura de alguns trabalhos com esse tipo de escrita perigosa; entre eles, a dissertação de mestrado da Professora (e minha orientadora) Vancléia Porath³, que conseguiu articular muito bem poesia e relevância acadêmica, e a tese de doutorado do professor Marcelo de Brito⁴, um dos meus mestres dentro da academia, que fez uma escrita muito gostosa, brincante, poética, catártica. Ambos me aconselharam bastante ao longo do processo com relação a linguagem.

Decidi fazer desse processo criativo um processo leve, sincero (com o menor grau de hipocrisia possível), com espaço para a subjetividade, e torcendo para que desse lugar de fala viessem coisas com as quais talvez outros alunos se identificariam. Ou seja, devo admitir que, ao escolher a alteridade para a qual eu escreveria, não pensei apenas na banca. Pensei em meus colegas. Por isso, tem muito aqui da minha história, minhas inquietações, e impressões. Ao mesmo tempo, para não perder a essência do TCC (que é a pesquisa), articulei esses apetites com autores que admiro, de olhar sensível, e que tenham observado as sutilezas das realidades que me interessava abordar (ensino, corpo, epistemologia).

Tenho consciência de que essa abordagem pela qual optei, que busca não omitir-se da subjetividade, abre bastante espaço para contradições. É o que temos dentro de nós, afinal: contradições. Mas acredito ter feito o possível para evitá-las ou ao menos reconhecê-las. Por exemplo, falo de eurocentrismo e ao mesmo tempo cito o bendito Foucault⁵. Ou ainda, critico o academicismo e me vejo reproduzindo-o em vários momentos. Sem dúvida, é um processo longo esse de desenvolver um tipo de abordagem que seja sólida, coesa, íntegra, e no meu caso ainda estou a buscá-la. Até encontrá-la, reconheço as chances de cometer equívocos. Faz parte do processo; o mais importante é a escuta, a disponibilidade de reconhecer as próprias contradições e se transformar.

Escrever este trabalho me transformou. Acredito ser esse um ponto de grande significado. Que triste seria escrever um trabalho enorme sem depois me identificar

³Porath, Vancléia Pereira de Campos. Dançando com o peixe vermelho: encontro entre o processo viewpoints e a improvisação estruturada de Anna Halprin na composição cênico-coreográfica. Dissertação (Mestrado em Arte)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

⁴ Brito, Marcelo de. *A construção do sentimento de unidade: desdobramentos de uma abordagem corporal atípica no desenvolvimento humano*. Tese de doutoramento. Lisboa: UTAD, 2011.

⁵ (à parte) - Também pudera, o cara é bom gente.

profundamente com ele! Sem me reconhecer nele, sem contemplar as minhas singularidades como ser humano! Acredito que as contribuições que um indivíduo tem para dar ao mundo nascem justamente da sua singularidade; é aí que está a chave que desencadeia o *darma*⁶ de cada um.

Leitor, me comunicarei contigo. Espero que não se incomode. Não que eu queira dar uma de Machado de Assis, é só que assim é mais gostoso escrever (e por sinal, nas normas da ABNT não há nada que proíba isso). Ao ler este trabalho, você pode adotar o caminho que preferir, pular capítulos, começar pelo último, como quiser.

Este TCC é sobre corpo, educação e epistemologia. A relação entre esses temas será construída de maneira gradual e multifacetada. No primeiro capítulo contarei a minha história resumidamente sob a perspectiva do corpo, e como as descobertas que fiz na UnB (e fora dela) influenciaram um processo de encontro que contribuiu para que eu me interessasse por arte-educação. Em seguida, abordarei alguns problemas da educação tradicional, presentes tanto nas escolas quanto nos meios acadêmicos, relacionados à submissão à epistemologia dominante. Depois proponho alternativas para o ensino: apresento um projeto de extensão, do qual participei na graduação, como um caminho possível de abordagem do corpo na escola; e finalmente faço algumas considerações sobre Artes Cênicas (nos âmbitos escolar e acadêmico).

Bom proveito.

⁶ Em sânscrito, “o que está estabelecido para cada um, dever” (Encyclopædia Britannica. Consultado em 27 de novembro de 2018).

Capítulo I

A minha história é a história do meu corpo

Parto do pressuposto que tudo o que eu escrever estará irremediavelmente imbuído de mim; qualquer que seja o meu discurso, não será imparcial, ou livre de subjetividade. Portanto, cabe ao leitor avaliar se julgará proveitoso saber um pouco mais da minha história, antes de ler minhas críticas, propostas e reflexões. Àqueles que buscam ir “direto ao ponto”, sugiro carinhosamente que se encaminhem ao próximo capítulo. Aqui é tudo muito pessoal.

Aos que insistem, bem-vindos.

Se eu fosse escrever minha história, um bom fio condutor seria o corpo. Ao longo dos anos, fui transformando minha maneira de lidar com a vida e comigo, com os sentimentos, as expectativas, a sociedade; e tudo isso afetou profundamente minha corporeidade e minhas relações com o mundo. Escrevo esta breve biografia do meu corpo inclusive como forma de me perceber. Toda autodefinição é mera especulação, é verdade; mas investigar e ligar os pontos pode abrir novas portas na interminável trajetória do auto-conhecimento. E conhecer-se é um belo ponto de partida para compreender o mundo.

MINHA CRIAÇÃO “EXÓTICA”

Sou de família grande. Sete irmãos e uma irmã (especificamente a caçula). Nasci na Argentina e cresci em comunidades “alternativas”, daquelas que surgem nos anos 70 e 80, misturando o anticapitalismo hippie com um curioso sincretismo religioso que unia a moral judaico-cristã às práticas espíritas de uma suposta comunicação com os mortos, guias e entidades de toda sorte. Aprendia-se desde criança a psicografar mensagens do além. E claro, havia o elemento sexual: pregava-se o “amor livre”, ou a “revolução do amor”, ou seja, todos deveriam esforçar-se em manter relacionamentos abertos, já que a monogamia era considerada uma instituição opressora do *establishment*. Resultado: meus pais são brancos, meus irmãos, não (com exceção dos que são “a cara do pai”). Para nós era tudo muito natural, mas nem sempre essa diversidade foi bem recebida no lado de fora da nossa bolha. Nossos corpos eram diferentes, e obviamente isso gerou alguns problemas de identidade, principalmente quando passamos a frequentar escolas (diga-se de passagem, sempre públicas). Tanto que, hoje em dia, fala-se muito pouco sobre isso na nossa família. Algo como um

pequeno tabu. O curioso é que tudo isso veio justamente de uma afobada vontade de quebrar tabus nos anos 80.

Não posso me colocar como porta-voz dos meus irmãos e dizer como eles se sentem em relação a tudo isso. Mas posso falar de mim. Me parece que reproduzo alguns padrões. Não sei exatamente como é ser criado num modelo familiar tradicional, mas percebo algumas características em mim que as vezes distoam do que geralmente se espera de um homem em nossa sociedade. Por outro lado, é possível também detectar em minha história uma série de negações e rupturas comportamentais em relação ao que me foi ensinado, principalmente na adolescência, fase em que a questão da identidade me atormentou ferozmente. Foi sempre difícil me aceitar, e, conseqüentemente, aceitar meu corpo, o que me levou a vivenciar algumas situações de risco como o abuso de drogas e o desenvolvimento de lesões oriundas da vigorexia. Tive fases autodestrutivas.

MOLEQUE INSISTENTE

Meu corpo passou por algumas, digamos, provocações. Que sedutora é a morte: eis um elemento interessantíssimo que andou rondando minha primeira infância, e que até hoje me fascina. Na verdade, boa parte de minha vida foi marcada por situações de risco, e isso se refletiu profundamente na minha relação com o mundo. Vamos contextualizar.

Quando eu quase morri pela primeira vez eu tinha menos de um ano. Com cinco meses de idade, viajamos cerca de 300 quilômetros em um carro velho, sem pára-brisas (exatamente, o vidro havia sido removido por estar rachado), e semanas depois eu estava na UTI com pneumonia em estágio avançado. Em um hospital público da periferia de Tucuman (Argentina), os médicos informaram minha mãe que a infecção já houvera avançado demais. Era necessário ser realista: o neném provavelmente morreria. Dá-lhe oração: minha mãe disse que passou dias rezando, aos prantos, dizendo a Deus que não aceitaria que eu fosse levado. Enfim, sobrevivi, apesar de algumas sequelas.

Outro episódio foi o da piscina. Nas comunidades em que vivíamos, havia uma filosofia de deixar as crianças brincarem por aí, explorarem, enfim, desenvolver autonomia. O problema é que eu tinha apenas dois anos, e é claro que fui parar no fundo da piscina.

Meu irmão, na época com sete anos, disse que me viu lá no fundo da piscina, me mexendo, mexendo, até que, após alguns espasmos, parei de me mexer. Ele disse que congelou, e não conseguiu fazer nada. Pouco tempo depois, um adulto viu de longe algo na piscina, percebeu que era uma criança, pulou e tirou de lá. Dizem que eu estava morto; o corpo frio, com água escorrendo pelos orifícios. Meu irmão diz que sonha com isso até hoje. Botaram-me de cabeça para baixo e deram-me uma bela

pancada no peito. Minha mãe, quando viu, entrou no modo “reza desesperada aos berros”. Respiração boca-a-boca, e voilá; eis que o menino acorda e começa a tossir. Espalharam por toda parte a notícia: “Deus ressussitou um menino afogado”. A história é lembrada até hoje por aquelas bandas.

Isso sem contar com minhas quedas de telhados, árvores, escadas, minhas brigas, aventuras que me renderam uma coleção de dezenas de cicatrizes (costuradas com meia centena de pontos). São tantas as emoções.

ESQUIZÓIDE?

Cá com meus botões, lembro-me de alguns episódios semelhantes ao longo da minha vida, e sempre fiquei pensando: por que diabos estou vivo? Na verdade, uma memória antiga minha é a de ficar olhando com estranhamento para o movimento de minhas próprias mãos e me perguntando “por que vocês me obedecem?” ou outras esquisitices como

“Por que os meus soldadinhos (leia-se: anticorpos) não querem que eu morra? Por que o meu corpo faz o que eu mando? Por que Deus fez a gente descer do céu e morar na terra pra depois morrer?”

Em minha infância eu fiquei, digamos, em cima do muro. Valorizara o universo subjetivo, minhas fantasias e imaginações, e desinteressara-me pelo mundo “externo”. Algo entre existir e não existir, ser e não ser, encarnar e não encarnar – habitar meu corpo, materializar-me, ou sair flutuando para alguma dimensão etérea. Diz minha mãe que eu era muito “avoadado”, fitava o vazio e não me importava com o que acontecia ao meu redor. Isso nos leva a uma questão.

"Na aceção do termo, o esquizoide é descrito como desligado da realidade do mundo exterior em um sentido emocional. Todos os seus impulsos instintivos e esforços são direcionados intimamente perante objetos internos e ele vive uma vida interior intensa que normalmente se revela de uma surpreendente abundância de fantasia e imaginação quando isso se torna acessível mediante observação. Embora a maior parte da sua vida fantasiosa e variada seja levada adiante secretamente, à distância."⁷

Foi só com 21 anos de idade que uma psicóloga me alertou sobre o TPE (transtorno de personalidade esquizoide) e me orientou a fazer os exames cabíveis para um diagnóstico mais aprofundado. Me esquivei, e nunca os fiz. Por ser um transtorno relativamente comum e não haver relação com surtos psicóticos ou

⁷ Guntrip, Harry (1969). *Schizoid Phenomena, Object-Relations, and The Self* (em inglês). New York: International Universities Press.

fenômenos do gênero, nem me preocupei. Mesmo porque, a essa altura, eu havia encontrado algumas formas bastante interessantes de “trabajar minhas questões”, principalmente no sentido de ocupar o corpo. Hoje acredito estar *muy bien, gracias*.

Que curiosa é a vida; na adolescência acabei indo para outro extremo. Em contraposição a toda aquela falta de aterramento⁸, me surgiu um outro tipo de problema, que foi a obsessão por transformar o corpo que eu não aceitara, me tornando “mais forte”. Leia-se: adquirir massa muscular, deixar de ser magro, tornar-me mais ameaçador. Talvez por ter sido agredido algumas vezes por jovens maiores, sentindo-me impotente. Mas havia algo mais; uma espécie de vergonha da minha aparência, uma sensação de inferioridade, de até repugnância. Lembro-me de olhar no espelho e me sentir ridículo. Perguntava frequentemente à minha mãe se talvez eu não estivesse doente, deduzindo que aquela magreza não poderia ser normal. A verdade é que não havia nada de errado com o meu corpo: de fato, eu estava afetado por uma questão mais comum do que eu poderia imaginar. Há, na atualidade, uma busca insalubre por se alcançar padrões esteriotipados de beleza, e, segundo Patrícia Soler⁹ (2013),

este fato tem desencadeado uma série de transtornos psíquicos relacionados à aparência. Dentre esses transtornos mais usuais, destacamos a vigorexia e a dependência de exercício. A vigorexia é um tipo de transtorno dismórfico corporal, em que o indivíduo potencializa defeitos estéticos que possua, ou ainda imagine que possua. Esse defeito chega a torturá-lo e ele passa a se sentir aparentemente repugnante.

Acabei aderindo a duas artes marciais ao mesmo tempo (jiu-jitsu e muay thai) e à musculação, tendo me transformado consideravelmente em questão de um ou dois anos (não só no sentido físico). Depois de treinar exaustiva e exageradamente por um bom tempo, tornei-me um lutadorzinho relativamente destacado. O preço: dicopatias degenerativas na coluna vertebral aos 18 anos de idade. E tenho certeza de que o estrago poderia ter sido muito maior (por exemplo, se na época eu tivesse tido acesso a anabolizantes).

Enfim, sob a perspectiva do corpo é possível perceber uma série de questões que envolvem outras “dimensões” do ser, que transcendem o âmbito da fisicalidade enquanto matéria (Laban, 1978¹⁰). Ou seja, o corpo contém pistas. Pistas preciosas para quem quer investigar a si mesmo. E essa conclusão contribuiu muito para que eu me interessasse pelo estudo da corporeidade.

⁸ Aqui no sentido de *grounding* desenvolvido por Lowen (1984)

⁹ Soler, Patrícia. *Vigorexia*. Revista brasileira de medicina do esporte (vol. 19). São Paulo: Unigran, 2013.

¹⁰ Laban, R. Domínio do movimento. São Paulo: Summus, 1978.

Abaixo, um pequeno panorama que talvez interesse a quem queira se situar melhor.

MINHAS REVOLUÇÕES INTERNAS

Mente é corpo. A cisão é meramente conceitual. Algo de físico pode vir a servir de chave para o salto.

Tive que descobrir meu corpo, aprender a ocupá-lo, possuí-lo; essa foi a tônica da minha história, o fio condutor. Pensando em uma breve linha cronológica de minhas experiências corporais, poderíamos traçar um esquema mais ou menos assim:

0-4 anos: peleja. Problemas respiratórios que melhoram com o tempo.



4-12 anos: descoberta do mundo, espírito exploratório; subir em árvores, escalar rochedos, cair muito. Brigas de menino. Aprender a me defender, suportar castigos sem chorar. Meu apelido era “nanico”, um moleque franzino e desaforado, insolente e encantador em suas perguntas.



Eu sendo muito forte

12-16 anos: ego. Cresci de uma vez. Alto e magro. Malhar, malhar, malhar: complexo de inferioridade com meu corpo. Brigas na escola. Preciso ser mais forte, mais ameaçador, se não vou apanhar sempre. Nunca chorar. Muay Thai, Jiu-Jitsu. Treinar,

treinar, treinar. Drogas, coma alcoólico, mascote da galera. Primeiro sexo. Moleque marrento, aviãozinho.



16-18 anos: problemático. *Ego trips* de poder na superfície, insegurança e carência no cerne. Abuso de drogas. Visitas à Delegacia da Criança e do Adolescente. Raves, experiências psicodélicas, interesse por Castañeda, Timothy Leary, Huxley. Reprovação no Ensino Médio. Saí de casa, fui morar com um dos meus irmãos. Brigas de rua. Campeonatos de Jiu-Jitsu: nunca perder, a qualquer custo. Lesões: fraturas e discopatia degenerativa (L5-S1 por “excesso de esforço”). Crise severa de lombociatalgia: eu de cama sem conseguir me mexer – pelo menos consegui chorar. O médico: “você vai ter que operar” Eu: “de jeito nenhum, tenho 18 anos.” Ele: “é degenerativo. Mais cedo ou mais tarde você vai voltar aqui se rastejando de dor, implorando pra operar.” Ibsis Literis, não estou parafraseando.



Nossa, como eu era marrento. Da esquerda para a direita: meu irmão, meu amigo Kopas, e eu

18-19 anos: redescoberta. Não operei. Conheci o Iyengar Yoga e comecei a aprender um pouco mais sobre como cuidar de mim. Conheci o universo da Umbanda, chorei no colo de uma Preta Velha. Resolvi enfrentar medos. Conheci o ayahuasca. Marcante, muitas portas se abriram. Eu precisava fazer as pazes comigo e com o mundo. De ateu convicto, passei a ser um daqueles jovens *namastê/gratidão* metidos a zen-budistas

(essa fase também passou). Arranjei dois empregos; ah, a vida adulta! Passei no vestibular da UnB em História. E talvez o mais marcante: descobri o Movi-Mente, a improvável ponte que me levou a conhecer as Artes Cênicas. Foi nessa época que comecei a ter uma vida menos autodestrutiva. Dando uma olha em alguns materiais antigos, achei um texto que escrevi nessa época, aos 19 anos. Por sintetizar muito bem tal momento, decidi compartilhá-lo aqui em forma de apêndice.

APÊNDICE 1 - Quem sou eu

Eu sou. Dito isso, vamos às especulações.

Sim, não passam de meras especulações. Afinal - blá blá blá pra cá e pra lá - nunca se ouviu nada que nos satisfaça a alma. Não em forma de discurso: ela não ouve conversa de adulto, não consegue reduzir as coisas - nossa alma é uma criança bem nova que vive em outro tempo.

Posso dizer que existe em mim algo que não está pronto. Daí surgem infinitos desdobramentos que me fazem ser um monte de coisas ao mesmo tempo, sem sê-las de fato. Aqui, na superfície das coisas, sou aquilo que quiser: escolho um punhado de características que me agradam e as reafirmo até que me identifique com elas. Digamos, "Sou brasileiro, advogado, pai, filho, inteligente, despojado, etc, etc." Isso para maquiar aquilo que outra parte do ser determina, uma parte menos bem resolvida: "Sou fraco, impotente, incapaz, tenho medo, não posso." E se formos ainda mais fundo nesse "eu" pessimista? O trem fica feio: "Me odeio. Não quero prosperar. A vida é um fardo. Quero morrer." Bem, esse desespero todo ainda me soa como um mal entendido. Nademos um pouco mais nessa lama, antes que alguém venha com aquela estória de que "não diga isso, somos todos seres de luz!" Afinal, já passamos da camada das maquiagens.

Está bem. Há muitos "eus". Qual deles eu escolheria para escrever esse texto, e responder a essa perversa pergunta do título?

Sei lá. Considerando isso, acho que é o "eu-cansado-de-rodeios" que está falando. Esse é um eu interessante, que sempre esteve lá, mas agora vem ganhado mais espaço. Ele é uma mistura de rebeldia com preguiça, que não quer mais saber de papinho pra cima dele. Não é bom nem mal: só está cansado, só quer ir direto ao ponto. O lado ruim: torno-me um pouco chato. O lado bom: quero algo de verdadeiro.

Quero algo de verdadeiro. Eu não sei de nada. Tudo se provou poeira.

É um instante crítico, seguramente. As tradições, as velhas opiniões, os portos-seguros, os passatempos, a vontade de ser um grande homem, tudo que já me manteve satisfeito outrora, tem caído por terra desde que eu cansei. Parece autodestrutivo, parece que dói. Mas dói menos do que minha dor nas costas, que, silenciosa e constantemente, vem voltando meus olhos para o tamanho das cargas velhas que arrasto comigo a cada passo de minha jornada.

É hora de pegar fogo. Não aceito menos que isso.

Eis minha lama. Também sou eu. Eu sou tudo isso, e nada disso. Se eu dissesse que era luz e purpurina, estaria mentindo e abafando minha avidez. Também sou avidez, sou meus sentimentos por que os criei, sou o que sinto e aquele que sente. E é aí que chegamos ao ponto chave.

Sou aquele que sente. Desdobramentos a parte, sou algo de incalculável. Misteriosamente, estou aqui e pronto. Não importa tanto assim, a pergunta em si. Apenas o processo que ela desencadeia.

Me deu vontade de ficar em silêncio. Não é necessário dizer mais nada. Nesse breve intervalo sem as palavras, estarei mais perto de mim do que ao proferir qualquer belo discurso.



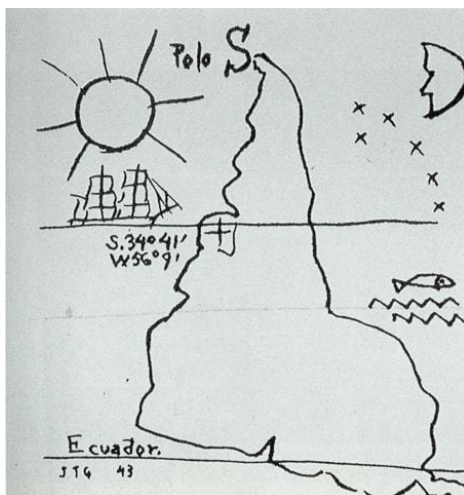
CORPO, CATARSE, E SILÊNCIO

Dos 19 aos 25 anos eu frequentei assiduamente o laboratório de corporeidade e auto-conhecimento Movi-Mente. Essa talvez tenha sido a fase mais revolucionária de toda a minha vida: além de transformar radicalmente minha relação comigo mesmo e com o mundo, foi nesse processo que decidi cursar Artes Cênicas, devido à minha crescente paixão pelo estudo da corporeidade. Foi como fazer as pazes com meu corpo. Desde pequeno, minha relação com o mesmo não tinha sido das melhores; primeiro pelas situações de risco à vida, depois pela desconexão com a realidade material, e finalmente pelos abusos e exageros aos quais expus meu corpo, tanto em termos de exercício físico quanto de consumo excessivo de substâncias nocivas. Isso reflete questões internas que precisavam de atenção, e através de determinados aprendizados que obtive em várias abordagens corporais (yoga, meditação dinâmica, dança, Movi-Mente, etc), pude reconhecê-las e trabalhá-las. Isso me fez viver melhor. Percebo que, como educador, tenho tido como umas das minhas maiores apetências esse assunto: como contribuir para que alunos vivenciem um encontro de si mesmos? Somando isso a uma série de inquietações que adquiri ao longo da minha formação em relação à forma como, em geral, a educação tem sido conduzida no Brasil, farei nos próximos capítulos uma análise de algumas contradições e lacunas observadas em nossas instituições de ensino, para depois propor algumas alternativas para que a educação desenvolva maior potencial transformador, em termos de desenvolvimento humano, criando *raiz* e contemplando o *corpo*.

Capítulo II

Apoteose

Eurocentrismo, hierarquização epistemológica, e a necessidade de raiz e corpo nas instituições de ensino.



Por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de uma tal descontextualização? São hoje possíveis outras epistemologias?

Boaventura Santos¹¹

Ao reconhecer a diversidade epistemológica do mundo, o pensamento pós-abissal deve tomar a forma de uma ecologia de saberes. Isso significa uma renúncia total a qualquer epistemologia geral. Nesse aspecto, reside sua principal diferença quanto ao modelo epistêmico soberano: o reconhecimento de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico.

Fulvio Gomes¹²

O anarquista epistemológico não se recusará a examinar qualquer concepção, admitindo que, por trás do mundo tal como descrito pela ciência, possa ocultar-se uma realidade mais profunda, ou que as percepções possam ser dispostas de diferentes maneiras e que a escolha de uma particular disposição correspondente à realidade não será mais racional ou objetiva que outra"

Paul Feyerabend¹³

¹¹ SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo; Editora Cortez. 2010

¹² Gomes, Fulvio. As Epistemologias do Sul por Boaventura Santos: por um resgate do Sul global. Revista Páginas de Filosofia. São Paulo: UMESp, 2012.

O universo não tem chão. Nem teto. Nem esquina, nem rua sem saída. Se você observar bem, talvez chegue à assustadora conclusão de que não existe *centro do universo*. Nenhuma estrela é a estrela central de todas as estrelas, pelo contrário, cada uma tem seu próprio sistema, com seus próprios planetas orbitando seu próprio campo gravitacional.

Pois bem, imagine uma estrela que se autoproclama a *Estrela Universal*. Imediatamente, inventa-se o centro do universo. E inventa-se também sua margem.

Não tem problema essa estrela se achar bonita. O problema surge quando a mesma adota para si um "E" maiúsculo e tenta ensinar as outras estrelas a serem *verdadeiras estrelas*, já que agora elas se tornaram apenas estrelas em potencial.

É assim com a epistemologia dominante, o "saber oficial", originado do universo acadêmico ocidental. Em seu rigor metodológico (em boa medida, um rigor necessário), esse tipo de saber acabou invalidando, por uma série de processos históricos, outras formas de saber, outras leituras da realidade: saberes ancestrais, corpóreos, *míticos*. Para Boaventura e Meneses (2010),

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.

Todo esse panorama acaba se refletindo no âmbito escolar: os alunos passam anos tentando adquirir conhecimentos que nem sempre dialogam com suas realidades sociais e suas subjetividades. Fico imaginando aqueles pobres guaranis do sul, em aldeamentos jesuíticos do século XVII, tentando aprender a rezar em latim. Eles eram exímios caçadores e *dançadores*, conhecedores das propriedades medicinais da flora, sabiam de cor uma infinidade de cânticos e histórias sobre a origem do mundo, dos animais, dos seres humanos, e lá estavam, sentados no chão, olhando para o padre, aprendendo latim. E me parece que ainda estamos, em alguma medida, fazendo algo parecido hoje.

Muitos professores se perguntam sobre os motivos do baixo nível de engajamento dos alunos nos afazeres escolares. Mas até que ponto estamos propondo ofícios úteis e saberes compatíveis com suas realidades? Ao negar o contexto em que

¹³ Feyerabend, Paul. *Against Method*. London: 1993.

se ensina, cria-se uma escola *sem raiz*. Ao negar a riqueza pedagógica da corporeidade, cria-se uma escola *sem corpo*. É **preciso descolonizar-se**, e abrir espaço para as preciosidades que se podem encontrar aqui. Não trata-se de um afobado ufanismo bairrista, trata-se de uma necessidade de se (re)descobrir. Temos coisas lindas acontecendo no Brasil, no DF, na UnB. Muitas delas poderiam inclusive ocupar nossos espaços institucionais de ensino, e de fato isso já está sendo feito aos poucos, como irei exemplificar no capítulo sobre o projeto de extensão Movi-Mente.

Neste capítulo, vamos analisar alguns processos históricos que contribuíram para estabelecer as epistemologias dominantes enquanto estratégia de dominação e reprodução do eurocentrismo. Depois, vamos procurar respostas dentro da nossa realidade para reverter essa marginalização dos nossos saberes tradicionais, nossas raízes e corporeidades, de modo que as práticas escolares e acadêmicas façam mais sentido (para alunos e professores).

Contextualizando a dominação

Você já reparou que existe em nós a impressão de que há o conhecimento **oficial** e o conhecimento “complementar”, “alternativo”, “**informal**”? Observe a medicina: há o médico, a quem devemos recorrer por prudência; e há o *resto*. Esse resto – coitado – é uma caixinha onde se colocam as mais variadas formas de se entender saúde, corpo, cura. E tudo que não é *oficial* se torna parte da mesma categoria – da meditação às receitas de benzedadeiras do Nordeste, é tudo “alternativo”.

É que as bases dessa dita oficialidade das formas de conhecimento dominantes foram traçadas com base em uma mentalidade típica do Ocidente, chamada por Boaventura (2009) de pensamento abissal:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o "deste lado da linha" e o "do outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível³. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o "outro". A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo "deste lado da linha" só prevalece na medida em que

esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética.

A formação dessa epistemologia dominante se deu primeiramente em detrimento do teocentrismo, tipo de pensamento vigente na Europa medieval e estabelecido por séculos através da forte influência de uma intuição chamada Igreja Católica Apostólica Romana, presente em todas as instâncias daquela sociedade. A partir do início da ascensão da burguesia, começa a degradação do poder eclesiástico, e o pensamento teocêntrico passa a ser substituído gradativamente por outra forma de se conceber a “verdade”.

Para substituir o velho pensamento, com toda sua solenidade, era necessário algo igualmente solene, porém superior, *universal*. Começa a se consolidar a epistemologia dominante como a conhecemos hoje em um contexto de conflito ideológico, de necessidade de afirmação. Se a Igreja estava sendo substituída, suas práticas de dominação também seriam substituídas por outras; naturalmente. Por exemplo, não dava mais para “catequisar os pagãos” (leia-se: explorar sociedades não cristãs). E então? Com um outro jogo chamado “processo civilizatório” ou imperialismo – inventado por eles mesmos - era possível renovar e validar as práticas de exploração, agora com uma premissa *racional* (Le Goff, 2005). Tão racional quanto foi a sistematização da economia de maneira que o lucro se tornasse o novo deus. Impulsionada pela fatura de matéria-prima trazida dos *amigos dos sul* e pela baratíssima mão-de-obra (sistematicamente refém), a nova deidade lançou as potências europeias a um estado hegemônico sem precedentes, nos mais variados sentidos. Deu “certo”, e é praticado até o presente momento, com as devidas alterações. Nesse processo, os povos não foram colonizados apenas econômica e politicamente, mas também epistemologicamente, num sistema de dominação que invalidava os saberes locais sob a perspectiva do pensamento abissal.

Assim podemos detectar alguns dos fatores que constituem o caráter hegemônico da academia. A colonização e o imperlismo ocidental ocorrem, portanto, nos mais variados âmbitos, inclusive o epistêmico (portanto sociopolítico). Relativizar o conhecimento dentro do meio acadêmico, ou seja, reafirmar a diversidade epistêmica, é uma forma de luta:

O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que separam o mundo humano do mundo subumano, de tal modo que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece no pensamento e nas práticas modernas ocidentais tal como no ciclo colonial. Hoje, como então, a criação e a negação do outro lado da linha fazem parte de princípios e práticas hegemônicos. (...) a cartografia metafórica das linhas globais sobreviveu à cartografia literal das linhas que separavam o Velho do Novo Mundo. A injustiça social global está assim intimamente ligada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta pela justiça social global também deve ser

uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem-sucedida, essa luta exige um novo pensamento — um pensamento pós-abissal (...). (Boaventura, 2009)

Por muito tempo, os colonizados vêm tentando alcançar metas ocidentais. Lembro-me dos professores e alunos da UnB comemorando o fato da mesma ter sido considerada, por um órgão norte-americano, como a décima melhor universidade da América “Latina”. Mas, quer saber? Podíamos ser muito mais que uma universidade bem colocada num ranking gringo: podíamos ser uma *universidade* voltada para seu próprio *universo* - sem exaltar nem rebaixar os outros.

E agora?

Sim, fomos colonizados também intelectualmente. Mas vamos voltar ao presente. Diversas instituições foram criadas, estão aí, desenvolvendo suas pesquisas e procurando servir para alguma coisa - ainda que sem superar a postura colonizadora que aprenderam a reproduzir. Crises de identidade são corriqueiras; funcionários, alunos, professores, todos se questionam mais cedo ou mais tarde sobre os porquês desse jogo todo. O aluno entra, estuda, aprende uma nova linguagem. Conhece grandes especialistas em coisas oficiais. A oficialidade, a propósito, é uma espécie de sombra amedrontadora que “deve ter sido adotada por algum motivo”. É tão oficial que deve ser verdade. Tão sério que deve ser importante. Bem mais importante, diga-se de passagem, que as coisas da vida real. É isso mesmo: o acadêmico é tão *oficial* que se separa da realidade social em que vive e caminha pelas nuvens da intelectualidade, jogando o jogo, dançando a dança, competindo por um reconhecimento estéril e muitas vezes inútil para a construção de uma sociedade melhor. E aí ele reproduz. Reproduzir é algo que a gente aprende bem na escola e na academia.

Mas para dar à luz a algo que seja nosso, nossa verdadeira contribuição para o mundo, é necessário olhar para o chão sobre o qual estamos pisando. Olhar ao nosso redor. **Honrar as nossas ancestralidades e saberes, nossas resistências.** Olhar para a periferia, jogar capoeira, conhecer os projetos de extensão da nossa universidade, pedir benção às senhoras e ouvir suas histórias. Calar-se, as vezes. Não reproduzir o jogo de poder que marginalizou nossos mestres e mestras, pelo contrário: buscar a força das nossas raízes.

Precisamos das nossas raízes na escola. Promover aprendizagem é coisa séria. Educação é também um processo político, e nossas escolhas têm consequências nas vidas de muita gente.

Não é que os métodos da ciência moderna sejam maus ou bons, e que se deva *combatê-lo ferozmente*, negando suas contribuições. Afinal, paradoxalmente, é

o próprio avanço dessa ciência que acaba por levar aos questionamentos que a levam à sua crise:

[...] a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda (SANTOS, 2010).

Mas é necessário abrir espaço para novos diálogos e possibilidades de transformação. E para enfrentar esse desafio, diversos autores têm trabalhado no sentido de compreender as estruturas dessa dominação, desenvolvendo lutas dentro da academia para ampliar as nossas possibilidades epistemológicas. Nos últimos anos tem-se nutrido dois conceitos fundamentais para esse processo-luta: *epistemologias do sul* e *ecologias de saberes*. O primeiro, Boaventura e Meneses (2010) definem como sendo o

conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos.

A esse diálogo entre os saberes, dá-se o nome de *ecologias de saberes*, como explica Fulvio Gomes (2012):

Ao reconhecer a diversidade epistemológica do mundo, o pensamento pós-abissal deve tomar a forma de uma ecologia de saberes. Isso significa uma renúncia total a qualquer epistemologia geral. Nesse aspecto, reside sua principal diferença quanto ao modelo epistêmico soberano: o reconhecimento de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico.



Quino, 1966.

Todo esse panorama talvez favoreça uma compreensão de que a institucionalidade das formas de conhecimento eurocêntricas perpetua uma série de contradições que acabam acentuando o abismo que separa mundos potencialmente complementares. Em síntese; valorizar e legitimizar as epistemologias do sul e as ecologias de saberes pode ser uma atitude chave para o processo de descolonização que trará raiz e corpo às nossas instituições de ensino.

Corpo e Raiz

“Só se aprende a jogar jogando”, respondeu-me o mestre de Capoeira Angola do Ilumina Ayê, Leninho, quando o perguntei como se aprende a jogar. Leninho é homem de poucas palavras, mas seu corpo diz muito com cada gesto. Outra linguagem.

Perguntei se quem joga capoeira é artista, e ele disse que tanto faz. Capoeira é a vida, tem as regras da vida, não precisa de palco. É no chão. Assim como a vida é no chão. “Você pode jogar até sozinho, não precisa ninguém ver.”

Leninho não conhece Grotowski. Suas referências bibliográficas estão inscritas em sua própria pele, seus músculos e ossos, seus cantos. Ele é. Cantar é muito importante: o aprendiz tem que cantar, todo mundo tem que cantar. E tocar - deve-se aprender todos os instrumentos, para que a música não pare. “Aí você vai aprendendo e vai jogando. Quando vê já tá cantando, e se divertindo. É coisa séria mas tem que se divertir também.”

O aprendiz de capoeira não precisa saber ler nem escrever. Trata-se de um tipo de aprendizagem que acontece de maneira natural, considerando seu aspecto coletivo e o caráter social do aprendizado humano. É uma questão de observar e praticar, respeitando a complexa ordem dos fatores, um a um, assimilando-os com paciência até ganhar novos direitos e deveres. Existem regras. Não são universais mas têm aspectos em comum com outros saberes tradicionais. Existe um protocolo. Não está necessariamente escrito mas isso não diminui sua importância dentro do processo. Há hierarquias; existe a figura do mestre, e mesmo que ele não tenha poderes adquiridos oficialmente, nutre-se dentro dos grupos um profundo respeito por sua posição, sem ter que recorrer a um diploma para tal, que não seja o diploma de suas vivências e experiências.

A Capoeira Angola é apenas um exemplo. Em geral, podemos observar muitos elementos em comum com outros saberes tradicionais do Brasil, como a roda, o contato com o chão, o caráter ritualístico, e até as escalas melódicas. Existem temas recorrentes que vão de escravidão a assuntos religiosos, de saudades de outros tempos à conexão com determinado espaço geográfico. Não se deve fazer vista grossa para o fato de que existem também contradições específicas dentro desses universos, como algumas práticas que poderiam, sob nossa ótica pós-moderna, ser classificadas como machistas, por exemplo. O importante é enxergar essas práticas com um olhar contextualizado, e consciente de que toda cultura está sempre em transformação e apta a dialogar.

Estamos lidando com um outros universos de conhecimento, linguagens muitas vezes intraduzíveis em termos teóricos. Como explicar o sentimento que se tem quando a sinergia dos instrumentos de capoeira leva a roda a um estado uno, uma presença indescritível, um sentir-se humano que arrepiam a alma? Que terminologia seria apropriada para falar dessa alma? Só jogando para saber. Além das técnicas, além da correta execução dos movimentos, além do preparo físico, há algo mais. Algo nosso.

O aprendizado desse tipo de conhecimento ocorre por um processo diferente daqueles descritos no tópico passado. Não que não hajam técnicas, não que seja fácil e que se possa apropriar-se desses conhecimentos através de um contato superficial e verticalizado. Mas é diferente. Existem inúmeros pesquisadores que tratam desses assuntos, mas nenhum deles seria capaz de realizar um trabalho consistente sem vivenciar esse mundo, tocá-lo, cantá-lo, senti-lo em seu íntimo. Daí podemos tirar uma conclusão interessante: os conhecimentos tradicionais, das culturas ditas populares,

têm suas próprias formas de ensino-aprendizagem, e o fato de não haverem um “regimento interno oficial” (escrito) não significa que sejam frágeis ou inválidos. Quando se cai na armadilha do pensamento abissal, negando ou ignorando aquilo que ainda não conquistou prestígio e “validade” dentro da academia, perdem-se coisas muito preciosas. E não me refiro apenas às manifestações consideradas como sendo parte da cultura popular; aqui mesmo em nossa universidade podemos encontrar trabalhos interessantíssimos desenvolvidos (por alunos e professores) paralelamente (ou transversalmente) ao currículo obrigatório, e que lutam para que seus projetos continuem existindo em uma época em que a falta de estímulos os ameaça.¹⁴ É necessário valorizar essas abordagens não dominantes de construção de conhecimento, encontrar brechas, ocupar espaços. Já está sendo feito; basta prestar atenção. O próprio CEN possui grande potencial no sentido de criar pontes entre as diferentes epistemologias que existem ao nosso redor, e alguns professores vêm percebendo isso há um tempo.

No próximo capítulo, abordarei um projeto de extensão (aquele citado anteriormente, o Movi-Mente) que acredito exemplificar bem essa busca por ocupação da academia com abordagens (ditas “alternativas”) que divergem do modelo dominante e abrem espaço para outras possibilidades. Nesse caso, um estudo que busca estimular o autoconhecimento. Considero que estimular a formação e manutenção desse tipo de projeto significa ampliar o universo do conhecimento, e todos têm a ganhar com isso.

¹⁴ Seguem aqui alguns exemplos da UnB:

- O projeto de extensão Rexistir – Núcleo LGBT Interdisciplinar, da FD;
- A disciplina Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais, do DAN;
- O projeto de extensão Pés, do CEN;
- O projeto de extensão O Grito Social Das Águas de Planaltina, Itapoã e Paranoá, do IH/SER;
- O projeto de extensão Pintando e Bordando, Desenvolvimento de Jovens em Abrigos (PED);
- O projeto de extensão Movi-Mente, tratado no capítulo 3.

Capítulo III

Movi-Mente

É difícil definir o Movi-Mente. Posso começar dizendo que é um projeto de extensão da UnB sobre auto-conhecimento. É também um conjunto de técnicas criado a partir de pesquisas iniciadas desde a década de noventa pelo Prof. Dr. Marcelo de Brito. Mas é mais que isso.

É uma brecha. É o exercício da loucura em plena academia. É revolução interna, silenciosa – pesquisa de si mesmo.

Não adiantaria tentar verbalizar as experiências. Os estados que acessamos, o sentimento de unidade, de integração das camadas do ser, as catarses, o *ékstasis*, seria tudo muito difícil de explicar. Sobre isso, melhor o silêncio; esse âmbito intersubjetivo, sutil e existencial é próprio, único e intransferível. Mas podemos caracterizar o projeto num sentido mais objetivo.

Por meio de práticas em grupo (que exemplificarei a seguir), cria-se um espaço de desordem criativa (*kaos*) e de desconstrução dos condicionamentos. Em resumo, o objetivo do projeto seria oportunizar o desenvolvimento humano e o autoconhecimento (consciência de si) por meio de práticas que levam à ruptura de padrões comportamentais e lançam o aluno em um espaço de reflexão e autopercepção, ao mesmo tempo que cria pontes entre o sujeito e o coletivo. Os resultados desse simples *deslocamento de ponto de vista* estão relacionados, entre tantos, a uma maior aceitação de si e do outro, um saber situar-se no oceano de diversidade que é a sociedade moderna.

O projeto tem feito uso de uma variedade muito grande de práticas, já que a ideia é sempre conduzir o trabalho baseando-se na escuta do agora, e na abertura ao acaso. Por isso é delicado conduzir uma prática do Movi-Mente: não existe planejamento. Entretanto, não há como negar que existam abordagens específicas que influenciam o trabalho, e talvez as duas mais marcantes sejam a abordagem psicológica Gestalt e as meditações ativas (Kundalini e Dinâmica) do místico indiano Osho.

Sobre a Gestalt, Julia Bittencourt (2016) afirma que

(...) surgiu em 1951, fundada por Fritz Perls, mas ganhou força na década de 60, nos Estados Unidos, em um movimento de contra-cultura, com o objetivo de ser anti-intelectualista, anti-racionalista, anti-mecanicista, anti-explicativa e anti-determinista (...)

Ela surgiu com uma visão mais integrada de homem e de mundo, valorizando sensações, sentimentos e emoções, focando no campo/meio/ambiente, enfatizando as relações, o contato, a conscientização orgânica e não mais a racional, com mente e corpo como uma unidade, sem cisão, e com foco na saúde e no crescimento.

Isso se deu pois a Gestalt-terapia possui uma visão holística de homem e de mundo, enxergando-os como um todo, em relação, onde um afeta o outro o tempo todo, integrados, sem essa cisão entre mente e corpo já citada, onde o sentir, o pensar e o agir precisam estar em congruência, em sintonia, sendo confirmados e respeitados pelo sujeito para que haja saúde.

O processo terapêutico tem como objetivo principal a busca pela *awareness*, palavra também sem tradução, mas que quer dizer uma ampliação ou tomada de consciência ou ainda conscientização, que é baseada na experiência atual do sujeito, de uma forma integrada sobre seu próprio funcionamento: o que sente, o que pensa e como age (ou como se bloqueia) para suprir suas necessidades atuais devem ser percebidos, permitindo-o fazer escolhas que atendam a isso, em busca de sua auto-realização, equilíbrio e bem-estar.

É importante ressaltar: Movi-Mente não é Gestalt-terapia. Trata-se apenas de uma influência, uma identificação com a forma de se entender os processos humanos, mas com o devido distanciamento de quem não é (nem tenta ser) terapeuta. Levando essa referência e alguns de seus conceitos para o campo das práticas do Movi-Mente, trabalha-se no sentido de perceber-se, sentir-se, e abrir-se ao aqui e agora.

O mesmo se pode dizer em relação às meditações dinâmicas de Osho (Rajneesh Chandra Jain): fazem-se presentes no projeto em forma de influência, referência, mas não existe nenhum laço institucional ou de doutrina com a OIF (Osho International Foundation). Em geral, essas meditações nos inspiraram a desenvolver práticas muito relacionadas ao descondicionamento e à catarse. Segundo Marcelo de Brito (2011), idealizador do Movi-Mente,

A Meditação Dinâmica é a técnica que Osho elegeu como sua principal criação, certamente é onde a catarse é experimentada com mais intensidade. Essa técnica me trouxe a convicção de que é possível experienciar coletivamente o caos consciente (Kaos) sem colocar em risco a integridade das pessoas. Ela foi a “chave” para a consolidar a ideia que se tornaria o eixo do trabalho do Movi-mente: o caos é o precursor da mudança e da novidade por que permite ampliar a percepção de si. Na prática, a exposição intencional a experiências desorganizadoras tenciona padrões e possibilitou-me uma re-significação da importância do corpo como fundamento da consciência.

Outras concepções de mundo, de ser humano e educação que fundamentam este projeto estão alicerçadas no pensamento de autores como:

- J.B. Freire, que em *Educação de Corpo Inteiro* (1989) propõe a superação do dualismo corpo e mente presente na escola, pois “corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola”(p. 13). Além disso, é papel da escola promover o *fazer* juntamente com *compreender*, por meio de experiências compatíveis com a realidade local;
- A. Lowen, que, através de quarenta anos de pesquisas no ramo da psicoterapia corporal, desenvolveu conceitos – que foram amplamente apropriados pelas mais variadas áreas, incluindo, obviamente, a educação - tais como *grounding*, *vibration*, e *bioenergetics*, com a intenção de *fazer sentir* em um mundo que exalta a hegemonia do intelecto, e sofre com as várias consequências disso, individual e socialmente (1984);
- Wilhelm Reich, que foi um dos principais pioneiros no estudo dos fenômenos psicossomáticos, e desenvolveu estudos acerca dos efeitos patológicos de fatores sociais e psicológicos sobre o corpo humano (1982); entre outros.

Experiência como facilitador

Após um ano como frequentador assíduo, eu já me sentia profundamente interessado pela proposta, e comecei a ler a tese de doutorado do professor Marcelo de Brito (idealizador do projeto), onde pude ter contato com conceitos e autores que me acompanham até hoje. Recebi com aquele frio na barriga o convite de contribuir com o projeto mais incisivamente, como facilitador de uma turma. Aceitei, já que houvera desejado esse tipo de experiência por um bom tempo.

Desde muito cedo, no início da minha carreira como professor, senti um profundo interesse por organizar projetos paralelos, ou melhor, transversais ao ensino regular. Tal interesse está ligado ao fato de que o ensino regular apresenta diversas limitações em relação a conteúdo, carga horária, controle de presença, etc. Além disso, é marcante a sensação de que os alunos não estão ali sentados em suas carteiras, entre quatro paredes, por livre e espontânea vontade – muito pelo contrário – e esse pequeno detalhe agride violentamente as possibilidades de construção e manutenção de um espaço de entrega, cumplicidade e engajamento. E eu queria ir além, mudar as coisas, abrir mentes, transformar o mundo.

Comecei, como professor de História, abrindo turmas de “Estudo Dirigido de Humanas”, onde podíamos nos debruçar sobre conteúdos mais relevantes socialmente e palpáveis para aqueles alunos específicos, além de promover debates muito produtivos. Mas não era o suficiente; mesmo depois de alcançar resultados interessantes (bons feedbacks e o primeiro lugar na avaliação de professores da

escola), permaneceu a sensação de que a transformação era ainda muito limitada por ocorrer apenas no “plano das ideias”, no âmbito intelectual-cognitivo. Surgiu daí a vontade de me tornar arte-educador: vontade de ir mais fundo no *ser*.

Ao longo da minha graduação em Artes Cênicas tive a oportunidade de participar de diversos projetos ligados a teatro, dança e corporeidade, tanto na UnB quanto nas escolas em que trabalhei, principalmente as que possuíam certa abertura a projetos transversais. Neste capítulo, escolhi analisar os processos vividos no Movi-Mente, especificamente na época em que tive a oportunidade de conduzir sozinho um grupo por um ano (2015).

Os encontros eram semanais e havia uma ampla circulação de pessoas que iam “experimentar” a proposta: as que se interessavam, se inscreviam e passavam a frequentar o projeto com regularidade. Os mais engajados adquiriram um certificado de extensão da UnB.

A proposta era simples e aberta, com bastante espaço para experimentação. Mas o fio condutor era o autoconhecimento por meio da experiência e da consciência corporal. Mas, *auto lá!* Conceitos como “experiência”, “consciência” e “corpo” são amplos e podem conter múltiplos significados. Portanto, antes de mais nada, vamos alicerçar esses conceitos.

Corpo, Experiência e Consciência

Para falarmos de “consciência corporal”, precisamos entender *corpo e consciência*. Em geral, enxergaremos *corpo e experiência* num sentido mais amplo, como proposto por Laban, e *consciência* no sentido proposto pela fenomenologia de Merleau Ponty e Husserl.

Corpo é muito mais que o *corpo físico*. Nos trabalhos de Laban, esse conceito é usado para designar algo que ultrapassa o âmbito da fisicalidade. De fato, o físico é apenas uma das dimensões que compõem o significado desse termo: corpo é a totalidade psíquica, emocional, espiritual e física do indivíduo (LABAN, 1978). Dessa totalidade nasce o movimento, a ação, e a experiência. Se quisermos trabalhar, em uma prática, o corpo de maneira plena, precisaremos buscar a **integração dessas dimensões**. Essa vivência integral dos fenômenos chamaremos de *experiência*.

Experiência para Laban (1978), experienciar é vivenciar integralmente, com todos os aspectos do agente, mente/corpo/espírito. O autor faz uso do conceito de *erlebnis*, que foi traduzido para o inglês como *bodily* e para o português como *experiencialmente*, abordando o ser e o fenômeno como um todo (RENGEL, 2001). Estando inteiro, o agente alcança a capacidade de vivenciar a experiência em seu sentido mais amplo. Portanto, adquirir e acumular informações, por exemplo, não é uma experiência por si só, por não perpassar todos os âmbitos do indivíduo. Pensando

em termos pedagógicos, a experiência integradora é um fenômeno de valor incalculável que tem sido pouco explorado no sistema educacional como um todo, como se pode observar na óbvia predominância de aulas expositivas e informacionais sobre os outros tipos possíveis de abordagem (desenvolvimento de projetos, etc).

Consciência é corpo e corpo é consciência. Sentir, ver, pensar, criar, ser, são fenômenos que integram o mesmo aparelho. Para Lima Moreira (1997),

Em quase toda a História da Filosofia, a consciência é considerada como uma função puramente intelectual, em oposição ao corpo, através da qual o homem pode alcançar o verdadeiro conhecimento. Merleau-Ponty apresenta uma nova concepção da consciência, na qual a realidade do cogito e a realidade corporal compõem uma unidade. (...) Merleau-Ponty não considera a existência de uma rígida divisão e oposição entre a consciência e o corpo, como no cartesianismo, pois ambos estão dialeticamente relacionados, haja vista a qualidade do corpo de expressar, numa linguagem sensível, a unidade humana.

A despeito da perspectiva cartesiana de consciência, algumas correntes filosóficas procuraram trazer novas leituras dos fenômenos, leituras que envolvem uma diluição da suposta barreira entre sujeito e objeto. Para Oreste Colpo (2013),

Somente podemos entender a consciência como fruto da correlação entre o eu e o mundo, entre nós e as coisas. Não podemos pensar em uma consciência encapsulada, interna a um sujeito e em oposição ao objeto, pois todo ato exprime uma intenção e é voltado para um objeto. (...) Entender a consciência a partir da intencionalidade, fez com que Husserl alicerçasse seus cânones metódicos em reduções do campo intencional do investigador, permitindo assim o acesso aos atos intencionais da consciência do outro (...).

Sendo assim, se quisermos fazer uso desses conceitos em uma atividade em grupo, é necessário se atentar ao significado que se escolhe dar a cada um deles evitando-se assim, na medida do possível, diversas contradições - tanto no âmbito do discurso quanto da própria proposta do trabalho. Após o desenvolvimento do grupo de estudos do Movi-Mente (em que essas questões foram abordadas), percebe-se uma ampliação do alcance do trabalho, não só no sentido de fundamentação teórica, mas também de precisão na proposta.

Do Planejar ao experimental

Desenvolvi uma certa lógica a ser considerada como sul. Esse processo de planejar a proposta e fechar um cronograma foi marcante, pois foi mais difícil do que eu imaginava decidir como se daria, na prática, a apresentação de cada elemento que

me interessava trabalhar. O que planejei acabou não sendo seguido à risca, mas isso já havia sido levado em conta desde o início do planejamento: a escuta deveria ser o principal condutor do processo. O que surgisse dos alunos havia de ser carinhosamente levado em consideração, e isso explica a mudança de rumos que o processo acabou gerando. Mas conceber esse planejamento provou-se posteriormente algo bastante construtivo e ajudou muito no processo.

Planejamento do curso Movi-Mente: Teatro, Dança e Corporeidade

Primeiro Módulo

1) Introdução

- 1.1 - Apresentação da proposta
- 1.2 – Roda de conversa/ apresentações individuais
- 1.3 – Jogo dos nomes em roda (foco e entrosamento)

2) Entendendo o meu corpo

- 2.1 – Aquecimento/alongamento
- 2.2 – Jogo dos nomes em roda
- 2.3 - Raio X do corpo: tomada de consciência de cada parte do corpo, num exercício de atenção em que se faz um “Raio X” no corpo passeando dos pés à cabeça, incluindo os órgãos.
- 2.4 – Auto-massagem: primeiro pele, depois músculos e finalmente ossos

3) Corpo em movimento

- 3.1 – Aquecimento/Alongamento com bastante atenção às sensações
- 3.2 - Auto-massagem: primeiro pele, depois músculos e finalmente ossos
- 3.3 – Estudo das articulações: movimentar, com um olhar de curiosidade, cada uma das articulações, começando pelas mãos
- 3.4 – Mover suavemente todas as articulações ao mesmo tempo (ainda não chamaremos de dança)
- 3.5 - Reflexões acerca do primeiro módulo

Segundo Módulo

1) A interação com o outro

- 1.1 – Aquecimento/Alongamento
- 1.2 – Andando pelo espaço cruzando olhares

1.3 – Formar duplas e olhar nos olhos do outro por cerca de cinco minutos

1.4 – Prática das caretas

2) Aprofundamento da Interação

2.1 – Aquecimento/alongamento

2.2 – Prática da condução pelo outro com os olhos vendados (confiança e entrega)

2.3 – Vendados se locomovem sozinhos com os parceiros protegendo-os de perto sem contato

2.4 – Prática do olhar em duplas e abraço

3) Eu – Tu; Eu – Isso

3.1 – Breve explicação do conceito de Martin Buber

3.2 - Aquecimento/alongamento

3.3 – Exposição: cada um vai ao centro da roda e fica lá por um tempo

3.4 – Conversa: cada um compartilha um pouco sobre como se sentiu

Terceiro Módulo

1) O que é dançar

1.1 – Aquecimento/alongamento

1.2 – Prática da escuta do corpo: o que meu corpo está me dizendo

1.3 – Como meu corpo reage a essas músicas, que movimentos surgem dessa escuta

1.4 – Dança livre no escuro

1.5 – Silêncio

2) Dançar com o outro

2.1 – Aquecimento/alongamento

2.2 – Prática do toque

2.3 – Contato e Improvisação

2.4 – Silêncio

3) O que é Teatro

3.1 – Aquecimento/alongamento

3.2 – Prática dos estados

3.3 – As matrizes: escolher um estado e observar a corporeidade que o caracteriza

3.4 – Apresentar ao grupo a matriz (com fala)

4) Teatro com o outro

4.1 - Aquecimento/alongamento

4.2 – Relembrando as matrizes

4.3 – Incorporando as personagens desenvolvidas e interagindo com as outras

4.4 – Construção de uma cena

5) Reflexão

5.1 – Roda de conversa

5.2 – Escrita do texto

5.3 – Conclusão do terceiro e último módulo

A prática

Experimentamos uma diversidade grande de linguagens com os participantes, visto que o projeto envolveu teatralidades, danças, corporeidades, enfim, estudos de si. E esse é um dos pontos chave desse processo: foi notável a transformação pela qual passamos todos nós, nos mais variados sentidos.

O espaço era uma sala de cerca de 60 m², com chão de cerâmica, o que limitou um pouco as possibilidades de trabalho com elementos como o risco, o grounding, os rolamentos, etc. Mesmo assim, práticas interessantíssimas se desenrolaram naquele espaço e criou-se uma espécie de laço afetivo com o mesmo. O “laboratório das nossas loucuras” havia se tornado um espaço de descoberta e auto-conhecimento. Se aquelas paredes falassem...

No início, ficou claro que eles estavam bastante “travados”, e por mais que eu tenha trabalhado práticas de entrosamento, foi possível perceber, aos poucos, que a entrega só pode vir com o tempo. Confiança é algo que se constrói aos poucos, e enquanto não nos conhecêssemos em um nível um pouco mais profundo, não seria possível acessar coletivamente os delicados espaços de subjetividade de cada um – espaços esses que são, precisamente, o locus da transformação humana que eu almejava acessar quando decidi me tornar arte-educador.

Foi um processo mais lento do que eu poderia ter imaginado. O primeiro módulo, que trata da gradual (re)descoberta de si, e da apropriação do próprio corpo e campo energético, foi talvez o mais difícil. É compreensível: a confiança não havia ainda sido construída, e os participantes pareciam ter muita “vergonha” do que os outros poderiam pensar. Foi aí que compreendi a importância de se estabelecer um processo gradual de aceitação mútua, já que os corpos vêm imbuídos de questões e limitações com origens mais profundas que se imagina. Para se trabalhar o corpo em uma prática, é importante também levar em conta uma questão bastante delicada, que é a sua dimensão social. Como coloca Foucault (2004), “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”, e isso estabelece diversas variáveis no trabalho das quais não se pode omitir. Ora, nesse sentido a própria descoberta de si pode ser amplamente prejudicada, por exemplo, pelo medo de se não encaixar em determinado paradigma estabelecido por esses “poderes muito apertados”, e tal medo nos coloca numa espécie de estado defensivo, o que pode estrangular nossa (delicada) escuta da subjetividade. Não digo que seja o objetivo do Movi-Mente resolver as contradições desse *corpo social* (tarefa essa delegada com justiça à psicologia, ao menos em boa medida), mas que deve haver um esforço em se contemplar, na medida do possível, a complexidade dessas questões. O que pude fazer foi investir em atividades que promovessem acolhimento e entrosamento.

O segundo módulo, que trata da interação, abriu os caminhos. A “prática das caretas” trabalhava o detalhe do medo do ridículo e daquilo que o colega pensa, e pude perceber, a partir desse dia, a construção de um ambiente mais sólido em termos de confiança e cumplicidade. Isso mudou o rumo das coisas.

As práticas em que uma pessoa vendada era conduzida pelo seu “anjo” (colega não vendado) foram riquíssimas pelo seu teor lúdico e de aproximação. Era disso que precisávamos: interação e confiança. Nada melhor que o jogo. A brincadeira é uma linguagem universal que acessa um âmbito muito íntimo do ser, sua própria criança interior é ativada, e essa provou-se uma chave fundamental para o desenvolvimento da proposta. A potência do lúdico chegou a me impressionar. Nem chegamos a ter a aula expositiva sobre os conceitos relacionais de Martin Buber, isso me pareceu, àquela altura, no auge da nossa descoberta brincante, demasiadamente enfadonho.

O terceiro módulo, em que realmente nos permitimos dançar, atuar, gritar, rir e chorar, foi o mais marcante, sem dúvida. Começamos desmistificando o ato de dançar enquanto elemento estético, voltado a um público, e transformamos numa mera expressão despretenciosa daquilo que a escuta do ser captar como sendo necessário àquele momento. Dar voz aos âmbitos mais profundos do ser. Deixar o movimento se apresentar, como vier, venha o que vier. Depois incorporamos um novo “elemento” à dança: o outro. E agora sim essas relações puderam acontecer com confiança.

Passamos então para o âmbito do teatro, experimentando estados e construindo matrizes dentro desse processo. Essas matrizes foram posteriormente apresentadas ao grupo e incorporadas a uma cena concebida pelos próprios *movimentantes* (e que cena!). Ficou difícil de acreditar que eu estava lidando com não atores quando vi o quão imersos na proposta estavam eles. Senti-me gratificado. Mas a cena era o de menos: eu estava ansioso para ouvir os relatos de todos no fechamento do último módulo.

Falou-se muito sobre a “perda da vergonha” e as brincadeiras. Cada um se conectou mais com determinado aspecto do processo do que com outro, mas praticamente todos afirmaram ter passado por um processo de auto-conhecimento. Houve uma aluna que chegou a afirmar que sua vida havia mudado a partir dali. Outro disse ter melhorado seu quadro de depressão. E muitos afirmaram também ter percebido transformações corporais, como aquisição de maior elasticidade, etc.

De diferentes formas, cada um vivenciou experiências que fizeram diferença. Tudo isso me marcou muito e ajudou a me formar como professor, percebendo a importância da escuta, da construção da confiança, de se respeitar o tempo de cada um. Pude compreender que às vezes o melhor caminho não é exatamente o que se havia planejado, e tudo bem, pois é na construção coletiva que se estabelecem as mais potentes transformações da sociedade. Não de cima para baixo, mas lado a lado.

Interesse pelo *corpo*

Na época em que conheci e frequentei o Movi-Mente, eu ainda cursava História na UnB. Com o tempo, fui me conhecendo e conhecendo outras áreas de pesquisa, e passei a me interessar pelo tema *corpo*. Procurei inicialmente no Departamento de História por abordagens, autores e professores que desenvolvessem o tema, mas rapidamente percebi que escrever, ler e falar sobre o corpo não era o suficiente. Eu queria usar o corpo. Dançar, pulsar, descobrir, trocar o *filos* pelo *eros*. Foi aí que comecei a amadurecer a seguinte ideia: fazer mais uma graduação. Dessa vez em um departamento em que o principal objeto de estudo fosse nada menos que eu mesmo.

Imagens do curso



Fotos: Rafael Alves Haruin

Capítulo-Desabafo IV

Artes Cênicas pra quem?

Entrei no CEN (Departamento de Artes Cênicas - UnB) cheio de anseios. Estivera pesquisando, experimentando, amando duas coisas: desenvolvimento humano por meio de práticas em grupo, e, naturalmente, educação. Como professor de História, eu não havia encontrado a satisfação que buscava quando decidira ingressar na carreira docente. Queria mudar o mundo; Paulo Freire era um dos meus ídolos. Nas escolas em que trabalhei, aula de História era aula expositiva de conteúdo que cai PAS e ENEM, ponto. Não se mudava o mundo (leia-se: afetar o meio) tanto quanto eu houvera esperado.

Pensei muito nisso, por muito tempo. E após participar de uma montagem de teatro performativo (Chá de Fúrias - 2012), apaixonei-me perdidamente pelo universo das Artes Cênicas. Era isso: uma área vasta que envolvia *experiências integrais* de humanidade e criatividade, promovendo um estudo sutil de si mesmo, do outro, e tendo a *relação* como fio condutor. Tinha afeto. Tinha *Eros*. Só faltou gritar *eureka!*, eu havia encontrado o meu lugar.

Óbvio que estava iludido. Normal. Mas apenas parcialmente.

Compreendi com o tempo que a panacéia do CEN não era tão “*pan*” assim. Naturalmente, eu encontraria conflitos, contradições e entraves, afinal, ainda trata-se de um departamento que luta para se provar legítimo dentro do meio acadêmico, e isso envolve algumas, digamos, **cessões** no âmbito da liberdade de linguagem, da potência artística e da autenticidade poética. Resumindo: arte dentro da academia é uma questão delicada. Não que haja (por enquanto) uma censura declarada, um cerceamento explícito das produções artísticas que de lá surgem. Mas há, sim, um direcionamento disciplinar estabelecido que se insere num quadro de poder. Para Foucault (2004), nas instituições cria-se uma estrutura reguladora para “vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos” e “articular essa distribuição sobre um aparelho de produção que tem suas exigências próprias”. Até que ponto o CEN consegue se eximir da reprodução desse padrão institucional? Pelo menos uma coisa é clara: ao tentarmos fazer parte do jogo acadêmico, por mais que isso seja necessário, acabamos por perder duas coisas: perdemos muito tempo com formalidades obsoletas e perdemos **conexão com o mundo real**. Eu mesmo me pergunto o quanto da autenticidade deste trabalho não terá sido sacrificada por uma submissão minha a esse jogo que acabei de criticar.

Por outro lado, trata-se de um departamento composto, em sua maioria, por pessoas que também querem transformar o mundo. Acho difícil um jovem do Ensino Médio escolher a opção “Graduação em Artes Cênicas” em seu vestibular por prestígio social ou aprovação da família. Geralmente são pessoas passionais em algum sentido, mesmo que de formas diferentes. E o mesmo posso dizer dos nossos professores-artistas.

Os primeiros semestres foram marcados por uma série de choques e descondicionamentos. A primeira coisa que me marcou foi perceber que a “interpretação” parecia estar acima de tudo. Meu interesse maior era o corpo, o autoconhecimento, a consciência. O que encontrei foi muito mais relacionado a interpretação teatral (não apenas na matéria que leva esse nome, mas em quase todas). “Claro!”, você deve ter pensado. “É um curso de teatro!”

Convido o leitor a lembrar do nome do curso. A vossa senhoria deve perceber que tanto a palavra “artes” quanto “cênicas” estão no plural, veja bem. Tinha professor que parecia nunca ter pensado nisso, por sinal.

Artes Cênicas não é só teatro. Inclusive, levando-se em conta a dinamicidade e a diluição categórica da arte contemporânea, faz pouco ou nenhum sentido reduzir a formação dos alunos a isso. Venero o teatro, não me entenda mal. Mas precisamos nos manter atentos à realidade social e ao mercado de trabalho das Artes Cênicas para que o nosso departamento seja útil para a sociedade. É para isso que estamos lá, afinal. Nesse sentido, é importante se perguntar: o aluno sai do CEN pronto para lidar com o que, exatamente?

Para que servem as Artes Cênicas? Perguntinha danada, essa. Para manter viva essa manifestação artística *cult* - e agonizante - que é o teatro? Para agradar a pequena elite artística que é familiar com a linguagem altamente codificada da arte contemporânea? Para chocar a sociedade tradicional e contestar os valores estabelecidos? Para educar?

Complexo. Mas vamos pensar.

Primeiro que “Artes Cênicas” não é um conceito de fácil definição. Para Lopes (2015), as Artes Cênicas são uma “forma de arte apresentada em um palco ou lugar destinado a espectadores”. Poderíamos também colocar da seguinte forma: são as manifestações artísticas que ocorrem num determinado espaço tempo (num palco ou não) com a presença de uma platéia, utilizando-se o corpo (diretamente ou manipulando ferramentas). Circo, dança, ópera, performance, bonecos e – por que não? - apresentações musicais, manifestações da cultura popular, determinados aspectos do cinema, happenings, etc. Por outro lado, não há dúvida de que, culturalmente, enxerga-se *Artes Cênicas* como sendo sinônimo de *Teatro*. Reitero: não

busco combater o teatro, quero apenas lembrar a importância de se expandir o escopo do CEN para que se possa abrir novos espaços de diálogo com a sociedade.

Precisamos legitimizar nossas brasilidades dentro da academia. Se isso não for feito por nós, acadêmicos brasileiros, será feito por quem? **O CEN precisa dialogar com a rua**, com a periferia, com a dança, o maracatu, a capoeira, o funk, os brinquedos, os tambores, as afrobrasilidades, latinidades, indigenidades, os universos arquetípicos, as corporeidades, os mitos!

Deselitizar nosso departamento é uma tarefa árdua, a longo prazo, mas que trará grandes benefícios no sentido redescobrir o lugar das artes na escola, na academia, na sociedade. Vale a pena.

Outro ponto marcante da minha experiência no departamento foi ter presenciado e participado dos processos de politização e resistência do corpo docente (e parte do docente) ao longo dos últimos três anos. A dita “geração mamão-com-açúcar” provou-se mais articulada e combativa do que se imaginava; jovens organizando assembléias, ocupações, lutando, sofrendo juntos, até mesmo brigando entre si e descobrindo formas de resolver conflitos dialeticamente. Antes de tudo isso, eu já havia ouvido incontáveis vezes, até mesmo de professores, frases como “essa geração de mimados não quer nada com nada”, ou “na minha época era diferente”. Claro que era diferente: foi antes. Cada geração resulta de seu próprio contexto sócio-político, é o fluxo histórico. Mas essa geração está, ao que tudo indica, longe de estar perdida. Trata-se simplesmente de uma daquelas gerações marcadas por conflitos de identidade por se situarem em épocas de transição (ou transmutação), seja moral, cultural ou politicamente. Assim como nasceram os geniais *poetas malditos* na Paris de 1870, vimos surgir aqui o nossas maravilhosas malditas e seu culto¹⁵ na Brasília de 2018.

De todo modo, essa graduação foi uma das melhores coisas que já me aconteceram, não porque tenha sido tudo perfeito e onírico, mas porque me transformou como sujeito. E é esse tipo de transformação que considero o aspecto mais valioso da educação, e que por isso venho abordando neste trabalho por diferentes caminhos.

¹⁵ O Culto da Malditas é uma banda performática musical que nasceu no CEN com uma proposta de empoderamento e descolonização dos corpos marginalizados. É possível conhecer mais do trabalho na página <https://www.facebook.com/cultodasmalditas/>.

Encerrando o ciclo

É o fim de um ciclo.

Neste trabalho eu me expressei. Não foi apenas uma formalidade obrigatória; em muitos momentos foi catarse, manifestação dos sentimentos, das aspirações e inquietações internas que se constuíram através dos anos. Foi um **processo criativo** altamente transformador. Se me permitem, devo dizer: foi gostoso escrever assim. Por mais arriscado que fosse, valeu a pena.

Tem sido muito inspirador descobrir, além de tudo, que essas aspirações e inquietações que me angustiavam não são só minhas. Várias pessoas, de várias formas diferentes, também as perceberam e buscaram compreendê-las, apontá-las, trabalhá-las. E isso se faz urgente principalmente agora.

Chego ao fim da minha graduação com esperança, na verdade. Como artista no mundo, percebo uma ampliação do meu universo de possibilidades e linguagens, com um desejo audacioso; o de dialogar com a sociedade. Como professor, percebo o desenvolvimento de estratégias para se trabalhar dimensões mais profundas, integras e existenciais nos alunos. Não só numa alfabetização artística que os dê condições de acessar, à sua própria maneira e com menos preconceito, as riquezas e complexidades das obras de arte que encontrarem em seu caminho, mas também envolvendo-os em práticas que contribuam para suas descobertas internas e relações. Isso dá sentido à (difícil e honrada) profissão que escolhi. Me transformo para transformar o mundo, porque sou arte-educador.

Enfim, o ciclo se fecha. E eu aqui, no meio da BCE, com um pequeno sorriso, derramando uma lágrima sutil, pensando em tudo o que vivi nessa universidade.

Evoé!

Como dizia Mestre Gabriel, fundador do Centro Espírita União do Vegetal, ao fim de cada trabalho:

“Nossos trabalhos estão fechados por agora, e abertos pela eternidade.”

Bibliografia

Porath, Vancleia Pereira de Campos. Dançando com o peixe vermelho: encontro entre o processo viewpoints e a improvisação estruturada de Anna Halprin na composição cênico-coreográfica. 2012. 174 f., il. Dissertação (Mestrado em Arte)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

Santos, Boaventura de Sousa; MENESES, Epistemologias do Sul. São Paulo; Editora Cortez. 2010

Feyerabend, Paul. *Against Method*. London: 1993.

Gomes, Fulvio. As Epistemologias do Sul por Boaventura Santos: por um resgate do Sul global. Revista Páginas de Filosofia. São Paulo: UMEESP, 2012.

Descartes, René. Discurso do método. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2001.

Marques, Ester. “Dialogando sobre o popular e o erudito na cultura” in Boletim 23b da Comissão Maranhense de Folclore, cmfolclore.vilabol.uol.com.br/bol23b.htm, 2002.

Abreu, Joana. Introdução e Unidade 1. In: Módulo 26 – Arte e cultura Popular. Brasília, UAB/UnB, 2011.

Merleau-Ponty, M. Fenomenologia da percepção (C. Moura, Trad.). São Paulo, Martins Fontes, 1994.

Laban, R. Domínio do movimento. São Paulo: Summus, 1978.

Rengel, L.P. Dicionário Laban. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 2001.

Lima Moreira, Ana Regina (1997). Algumas considerações sobre a consciência na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty. Estudos de Psicologia. Rio Grande do Norte: UFRN.

Freire JB. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione; 1989.

Lowen A. Prazer. Uma abordagem Criativa da vida. São Paulo: Summus; 1984.

Reich, W. *Escuta, Zé Ninguém!* SP, Martins Fontes; 1982

Le Goff, Jacques. A civilização do ocidente medieval. Bauru: EDUSC, 2005.

Foucault, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, Vozes, 1987.

Foucault, M. “Os corpos dóceis”. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 29ª ed. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Lopes, Patrícia. Arte Cênica. Disponível em <http://www.arcos.org.br/artigos/ensino-de-arte-no-brasil/> - acesso em 22/09/2018

Brito, Marcelo de. *A construção do sentimento de unidade: desdobramentos de uma abordagem corporal atípica no desenvolvimento humano*. Tese de doutoramento. Lisboa: UTAD, 2011.

Orestes, Colpo. *O método fenomenológico de investigação e as práticas clínicas em Psicologia*. São Paulo: Psic. Rev. 2013.