

Enacionismo, ecologia e um caminho de emancipação e descolonização das práticas artísticas escolares

Enactionism, ecology and a path to the emancipation and decolonization of school artistic practices

Enaccionismo, ecología y un camino hacia la emancipación y descolonización de las prácticas artísticas escolares

André Luiz Correia Gonçalves de Oliveira¹



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe18450>

Resumo: A partir da perspectiva de que processos de emancipação se iniciam com o entendimento de que perceber é agir, este texto propõe refletir sobre como práticas artísticas nas escolas da periferia do capitalismo podem, também, constituir a ação emancipadora. Isso é feito, aqui, em forma de ensaio com metodologia de revisão bibliográfica e abordagem fenomenológica, que rememora situações vividas em sala de aula e as relaciona com conceitos da bibliografia estudada. Parte-se de perspectivas da ecologia da mente e da abordagem enacionista da cognição para se descrever relações com o pensamento decolonial e anti-cartesiano. A primeira seção enfatiza e articula conceitos de percepção, ação e emancipação social, buscando aproximar aspectos epistemológicos (como os conceitos de aprendizagem e percepção) e políticos (como: dominação e controle). A segunda parte espera localizar em algumas práticas artísticas as possibilidades emancipatórias frente às opressões típicas das escolas e da educação na periferia do capitalismo. Por fim, uma terceira etapa pensa sobre limites e alcances dessas práticas, com vistas ao fortalecimento dos processos de emancipação social no contexto abordado.

Palavras-chave: Arte e educação. Criação de conhecimento. Emancipação social.

Abstract: From the perspective that emancipation processes begin with the understanding that perceiving is acting, this text proposes to reflect on how artistic practices in schools on the periphery of capitalism can also constitute emancipatory action. This is done here in the form of an essay using a bibliographic review methodology and a phenomenological approach, which recalls situations experienced in the classroom and relates them to concepts from the bibliography studied. It starts from perspectives of the ecology of mind and the enactionist approach to cognition to describe relationships with decolonial and anti-Cartesian thought. The first section emphasizes and articulates concepts of perception, action and social emancipation, seeking to bring together epistemological aspects (such as the concepts of learning and perception) and political aspects (such as: domination and control). The second part hopes to locate in some artistic practices the emancipatory possibilities in the face of oppression typical of schools and education on the periphery of capitalism. Finally, a third stage thinks about the limits and scope of these practices, with a view to strengthening the processes of social emancipation in the context addressed.

Keywords: Art and education. Creation of knowledge. Social emancipation.

¹ Universidade Estadual de Campinas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1442878244715511>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2932-0089>. Contato: andrelcg@unicamp.br



Resumen: Desde la perspectiva de que los procesos de emancipación comienzan con la comprensión de que percibir es actuar, este texto se propone reflexionar sobre cómo las prácticas artísticas en las escuelas de la periferia del capitalismo también pueden constituir una acción emancipadora. Esto se realiza aquí en forma de ensayo utilizando una metodología de revisión bibliográfica y un enfoque fenomenológico, que recuerda situaciones vividas en el aula y las relaciona con conceptos de la bibliografía estudiada. Se parte de perspectivas de la ecología de la mente y del enfoque enacionista de la cognición para describir las relaciones con el pensamiento decolonial y anticartesiano. La primera sección enfatiza y articula conceptos de percepción, acción y emancipación social, buscando aunar aspectos epistemológicos (como los conceptos de aprendizaje y percepción) y políticos (como: dominación y control). La segunda parte espera localizar en algunas prácticas artísticas las posibilidades emancipadoras frente a la opresión propias de las escuelas y la educación en la periferia del capitalismo. Finalmente, una tercera etapa piensa en los límites y alcances de estas prácticas, con miras a fortalecer los procesos de emancipación social en el contexto abordado.

Palabras clave: Arte y educación. Creación de conocimiento. Emancipación social.

1. INTRODUÇÃO

Este ensaio nasce da pesquisa que desenvolvo há cerca de cinco anos e que intersecciona reflexões entre as áreas de arte, educação, filosofia e tecnologia. Nesse ínterim, tal investigação envolveu, até aqui, três publicações (Oliveira, 2021; 2022; 2024) e um quarto texto que está em processo de avaliação. Assim, em alguma medida, embora tenham autonomia e possam ser lidos separadamente, há uma sequência das reflexões realizadas.

A partir da indicação de um caminho para a investigação sobre práticas artísticas e suas dimensões estéticas, poéticas e éticas que surgiu o primeiro texto (Oliveira, 2021). Nele, desenvolvi um projeto de pesquisa que buscou relacionar aspectos teóricos de diferentes matizes, como os estudos em percepção, conhecimento e aprendizagem – enquanto tarefas de uma mente inteligente a partir das análises em ecologia profunda e enacionismo – com estudos em decolonialidade, sempre no contexto da educação na periferia do capitalismo. Com a intenção de questionar a hegemonia da influência do dualismo cartesiano para o conceito de conhecimento, a segunda publicação (Oliveira, 2022) tratou de caracterizar e criticar, nas práticas e estruturas das escolas da periferia do capitalismo, um caminho de opressão e submissão. Essa caracterização tende a apontar para a concepção dualista cartesiana de conhecimento como fundamento de tais estruturas e práticas opressoras. Especialmente por desconsiderar o corpo e seus lugares de vida, bem como subordiná-los às ações de uma mente supostamente independente e desligada deles.

Com o posicionamento dessa crítica, o terceiro texto (Oliveira, 2024) apresentou a hipótese de que, para a superação das estruturas e práticas opressoras, parece ser necessária a perspectiva de conhecimento enquanto criação, suportado por uma



concepção de mente ecológica e enacionista, ou seja, anticartesiana. Referendado por premissas fenomenológicas, esse texto tratou da possibilidade de subverter tecnologias educacionais nas escolas periféricas para buscar práticas emancipatórias. Como sequência dos estudos realizados, encontra-se em processo de avaliação um quarto ensaio que buscou evidenciar a discussão sobre corpos, seus lugares e tecnologias nas práticas de criação de conhecimento. Nessa produção, a discussão sobre sonho, enquanto tecnologia de conhecimento, foi trazida ao centro da reflexão em direção a caminhos de emancipação nas escolas das periferias da modernidade capitalista e colonialista.

Seguindo esse trajeto, o presente trabalho, o quinto da mesma pesquisa, visa relacionar ideias dos outros quatro textos, além de propor alternativas de práticas artísticas enquanto práticas de crítica em direção à libertação e emancipação das opressões tipicamente experimentadas nas escolas da periferia do capitalismo. Na medida em que a investigação vem apontando para a relevância da mudança na noção de conhecimento, e se distanciando de suas bases modernas assentadas no dualismo cartesiano, outros conceitos – como aprendizagem e percepção – são apresentados a partir do paradigma enacionista e ecológico, permitindo novas perspectivas educacionais e sociais alternativas à modernidade/colonialidade/capitalismo. A relação entre aspectos sociais e políticos com dimensões epistemológicas e ontológicas vem sendo objeto de atenção no contexto desta pesquisa e tem sido o que promove as descrições aqui apresentadas entre epistemologia e política enquanto constituintes das relações de poder nas sociedades.

A aproximação entre teorias decoloniais, no campo das ciências sociais, com teorias enacionistas, no campo da epistemologia, é fundamento para a reflexão aqui empreendida. Assim, o texto se inicia com a proposição de que perceber é agir, encontrada em diversos autores e autoras, de diferentes períodos e áreas do conhecimento, como Gibson e Pick (2000), Maturana (1998) e Noë (2004). Essa ideia também é identificada em Fanon [1952]/(2008), Kilomba [2008]/(2019) e Rancière (2012), que se dedicaram a distintas frentes de pesquisa. A mudança paradigmática nos estudos em percepção e cognição, nos trabalhos referidos e entre muitos outros, tem se mostrado bastante potente para relacionar aspectos conceituais com práticas educacionais enquanto práticas políticas.

A segunda parte do presente ensaio rememora experiências vividas no contexto de sala de aula de duas disciplinas do curso de Pedagogia de uma universidade – uma disciplina relacionada à arte e ao corpo e outra à tecnologia. A intenção de voltar às memórias experimentadas no contexto da formação de professoras/es busca localizar práticas que se pretendem como libertadoras e emancipadoras. Além disso, procuro



descrever relações entre tais práticas memoradas e os fundamentos conceituais apresentados na primeira seção.

Com isso, o texto pode ser concluído com uma terceira etapa que discute as possibilidades de encaminhamentos futuros da produção desta pesquisa. Busco que seja esboçada uma reflexão sobre os limites e alcances tanto das práticas descritas quanto de seus fundamentos teóricos, bem como da relação entre tais dimensões. Na medida em que este é o texto que fecha um projeto de pesquisa, os encaminhamentos da terceira seção serão suporte dos próximos estudos relacionando educação, arte, corpo e tecnologias a partir de perspectivas fenomenológicas², ecológicas e enacionistas.

2. UM NOVO PARADIGMA PARA A PERCEPÇÃO, APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO E SUAS POSSIBILIDADES DE DESCOLONIZAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Diferentes autores (Clark, 1997; Gardner, 1996; Newen; De Bruin; Gallagher, 2018; Varela; Thompson; Rosch, 2003) localizam uma mudança que pode ser caracterizada como paradigmática na filosofia da mente e da ciência cognitiva em torno da última década do século XX. Essa mudança diz respeito, basicamente, ao aparecimento de um conjunto de teorias que consegue explicar a percepção e a cognição enquanto tarefas mentais, como ações de corpos específicos em lugares específicos nos quais eles vivem. Tais teorias se distanciam daquelas que se apoiam na ideia central de representação mental e processamento de informações, cujas metáforas computacionais são essenciais para explicar as tarefas de conhecer, aprender e perceber. Partindo da concepção enacionista na ciência cognitiva (Oliveira, 2024), observa-se certa relação dessa abordagem com aquilo que Rancière (2012) indica como condição inicial para processos emancipatórios. Essa relação, por si só, não realiza processos de emancipação, mas os potencializa e oferece condições de que práticas libertadoras sejam experimentadas no contexto de formação de professoras/es, como os processos que serão aqui apresentados.

No campo da epistemologia, duas noções parecem ser centrais para entender o distanciamento de fundamentos cartesianos: a de percepção (Maturana, 1998; Noë, 2004) e a de aprendizagem (Gibson; Pick, 2000; Maturana, 1998). De acordo com esses autores, a explicação sobre as noções especificadas, enquanto atributos da mente humana, podem

² É importante dizer que me refiro à perspectiva de fenomenologia contemporânea, especialmente a partir e depois dos trabalhos dos existencialistas franceses.



ser realizadas sem abusar de recursos dualistas da tradição cartesiana do paradigma do processamento de informação, como é a representação mental: “*Vision isn’t a process whereby the brain constructs a detailed internal world representation*” (Noë, 2004, p. 23). A justificativa desse giro epistemológico, que tira o foco das representações mentais e o coloca nas relações entre percebedores e o mundo, de acordo com Noë (2004), está na complexidade da presença e acesso do percebedor no mundo:

An active approach to perception raises a more significant concern. If the animal is present in the world, with access to environmental detail by movements – that is, if it is active, embodied, environmentally situated – then why does it need to go to the trouble of producing internal representations good enough to enable it, so to speak, to act as the world were not immediately present? (Noë, 2004, p. 22).

Um outro aspecto relevante na concepção de percepção e de conhecimento, conforme a abordagem enacionista, está na proposição de que os conteúdos da percepção, tais como cores, volumes e formas, são decorrências das possibilidades de ação e de movimento do percebedor no mundo em que habita. É essa possibilidade de certos tipos de movimento de acesso ao mundo, para a perspectiva enacionista, que proporciona conhecimento.

To experience something as off to the left, is to experience it not merely as occupying a region of space, nor is it merely to experience it as standing in a spatial relation to one; it is to experience one’s relation to it as mediated by certain kinds of possible movements (Noë, 2004, p. 87).

Essa perspectiva enacionista de presença dos corpos no mundo, que explica conhecimento como processamento de símbolos por uma mente sem corpo e sem situação no mundo, embora se distancie do dualismo cartesiano, ainda apresenta algumas lacunas. Isso ocorre quando a abordagem não se refere aos tipos de corpos – raça, gênero e classe social, por exemplo – e aos tipos de territórios – centro ou periferia geopolítica – nos quais eles vivem.

Um aprofundamento das perspectivas enacionista e fenomenológica (Fanon, 2008; Mignolo, 2018) indica que, para pensar uma explicação que seja anticartesiana, antimoderna, antirracista, anticolonialista e emancipadora, é fundamental que se especifique características dos corpos e de seus lugares de vida. Isso porque se a percepção é formada pelas possibilidades de movimentos de um corpo, como Noë (2004) argumenta, em determinados lugares tais possibilidades de movimentos não são as mesmas para corpos que não se enquadram no padrão hegemônico. Ao falar da formação do que Fanon (2008) chama de “esquema corporal”, ele traz à tona aspectos sociais e políticos envolvidos diretamente nesse processo.



No mundo branco o homem de cor enfrenta dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas. Sei que, se quiser fumar, terei de estender o braço direito e pegar o pacote de cigarros que se encontra na outra extremidade da mesa. Os fósforos estão na gaveta da esquerda, é preciso recuar um pouco. Faço todos esses gestos não por hábito, mas por um conhecimento implícito. Lenta construção de meu eu enquanto corpo, no seio de um mundo espacial e temporal, tal parece ser o esquema. [...] Elaborei abaixo do esquema corporal, um esquema histórico racial. Os elementos que utilizei não me foram fornecidos pelos “resíduos de sensações e percepções, de ordem sobretudo tátil, espacial, cinestésica e visual”, mas sobretudo pelo outro, o branco, que os teceu para mim através de mil detalhes, anedotas, relatos. Eu acreditava estar construindo um eu fisiológico, equilibrando o espaço, localizando as sensações, e eis que exigiam de mim, um suplemento (Fanon, 2008, p. 104-105).

Ao localizar tipos de corpos específicos, como os corpos de pele preta, em lugares específicos, como os racistas, criados por brancos para subordinar os pretos, Fanon (2008) aprofunda o entendimento fenomenológico de que o conhecimento depende das possibilidades de movimento dos corpos onde vivem. E fez isso décadas antes das afirmações de Noë (2004). É interessante pensar que, pelo caminho da reflexão fanoniana, as ideias centrais da concepção enacionista de conhecimento já se encontram imbricadas à perspectiva política de crítica ao racismo enquanto estrutura fundante da vida no ocidente moderno/capitalista/colonialista.

A virada paradigmática que tira o foco da representação mental e das metáforas computacionais de processamento de informação, feita por filósofos e cientistas cognitivos como os que são citados aqui, por si só não dá conta de abarcar as experiências dos atos de conhecer ou de perceber dos corpos típicos que habitam as periferias. Sem a perspectiva de Fanon (2008) e de Mignolo (2018), por exemplo, a abordagem enacionista de Noë (2004), de Gibson e Pick (2000), ou ainda de Maturana (1998), seguem falando de um corpo genérico e universal que atua em um território igualmente abstrato e genérico, o que legitima e dá continuidade a relações de dominação e opressão na periferia do capitalismo. Embora localizem a percepção como ação de corpos no mundo, esses autores seguem não olhando para as especificidades dos corpos e seus lugares de vida.

Learning always involves a change in the relation between an active organism and some affordance of the environment, especially the use of information about in relation to the organism itself – it's potential for perceiving and achieving the affordance (Gibson; Pick, 2000, p. 50).

Observa-se como as autoras da citação acima, assim como em todo o decorrer dessa obra, falam do organismo (corpo) e de seu meio-ambiente de forma genérica, sem especificar um tipo de organismo em um tipo específico de meio. Mesmo lidando com o



relevante conceito de *affordance*³, elas não alcançam a ideia de que corpos em situação de dominação e controle social – como são os corpos de pele preta e não hegemônicos em territórios marginalizados – não se desenvolvem da mesma forma que corpos brancos e hegemônicos. Um caminho possível para tal reflexão parece ser pensar sobre os tipos de *affordances* que diferentes tipos de corpos percebem em um mesmo ambiente de vida.

Mesmo o filósofo chileno H. Maturana, ao explicar aprendizagem de uma maneira alternativa ao cartesianismo, não consegue, por vezes, sair da perspectiva universalista e generalista:

[...] a aprendizagem é um processo que se estabelece no viver, porém não consiste em captar o mundo como a palavra sugere. O fenômeno de aprender é mudar com o mundo, [...] este mudar com o mundo aparece como uma mudança estrutural que se dá com a mudança das relações sensomotoras que resultam da mudança estrutural do sistema nervoso que segue a derivação que conserva a organização e adaptação do organismo (Maturana, 1998, p. 45).

Na medida em que tais relações sensomotoras, ou sensório-motoras, são centrais para explicar aprendizagem, longe do paradigma do processamento de informações, ao não localizar as diferenças dessas relações a partir das diferenças geográficas e sociais, a explicação segue um caminho de que todos os corpos, por possuírem estruturas internas iguais – sistema nervoso e aparato biológico em geral –, são iguais e aprendem da mesma maneira.

O caminho proposto pela ecologia da mente de Bateson [1979] / (2002) parece considerar em um status mais adequado o papel da diferença nas tarefas mentais, como percepção e aprendizagem. Esse autor, em sua concepção de critérios para descrever a mente, apresenta a diferença – que ele concebe como “[...] *nonsubstantial phenomenon not located in space or time* [...]”⁴ (Bateson, 2002, p. 85) – enquanto aquilo que aciona, que provoca (*to trigger*) a interação entre as partes que compõem a mente. Para Bateson (2002), é essa interação entre as partes que faz a própria mente existir. O autor propõe um novo status para a diferença, na própria concepção de mente. Isso parece abrir espaço para relacionar as diferenças enquanto constitutivas das relações e, assim, levar em conta as diferenças entre corpos e seus lugares de vida nas concepções de conhecimento, aprendizagem e percepção.

³ Conceito desenvolvido na teoria ecológica da percepção direta de Gibson (2015). *Affordance* pode ser entendido como as ofertas de “ações” possíveis frente a um objeto ou situação em contextos específicos.

⁴ “[...] fenômeno não substancial localizado fora do espaço e do tempo [...]”. Tradução nossa.



Mais de quarenta anos depois, Kilomba (2019) encaminha e aprofunda a discussão que leva em conta a diferença.

No racismo, corpos *negros* são construídos como corpos que estão “*fora do lugar*” e, por essa razão, corpos que não podem pertencer. Corpos brancos ao contrário, são construídos como próprios, são corpos que estão “no lugar”, “em casa”, corpos que sempre pertencem. Eles pertencem a todos os lugares: na Europa, na África, no norte, no sul, leste, oeste, no centro, bem como na periferia (Kilomba, 2019, p. 56).

Ao especificar características próprias de corpos pretos e de territórios racistas, a autora considera a diferença na forma de se relacionar, de perceber e aprender desses corpos em tais localidades. Não se trata apenas de explicar conhecimento e percepção longe da noção abstrata de representação mental, e da passividade do paradigma de processamento de informações, mas, para além disso, de apontar para *affordances* especificados pelo racismo, classismo e relações de gênero que se interseccionam para formar as condições específicas de pessoas específicas nas periferias da modernidade/capitalismo/colonialismo.

“Você interpreta demais”, disse uma colega. “Você deve achar que é a rainha da *interpretação*”. Tais comentários revelam o controle interminável sobre a voz do *sujeito negro* e o anseio de governar e comandar como nós nos aproximamos e interpretamos a realidade. Com tais observações o *sujeito branco* é assegurado de seu lugar de poder e autoridade sobre um grupo que ele está classificando como “menos inteligente” (Kilomba, 2019, p. 55).

As expressões usadas pela colega da autora localizam um posicionamento de subordinação e de dominação dos corpos não hegemônicos em contextos racistas. Nesse sentido, é que parece se formar o que Fanon (2008) chama de “esquema histórico racial”, estabelecido antes do genérico “esquema corporal” dos corpos de pele preta no ambiente racista. Dessa forma, instalam-se e legitimam-se processos de subordinação e dominação próprios das periferias, direcionados a corpos e territórios a serem controlados, sujeitados e subalternizados.

Para romper com tais condições, e mesmo para resistir à plenitude de tal esquema de dominação, J. Rancière aponta que:

A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação, que confirma ou transforma essa distribuição das posições (Rancière, 2012, p. 17).

Ao associar percepção e ação com a estrutura de dominação política, de distribuição das posições de poder, Rancière parece corroborar a hipótese enunciada neste artigo de



que a perspectiva enacionista – de conceber perceber e conhecer como ação de corpos específicos em lugares também específicos – precisa deixar a concepção genérica de corpo e de lugar para romper com estruturas de dominação e controle fundadas na lógica dualista cartesiana.

[...] vemos corpos demais sem nome, corpos demais incapazes de nos devolver o olhar que lhes dirigimos, corpos que são objetos de palavra sem terem a palavra. O sistema de informações não funciona pelo excesso de imagens, funciona selecionando seres que falam e raciocinam, que são capazes de “descriptar” a vaga de informações referentes às multidões anônimas. A política dessas imagens consiste em nos ensinar que não é qualquer um que é capaz de ver e falar (Rancière, 2012, p. 94).

Dessa maneira, o autor parece encaminhar uma aproximação entre perspectivas epistemológicas e políticas. Ele se aproxima da concepção de Fanon (2008) e de Kilomba (2019), e amplia os caminhos propostos pela perspectiva enacionista atualizando a reflexão com os contextos políticos especificamente vividos nas periferias da nossa atual forma de sociedade.

A atitude de aproximar reflexões epistemológicas de reflexões políticas também é prioritária na obra de W. Mignolo (2018). No caminho de especificar experiências de percepção e cognição de corpos em seus lugares, enquanto próprias desses lugares e das relações que se estabelecem nessas situações, o autor explicita os processos de dominação que se utilizam da estrutura representacionista cartesiana da concepção de percepção e conhecimento próprias da modernidade/colonialidade/capitalismo.

Thus, the concern with the representation of the colonized focuses on the discourse of the colonizer, and one forgets to ask how the colonized represent themselves, how they depict and conceive themselves as well as how they speak for themselves without the need of self-appointed chroniclers, philosophers, missionaries, or men of letters to represent (depict as well as speak for) them (Mignolo, 2018, p. 332).

No contexto dos estudos acerca do processo denominado por colonialidade, que radicaliza uma ontologia fenomenológica, Mignolo expõe uma intencionalidade de subalternização e de dominação. Se conhecer, como entende o dualismo cartesiano, é tarefa de uma mente sem corpo nem território específicos, que manipula símbolos de um léxico próprio com significados dados e prontos antes das experiências, fica fácil um sistema de dominação como se vive no sul global, na periferia do capitalismo.

Porém, o autor aponta certa possibilidade de emancipar-se de tais subordinações a partir de uma mudança na concepção do que seja o conhecer, ou o perceber. Esse caminho enacionista proposto por Mignolo (2018) assemelha-se ao proposto por outros autores citados anteriormente nesta seção:



The notion of enactment instead of representation focuses on the locus of enunciation where representations are produced instead of the configuration of what is being represented. By enactment, I mean, first, an alternative conception of cognition. While cognition as representation presupposes a world outside the organism that is either mentally or graphically represented, cognition as enactment implies that the organism constitutes and places itself in the world by constructing an environment through a dynamic domains of interaction - neither the world first and then the organism's mind representing it, nor the organism first representing what is outside of it (Mignolo, 2018, p. 332).

Para o autor, a concepção enacionista de conhecimento envolve a não fetichização da representação. Envolve a perspectiva de que os subordinados consigam criar as suas próprias representações de si e de suas experiências. Segundo Mignolo (2018), essa interação entre corpos (organismos) e seus meios, seus ambientes de vida, produz apresentações e representações próprias de suas vidas nesses lugares específicos enquanto tais corpos agem e vivem por essas ações. E assumir a produção dessas representações e suas respectivas experiências é o mesmo que assumir suas vidas e lugares onde vivem, de assumir sua existência e legitimá-la frente a outras existências, de emancipar-se, em último caso.

3. MEMÓRIAS DE SUBVERSÕES ACADÊMICAS EM PRÁTICAS DE ARTE E TECNOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

Em busca de linhas de fuga para a emancipação social nas escolas da periferia do capitalismo, tenho encontrado – nessa perspectiva de que perceber é agir, de que aprender é agir, amparada por teorias anticartesianas, como as apresentadas até aqui – um caminho para descolonizar as práticas artísticas. Enquanto professor da área de artes que atua na formação de professoras/es e de pedagogas/os, tenho experimentado maneiras bastante opostas aos valores modernos/colonialistas/capitalistas de realizar tais práticas em suas diferentes dimensões.

Na medida em que são apoiadas em critérios, valores e princípios próprios da arte da modernidade, atividades artísticas demandam e legitimam aspectos focados em desenvolvimento técnico, que são, muitas vezes, segregadores e alienantes. O foco no desenvolvimento técnico para executar um repertório musical, para atuar ou performar determinados papéis e propostas coreográficas tidas como de alto nível para os critérios modernos, envolvem um tipo de treinamento, e até mesmo um tipo de vida, próprios dos ideais burgueses do século XIX.



Tais ideais, conforme propostos hoje nas periferias do capitalismo, assumem funções de segregar as diferenças de classe, de gênero, de raça, entre outras, bem como de aliená-las da vida vivida nesse território por esses corpos. Práticas artísticas modernas e espetacularizadas (Debord, 2017) têm sido uma forma de distanciar a experiência estética de suas dimensões ética e política nas escolas (Oliveira, 2021). Nesse sentido, uma das concepções centrais para os cânones modernos envolve a perspectiva de que perceber não é agir, de que ver ou escutar uma obra de arte envolve um nível profundo de passividade para receber o que se transmite – passividade para receber de forma mais neutra possível corporalmente – para que o intelecto descorporificado e dessituado possa interpretar adequadamente o significado dado, utilizando conforme dado, o léxico e os códigos.

É a partir desse tipo de descrição que parece ser elementar, no caminho de emancipação das dominações, segregações e alienações, o entendimento de que perceber é agir, de que os significados precisam ser criados, produzidos, a partir das experiências de interações entre os corpos em seus territórios. Parece, ainda, que é importante que tais significados não venham prontos para serem recebidos e passivamente interpretados. É isso o que estou nomeando aqui como um caminho de descolonização das práticas artísticas escolares. É esse o caminho de emancipação ao qual o título do artigo se remete. Desdobrando o princípio de que perceber é agir, de que perceber é intencional, tenho experimentado práticas artísticas que se fundamentam em critérios como:

- I. o entendimento da prática artística como partilha de emoções; a autoria coletiva e dissolvida nas coletividades;
- II. a busca por experiências estéticas, e não por objetos artísticos;
- III. a superação do binômio público/criador em direção a propostas interativas nas quais o público seja artista também;
- IV. a aproximação das experiências da arte com as da vida.

Essas e outras condutas são próprias das práticas de arte contemporânea, que, em paralelo ao desenvolvimento de teorias da percepção como ação, especificam modos de operar a partir desse entendimento. Compreender uma prática artística como forma de partilha de emoções se distancia da concepção de receber uma mensagem e decodificá-la. O ato de partilhar as emoções envolve o emocionar e suas atualizações realizadas com as experiências artísticas.



As atividades realizadas pela turma do primeiro semestre de 2024, com a turma da disciplina sobre educação e tecnologias do curso de Pedagogia, propunham a experiência de práticas artísticas (instalações, intervenções e performances) que buscavam se relacionar com a comunidade do campus da universidade para além da ideia de “passar uma mensagem”. As intenções eram sempre na direção de ampliar as possibilidades de significações sem perder o contexto no qual tais significações existem.

Durante todo o semestre, a turma da disciplina sobre educação e tecnologias, do período integral, estudou as três modalidades artísticas (instalação, intervenção e performance) sempre pensando que tais práticas são caminhos profícuos para descolonizar tecnologias, para subverter técnicas e práticas artísticas na educação, inicialmente voltadas para o controle, subalternização e dominação, como as das práticas artísticas modernas (Oliveira, 2021). Enquanto a turma lia e discutia sobre cada uma dessas modalidades, organizamos nove grupos formados por cerca de seis estudantes que tinham como tarefa criar propostas para cada uma das modalidades artísticas estudadas. No final do segundo terço do semestre, tínhamos, então, vinte e sete projetos que foram colocados em avaliação em um fórum curatorial, composto por todas as estudantes da turma, que discutiu cada proposta e votou para escolher três delas (uma de cada modalidade) para serem realizadas por todas. Embora as propostas tenham sido feitas por cada grupo, elas foram escolhidas por toda a turma e foram executadas por pessoas de diferentes grupos, conforme suas vontades de participar de um dos três diferentes processos de realização das práticas escolhidas.

Assim, no dia 19 de agosto de 2024, a turma da referida disciplina levou para três lugares diferentes do campus universitário a intervenção artística: “Máquina de sentimentos”; a instalação: “Olhar infantil sobre o mundo”; e a performance: “Quem dá mais?”. A instalação e a intervenção ficaram em seus lugares por aproximadamente uma semana, até que as estudantes as desmontaram. A performance ocorreu em dois horários e lugares diferentes, no mesmo dia.

A instalação escolhida foi realizada em um espaço externo da Faculdade de Educação. Trata-se da passagem entre um bloco de salas de aula e outro, em um corredor ao lado da antiga cantina da faculdade. Nesse espaço foram instalados diferentes tipos de jogos infantis, como: amarelinha; arremesso de bolinhas a um alvo; móveis feitos com diferentes materiais, como tiras de tecido, papel e plástico; bexigas; cartazes em branco com canetas penduradas convidando a escrever; uma mini cesta de basquete com uma bolinha disponível; entre outros. Conforme as pessoas passavam pelo espaço, podiam interagir com os diferentes artefatos e assim entrar numa espécie de percurso, como os



utilizados na educação infantil. Essa prática ofereceu jogos em um lugar originalmente de passagem. Um corredor ao lado da cantina desativada é originalmente um local de passagem, ou até de estudo, mas foi subvertido em um espaço de jogos e brincadeiras. Um lugar para partilhar emoções ao entrar em contato com objetos que oferecem possibilidades de experiências estéticas diversas, mas que as contextualizam ao relacionar práticas da educação infantil com o espaço do curso de Pedagogia.

As pessoas que passavam por ali e pulavam a amarelinha, arremessavam a bola à cesta, tocavam ou se deixavam tocar pelos diversos móveis, experimentavam e participavam ativamente da prática artística, escolhendo o que queriam fazer a partir das ofertas de ações (*affordances*) criadas pela turma. Encontro, aqui, elementos do que lemos em Mignolo (2018), ou ainda em Kilomba (2019), quanto ao corpo subalternizado falar por sua voz, construir suas representações. Isso ocorre quando as estudantes reconfiguram o espaço no qual vivem e colocam suas intenções como oferta às intenções das outras estudantes e da comunidade que habita aquele território. Mas também por oferecer uma perspectiva de olhar e agir a partir da infância, coisa que o ensino superior (mesmo os cursos de licenciatura) têm dificuldades em fazer. Noto, ainda, a intenção de oferecer mudança quanto à forma de fruição da arte, saindo da perspectiva de "não toque na obra", e alcançando a ideia de arte participativa, de um olhar ativo, daquilo que Rancière (2012) chama de início da emancipação, que começa por questionar a diferença entre olhar e agir. Essa instalação ofereceu justamente a possibilidade de o olhar estar intimamente ligado à ação de forma circular, de modo que oferecesse novas possibilidades de ação e essas ações, por suas vezes, ofertarem novas formas de olhares.

A intervenção artística escolhida colocou ao lado de uma das máquinas automáticas de café, existentes nos corredores dos diferentes blocos da Faculdade de Educação, uma réplica de máquina automática feita com papelão e tinta, mas que, nesse caso, vendia sentimentos. O tradicional lugar dos produtos à venda foi subvertido, e na máquina-intervenção estavam expostas plaquinhas de produtos nas quais se lia "amor recíproco", "amizade verdadeira", "felicidade plena", "autoaceitação", "saúde mental" e "harmonia familiar". Ao lado da máquina, havia também uma réplica, em papelão e tinta, de uma máquina de cartão de crédito onde se lia no visor: "Não foi possível realizar esta compra".

Enquanto a instalação permitiu uma abertura no espaço em direção a um devir-criança, a intervenção trouxe a oferta de reflexões críticas, seja a partir da negação explícita na máquina de pagamento, seja pelo vidro que cobre e impede o acesso aos produtos (plaquinhas) oferecidos na vitrine/armazém da máquina. No contexto da Faculdade de Educação, estudantes e toda a comunidade, de acordo com a leitura do grupo propositor,



pareciam viver desejosos dos itens à mostra na máquina-intervenção. E tal desejo era impedido de ser realizado tanto pelo vidro quanto pela máquina que informa o impedimento da compra. A frustração do desejo parece ter sido a emoção partilhada. Oferecer essa emoção de forma bastante direta à comunidade, em alguma medida, subverte certas intencionalidades que esperam o êxito e o sucesso das práticas escolares, mesmo na periferia do capitalismo. Em muitas medidas, esse trabalho reverbera aspectos profundamente abordados por Fanon (2008). É o caso do esquema racial que se sobrepõe a um esquema corporal, feito pelas potências de ação do corpo no mundo (Fanon, 2008, p. 105), que encontra paralelo em outros esquemas de subalternização, controle e dominação próprios da modernidade/colonialidade/capitalismo, como, por exemplo, as tecnologias patriarcais, ou de gênero, sexualidade e classe.

De diferentes maneiras, a “Máquina de sentimentos” critica a máquina (em especial as de autoatendimento) no contexto educacional. Também critica a ideia de comercializar emoções e sentimentos, além de quem pode e quem deseja o que naquele contexto. Esse comércio é o modo de partilhar do capitalismo – no espaço comum (corredor da faculdade) ofertas de sentimentos encontram-se na vitrine, mas são inacessíveis. Essa intervenção evidencia certa impossibilidade dos indivíduos naquele lugar, e evoca a perspectiva de Rancière quando afirma que:

A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter esta ou aquela “ocupação”, define competências ou incompetências para o comum. Define o fato de ser ou não visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum, etc. (Rancière, 2009, p. 16).

Ao comercializar de forma não exitosa os sentimentos no corredor da faculdade, a máquina de papelão oferecia a experiência atravessada pela frustração e negação. Ela também evidenciou a perspectiva que as estudantes ofertavam à partilha, que muitas vezes, nos contextos mais institucionais, é reprimida.

A performance escolhida pelo fórum curatorial para ser realizada foi proposta com o nome de “Quem dá mais”. Na praça central da universidade, na feirinha gastronômica que ocorre no horário de almoço, um performer, em cima de um púlpito, trajando camisa e gravata, leiloava uma nota de dez reais. A nota estava enquadrada com moldura e vidro e era apresentada por outra performer com traje elegante e salto alto. Os lances eram coisas a se fazer ali mesmo, apenas com os corpos da plateia (os passantes ou clientes das barraquinhas da feira): dez flexões de braço; 20 abdominais; exercícios de arte marcial; músicas com suas respectivas danças; enfim, qualquer atividade corporal que o proponente avaliasse valer os dez reais ali leiloados.



Essa performance participativa convidou a pensar o que as pessoas fazem por esse valor. Eles questionaram o que esse valor compra em termos de ação de um corpo naquele contexto. Há uma referência à pergunta espinoziana sobre o que pode o corpo (Spinoza, 2009, p. 101), mas aqui, no contexto do capitalismo, acaba ficando: o que pode um corpo fazer na praça da universidade por dez reais? Para fins da proposta da disciplina e para esse texto, importa menos o que decorreu desse leilão e quem ganhou a nota no final, do que o que se movimentou com essa prática.

Inicialmente, a potência dessa performance foi ampliada por conta de se abrir à participação do público. Havia um convite explícito para que as pessoas propusessem seus lances – suas ações corporais para ganhar os dez reais. O leiloeiro ia convidando as pessoas que formavam uma roda, conforme o leilão ia acontecendo, a cobrirem as ofertas já dadas. Novamente a prática deixa o caráter espetacular de ser vista e experimentada de fora, além de desfazer a separação entre público e performer. A autoria do que acontece durante o leilão também é coletiva e partilhada com quem está assistindo/participando. E a reflexão sobre a maneira como nos relacionamos com o dinheiro é trazida da vida, do dia a dia na sociedade capitalista, para a experiência estética da performance. Aproxima-se arte e vida, e oferece-se a possibilidade de pensar a vida por um caminho que acontece ali, naquela experiência, a partir daquelas relações entre aqueles corpos e suas ações possíveis e desejadas naquele lugar.

4. ALCANCES E LIMITES EXPERIMENTADOS NO CAMINHO. OU, PARA ONDE VAI ESSA PESQUISA?

P Relatar essas memórias de práticas artísticas na escola é, de muitas maneiras, reconhecer um caminho feito, emaranhando as práticas docentes e a pesquisa, especialmente no que diz respeito a leituras e reflexões, relacionando tais leituras com experiências em sala de aula. Por conta de uma opção metodológica, essa circularidade entre pesquisa e prática docente na formação de professoras/es é bastante relevante. Assim, parece ser propício que tais atividades tenham encontrado maior espaço para o relato, e relação com a bibliografia, neste último artigo do projeto de pesquisa iniciado no final de 2019. Essas práticas aqui relatadas são fruto de um constante ciclo entre reflexões e experiências práticas em salas de aula, que foram ocorrendo durante esses cinco anos de pesquisa. Não as relato como resultado final, mas como parte de um processo que não se finda necessariamente porque o projeto será encerrado. Os caminhos possíveis a partir



daqui podem ser esboçados nesta seção, mas não sem antes pensar no que limitou as intenções do projeto inicial e no que se alcançou a partir das ideias lançadas, e, em alguma medida, concluídas com os relatos feitos.

A hipótese inicial do projeto era a de que práticas artísticas contemporâneas, por sua perspectiva crítica à modernidade/colonialidade/capitalismo, podiam oferecer ações e experiências estéticas na escola que encaminhassem a emancipação social (Oliveira, 2021). Essa hipótese parece ter sido confirmada na medida em que os relatos das memórias, na seção anterior, relacionam-se diretamente a aspectos na literatura que indicam um caminho de emancipação.

De maneira geral, durante os semestres anteriores ao relatado, as atividades propostas foram se desenvolvendo até alcançarem essas práticas aqui descritas. Nas primeiras turmas as quais eu busquei experimentar as intervenções, instalações e performances para pensar um caminho anti-instrumentalização da tecnologia na educação, não foi possível a realização dos projetos entregues como trabalho final. Em quatro anos, as ideias para as práticas artísticas na disciplina de Educação e Tecnologias amadureceram com o acúmulo de discussões e leituras feitas no contexto da pesquisa. Isso propiciou um processo participativo de escolha e realização dos projetos.

Uma série de dificuldades encontradas foram limitadoras em alguns aspectos. Entre elas estão os conhecidos excessos de trabalho comuns à função da docência e da pesquisa com atividades de gestão acadêmica, por exemplo. Se na universidade em que trabalho hoje não há sobrecarga de atividade didática, como vivenciei em boa parte de minha carreira ao trabalhar em instituições particulares, há sem dúvidas uma grande carga de tarefas referentes a atividades de representação e gestão da burocracia acadêmica. E isso é um limitador notável no desenvolvimento do trabalho empenhado nesta pesquisa.

Embora nosso grupo de pesquisa faça encontros mensais com as/os professoras/es pesquisadoras/es e estudantes, eu não tenho conseguido reunir periodicamente meu grupo de orientandas/os há cerca de dois anos. Isso também limita o alcance das leituras realizadas para esta investigação. Entre 2020 e 2022 um grupo formado por estudantes de graduação, mestrado e doutorado, sob minha orientação, se reunia semanalmente fazendo seminários de pesquisa com leituras e debates a partir das diferentes pesquisas ali realizadas. Todas elas estudavam aspectos das relações entre corpo, arte, educação e tecnologias. Nesse sentido, foi um alcance muito relevante para esta investigação a defesa de um doutorado e de quatro mestrados orientados por mim nesses cinco anos de projeto. A perspectiva de reativar o grupo de estudos segue para os próximos projetos de pesquisa,



embora também dependa do fortalecimento das políticas de permanência estudantil tanto na pós-graduação, como na graduação.

A discussão conceitual apresentada nos artigos publicados e em avaliação até aqui também precisa ser apresentada como um resultado relevante do estudo empreendido neste projeto. As relações feitas, a partir de autores envolvidos em diferentes campos de estudo, de conceitos como conhecimento, aprendizagem, experiência estética, e tecnologias educacionais (como são as práticas artísticas contemporâneas nas escolas), fundamentaram e foram fundamentadas nas práticas experimentadas, como a que foi aqui relatada. Tais aproximações são, provavelmente, a contribuição mais relevante que esta pesquisa parece alcançar no campo da educação que se relaciona com arte e tecnologias.

Esses resultados trazem certa intenção futura no sentido de seguir ampliando essas costuras conceituais, como as esboçadas neste e nos artigos anteriores, bem como de propor novas relações que colaborem com um caminho anticolonial para as descrições e os fazeres sobre arte e tecnologia na educação. Aproximar e aprofundar a discussão dos conceitos abordados com autores da área de ecologia da mente e da filosofia da diferença, parecem ser possibilidades bastante relevantes a partir do que se colocou neste e em textos anteriores. Mas também aprofundar as relações conceituais com autoras/es indígenas brasileiras e latino-americanas é um caminho que se revela muito interessante neste momento.

Uma das marcas do início desta pesquisa, há cinco anos atrás, era buscar relações entre aspectos estéticos, poéticos e éticos nas práticas artísticas experimentadas nas escolas da periferia do capitalismo. Essa busca levou a pesquisa a aprofundar a discussão sobre corpo em teorias que descrevem conhecimento como ação de corpos em lugares específicos. Nesse aprofundamento, a presença da perspectiva dos estudos decoloniais foi crescente, e seu encontro com as teorias enacionistas, como se descreveu neste texto, foi outro apontamento relevante do conjunto deste projeto. Assim, um trajeto que busque aproximar perspectivas anticoloniais dos estudos de ecologia da mente parece ser mais uma entre as possibilidades pensadas aqui.

O próximo projeto de pesquisa que se proponha a continuar a partir da produção realizada por este que aqui se encerra pode se encaminhar em direção a uma maior descrição específica dos corpos e seus lugares de vida. Corpos que, na medida em que vivem e fazem seus mundos nesse viver, conhecem sempre mais nesse processo. Discutir o que podem esses corpos nesses mundos atravessados pela modernidade/colonialidade/capitalismo e o que aspiram poder, é uma intenção fundamental para os projetos futuros.



REFERÊNCIAS

BATESON, G. **Mind and Nature**. Cresskill: Hampton Press Inc, 1979-2002.

CLARK, A. **Being there**: putting brain, body and world together again. Massachusetts: The MIT Press, 1997.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2017.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 1952-2008.

GARDNER, H. **A nova ciência da mente**. São Paulo: EdUSP, 1996.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. New York: Psychology Press, 2015.

GIBSON, E. J.; PICK, A. D. **An ecological approach to perceptual learning and development**. New York: Oxford University Press, 2000.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2008-2019.

MATURANA, H. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MIGNOLO, W. **The darker side of Renaissance**. Michigan: The University of Michigan Press, 2018.

NOË, A. **Perception in action**. Massachusetts: The MIT Press, 2004.

NEWEN, A.; DE BRUIN, L.; GALLAGHER, S. **4E Cognition**: historical roots, key concepts, and central issues. New York: Oxford University Press, 2018.

OLIVEIRA, A. L. C. G. Cismando com o dualismo cartesiano e seus desdobramentos em práticas e estruturas escolares contemporâneas nas margens do capitalismo. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 35, n. 75, p. 1321–1350, 2022. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v35n75a2021-62855. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/62855>. Acesso em: 28 out. 2024.

OLIVEIRA, A. L. C. G. Conhecimento como criação: subversão de tecnologia educacional na periferia do capitalismo. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 24, n. 80, 2024. DOI: 10.7213/1981-416X.24.080.AO10. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30845>. Acesso em: 28 out. 2024.

OLIVEIRA, A. L. C. G. Práticas artísticas modernas e contemporâneas: aspectos estéticos, poéticos e éticos. *In*: SESC. Departamento Nacional. **Educação em Rede – Com(A)rtes: diálogos entre arte, educação e cultura**. Vol. 8. Rio de Janeiro: Sesc Departamento Nacional, 2021, p. 78-101.



RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente corpórea**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

