

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

LUDMILA LEE CASTILLO

Práticas arteducativas com jovens em Cuba. Leituras contemporâneas do
político e do ético em uma experiência moderna.

São Paulo

2016

LUDMILA LEE CASTILLO

Práticas arteducativas com jovens em Cuba. Leituras contemporâneas do político e do ético em uma experiência moderna.

Dissertação apresentada ao Programa da Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, na Área de Concentração de Arte e Educação, na Linha de Pesquisa Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestrado em Artes.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carminda Mendes André.

São Paulo

2016

C352p Castillo, Ludmila Lee, 1968-
Práticas arteducativas com jovens em Cuba: leituras
contemporâneas do político e do ético em uma experiência moderna
/ Ludmila Lee Castillo. - São Paulo, 2016.
189 f. : il. color.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Carminda Mendes André
Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual
Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Arte e educação. 2. Educação e Estado - Cuba. 3. Ética.
I. André, Carminda Mendes. II. Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Artes. III. Título.

CDD 370.92791

Dedicatória

À Lucas, Elías e Luvel, por suas presenças sempre reveladoras...

À Cuba, pela inspiração...

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Carminda Mendes André, pelo cuidado paciente, o afeto, a coerência no cuidado de si e do outro, com seus valiosos ensinamentos para minha formação e crescimento como pesquisadora e pessoa.

Ao Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG, da CAPES/CNPq – Brasil (processo 190377/2013-5), por me conceder a bolsa de mestrado e com ela, os recursos financeiros para a realização desta pesquisa.

Aos arteducadores cubanos, que com as suas presenças puderam fazer possível o sonho de uma Cuba melhor.

Aos professores da UNESP, em especial a João Palma Filho, Luiza Helena Silva Christov, Marianna Francisca Martins Monteiro e Alexandre Luiz Mate, que em diferentes momentos me permitiram o acesso a leituras, registros visuais e informação que enriqueceram as minhas reflexões neste trabalho.

À Secretaria da Pós-Graduação da UNESP pelo acompanhamento minucioso de cada procedimento a desenvolver, junto à calma para nos entender em diferentes línguas.

Às amigas e amigos brasileiros, sobretudo meus colegas de grupo de pesquisa, pela sua ajuda solidária, sem ela esta pesquisa e a minha vida teriam sido mais difíceis.

Às comunidades de toda Cuba, por sua persistência em existir e resistir. Com elas tenho compartilhado através da arte e da educação os melhores momentos de diálogo, aprendizagem e utopias da minha vida.

O caminhar de uma análise inscreve seus passos,
regulares ou ziguezagueantes,
em cima de um terreno habitado há muito tempo.

M. de Certeau.

O peixe não sabe que existe a água.

Anônimo

RESUMO

LEE, L. **Práticas arteducativas com jovens em Cuba. Leituras contemporâneas do político e do ético em uma experiência moderna.** 2016. 197 p. Dissertação Mestrado. Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

A Arteducação em Cuba é um campo ainda a ser definido e aprofundado. Seu surgimento está relacionado ao contexto de liminaridade da ilha a partir dos anos noventa. É neste período que se torna visível um esvaziamento do conceito do político, provocado pela operação do dispositivo da institucionalização. Para quebrar a ação do mesmo, se usaram as práticas arteducativas como táticas profanadoras. Elas se distinguem pela presença do político, reativando novas configurações do ser e do agir. Nesse sentido, a dissertação pretende refletir a partir de uma experiência arteducativa juvenil acontecida na ilha entre 2008-2013 e à luz da perspectiva contemporânea, sobre a incidência do político na ressignificação da condição ética de seus participantes.

PALAVRAS CHAVES: arteducação, político, ético, dispositivo, contemporâneo.

ABSTRACT

LEE, L. Arteducativas practices with young in Cuba. Contemporary readings of politics and ethics in modern experience. 2016. 197 p. Disertación Maestría. Instituto de Artes. Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

The Art-education in Cuba is a field still in definition. Their emergence is related to the context of liminality lived on the island from the nineties. It is in this period that made visible an emptying of the concept of the political, caused by the operation of the device of institutionalization. To interrupt the action of this, were employed the art-educative practices as desecrator tactics. They are distinguished by the presence of the political, reactivating new configurations of being and acting. In that sense, the dissertation aims to reflect, from the youthful experience art-educative that took place on the island between 2008-2013 and in the light of the perspective postmodern, on the incidence of the political in the redefinition of ethics condition of its participants.

KEYWORDS: Art-education, political, ethical, educational art device, contemporary

Lista de Ilustrações

Figura 1.- Precariedades durante a crise dos anos noventa em Cuba. ----	60
Figura 2.- Cena do filme <i>Lucía</i> (1968) de Humberto Solas. Escravos livres lutando pela independência de Cuba. -----	60
Figura 3.- Unidades Militares de Apoio à Produção. -----	61
Figura 4.- O Maleconazo. -----	62
Figura 5.- Balseiros. -----	63
Figura 6.- Marchas do Povo Combatente. -----	63
Figura 7.- Tribunais anti-imperialistas. -----	64
Figura 8.- Espetáculo teatral <i>A Quarta Parede</i> . Victor Varela. 1989. ----	64
Figura 9.- Matutinos escolares. -----	65
Figura 10.- Logotipo do projeto Arteducando. -----	65
Figura 11.- Artistas jovens trabalhando no bairro Jesús María, Havana Velha, Havana, 2008. -----	65
Figura 12.- Arteducando 2008, Havana. Roda, Os cegos, A centopéia. ---	66
Figura 13.- Arteducando 2010, Cienfuegos. O poder e as marionetes. ----	67
Figura 14.- Arteducando 2010, Cienfuegos. Performance lúdica. -----	67
Figura 15.- Arteducando 2011, Granma. -----	68
Figura 16.- Acompanhados de artistas, educadores e ativistas latino- americanos. Arteducando 2011, Granma. -----	68
Figura 17.- Processo de acompanhamento e apresentação da performance lúdica na comunidade, Media Luna, Granma, 2011. -----	69
Figura 18.- Arteducando 2013, Matanzas. -----	70
Figura 19.- Teatro Imagem. Arteducando 2009, Havana. -----	71
Figura 20.- Manchetes de jornais. Arteducando 2009, Havana. -----	71
Figura 21.- Marionetes. Arteducando 2009, Havana. -----	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	12
Capítulo 1. CONTEXTO HISTÓRICO DE CUBA. SURGIMENTO DA ARTEEDUCAÇÃO -----	22
1.1. Breve história de uma ilha que reinventa-se nas bordas -----	23
1.1.1 O drama social cubano -----	24
1.1.2 Um parênteses. Conquista, colônia e neo-colônia. A Revolução de 1959 -----	26
1.1.3 Retomando o drama social -----	32
1.2 Arteducação em Cuba. Um fato poético nas fronteiras entre o imaginário e o real -----	38
1.2.1 Semântica da Arteducação em Cuba -----	40
1.2.2 Inspirações -----	47
1.2.3 O projeto -----	53
Capítulo 2. TECENDO A TRAMA ARTEEDUCATIVA. UM PERCURSO AO INTERIOR DO PROJETO ARTEEDUCANDO -----	73
2.1. A primeira semana de trabalho -----	75
2.1.1 Manhã de segunda-feira. Momento I Integração e Enquadre. Fase de Aproximação -----	82
2.1.2 Tarde de segunda-feira. Nossas práticas comunicativas -----	99
2.1.3 Noite de segunda-feira. Recursos lúdicos musicais -----	103
2.1.4 Manhã de terça-feira. Momento II: Partir de nossas experiências práticas. Fase de Triplo Auto-Diagnóstico Participativo -----	105
2.1.5 Tarde de terça-feira. Momento III: Aprofundamento teórico e reflexão crítica. A arte como atividade sócio-transformadora. Fase de desenvolvimento das capacidades expressivas -----	116
2.1.6 Noite de terça-feira -----	122

2.1.7 Manhã de quarta-feira -----	123
2.1.8 Tarde de quarta-feira -----	126
2.1.9 Noite de quarta-feira -----	129
2.1.10 Manhã de quinta-feira. Títeres -----	129
2.1.11 Tarde de quinta-feira. Me dê uma canção para brincar: liberdade e conscientização sonora. Criação de sonoridades e ações lúdicas a partir da história -----	131
2.1.12 Noite de quinta-feira -----	133
2.1.13 Manhã de sexta-feira. Momento IV: Socialização e recuperação. Reconstrução do processo vivido. Fase de socialização da performance lúdica	133
2.1.14 Tarde de sexta-feira. Momento V: Auto-avaliação e co-avaliação -----	136
2.1.15 Noite de sexta-feira. Momento VI: Encerramento -----	145
Capítulo 3. UMA LEITURA DESDE A CONTEMPORANEIDADE -----	146
3.1 Breve intróito do contexto e da presença do político na Cuba revolucionária com base nos primórdios gregos -----	147
3.2 O político em <i>Arteducando</i> -----	153
3.2.1 A invenção -----	154
3.2.2 Os afetos -----	157
3.2.3 O jogo -----	160
3.3 Tentativas profanadores -----	162
3.4 Algumas reflexões após as tentativas profanadoras -----	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	172
ÁREA DE CONHECIMENTO DO MESTRADO CONFORME CAPES -----	176
ANEXOS -----	177

INTRODUÇÃO.

O estudo sobre a dimensão do político em um contexto de formação artística e educacional com jovens em Cuba parece ser um tema aparentemente banal. O impacto que essa dimensão política faz na ressignificação do ético, parece ter respostas claras desde o início. No entanto, quando a análise dessa relação e o seu impacto são abordadas sob outra perspectiva, a partir de uma episteme outra, a que não era exatamente a que embalou a experiência, os temas banais e as respostas óbvias passam a ser não mais tão claras. Confesso que a análise de uma experiência moderna que se desenvolveu em um mundo moderno também, a partir de uma perspectiva contemporânea, coloca grandes desafios inclusive para mim como pesquisadora e pessoa, e abrem novos caminhos de investigação e resultados surpreendentes.

Durante vários anos de trabalho arteducativo em Cuba, com crianças, jovens e adultos de bairros pobres em sua maioria, sejam eles rurais ou urbanos, chamaram a minha atenção alguns aspectos recorrentes. Referente ao trabalho se apresentava uma insuficiência de arteducadores em circuitos em sua maioria informais como o trabalho em/com as comunidades; ou uma marcada intenção política em propostas artísticas e educacionais de ter respostas sempre *a priori*, certas enquanto coincidam com as pautas políticas definidas e de direção única (politicamente corretas), que levavam a um esvaziamento do conceito de política ou despolitização, e a uma falta de articulação entre os domínios da educação e da arte, e da política; ou o conhecimento insuficiente sobre a arteeducação, referindo-me a teorias, procedimentos, questões epistemológicas, análises críticas contidas em textos e práticas, de fora ou de dentro de Cuba, e abordagens divergentes do cânone da educação artística.

Assim, advertimos que o país carecia de outros espaços de preparação com os jovens que já não eram mais os formais. Neste caso, outros jovens, de outros espaços de formação. Jovens que assumissem a arte não só como vinculada à finalidade estética, mas também como meio transformador. O resultado do seu talento não lhes seria devolvido a eles mesmos, mas eles constituiriam um fluxo que envolveria outros jovens, crianças ou comunidades diversas na ilha, priorizando o processo mais do que o resultado. Espaços de preparação nos quais as práticas arteducativas tornaram mais evidente a presença do político e do comum, mais do que a representação em si.

Também me chamou a atenção a necessidade urgente de expressar-se das pessoas. Apesar de serem muito faladores os cubanos em geral, não falaram apenas

sobre o quão ruim era o transporte, ou o que poderia ser cozinhado para a quase única refeição da família à noite, ou o porquê dos cubanos não poderem entrar nos hotéis e centros de recreação apenas para turistas estrangeiros, ou se tiveram que ir obrigatoriamente para a assembléia de prestação de contas do delegado do eleitorado¹ ao mesmo tempo em que passa na televisão a novela brasileira, "[...] a única coisa que você pode ver na TV para o entretenimento, em fim...". O que se via era bem mais, a necessidade de discutir assuntos ocultos, que incomodavam, e como se fossem fluxos de ardente lava subterrânea, poderiam explodir a qualquer momento na menor rachadura que viesse aparecer em qualquer lugar.

Ao me propor realizar esta pesquisa tento entender (me) e de alguma forma dar (me) resposta a um problema real, que se relaciona com a escassez de investigações com um olhar crítico em Cuba em relação a estas questões. No meu entendimento isso se deve não só ao isolamento político em que o país se encontra (com razões que o justificam, mas também o ultrapassam), se não também ao longo fechamento epistêmico.

Em torno desta situação, tanto na realidade social e política bem como no campo epistemológico, e as preocupações que assaltaram um grupo de artistas e educadores, algumas questões se tornaram relevantes inspirando assim a presente pesquisa:

- É possível conceber e realizar um projeto de formação artística pedagógica fora dos canais formalmente estabelecidos e pensados a partir do poder e suas lógicas?
- O quê de específico teria esta formação já que existem muitas escolas de instrutores de arte, de trabalhadores sociais, de educação artística, guiadas pelo trabalho social no nosso país?
- Poderíamos ir construindo um saber (sempre atualizado) e colocá-lo em suportes diversos para, frente a ignorância, poder compartilhar visões e ferramentas múltiplas com outros que andarem nestas estradas?
- Até que ponto seria possível a construção de outros espaços, aberto para a possibilidade de realmente dialogar e participar, onde as opiniões, experiências,

¹ O eleitorado (a circunscrição) é a menor célula na base, do sistema do Poder Popular em Cuba. É uma divisão territorial que é feita em cada município a partir da sua população. O delegado é o representante dos eleitores, e ele não que dirige. Deve manter contato direto com o povo, fornecer explicações para suas preocupações. Sua tarefa mais importante é proporcionar iniciativas para ajudar a resolver os problemas das massas que representam. ver mais: <<http://www.trabajadores.cu/20150704/el-delegado-del-poder-popular/>> e em <<http://mipais.cuba.cu/index.php>>

pontos de vistas de diferentes ângulos e criações poderiam ser expressas sem medo, onde a prática da liberdade tornaria possível ir a o encontro, presenciar o renascimento e revitalização do compromisso ético de revolução?

O desenho das oficinas arteducativas que realizávamos incentivou a criação de *outros espaços*, para usar a expressão de Michel Foucault (2009). Estes poderiam ser de natureza muito diferente, o que não impediu sua simultaneidade e justaposição. Havia lugares para brincar, para se conhecer, para se comunicar, para falar, para não temer. Também para exercer o pensamento, perguntar, se confrontar consigo mesmo e com os outros, derrubar barreiras, atravessar fronteiras, propor. Misturavam-se com o convívio pedagógico, as lágrimas, o riso, o gozo, a criação artística. E expandiam-se espaços de risco, de auto, de luta, de reconstrução, de renascimento. Foi nesses outros espaços, intencionados arteducativamente, onde as pessoas que participaram de nossas oficinas livres puderam-se expressar. As primeiras intervenções eram quase sempre catárticas, irritadas e fechadas. As primeiras intervenções eram quase sempre catárticas e fechadas. Mas, aos poucos, o lúdico, o diálogo e a experimentação artística, levaram-nos por caminhos pouco usados e difíceis, mas também enriquecedores abertos e plurais.

É da urgência de outros espaços, que nasce a experiência de formação arteducativa com jovens, que chamamos de *Arteeducando: o jogo da transformação*, que acontecia com jovens entre 20 e 35 anos em Cuba, desde 2008 até o 2013. Este projeto continha vários aspectos que o diferenciavam do que é tradicionalmente feito neste campo. O seu aparecimento está situado num contexto de crise, em que Cuba estava vivendo um estado de liminaridade, as metodologias utilizadas eram novidades neste contexto, a maneira como cultivamos a dimensão política teve um impacto significativo sobre os participantes e sua forma de assumir o agir em seu trabalho. Ao abrigo destes pretextos, propusemo-nos nesta pesquisa analisar o impacto da concepção do político desta experiência de formação arteducativa com jovens em Cuba, na redefinição do estatuto ético de seus participantes. Acreditamos que é importante pensar sobre o que esta concepção do político era e quais os discursos existentes por trás dele e porque foi necessário ressignificar o ético.

No entanto, querendo ir além de uma pesquisa de visão conciliadora e otimista, onde muitas vezes a hipótese já formulada tem a sua resposta positiva prévia, não seria suficiente tomar uma abordagem crítica. Seria à luz de uma perspectiva pós-moderna, contemporânea, que poderíamos tentar descobrir o que, apesar de mudar um

estado de coisas estabelecidas, incapazes de deixar a episteme disposta, não pudemos reconfigurar.

Nesse sentido, confesso que o exercício de analisar através de uma abordagem pós-moderna um fenômeno moderno (a experiência formativa Arteducando), por via das suas características ou a sua finalidade, que teve lugar em um contexto moderno também (Cuba e sua Revolução), é complexo. Especialmente uma vez que teria de articular o mais coerentemente possível, a noção de que o exercício não seria como tal uma técnica para alcançar um objetivo, mas com a noção de que ele iria se completar em si mesmo. Assim, o exercício não só seria de fazer, mas ao mesmo tempo de ser.

Apesar das preocupações e provocações que envolvem o acima exposto, não iria deixar de reconhecer a complexidade de se estudar um fenômeno essencialmente cubano a partir do contexto brasileiro. Há uma cisma entre o quadro teórico que sustenta os enunciados filosóficos em que tais fenômenos foram formados e os que venho conhecendo e incorporando durante meus estudos da pós-graduação no Brasil. Eles, por serem muito diferentes, mudam as perspectivas e as análises que deles emergem. A pluralidade de abordagens e amplitude dos estudos filosóficos, da arte e da educação brasileiras junto às lacunas que sobre estas questões eu possuo, me tem levado a um esforço cognitivo valioso. De esta forma as maneiras de se conceber o político e o ético. Porém, este foi o desafio que escolhi ao não poder compreender o que acontecia na minha realidade com os discursos apreendidos, ao não poder entender completamente o alcance da prática arteducativa experimentada.

Mas, como o Brasil me oferece outro quadro teórico de alto valor para os meus propósitos, eu também posso fornecer minha pesquisa para este país através de uma conversa inteligível, que faça com que essa fronteira se repositone. Uma pequena inscrição histórica do passado recente iria localizar o presente complexo da ilha um pouco melhor, de onde nascem as inquietações que mobilizaram o desenvolvimento da experiência e ainda desta pesquisa. O pensar e compartilhar experiências na área de arte e educação é sempre gratificante para ambas as pessoas envolvidas neste trabalho, bem como para a sociedade, representada em comunidades de todos os tipos e indivíduos.

Faz-se necessário neste momento apresentar os capítulos da dissertação e seu quadro teórico. O Capítulo 1 intitulado **Contexto histórico de Cuba. Aparecimento de Arteducación** se encontra dividido em duas partes. A primeira oferece uma breve história do contexto econômico, social e político da ilha a partir da conquista dos espanhóis, passando através do triunfo da Revolução em 1959, atingindo os anos

noventa com o colapso do campo socialista. A segunda aborda as condições anteriores ao surgimento de *Arteeducación* em Cuba, os significados do termo nesse contexto, as inspirações das que partiu o projeto, sua descrição geral e seus propósitos. Assim, em um processo atravessado e afetado, vai-se revelando e rebelando tanto no contexto histórico quanto para mim, a partir do que está estruturado, a condição de liminaridade. A liminaridade se apresentaria como uma perspectiva fértil para descrever e analisar os nascimentos, que iriam iniciar uma abertura para um entendimento outro de Cuba. Nesta segunda parte nos basearemos nos documentos constitutivos do projeto, anexados no final.

O capítulo 2, intitulado **Tecendo a trama arteeducativa. Uma viagem ao interior do projeto Arteeducando**, convida ao conhecimento do que tem sido feito através da descrição da primeira semana da oficina, que ocorreu durante os anos de experiência, através de jogos, reflexões, invenções da escrita, desenhos, música e performances lúdicas. Aqui se analisa a relação entre as noções do político e do ético que assumiria o projeto, neste caso as concebidas por Paulo Freire e a sua Educação Popular, que relacionaremos ao contexto social, e à arte e à educação em Cuba, que manteremos dentro de uma perspectiva moderna e que se reflete em torno ao que definimos como *Arteeducación*. A especificidade do termo para nós radica na assunção do político, não àquele feito por outros desde o poder e distanciado das pessoas, ou referido somente ao Partido, ou à política exterior da ilha e a coragem e valor dos cubanos frente ao império, mas bem como um elemento presente em todos os atos da nossa vida, às maneiras de relacionarmos-nos uns com outros, às formas de decisões que todos usamos para assegurar a maneira de viver decidida. O uso excessivo maniqueísta e costumeiro do político, o afastamento das pessoas de sua feitura real, a excessiva politização tem levado ao esvaziamento do termo, à despolitização. *Arteeducando* retoma-o e resignifica-o dando origem a um novo ser ético em novas revoluções. Os registros documentais, fotográficos e de avaliação do projeto nos permitirá este retrato.

O terceiro capítulo intitulado **Uma leitura desde a contemporaneidade**, examina as áreas opacas que esta concepção deixou na experiência formativa em estudo. Com esta outra abordagem, tenta-se perceber a existência de sinais da pós-modernidade em gestação. Percorre-se um caminho paralelo que ao encontrar o seu próprio caminho, abre não só para outras leituras críticas do que aconteceu no passado, mas para outra concepção de tempo que por sua vez está se abrindo para novos desdobramentos.

As noções que formam o arcabouço teórico desta dissertação foram demarcadas por diferentes conceitos e autores de diferentes abordagens teóricas e visões. Como resultado temos na pesquisa uma variedade de abordagens que vão desde os estudos estruturalistas até os pós-modernos. Encontrar ressonâncias entre prática e teoria, intuir possíveis deslocamentos, levantar questões que ajudam a compreender mais profundamente a realidade, são as orientações que têm estado presentes como suporte teórico heterogêneo. Este responde principalmente a meu crescimento como pessoa e pesquisadora. Assumo que as razões são devidas tanto à experiência e prática quanto a aprendizagem e o conhecimento teórico, ocorrem no corpo, esse território de passagem onde acontece experiência, como diria Larrosa (2002). E essa experiência tem ido marcando o movimento do olhar que permite escovar a contrapelo, cada vez mais, sobre os fenômenos que nos atingem e as ideias que os sustentam.

Em seguida, passo a citar autores e teorias referenciais.

- O antropólogo escocês **Victor Turner**, com duas obras de referência para a pesquisa, *Liminal ao Liminoide: em Brincadeiras, Fluxo e Ritual, um Ensaio de Simbologia Comparativa*, e *Dramas, campos e metáforas: Ação simbólica na sociedade humana*. O contexto de crise complexo poderá ser mais bem visualizado a partir do que o autor propõe como *drama social*, mas é fundamentalmente a noção de **liminaridade** que permite neste estudo colocar o contexto complicado em que o projeto nasceu. Ela seria uma zona complexa onde se configurariam e cruzariam múltiplas construções, o espaço onde tecer-se-iam múltiplas arquitetônicas, com uma inevitável condição fronteira, onde a vida e a arte, a condição ética e a criação estética se cruzam.
- A professora, pesquisadora teatral e ensaísta cubana **Magaly Muguercia**, com o texto *El cuerpo cubano: Teatro, performance y política en Cuba 1992-2005*. A autora aborda a partir dos estudos teatrais e antropológicos, a sociedade e a política cubana a partir das perspectivas que o teatro e a performance oferecem. Descrevendo várias encenações e performances políticas ocorridas na ilha ao entrar na última década do século anterior e os primeiros anos deste, o seu trabalho sugere a complexa situação de Cuba, o estabelecimento de relações estreitas entre os eventos na era revolucionária e a noção de **liminaridade, performatividade e do corpo social**, que permitem uma abertura para um entendimento outro de Cuba.
- O ensaísta, historiador e cientista político cubano **Fernando Martínez Heredia**, o que com seu ensaio *El corrimiento hacia el rojo*, traz-nos a partir de uma perspectiva linear e um posicionamento marxista, a história de Cuba. Sua investigação sobre a

dimensão histórica da alternativa revolucionária cubana, os desafios que a ilha está condenada nestes tempos de crise, também no que diz respeito ao campo ideológico é uma grande contribuição na investigação. Sua perspectiva fornece uma melhor compreensão dos processos que vem sendo desenvolvidas ao longo da formação da nacionalidade cubana, as diferentes revoluções acontecidas até a revolução de libertação nacional, popular e socialista de 1959 e a busca de possíveis fissuras que foram quebrando o país como um processo revolucionário até hoje. Sua análise serviu de base para a breve história que se encaixa nesta pesquisa para os olhos estrangeiros.

- A pesquisadora teatral cubana **Ileana Diéguez**, e seu livro *Escenarios liminales: Teatralidades, performatividades, políticas*. O texto nos ajuda na compreensão da **liminaridade e do político** a partir dos estudos teóricos sobre as lutas e feitos cênicos e performativos de América Latina. Para Diéguez (2014) o liminar é um espaço onde se tecem múltiplas arquiteturas, uma área complexa onde se cruzam a vida e arte, a condição ética e a criação estética, a ação da presença no meio de práticas de representação. Seu estudo também nos ajuda a compreender que é nesta liminaridade onde fenômenos relacionados com a *communitas* aparecem. Assumo assim, com ênfases para a primeira parte da investigação, a *Arteducando* como uma experiência de *communitas* que aconteceu dentro de um tempo e espaço liminar.

- O filósofo francês **Jean-François Lyotard** com o ensaio *Lo inhumano: Charlas sobre el tiempo*. Este livro permitiu-nos **definir e inscrever a perspectiva de estudos pós-modernos na investigação**. Também a partir da noção de perlaboração encontrar o que de acontecimento e sentido do acontecimento, tinha-nos sido escondido de forma constitutiva (LYOTARD, 1997). Foi uma tarefa árdua tentar abrir o acontecimento, que Foucault (1980) definia como a irrupção de uma singularidade única e aguda, no lugar e no momento da sua produção. E ainda não sendo uma tarefa completamente realizada, ela aliviou o caminho e limpou a grama que a modernidade nos tem deixado.

- O Mestre Zen budista **Eihei Dogen**, que nos deixou no longínquo ano de 1227, o *Fukanzazenji*, texto sobre uma prática espiritual que não nos fala sobre a pós-modernidade, mas que em seu ato e feitura nos permite um entendimento direto e corporal desta. O texto, saído da prática de *zazen*, conversa diretamente comigo que como praticante de Zen permiti-me **colocar-me em certa condição, em uma posição corporal e de percepção, que passa por meu próprio corpo, por minha própria prática de *zazen*, de budismo zen, para compreender a pós-modernidade**. Isto porque, sem deter-me muito sobre qualquer explicação sobre isso, pois não é o foco

desta pesquisa, esta prática faz do aqui e do agora, que o tempo seja percebido em uma espessura e não em uma linearidade, assim como o espaço pode estar grávido, por sua vez de muitos outros espaços. Desta forma, então é possível leituras sempre cruzadas, justapostas, traspassadas por todos os fenômenos, espaços e conceitos não excludentes e interdependentes. Parece uma rede complexa, um emaranhado do qual não podemos sair (eu também me pergunto se neste momento isso seria um alvo), ao que se acrescenta-lhe que esta prática espiritual e perceptiva potência a presença, por vezes, de um jeito cru (este seria um adjetivo que não teria sentido em essa presença) não deixando nenhuma chance de pegar o pau que nos salva a vida, chamado de representação. Seria, então, tentar viver mais na presença e não na representação, o tempo percebido como espessura e não como uma linha, e os espaços não em exclusão, mas em justaposição, tal como os vivenciamos no budismo Zen, traçando um paralelo com as noções que os estudos pós-modernos nos oferecem, permitindo então uma aproximação a uma condição que possibilitar-me-á perceber e analisar o fenômeno em estudo.

- O historiador, psicanalista e filósofo francês **Michel de Certeau**, que com seu texto *A invenção do cotidiano*, traçou o campo de ação da **invenção** e delimitou a **atitude inventiva**. Ela é altamente valiosa na forma como eu concebo-a como a primeira predisposição prévia ao jogo e à mudança. O autor também aporta o que chama de **táticas**, as quais serviram-me para configurar a força e o impacto das práticas arteducativas.

- O filósofo e professor livre-docente da Universidade de São Paulo **Vladimir Safatle**, que com as suas palestras aoredor dos temas tratados em seu livro *O circuito dos afetos. Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*, nos deu a sua visão peculiar e inovadora **do político, da utopia e dos afetos**. Estes conceitos essenciais foram trabalhados na experiência de formação, de formas transgressoras, mas sempre a partir da mesma episteme. A segunda parte da pesquisa, ao abrir a outras percepções da realidade constituída, permite uma análise mais aprofundada que deixa visível o que se tinha deixado de trabalhar no projeto. Assim, estas noções foram **uma abertura para uma compreensão do político não só como circulação de mercadorias e capitais, mas como circulação de afetos; da utopia como um não lugar cheio de esperança que têm a sua correspondência no agir medonho na sociedade**.

- O semiótico e historiador cultural russo **Yuri Lotman** e o livro *La semiosfera III. Semiótica de las artes y de la cultures*, do qual apropriei-me de um elemento chave no conceito de jogo. Trata-se da capacidade do jogo de, ao ser polissêmico, pressupor simultaneamente a realização de uma conduta prática e outra convencional, que quer dizer, que **o jogo acessa à prática do comportamento em dois planos**. O que dá lugar à ideia trabalhada em *Arteeducando* de que é possível conceber outras maneiras de atuar diferentes às estabelecidas, outra projeção de enfoques, lógicas e possíveis soluções diversas e múltiplas à diferentes problemáticas que se apresentam no fazer político ou arteducativo, frente à opção de manter-nos posicionados sempre em um mesmo ponto.
- O filósofo francês **Michel Foucault**, através principalmente de seus escritos *De outros espaços. Heterotopias, A microfísica do poder e Hermenêutica del sujeto*, permitiu-nos compreender sobre outras **epistemes**, sobre as **relações de poder e saber**, sobre os **dispositivos** e sobre o **cuidado de sí**. Todos esses termos permeiam a pesquisa sendo desde seu olhar, e valendo-nos do método de indagação que nos dá, a fazer a abordagem do trabalho.
- O filósofo italiano **Giorgio Agamben**, com três importantes peças reflexivas. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios, Profanações e La potencia del pensamiento: Ensayos y Conferencias*. Nelas Agamben amplia e aprofunda a tarefa de Foucault, acerca da função dos **dispositivos**, sua extensão no mundo contemporâneo, a potência neles de quebrar essa relação de captura e não cumprir fielmente sua função, sua capacidade de **profanação** e a definição dos **meios puros**, o que nos leva diretamente à *imanência*. Essa noção de dispositivo tanto de Foucault quanto de Agamben, será a que dará as pistas finais para o descobrimento do que chamo *dispositivo da institucionalização*. O dispositivo será um dos responsáveis em nos ajudar a responder nossa pergunta inicial acerca de quais seriam as causas que levaram ao rompimento do projeto libertário de nação.

Para finalizar, dizer que este espaço de reflexão surge da inquietude de querer conhecer acerca da incidência que uma determinada concepção do político que tive na ressignificação da condição ética dos participantes de uma experiência arteducativa com jovens em Cuba, ao perceber as notáveis mudanças acontecidas neles. Partir de um enfoque de liminaridade permitiu-nos em um primeiro momento entender por que foi possível o aparecimento da experiência (liminar) formativa no contexto de crise

(liminar) pela qual passava a ilha. Mas, além disto, foi essa mesma liminaridade instalada no meu corpo que deu entrada a uma avalanche de conhecimentos aprendidos no meus estudos de mestrado no Brasil, o que me foi conduzindo à possibilidade de um deslocamento da abordagem. Uma nova contingência emergiu. Advertimos que tanto a experiência formativa como o contexto no qual se deu, pertenciam e respondiam a uma concepção moderna. Ao mudar de episteme, abriu-se um amplo campo de possibilidades para aprofundar na pesquisa, o que permitiu então visualizar claramente, sob os caminhos que Foucault e Agamben deixaram, o dispositivo da institucionalização como a maneira mediante a qual propiciou-se o esvaziamento do termo do político em quaisquer práticas da sociedade cubana, em especial nesse estudo à artísticas e educativas. Seguindo essa matriz, se nos foi revelado que as práticas arteducativas seriam uma espécie de **táticas profanadoras do dispositivo**, as quais reativariam novas configurações do ser e do agir.

**CAPÍTULO 1. CONTEXTO HISTÓRICO DE CUBA.
SURGIMENTO DA ARTEDUCAÇÃO.**

Capítulo 1. CONTEXTO HISTÓRICO DE CUBA. SURGIMENTO DA ARTEEDUCAÇÃO.

1.1 Breve história de uma ilha que se reinventa nas bordas.

Transcorriam os primeiros cinco anos do século XXI. Quinze anos para trás o mundo utópico mais imediato a Cuba tinha dado uma volta traumática e radical. A sociedade admirável, a economia próspera, a filosofia que tínhamos escolhido como certa, aquele lugar existente e às vezes distante em que cubanos e cubanas tínhamos a intenção de chegar sempre, tinha sido sacudida. A filosofia e ideologia que nos sustentavam estavam sendo removidas e esse fato era assustador. A surpresa era notória na ilha. A imagem da destruição da estátua de Lênin deixou um vazio profundo no nosso plano de futuro, no nosso lugar por alcançar.

Não passou muito tempo para que as ondas deixadas pela pedra jogada na água nos atingisse. Sucederam-se alguns acontecimentos no âmbito econômico, que afetaram cruelmente o nosso país. Se no princípio dos anos oitenta dançávamos no ritmo *vivace* da abundância econômica, nos noventa as tentativas de ter certas necessidades satisfeitas nos campos básicos da vida, converteram-se em uma marcha *cumprida e sostenuta*². Foram anos difíceis. Começou-se viver uma terrível realidade cheia de carências, de doenças, de sobrevivências (Fig. 1). O posicionamento político de Cuba dever-se-ia recolocar, se quisesse resistir ao naufrágio frente à tempestade.³

O momento era de caos, desde a política internacional até a economia nacional. Viviam-se os efeitos de um tropeção colocado pela história o que implicava um novo desafio para a ilha. Agora, anos depois, lendo o antropólogo britânico Victor Turner, pode-se dar conta do *drama social* que se começava a viver. Para Turner os dramas sociais são “unidades de processo inarmônico o desarmônico que surgem em situações de conflito.” (TURNER, 2008, p. 33) Magaly Muguercia a partir de Turner afirma:

Sucede [...] quando o fluxo da vida da comunidade é interrompido por uma ‘seqüência de acontecimentos’ que altera sua ‘normalidade’. Essa seqüência ‘dissidente’, canaliza desejos e trata de introduzir

² Expressões musicais que fazem referência de um *tempo* determinado. *Vivace*: andamento rápido. Largo: muito devagar. *Sostenuto*: sustendo e descuidando um pouco o tempo.

³ Para ampliar a informação ver Fidel Castro Discurso na desintegração da União Soviética. www.youtube.com/watch?v=Yw0C8ZPua1U

valores diferentes aos consagrados pela ordem tradicional (MUGUERCIA, 2007, p. 166) (tradução nossa).

Retomando Turner (2008), ele adverte, quando estuda a vida social dos Ndembu, que o conflito era uma situação recorrente na vida do grupo. Devido à proximidade do antropólogo com a arte teatral, ele se apropria de conceitos pertencentes ao drama aristotélico e os justapõe aos fenômenos de tensão observáveis nessa coletividade. Ele assinala que os *dramas sociais* são episódios de irrupção pública de tensão entre dois grupos em uma sociedade e estão constituídos por quatro fases: *ruptura, crise, ação reparadora e reintegração*.

Mas, o que chama a atenção na teoria de Turner pela relevância do conceito como fonte da contingência e o acontecimento, é a *liminaridade*. O fenômeno está inserido na fase de crise e de ação reparadora. A *liminaridade* é um lugar de ambigüidade e abertura que aparece nas margens ou limem, fora do mundo cotidiano. É um espaço nas bordas, onde tanto os fatos quanto qualquer elaboração simbólica ou conceitual a partir deles aparecem invertidos e hibridados. Assim, propicia-se neste território fronteiriço um fluxo criativo que faz surgir novas e diferentes configurações do ser e do agir, mudando temporalmente a arquitetura da estrutura estabelecida. É uma zona complexa onde se configuram e cruzam múltiplas construções. Sendo uma figura espaço-temporal, é um período ou fase que está *betwixt and between* entre as categorias da vida social comum (TURNER, 2008, p. 47).

A *liminaridade* também está vinculada à *comunitas*. Ela é definida por Turner como um elemento *anti-estrutural* da vida social que aparece quando as rígidas separações e classificações da estrutura são relaxadas. A *comunitas* é o vínculo que une as pessoas além de qualquer laço formal. É uma comunhão entre sujeitos percebidos como iguais, em relação direta, profunda e não racional. Na *anti-estrutura* são colocadas em crise as hierarquias e normas, permitindo assim a existência da *comunitas*. Na *comunitas*, a proximidade não hierarquizada é uma relação que possibilita um fazer por eles mesmos e pelos outros, uma transformação e re-invenção.

1.1.1 O drama social cubano.

Como tínhamos antecipado, a primeira fase desses dramas sociais é a *ruptura* das relações sociais formais. Ela ocorre “entre pessoas ou grupos de um mesmo sistema de relações. [...] é sinalizada pelo rompimento público e evidente, ou pelo não

cumprimento deliberado de uma norma crucial que regula as relações entre as partes.” (TURNER, 2008, p. 33).

No nível global tinha acontecido uma importante ruptura. Em 1991 a URSS se derruba. Segundo Eric Hobsbawm (1998), finalizava a bipolaridade e tensão entre os históricos blocos antagonistas -o capitalista e o socialista-, e com isto a guerra fria. As relações entre Cuba, a União Soviética e o resto dos países do Leste se distanciaram até fazerem-se nulas. Dissolveram-se totalmente os mecanismos de cooperação econômicos e financeiros que, a partir do começo da segunda década da Revolução, se tinham pactuado em relações vantajosas com a URSS e com o Conselho de Ajuda Mutua Econômica (CAME). Esses mecanismos amorteciam de maneira efetiva o impacto que o bloqueio norte-americano imprimia à ilha. Tínhamos ficado sozinhos frente ao inimigo em um rasgamento evidente e público.

A ruptura externa impactou fortemente e em várias arestas o país, dando uma volta inesperada na nossa existência. Um impacto desta magnitude nas diferentes áreas da vida de uma sociedade, sobretudo na econômica, atinge as necessidades mais primárias e é claramente sentida pelas pessoas. Isto desencadeia atitudes e expressões novas, faze visível e aguça as que já existem de forma solapada. Porém, eu diria que o impacto econômico negativo por si mesmo não é suficientemente poderoso para propiciar um rompimento em outros âmbitos, si já não existissem neles algumas rachaduras. No meu modo de ver esses outros âmbitos, como o ideológico, são os mais complexos, pois são essência e fundamento dos ideais, das utopias que movem o grupo ou a nação em um projeto de presente e futuro. Não é desprezível o efeito altamente negativo e o preço elevado a pagar na arquitetura econômica da ilha. Ela, por um lado é sitiada pelo tenaz bloqueio econômico dos Estados Unidos que, no início dos anos noventa, já existia há trinta anos. Por outro, a aparição repentina de um segundo bloqueio, desta vez pela extinção do campo socialista com seus instrumentos de colaboração econômica. Porém, foram aparecendo nessa realidade complexa algumas rachaduras que se tinham aberto. Elas levaram aceleradamente, neste novo panorama econômico, à ruptura interna de alguns referenciais vitais do nosso projeto. Tratava-se da fratura de noções tais como pensamento e voz própria, juízo crítico, criatividade, participação, ação liberadora, compromisso profundo e real, transformação. Essas noções tinham sido construídas e faziam parte de uma dimensão maior que as continha, o ideal do projeto libertário de nação. Elas tinham começado a rachar-se nos meados

dos sessenta, o que foi talvez mais evidente na década de oitenta⁴. Chegado os noventa, com o forte impacto negativo na economia, devido à queda do campo socialista, se fez evidente o dilaceramento.

A Revolução cubana partiu de uma insurreição nacional, se aprofundou e radicalizou rapidamente até se converter em uma revolução social, de libertação nacional e socialista. Ela mesma era uma ruptura, uma subversão da ordem tradicional. Faremos um breve percurso pela nossa história para entender um pouco mais como se chegou até esse rompimento e tentar compreender melhor os atuais e complexos processos. Perceber de onde vem o nosso espírito de revolução, de cubanidade e identidade nacional, de permanente insatisfação com a injustiça, de insurreição contra o dominador. Porém, deverei esclarecer que esse breve olhar parte de uma construção linear que assumo a partir do pensamento do filósofo, ensaísta e marxista cubano Fernando Martínez Heredia. Meu propósito é tentar vislumbrar também, enxergando através da história, aqueles aspectos dissonantes, o que perdeu o passo do grupo, o que começou a rachar-se e suas possíveis causas.

1.1.2 Um parêntesis. Conquista, colônia e neo-colônia. A Revolução de 1959.

Cuba é um país profundamente nacionalista e insurreto. Colônia durante quatro séculos da Espanha e quase mais um como neo-colônia dos Estados Unidos. Foi conquistado e colonizado pelos espanhóis a partir de 1492 exterminando-se completamente sua população indígena. Algumas sublevações ocorreram nesta época, como as do Cacique Hatuey em Maisí e as de Guamá em Baracoa, dois lugares na região do Oriente de Cuba. Depois viria um longo período de escravidão de homens e mulheres trazidas à força da África. Eles também se levantaram contra a dominação espanhola. Entre eles apareceu a figura do *cimarrón*⁵, valorosos escravos fugitivos de seu cativeiro que viviam sua liberdade em *palenques* no mato, apartados das cidades e povoados, e sem donos. Essa energia indomável corre pelo sangue dos cubanos conformando assim o nosso *ethos*. Um dado curioso que aponta à conformação de nossa nacionalidade cubana e a força insurrecta foi que de 1868 a 1878, data em que ocorreu a primeira guerra independentista e abolicionista, conhecida como Guerra dos Dez Anos,

⁴ Para mais informação ver Capítulo “El cuerpo cubano en los 90”, em MUGUERCIA, M. *El cuerpo cubano: Teatro, performance y política en Cuba 1992-2005*. Argentina, Buenos Aires: CELCIT, 2007. 245 p.

⁵ No Brasil “quilombolas”.

muitos escravos foram libertados unindo-se os mesmos a *criollos*⁶ poderosos, como cubanos, frente à Espanha (Fig. 2). A união de negros escravos com *criollos*, com o objetivo de lutar pela independência de Cuba e pela abolição da escravidão, é um fato transcendental na construção da cubanidade. É neste momento, como consequência da dominação espanhola e da escravidão por um lado, e por outro, o freio no desenvolvimento de relações econômicas mais avançadas frente às coloniais, que existiu uma unidade como cubano, em função de uma dimensão mais importante pelo âmbito que abrangia, a independência do país. A unidade se converte assim em uma ferramenta para a realização de objetivos que estão além de interesses de grupos individuais. A imigração, durante esse período, de africanos, chineses, espanhóis, haitianos, jamaicanos, fez de Cuba um país multirracial. Foi dependente da mono-cultura e da exportação do açúcar de cana para um principal e quase único mercado, o norte-americano. Ele fazia nos sentir desde os tempos da colônia que a metrópole não era Espanha, mas os Estados Unidos. Uma nova revolução de libertação nacional, desta vez tentando superar os obstáculos que deram fim à primeira guerra, foi a Guerra de Independência cubana convocada por José Martí. Ela aconteceu de 1895 a 1898. Assim, em 1898, os norte-americanos que viram seus interesses econômicos afetados pela guerra exigiram da Espanha reformas para encontrar a paz. Espanha aceitou. Mas, para os cubanos, o consentimento da Espanha foi tardio. Queria-se já a independência de Cuba. Estados Unidos entra na guerra se aliando com os cubanos para derrotar a Espanha, que por sua vez encontrava-se consumida demais pela luta contra esses últimos. Essa aliança, aparentemente vantajosa, culminou em uma traição para os cubanos, pois o país foi entregue à intervenção e ocupação estadunidense até 1902. Neste ano começou a nova-república.

A existência da República com seus presidentes cubanos eleitos não evitou que a presença dos Estados Unidos, com interesse claramente neocolonial, fosse real. É neste período posterior onde se evidencia que, contudo a burguesia cubana se aliar ao império do norte, sempre se manteve vivo o nacionalismo popular e o espírito *cimarrón*. A partir de 1902 até 1925 foram anos de aprofundamento da dependência do mercado norte-americano. Isto se deveu tanto à forte exportação a um único país (Estados Unidos) quanto à superexploração do trabalho na quase única produção agrícola que

⁶ Descendentes de espanhóis nascidos na América. A maioria possuía grandes propriedades, terras e trabalhavam no comércio.

existia, o açúcar de cana. A partir de 1925, vésperas da crise mundial de 1929, e devido à baixa demanda do açúcar e a queda do seu preço a nível mundial, Cuba começou sua crise. Entre 1930 e 1935 aconteceu uma terceira revolução em Cuba. Reapareciam novos matizes neste contexto e também se repetiam outros. A experiência das guerras anteriores e a inconformidade que tinha gerado a não realização dos objetivos independentistas da ilha, ofereciam uma maturidade na consciência cívica e política, na ideologia *mambisa*⁷ e nos sentimentos antiimperialistas. Mas, outro fato repetia-se. Depois de longas batalhas dadas pelas capas mais revolucionárias do país, a vitória é arrebatada como fruta madura pelos Estados Unidos. Isto depois que os sectores mais reacionários subordinados ao império, e suas lutas intestinas por brandir o poder e não pelo bem do país, ofereceram o cenário perfeito para a traição e entrega. Aliás, sem desprezar o elemento do caudilhismo do que tínhamos sido herdeiros. Não obstante, essa terceira Revolução trouxe mais sentimentos democráticos, nacionalismo radical e ideal socialista.

O triunfo revolucionário é a culminação de uma larga história de dominação e luta, de maturação da consciência política e de profundos sentimentos humanísticos, do crescimento dos ideais marxistas e comunistas, sempre contextualizados na nossa região latino-americana e inspirados pelo ideal e a ação de José Martí⁸. Martínez (2001) ressalta que o gênesis da Revolução estive em uma insurreição nacional contra a ditadura de Fulgencio Batista. A partir de 1959, a mesma se aprofunda muito rapidamente até converter-se em uma revolução social extremamente radical.

No mesmo ato, ela liquidou o aparelho repressivo do sistema, abateu toda a ordem vigente em Cuba e quebrou os laços neocoloniais com os Estados Unidos. O governo derrubado era ilegítimo, porém a revolução fez desaparecer e sumir no desprezo todas as formas políticas precedentes. Implantou-se um regime político novo no país e na América, que buscou seus fundamentos de direito no próprio fato revolucionário e em ideias muito radicais procedentes da tradição nacional popular e de lutas pela justiça social, e assumiu o ideal

⁷ Aproprio-me do conceito que, sobre esse aspecto, dá Martínez Heredia. “Mambí se chamava aos insurretos cubanos do século XIX. A ideologia mambisa era nacionalista popular e exaltava a gesta armada como a origem da nação; era democrática, de tendência antirracista, de justiça social e anticlerical; via a república como frustração do ideal revolucionário pelos políticos venais e o intervencionismo de EEUU.”

⁸ José Julián Martí Pérez (Havana 1853 - Dos Rios, Cuba 1895) Político, pensador, escritor, periodista, filósofo e poeta. Fundador do Partido Revolucionário Cubano em 1892. Organizador da Guerra de 95. Foi morto em combate. Suas prioridades foram a unidade de todos os cubanos como nação num projeto cívico, terminar com o domínio colonial espanhol e evitar a expansão estadunidense por Cuba e América. É o Herói Nacional de Cuba e autor intelectual da façanha revolucionária que culminou com o triunfo da Revolução em 1959, liderada por Fidel Castro.

socialista. O novo regime foi capaz de conduzir e exacerbar o profundo nacionalismo cubano em uma direção socialista de libertação nacional e antiimperialista (MARTÍNEZ, 2001, p. 17) (tradução nossa).

A maturidade da consciência política acumulada em tantos anos de luta, a observação dos erros que conduziram ao fracasso às revoluções anteriores, a terrível realidade social e de dependência econômica que se vivia, a herança do nacionalismo popular e do patriotismo cubano, foram o meio para construir um poder revolucionário coesivo, valente e libertário. As transformações radicais se sucederam com celeridade e tanto elas quanto a defesa do país foram protagonizadas pela quase totalidade da população. A maioria das pessoas ricas emigraram principalmente aos Estados Unidos. As classes sociais foram abolidas, não só pela emigração da classe mais poderosa e qualificada (e junto com ela muitos milhões roubados do tesouro público) senão pela mistura delas com propósitos que estavam além de sua razão de existência tradicional. A discriminação racial também foi extinta. Ocorreu uma reviravolta no novo sistema econômico, que incluía a substituição de quem tinha o poder dos meios de produção, os objetivos pelos quais se trabalhava e a organização do trabalho. Foram muitos os aprendizados, os novos papéis, os erros. Mas o desejo de uma revolução possibilitava saltar muitos obstáculos. Não obstante, é importante levar em conta o que Che Guevara, nos primeiros tempos da Revolução, chamava a refletir.

Agora passam os meios de produção ao poder do povo, mas o povo continua a ser aquele mesmo povo que ontem reclamava ao padrão e amaldiçoava o seu trabalho. As condições de trabalho em muitos casos não têm mudado. Nestes países não se tem produzido ainda uma educação completa para o trabalho social [...] ao indivíduo, ator de esse estranho e apaixonante drama que é a construção do socialismo (GUEVARA, 1964-1965, apud MARTÍNEZ, 2001, p. 19) (tradução nossa).

Nos primeiros cinco anos da Revolução se realizaram muitas transformações no que diz respeito a vida econômica, social e cultural. A economia foi colocada a serviço dos interesses políticos revolucionários. Eles consistiam em satisfazer as necessidades da maioria, chegando-se igualmente ao pleno emprego. A campanha de alfabetização trouxe como resultado que a quase totalidade da população analfabeta aprendeu a ler e a escrever. Esse processo efervescente não só ensinava essas

ferramentas de conhecimento do mundo senão que implicava também o começo de uma alfabetização política. Por outro lado, a mistura e o intercâmbio das diferentes classes sociais, dos distintos grupos étnico-raciais, das diversas culturas tanto rural quanto urbana, ou religiosa; o intercâmbio das posições em que se construía as vidas, passando de uma visão individualista a uma que percebe a alteridade; foi uma das tantas revoluções dentro de essa alfabetização. Aprovaram-se duas leis de Reforma Agrária que entregaram as terras expropriadas dos latifundiários e dos Estados Unidos, aos camponeses que a trabalhavam. A discussão pública referente a assuntos que tinham a ver com o destino soberano e autônomo do país era comum.

Entre 1959 e 1964 se produziu uma explosão demográfica. A mesma ainda se estenderia, ainda que em níveis menores, até 1972. O impacto que ela provocou na sociedade foi grande na construção de escolas. Elas ainda hoje surpreendem por sua grande quantidade. Aliás, na formação de professores, na elaboração de planos de estudos de nível superior. Essa explosão demográfica, nos anos da crise, terá uma repercussão importante que mais adiante abordaremos.

Para finais da década dos sessenta, alguns fatos marcariam a vida da ilha. Um deles foi a morte do Che, em outubro de 1967, na Bolívia. Outro, o fracasso da Colheita Açucareira dos setenta, chamada Colheita dos Dez Milhões. A mesma tinha gerado uma deformação na dinâmica econômica e social durante esse período, trazendo um questionamento acerca das implicações para o país e suas gentes de um sacrifício de tal magnitude. Foi neste momento onde pela primeira vez Fidel faz um discurso autocrítico em relação ao funcionamento do Partido Comunista e seu distanciamento dos interesses da base. Por último, os acontecimentos da Primavera de Praga em 1968, quando Cuba fez declarações favoráveis à atuação da URSS e chamou de contra-revolucionários os que protestavam contra o socialismo.

Durante os anos de 1970 a 1975 aconteceu o que o ensaísta cubano Ambrosio Fornet (2007) chamou de Quinquênio Gris. Esse é um período no qual em nome da limpeza, da pureza ideológica, muitos artistas e intelectuais foram marginalizados e separados de seu trabalho criativo e da própria sociedade. Nesse momento, estavam dirigindo a cultura extremistas e burocratas que, sob seu olhar higienista, administrativo e confiável, traçavam as estratégias acerca de como devia se produzir a cultura na nação. Muitos intelectuais importantes, seus nomes e obras, foram proibidos até fazê-los cair no esquecimento, tais como o escritor José Lezama Lima e os dramaturgos Severo Sarduy e Virgilio Piñera. Outros, enviados às UMAP (Unidades Militares de Apoio à

Produção), estigmatizados por ser homossexuais, religiosos ou *diversionistas ideológicos* (a quem gostava de cabelos compridos, os Beatles e as calças estreitas) (Fig. 3). Entramos em uma depressão cultural onde o que se produzia não tinha nenhum valor literário ou artístico. Mas se tratava de uma cultura panfletária que cada vez mais era ansiosa de elogios e legitimidade estatal. Segundo Fonet, para o Conselho Nacional de Cultura “se devia entregar o poder cultural aos jovens com o objetivo de que exercam por meio de quadros experimentados e politicamente confiáveis.” (FORNET, 2007, p. 17). Esse período foi a tentativa de implantar o Realismo Socialista como doutrina cultural dominante no nosso país. A censura instaurada levou ao crescimento da autocensura. Os efeitos desta são palpáveis até hoje e de fato nos conformam.

Durante a década de oitenta, cristalizou-se ainda mais o poder do Estado e também as situações que foram se produzindo ao longo das duas décadas anteriores. Os filhos do boom demográfico, jovens de um maior nível educacional (a população em geral tinha também uma grande preparação política), carregavam consigo grandes expectativas de futuro e utopia. As tinham tanto nos âmbitos cotidianos quanto na preocupação acerca de como retribuir à sociedade os conhecimentos obtidos e fazer o aporte real à construção do socialismo. Tratava-se de uma maneira de participar na feitura do país, pois eles não existiam nos momentos da luta contra o regime ditatorial, antes de 1959. Porém, o aparecimento paulatino durante os anos prévios, de rachas como o autoritarismo, o dogma, o sectarismo, a higienização, a censura e a autocensura, fez deles ora jovens submetidos a um alinhamento férreo e rígido a tudo o que o Estado e o Partido (no argot popular dizemos *de acima para abaixo*) se indicava, sem nenhum juízo crítico, ora jovens manifestantes, mas isolados socialmente por não serem entendidos, sem direito nem espaço para a crítica, limitados do prazer de colaborar para a construção do projeto revolucionário. A junção do alinhamento à norma e o desaparecimento do espírito crítico para viver uma confortável, estável e segura vida ideológica, por um lado; e por outro, o silenciamento desse espírito nos jovens mais arriscados, criativos e propositivos através de diferentes dispositivos violentos, até chegar inclusive ao auto-silenciamento; é, no meu entendimento, o que dá início a uma espécie de anomia política que se vive na ilha.

Interromperemos neste ponto nossa narrativa histórica. No entanto, retornaremos a ela através de fatos pontuais que exemplificam o drama que vivia a ilha.

1.1.3 Retomando o drama social.

A segunda etapa corresponde à *crise*. A ruptura vai-se alongando no tempo, a comunidade divide-se em dois e caminha-se progressivamente para o antagonismo. É neste momento onde se revela o estado real das coisas, aliás, complexo. Na ampliação desta ruptura marcada nos inícios dos anos noventa, a economia nacional afundava. Desmoronavam-se as exportações e importações, fechavam-se fábricas e usinas açucareiras, se extinguíam quase totalmente as produções industriais e a produção agrícola. Não existiam quase alimentos ou petróleo, ou transporte ou eletricidade, escasseavam os remédios e os produtos de asseio. Aparecia uma magreza extrema nos cubanos e doenças relacionadas com a desnutrição.

Uma nova pauta histórica. No dia 05 de agosto de 1994 acontece no *Malecón* de Havana uma manifestação popular (Fig. 4). A mesma não foi organizada previamente. Ela sucedeu de maneira espontânea, protagonizada por uma pequena parte da população. Era um momento crítico no nosso país onde a situação de fome e de profunda depressão econômica afetava sensivelmente os cubanos. Uma das formas de reação dos cubanos a essa crise profunda seria emigrar para outros países, em particular para os Estados Unidos⁹. Existia uma variedade de motivos para que acontecesse essa manifestação. Assumo que todas as partes que explicam o fato têm suas próprias razões. O governo de Cuba, os cubanos radicados em Miami, o governo dos E.U.A. e a população da ilha. Porém, a crítica e desesperada situação conduzia a tentativas também desesperadas para sair dela. Um fato ocorrido poucos dias antes marcou inevitavelmente essa rebelião. Várias embarcações frágeis, construídas para transportar a população na Bahia da Havana, foram objeto de tentativas de seqüestros por pessoas que queriam emigrar do país. Nessas tentativas morreram pessoas. Os atos de seqüestros incluíam

⁹ A história da emigração de cubanos para esse país vem de longa data e ocorreu em diferentes períodos. No período da Revolução ocorreram quatro grandes êxodos massivos de cubanos. Em 1965, Fidel anuncia que o porto de Camarioca, na província de Matanzas, estaria aberto para todos que quisessem emigrar. Em torno de cinco mil cubanos deixaram o país. Depois se sucederam os chamados vôos da liberdade, a partir de 1965 até 1973. Eram vôos organizados entre Cuba e os E.U.A. e de segunda a sexta de cada semana se realizavam. Nesta ocasião emigraram ao redor de duzentos e sessenta mil cubanos. Uma ordem do presidente Richard Nixon colocou fim a esse período. Posteriormente, em 1980 foi a saída pelo Mariel, porto de Havana. Nesta ocasião cento e vinte cinco mil cubanos abandonaram a ilha. As pessoas envolvidas nesta onda migratória foram conhecidas como *Os Marielitos*. Por último, se sucedeu a emigração massiva chamada *crise dos balseiros* que imediatamente abordaremos. Somente na Base Naval de Guantánamo se refugiaram mais de trinta e duas mil pessoas, outros muitos chegaram antes aos Estados Unidos e outro número incalculável morreu na tentativa. Esse não deixa de ser outra passagem difícil da nossa história, os mortos cubanos no Estreito da Florida. A emigração continua até hoje através dos sorteios de vistos que faz a SINA (Seção de Interesses dos Estados Unidos em Havana). Cada ano são outorgados vinte mil vistos a cubanos, sendo muito maior o número de pedidos.

também uma aeronave. No 13 de julho, desse mesmo ano, aconteceram finalmente os fatos trágicos. Uma das embarcações foi afundada pelo governo cubano depois de ter sido seqüestrada violentamente. O naufrágio da embarcação e a morte de pouco mais da metade de seus ocupantes, propiciou a chamada *crise dos balseiros*. A manifestação do dia 05 de agosto foi, em parte, consequência deste ato; mas foi ainda um desdobramento da deplorável situação econômica pela qual atravessava Cuba, e também pelo estímulo dos Estados Unidos à desestabilização interna do país. Assim, no 12 de agosto, o país declarou aberta a fronteira para quem quisesse emigrar e milhares de cubanos se lançaram, em rústicas embarcações ao mar (Fig. 5). Os acontecimentos ocorridos em 1994 marcam um ponto de aprofundamento da *ruptura*.

Sob esse fato, se continuavam a sacudir os valores que constituíam camadas bem sedimentadas da nação. Descobrir, nestes anos de crise, que estava sozinha no mundo; confessar não ter criado mecanismos econômicos válidos que desenvolveriam a independência econômica e a produtividade; revelar atitudes inerciais, acomodadas, oportunistas; evidenciar que a apatía havia-se apoderado do espírito revolucionário; persistir ainda mais no controle dos cidadãos e seus pensamentos e ações através da censura; mostrar que existia uma diversidade de ideias, não necessariamente as costumeiras e simbólicas polarizações, senão outras diversas acerca da construção do país, o que não necessariamente significava estar contra, era a sincera e perigosa revelação.

A ruptura das noções que antes expressáramos, fazia-nos por sua vez visualizar a crise que se começava a viver entre o projeto libertário e o poder. O projeto revolucionário para continuar a sua luta depois de seu triunfo inicial precisava se fortalecer e, se estabelecer. Porém, como projeto revolucionário também não podia deixar de levar consigo mesmo os espaços e as práticas de liberdade. Contudo, o poder, que seria a realização do projeto, sacrificou para sua consolidação esses elementos conformadores que o faziam revolucionário, desequilibrando o processo. O projeto, na sua utopia, nos seus ideais, nunca tinha deixado de se conceber como ato transformador, como mobilização comprometida de todos ao desenvolvimento diverso, propositivo e novo da própria existência. Porém, na sua configuração o projeto procurou e estabeleceu os mais diferentes dispositivos para sua conservação que contradiziam seu propósito teleológico. Era um processo social que devia, por um lado, se estabelecer, se estruturar e, por outro, manter viva sua natureza transformadora e libertária. Na política de estabelecimento do projeto, o controle se tornou um dispositivo destacado. Configurou-

se então o cerco do poder ao desenvolvimento do desejo dos outros. O cerco à visualização de outras opções utópicas de realidades sempre arraigadas na cubanidade e à manutenção de nossa soberania e liberdade conquistadas, às formas de pensar que ativam novas lógicas revolucionárias. Tanto o projeto quanto as pessoas acolhidas nele, foram-se distanciando aos poucos, do poder estruturado e dos indivíduos que o sustentavam.

É no desenvolvimento desta cultura de subsistência que se tornam ainda mais visíveis os antagonismos. A forte sovietação, o dogma e o autoritarismo, fizeram-se palpáveis. A participação foi substituída pela desídia, a voz própria pelo coral, a criatividade e invenção foram esmagadas pelo dogma, o juízo crítico foi calado pela censura, a orientação democrática pelo autoritarismo, o espírito revolucionário e subversivo pelo medo e a inércia. Emergia uma realidade que descobria se os processos essencialmente liberadores que tinham sido gerados nos inícios do triunfo revolucionário, continuavam; ou, depois de um tempo, havia sucedido uma normalização, um *aplantanamiento*, uma sujeição rígida e em marcha uniforme, para a norma, a estrutura, a centralidade.

Aparece no terceiro lugar a *ação reparadora*. A ordem estabelecida ensaia a realização constante de ritos confirmatórios para proteger seu poder e acalmar a incessante avalanche de criatividade que subverte os valores de sua fundação. Um dos ritos confirmatórios neste momento severo na história chamou-se *Período Especial em Tempo de Paz*. Programaram-se no país medidas que permitiram a sobrevivência à crise e a reafirmação da estrutura. O nome de *Período Especial em Tempo de Paz* vem do paralelismo com semelhante período difícil que se desenvolve em tempos de guerra. Foi uma maneira austera e disciplinada de viver. Ela tratava de impedir o desmoronamento no plano moral e incentivava a capacidade de resistir, apesar da dureza da situação e de um maior isolamento do mundo. O chamado *processo de retificação de erros e tendências negativas*, começado no ano 1986, na época da *Perestroika* na URSS, ficou truncado. Esse processo tinha o objetivo de democratizar mais o socialismo cubano tornando-se neste momento de guerra em paz, em uma “[...] centralização suprema na tomada de decisões, apelação à unidade sem matizes e adiamento de todo juízo crítico” (MUGUERCIA, 2007, p. 168). A partir do propósito de que no país não se sucedera um colapso como nos países do Leste europeu, se voltou o olhar ao fortalecimento do interno. O Estado propus, no novo contexto, outras possíveis soluções que conjugaram

as circunstâncias nas que se vivia e o resguardo férreo não somente das conquistas sociais atingidas, senão de todas as dimensões que conduziram ao logro das mesmas.

Aparecem novas fórmulas. As mesmas por uma parte trazem uma possível solução para mitigar a crise. Por outra, carregam conseqüências negativas não vividas por uma boa parte das gerações cubanas que nasceram depois do ano 1959. Surgiam novos cenários e novos personagens. A abertura ao capital estrangeiro e ao turismo internacional na ilha introduz dinheiro no país, mas também faz aparecer a prostituição, incluindo a infantil. A disposição de novos espaços de comercialização e financiamento econômico traz à cena também a gente pobre, a *buzos* catadores de *tesouros alimentícios*¹⁰. A legalização do dólar ofereceria uma circulação monetária e de bens e serviços, porém geraria diferenças sociais. Nesses cenários se entreteciam e resumiam as contradições que nos atingiam. Vivia-se uma situação paradoxal. Os valores da Revolução, ensinados através de variados dispositivos e instituições sociais e bem aprendidos por todos nós, que sempre se acompanhavam de uma esperançosa visão de futuro, se justapunham a novos atores que traziam uma nova condição.

Os rituais de punição neste período, também se fortaleciam para impor um ensino severo a quem subvertia a norma. Inúmeras performances sociais foram desenvolvidas em toda a ilha com o objetivo de fortalecer a moral revolucionária no meio de uma situação econômica interna muito adversa e de tentativas de desestabilização por parte dos Estados Unidos. As *marchas do povo combatente*¹¹ e as *tribunas abertas antiimperialistas*¹² que aconteciam a cada sábado, abarcando todos os

¹⁰ Chama-se-lhe *buzos* a pessoas que vivem na rua e recolhem alimentos do lixo para sobreviver.

¹¹ Ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=m0v4h0Q3nJc>. Denominam-se assim os desfiles multitudinários que ocorrem em Cuba. A primeira Marcha do Povo Combatente teve sua origem na Quinta Avenida da Havana, o 19 de abril de 1980, e nele participaram mais de um milhão de cubanos, e foi reeditada o 17 de maio do mesmo ano, em todo o país em apoio à Revolução. Teve sua causa nos acontecimentos das embaixadas de Peru e Venezuela de abril e maio, e a crise migratória que derivou de isto. Depois as marchas são retomadas para cada ocasião que o contexto o mereça. São a expressão febril da unidade confirmatória de todos frente às tentativas de desestabilização de qualquer tipo.

¹² Consistiam as Tribunas Abertas Antiimperialistas em atividades políticas culturais, nas que a direção do país, trabalhadores, estudantes e crianças, exponham discursos a grandes concentrações de pessoas as quais em alguns casos superavam o milhão de cidadãos. As idéias expressadas nos discursos sobre a consciência revolucionária e a fortificação do patriotismo cubano eram acompanhadas por ações artísticas, as quais validavam o potencial da ilha e aliás, o potencial revolucionário em crianças, adolescentes e jovens, como horta mais nova da revolução para sua continuidade. É costume que nas tribunas abertas se agitem nas mãos dos cidadãos miles de bandeirinhas cubanas, aliás de ser transmitidas pela televisão em vivo cada sábado, durante dez anos.

municípios e cantos do país, apareciam como outros rituais confirmatórios da ordem tradicional (Fig. 6 e 7).

A quarta fase, *a reintegração*, nem sempre ocorre. Poderia ocorrer do grupo perturbado se separar ou poderia ocorrer dele se reintegrar. Acho que Cuba ainda está em um momento de crise, ampliando-se e aprofundando-se a mesma cada vez mais em diversos campos e dimensões, e realizando ainda, a partir da norma estabelecida, ritos confirmatórios. A recente abertura das relações com os Estados Unidos assim apontam-no.

O percurso feito até aqui, expressa vários aspetos que por sua vez nos permitirão continuar a análise no desenvolvimento posterior do trabalho. Primeiramente, narra a conformação da nação cubana ressaltando as principais características dos cubanos, tais como seu nacionalismo, insurreição e luta pela unidade. Coloca Cuba nos acontecimentos que vive, exemplificando e contextualizando suas pautas históricas, denota os disparadores externos e internos como pontos de partida no início da ruptura e marca os elementos que a constituíram e as dimensões que entram em antagonismo depois de sua sobrevivência. Coloca finalmente o contexto cubano de crise, como cenário prévio ao surgimento da experiência de formação artística pedagógica *Arteducando: o jogo da transformação*, objeto da nossa pesquisa.

É na fase de crise que aparece a *liminaridade*. Turner (2008) expressa que cada crise “possui características liminares”, características que são “[...] um limiar entre fases relativamente estáveis do processo social.” Trata-se de entrezonas, entremeios, onde os códigos de identificação das normas que sustentam a estabilidade se movimentam, as ordens se subvertem e os conceitos se hibridam. A crítica situação em Cuba gerou também uma mobilização na sociedade. As capacidades inventivas dos cubanos eram potencializadas para burlar as dificuldades em todos os campos da cotidianidade. No campo da arte, sempre mais arriscado, se deram à luz manifestações atrevidas que quebravam, desde um alto nível metafórico, com o conceito e a norma até esse momento estabelecida. Na arte teatral apareceu Teatro Obstáculo, com Victor Varela e suas peças *Ópera Cega* e *A Quarta Parede*. Eram “[...] jovens que desde uma Cuba socialista falam que eles têm a mente dividida e a alma quebrada.” (MUGUERCIA, 2007, p. 5).

O espetáculo *A Quarta Parede* (Fig. 8) foi estreado em 1989. Ele narra a história de um grupo de personagens de um roteiro, que foi jogado no lixo por seu autor. Os personagens decidem viajar por seus próprios meios ao palco e ter vida ali. No palco

descobrem a existência de uma quarta parede que se interpõe entre eles e a outra vida. Por trás de uma intensa rivalidade entre dois lados divididos, decidem ir além. Porém, fracassam na tentativa. Contudo, o ator continua além da personagem para constatar que a última das quartas paredes possíveis está no ser humano. Trata-se de uma experiência extrema do ser e das relações humanas. A *Ópera Cega*, estreada em 1991, trata por sua vez, da impossibilidade de representar o espaço mental.

Tanto uma quanto a outra peça aludem a uma realidade que contém vazios e rachaduras, além da visão maniqueísta de uma sociedade que não se baseia, para seu funcionamento, nas lógicas do capital. Victor Varela, diretor teatral cubano hoje exilado nos Estados Unidos, afirma fazer um teatro de risco, um teatro nos limites. O vazio criado pelo colapso da utopia permitiu o questionamento a partir de nossos paradoxos e contradições, de uma realidade esmagadoramente real e contentora de todo. Isto deu luz ao acontecimento criativo nas bordas, fora de qualquer prescrição. Ileana Diéguez dizia:

Pensar a arte como uma experiência de limites é dissociá-la de suas missões representativas, demonstrativas, usurpadoras. A usurpação: da palavra, do gesto, das intenções, sem falar da vida. Faz tanto tempo que nos acostumamos a isto: falar em nome de outro/s, induzir o outro/s, ilustrar o outro/s, postergar em nome de outro/s. Usurpação-Representação e Poder. A problematização ou dissociação desta tríade pode ser um risco; na arte, uma experiência de radicalidade, às vezes de solidão. Para aqueles que nada quiseram demonstrar, que renunciaram à prática de aparências, às exigências do câncer de hábitos, sobrevieram íntimas visões em um *encontro difícil com a esperança*. Quiçá seja essa uma metáfora que nos ajude a colocar os gestos densos, antimiméticos, escavatórios do Teatro Obstáculo fundado em 1985 por Victor Varela. Remeto às coordenadas de uma específica topografia urbana: Cidade da Havana. Décadas dos oitenta e noventa. As vozes de aqueles criadores emergiam em um espaço que já mostrava os signos de uma crise. A arte, nos limites da sua própria existência, era também o diálogo com a vida nos limites da sua própria condição. [...] A condensada frase Arte-Vida que animou as vanguardas nas primeiras décadas do século XX e depois aos conceitualistas dos sessenta, chegava à ilha como uma heresia barulhenta, provocadora, escandalosamente criativa (DIÉGUEZ, 2002, p.1) (tradução nossa).

Foi nestes palcos onde se entreteceram e se resumiram as contradições que nos atingiram no começo do século XXI¹³. A ilha parecia não ter bússola. Precisávamos

¹³ Para mais informação ir ao Capítulo O corpo cubano nos 90. MUGUERCIA, M. *El cuerpo cubano: Teatro, performance y política en Cuba 1992-2005*. Argentina, Buenos Aires: CELCIT, 2007. 245 p.

construir uma nova utopia, um novo não lugar no lugar, um novo ser humano, um *contra-sítio*, como diria Foucault. A construção do novo referente era desejada apesar dos que não acreditavam no projeto libertário amparados por uma realidade contundente. Apesar dos que sim acreditavam em uma utopia feita há tempo realidade concreta, ainda que dogmatizada e rigidamente estruturada. Para essas pessoas ela não se concebia para ser superada por nenhuma outra. Apesar dos *revolucionários* no impasse de suas próprias comodidades ideológicas. Apesar dos muitos dispositivos de controle, censura e poder que desvirtuavam essencialmente o projeto libertário de nação.

Mas, quais seriam esses novos referentes? Que se desejava mobilizar? Onde queríamos chegar? A partir de quais fundamentos teóricos se construiria, bebendo de quais fontes? Desde que campo se mobilizaria o potencial criador amordaçado? Desde quais maneiras, metodologias? De quem seria essa missão? Quando se iniciaria essa construção? Esperaríamos uma voz de mando? Junto a quem se faria? Por que nesse momento? Como sobreviveríamos à avalanche de obstáculos, incluindo os poderosos dispositivos de autoritarismo e autocensura que habitam dentro de nós mesmos?

1.2 Arteducação em Cuba. Um fato poético nas fronteiras entre o imaginário e o real.

Revisitamos os primeiros cinco anos do século XXI, quinze depois do colapso das utopias. Para aqueles que ainda continuavam a acreditar nelas, na ideia da existência de um tempo e um lugar melhor, as urgências que emergiam do corpo cubano eram como gatilhos, pontos de partida para pensar a feitura real deste novo e contraditório palco. Eles possuíam uma sensibilidade pelos acontecimentos presentes que impulsionava o desejo, apesar dos fatos suficientemente assustadores, como para agarrar-se a qualquer ideia de futuro tradicionalmente concebido. O futuro se desenhava longe demais. O palpável nele através de acontecimentos externos e geograficamente distantes fazendo-se presente era uma constatação de onde poderíamos chegar de continuar por caminhos de certo paralelismo com os países do Leste europeu. A maquinaria do poder, trituradora de subjetividades diversas, de alegrias criativas, de subversão revolucionária, para essa época, aliás, com alguns vícios de corrupção, intentava agora de maneira mais refinada e naturalizada, continuar na sua comodidade

ideológica, na sua ação repetitiva. Em boas palavras, significaria uma não ação ou, no melhor dos casos, em uma conversão da criatividade em mortalidade, por longos caminhos de burocratização.

Retomar o exercício de revolução para esses jovens foi um desafio. O desafio de uma revolução na Revolução. Isto implicava um movimento em todas as dimensões e níveis. E não se tratava necessariamente de um movimento evolutivo, o deixar para trás o feito ou as ideias mais humanistas e dignificantes. Era, melhor dizendo, uma reflexão-aprofundamento-ação no acontecimento revolucionário. Um olhar crítico propositivo de nosso processo para colaborar na sua construção, a partir do novo e do desconhecido. Ainda que, na realidade, dialogava com o passado e de alguma maneira era inventada por nós, na *Arteeducação*. Foi importante então exercitar o espaço onde habitavam os modos nos quais aprendemos e nos ensinaram a pensar. Agir no espaço do conteúdo dos conhecimentos, das verdades aprendidas. Sacudir os papéis e posições nos quais nos colocávamos tradicionalmente. Entrever os múltiplos dispositivos de domesticação aplicados e aplicáveis, introjetados e configurados dentro de nós. Praticar o pensamento descolonizado para invocar, através do despertar do sentido de participação e de compromisso efetivo com o outro, o exercício revolucionário. O resultado que poderia se esperar de tudo teria vários sentidos, caminhos que se entrecruzavam. Fazer um deslocamento dos mecanismos aprendidos para a apreensão do conhecimento do mundo, experimentando e dinamizando as lógicas para comunicarmos, criar, e assim, poder gerar a capacidade de sair dos estados de coagulação. O conhecido, ou por conhecer, variaria na dependência da desconstrução e reconstrução sob esses deslocamentos. Isto nos colocaria na tomada de decisões conscientes e responsáveis por si mesmos, colocando-as além das classificações binárias. Era um sair-se da matriz concebida até esse momento em torno da educação, da arte, do conhecimento, da história, do funcionamento e da ordem das coisas, em Cuba, para tentar tecer uma/outra matriz de pensamento e ação, fosse ela diferente ou semelhante, mas sempre com uma decisão de revolução consciente e participante. Os pontos de partida não seriam nossos pareceres e concepções das coisas, mas a de outros e de suas problemáticas próprias, em diálogo com todos. Tratava-se de um rompimento com as formas que tinham que funcionar, longe dos primórdios de um triunfo revolucionário. Para desenvolver esse exercício tinha-se que sacudir barricadas de estigmas vindos de todos os extremos e desde o interior de nós mesmos. Desafiando-nos a desenvolver uma maturidade no que diz respeito ao aspecto revolucionário do projeto de nação, além da

frase repetida e da demonstração dos que não acreditavam no projeto depois de muito dispositivo vigilante e proibitivo convertido em conteúdo. Tínhamos de eleger um novo caminho. E antes redefinir, através desses deslocamentos da norma (de cognição, de lógicas, de colocações, de compreensões) qual era a essência da escolha, decifrando quanto essa essência era ela mesma ou quanto os dispositivos de poder concorriam para velá-la. Teria como resultado todo esse processo dinamizador e dinamizador um efeito transformador no interior de cada um, do grupo e fora dele. Era coisa de utópicos. Magaly Muguercia (2007) dizia:

Os utópicos trabalham "pelas bordas" de muitas diferentes realidades e culturas; em essencial descontinuidade, no interior de tensos projetos de vida e de intrincadas situações nacionais. "Não tem mostrado um programa", mas suas práticas, estados de ânimo e reflexões heterogêneas confirmam a existência de um potencial humano que, sem resignar-se nem se deixar neutralizar, reinventa o tema do libertador. Os sonhadores dispersos pelo planeta não só resistem, mas parecem conceder-lhe hoje um alcance e uma direção diferentes a seus horizontes libertários (MUGUERCIA, 2007, apud PAVLOVSKI, 1994, p. 135) (tradução nossa).

Uma dessas experiências utopicamente libertárias, que no plano da Arteducação foi desenvolvida na ilha, se chamou *Arteducando: o jogo da transformação*.

1.2.1 Semântica da Arteducação em Cuba.

Antes de descrever a experiência quero fazer uma referência ao termo Arteducação que utilizo. Início com uma muito pequena anedota de um acontecimento. Em uma aula, onde estava como estudante me apresentei como profissional *arteducadora*. Não fiquei surpresa ao escutar a onomatopéia do susto dos meus colegas, pois em variadas ocasiões já tinha experimentado a fala sobre meu trabalho. Porém, foi nesse instante que caiu a ficha acerca das possíveis causas pelas quais isto tinha ocorrido em não poucos momentos. É que a combinação desses dois léxicos, dessa maneira, não é comum na ilha.

Cuba é um país muito elogiado no campo da educação em geral e da educação artística em particular. Também desenvolve o ensino na pedagogia da arte e o ensino da arte em âmbitos não formais e comunitários. Tem personalidades importantes tanto no fazer artístico quanto no pedagógico. Tem fundado escolas prestigiadas na dança, na música, nas artes plásticas e visuais, e na literatura. Seus propósitos estão encaminhados

para dotar ao estudante das técnicas e ferramentas para desenvolver sua criatividade e expô-la ao público. Esses estudantes possuem um talento comprovado através de rigorosas provas. Em geral, os artistas que se graduam neste ensino em Cuba têm como missão criar ou re-criar sua obra e expô-la ao público.

Para ter uma ideia de contexto da ilha, tanto a educação geral quanto a artística estão enlaçadas com a União Soviética. Assim, tenho chamado de *processo de sovietação da educação* em Cuba a uma série de características que acompanharam esta área e que marcaram as políticas seguidas no seu curso ulterior e que foi resultado dessa colaboração estratégica. A partir de 1972, Cuba passou a ser membro do CAME, que como já falamos era uma organização de cooperação econômica de países socialistas agrupados entorno da URSS que possibilitava o intercâmbio econômico e comercial. O CAME era também uma instituição que vinha para neutralizar aos organismos econômicos internacionais capitalistas que agiam no mundo. Na política de colaboração e ajuda mútua estava a que se desenvolveria no âmbito da formação.

Foram muitos os intercâmbios propiciados. O fluxo educacional permaneceu até 1991 com a queda do campo socialista. Aproximadamente quatrocentos mil cubanos foram formados nesses invernos russos como militares, cientistas, técnicos e engenheiros em áreas como a Geologia, Mineração; Economia e Planejamento, História, Ciências Sociais e Filosofia. Aliás, em 1961, na concentração celebrada na Praça da Revolução José Martí, para proclamar em Cuba “Território Livre de Analfabetismo”, Fidel anuncia no seu discurso,¹⁴ que são necessários dois mil e trezentos graduados de oitavo grau para formar-se como professores de idioma russo. Durante as décadas de sessenta e setenta, o idioma russo junto com o inglês, foram disciplinas optativas no ensino secundário e no bacharelado. Na década de oitenta, o estudo do idioma russo foi obrigatório no ensino universitário. Também se ensinava russo pela rádio e pela televisão. Fato é que este era o idioma da colaboração.

Por outro lado, alguns métodos pedagógicos usados em Cuba hoje foram copiados dos soviéticos. Por exemplo, as teorias de Nadiezhda Krúpskaia, Antón Makarenko, Lev Vigotsky. A pedagogia se estabeleceu na base científica marxista

¹⁴ Discurso pronunciado por Fidel Castro Ruz, o 22 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1961/esp/f221261e.html>>

leninista. Ela responde à concepção materialista da história. Fernando Rojas, intelectual cubano e vice-ministro de cultura, em entrevista concedida à BBC Mundo¹⁵, dizia que no ensino da História, por exemplo, "[...] se evidência na paixão pela efeméride, pelo comemorativo, pelo cerimonial, que tem a ver com a relação com a União Soviética". Aliás, desta pedagogia soviética se herdaram as explicações mono causais dos acontecimentos históricos, onde as forças produtivas e as relações de produção constituíam a chave única do devir histórico, na sua linearidade. No plano da cultura Cuba teve acesso ao melhor da literatura russa através das muitas traduções que foram feitas por editoriais soviéticas como *Mir*, *Raduga* e *Progreso*. Também se tinha na cotidianidade jornais como *Sputnik*, *Misha*, *Novidades de Moscou*, *A mulher soviética*. O cinema soviético impactou fortemente a ilha, a partir de suas exibições nas salas grandes do cinema de filmes como *Moscou não acredita em lágrimas* ou *O encouraçado Potemkin*, até as sessões de cine soviético semanais pela televisão. Uma comunidade russo-cubana se formou em nosso país.

Também estiveram na ilha pedagogos de renomeadas academias soviéticas, sobretudo da área da música, do balé, do circo, do teatro, das artes plásticas e do desenho teatral. Tanto na música clássica quanto no teatro, a herança dos russos foi decisiva. Aqui tínhamos professores de teatro como Afonin, ou de música como Ala Tarán. A escola de circo cubana foi fundada pelos russos.¹⁶

Contudo, se é real que no âmbito da formação o impacto do conhecimento e a preparação de profissionais foram muito positivos, também é real que a copia mal feita de uma cultura a outra sem discernimento crítico, de planos educacionais de outros contextos e história e ensinamentos estereotipados e manualísticos, tem tido uma marca negativa na ilha. Junto à herança do gozo das técnicas de treinamento mais refinadas, da riqueza da experiência artística e pedagógica acumulada durante séculos desta Europa, se encontra também a herança da verticalidade e a falta de cuidado, do escurecimento da alegria caribenha pela ordem e a dureza, a burocratização da vida. A atividade política e institucional em Cuba tem uma notável marca soviética. Padecem de um *dogmatismo e visão cultural fechada*, como afirma Fernando Rojas, e de um segredo endêmico nos funcionários e uma política da verticalidade.

15

Disponível

em:

<http://www.bbc.com/mundo/noticias/2011/08/110811_diez_huellas_sovieticas_cuba_1h.shtml#colonia>

¹⁶ Ver artigo *Huellas culturales rusas y de Europa del Este en Cuba*. Revista Temas. Disponível em: <<http://www.temas.cult.cu/debates/libro%204/050-069%20rusos.pdf>>

Foi assim que, nesses anos, Cuba se distanciou do pensamento e das dinâmicas sociais e culturais da América Latina para aproximar-se mais dos russos (denominando sob o termo *russos*, qualquer outro dos países do Leste europeu e das outras repúblicas soviéticas). Em Latino América, no Brasil especificamente, esses foram os anos da ditadura e do desenvolvimento do pensamento e da obra de Paulo Freire e Augusto Boal. O processo de sovietação foi o palco que marcava certo distanciamento dos processos que no plano da educação e da arte mais revolucionária gerou a América Latina. Também a tentativa tenaz pela implantação do aberrante realismo socialista como estética oficial do país, o que foi resistido fortemente pelos intelectuais cubanos. Por último, a verticalidade na educação, a disciplinarização dos educandos, o olhar estreito no que respeita à experimentação de liberdades educacionais, o converter o político não em uma prática viva mas em um conteúdo a aprender e repetir.

Além disso, existe na ilha, um ensino na pedagogia da arte. São as chamadas Escolas de Instrutores de Arte. Elas têm longa data na história da Revolução. Em 1961 se criaram essas escolas com a finalidade de levar à toda a população, por mais humilde que ela fosse, do campo ou da cidade, o conhecimento acerca da arte. Era um processo paralelo ao da alfabetização, só que ele não era focado em ensinar a ler e a escrever, mas a despertar o ser belo e criador em cada pessoa, um tipo de alfabetização artística para emancipar as pessoas e o ato criativo. Essas escolas, devido às falências geradas pela crise dos anos noventa, desapareceram. Elas não foram retomadas senão até o ano 2000, como parte da estratégia da chamada Batalha de Ideias¹⁷, impulsionada por Fidel Castro.

No entanto, o retomar da ideia de criar pedagogos da arte se encontra atravessado por várias considerações, surgidas muitas delas do aprofundamento da crise

¹⁷ A Batalha de Ideias surge a partir da luta convocada no país para lograr a volta da criança Elián González com seu pai. Foi uma ofensiva política para aprofundar a participação dos trabalhadores e jovens na Revolução socialista cubana em momentos de uma profunda crise. Um aspecto central dessa campanha foi o esforço por ampliar as oportunidades educacionais para o povo e aumentar o acesso à cultura. Para isto foi acompanhada de um conjunto de programas (mais de duzentos) nas diferentes esferas da sociedade e que contribuíram para a realização de importantes mudanças positivas na qualidade de vida dos cubanos.

Elián González foi uma criança que aos seis anos foi levada ilegalmente de Cuba por sua mãe em uma embarcação muito rústica. A embarcação naufragou, morrendo todos exceto a criança a qual foi seqüestrada por sua família e a máfia contra-revolucionária de Miami. A partir desses fatos, Cuba começou uma forte batalha para resgatar a criança e trazê-la de volta. Grandes manifestações do povo cubano foram desenvolvidas, assim como a chamada Batalha de Ideias.

que se estava vivendo e da multiplicidade de ritos confirmatórios derivados da ação reparadora dentro do drama social. Presumirei a desapropriação da condição de protagonistas do político, como elemento essencial que conforma o ser e o agir dos instrutores de arte formados nessas escolas em seu re-aparecimento, e como essencial diferença entre eles e a condição de ser e agir do que chamamos de Arteducação. Como uma boa parte dos cubanos hoje, o instrutor da arte em geral, não se sente fazedor do político. Mas em qual sentido, pois Cuba é um país com uma alta cultura política, dona de suas próprias decisões soberanas. E o político é assumido como algo que desenvolve e é gerado do aparelho do estado para os demais, algo que é consumido passivamente pelos outros e não é por eles produzido.

À guisa de introdução, e só tocando um pequeno ponto a partir da análise constitucional, a ideia de serem produtores diretos da política já tem efeitos limitantes desde nossa Constituição. Apesar de Cuba ter um sistema onde o poder é do povo, quer dizer, o Estado é o povo, a participação nesse poder não é direta. Mas é representacional e indiretamente participativa, em quaisquer dos três níveis: municipal, provincial e nacional. No caso da base, por um conjunto de elementos constitutivos, a representação se transforma realmente em uma sub-representação devido, entre outras razões, à não representação de grupos com vontades políticas definidas quando o nosso sistema se compromete à máxima inclusão.¹⁸ Além da falência dos recursos materiais para solucionar as diferentes problemáticas que se lhes apresentam os eleitos, o tipo de atribuições que lhe estão normadas a esses representantes que não propiciam a participação de seus eleitores, e a escassez de visões e maneiras dialógicas em seus atuações o compõem, conformando assim o funcionamento da vida política. Julio César Guanche assinala:

O Estado cubano tem mantido políticas de promoção de grupos sub-representados, através de diferentes mecanismos e atores. As organizações sociais e de massas tem jogado um papel primordial para a continuidade dessas estratégias; no entanto, as políticas de identidade com as que trabalham respondem a uma estrutura social homogênea, mantida por três décadas, e menos a uma estrutura «heterogeneizada», como a que permeou em Cuba a partir dos anos 90. Porém, um contexto de diferenciação social produz sujeitos de

¹⁸ Remeter se ao ensaísta e pesquisador cubano GUANCHE, J. C.; A participação cidadã no estado cubano. *Temas*, Havana, n. 70, p. 69-79, abril-junho 2012. Neste artigo ele faz uma minuciosa pesquisa sobre o tema Constitucional em Cuba, o Estado e a participação cidadã.

identidade e lealdades múltiplas, que incorporam demandas novas e pluralizadas de identidade. Essa diversidade demanda ser processada a partir de um paradigma de articulação de diferenças, que reconheça identidades sociais e cívicas em movimento, e que gere conseqüências políticas: reconhecer direitos de participação a coletivos sociais auto-identificados e avaliar se estão submetidos a condições de discriminação e desfavorecimento no que diz respeito a sua representação política (GUANCHE, 2012, p. 74) (tradução nossa).

E continua em outro artigo:

[...] se perguntar se as organizações sociais cubanas «se instituem de baixo para acima ou de acima para baixo», e desenvolve as que entendem como conseqüência de uma ou outra construção introduz um tema que alegaria hoje muita maior atenção: o desenho do sistema político. No esquema vigente em Cuba, a representação da sociedade - através de suas organizações - tem ficado determinada pela instância estatal: ela formula as políticas respectivas para a sociedade e as comunica através das organizações sociais. Esse fato faz a identidade perder força e limita a capacidade política de tais organizações. Sua autoridade vem mais da delegação de poder estatal que da política elaborada desde suas articulações de base. Assim, se trata de um poder que se exerce de acima para baixo e não vice-versa, coisa esta última - a de baixo para acima - que quiçá seria própria de uma construção política mais socialista (GUANCHE, 2008, p. 2) (tradução nossa).

Esse desenho político propicia, nos cidadãos, uma limitação da participação real nas decisões políticas tornando-o um sujeito passivo. Uma ausência de sentido de pertencimento ao projeto social, que gera uma desídia social e política. Uma incapacidade para reconhecer o exercício do político e do ético. A reprodução da mesma atitude das instituições de padecer de certa miopia no que diz respeito às potencialidades do político na arte e da arte no político.

A missão dos instrutores de arte era estender a cultura e a arte a todos os cantos da ilha para massificar seu acesso e converter Cuba no país mais culto do mundo, com o apoio de milhares de cubanos. Essa era uma estratégia baseada em dois princípios: o primeiro, que a cultura é espada e escudo da nação. É o escudo por seu papel decisivo na defesa de nossa identidade frente à globalização, e é a espada por sua capacidade de influência universal. O segundo, que a escola fosse o centro cultural mais importante da comunidade.

Fidel Castro, em discurso pronunciado na graduação do primeiro curso das Escolas de Instrutores de Arte, no ano 2004, dizia acerca da missão dos instrutores:

As ações que desenvolvem os instrutores colocados nos centros docentes devem atingir cinco objetivos fundamentais: o desenvolvimento de oficinas de criação e apreciação com todos os alunos do centro escolar, a atenção a grupos e unidades artísticas de amadores, a preparação técnico-metodológica do pessoal docente, a tarefa promocional da cultura artística na escola e o melhoramento do entorno da escola (CASTRO, 2004, p.1) (tradução nossa).

Os instrutores de arte formados nesta etapa se aproximam, assim, de um enfoque artístico tradicional, impregnado de um grande didatismo na maneira de fazê-lo e fundamentado num posicionamento *politicamente correto*, segundo os critérios institucionais. Exemplo deles são as Tribunas Abertas Antiimperialistas das quais já falamos, ou a preparação dos *matutinos escolares*¹⁹ com temas que aludem a nossa história política com a intenção de mantê-la sempre viva. O mais significativo do didatismo não se encontra nos conteúdos, mas nas maneiras de ensiná-los e expressá-los, assim como a forma em que é recebido ou consumido, com poucas contribuições críticas da *massa* de estudantes. O efeito disto seria a memorização sem uma compreensão profunda tanto dos fatos quanto dos processos que levaram a seu conhecimento (Fig. 9).

Se pensarmos no conceito de *estetização da política* de que Walter Benjamin (1987) fala no seu texto *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, a crescente massificação dos homens contemporâneos leva a uma crescente reprodução em massa da arte e a uma correspondente reprodução das massas. Essa *estetização da política* converge, sobretudo, em um ponto: a guerra. Ela permite dar um objetivo aos grandes movimentos de massa. Sob esse olhar benjaminiano, as inúmeras performances sociais de massas que ocorrem em Cuba, são uma tentativa de estetização da política, onde a perspectiva aurática da arte se distancia. Isto corresponde à necessidade de manter as relações de poder produzidas em função de estar alertas na guerra contínua, que se dá através das agressões mais evidentes ou solapadas dos Estados Unidos e sua hegemonia capitalista, para a ilha.

¹⁹ Pequenas atividades culturais e políticas que cada manhã, em cada escola de todos os níveis, se realiza. É de obrigatório cumprimento por todos os alunos e professores.

Os instrutores de arte seriam, no meio de uma grande crise, a ferramenta que reproduziria a arte, o instrumento legitimador da ordem e das relações estabelecidas, da política já concebida pelas instituições da cultura, do governo e do Estado. Eles confirmariam, a partir de uma tarefa promocional e apreciativa, o status político existente sem demasiados questionamentos. Assim, o mais importante não seria que as pessoas, de diferentes faixas etárias e locais, vivessem e construíssem uma experiência política. Trata-se mais de ter os espaços, as técnicas e a autorização do poder para reafirmar uma visão do que é entendido como *politicamente correto* através de dispositivos estéticos. Não cabia a eles pensar que a arte podia ser um meio cognitivo alternativo para apreender a trama sócio-política, para compreender a realidade, para construí-la.

A arte incomoda, e nesse desconforto está seu sentido político. Existe uma grande quantidade de instituições que instrumentalizam as ideias mais revolucionárias, transformando-as de modo radical. Existe também um status de país em guerra, que é campo de batalha na realidade e é campo de batalha simbólico. Seria ingênuo pensar, a assunção da arte e da política, como exercício disruptivo, gerador de experiências de dissenso que remove o consenso estabelecido.

Com esse antecedente conceptual apareceu o termo *Arteducação*. Não nos detivemos a pensar nas implicações desta denominação. Estávamos longe de qualquer discussão nesse plano. Só queríamos nomear algo que nos distinguiu da precariedade na qual se tinha transformado a ideia dos instrutores de arte. A *Arteducação* agia ali onde aparecia o vazio no qual tinha caído o tratamento do político no nosso país, a *estetização da política* que insistia em se afirmar. Para nós era como uma volta à essência revolucionária da ideia desvirtuada.

1.2.2 Inspirações.

Retomando o projeto, foram várias inspirações para seu nascimento (Fig.10). As reflexões de uma equipe de trabalho depois de anos desenvolvendo uma tarefa arteducativa com crianças de bairros carentes, foi o panorama organizado e propício para isto. Durante os anos que antecedem a experiência formativa, se desenvolveu um projeto com crianças que inicialmente acontecia no bairro havanero de *La Timba*. Essa ação formava parte de um trabalho de extensão comunitária desenvolvido pelo Teatro Nacional de Cuba sob a direção da ativa revolucionária, fundadora do trabalho

comunitário em Cuba, Nisia Agüero Benítez²⁰. Posteriormente, e depois de uma comprida e difícil batalha entre alguns dos iniciadores de *Arteducando* frente às incompreensões da instituição²¹, a tarefa começou a ser itinerante, desenvolvendo-se em diversas comunidades com desvantagens sociais e econômicas.

Para este momento o projeto começou a fazer parte do conjunto de instrutores de arte do Conselho Nacional de Casas de Cultura (CNCC). Foi um pouco difícil esta colocação nas classificações prefixadas pela instituição de trabalho comunitário ou de instrutores de arte tanto pelos conteúdos do trabalho quanto pela logística. Esse Conselho foi criado no ano 1991 sob o nome de Centro Nacional para o Trabalho Cultural na Comunidade, e no ano 1994 foi modificado seu nome por Centro Nacional de Cultura Comunitária. Seu objetivo principal era “[...] velar pela correta aplicação das indicações metodológicas vigentes no trabalho cultural e o bem-estar espiritual de cada comunidade do povo de Cuba”²². Entre suas funções estavam as de contribuir ao enriquecimento cultural da população, trabalhar pela preservação e difusão das tradições culturais, contribuir na formação de valores éticos e estéticos nas crianças e adolescentes e contribuir no logro, na nossa população, de um alto grau de apreciação e gozo das manifestações artísticas e literárias²³. O CNCC seria a instituição central pertencente ao Ministério da Cultura que teria dependências em cada província do país.

Ao longo desse período compartilhado com crianças de bairros pobres, percebemos variadas problemáticas que atingiam o mundo da infância, algumas de recente aparecimento devido às novas circunstâncias que se viviam. O que fazer quando, em uma pequena comunidade no pé da insigne Praça da Revolução, nos encontrávamos a seus habitantes vivendo em precárias condições de vida, com uma população de gatos diminuída, pois a fome apertava? Qual seria o impacto nas crianças de se levar na boca algo que não era considerado tradicionalmente como alimento, ou seres vivos com os quais tinham certa afetividade devido ao compartilhar do espaço? Como intervir quando crianças de quatro anos portavam pequenas facas ocultas e ameaçantes? Essas facas seriam um ensaio de um futuro violento se fazendo presente?

²⁰ Nasce na Havana em 1935. É iniciadora em Cuba do trabalho social, da reeducação e do trabalho comunitário. É Doutora em Ciências Sociais e uma das mais destacadas promotoras culturais do país. Dirigiu por quase 20 anos o Teatro Nacional de Cuba. Possui uma grande lucidez revolucionária.

²¹ Ver o artigo ¡S.O.S.! En la Plaza está muriendo un elefante blanco, de Luvel García Leyva. *Revista Teatro/CELCIT, Revista de teatrología, técnicas y reflexión sobre la práctica teatral iberoamericana*, Buenos Aires, Segunda Época, año 18, n. 35/36, p. 76-85, 2009.

²² Disponível em: < <http://www.min.cult.cu/loader.php?sec=instituciones&cont=consejonaccasacultura>>

²³ Para maior informação buscar no site <http://www.min.cult.cu/>

Como compreender a convivência de bandeiras e facas em um mesmo espaço simbólico? O que fazer com aquelas crianças que experimentavam a contradição entre o ensino ortodoxo da escola, o micro local da pátria e a moral arrasada de sua mãe prostituída ou seu pai corrupto? O que fazer quando então essas mesmas crianças eram obrigadas por suas mães a acompanhá-las pelas rotas turísticas, sendo beliscadas por elas e usadas para pedir esmola; e, em seguida, gritar na escola *Pioneros pelo comunismo, seremos como o Che!?* Onde tinha ficado esse ideal cada vez mais distante, esse exemplo de *homem novo*? Nesse ponto da história, toda tarefa que tradicional e profusamente era desenvolvida na ilha no plano educativo, artístico e comunitário, ficava obsoleta. Elas já não respondiam ao novo momento. A voz que conta relatos abstratos de vida futura, cheios de narrações de ausentes e mortos que retornam do passado e se fazem presente, saturada de didatismo de sensibilidades amputadas que conduzem a um caminho próximo de um fim já previsto como incerto, adoecia de certa miopia diante das novas realidades. Aturdidos pelos fatos e suas galopantes e, às vezes, inimagináveis conseqüências, a morte e o afastamento das utopias se deixavam entrever.

Narrarei agora algumas situações e soluções que ao longo do trabalho íamos encontrando, as crianças e nós; com as famílias, a escola e a comunidade. Elas fazem parte das brincadeiras que conformavam a pedagogia arduamente trabalhada.

Nomear as coisas. Deus e outros autores. Mas, não somos uma sacola...

Eu me chamo Sara. Minha vovó Ana foi quem me colocou o nome. Contava-me que na Bíblia, Sara era a esposa de algum homem de status e, o mais importante, era que com esse nome eu sempre ia ser linda e ia ter grana. Na verdade, não sei... desde que minha avó morreu há quatro anos, minha casa é um desastre, não se olha o dinheiro por parte alguma... Não se olham nem os gatos! (texto da autora).

Antes de 1959, as páginas do calendário católico eram constantemente folheadas. Toda a tradição cristã carregando a história de quase dois mil anos. O destino desenhava as vidas, e as crianças transitavam o caminho que seus nomes marcavam. O desenhado devia funcionar. Mas, e se a esmagadora sina não se cumprisse nem se imaginasse sua realização. Nesta circunstância, o que importava trilhar um caminho marcado e acreditar nele, se a negação se balanceava entre seus fios? O inexoravelmente preestabelecido e depositado no pequeno corpo deixava um vestígio de sarcasmo e descrença das declarações. A realidade removida constantemente o chão. Depois do

cinquenta e nove... já não existiu mais autoria divina. Para as crianças, não tinha já nenhuma relevância a história do personagem do qual levavam o nome. No entanto, sempre ficava um elo de sabedoria pendurado, transmitido não precisamente da sacralidade, senão do afeto.

O que acontecia quando o afeto das raízes que nomearam era suprimido? Como poderiam as crianças sobrepor-se a esta ausência, como poderiam falar disto? Como esse não estar transformavam-no em presença tangível feita história, desenho, marionete. O medo de perder um ser amado os habitava. O vazio que deixava a perda era silenciador. Mas renomear as coisas os convertia em co-autores de algo, os colocava mais perto do amor, mais perto de deus. Então, suas avós ou seus avôs, pais ou mães, voltavam a existir feitos figuras ou palavras, cores e gestos. Do silêncio da sepultura ao silêncio de seus corpos e dali, por meio de deus, à co-autoria do mundo e à atualização do amor, à existência do ser.

A experiência que nos antecede.

Eu me chamo Yuri. Minha mãe foi a que me colocou esse nome. Diz que quando ela era menina na sua casa compravam muitos jornais russos... melhor dito, soviéticos... Tinham muitas cores e com eles cobria as capas dos livros da escola e se viam mais bonitos. Uma vez estive olhando o rosto de um menino loiro, que se chamava Yuri. O estive olhando o ano inteiro, de terceiro grau, na capa do caderno de Língua Espanhola, e jamais o esqueceu. Eu não sei o que pensou ela, porque eu de russo e de loiro não tenho nada...! (texto da autora).

Teve uma época demorada no tempo, onde as Irinas e as Katiuskas fizeram ondas no país. Não era importante se as crianças com nomes de cru inverno siberiano, eram filhos da África subsaariana, descendentes de reis bantus e lucumies. A rota da imigração negra que já tinha transitado o caminho da escravidão e a violência da identidade voltava a irromper agora com nomes de cinzas céus europeus. Para algumas crianças, a beleza e heroicidade dos protagonistas de séries e filmes infantis russos, checos ou polacos, era suficiente para estabelecer uma próxima e atrativa identificação. Mas, para outros, era difícil a tarefa de harmonizar mentalmente a cor negra da pele com o nome de *branquito*, quando o sarcasmo se fazia presente. Na verdade era melhor chamar-se Lazarito.

As crianças muitas vezes se conformavam com o argumento de beleza que os pais lhes ofereciam, justificando assim a comunhão política da revolução da pequena ilha caribenha e sua guerra de guerrilhas com a *grande guerra pátria*. Os nomes marcavam toda uma geração que sonhava em ir ao cosmos como Yuri Gagarin ou Valentina Tereskova. Eles eram a expressão de um contexto de alinhamento político tal como queriam não somente nossos pais biológicos senão também os institucionais. Assim foi substituído o frescor originário dos ventos alísios pelas pesadas nevasdas russas... e cada criança carregava um fardo cirílico na sua identidade caribenha.

Mas, mudar-se o nome por mais um *cubano* poderia acarretar outros problemas. Geralmente se acostumavam com o novo qualificativo socializando-se com outros Alexeis ou Liubas, no lugar de mudá-lo por medo ao não reconhecimento dos *outros* ou ao não auto-reconhecimento. A insegurança que gerava não ser nomeado como de costume, ou não ter um nome com uma clara demonstração da relação entre o político e o afetivo, aliás, da possibilidade da perda da identidade, deixava uma marca que manietava.

Partir de seu nome era ser um indivíduo único, não um conjunto. Partir da história de seu nome era exercitar a memória familiar enrolada à história de Cuba e não esquecer como chegamos ao momento presente. Assim, íamos de suas identidades individuais, de seus sonhos e preocupações, para avançar na medida da necessidade apresentada por eles para o coletivo, para a visualização, compreensão e solução de problemas comuns que aconteciam a todos no agora. Partíamos deles mesmos, não de nossos programas pré-elaborados. Embora tivéssemos uma metodologia, ela era aberta e flexível. Experimentava-se uma novidade em todos os sentidos. Na escola não era possível falar de tentativas de suicídios; nem de guerras entre religiões de adultos, algumas se estabelecendo como renovado fenômeno na ilha, as que atingiam as crianças; nem de brincadeiras e caos criativo. Não existia suficiente espaço temporal nem metodológico para isso. Ali se formavam bravos homes e mulheres de aço, que deviam colocar o amor pela pátria por acima de suas problemáticas pessoais, como si a pátria não fora também o continente e conteúdo dessas problemáticas.

Nestes variados imperativos que se apresentavam diante de nós, percebemos que estávamos sozinhos diante de uma estrutura sólida e imóvel. Ela estava armada desde os conceitos até as formas e falava de uma eticidade e politicidade transtornada, travestida. Tentar entender o que estava acontecendo no país, ariscar incidir na

realidade, fazer alguma coisa pela infância em conflito, encontrar e compartilhar com outras pessoas a exploração de outras maneiras de arquitetar e agir, intervir coletivamente no olhar de nós mesmos e de nossas práticas, foi a luta. Sem perceber, estávamos na busca de um novo paradigma, de uma nova utopia.

Houve outro aspecto que inspirou as conversas iniciais. Tratava-se da troca de ideias de alguns dos iniciadores do projeto com artistas e educadores de outros países latino-americanos, sobretudo do Brasil e da Colômbia. Embora breves, foram encontros motivadores. Encontros entre diferentes narrativas e práticas, entre o mundo agrupado e isolado e o mundo fragmentado e exposto a tudo. Em diferentes anos que antecederam a experiência de *Arteducando* fomos convidados a eventos no Brasil e na Colômbia. Participamos de dois encontros nacionais de arteducadores que pertenciam à Rede ABRA (Associação Brasileira de Arteducação), em Juiz de Fora e Salvador. Também em Bogotá e Medellín. Os principais idealizadores e organizadores de tais encontros tinham estado em Cuba buscando alguns referentes políticos, educacionais, artísticos, através de experiências afins neste trabalho. Foi na aproximação dos brasileiros que coordenavam essas ações com as instituições que regulavam as metodologias das escolas de arte e de instrutores de arte, nas quais nos articulávamos de certa forma, que nos envolvemos. Foi nessas comunicações e encontros vivos que apreciamos outras abordagens cuidadosas das dimensões de um processo artístico-pedagógico, foram comunicacionais, cognitivos, políticos ou éticos. Foi como uma injeção de impulso vivo e real, para despertar em nós a continuação de uma luta adormecida. Assim, a busca do lugar irreal se tornou um exercício concreto de fazer acontecer-lo nessa mesma realidade e tempo. As novas circunstâncias históricas aprofundavam as marcas já existentes em nosso país. Mas não só as aprofundava senão as expunha, as tornava visíveis pela primeira vez. Queríamos trabalhar nesse contexto e com as pessoas nele envolvidas.

Foi com essas inspirações que *Arteducando* veio a brotar. Sensibilizados com a situação preocupante e contraditória no mundo da infância, dos artistas educadores, da ética e do político, os quais já começavam a mostrar seus espectros, se queria arriscar tentar a construção de outro país, realmente feito por todos.

Contudo, devemos distinguir um paradoxo. Perguntar-se como o país deveria se fazer por todos se todos já o fazíamos. E é que a ruptura entre o projeto libertário e o poder tinha obscurecido a frase *realmente todos*. O termo era tangível nas noções de pensamento e voz própria, juízo crítico, criatividade, participação, ação libertadora, compromisso profundo e real, transformação. Mas ele tinha começado a trocar-se pela

univocalidade do poder assumindo o mesmo uma suposta multivocalidade. Pela palavra vazia, mesmo quando ainda aparecia viva na realidade era uma seleção automatizada baseada em uma incapacidade ou um cansaço da luta contínua. Pela cada vez mais presente ausência de participação em todos os níveis. Por não poder (mecanismos burocratizantes se espalham), por não saber (pouca autonomia e não discussão e diálogo) e por não quer (atados na impossibilidade de fazer e o desconhecimento das formas efetivas de fazê-lo se gera uma não importância do ato). Seria uma grande contradição. Como entender o ato emancipatório se, simultaneamente, no mesmo espaço e tempo, é gerada uma domesticação?

Arteducando parecera ser parte de uma geração nova. A existência de tentativas reais de feitura por alguns nesses mesmos tempos poderia dar uma ideia disto. Um exemplo disto são organizações não governamentais ou associações cubanas tais como o Centro Martin Luther King Jr., ou a Associação de Pedagogos de Cuba no Capítulo Cuba da AELAC (Associação de Educadores de América Latina e o Caribe). Neles a sujeição institucional deixa brechas a certa independência. Então são praticadas experiências educativas diferentes das tradicionais, onde a voz questionadora e propositiva, tem um grande valor. Seriam muitas frentes a abrir. Um deles seria construir espaços de reflexão em torno dessas problemáticas, além das instituições ou associações. Outro seria, frente à quase nulidade de ferramentas teóricas, poder ter acesso a elas por todos os interessados, sem distinção ademais de que alguém decida se se é intelectual ou não, capaz ou não.

1.2.3 O projeto.

Entramos agora no ano 2008. O objetivo do projeto era propiciar nos participantes um processo coletivo de construção e apropriação de uma concepção artístico-pedagógica afim à Educação Popular latino-americana e também de elementos metodológicos de base libertadora, participativa e transformadora, que fortalecessem o trabalho sociocultural que eles desenvolviam²⁴.

Seu trabalho se desenvolvia, por um lado, nos marcos de uma organização não governamental cubana, a Associação *Hermanos Saíz*. A AHS, como se lhe conhece por suas siglas, é uma organização com fins culturais e artísticos que agrupa de maneira seletiva e a partir de um critério de voluntariedade aos mais importantes escritores,

²⁴ Veja Anexo 1 e 2.

artistas, intelectuais e promotores de toda Cuba, jovens menores de 35 anos²⁵. Uma instituição flexível que acolheu o projeto. Por outro lado, a ONG suíça Zunzún²⁶ que aportava os recursos financeiros necessários para desenvolver a logística das oficinas, ter materiais e equipamento de trabalho e gerar produtos artísticos derivados do mesmo.

Pelo ineditismo da proposta ficava difícil enquadrá-la em uma instituição específica, as que geralmente possuem uma área de ação bem delimitada. O Conselho Nacional de Casas de Cultura, dizia que, por sua essência mais adequada, tinha metodologias muito fechadas e indicadores de avaliação que não corresponderiam ao projeto. Em instituições de arte o projeto não era o que se diz *puramente artístico*. O Centro Martin Luther King Jr., de reconhecido mérito e onde nos formamos nos inícios da Educação Popular, não focava seu trabalho a partir do artístico, mas com base na teoria e na práxis social²⁷.

Nossa audaz visão do trabalho com comunidades, com a arte, com a educação, era compatível com a missão que defendia a AHS. Porém, ser aceitos por essa organização requeria, aliás, de uma avaliação a respeito da *capacidade e maturidade política* dos coordenadores do projeto. Essa é uma avaliação feita pelos organismos centrais, onde se analisa o currículo político das pessoas. Depois de vários meses de diálogo sem ter aspectos formais institucionais concluídos, pois eles estavam mais vinculados à burocratização do processo, o projeto começou. Devia-se sua realização mais ao impulso utópico de seus coordenadores, que aos ritmos nos quais geralmente se preparam as ações na ilha.

Temos dito que o projeto apresentava uma concepção e metodologia *novas*. Tratava-se do paradigma da *Educação Popular* e da *arte*, a partir de uma perspectiva política e transformadora, o qual tinha seu corolário no que chamamos de *Performances Lúdicas*. Trabalhávamos autores como Paulo Freire, Oscar Jara, Mario Kaplún, Dan Baron, Universidade Transhumante. Na arte a Bertolt Brecht, Paolo Beneventi, Gianni Rodari, os dadaístas como Tristán Tzara, Augusto Boal, Armindo Pinto, o Centro de Teatro do Oprimido. Os princípios que norteavam nosso trabalho eram os de diálogo, participação, ludicidade, colaboração, autonomia, autogestão, autorregulação, a arte como transformadora social.

²⁵ Remiter-se ao site < <http://www.ahs.cu/nosotros/ahs/>>

²⁶ Ver em: <http://www.zunzun.ch/de>.

²⁷ Remiter-se a: < <http://www.cmlk.com/>>

Os participantes convocados eram artistas jovens, com idade entre vinte e trinta e cinco anos, os quais desenvolviam o trabalho a partir da arte com crianças em comunidades urbanas ou rurais de toda a ilha. Seu trabalho era desenvolvido geralmente em condições inadequadas e precárias, porém com muita intensidade. Eles eram jovens que *a priori* acreditavam no poder transformador da arte e experimentavam outras formas de fazer a arte e o político, na prática e de maneira auto-didática. (Fig. 11).

A equipe fundadora do projeto *Arteducando* tinha quatro integrantes. Luvel García, teatrólogo e pedagogo; Ana Saraf Llanes, música e psicóloga; Leovaldo Fernández, marionetista e Ludmila Lee, antropóloga e escritora. Sentiam-se fazendo uma caminhada solitária e, no entanto, sabiam que deviam existir na ilha outras pessoas interessadas, quiçá só intuitivamente, em outra maneira de conceber e fazer a educação e a arte. Se entendendo essa tarefa arteducativa atravessada por uma dimensão política, se trabalhava na construção do país a partir do microuniverso.

A maioria da equipe original, quase nos inícios, se dissolveu. Isto era compreensível a partir da ideia de que essa era uma proposta fazendo-se *de certa forma na contramão*, com todas suas implicações. As razões para a dissolução podiam ser variadas, mas todas respondiam ao enunciado de não se complicar politicamente a existência. A atitude passiva incorporada, no costume de que alguém pensara e decidira por nós, o sentir de que nenhuma tentativa valeria o suficiente, pois ela seria varrida pelo estabelecido, deixava suas marcas. Era realmente um desafio. Também falo *de certa forma na contramão* porque o projeto foi admitido pela AHS, não sem longas discussões em diferentes níveis de decisão na área da cultura e da política. (Ver Anexo 1).

Depois da retirada de vários de seus coordenadores iniciais, teve de unir-se ao teatrólogo e à antropóloga, um jovem sociólogo conhecedor da cultura popular, Maykel Torres. Pela dinâmica descentralizadora do projeto algumas pessoas também se uniram na coordenação dele. Entre eles teatristas como o santiaguero Alcides González; *performers* incipientes como os cienfuegueros Omar Valdés e Ileana Araújo; o escritor Reinier Rodríguez; a artista visual manzanillera Indra Estrada; artistas plásticos como o espirituano Héctor Remedios; o músico Ernesto Triana; a historiadora da arte e trabalhadora comunitária Yadira Rubio, da capital. Eles, sem deixar de exercer o olhar de seu campo específico de ação, se preferiam autodenominar *arteducadores*. Esse nome foi escolhido a partir do II Encontro Nacional de Arteducadores, da Rede

Associação Brasileira de Arteducadores, onde participaram Luvel García e Ludmila Lee, no ano 2009, em Salvador da Bahia.

Era evidente que o tapete se movia desde a própria concepção e convocatória à realização do projeto. Era discutido desde os primeiros momentos acerca de quais lógicas de trabalho se seguiriam, qual seria a participação e responsabilidade de cada um, quem ia decidir os temas a serem desenvolvidos, como seria as maneiras de construir conhecimento e sentimento, quais estratégias seguir para auto gerir-se, entre outros aspectos. Fazia-se presente a quebra das formas tradicionais nas que se concebia, geria, comunicava, desenvolvia um projeto qualquer na ilha.

A realização do projeto se desenvolveu nas três regiões do país (ocidente, centro e oriente). Seu interesse nesse percurso geográfico era contrariar a ideia de centro e de centralização. Foi Paulo Freire novamente nosso inspirador. Esse era um dos vários princípios que nos guiavam. O estimular sempre o espírito de atenção à extensão no nosso próprio corpo de atitudes domesticadas e domesticadoras, autoritárias, de poder e de reprodução dele, centralizantes. A centralização refletia a nossa sociedade e os discursos que agiam sub-repticiamente. O resultado concreto dessas viagens por toda Cuba era a possibilidade para todos, os que viviam na capital, nas cidades principais, no campo, na montanha, em pequenos *bateyes* esquecidos, na fronteira terrestre da ilha (Caimanera-Guantánamo) de participar do acontecimento, da construção de uma nova utopia, de um novo paradigma.

Trabalhamos presencialmente todos, duas semanas intensivas completas no ano, na primavera e no inverno. Entre esses períodos, todos acompanhavam os processos de trabalho dos outros, nos seus locais de origem, nos convertendo cada um em aprendizes e mestres ao mesmo tempo. Também íamos armando a logística dos encontros, buscando as maneiras de financiar nossas estâncias de trabalho nos diferentes lugares, debatendo acerca de como se estava construindo nosso país. Uma coisa mudou em nós nestes acompanhamentos e trabalhos. Estranhamente deixamos de escutar em nossas vozes aquela frase dos cubanos, *vamos a ver o que se passa!*

As duas semanas eram práticas, de oficinas. Na primeira se potenciava mais o conhecimento teórico acerca de temas como a educação popular, a comunicação, o trabalho comunitário, a arte como ferramenta para a transformação social, as relações de poder, a participação. Isto se dava através do diálogo e do lúdico. Elas eram maneiras que queríamos incentivar, pois a disciplina e o autoritarismo formavam parte de um agir intrínseco na reprodução do sistema. As duas semanas também tinham uma

convivência que chamamos de pedagógica. Não queríamos abordar de maneira didática e isolada as questões a trabalhar. Elas deviam ser estudadas a partir de seu atravessamento, pela multiplicidade de acontecimentos e esferas da vida social em que vivíamos. Esta convivência era a oportunidade de converter, em momentos de aprendizado, todos os momentos. Era a oportunidade de vivenciar entre nós as relações de poder e como as reproduzíamos. Era a oportunidade de conhecermos, de fazermos companheiros de caminho e luta desde os momentos mais difíceis ou maravilhosos. Era a oportunidade de voltar a dar um sentido vivamente político a nossas vidas, não só falando do político como uma coisa externa a nós, senão como participamos mesmo deixando de decidir. Outro aspecto era ir enfatizando, na criação artística, a partir da literatura e escritura, as artes plásticas, o teatro, a música, as marionetes. No desenvolvimento preferencialmente de auto-diagnósticos, acima de diagnósticos feitos por nós das realidades nas que cada um se encontrava e desenvolvia. De criação de nossas próprias regras, de potencialização de nossa própria auto-organização, de criação do que chamamos de *performances lúdicas*.

Estivemos no ano 2008 na sede da AHS em Havana, ocidente do país. Esse foi o único encontro desse ano, uma espécie de laboratório. Reuniram-se nele pessoas dessa província e de Matanzas (Fig. 12).

No ano de 2009 voltamos a trabalhar em Havana. Isto incluía as províncias de Pinar do Rio, Mayabeque, Artemisa, Havana, Matanzas e a Ilha da Juventude. (Mapa 1) Uma das participantes de Matanzas, com amplo trabalho em comunidades, ofereceu fazer a segunda semana de trabalho no seu bairro. Éramos encarregados de organizar a logística do próximo encontro. A segunda semana consistia no trabalho conjunto entre os arteducadores e as crianças das comunidades onde já alguns de eles tinham um trabalho sendo desenvolvido. Era uma continuação na prática do aprendizado na primeira semana. Estivemos em condições mínimas, no bairro de *La Marina*, famoso por ser o bairro marginal de Matanzas. Era o antigo bairro das *putas*, dos negros estivadores do porto, dos religiosos afro cubanos. Nosso grupo, nesta semana, crescia com as crianças que ali moravam e os líderes do bairro.

No ano de 2010 trabalhamos, na primeira semana, em Cienfuegos, centro do país (Fig. 13). Os participantes eram das províncias de Santa Clara, Sancti Spiritus, Ciego de Ávila, Camaguey e o próprio Cienfuegos. Também convidamos Heriberto Paredes, mexicano, lutador zapatista, atual membro da agência autônoma de

comunicação Subversões²⁸. A segunda semana aconteceu em um bairro rural e de pescadores, chamado Mártires de Barbados, onde existia prostituição e alcoolismo. Neste bairro de campo-mar desenvolvia seu trabalho em condições muito difíceis, um grupo de participantes. Ali trabalhamos com arteducadores, crianças e comunidade (Fig. 14).

O ano de 2011 nos levou até o oriente do país, Granma (Fig. 15). Se apresentaram arteducadores dessa província, de Las Tunas, Santiago de Cuba, Holguín, Guantánamo. Nesta ocasião nos acompanhava a guatemalteca, educadora comunitária e teatrista da reconhecida associação desse país, Caixa Lúdica²⁹. Foi notável a intencionalidade de compartilhar sempre com pessoas militantes, artistas, educadores de terras latino-americanas (Fig. 16). O propósito era que eles tivessem um conhecimento de Cuba desde seu interior. Por sua vez, nós podíamos olhar para América Latina e encher-nos do agir arriscado e militante. A segunda semana de trabalho aconteceu na província de Granma, com acompanhamentos importantes entre as duas semanas. Um realizado no município de Medialuna, e o trabalho com crianças de quem seria um dos mais importantes arteducadores (Fig. 17). O outro, em Guantánamo, município de Monteverde, bairro de *La Clarita*. Isto quase nunca acontecia. Muitas poucas pessoas iam nesses lugares perdidos nas montanhas para compartilhar com crianças e com a comunidade em geral, para, partindo do jogo, da arte, do diálogo, conhecer suas problemáticas, organizar-nos para solucioná-las, trabalhar juntos.

No ano de 2012, realizamos na província de Cienfuegos a sistematização do trabalho desses quatro anos anteriores. Nos reunimos quase todos, de todos os encontros. Nesta ocasião nos acompanhava a importante educadora colombiana Ana Eva Hincapié. No ano 2013 retornou *Arteeducando* ao ocidente do país, começando um novo ciclo na província de Matanzas (Fig. 18).

O projeto *Arteeducando* era outra maneira de se organizar, diferente da forma tradicionalmente conhecida, com conteúdos diferentes dos que comumente se trabalhavam nestas tarefas, mais subversivamente revolucionários que aceitadores. A visão política e artística era imanente ao processo, mas não se tratava de politiqueria senão de consciência de ter as próprias decisões, do que fazemos, do como e com quem o fazemos. Não se tratava da arte elitista e apreciativa. Tratava-se de aproveitar todas as

²⁸ Ver: <<http://subversiones.org/>>

²⁹ Ver: <<http://www.cajaludica.org/>>

potencialidades da criação para expressar a vida, o país, seus problemas e suas possíveis soluções. Era uma arte que mobilizava. Tentávamos construir, através da Arteducação, com um grupo por toda Cuba, mediante outras maneiras. Construir nosso país, o atual, não o país que tinha sido antes de 1959. Também não o país que tinha sido derivado depois. Mas outro, mais profundo. Era como querer capturar a essência mesma da Revolução, de seus inícios, em pleno século XXI.

Imagens do Capítulo 1



Figura 1. Precariedades durante a crise dos anos noventa em Cuba.



Figura 2. Cena do filme *Lucía* (1968) de Humberto Solas. Escravos livres lutando pela independência de Cuba.



ESTOS elementos, contrarrevolucionarios y homosexuales, es necesario expulsarlos de los planteles en el último año de su carrera en la enseñanza secundaria superior, para impedir su ingreso en las Universidades. Para ellos solamente hay dos alternativas dentro de nuestra sociedad: o convertirse en elementos deleznable, o pasar a formar parte de las filas del ejército del trabajo, y educarse allí en una actitud distinta, más acorde con la forma de pensar de nuestra juventud, para poder ganar en el futuro la oportunidad de que las masas vuelvan a tenerles confianza.



Figura 3. Unidades Militares de Apoio à Produção.



Figura 4. O Maleconazo.



Figura 5. Balseiros.



Figura 6. Marchas do povo combatente.



Figura 7. Tribunas anti-imperialistas.



Figura 8. Espectáculo teatral *A quarta parede*. Víctor Varela. 1989.



Figura 9. Matutinos escolares.

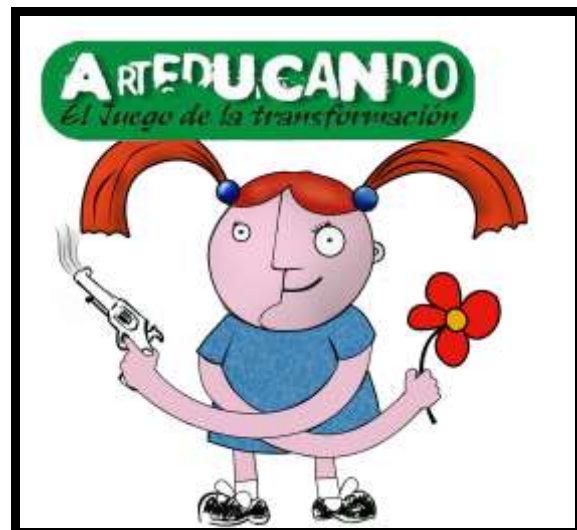


Figura 10. Logotipo do projeto *Arteducando*.



Figura 11 Artistas jovens trabalhando no bairro Jesús María, Havana Velha, Havana, 2008



Figura 12 Arteducando 2008, Havana. Roda, Os cegos, A centopéia.



Figura 13 Arteducando 2010, Cienfuegos. O poder e as marionetes.



Figura 14 Arteducando 2010, Cienfuegos. Performance lúdica.



Figura 15 Arteducando 2011, Granma.



Figura 16 Acompanhados de artistas, educadores e ativistas latinoamericanos. Arteducando 2011, Granma.



Figura 17 Processo de acompanhamento e apresentação da performance lúdica na comunidade, Media Luna, Granma, 2011.



Figura 18 Arteducando 2013, Matanzas.

Imagens do Capítulo 2



Figura 19 Teatro Imagem. Arteducando 2009, Havana.



Figura 20 Manchetes de jornais. Arteducando 2009, Havana.



Figura 21 Marionetes. Arteducando 2009, Havana.

**CAPÍTULO 2. TECENDO A TRAMA ARTEDUCATIVA. UM PERCURSO NO
INTERIOR DO PROJETO *ARTEDUCANDO*.**

Capítulo 2. Tecendo a trama arteducativa. Um percurso no interior do projeto *Arteeducando*.

Neste capítulo convidaremos a um percurso pelas oficinas de *Arteeducando: o jogo da transformação*, através de seus jogos, reflexões, invenções de escritos, desenhos, música e performances lúdicas. A descrição de seu fazer nos conduzirá por sua vez na desmontagem da experiência formativa. Será a partir dessa desmontagem que tentaremos entender o significado do acontecido e seu impacto nas pessoas e nos projetos participantes. Desvendaremos os enunciados discursivos que sustentavam os fins da proposta, a que respondiam eles, por que foram esses fins e não outros e a marca deixada na re-significação do político e o ético. Colocaremos assim em primeiro momento tanto a experiência quanto sua abordagem a partir de uma visão moderna e crítica. Tudo para compreender nossas próprias construções.

Por outro lado e justaposto a essa análise tentaremos revelar outras presenças que obraram na dita experiência formativa. Elas serão acessas à luz de uma leitura de presente filtrada no crivo das chaves contemporâneas. Essas outras presenças escaparam da possibilidade de uma compreensão outra do mundo, pois apesar de encontrar-se a proposta no que chamo de *zona de liminaridade*, ela continuava a ser parte da mesma episteme. Com base às distâncias, já fossem temporais entre o momento do acontecido e a desta análise (2016); espaciais, geográficas e históricas (hoje estamos em São Paulo, Brasil, continente e não ilha, com diferentes construções históricas); de conhecimentos (estudos e leituras desconhecidas e apreendidas no Mestrado; assim como a experiência de um aprendizado abarcador imersos nas vivências doutras práticas cotidianas, artísticas, educativas e políticas); a nossa narrativa da experiência formativa será um diálogo entre o fazer sob o manto do moderno ontem construído e a percepção do pós-moderno hoje que desconstrói. Um tipo de conversa entre o moderno e o pós-moderno, entre Paulo Freire e Augusto Boal por um lado e Michel Foucault e Giorgio Agamben, por outro. Será uma tentativa de fazer presente o contemporâneo em um processo artístico pedagógico de rupturas. Uma breve fuga temporal ou deslocamento espacial.

Partiremos com a descrição dos dias de trabalho, para posteriormente analisar sob a lupa atual, as traças notáveis provocadas pelas mobilizações desencadeadas na experiência.

2.1 A primeira semana de trabalho.

Começava a semana de trabalho da oficina *Arteducando*. Trás uma breve bem-vinda e com o medo sempre rondando quando nos aproximávamos ao desconhecido, na sua inicial sessão eram enfatizadas ações que conduziram a vários destinos. Um deles, a aproximação entre os participantes da experiência. Sua dinâmica era gradual, mobilizando o afetivo e o corporal, sempre intencionado a partir da lúdica, a arte e a reflexão. Ia-se desde o primeiramente oferecido, primário, externo; até o íntimo, o escondido, o não dito. Desde a distância dos corpos que se ignoram até a proximidade cálida. Desde os jogos da palavra que às vezes quase não dizem, até os do silêncio às vezes eloqüente demais. No entanto, já a partir da convocatória se ia favorecendo o espaço para a construção desta aproximação, *a priori* da presença física. Meses antes, na sua publicação, se começavam ter os primeiros contatos entre a coordenação e os participantes, ou entre eles através de comunicações que despertavam a vontade de conhecermos. Aliás, a maioria formava parte de pequenos núcleos de artistas na suas províncias e para o encontro compartilhavam histórias e experiências artísticas e comunitárias. Foi o caso do grupo de intervenções plásticas urbanas *Iconoclastas* de Cienfuegos (Omar Valdés, instrutor de arte de artes plásticas; Ileana Álvarez, professora de educação especial; José Luis Muñoz, instrutor de arte de teatro); de intervenções comunitárias *Juglares a domicilio* da Ilha da Juventude (Roberto Tomás Mirabal, diretor teatral; Ernesto Cárdenas, ator); ou do projeto de promoção da leitura *Lumbrera* de Holguín (Lizue Martínez, bibliotecónoma; Danilo Guerrero, realizador radial e Yailén Campaña, filóloga e editora de livros). O processo de aproximação era alimentado durante toda a primeira semana da oficina (a que será descrita nesta dissertação). Aliás, incluía a época do acompanhamento e a segunda semana de trabalho, continuando até muito depois de concluído o nosso objetivo formativo mais presencial.

Outras rotas importantes enfatizadas neste primeiro momento eram o enquadre dos objetivos que se propunham pela coordenação e o esclarecimento do percurso arteducativo. No caso dos objetivos, o enquadre parecia-nos uma prática primordial. O mesmo quebrava como prelúdio da *nova proposta arteducativa*, o exercício do autoritarismo e a normalização das que são permeadas a educação e as relações inúmeras na sociedade. A ação gerava o sentimento de querer ser parte e de comprometimento profundo que surgia na tensão do impossível e o possível, entre a luta

interior trancada e o deixar fluir. Abria ao risco de discordar (de quem tem a autoridade), de contradizer (a ordem), de abandonar-se pouco a pouco ao dizer aberto, catártico, chegando à exposição temerária. Abria a perceber a possibilidade que se tem de não quer, de não concordar, de impedir consentir passivamente que algo sobreviesse a eles. Todo até chegar a uma canalização natural e flexível das ideias, de outros caminhos, em uma vontade de continuidade e construção. A possibilidade de fazer um debate público, onde as pessoas se expõem e se fazem vulneráveis, resultava ser um ato de profunda irmandade e ousadia.

Ao respeito do percurso arteducativo, se explicavam os caminhos que se tinham desenhado para atingir os objetivos que se propunha *Arteducando*. São eles os que seguiremos nesta escrita através das diferentes ações lúdicas, artísticas, pedagógicas, as quais foram conduzindo a tarefa nos diferentes *Momentos* desenhados para a primeira semana de trabalho. Como mencionamos antes, a experiência de formação se desenvolveu entre os anos 2008 e 2013. Assim, analisaremos cada um dos *Momentos* acontecidos nesses anos. Seriam eles:

Momento I: Integração e enquadre.

Momento II: Partir das nossas experiências práticas.

Momento III: Aprofundamento teórico e reflexão crítica. A arte como atividade socio transformadora.

Momento IV: Socialização e recuperação. Reconstrução do processo vivido.

Momento V: Co-avaliação.

Momento VI: Encerramento.

Na sua vez, no interior de alguns desses **Momentos** se colocavam as diferentes **Fases** do que chamamos **Processo Arteducativo**. Dentro do Momento I se colocava a **Fase de Aproximação**. Dentro do Momento II a **Fase do Triplo Auto-diagnóstico Participativo**. No Momento III a **Fase do Desenvolvimento das Capacidades Expressivas**. Para o Momento IV, se reservava a **Fase de Socialização da Performance Lúdica**.

Apresento a continuação uma tabela que poderia ilustrar melhor o tecido das diferentes dimensões a trabalhar na primeira semana das oficinas de *Arteducando*.

Momentos do processo de aprendizado da primeira semana de <i>Arteducando</i>	Fases do processo arteducativo	Conteúdos
Integração e enquadre	Aproximação	<p>Apresentação.</p> <p>Definição dos eixos temáticos, objetivos e regras.</p> <p>Conformação de comissões grupais.</p> <p>Integração grupal.</p> <p>Conceitos: Práticas comunicativas, Barreiras na comunicação grupal, Comunicação dialogada.</p> <p>Estudo texto 1 <i>Percurso pelas teorias da comunicação e as teorias pedagógicas</i>, Seleção de leituras, Centro Martin Luther King Jr.</p> <p>Estudo texto 2 <i>A essência do diálogo. Pedagogia do oprimido</i>, Paulo Freire.</p> <p>Estudo texto 3 <i>A experiência de um comunicador popular</i>, Mario Kaplún.</p> <p>Aproximação mediante emprego de recursos lúdicos musicais.</p>
Partir de nossas experiências práticas	Triplo auto-diagnóstico participativo	<p>Partir das experiências práticas para atingir a criação literária.</p> <p>Conceitos: Concepção dialética do conhecimento (Prática-Teoria-Prática transformada), Dimensões da Investigação Ação Participativa (Consciência / Atividade sócio-transformadora / Realidade a transformar), Trabalho comunitário VS. Intervenção comunitária, Transformação sociocultural desde a arte.</p> <p>Estudo texto 4 <i>Princípios fundamentais da Educação Popular</i>, Seleção de leituras Instituto Centro americano de Investigações.</p> <p>Estudo texto 5 <i>A concepção metodológica dialética e os métodos e técnicas participativos</i>, Seleção de Leituras Instituto Centro americano de Investigações.</p>
Aprofundamento teórico e reflexão crítica. A arte como atividade sócio-transformadora.	Desenvolvimento de capacidades expressivas	<p>Criação literária a partir de problemáticas detectadas em nossos projetos.</p> <p>Reflexões teóricas de processos participativos de criação literária.</p> <p>Estudo texto 6 <i>Gramática da fantasia. Introdução a arte de contar histórias</i>, Gianni Rodari.</p> <p>Mostra audiovisual 1 Documentário <i>Construtor de sonhos</i> (Paulo Freire).</p> <p>Conceitos Poder, Participação, Educação Popular,</p>

		<p>Opressor/Oprimido.</p> <p>Criação teatral e plástica a partir da história literária.</p> <p>Conceitos A arte como processo, Participação infantil, Cultura infantil.</p> <p>Estudo texto 7 <i>A prática do educador de rua</i>, Paulo Freire.</p> <p>Estudo texto 8 <i>Uma pedagogia emergente</i>, Dan Baron Cohen.</p> <p>Estudo texto 9 <i>A arte como ferramenta política pedagógica</i>, Universidade Trashumante.</p> <p>Reflexões teóricas sobre processos participativos de criação teatral.</p> <p>Criação plástica. Elaboração de desenhos de marionetes.</p> <p>Prática de exercícios de teatro do oprimido.</p> <p>Mostra audiovisual 2 Documentário <i>Fábrica de Teatro Popular Do Nordeste. Centro Teatro Oprimido</i>.</p> <p>Estudo texto 10 <i>Educação Popular e Teatro Infantil</i>, Luvel García Leyva.</p> <p>Conceito: A marionete como recurso expressivo e transformador.</p> <p>Mostra audiovisual 3 Documentário <i>O Corpo dramático</i>, Hugo Suárez (Perú).</p> <p>Criação de marionetes com recursos próprios e descartáveis a partir da criação plástica.</p> <p>Conceito: Liberdade e conscientização sonora.</p> <p>Criação de sonoridades e ações lúdicas a partir da história</p> <p>Coordenação dos diferentes elementos estéticos da performance lúdica</p>
Socialização e recuperação. Reconstrução do processo vivido.	Socialização da <i>performance lúdica</i>	<p>Apresentação da <i>performance lúdica</i> e reflexão sobre os desafios assumidos e os significados pessoais deste ato.</p> <p>Reconstrução do processo vivido</p>
Avaliação.		<p>Auto e Co-Avaliação da oficina.</p> <p>Dimensões para avaliar: conteúdos, textos e aprendizados; grupo; logística; coordenação e sugestões.</p> <p>Mostra audiovisual 4 Documentário <i>O outro país</i>, Universidade Transhumante.</p> <p>Conceito: Arteducação.</p>
Encerramento.		Festa Criativa

		Definição das ações de seguimento.
--	--	------------------------------------

Nesta madeixa de âmbitos propunha-se trabalhar *Arteducando*. Seus princípios confluíam na formação dos arteducadores desde a apreensão e construção de novos conteúdos (o cognitivo), o conhecimento de se mesmos na relação com o *outro* (o grupal), as maneiras de agir no mundo (o político), e todo atravessado pela arte (o estético). Essa arte por sua vez era assumida como um modo de ensinar, como uma linguagem para expressar-se e como uma espécie de experiência de aprendizado e de vida, para ser vivida.

Os participantes na oficina, vinham ao encontro doutros arquétipos em relação a arte, à educação e ao trabalho comunitário, assim como de outras ferramentas para desenvolver sua tarefa. Seria significativo assinalar que um dos princípios do projeto era o **fazer fazendo**, quer dizer, a maneira na que ensinávamos e aprendíamos um processo de trabalho arteducativo era desenvolvendo o próprio trabalho arteducativo. Assim, aconteciam vários processos no mesmo tempo. Por um lado, estava o referido ao próprio aprendizado na oficina. Para isto desenhamos os Momentos da semana. Por outro lado, e como parte dos conteúdos presentes nos Momentos se encontravam as Fases do processo arteducativo. Isto significava empreender um ensino-aprendizado de um processo arteducativo a partir da vivência do próprio processo. Não se tratava de *falar acerca*, mas bem de *realizar a experiência*.

Atravessavam também este decurso, os aprendizados relacionados com a dimensão grupal, configurado não só pelas ações lúdicas, artísticas ou performáticas que o intencionavam, senão pelo plano convival. A **convivência** tinha uma dimensão **pedagógica e política**. Era assumida como um refletir juntos acerca de certos des/aprendizados provenientes do convívio e foi a geradora de muitos deles. Eram esses aprendizados os originados do compartilhar juntos não somente o momento da oficina no salão, senão do convívio em todo o referido à cotidianidade. Nele se sucediam situações comunicativas relacionadas à empatia/antipatia, a discordância/concordância, maneiras de se coordenar ou não, maneiras de se expressar, conhecimento e compartilhar de culturas diferentes que existem no nosso país nas diferentes regiões ou com outros países latino-americanos, colocar-nos na pele doutro. Era uma maneira de conhecer-nos a nós mesmos na confrontação com o outro, mediados pela convivência. Era uma

espécie de laboratório onde se expressavam as formas nas que dávamos solução a diferentes assuntos que se apresentavam na vivência e refletia-se sobre isto. Posteriormente se encontravam caminhos mais adequados as nossas próprias vidas e os mais propiciadores de soluções (compartidas e comuns) e não de obstáculos.

Aqui um parêntese. No ano 2008 se desenvolveu pela primeira vez *Arteducando* e neste ano o enquadre da oficina não foi feito. Também não se fez a convivência pedagógica. Foi o ano da experimentação onde por um lado, queríamos saber si era possível ou não em Cuba fazer uma oficina diferente ao que estávamos acostumados. Um laboratório para saber quanto podíamos puxar os fios ao respeito da possibilidade e as maneiras de construir e construir-nos. Esse *fazer uma coisa diferente* se referia a experimentar outras maneiras, ir além do acostumado, do *didático e politicamente correto*. Apelar à arte e a educação como vias para re-pensar, expressar e construir o nosso país. Também se referia a questionar desde a prática e a reflexão, essa arte e essa educação que estávamos acostumados a ver, a receber, a fazer, subvertendo por sua vez essa outra noção que construíamos da arte e da pedagogia. A arte então não só seria uma maneira criativa, outra, de expressar-nos. Mas bem seria a possibilidade de que com ela se pudera ter outra percepção, tentando sair das estruturas automatizadas e rígidas de nosso pensamento, da linguagem duro e impositivo que aprenderam nossas gerações, para desejar tomar caminhos alternativos de pensar, expressar nossos pareceres acerca dos fenômenos que ocorriam em nosso país. Tentar sair-nos de nós mesmos para ver com novo olhar, de estranhamento, a realidade e agir. E por outro lado, também queríamos experimentar com a educação. Queríamos apreciar uma mudança na maneira de aprender, na maneira de ensinar. E essa experimentação partia do questionamento a diferentes aspectos desta relação entre o ensino e o aprendizado. Começávamos por questionar-nos desde o espaço pedagógico físico, quer dizer, a colocação espacial de professores/ artistas/ instrutor de arte e dos alunos/ comunidades/ outros com os quais trabalhávamos cotidianamente; até a avaliação.

Retomando os princípios que nos guiavam da Educação Popular se encontrava o **Prática-Teoria-Prática Transformada**. Consistia o mesmo em partir das práticas e vivências de cada um, através de exposições criativas, narrações ou qualquer forma que revelara as problemáticas que se enfrentavam, as potencialidades que se tinham e as ideias e caminhos que se sonhavam. Uma vez expostas as experiências, se refletia sobre elas em tensas, experimentadoras e enriquecedoras discussões. E essas reflexões se

acompanhavam de leituras e estudos de textos que faziam pensar no feito e abriam a novas questões e do estouro dentro dos arteducadores do sublime, sendo que a arte fosse a ferramenta que permitiria uma compreensão outra do vivido vislumbrando outros cursos. Assim esse vislumbrar não era mais que voltar novamente à prática, com outro olhar, o que fazia mudar a percepção de qualquer adversidade, potencialidade ou sonho.

Outro fundamento de *Arteducando* era explorar nossas forças expressivas e fazer uma peregrinação pelas variadas linguagens artísticas, tecendo-las com cada Fase arteducativa e com os Momentos da oficina. Assim, podíamos fazer palpáveis o Momento *Partir de nossas experiências práticas*, que por sua vez acolhia a Fase de *Triplo auto-diagnóstico participativo*, mediante trabalhos de periodismo elaborando jornais que ofereceriam notícias sobre os projetos de cada um. Também mediante composições de imagens plásticas corporais, ou teatro play back, ou peças plásticas manuais, ou invenções de incríveis escrituras dadaístas. Assumíamos assim a ***arte como um processo que incluía ensino, linguagem e experiência.***

A ***construção coletiva do conhecimento*** era outra de nossas guias. Além de ser um ato muito enriquecedor e frutífero, essa *construção coletiva* respondia a varias questionares, porém uma era essencial. Não despertar ou consolidar nos arteducadores uma atitude individual, egoísta, competitiva ou de poder. Não se tratava de chegar a uma comunidade colocando-nos o título de *arteducadores conhecedores*, únicos capazes de fazer alguma coisa por *eles*. A possibilidade real e egóica de se sentir o salvador tendia a gerar laços de dependência, contrário do que cremos. Contudo, era muito fácil cair nesta armadilha proveniente da maneira em que o mundo está pensado.

A maneira de resumo poderia falar que o processo tinha uma dimensão política tecida a partir dos princípios mencionados. **O fazer fazendo; o partir da prática para depois refletir teoricamente e voltar à prática transformada; a arte como processo; a dimensão pedagógica e política da convivência e a construção coletiva do conhecimento.**

Ilustro os anos nos que se fez o projeto *Arteducando*, as províncias onde se desenvolveu, as regiões e províncias das quais provinham os participantes em cada ano e a quantidade de participantes (Ver Mapa 1).

2008; Havana (oficina experimental); 25 participantes.

2009; Havana, região ocidental abrangendo as províncias de Pinar do Río, Havana (hoje Artemisa e Mayabeque), Cidade da Havana, Matanzas e Ilha da Juventude; 19 participantes.

2010; Cienfuegos, região central abrangendo as províncias de Santa Clara, Cienfuegos, Santi Spíritus, Ciego de Ávila e Camagüey; 14 participantes.

2011; Granma, região oriental abrangendo as províncias de Las Tunas, Granma, Holguín, Santiago de Cuba e Guantánamo; 20 participantes.

2012; Cienfuegos (sistematização), região central abrangendo vários arteducadores de todas as províncias que antes participaram; 19 participantes.

2013; Matanzas, região ocidental; 14 participantes.

Outras questões que explicaremos neste primeiro Momento e que se sucederam nas diferentes oficinas, serão a organização da primeira semana de trabalho e a definição de certas normas gerais que o grupo decidia abraçar.

Tendo feito a entrada, nos adentraremos na descrição dos dias de oficina do projeto *Arteducando: o jogo da transformação*.

2.1.1 Manhã de Segunda-Feira. Momento I Integração e Enquadre. Fase de Aproximação.

- Apresentação e bem-vinda.
- Dizei-me com quem andas e eu te direi quem és. (Os provérbios).

Dou-me uma licença. Ao re-escrever alguns jogos, um choque elétrico se reconecta sem mediar noção do tempo. Não existe um tempo antes, entremeio e depois, só um tempo agora. Não há uma noção de continuidade. É como um fragmento, um corte transversal feito no tronco de uma árvore, que mostra nos seus anéis o acúmulo contínuo das épocas, tal como nos tem sido dado conhecer. É mais um agora que não tem fim. Fôlego suficiente que inspira o continuar brincando. Neste continuar, os provérbios trocados dinamitam os sentidos originais, criando assim outros, originais também. Assim é que despertamos a nossa capacidade humana e sublime de ser co-criadores do tempo, do espaço e das coisas.

Quem vê a barba de o vizinho arder, *eu te direi quem és.*

Uma andorinha só morre torta.

Quem ri por último, *não se olha os dentes.*

Quem cedo madruga, *peixinho é.*

Cachorro que late, por lebre.

Em casa de ferreiro, *a geada não mata.*

Dizei-me com quem andas, sobre o leite derramado.

Nem todo que reluz, não faz verão.

Árvore que nasce torta *ri melhor.*

Cavalo dado, deus ajuda.

Entre mortos e feridos, *sempre bem a bonança.*

Não adianta chorar, *não morde.*

De boas intenções; se faz uma fortuna.

Erva ruim, *é ouro.*

Em boca fechada, salvaram-se todos.

Levar gato, *não entra mosca.*

Depois da tormenta, *o inferno está cheio.*

Experimentamos uma primeira maneira de nos reunir ao acaso. Encontrar as duas partes que tecem provérbios antigos, tradicionais sentenças dos povos. Oferecer alguma segurança no abordar do outro novo desconhecido a partir do velho conhecido. Partir de referentes legitimados pela vida, algo da experiência antiga ancorada na tradição popular, nos possibilitaria afrouxar barricadas. Dicas com sabedoria contida. Acumulação de experiência que não precisa acumular-se para existir, mas bem uma atualização-criação a cada vez que se manifesta. Resgatar do velho para trazê-lo ao jovem, à inexperiência, e re-tecer. Encontrar uma maneira outra de reunirmos para apresentarmos. Algo que irrompesse nas acostumadas apresentações ou no *passar a lista*. As primeiras informações surgidas deste encontro entre dois falavam de quem eram os participantes. Seus nomes, idades, províncias, o trabalho que desenvolviam, quais eram seus projetos e que expectativas traziam para a semana arteducativa. Aqui podíamos conhecer que Maikel Torres tinha nesse momento 30 anos, sociólogo de profissão e vinha do famoso bairro de Jesús María na Havana Velha, na capital. No bairro tinha projetos com adolescentes do *Centro de Transformação Integral do Bairro*

e era um tranqüilo *ñáñigo*³⁰ que compartilhava credos ancestrais com muitos desta comunidade urbana. Sempre sonhando com mudar as coisas que afetavam ao bairro, apareceu-se no projeto *Arteducando* com a vontade de achar ferramentas, sobretudo artísticas, que permitiram-lhe encontrar outras maneiras de adentrar-se em seu povo e conseguir não somente soluções senão que elas tiveram uma maneira diferente de pensar-se e realizar-se.

E como quem encosta-se a uma boa árvore uma boa sombra lhe acolhe, sua parceira de provérbio Yadira Rubio apresentava-se acima de seu *Trencito*, projeto comunitário com crianças que se desenvolvia a vinte anos, no bairro de *El Fanguito*. Ela, historiadora da arte, com Ernesto Triana, músico e artista plástico, tratavam de encontrar respostas ao que acontecia com as crianças que moravam neste bairro marginal, na beira do célebre e poluído rio *Almendares*. O conhecimento teórico deles oferecia-lhes algumas rotas, porém quando viam à molecada carente desejando expressar-se não precisamente pelos caminhos que traçavam as instituições veladoras de nossa saúde emocional, longe do imediato que provoca a vivência cotidiana, ficavam desarmados. Sua teoria da arte resultava distanciada demais da realidade. Ficava pendurada em imagens de salões de exposições de museus. Ou ancorada solidamente à terra através de figuras arquitetônicas que mostravam por trás do cimento a filosofia que se escondia dentro de seus muros as quais, para o momento que se vivia já não tinham sentido. A tentativa de encontrar outros olhares para problemáticas cada vez mais desafiantes da infância em Cuba, tinha-lhes feito apresentar-se em *Arteducando*. Aliás de oferecer sempre uma boa quota de sua experiência para os outros.

- Abacaxi, abacaxi-laranja, abacaxi-laranja-goiaba. (A seguidilla).

Maiké

Maikel, Doris

³⁰ Assim são nomeados os membros da Sociedade Segreda Abakuá, fraternidade mágico-religiosa, exclusiva para homens. A facção se desenvolve a partir de 1836 entre os negros carabalís recém chegados de Nigéria. Somente se encontra em Cuba. Seus integrantes devem respeitar o Código Moral estabelecido por seus antepassados. Ela é baseada no princípio de ser bom pai, bom filho, bom irmão e bom amigo. Essa religião por ser segreda é muito inacessível. Para aprofundar neste tema se podem consultar as obras de Don Fernando Ortiz (1881-1969), antropólogo, folclorista, historiador e intelectual cubano e do Dr. Enrique Sosa (1930-2002), eminente historiador cubano.

Maikel, Doris, Rolando

Maikel, Doris, Rolando, Susana

Maikel, Doris, Rolando, Susana, Ernesto

Maikel, Doris, Rolando, Susana, Ernesto, Susette

Maikel, Doris, Rolando, Susana, Ernesto, Susette, Celiano

Maikel, Doris, Rolando, Susana, Ernesto, Susette, Celiano, Aslenys

Maikel, Doris, Rolando, Susana, Ernesto, Susette, Celiano, Aslenys, Ernesto

Maikel, Doris, Rolando, Susana, Ernesto, Susette, Celiano, Aslenys, Ernesto, Elizabeth

Maikel, Doris, Rolando, Susana, Ernesto, Susette, Celiano, Aslenys, Ernesto, Elizabeth, Roberto Tomás

Maikel, Doris, Rolando, Susana, Ernesto, Susette, Celiano, Aslenys, Ernesto, Elizabeth, Roberto Tomás, Diana

Maikel, Doris, Rolando, Susana, Ernesto, Susette, Celiano, Aslenys, Ernesto, Elizabeth, Roberto Tomás, Diana, Luvel

Maikel, Doris, Rolando, Susana, Ernesto, Susette, Celiano, Aslenys, Ernesto, Elizabeth, Roberto Tomás, Diana, Luvel, Indra

Maikel, Doris, Rolando, Susana, Ernesto, Susette, Celiano, Aslenys, Ernesto, Elizabeth, Roberto Tomás, Diana, Luvel, Indra, Redi

Maikel, Doris, Rolando, Susana, Ernesto, Susette, Celiano, Aslenys, Ernesto, Elizabeth, Roberto Tomás, Diana, Luvel, Indra, Redi, Saraí

Maikel, Doris, Rolando, Susana, Ernesto, Susette, Celiano, Aslenys, Ernesto, Elizabeth, Roberto Tomás, Diana, Luvel, Indra, Redi, Saraí, Mario, Yadira

Depois das iniciais apresentações enfatizávamos um pouco mais o aprendizado dos nomes. Gostávamos de conhecê-los bem, pois o nome te faz um ser singular. Ele tem sua própria história que por sua vez conforma e faz parte de nossas vidas. Muitas vezes nas comunidades sentíamos uma mudança nas pessoas quando eram chamadas por seus nomes. Era como o reconhecimento a sua singularidade afastando-se o sentir-se anônimo em uma massa e sendo absorvido por ela. De alguma maneira defendíamos a ideia de não perder de vista que o trabalho com qualquer comunidade, já fosse cultural, etária, geográfica, etc., implicava não trabalhar com objetos e sim com pessoas, suas vidas, histórias, problemáticas, desejos, relacionamentos, emoções. Por essa razão nossas sessões continuavam com jogos que nos aproximaram aos pouco conhecer como se nomeavam as pessoas.

- Estando além do bem e do mal (Minha melhor e minha pior qualidade).

Neste inicial e gradual conhecimento do outro, novas lúdicas iam surgindo. O riso e a curiosidade afrouxavam o corpo, deixando sair e entrar nele uma eletricidade continua *de eu, de outro*, para converter-se em *de nós*. Para esse momento já podíamos expressar ao grupo o que considerávamos nossa melhor qualidade e também lhe confessar a pior. Mas, afim de não assumir um fatalismo (um cubano *reyoyo* nunca o faria) e a confissão para um julgamento, esse jogo tinha uma segunda parte. Cada pessoa devia lembrar sua melhor e pior qualidade. A sua qualidade melhor devia adiciona-lhe a frase *da cintura para acima e à pior da cintura para abaixo*. Esse fato colocava o jogo não no âmbito do terrível, mas bem no âmbito do *choteo*³¹, um dos atributos conformadores do *ser cubano*. Assim tínhamos que da cintura para acima podíamos ser amorosos, inteligentes, perseverantes, criativos; e da cintura para abaixo, podíamos ser ciumentos, insistentes, egoístas, voluntariosos, obstinados e esquecidos. Mas sempre tinha alguém que estava *além do bem e do mal* (Doris Mamani).

- Quem da mais? Vendem-se todo tipo de objetos! Compre já! (O Bazar).

Ao redor dos objetos do bazar distribuídos pelo salão se ia reunido o grupo. A sugestão: um passeio entre os mesmos deixando passar sensações entre os objetos e as pessoas. Depois de decidir se identificar com um objeto, se expressava os motivos que levavam a essa seleção e como isto se podia relacionar com as expectativas para estar presentes na oficina. Continuávamos a ação de conhecermos cada vez um pouco mais, nos adentrando nestes relacionamentos afetivos e cognitivos. Narro aqui as histórias de alguns destes bazares.

Depois de experimentar o tranqüilo fluxo das sensações, alguns oficineiros (entre eles Diana Sardiñas, instrutora de arte de teatro e Aslenys Cruz, professora do ensino fundamental I) se aproximavam ao objeto *marionete*. Encontravam que era leve, flexível e podia ter usos variados. Diziam que *era bonito, místico e mágico como quando se trabalhava com crianças*. E essa magicidade era contida na proposta de trabalhar precisamente *o mágico nas crianças*. Encontravam à marionete muito teatral. Sua sombra parecia quebrar o silêncio. Era musical, alegre, chamativo e através dele se

³¹ Burla. No ensaio *Indagación al Choteo*, do escritor, periodista, ensaísta e filósofo cubano Jorge Mañach (1898 – 1991), ele diz: “[...] O choteo – coisa familiar, miúda e festiva – é uma forma de relação [...] tipicamente cubana. [...] ‘Não levar nada a serio’ [...] ‘Jogar tudo para relaxar’”.

podiam transmitir mensagens. Era como um carnaval, como uma festa, diverso, colorido, expressivo. Com ele podia-se transportar-se e isto era como um sonho. Às pessoas que se reuniam ao redor da marionete, interessavam-lhes explorar em *Arteducando* acerca da motivação, a espiritualidade, os dispositivos simples que despertavam a criatividade e a capacidade para resolver problemas. Também como lograr a harmonia grupal, como fazer para que as crianças descobrissem seus problemas e fossem protagonistas na vida.

O grupo percorria devagar os trilhos do bazar. Assim, outras pessoas se aproximavam do objeto *bota* (Celiano Alayo, músico rapero e Mario García, músico trovador). A *bota* era uma coisa muita próxima de todos, que transmitia energia. E ela em algumas das histórias surgidas deste relacionamento, vinha da lembrança das aventuras com sapatos dos filhos. Alguém lembrava que há crianças que não gostam de jeito nenhum colocar-se os sapatos e aos pais, agora fazendo parte do projeto *Arteducando*, dava-lhes um grande trabalho conseguir que colocassem-nos. A esse grupo motivava-lhes estar na oficina a possibilidade de caminhar com passo firme e lembrar sempre, não perder a memória, para a cada momento colocar-se as botas mais rápido e com mais facilidade.

Objeto *recipiente*. Um pequeno grupo se encostava a ele (Suzette Fonseca, atriz; Susana Gil, atriz), pois continha ou servia para conter, como os seres humanos. Mas também se esvaziava, ficando livre, para conter novamente. Refletiam acerca de como os possíveis questionamentos teóricos acerca do teatro para e com crianças guiavam seus passos até *Arteducando*, tentando fazer uma busca regressiva que permitira-lhes olhar com mais esclarecimento seu fazer teatral. Também se perguntavam acerca de como vincular a arte e a educação, mas não só de vincular-la senão de tentar algo que fosse além da arte só como uma maneira de ensinar ou de expressar.

Agarrados ao *martelo*, outro grupo (Rolando Boet, instrutor de arte de teatro e Indra Estrada, artista audiovisual) se inspirava na sua força, seu ímpeto, seu poder de fazer, sua perseverança. Desde sua humildade como instrumento de trabalho elemental, ele simbolizava a capacidade criadora, infinita. Signo do trabalho, assim é como Rolando e Indra esperavam que fosse seu trabalho para e com a comunidade. Vinham buscando aprender das experiências dos outros e relacionar-se entre eles. E para alguns

que conheciam a Educação Popular, continuar aprofundando na sua práxis, nesta ocasião, vinculando-la com a arte para desenvolver processos mais participativos.

Outro pequeno grupo, só de olhar a *flauta* em um canto do bazar (Elizabeth Vidal, música; Redi Fernández, músico e Saraí Llanes, psicóloga e música) se aproximaram dela, pois amavam a música e gostavam do som da flauta. Buscavam no afetivo encontro, ferramentas e vivências para um melhor trabalho grupal, aprender dos outros e levar-se conhecimento para transmitir suas experiências a seus receptores.

Depois deste primeiro tempo de apresentações e aproximações continuávamos aquecendo a energia grupal, alimentando a vontade de abrimos aos outros e a nós mesmos e também alentando a sensibilidade e a criatividade. Desfrutavam-se outras lúdicas como *Os imãs*, *Canasta revolta* ou *Minha granja bonita*. Essa preparação parecera bem adequada ao que a seguir se proporia os quais acarretavam concentração, reflexão e até poderia acontecer, certa mudança no olhar.

- Enquadrando a nossa oficina...

Neste ponto da primeira manhã de oficina a coordenação retomava os apontes feitos pelo grupo em *O Bazar* para incluí-los na próxima ação. Tínhamos deixado fluir o riso, a curiosidade pueril, jogado os primeiros escudos protetores, desarmado o monólogo em competição para privilegiar o diálogo em colaboração. Tratava-se de *Enquadrar*. O grupo se subdividia em pequenos subgrupos. Os objetivos da oficina e o percurso arteducativo estariam visíveis para todos em um cartaz. Os subgrupos deviam avaliar a proposta de objetivos e percurso lógico da semana em relação com suas próprias expectativas. Essa técnica permitiria chegar a um consenso em relação a esses dois pontos. Depois de se expor as avaliações dos diferentes grupos e trás um intenso, profundo, contraditório e enriquecedor debate, se assumiria um objetivo comum.

A proposta inicial da coordenação como objetivo geral da oficina era: *propiciar nos participantes um processo coletivo de construção e apropriação de uma concepção artística pedagógica afim à educação popular latino-americana, assim como de elementos metodológicos de base liberadora, participativa e transformadora, que fortalecessem o trabalho sócio-cultural que desenvolviam como contribuição no aperfeiçoamento e aprofundamento da política cultural cubana.*

Os objetivos específicos seriam: propiciar a aproximação grupal a partir de fomentar o intercâmbio e a comunicação entre participantes de diversas experiências; fomentar um processo de distanciamento dos paradigmas culturais e artísticos assim como dos métodos de trabalho próprios de nossas práticas sócio-culturais que propiciem ou obstaculizem o agir crítico, consciente e criativo dos participantes; aprofundar em conceitos, categorias e princípios éticos e estéticos, que fundamentam o trabalho arteducativo a partir de uma concepção dialética do conhecimento; e compartilhar, desde sua aplicação prática, elementos e ferramentas metodológicas que sustentem a tarefa arteducativa como atividade sócio-transformadora no campo cultural.

Exporemos agora como ficaria finalmente o objetivo geral do trabalho nessa primeira semana em várias das oficinas de *Arteducando* acontecidas, especificamente as dos anos 2009, 2010, 2011.

2009 - Propiciar um espaço coletivo de construção arteducativa, afim à educação popular, para contribuir com processos transformadores em nossos projetos.

2010 – Propiciar o fortalecimento de capacidades artísticas pedagógicas e de elementos metodológicos de base liberadora, participativa e transformadora que facilite a tarefa sócio-cultural.

2011 - Propiciar nos participantes um processo coletivo de construção e apropriação de uma concepção artística pedagógica afim à educação popular latino-americana, assim como de elementos metodológicos de base liberadora, participativa e transformadora que fortaleça o trabalho sócio-cultural que desenvolvem, como contribuição ao desenvolvimento cultural comunitário.

O enquadre do objetivo era um dos momentos mais laboriosos e enriquecedores da oficina. Era o espaço onde se levantavam inúmeras questões, onde se faziam mais expressamente visíveis os discursos que nos constituíam, partindo da oportunidade que oferecia *Arteducando* de serem partes e conformar seu propósito. Observando as mudanças feitas no objetivo proposto pela coordenação, podíamos perceber que para os processos de trabalho artístico-pedagógico específico que traziam os arteducadores e para suas necessidades de formação, o mesmo continha uma grande quantidade de palavras que pareciam dispersar seu foco. Assim, **propiciar nos participantes um processo coletivo de construção e apropriação de uma concepção artística pedagógica afim à educação popular latino-americana, assim como de**

elementos metodológicos de base liberadora, participativa e transformadora; foi condensado em propiciar um espaço coletivo de construção arteducativa e em propiciar o fortalecimento de capacidades artísticas pedagógicas. Por outro lado, que fortalecessem o trabalho sócio-cultural que desenvolviam como contribuição no aperfeiçoamento e aprofundamento da política cultural cubana; foi delimitado em para contribuir a processos transformadores em nossos projetos; em que facilite o trabalho sócio-cultural; e em que fortaleça o trabalho sócio-cultural que desenvolvem, como contribuição no desenvolvimento cultural comunitário.

Deste exercício emergiam longas e profundas polêmicas gerandosse várias ideias. Por outro lado, o fato de que em quase todas as oficinas de *Arteeducando* tivesse um convidado de algum país de Latino-américa e em uma ocasião de Europa, permitia uma conversa contrastante com outras realidades, cheias de revitalização e simbolismo. Lembremos que no ano 2009 nos acompanhava na experiência Doris Mamani, da Bolívia, antropóloga e membro do grupo de teatro Trono³². Também o ator e arteducador uruguaio Carlos Torrado Lois, que coordena projetos de educação pela arte no grupo EducArte ao Sul³³, em escolas de contexto sociocultural crítico e com crianças de diferentes capacidades. No 2010 nos visitava o mexicano Heriberto Paredes Coronel, comunicador social, atualmente conformando a Agencia Autónoma SubVersões³⁴, de México. Desde Guatemala chegava a teatrística e arteducadora Mariela Arco Iris Hinko, no 2011. Ela é uma das coordenadoras do projeto Caixa Lúdica³⁵ no seu país. Para o

³² O grupo de teatro Trono e a Comunidade de Produtores de Arte COMPA radicam na Cidade de El Alto, Bolívia, desde 1989. A ênfase das temáticas de seu trabalho teatral se baseia em problemáticas como as crianças de rua, as drogas, gênero e médio-ambiente. Seus membros são crianças, adolescentes e jovens da rua, que já tem estado reclusos em penitenciárias ou que têm uma alta probabilidade de estar-lo por sua condição de serem crianças da rua. Ver em: < <http://www.comminit.com/la/node/150032>>

³³ EducArte ao Sul é uma Associação Cultural sem fins de lucro composta por um grupo de Educadores pela Arte (artistas-pedagogos, educadores populares, advogados e psicólogos). A Associação considera a Educação como um processo interativo para o desenvolvimento integral das pessoas que estimula a participação como direito fundamental em todo o processo de desenvolvimento. Essa participação seria ativa, criativa, responsável e crítica. <http://www.geocities.ws/educartealsur/paginas/principal.htm>

³⁴ Coletivo de meios dedicado à comunicação com vistas a transformar a sociedade em México. Aliás, participam em espaços de formação e vinculação para defender a memória coletiva e aportar no entendimento crítico do contexto em que vivem. Trabalham paralelamente com outros indivíduos e comunidades, com o fim de fortalecer o caminhar a horizontes de justiça social. Ver mais informação em: < <http://subversiones.org/>>

³⁵ A Associação Civil sem ânimo de lucro Caixa Lúdica nasce no ano 2000, com a fusão de artistas, educadores e gestores culturais, da Corporação Cultural Bairro Comparsa de Medellín, Colômbia e do coletivo Arte Urbano, da Cidade de Guatemala. Nela confluem jovens provenientes de diferentes estratos econômicos, acadêmicos, sociais e culturais, que têm como responsabilidade social, aportar através da formação integral e a sensibilização artística cultural, à consolidação da paz e a convivência. Trabalham em três linhas, a formação artística, a produção artística e a arte comunitária. Ver mais informação em: < <http://www.cajaludica.org/>>

ano 2012 fomos acompanhados pela docente e arteducadora colombiana de ampla experiência Ana Eva Hincapié Mora e pelo jovem estudante de teatro alemão Hendrik Cramer. Essa diversidade de práticas e experiências artísticas, educativas, contextuais, culturais e de pensamento aportava uma grande riqueza e heterogêneos olhares acerca dos temas que se tratavam, neste caso, o enquadre dos objetivos. Assim por exemplo, se razoava acerca de conceitos como *educação popular* e *políticas culturais* tanto em Cuba quanto em Latino-américa, acessando a uma visibilidade dos elementos discordantes nas bases conceituais que trabalhávamos; se problematizava amplamente acerca de que entendíamos ao respeito disto, quem eram os que participavam e de que formas faziam-no.

Alguns levantamentos nestas extensas discussões foram:

Da área conceptual:

- Por que uma concepção artística e pedagógica, e não didática?
- O que é ação?
- O que é a educação popular?
- Fazemos projetos com amor e *bomba* (paixão), *mas qual* concepção seguimos?
- O que é a participação?
- Intervenção ou trabalho comunitário?
- A arte é uma ferramenta?
- Existe uma só educação ou existem educações?
- Quando se fala do artístico se considera que é mais que uma ferramenta, é outro paradigma. Não é uma missão positivista e renascentista, nem um produto salvacionista. Através da arte se pretende despertar o ser estético das pessoas, também não devemos relegá-lo ao jogo somente.
- A arte é tudo, é o processo completo, não tem que esquematizá-lo.
- Até que ponto as práticas são artísticas si alguns participantes não são artistas?

O político (em Cuba):

- Existem conceitos de política diversos?
- Poderíamos falar só de política cultural além de que seja cubana ou não?
- Existe diferencia entre a política cultural cubana e a política cultural arteducativa?

- Poderíamos trocar a palavra *aperfeiçoamento* por *desenvolvimento*? O que acontece é que aperfeiçoar é melhorar algo continuamente, não se pode colocar um limite de perfeição porque tudo é perfectível.
- Quem faz a política cultural em Cuba?
- Si são as instituições as que administram a cultura e é a gestão destas as que conformam a política cultural, posso-me apropriar de aquilo no que não confiamos?
- São os âmbitos nos que agimos nós os que fazem a cultura?
- As políticas culturais e educacionais de Cuba são totalmente direcionais?
- Política cultural são as instituições as que administram; o que se faz para a cultura segundo o conceito da UNESCO e do Estado; conjunto de princípios, práticas, procedimentos, gestão administrativa e financeira que deve existir com base ao criador e ao Estado; no marco estatal me interessa propiciar e ofereço uma estrutura para que chegue a partir do Estado.
- Nesta política não se pensa nos que desenvolvemos o fazer.
- Posso transformar.
- Tarefa de utilidade.
- Repete-se, faço ou não faço.
- As normas se mudam desde as bases

Propostas:

- Agregar a palavra lúdica à concepção artístico-pedagógica.
- Criar uma plataforma colaborativa.
- Discutir o tema da autonomia
- Pensar em como desenvolver as contradições.
- Qualquer cenário social pode ser um cenário de expressão artística e atitude política.
- Para poder ser partícipes de um processo arteducativo se devem ter quatro atitudes: querer, poder, saber e confiar.
- Estabelecer uma linguagem comum ou um Glossário arteducativo composto de conceitos tais como: arteducação, participação, interação, ideologia, educação popular, arte como ferramenta, trabalho comunitário, pedagogia, qualificar, avaliar, sistematizar, aperfeiçoar.

Mas uma questão não passava despercebida. Eram expressas opiniões que estavam fechadas em nós mesmos ou só se falavam com amigos de confiança. Neste primeiro debate emergiam as necessidades de participação e discussão que tradicionalmente permaneciam ocultas na aceitação dos termos e concepções que o Estado nos dita.

Se começava assim a exercitar o diálogo aberto, que passado o momento da catarse se encaminhava a construir.

- Queremos e não queremos.

Um aspecto que creíamos importante na nossa oficina era a possibilidade de decidir entre todas as normas que conformariam os limites de nossa semana. Uma sorte de princípios para melhor funcionar e conviver, logrando em harmonia o objetivo comum. Assim, finalizada a análise do objetivo se proporião e avaliarião as regras que se deviam assumir no processo da oficina.

Detalharei as propostas do que se queria ou não nos diferentes anos.

Queriam-se: alegria, respeito à individualidade e às opiniões, criação, participação, união, trabalho, compreensão dos outros, amor, humildade e aceitação das propostas, conhecimento do que fazíamos, respeito do tempo concedido às palavras e ser precisos com elas, despertar cedo para trabalhar, maior quantidade de alimentos, que tivesse jogo, dança e canção, que estivéssemos juntos.

Não se queria: impontualidade, não escutar as opiniões, antipatia, discriminação, que nos obrigaram a fazer, exclusões, apoderar-se da palavra, imprecisões nos debates, balbucios, agressão aos companheiros.

- Comissões.

Assim como enquadrar os objetivos da oficina tinha sido um ato de ousadia política, o convite a auto-organizarmos e auto-organizar o trabalho da semana também era-lo. Tratava-se de conformar voluntariamente comissões de trabalho para lograr os objetivos pautados. Os primeiros anos as comissões propostas eram de Organização, Registro, Redes, Animação e *Embullo* e Cardápio. Mas na medida em que a experiência foi dando frutos e as condições nas que se desenvolvia a cada vez *Arteducando* eram

diferentes, existiram pequenas variações. A proposta de comissões era compartilhada com todos, fazendo-se as mudanças, adições e retiradas que os grupos consideraram pertinentes. O conteúdo de trabalho de cada comissão, os quais também eram susceptíveis de mudanças, apresenta-se a seguir.

A **comissão de organização** garantia o acondicionamento do local para cada encontro, controlava os horários das diferentes ações a desenvolver no dia, ideava despertares criativos e entregava ou recolhia documentações do trabalho. Para isto ela devia desenvolver a comunicação dialogada com os responsáveis dos locais onde se desenvolviam a oficina, harmonizando as regras de trabalho do grupo com as do local.

A **comissão de animação e embullo** devia manter o clima grupal alegre e de confiança, motivar ao grupo para as tarefas animando-lo mediante diferentes iniciativas já fossem jogos, técnicas de variados tipos, inspirações ou místicas. Ela mobilizava a espiritualidade, os sentimentos, os valores do grupo em correspondência com os temas a ser tratados. Sua relação com a coordenação devia ser estreita para incentivar e inspirar ao grupo ao respeito do que se trataria no dia. Também tinha uma importante função jornalística que canalizava a comunicação e expressão do grupo, de maneira criativa.

A **comissão de registro** era, como hoje podemos perceber, altamente valiosa. Sem ela não poderíamos estar fazendo hoje a dissertação, pois a memória não alcançaria a tanto detalhe depois de passados alguns anos. Essa comissão devia registrar cada sessão de trabalho. Os registros se faziam durante o processo da oficina no final do dia ou a cada momento roubado ao tempo. Tratava-se de tentar perder a menor quantidade possível de acontecimentos que se sucediam. Por essa razão não devia se fazer muito depois pois não era conveniente. As pautas dos inícios foram variando com o passo do tempo devido aos reajustamentos que exigia cada *Arteducando*. Entre os aspectos que se coletavam estavam o desenvolvimento dos encontros, as técnicas, jogos, ações artísticas, o comportamento do grupo e seu clima; as interrogações e questões debatidas e toda avaliação que se fizesse.

A alimentação, o ter o que comer, é das questões da vida cotidiana em Cuba mais sensíveis e complexas. Sua falta origina as mais variadas atitudes, desde as bondosas até as ruins. Porém sempre é uma prova *ter a mão na botija* já fosse para decidir o que comprar, o que cozinhar, como distribuí-lo (si equitativamente ou em relação às necessidades das pessoas), quem decidiria acerca disto, como se colocaria

quem tem o *poder do alimento* (em uma situação vantajosa pode-se aproveitar pequenas oportunidades para comer maior quantidade de alimentos ou antes que os outros. A **comissão de cardápio** tinha esse desafio. Essa comissão devia escolher o cardápio e cozinhar de acordo às necessidades do grupo e levando em conta os alimentos em existência e as condições para sua elaboração. Assim era importante cuidar do clima de colaboração com os cozinheiros dos locais nos que nos encontrávamos; conhecer os alimentos em existência e as quantidades a elaborar; coordenar todos os momentos de alimentação da semana; estar atentos a que nenhuma pessoa ficasse sem comer. A comunicação com os participantes da oficina era primordial. Também ser criativos fazendo da comida e deste ato todo, uma obra de arte. E todo participando da maioria das sessões de trabalho de *Arteeducando*.

Por último, a **comissão de redes**. Sua tarefa também era um desafio. Não se tratava só de elaborar um diretório dos participantes que servisse de ponte entre todos. Realmente eram poucas as pessoas com potencialidades reais como tempo e recursos comunicativos, para desenvolver o seguimento e a coordenação no período entre as duas semanas presenciais de trabalho do projeto. Os recursos comunicativos tinham alguns pontos adversos. O primeiro, ter um computador, algo quase impossível para um cubano nesse tempo pois não eram vendidas ou acaso eram custosas demais para os bolsos. O segundo, ter uma conexão, algo ainda mais impossível pois Cuba não tinha essa possibilidade por vários motivos. Aliás, para esse momento também poucas pessoas tinham comunicação telefônica na suas casas, sendo os celulares quase inexistentes. Porém, esses obstáculos reais que dificultavam a comunicação foram sempre superados e traspassados. O vínculo criado em *Arteeducando* era tão afetivamente forte, que seus integrantes iam-se mobilizando por todo o país fazendo das comunicações mediadas um desejo obsoleto varrido pela presença, provocando-se assim o encontro imediato e vivo entre as pessoas.

Assumíamos as comissões e todo o processo que envolvia-as como um dos vários aprendizados da oficina. Ênfase que os aprendizados não seriam então só cognitivos senão também éticos para uma comunidade inspirada em certa autonomia. Tentávamos construir um mundo onde as responsabilidades foram compartilhadas, sem que recaíssem mais em uns ou outros participantes. Onde o princípio de voluntariedade se expressava sem ter uma figura que definisse a configuração do que deveria ser ou de quem deveria ser. Por estas razões era importante que os roles dentro das comissões

mudassem, que as pessoas não ficaram em uma única tarefa. Também ter uma atitude dialógica, alta dose de criatividade e uma coordenação mais coletiva que individual. No transcorrer da semana de trabalho podiam-se sugerir mudanças na composição e funções das comissões si o grupo o acha-se necessário.

Não entanto, quisera deter-me aqui para mostrar algumas percepções que se tinham da existência e funcionamento das comissões em geral, assim como em cada uma delas, registrados nas memórias de *Arteducando*. Apesar da voluntariedade e da proposta animadora, assumir ser parte de alguma comissão e responsabilizar-se por isto era difícil. Não se estava muito vinculado à ideia de pensar e fazer por um mesmo, com o único compromisso de um mesmo, que aliás, partira de um mesmo. Mas bem estava-se acostumado a que alguém ou algo decidira-lo. *Para que tanto trabalho, tanto colocar-se a corda no pescoço? Ganharíamos alguma coisa com isto, sei lá, um Lada³⁶?*

A seguir mostrarei algumas das percepções dos arteducadores ao respeito do funcionamento das comissões em geral (2009-2010):

- Ritmo devagar para assumir sua conformação.
- Falta de maturidade nessa assunção.
- A ideia não gostava muito.
- Falta de integração. Não se trabalhava em colaboração. O trabalho era individual em muitas ocasiões.
- O trabalho no era importante para algumas pessoas. Não todos trabalhavam.
- Mantenha-se o mesmo papel na maioria das ocasiões.
- Falta de entusiasmo.
- Sentimento de paralise, de não saber o que fazer e não fazer nada por isso, melhor deixar-se arrastar.
- Muitas comissões ajudavam e intercambiavam o trabalho com outras.
- Momentos de criatividade no trabalho.
- Necessidade de um responsável que chamara à responsabilidade de todos.

³⁶ Marca de automóvel russo, moderno comparado com os carros norte-americanos que existem na ilha e que também poucos tinham. Esses carros os possuíam pessoas que o Estado, através de suas instituições, considerava que deviam merecê-lo como reconhecimento a seu muito corajoso trabalho. Sua compra se fazia em condições confortáveis de crédito.

- O funcionamento das comissões era uma mostra do mal que estávamos em termos sociais.

Percepções dos arteducadores do funcionamento das comissões em particular:

Comissão de Organização:

(2010) Mala definição de roles por não ser suficientemente criativos, por não se organizar. Se sentiram paralisados e continuaram com esse ritmo. Tiveram uma atitude dialógica, de internacionalismo *comissionario*, e todo o que se fez se organizou espontaneamente. Apreciaram que ninguém pediu-lhes conta de seu agir, não se reuniram para avaliar-se por estar acostumados a não se auto-organizar.

(2011) Seu trabalho foi ativo e comprometido apesar que algumas pessoas do grupo não conscientizaram a importância do mesmo para o bom desenvolvimento da oficina, o que propiciou tardanças e ausências. Tive pouca mudança dos roles mas se mantive uma ativa interação e comunicação com o grupo. A comissão foi criativa no que respeita às tarefas que tinha que cumprir. Deveram organizar mais o espaço de trabalho.

Comissão de Animação e *Embullo* (nomeada depois de Animação e Comunicação, e posteriormente de Mística).

(2010) Se consideraram, *o máximo!* Concluíram que tiveram movimento de roles, de maneira dialógica, levando em conta os critérios e características deles. Tiveram boa interação no nível da comissão e com o grupo, favorecendo a boa participação grupal. Criaram o espaço do *Noticiário* onde viram-se refletidos os participantes nas diferentes comissões. Algumas ações, tais como a de *O streaper*, não guardaram relação com a essência do grupo pero si com o objetivo da comissão. Em coordenação com a comissão de cardápio animaram o espaço onde se almoçava e com a comissão de redes colocaram a música no *Noticiário*.

(2011) Não distribuíram suas funções, faltou diálogo. Tiveram divergências nos ritmos, mas surgiram iniciativas individuais com resultados positivos no grupo, faltou a comunicação interna. Tiveram boa projeção com o grupo. Desenvolveram atividades criativas a nível do programa principal da oficina como jogos que propiciaram a comunicação, a integração grupal, o convívio e as atividades noturnas. Criaram poucos produtos comunicativos acerca dos acontecimentos. Tiveram muita alegria.

Comissão de Registros (em ocasiões funcionou junto à de Redes):

(2010) Desenvolveram o mesmo rol faltando o trabalho em coletivo. No nível grupal existiu uma boa relação, integração a partir da preocupação para seguir conectados depois da oficina. Existiu criatividade para realizar os registros através de vídeos, fotos, documentos, etc. Cooperaram com as outras comissões.

(2011) Mantiveram o diálogo canalizando sempre as ideias e conhecimentos adquiridos na oficina. Os roles foram compartilhados considerando as potencialidades de cada pessoa. Boa interação manifestada na construção da técnica de recuperação metodológica *O muro*, também com as outras comissões na colheita dos contactos e dos projetos. Se registraram comentários, debates, jogos, análises, avaliações.

Comissão de Cardápio (existia em dependência do contexto):

(2010) Existiu movimento, atitude e coordenação coletiva para distribuir os trabalhos. Na sua dinâmica grupal existiu interação com as outras comissões para apoiar alguns trabalhos que era difícil fazê-los sozinhos. Ao respeito da criatividade ela não foi muito presente na elaboração do cardápio pois não tiveram suficientes alimentos para incluir as pretensões alimentícias de todos. Porém, si foram muito criativos na hora de buscar soluções sobretudo nos dias em que não existia nada para comer.

Comissão de Redes:

(2011) Existiu uma participação espontânea da equipe de trabalho. Tiveram uma ativa comunicação que lhes permitiu reunir a informação útil para todo o grupo. As boas relações da equipe com o grupo possibilitaram uma nova maneira de socializar a informação. A lista de contatos foi incluída em vários suportes para ter maior acesso a ela em diferentes situações. Colheitaram informação individual para manter a comunicação depois de concluída na oficina. Elaboraram um cronograma de encontros. Realizaram uma relatoria e circularam-na entre todos, coordenaram ações artísticas comunitárias entre todos os projetos.

Segunda-feira final de manhã. Muitas expectativas, outro tanto de ansiedade. Medos, escudos e brechas. Surpresa ante o solo movediço e até um pouco de desconfiança. Risos e começos de uniões. O encerramento de cada sessão de trabalho era cuidadosamente intencionado. E é que esses encerramentos eram uma abertura à

continuidade. Articulando ao grupo a partir da comunicação afetiva e criativa, urdindo a presença para fazer um tecido apertado, além da oficina.

2.1.2 Tarde de Segunda. Nossas práticas comunicativas.

Sobrevinha-se nesta oportunidade o convite ao grupo para conhecer-se melhor e também para refletir acerca de suas práticas comunicativas. Creiamos que esse era um passo essencial para a continuidade de qualquer processo arteducativo, fundamentalmente em três eixos. Um, para a formação arteducativa nesta oficina específica (formativo). Outro, para o trabalho que os arteducadores desenvolviam em e com comunidades, com os outros (experencial). Y por último, para o exercício de questionamento e cuidado no interior de si mesmos (ético). A aproximação neste momento não era só passageira e ingênua. Ela começava exhibir outros vieses.

Por um lado parecia se ramificar e se enraizar, o que provocava um aprofundamento nas relações interpessoais e grupais. Essa integração era vital não só para o próprio desempenho arteducativo (nos três eixos mencionados no parágrafo anterior). Ela também seria crucial no trançado grupal que seria propício potencializar e fortalecer. O desafio de desenvolver processos diferentes das práticas educacionais, artísticas e políticas tradicionais estabelecidas reclamava deste forte entrelaçamento.

Por outro lado, a experimentação e re-criação de outras maneiras de comunicar e comunicarmos, enquanto arteducadores e indivíduos permitiam sua visualização distanciada para repensá-las. Tratava-se, sobretudo, de refletir acerca do que essas formas comunicativas acarretavam no que respeita às relações de poder, e no que essas relações de poder podiam derivar. Podíamos evidenciar nestes exercícios como existia nas nossas maneiras de comunicar y comunicarmos possíveis repetições de realidades organizadas, pensadas e construídas através dos tempos por outros. Elas continuavam a gerar dominação e dependência, em os outros e em nós. Também nos permitiam perceber as consideráveis incoerências que possuíamos, presos como estamos em um mundo no qual a transmissão de estruturas binárias (dominador/dominado, capitalismo/socialismo, amigo/inimigo) submete o olhar fazendo difícil sua mutabilidade e re-criação. *Arteducando* era a tentativa de experimentar sair da repetição e da binariedade desafiando a conduta automática de nosso corpo e pensamento. Propondo um caminho do qual não sabíamos com exatidão seu futuro e que só

caminhando-lo poderíamos construí-lo. A arteducação nos serviria para fazer uma dissecação de nossas práticas arteducativas e de vida. Ela permitiria visualizar assim, si era um instrumento de liberação ou si essa *liberação* era aparente. Sendo que inocentemente às vezes, poderia ser outro instrumento de dominação, nessa ocasião mais seleta e refinada. Creiamos importante dismantelar para tentar encontrar por nós mesmos o nosso próprio modelo de ser, a nossa própria percepção da realidade, a nossa própria compreensão do que acontecia no nosso país e no mundo.

Depois de alguns jogos tais como *Tachi-tachi, Os barcos ou A bola corre*, que propiciavam a ruptura com o letargo que provocava não só o almoço senão o insuportável calor cubano começávamos intencionar os jogos que estivessem relacionados com a comunicação.

- E si não tivéssemos telefones, nem Internet! E si não tivéssemos a palavra! (O banco ordenado).

Em pé, acima do banco imaginário, tratando de não cair, estavam os equilibristas mudos. Seu propósito era organizar-se sem usar a palavra e sem perder o equilíbrio. Qualquer motivo servia para se acomodar. Às vezes por datas de nascimento, às vezes por províncias, às vezes pela ordem alfabética de seus nomes. Para no cair do banco enquanto ordenavam-se, os equilibristas mudos deviam dispor de vontade, criatividade, gestualidade, mobilidade e estabilidade corporal. Mas, sobretudo deviam querer se comunicar, se entender e começar a despertar o sentido de cuidar ao outro.

Também deviam querê-lo nas lúdicas que seguiam como *Cartazes com mensagens, Buscando meu parceiro e Morreu-se Chicho*, onde o gesto e a expressão deviam fazer-se presentes. Toda essa preparação derivava em uma tormenta de ideias ao redor da palavra *comunicação*. Dentro deste campo, pensar também nas *práticas comunicativas, nas barreiras da comunicação grupal e na comunicação dialogada*.

Um detalhe do destaque era que nesses exercícios onde o olhar dirigia-se ao interior das práticas comunicativas e pensava-se criticamente nelas, às vezes existia uma tendência por parte de alguns coordenadores de psicanalisar ao grupo. Nesses momentos o grupo se sentia acusado. Porém, sempre os grupos tiveram a lucidez de perceber quando isto acontecia e anunciar uma postura ao respeito. Ela era a de não

desvirtuar o objetivo arteducativo e não converter a análise crítico ao interior de si, em uma confissão e julgamento das ações, em um *mea culpa*, em uma psicoterapia.

Posterior a esses exercícios introdutórios tanto corporais quanto reflexivos passava-se à leitura dos três primeiros textos. Eram eles *Percurso pelas teorias da comunicação e as teorias pedagógicas*, uma Seleção de Leituras do Centro Martin Luther King Jr.; *A essência do diálogo em Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire e *A experiência de um comunicador popular*, de Mario Kaplún. Para possibilitar melhor a análise dos textos, o grupo se dividia em três pequenos subgrupos e depois em plenário debatia. Sugeria-se para a abordagem da leitura, pensar na relação que se estabelecia entre as práticas comunicativas e o exercício do poder. Era importante meditar no nosso rol de arteducadores, ainda que não somente nele, sobre os modelos de exercício de poder que se achavam por trás as maneiras nas que se estruturava nossa comunicação. Meditar também, por exemplo, nas relações de poder entre pais e filhos, professor e aluno, chefe e subordinado, médico e paciente. Tudo para começar a perceber que na medida em que continuávamos assumindo o clássico papel de emissores, de possuidores da *verdade* nestes âmbitos; na medida em que seguíamos tratando de depositar informações e ideias já digeridas nos interlocutores - por mais liberadores e progressistas que perseguiram serem os conteúdos -, continuaríamos tributando a uma comunicação autoritária, impositiva, vertical, unidirecional, continuando a submeter ao outro de fato sob a bandeira da *liberdade*.

Um padrão de *Arteducando* era a devolução de maneira criativa das diferentes reflexões que se faziam, tanto do estudo dos textos quanto de qualquer vivência em geral. A partir das capacidades de cada um, se representavam cenas teatrais ou se configuravam imagens acerca do vivido, se escreviam textos fragmentados que falavam dos medos e valentias espumantes, ou se pintavam as ansiedades dessa nova maneira de fazer, de ser (Fig. 19).

Os temas que afloraram nas discussões geravam muita participação no grupo. Falava-se dos distintos sujeitos participantes em situações pedagógicas específicas, da possibilidade de lograr condições igualitárias de participação ainda que se reconhecesse a diferença das funções dentro do processo. Discutia-se acerca de como se podia entender uma situação pedagógica fora das limitações tradicionais que referem à situação escolar, da necessidade do diálogo para poder transformar a realidade, das

formas nas que se podem perceber e apreender as problemáticas em contextos comunitários.

Muitos conhecimentos novos eram apreendidos pelos arteducadores. Poucas vezes nos tínhamos detido a pensar acerca da educação, a comunicação, o popular, a relação educador/educando, o educando como objeto/sujeito, transmitir ou construir o conhecimento. E todo isto contextualizado em Cuba. Assim foi descoberto que a educação cubana que conhecíamos e na que nos tínhamos formado, uma educação que tinha nascido de um processo revolucionário e que por sua vez nos conformava, era desenhada e desenvolvida com uma forte ênfase em uma educação tradicional e domesticadora. Outros temas tais como a difícil convivência pedagógica dentro de uma conjuntura de diversidade e diferenciação social, ou como se pode entender uma situação pedagógica fora das limitações que referem à situação escolar, ou a necessidade de construção do diálogo para poder transformar a realidade, ou as formas nas que se pode perceber e apreender as problemáticas nos contextos comunitários, emergiam nestes debates.

- Ninguém me vai avaliar?.. Auto-avaliações, co-avaliações, como assim?.. E, aliás, no fim de cada sessão? Tantas vezes?.. Si sempre é no final...

Onde errei? Que saberes, que sabores? A foto avaliativa e Abraço musical. Essas eram algumas das técnicas auto-avaliativas que se realizavam no longo da semana de trabalho. Moleques com um *pé preso na balde* e papezinhos colados na cabeça, no coração e no *pé preso* que respondiam às perguntas: O que aprendi? O que me levo do grupo? Onde errei? Reflexionava-se acerca do acontecido nos encontros enfatizando tanto sobre os conceitos abordados quanto o acontecido no relativo ao grupo. Também se intencionava que o cognitivo se relacionara com o afeto. (Hoje compreendo bem, em meu corpo e seu intento de falar outra língua, a portuguesa, que o aprendizado passa pelo afeto, pelo emocional).

Assim tínhamos em uma das auto-avaliações que se fizeram dessa sessão específica que Aliuska Castillo (projeto *Arte Bairro*, Bayamo, Granma) tinha aprendido a se comunicar melhor, se sentindo com confiança no grupo de desconhecidos e isso era como o sabor do chocolate, que não queria que acabasse; que Tití (Alcides González, ator, projeto *Pa'la montanha*, Santiago de Cuba) tinha conhecido do amor e a entrega

humanas e isso sabia a tutti frutti, a todos os sabores; que Haselis Leyva (projeto *Reguilete*, Santiago de Cuba) tinha descoberto que era bom ser parte de um grupo e isso era como o sabor do coco. Assim mesmo Roger Antuña (artista plástico, projeto *Beco da Ceiba*, Las Tunas) tinha compreendido que a comunicação estava relacionada com o logro do objetivo e isso tinha gosto de abacaxi; Lizue Martínez (projeto *Lumbrera*, Holguín) tinha tomado em conta que a comunicação verbal tinha diferentes pontos de vista e isso sabia-lhe a pêra; Manuel Rodríguez (projeto *Anima-Convertida*, Holguín) pensava que era importante a comunicação pois se articulava com o tema da diversidade e isso era como sentir o sabor do tamarindo. Por outro lado Iskra (José Miguel Rodríguez, projeto de ação social *Desde o coração*, Havana) tinha percebido como os rostos das pessoas se transformavam quando se acercavam à Educação Popular e isso lembrava-lhe do sabor do feijão sempre presentes e nutritivos na nossa mesa; René O'Connor (projeto *Cinema-Andante*, Guantánamo) tinha vislumbrado a importância do diálogo e a comunicação e parecia-lhe estar comendo uma goiaba; e Beto (Heriberto Paredes, projeto *Subversões*, D.F., México) tinha saboreado o frescor, a participação e a vitalidade, e o fôlego que a vida tinha-lhe dado em um espaço de reflexão, e isso sabia-lhe a café. Por último Yailén Campaña (projeto *Lumbrera*, Holguín) tinha aprendido a escutar e isso era pura baunilha e Yoendris Almenares (projeto *O amor bate na tua porta*, Yateras, Guantánamo) tinha aprendido do desconhecido e por isso sabia-lhe a essa esquisita fruta, o kiwi.

2.1.3 Noite de Segunda-feira. Recursos lúdicos musicais.

No devir da oficina *Arteeducando*, dada a flexibilidade da sua metodologia e a possibilidade de deixar-se permear da experiência, o que acontecia no seu interior no que respeitava às lúdicas e o que levantavam para cada ocasião, não era exatamente igual. No ano 2008 não aconteceu a sessão noturna ao não ter convivência pedagógica. Durante os anos 2009, 2010, 2011 e 2013 tiveram variações. O ano 2012 aconteceu a Sistematização pelo que os objetivos e o percurso lógico foram outros. No entanto, o percurso lógico em geral era o mesmo. Nesta primeira noite continuávamos intencionando a aproximação, aprofundando na inter-relação grupal de diferentes maneiras. Descreveremos então diferentes variantes assumidas.

Algumas vezes, continuávamos a aproximação e a integração grupal através do emprego de recursos lúdicos musicais. Para isto se podia brincar a *Os cartões musicais*, onde ao ritmo de uma música se passavam cartões com os nomes de cada um. Quando a música parava as pessoas se buscavam pelo nome. Ou se brincava a *Nos convém conhecemos*, onde a partir de uma letra se cantava fazendo as expressões corporais que a letra dizia. *A infantaria*, *O priquiti-priquiti-pau*, *Tchau*, assim como a maioria dos jogos, mobilizavam várias figuras nelas. A saber: a consciência musical, a corporalidade, a inter-relação grupal, certos valores como a amizade, a bondade, o companheirismo, a ajuda. Aliás, esses jogos não somente serviam para conhecerem-se os participantes na oficina senão que eram ferramentas lúdicas que se iam aprendendo através da vivência e que podiam ser posteriormente jogadas com as crianças, jovens ou comunidades com as que se trabalhava. Algumas das lúdicas eram inventadas pelos próprios coordenadores e participantes da oficina, na suas tarefas cotidianas arteducativas.

Outras vezes a culminação da noite de segunda estava acompanhada de lúdicas que potenciaram o cuidado do companheiro, a cooperação, buscar soluções às adversidades de forma inclusiva. Um exemplo eram os jogos *Se arreglem para dançar* e *As cadeiras cooperadas*. No primeiro se armavam grupos de três pessoas que deviam dançar sob certas condições, como lograr dançar com 5 pés, 4, 3, 2, 1, assim até chegar a dançar sem os pés. No segundo, baseado em um jogo tradicional chamado *As cadeirinhas*, um grupo de pessoas dá voltas ao redor de um círculo de cadeiras no centro enquanto soa uma música. Sempre tem uma cadeira a menos que a quantidade de jogadores. A pessoa que não logra se sentar quando a música para, fica fora do jogo. Em *Arteducando*, devíamos encontrar a solução para que todos pudessem se sentar. No final tinham-se vinte pessoas sentadas em uma única cadeira, de maneira imaginativa e até desafiando as leis da física.

- Despedidas.

Intencionava-se que as despedidas ocorressem sempre. Esse era um ato que buscava marcar o encerramento de uma etapa ou sessão. Incluía, aliás, trabalhar na aproximação e no entrelaçamento a partir do afetivo. Também buscava potenciar a alegria. Ela era importante nesta difícil tarefa desenvolvida em condições muito difíceis,

já fossem materiais (material de trabalho, transportação para acessar às comunidades, trabalho durante todo o dia com pouco alimento, inadequados espaços de trabalho, sem retribuição monetária apesar da necessidade imperiosa); ou ideológicas (para cuidar o objetivo arteducativo devíamos nos posicionar acima de qualquer glória ou retribuição egoísta, devíamos falar sem medos porém cuidando que qualquer palavra mal colocada pusesse em perigo a realização de *Arteeducando*). A despedida era valiosa em tanto sarava feridas que se abriam a partir da narrativa de experiências tensas ou doloridas. Assim tínhamos despedidas carinhosas, jocosas (como bons cubanos), tais como *O beijo do boneco* onde em uma primeira ronda se fazia qualquer gesto ou carinho ao boneco e em uma segunda roda, inesperada, repetíamos o mesmo carinho, só que não para o boneco, senão a nosso companheiro do lado.

2.1.4 Manhã de Terça-feira. Momento II: Partir de nossas experiências práticas.

Fase de Triplo auto-diagnóstico participativo.

Depois de um generoso dia, onde a configuração espacial e a intensidade das ações faziam mudar a percepção do tempo e do espaço, se abria a manhã de terça. Começaria em correspondência com o princípio metodológico da proposta freiriana da Educação Popular, neste caso prática-teoria-prática transformada, ao Momento II do processo de aprendizagem. Assim, partindo de nossas experiências práticas, nos adentraríamos no Triplo Auto-diagnóstico Participativo, nome dado por sua vez à segunda Fase do processo arteducativo. Tratava-se esse auto-diagnóstico de uma técnica proveniente do método de estudo e ação chamado Investigação Ação Participativa (IAP), o qual busca obter de maneira coletiva e participativa com os próprios grupos investigados, o conhecimento de suas realidades para transformá-las. Tentando tocar várias dimensões da vida, os participantes iriam auto-revelando em um processo que poderíamos chamar de auto-alfabetização, aspectos relativos à realidade de eles, sua vida cotidiana, as problemáticas a transformar (auto-diagnóstico da realidade); sua atuação nesta realidade, a atividade sócio transformadora relacionada com ela (auto-diagnóstico da prática); e a consciência, a percepção e compreensão que se tem e expressa desta realidade e do agir nela (auto-diagnóstico da conceição). Ficava nessa manhã feito o convite ao grupo para refletir acerca de suas experiências práticas. Assim iriam conhecer o conjunto de ferramentas metodológicas que permitiriam por um lado, descobrir as realidades vividas pelas comunidades com as quais trabalhavam

quando desenvolviam seu trabalho; e por outro, conhecer as próprias realidades de seus projetos e deles mesmos.

Trás uma pequena bem-vinda e introdução, as sessões de trabalho começavam pelo geral com o aquecimento corporal-mental que fazia leve a feitura do dia e das pessoas. Seguia-se dando continuidade também ao processo de aproximação desdobrado desde os primeiros momentos. Ele se potenciaria através da aproximação cada vez maior do grupo. Assim, nesta segunda sessão matinal se poderia exercitar o *choteo* e a picaresca cubana no estilo de *Os provérbios por diante e por trás*, ou brincar *A árvore da montanha* com o nosso melhor animador, o teatrista Alcides González, o santiaguero; ou rir das não-coordenações corporais enquanto se curtia o jogo de *Eyepo*.

- *Cimento... tijolo e areia*, diz a canção cubana de José Antonio Méndez³⁷. Aquela mania de quer sempre construir uma parede. De onde vem esse desejo? Para segurar? Para proteger? Para ocultar? Para colocar o limite? Para fechar? Será que já não se quererá sair dela? No entanto, pudesse ser sinônimo também de solidez, de trabalho de muitos, de construção, de sentimentos de satisfação presentes enquanto vai-se construindo, edificando. Mas, não seria possível edificar de outra maneira, ou quiçá nem seria importante edificar? Por que vincular só a construção progressiva a noções de segurança, cooperação, felicidade? (O muro).

Depois do inicial aquecimento e aproximação, se propunha ao grupo participar de uma técnica de recuperação metodológica. Lembravam-se as ações desenvolvidas no dia anterior, os principais conceitos visitados. Ia-se organizando a informação de forma cronológica e aos poucos, ia-se levantando o muro. As folhas que continham os escritos colavam-se por todos seus lados, como tijolos de uma parede. Assim, para construir a base deste muro, se fazia ênfases nos aspectos estudados e vividos no dia anterior. Neste caso o diálogo, a comunicação, o intercâmbio, a amorosidade, o compromisso, a integração, elementos necessários em uma fase de aproximação grupal. Igualmente se refletia, tomando como referência os textos estudados no dia anterior, acerca de nosso proceder diário. Por que agia-se assim? Quais conseqüências eram geradas em nossas práticas a partir dos tipos de comunicação que desenvolvíamos?

³⁷ José Antonio Méndez (Havana 1927-1989). Compositor, guitarrista e intérprete cubano. Fundador do movimento *Feeling* em Cuba e autor de canções internacionalmente reconhecidas como *La gloria eres tú*, *Novia mía* e *Si me comprendieras*. Ver em: https://www.youtube.com/watch?v=VgR0XvY_YmI.

- Ahhh! Talvez a ignorância das coisas nos faça vítimas delas? Não seria também o conhecimento tal e como o apreciamos há séculos o favorecedor da ignorância? Poderiam existir outras formas de conhecimentos e outras maneiras de apreender? Será que a ignorância ou o conhecimento, a perda ou a ganância poderiam deixar de serem conceitos para avaliar? E então, por que existem? (*O vampiro e suas vítimas*).

Pulando *O muro* dava-se passo a certo encerramento do tema da aproximação, estabelecendo-se algumas pautas sobre o mesmo. Através de lúdicas como *O vampiro e suas vítimas*, se fomentava tanto a confiança no outro e o cuidado mutuo entre os integrantes do grupo quanto à reflexão acerca do valor dessa confiança grupal no trabalho arteducativo. Com os olhos vendados o grupo começava caminhar devagar pelo espaço e em segredo a coordenação assinalava os participantes que seriam vampiros. Imediatamente eles estenderiam os braços e tratariam de capturar a sua vítima deslocando-se lentamente pelo local. Quando tropeçavam com uma pessoa, as tocavam pelos ombros. Essa seria a sinal de que os vampiros tinham vitimado a outras pessoas. Imediatamente as vítimas convertiam-se em vampiros e começariam sua caça com os braços no alto. Si por casualidade dois vampiros se vitimavam entre eles, emitiam um grito comovente e caíam no chão. Transcorrido o tempo parava-se o jogo e refletia-se acerca da confiança grupal. A pergunta disparadora era, é possível potenciar o trabalho artístico pedagógico com crianças ou comunidades sem antes não ter propiciado a aproximação e a confiança grupal?

Algumas das sensações deixadas pelo jogo eram:

- Insegurança no caminhar.
- Medo à cegueira.
- Temor de danar a outra pessoa.
- Susto da morte.
- Desorientação.

E todas essas sensações e ainda outras eram as que em um processo arteducativo com comunidades, quaisquer que elas fossem, poderiam existir de não fluir a aproximação constante. Ela, ao passar pelos afetos, pelo cuidado, pelo respeito aos outros e a si mesmos, propiciaria os processos transformadores.

Minutos depois, algumas brincadeiras como *Ola direita, ola esquerda, Camponesa, camponês ou Em um salão francês dança-se o minueto*, ajudavam a se

despreguiçar e começar o estudo dos textos. Para a ocasião se tratava de leituras acerca da tão mencionada Educação Popular que tinha-nos boquiabertos e deslumbrados. As leituras eram: *Princípios fundamentais da educação popular*, tomado de *Educação Popular: uma metodologia*, do Instituto Cooperativo Interamericano, Panamá; e *A concepção metodológica dialética e os métodos e técnicas participativos: Seleção de leituras*, do Instituto Centro-americano de Investigações.

Posterior às leituras se abria o debate levantando-se questões e reflexões:

- Quem diagnostica à comunidade?
- Realmente fazemos o diagnóstico da comunidade para conhecer sua verdadeira história?
- Deve-se aprofundar mais no tema *sujeitos*.
- Condicionantes estruturais e transformações. Tem razões estruturais de fundo que propiciam as verdadeiras necessidades?
- A mudança nas escolas deve vir de fora, mas deve nascer de adentro.
- Quanto de opressores tem dentro de nós? Podemos inconscientemente nos converter em opressores quando chegamos a uma comunidade a desenvolver algo si a comunidade não vê-lo como uma necessidade. Pode-se quebrar a harmonia da comunidade ao entrar seres estranhos de diferentes culturas e costumes que chegam para *mudar*, sem se comprometer e depois se vão.
- A comunidade deve conscientizar seus problemas.
- Poderia institucionalizar-se a Educação Popular?
- Como podemos com nossas práticas reverter essa realidade? Devemos pensar o trabalho educativo como parte da comunidade, e não como um agente externo que vai à comunidade.
- Existem dois posicionamentos políticos da educação. O pesquisador com seus conhecimentos chega à comunidade e faz o diagnóstico para determinar os problemas dela e resolve-los. Capacitar às pessoas da comunidade e que eles mesmos façam seu auto-diagnóstico.
- Até onde somos interventores na comunidade? Onde estão os limites?
- O processo de construção do conhecimento tem a ver com esse conjunto de conhecimentos da comunidade?
- Tem que ter um poder de decisão. Quem não decide não participa?
- Por que se chama Educação Popular latino-americana?

Depois deste levantamento se discutia acerca da concepção política pedagógica da Educação Popular. Avaliava-se o caráter político de qualquer educação, ao ser esse o mecanismo ideológico que perpetuaria os mecanismos de poder do sistema imperante e da classe dominante. Nosso modelo tratava de promover a humanização desde uma visão política que defendesse aos oprimidos e fosse anticapitalista.

Outro aspecto a avaliar seria a concepção dialética do conhecimento, a condição dialética da Educação Popular. Isto nos conduziria pensar o trabalho comunitário que partisse do triplo auto-diagnóstico participativo. Ele seria o mecanismo a través do qual se começaria conhecer os sujeitos, os contextos e a consciência. Neste processo, os arteducadores em vez de fazer o diagnóstico às crianças, adolescentes, jovens, comunidades, propiciariam que o próprio grupo se auto-diagnosticara. Quer dizer, o grupo deveria nesse processo reconhecer quais seriam as problemáticas que os afetava. Assim, esse seria o primeiro momento de reflexão e análise da comunidade acerca de suas próprias problemáticas e as causas que a originavam. Na discussão se ressaltava o papel do arteducador e, sobretudo, as condições nas que se desenvolviam processos educativos populares e suas diferenças com mecanismos tradicionais e conhecidos de construção de conhecimento.

Conversou-se também acerca das diferenças que existiam entre o trabalho comunitário e a intervenção comunitária. Seriam precisamente essas problemáticas auto-diagnosticadas pelas comunidades, o material temático para o desenvolvimento do trabalho artístico. No processo de trabalho artístico e educativo e, aliás, eu diria organizativo, se tentariam várias coisas por parte das comunidades e os arteducadores. Por exemplo, se expressariam com outras linguagens os mal-estares sociais que sentiam, se experimentaria e indagaria nessas linguagens e nessas problemáticas, se encontrariam diversas soluções tanto da dimensão estética do processo quanto da dimensão política.

O gráfico proposto pela coordenação possibilitaria visualizar o caminho percorrido até esse momento.

FASE DE APROXIMAÇÃO (PROPICIAR)

Comunicação dialógica Confiança grupal Auto-reconhecimento individual e grupal

FASE DO TRIPLO AUTO-DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO

Propiciar que o grupo se auto-diagnostique, reconhecimento das problemáticas que os afetam e as potencialidades que tem. Neste processo se devem levar em conta três dimensões: a consciência, a atividade sócio-transformadora e a realidade a transformar.

- Muda, todo muda...³⁸ Seria mesmo? Seria a mudança das maneiras suficiente? Nesse momento sim, mas continuávamos no mesmo mundo, no mesmo globo, na mesma percepção. A mesma ideia de ruptura, de transformação, de progresso, de caminho. E o caminho é um ponto...

A voz intensa de Mercedes Sosa, o rasgado do violão, o sopro da *zamponha*, a letra inspiradora de uma canção, atravessavam o corpo de todos. O fluxo de sensações, emoções percorriam os corpos. Trânsito, rito da passagem, despertar. Uma nova época, uma nova vida, um novo caminho que quase a cegas experimentávamos sem muito conhecimento e teoria por trás. Só escassas leituras em um país onde não existiam muitas outras informações que fossem por outras ruas. Onde ao parecer Já não existia nada mais revolucionário que a Revolução mesma. Mas, o peso de uma realidade maravilhosa e esmagadoramente soberana e humana, também era uma armadilha em seus métodos. Os mesmos métodos autoritários, disciplinares, rançosos no poder desde séculos atrás, assentados como os sábios provérbios que já não poderemos atualizar. Necessitar-se-ia então uma sacudida, um estremecimento do corpo, um corpo sem órgãos quiçá. Tínhamos que continuar sendo revolucionários ao inventar, garatujando a contrapelo da própria realidade, uma revolução dentro da Revolução.³⁹

³⁸ Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=0khKL3tTOTs>

³⁹ Conceito de Revolução dado por Fidel Castro Ruz, em discurso pronunciado o 1 de maio de 2000, na histórica Praça da Revolução. “Revolução é sentido do momento histórico; é mudar todo o que deve ser mudado; é igualdade e liberdades plenas; é ser tratado e tratar aos outros como seres humanos; é emancipar-nos por nós mesmos e com nossos próprios esforços; é desafiar poderosas forças dominantes dentro e fora do âmbito social e nacional; é defender os valores nos que se acredita ao preço de qualquer sacrifício; é modéstia, desinteresse, alteridade, solidariedade e heroísmo; é lutar com audácia, inteligência

- Exercitando a realidade e a nós nela. (O jornal do projeto).

Os projetos refletiriam acerca das potencialidades, as problemáticas e os sonhos deles. Desenhariam um jornal que leriam para os outros. Nesta indagação remexer-se-ia suficientemente nas problemáticas para ir além das necessidades primeiramente expressadas. Elas poderiam ocultar outras necessidades mais sentidas ou mais profundas, de tipo estrutural. Seria essa a base, o tema, da criação literária.

Enumeraremos a seguir algumas das problemáticas, potencialidades e sonhos levantados pelos projetos no seu trabalho arteducativo ao longo da ilha, assim como os de alguns de nossos convidados latino-americanos.

Problemáticas:

- Incompreensão deste trabalho sociocultural por parte de outros artistas.
- Falta de apoio e insensibilidade das instituições da cultura.
- Êxodo dos artistas comunitários a outros países.
- Escassos ou nenhum recurso para o trabalho.
- Pouca sistematicidade neste trabalho.
- Insuficientes arteducadores para trabalhar.
- Fraco funcionamento das organizações de massas⁴⁰ e pouca incidência no trabalho cultural comunitário.
- Ausência de conhecimentos teóricos e metodológicos profundos.
- Fragmentação do agir.
- Retardo nas decisões governamentais que interrompem o trabalho.
- Disponibilidade tecnológica limitada.
- Nossa existência exige mudanças organizativas nas escolas.
- Falta de sensibilidade do Estado (México).

e realismo; é não mentir jamais nem violar princípios éticos; é convicção profunda de que não existe força no mundo capaz de esmagar a força da verdade e das idéias. Revolução é unidade, é independência, é lutar por nossos sonhos de justiça para Cuba e para o mundo, que é a base de nosso patriotismo, nosso socialismo e nosso internacionalismo”

https://www.youtube.com/watch?v=msI8_4dqGtI>

⁴⁰ Chamam-se em Cuba Organizações Sociais e de Massas, às agrupações civis de crianças, estudantes, trabalhadores, mulheres, camponeses e comunidades organizadas. Entre elas se encontra a Organização de Pioneiros José Martí (OPJM); a Federação de Estudantes do Ensino Médio (FEEM); a Federação de Estudantes Universitários (FEU); a Central de Trabalhadores de Cuba (CTC); a Federação de Mulheres Cubanas (FMC); a Associação Nacional de Agricultores Pequenos (ANAP); os Comitês de Defesa da Revolução (CDR).

- Repressão (México).
- Narcotráfico (Guatemala).
- Lei de limpeza social (Guatemala).
- Modelos tradicionais educativos (Guatemala).
- Exclusão e racismo (Guatemala).
- Não se tem um espaço físico.
- Falta de sensibilidade, compromisso, indolência.
- Incoerência, dupla moral, disfarce, sistema doente.
- Não se tem materiais para o trabalho.
- Falta de crescimento, de revisão interior.
- Falta de formação, de apoio. Sentir-se sozinho.
- Não se tem o como.
- Não saber como resolver os conflitos.
- Burocratismo.
- Necessidades de assistência especializada e de criação de equipes interdisciplinares.
- Falta de integração dos diretivos de centros educacionais.
- Incompreensão por parte dos pais.
- Esquecimento e supressão do objetivo de nosso trabalho por qualquer razão.
- Não reconhecimento ao trabalho artístico transformador.
- Espaços formais e não funcionais.
- Falta de comunicação (organização-união de nós)
- Atentamos contra os interesses do poder.
- Incompetência de funcionários.
- Autocensuramos-nos e não negociamos.
- Não se constrói desde a comunidade.
- Culpamos aos outros/as da falta.

Potencialidades:

- Conhecimento e entendimento do território onde se trabalha.
- Existência de certa solidariedade por parte de outros artistas e instituições.
- Disposição para fazer este trabalho apesar das muitas dificuldades.
- Integração de artistas de diferentes linhas como magos, marionetistas, palhasos e outros.

- Disposição para fazer mudanças organizativas.
- A comunidade nos necessita.
- Compromisso com os projetos.
- Boa fé, vontade, empenho, desinteresse, coração.
- Humildade, originalidade, impacto comunitário.
- Transcendência dos projetos.
- Sentido de pertença.
- Sinergia entre instituições dentro e fora da comunidade.
- Contar com a metodologia lúdica, ação, participação, transformação, que conduz ao efeito transformador e multiplicador da experiência.
- Concreção e definição metodológica do projeto.
- Antecedentes de projetos similares.
- Desejos de fazer.
- Intenções de superação.
- Grupos gestores fortalecidos.
- Líderes naturais com poder.
- Articulação de atores comprometidos.
- Autenticidade no território.
- Tem-se a equipe de trabalho da comunidade.
- Dignificação da formação artístico-cultural através de dois diplomados avaliados pela ESA da USAC (Guatemala).
- Desejos de fazer apesar de...
- Criatividade.
- Resistência.
- Colaboração do coletivo, comunidade.
- Esperanças.
- Sinceridade.
- Capacidade para resolver problemas além da arte.
- Relaxação, amor, ilusões, criatividade, humildade.
- Melhores seres humanos.
- Dar opções vivência (outras)
- Integração das crianças no processo.
- Desejos de participar e conhecer como lograr a compreensão dos pais.

- Sentimentos de amizade, comunicação aberta e desejos de criatividade.
- Criar mecanismos de defesa nas crianças (resistência).

Sonha-se com:

- Apoio e confiança das instituições em nossos projetos.
- Transformação das relações humanas.
- Perdurabilidade no património cultural.
- Sustentabilidade.
- Crescimento da cultura e a comunicação.
- Quebrar o cerco participativo.
- Irradiar para novos projetos o resultado cultural comunitário.
- Aceitação.
- Sensibilização dos atores e autoridades municipais.
- Contar com materiais, áudio, folhas para desenhar.
- Que a juventude e a infância convivam em espaços inclusivos, equitativos e comunitários.
- Poder ter uma sede própria.
- Generalização em outras comunidades e grupos etários.
- Que as crianças com incapacidade visual tenham muitos livros para ler.
- Criar um grupo de trabalho com pessoas de saberes múltiplos.
- Contribuir a criar seres conscientes, comunicativos e livres.
- Lograr a sustentabilidade do projeto a partir da autogestão.
- Dinamizar a vida cultural do projeto.
- Ter um espaço físico e ambiental inspirador.
- Levar o projeto a outras comunidades fora do município e a província.
- Que no futuro convertam-se em uma plataforma de jovens animadores.
- Que realmente se logre uma transformação individual a partir do audiovisual ou outra manifestação artística.
- Reconhecimento social.
- Mudar a mentalidade dos atores como bibliotecário, professor, adolescentes e diretos com respeito à leitura e sua promoção.
- Ter espaços, de retroalimentação, de superação.
- Sensibilidade de instituições e funcionários.
- Não parar de fazer.

- Um grande trenzinho cubano (para crianças e adultos)
- Comunicar através da arte.
- Percorrer Cuba de San Antonio a Maisí com a *mochila no ombro*.
- Lograr que as crianças se convertam em educadores na suas casas.
- Lograr que sejam independentes.
- Ter um espaço comum que aglutine aos artistas jovens da comunidade.

Sem deixar de advertir os aspectos positivos que traziam os projetos chamava muito a atenção o expressado nos sonhos. Tratava-se às vezes dos desejos de serem portadores da *salvação* baseados no paradigma cristão. Frases como *reconhecimento social, a comunidade nos necessita, transcender*, falavam do papel que como artistas eles queriam exercer. Desejar ser como os *outros artistas*, diz da subvalorização da arte que se faz para ou nas comunidades (ignorantes) e também de seus fazedores. A comparação carregava o fardo do saber da arte que está estabelecido pelo poder, neste caso o saber das *belas artes*. Apesar dos arteducadores estar fazendo uma tarefa difícil e altamente valiosa, sua aspiração era chegar a ser reconhecidos pelos *outros*, como quando se tratava dos *outros artistas*. Por outro lado, chegar às comunidades para oferecer-lhes a felicidade que necessitavam, a encher-lhes seus corações tristes pelas carências, fala dos *salvadores*. Assim, os artistas e educadores seriam os portadores da felicidade, da luz. Fala da criação de relações de dependência e não de liberdade. Por último, o que significava para eles *transcender*. Queria dizer ir além de..., superar. Eles necessitavam *transcender* para ir além do espaço e o lugar onde se tinham colocado como arteducadores, pois ser arteducador era muito desvalorizado.

Depois do trabalho das equipes se concordava entre todos a problemática que seria o tema da performance lúdica. Para construí-la se transitaria por um caminho com diferentes linguagens artísticas. Foram diferentes temas escolhidos ao longo das oficinas. Os diversos temas seriam: a ausência de espaços físicos para trabalhar, a falta de organização, sensibilidade e compromisso (dos arteducadores e das instituições culturais vinculadas a seu trabalho), a dependência (do Estado), a desarticulação cultural.

2.1.5 Tarde de Terça-feira. Momento III: Aprofundamento teórico e reflexão crítica. A arte como atividade sócio-transformadora. Fase de desenvolvimento das capacidades expressivas.

Depois de ter refletido acerca das experiências práticas dos arteducadores e ter-se revelado suas principais problemáticas, potencialidades e sonhos, o grupo começaria aproximar-se de aquelas linguagens estéticas que desenvolvessem as capacidades expressivas. Incentivava-se assim a imaginação, a criatividade, a expressividade corporal e a visão crítica. Iniciava-se o *Momento III* do processo de aprendizado de *Arteeducando, Aprofundamento teórico e reflexão crítica. A arte como atividade sócio-transformadora* e a Fase do processo arteducativo, *Desenvolvimento das capacidades expressivas*.

Meu tio chegou dava início à ação mobilizadora da tarde. Intentava-se mover o corpo coordenadamente, onde uns *zuecos* trazidos de *Marrocos* nos moviam os pés, um rabo de *mandril* trazido do *Brasil* nos fazia mover os quadris e umas bolinhas de ping-pong trazidas pelo tio, de *Japão*, nos faziam mover os olhos. Tudo sem deixar de mover os braços ao balanço de um leque trazido de *Tampico*!

- Provocando à imaginação e às palavras (A caldeira explodiu!).

(Roda) *Corríamos desesperados. Por trás, uma máscara feita grito viajava rapidamente. As vezes quase alcançava-nos. Uma língua comprida e estreita saía de sua boca aberta, uma língua de bordas que se diluíam no ar, alargava-se até roçarmos o corpo, e a cada vez que fazia-o emitia um grito abalador.* (Uma língua-órgão é usada por um narrador para contar ao grupo de arteducadores uma história fantástica, originada das problemáticas e dos sonhos dos projetos, já desmascarados na sessão anterior). *A máscara-grito nunca nos capturava. A perícia permitia-nos fazer algumas acrobacias e escapulir-nos dela no último instante. Mas a língua... O fato de que ela não tivesse as bordas exatas, de que nela não existisse o limite definido, de que seus cantos estivessem diluídos, não nos deixava perceber a sua proximidade. Dessa dissolução não escapávamos. Fragmentos viajados infinitamente pequenos tocavam-nos.* (Como para ser escutado por todos, dando voltas ao redor do círculo de cadeiras que se encontravam ocupadas por algum participante, de sua língua física e bem definida o narrador continuava contando sua história). *Alguma coisa devíamos fazer.*

Enquanto a perseguição nos sacava o susto, a imagem fugaz da caldeira, a prenda onde os Taitas africanos uniram a terra com o céu, apareceu em nossas mentes. Olhamo-nos com a brevidade que o momento nos permitia. O grito se aproximava desde sua distância, mas a língua... (A história pouco a pouco se vai complicando, tecendo-se mais, entrando em conflito, como quando em uma panela se cozinha um ajiaco cubano⁴¹). De repente, de nossa imaginação surgiu essa caldeira cintilante de força ancestral. Corríamos... Salamalekum, bufávamos... Malekumsalam. Frenéticos e cansados nos precipitávamos até ela. E quase no ponto de entrar na caldeira salvadora, a língua atingiu-nos o suficientemente como para ficar colada a nossos corpos puxando à máscara grito consigo. Uma pirueta saída do desespero e a esperança, nos fez girar. A máscara-grito-língua ficou presa na caldeira. (A história devia concluir sempre com a mesma frase forçada. Ao dizer-la, todos os participantes incluindo ao narrador, mudavam-se de lugar e intentavam-se sentar em uma nova cadeira). Sem pensá-lo e para que não fugira, nem através da língua borrada, colocamos-lhe apressadamente uma tampa. Ali, se contorcia, puxava, girava para todo lado. A caldeira palpitava como um coração cheio de raiva. Cada vez estava mais vermelha e aquecida. Nós olhávamos enquanto nos afastávamos pouco a pouco colocando-nos fora do alcance de um possível estouro-grito. Até que o círculo-caldeira já não suportou mais! (Depois de uma correria desenfreada, um novo narrador ficava em pé ao não poder sentar-se e contava uma nova história fantástica). E A CALDEIRA EXPLODIU!

Esse exercício de invenção e narração de histórias, relacionado às problemáticas e potencialidades dos projetos, possibilitava a reflexão acerca da livre criação estética. Depois do desfrute da eloquência dos participantes se ofereciam algumas considerações pelos arteducadores. Elas seriam: qual seria o lugar da criação, a arte e a literatura; por que no se criavam escolas que potenciaram a criatividade transformando-se as atuais; o educador devia ser um facilitador de experiências que permitisse a construção de conhecimentos coletivos; a arte se encontrava na formação dos conhecimentos, da linguagem, das vivências, de gostos estéticos; si a arte não formava parte do ensino se estavam criando seres incapazes de amar.

⁴¹ Sopa preparada com carne de boi e suína à que se adiciona milho, inhame branco e amarelo, babana da terra verde e madura, mandioca e batata doce; e temperos como pimentão, cebola, alho, sal e limão. É um prato criado pelos africanos escravizados e trazidos a Cuba, semelhante tanto na origem quanto na idéia de pegar troços excedentes dos alimentos, à feijoada brasileira.

Por outro lado, os arteducadores refletiam acerca das razões pelas que se desvalorizava o trabalho desenvolvido por eles. Achavam que se devia à falta de conhecimentos teóricos que sustentassem seus conhecimentos que validassem a solidez do trabalho. Os arteducadores pareciam sentir mais que saber, e por esse tipo de *conhecimento não validado cientificamente*, eram ignorados e desvalorizados. Outro aspecto seria que na suas práticas ofereciam-lhes conhecimentos metodológicos. Mas quando eles se expressavam de maneira mais criativa eram questionados e obstaculizados, examinados desde *acima* (institucionalmente) e sem analisar nem compreender a profundidade o que faziam, se lhes desqualificava.

Na medida em que se ia refletindo, se expressava a necessidade de construir uma linguagem comum dos arteducadores. Seu objetivo era o de esclarecer pontos neste trabalho que de alguma maneira os distinguia dos artistas no seu sentido mais tradicional. Incluso dos artistas que trabalhavam para as comunidades. Nesta linguagem comum ou glossário encontrar-se-iam temas relacionados aos conceitos de comunidade, protagonistas, relação sujeito-objeto, participação, dependência/liberação, entre outros. Estavam conscientes que na Cuba desses momentos, *se tinham racionado desde as decorações até o pensamento*⁴². Que as vezes era difícil chegar á comunidade e fazer arte com eles. Por essas razões deviam estudar e preparar-se. Para a análise de um fenômeno artístico não se deviam distanciar do fenômeno social ainda que em ocasiões se discriminasse a arte em dependência da sua origem. Então se falava de belas artes ou arte popular, sendo que a arte era só o que vinha da academia.

A partir desses questionamentos outra pergunta se desdobrava. Desde uma visão classista, de poder, o termo arte popular soa pejorativo minimizando também o aspecto da criatividade. Tem isso relação com a qualidade do que fazemos nas comunidades? Quem define esses processos e conceitos?

Seguidamente se passava à leitura do texto *Gramática da fantasia. Introdução a arte de contar histórias*, de Gianni Rodari. O grupo durante a leitura devia ter presente perguntas tais como: Se relacionam as ideias que estamos lendo com o que estamos analisando e construindo coletivamente? Por que? O que aportam para nossas práticas

⁴² Em referência a escassez de materiais e ao pensamento muitas vezes rígido e monolítico por parte das instituições e pessoas que desde elas tomavam decisões.

comunitárias? O que potencialidades tem a literatura em um processo transformador? O que novas interrogantes nos desperta?

Da análise surgiram perguntas e ideias como:

- Função da arte como ferramenta transformadora.
- Por que fazemos contos que já estão escritos às crianças?
- Por que as crianças não constroem suas próprias histórias acerca de sua realidade e contam-na a seus companheiros?
- Todos temos atitudes criativas.
- É possível uma educação à criatividade.
- Na visão burguesa a arte é só para a elite e as formas transformadoras são consideradas como uma arte mais *baixa*. Por que em Cuba também assume-se assim tendo outro olhar?
- Olhar para a arte só como ferramenta o desvaloriza do ponto de vista estético.
- A vida é arte, é uma possibilidade criadora.
- O qual posição ocupa a arte nesta época e nesta sociedade depois de todas as mudanças desde que se derrubou o campo socialista?

A cantaleta era uma diversão em correria. Devíamos ser criativos muito rapidamente. Em pequenos grupos devíamos cantar encontrando as palavras que rimaram com a palavra *cantaleta*. Assim apareciam *bicicleta, maceta, chancleta, peseta, chupeta*. Também *carpeta, pirueta, violeta, meseta e pandereta*.

- De como a frase *Somos sardinhas queremos madriguera!*, se converteu em *Somos latinas, queremos mais ideias!* (Manchetes de Jornais).

Mostravam-se ao grupo vários recortes de manchetes de jornais misturados entre si. O grupo se reunia ao redor de eles e ao azar escolhiam vários. Já fosse por momentos sozinhos, em pequenos grupos ou com o grupo todo, se iam construindo com os manchetes uma história. A mesma deveria relacionar-se com as problemáticas e sonhos dos projetos ainda que não necessariamente. Muitas vezes acontecia que nesse construir apareciam novas leituras e imagens do refletido. A arte se convertia assim em ferramenta, em linguagem, em olhar. Ela possibilitava o despertar de elementos ocultos em relação às problemáticas que viviam os projetos os quais eram difíceis de enxergar e

expressar. Era outra forma de aproximar-se aos fenômenos o que permitia outras leituras e soluções possíveis. Era o momento especial no trabalho da semana (Fig. 20).

A seguir duas histórias criadas ao azar dos recortes de manchetes de jornais. Elas poderiam ser escritas com uma linguagem mais próximo ao teatro, ou ao literário, ou como tipos de histórias poéticas, ou a qualquer outra forma surgida no momento da criação. A característica distintiva desse exercício era a liberdade criadora tanto de conteúdos quanto de formas.

... e rolou a coroa.

No canto do erro uma gota busca ao juiz com seu passado, mil anos mais antigo, sempre avalia a vida, a vontade, a consciência, o convite a olhar-nos por dentro. Mas... em um mar fechado? Não tem nenhum bilhete para a ternura, a quem prejudica? Alguns acham necessidades desde a dor, ele diz não quero saber nada, ao pão, pão... A gota rebelde afia pontaria: é inaceitável depois da desgraça.

Tem urgência de unir-nos, mudemos todo o que tenha que mudar, penso reordenar vozes de artistas, por que não, todas as ideias.

Para o amanhecer, o político assume apertar a porca, propõe nova isca para a *guarimba*. O econômico é sinônimo do vício?! A responsabilidade individual brigou com o socialismo por governar o ovo de ouro. O *jonronero*⁴³, enquanto entrava, bateava qualquer bola.

Agradece a esses jovens vencedores que tem rosto de sereias e anjos. A cooperação entre o ser e o dever. A situação é complexa. A juventude volta buscando movimento, presença, trabalhou o novo desenho que levava dentro.

Não fazem falta asas.

O tubarão concluso para sentença. Um mês depois, responsável. Problemas. Um mal negócio. Combater-lo a morte. Esclarecimentos necessários. Observam violações. Assalto na estrada. Borboletas emergem das sombras sem susto. Ay, imprudência! Andando vai a intimidade. Pergunta liberdade, confissões, busca da

⁴³ Termo do jogo de baseball. O bateador que só batea *jonrones*, a bola é jogada fora do campo e nenhum outro jogador pega-a.

verdade. O altar mais sagrado. Verdade e corage reclamam liberdade. Atenção! Oferta. Licença para pensar. Uma mala orientação. Fuga. Vozes mudando. Uma luz. Entre esperanças e medos, demônios ocultos. Direitos humanos. Esquecimentos ou enganos. A melhor desculpa. Perguntar, duvidar e achar. Ler com olhos e ouvidos. Olhares de reconciliação.

Outro dia na oficina... a solução elegida. Desfrutáveis reflexões que convidam a ações, desafios, missão de aprendizados, ato formal extraordinário. Por dentro em red compartilhada. Encontrar a chave, Mestres. Silêncio nos morde a cabeça. Incoerências. Algumas razões para discutir. Trabalho comunitário. Uma promessa, a chave. Diálogo, o tempero. Alma. Concordo com a revolução ética para ti. Enclave colonial de princípios. A base. Exclusão.

As barcas e Os fandangos ajudavam a despejar um pouco o cansaço mental e corporal que deixava a técnica anterior. Um pouco de relaxamento vinha bem depois de esse momento criativo que nos deixava exaustos e felizes. Depois desenvolvia-se o espaço de debate acerca da forma na que se tinha criado a história e o vivenciado neste processo.

Algumas opiniões dos participantes eram:

- Existiu primeiro uma desarticulação no grupo. Mais tarde concordamos em organizar-nos e buscar por nós mesmos um método para resolver o objetivo.
- Evidenciamos que a educação que temos é aquela onde sempre nos dizem o que devemos fazer, e que respeitar ao outro, seus ritmos, opiniões e espaço é fundamental para atingir nossas metas. Devemos encontrar o equilíbrio. A diversidade faz mais coesivo ao grupo porque todos aportam algo diferente.
- Porém, não devemos deixar a medias o começado, deve existir responsabilidade e compromisso de criar algo juntos.
- O exercício toca as estruturas internas de funcionamento. Nele se puseram de manifesto também, a liderança e ocultar-se no círculo e não fazer nada.
- Toda ação terá conseqüências na maneira em que participamos.
- Se faz mais difícil cada dia simplificar o que me deu de presente *Arteducando*.

2.1.6 Noite de Terça-feira.

Esperávamos a segunda noite com o cansaço feliz do dia criativo e intenso. Todo acontecia muito rápido. Desde as penetrantes e urgentes relações no grupo; os aprendizados, reflexões e jogos; o desafio de estar acordados e prontos para devolver ou trocar invenções artísticas frente aos fenômenos que se sucediam nesse mesmo momento ou da experiência anterior. Até as desmontagens interiores que sacudiam toda a estrutura armada desde não somente a idade de nossas vidas sino desde séculos atrás. Mas, fazendo espaço ao imperioso descanso corporal sem deixar de insistir nos momentos de aprendizado se mostrava nesta noite um material audiovisual. Tratava-se do documentário *Construtor de sonhos*⁴⁴, com Paulo Freire. Assim, antes de apresentar o documentário se faziam provocações. Seriam elas: se apresentaria uma síntese biográfica de Paulo Freire para aproximar-se ao pedagogo e filósofo brasileiro desconhecido entre nós. Se propunha assistir o documentário como um novo texto onde os arteducadores pudessem dialogar com ele. Fã-lo-iam a partir de suas experiências artísticas comunitárias e dos conhecimentos que estávamos construindo como grupo, buscando ressonância com os aspectos estudados. Aludia-se a que cada pessoa trata-se de identificar através desse diálogo com o documentário, alguns princípios da Educação Popular que se volviã essenciais também em um processo arteducativo e de transformação social e cultural.

Depois de abordar os princípios expostos no documentário como *poder, participação, Educação Popular, opressor/oprimido* e pensar coletivamente neles, se fez um debate dando lugar às reflexões a seguir:

- O amor se necessita na pedagogia e o trabalho comunitário.
- O papel do educando e o educador.
- O rumo da educação cubana e os métodos de ensino que são utilizados.
- As estruturas das escolas devem mudar?
- Fazer a partir do amor e com amor.
- Nada se ensina desde a teoria sem a prática e a vivência.
- Como fazer que a metodologia da Educação Popular chegue ao sistema de educação cubano? Mudando as estruturas?

⁴⁴ Ver material audiovisual em: < https://www.youtube.com/watch?v=amA_xoBh4f4> .

- O modelo pedagógico cubano tem uma contradição entre os métodos e os conteúdos.

Despedidas, cansaço e vontade de continuar. Descobertas, sacudidas, prantos e dores de parto. Riso, alegria, novas linhas entrelaçadas, fluxos sedutores. Como vamos a educar e cuidar dessa criança? Re-inspirações e re-invenções. Revoluções.

2.1.7 Manhã de Quarta-Feira.

O convite ao grupo nessa manhã de quarta era continuar aproximando-se de aquelas linguagens estéticas que desenvolvessem as capacidades expressivas em nós. Tínhamos escolhido o teatro como a linguagem na que todas as outras linguagens contribuiriam. O teatro possuía a maior quantidade de canais comunicativos. Apesar de que a literatura, as artes plásticas e visuais, a música, as marionetes, eram um fato artístico completo em si mesmos, o que pensávamos mais efetivo para o emprego da arte como atividade sócio-transformadora era o teatro. Neste dia então continuaríamos na terceira fase metodológica do processo arteducativo, Fase de desenvolvimento das capacidades expressivas.

A vitrola do afeto ou Eu me sento... Escutar canções brasileiras de Vinícius de Moraes e Antônio Carlos Jobim, exercícios para o corpo e a alma. Exercícios para recebermos, abraçarmos, entrelaçarmos. Estar próximos de Latino-américa, de Freire e de Boal. Era difícil sempre quebrar essa fruição. Mas devíamos continuar, aliás, como bons pedreiros, a construção do *Muro*.

- Bem apertados, bem atados. No meio desses nos alguém guia, alguém se deixa levar, alguém se impõe, alguém vocifera desesperado, alguns não falam nada, alguns cooperam, às vezes se logra desatar, outras não. Poderíamos então fazer uma descrição de personagens em cenas de conflitos. Creíamos importante desatar juntos os nós. Mas pergunto-me hoje, a qual ideal de sociedade aspirávamos? Por que e o que queríamos segurar com isto? Por que teria que ser assim? E outras, como manter-se unidos? Qual é a natureza dos dispositivos empregados para isto? (O no).

Os participantes faziam um círculo lembrando o companheiro que tinham na sua direita e na sua esquerda. Todos cruzavam os braços no peito e começavam

caminhar levemente em diferentes direções com os olhos fechados. As posições se gelavam e depois abriam os olhos. Buscavam com a vista ao companheiro da direita e da esquerda. Atingiam-lhes com as mãos respectivas formando-se assim um grande no. Finalmente os participantes deviam desatar-se sem soltar as mãos.

Depois do exercício, o qual tinha a cada vez distintos tempos de duração e situações, ele era analisado sob o prisma do significado que poderia ele mesmo ter no que respeitava ao trabalho comunitário. Era importante refletir acerca de como situações como as expostas no exercício aconteciam também no trabalho, já fossem as complicações ou as maneiras de solucioná-las. Também as diferentes atitudes que se assumiam, quem as assumia. Se devia pensar nos porquês dessas lógicas.

- Dialogando com os textos.

Continuávamos com a leitura dos textos. Nesta ocasião se tratava de *A prática do educador da rua*, fragmentos da intervenção do educador Paulo Freire no Primeiro Seminário Latino-americano sobre Alternativas Comunitárias para Crianças de Rua; *Uma pedagogia emergente*, fragmentos do livro *Alfabetização cultural. Uma luta íntima por uma nova humanidade*, do galês Dan Baron Cohen e *A arte como ferramenta política pedagógica*, da Universidade Trashumante.

Os eixos temáticos que conduciriam o estudo seriam para o primeiro texto, autoridade e autoritarismo, liberdade e limites em processos pedagógicos com crianças com problemas sociais, participação e cultura infantil. Para o segundo, a arte e a cultura como pontes para democratizar o mundo, a arte como processo, princípios pedagógicos. E para o terceiro, a arte como ferramenta política pedagógica. Também se fazia o convite a pensar si se relacionavam os conceitos e ideias que se estavam lendo com o que se tinha analisado nos encontros. Por que seria assim? O que aportavam esses conceitos a nossas práticas? O que novas interrogantes, comentários ou reflexões nos despertavam?

Concluídas as leituras, se debatia acerca dos textos. Apresentavam-se as ideias essenciais achadas e as reflexões sobre as práticas de cada qual, produzidas a partir das perguntas anotadas. Nos registros desse momento encontramos as seguintes anotações.

- Quando trabalhamos desde a arte também existe a domesticação si impomos-lhe à criança um modelo adulto da arte.
- A criança é o resultado de uma realidade social. Temos que partir da realidade ou cotidianidade na que vive e perguntar-nos, por que é assim?
- Não podemos qualificar essa realidade como boa ou má. Só temos que partir dela e não impor outro modelo de cotidianidade e valores porque seremos opressores. Temos que ensinar a criança entender sua realidade, a tomar consciência de sua realidade para que possa mudá-la, melhorá-la e não impor uma mudança.
- Primeiro nos comunicamos com as crianças para que aceitaram-nos, para aproximarmos delas e depois dar-lhes amor, consciência e nossa arte.
- É importante primeiro adentrar-nos no mundo das crianças, ensina-lhes o lúdico, conhecer aos outros. As vezes perdemos ou esquecemos a criança que somos. Temos que salvar essa inocência porque ela é a inocência da vida.
- As vezes as crianças nos ensinam que os desejos de viver, apreender, conhecer, estão acima das condições nas que se vive. As vezes os programas escolares nos obrigam cumprir com a autoridade, com a orientação, com o limite, e as crianças percebem de que os atropelamos, impondo o conhecimento.
- Devemos nos concentrar nos métodos da educação e evitar que os conhecimentos se repitam mecanicamente, e não seja possível levá-los à prática.
- Temos de estar claros de que quando realizamos uma ação comunitária temos que distanciar-nos para que não se converta em um ato político.
- Temos que ter a previsão de não pular etapas.

Era notável nas reflexões de *Arteeducando* a existência de ideias comuns e diferentes dos aspectos que se levantavam, liam, vivenciavam. Era notável também as incoerências entre a experiência de cada qual e o que se começava apreender no exercício de pensar e fazer. Essas incoerências permeavam inclusive esse outro aprendizado novo. Mas, como em todo processo, é comum que isto ocorra. Do que se tratava então era de realizar uma experiência e provocar um impulso, despertar uma potência (adormecida).

Muitas da reflexões eram expressadas ao grupo através de poesias, canções, danças, desenhos, fotos vivas, dramatizações, teatro espontâneo ou qualquer forma criativa que expressasse incluso, o não dito pero si sentido e experimentado.

- Como cordas que vem e vão, enlaçadas todo o tempo, uma red que... (Protege-me, sento medo...)

Silêncio. Deslocamento tranqüilo, devagar. Espaço começando a se cobrir de pegadas, respiração, olhares. Intenções flutuando. Busca do olhar. Encontro do medo ou da proteção. Tremores. Infância. Passeios pela corda frouxa e nas pontas esperam os extremos. Nos extremos qualquer. Quem antes amor e cuidado, agora dano e punição. Difícil quando se misturam amor e dano, cuidado e castigo. Nos extremos, amor-aproximação/dano-afastamento. Batida que acorda. Congelação.

Falamos das sensações. Cada qual declarava quem o protegia e a quem lhe temia. Reflexão acerca das sensações na opressão.

- Imagem Opressor-Oprimido. O espaço dramático.

Partia-se da reflexão anterior. O grupo se dividia. Cada um deles construía uma imagem referida à opressão. A imagem variava seu ênfase de opressor a oprimido, e depois de oprimido a opressor.

O poço e A centopéia para o encerramento da manhã. Corpos afetivos e coordenados.

2.1.8 Tarde de Quarta-Feira.

Para quando o grupo entrava no salão de trabalho, o mesmo tinha sido transfigurado em um espaço dramático. Agora, em um canto do salão se presenciava um bar no qual uma mulher era violentada por seu marido. Noutra canto tinha o quarto de uma criança. Em um terceiro canto, a sala de aula de uma escola. Convidava-se ao grupo a entrar aos novos espaços. Explicava-se que na tarde desse dia íamos continuar aproximando-nos ao teatro do oprimido e a processos participativos e coletivos de elaboração plástica, com o objetivo de continuar potenciando o desenvolvimento das capacidades expressivas.

- O espaço dramático.

Continuavam-se construindo com variados objetos os espaços dramáticos. Neles se encontravam as personagens mulher/homem, criança/adulto, estudante/professor. O grupo devia avaliar os espaços e personagens y determinar quem nessas circunstâncias podia ter sido o opressor e o oprimido. Questões: O que acontecia nesses espaços? Quem podia encontra-se sob essas circunstâncias? Era possível a mudança de roles desses personagens? Si fosse assim, o que sucederia?

Convidava-se a uma parte do grupo organizar uma pequena improvisação. Tomaria-se como referência o espaço dramático e sua situação de opressão. O lugar escolhido era o escritório de um burocrata. A improvisação incluiria:

- Um momento inicial no que se expusessem quem eram as personagens e por que estavam ali.
- Um segundo momento ou cena doce que antecedia o momento da opressão. Tinha que buscar que o espectador se identificasse com o oprimido.
- A cena de opressão devia coincidir com o clímax. A improvisação devia ser muito enriquecida em dança, música, humor, elementos visuais, cinéticos, que propiciassem o desfrute e a participação do público. Na cena não se podia chegar à violência. Si se executara a violência, o efeito motivador no público se perderia.

No momento preciso no que ocorria a opressão, se interrompia a improvisação e se perguntava aos outros integrantes do grupo:

- Alguém tem uma solução para a personagem oprimida?
- O que resposta poderia ter essa personagem nessa situação?
- Quem do público quer assumir o papel de... para oferecer uma nova resposta a....?

O participante que decidia ir a platéia decidia também a partir de onde queria que se reiniciasse a improvisação. Nesse ponto colocava sua solução e os atores acolhiam essa nova situação transformadora.

Posteriormente se explicavam os elementos das principais concepções teatrais. Falava-se do teatro de identificação aristotélico que propunha uma poética na que o espectador delegava poderes na personagem para que ele atuasse e pensasse em seu lugar produzindo-se no espectador a *catarse*. Também se aludia ao teatro de distanciação brechtiano o qual propunha que o espectador delegara poderes na

personagem para que ele atuasse em seu lugar, mas se reservava o direito de pensar por si mesmo, muitas das vezes em oposição ao personagem. No espectador se producia uma *conscientização*. Por último se fazia referência ao teatro de transformação de Augusto Boal. O que propunha a estética do oprimido era a ação mesma: o espectador não delegava poderes na personagem nem para que pensasse nem para que atuasse em seu lugar; pelo contrário, ele mesmo assumia seu rol protagônico, mudava a ação dramática, ensaiava soluções, debatia projetos de mudança. Em resumo, se treinava para a ação real. O espectador liberado se lançava à ação. Não importava que fosse fictícia. O que importa era que fosse uma ação. O teatro do oprimido usava diversos procedimentos para fazer do público um sujeito transformador. Entre eles estariam o teatro invisível, o teatro foro, o teatro imagem, o teatro jornal, o teatro legislativo.

- Mostra audiovisual sobre Teatro do Oprimido *Fábrica de Teatro Popular do Nordeste*⁴⁵, do Centro de Teatro do Oprimido (CTO).

O que nos aporta o teatro do oprimido nesse processo arteducativo? Era a pergunta chave que guiaria o olhar enquanto se assistia o material audiovisual. A partir dessa pergunta debatiríamos posteriormente. A seguir algumas opiniões do grupo. Não se conhecia esse tipo de teatro e parecia ser interessante. A interação com o público era maravilhosa. Aportava ferramentas estéticas para a transformação social. Confirmava a dimensão política desse processo artístico (não em termos de partidos políticos, nem de *tribunas abertas*⁴⁶ mas bem como ferramenta social, como instrumento para a mudança cultural). Redimensionava o artístico a partir de outra hierarquia de valores dando-lhe maior valor ao *processo* e não ao *resultado*. Propiciava a partir das relações de equidade entre ator-espectador, um *afrouxamento* das estruturas culturais que tornavam rígido nosso comportamento. E era essa *temporal perda de contato com nossos referentes seguros o que nos colocava em condições de aceitar outro tipo de lógica*.

- O corpo coletivo.

Depois de visualizar o documentário e conversar acerca das provocações que deixava se criavam imagens com o vivido. Os arteducadores deviam contar-se entre si,

⁴⁵ Pode-se ver em: < <https://www.youtube.com/watch?v=5lczJHUKmtA>>.

⁴⁶ Ver notas no primeiro capítulo.

com os olhos fechados, alguma opressão que eles tivessem vivenciado no marco de seus projetos ou vidas. Deitados acima de grandes papelões, a silueta de um deles era desenhada por todos. Através do desenho, da colagem, da invenção plástica, eram expressas as opressões pessoais comentadas, conformando-se assim, um grande mural de um corpo coletivo.

Descontração. *Gente com gente*. Sacudidas e canalização.

Outras maneiras de avaliar. *A foto avaliativa*. Avaliações plásticas. Avaliações como continuidades e não como encerramentos. Aperturas, desdobramentos, fazer acontecer à experiência quando parece que já morreu. Até a vitória sempre, sempre tem saída, um caminho. Às vezes teremos que construí-los, inventá-los, quando o chão já não exista. Música de Chico Buarque. Brasil, outra cultura, outra arte e outra educação. E a nossa inspiração.

2.1.9 Noite de Quarta-Feira.

A proposta era compartilhar de outra maneira. Convite para fazer os desenhos que mostrassem as personagens das histórias criadas nos dias anteriores (*Somos sardinhas queremos madriguera, E rolou a coroa e Tubarão concluso para sentença*). Também os espaços dramáticos nos que transcorriam as histórias. Convite para ler o texto *Educação popular e teatro infantil*, fragmento do livro *Da criança ator à criança Performer*, de Luvel García Leyva.

O momento de desfrutar seria também o de converter textos acadêmicos em recitações de poéticas e rítmicas ideias, enquanto se podia gesticular grandiloquentemente em um jogo maravilhoso de expressividade e performatividade. Desfrutava-se também dançando e escutando música enquanto se preparavam telas de papel, se desenhavam, cortavam, colavam, se pintavam eles junto aos objetos. Desfrutava-se o conversar e rir enquanto se criavam diálogos e ações possíveis.

2.1.10 Manhã de Quinta-Feira. Marionetes.

A quinta se continuava a fase do desenvolvimento das capacidades expressivas. Nesta ocasião nos aproximávamos de linguagens estéticas como a arte de

marionetes e a música tratando de pensar e empregar a arte como atividade sócio-transformadora.

Intrositos para mobilizar. *Jornais* que narram o que ficou silenciado ou escondido noutra lugar. *Coelhos* que são mortos por *Espingardas* pero salvados por uma *Árvore*; *Segredos íntimos* onde se conta todo. Recuperando o acontecido. Continuamos construindo *O muro*.

- Minhas mãos são...

O marionetista joga com suas mãos, com as mãos do grupo. Exercita-as fisicamente para depois fazer a manipulação dos bonecos. Expões através do emprego de variadas marionetes, as diversas técnicas de bonecos existentes.

- Mostra audiovisual *O Corpo dramático*⁴⁷, de Hugo Sánchez e Inés Pasic, Perú.

Acerca do trabalho das mãos como marionetes.

O conceito a se trabalhar nesse espaço era da marionete como recurso expressivo e transformador. O encantamento provocado pela plasticidade, originalidade e profissionalidade das mãos e corpo do marionetista foi grande. As inúmeras possibilidades do corpo permitiam apreciar a capacidade de usar as potências que temos. Os arteducadores falavam. Não importava si a marionete era linda ou feia, senão o processo de construção dela, a história e o expressado com ela. Mas é importante também conservar a dimensão pedagógica da construção em conjunto, onde aprendemos a articularmos, a relacionarmos, como as mãos do marionetista.

- Confeção de marionetes com objetos próprios.

Mostrava-se como fazer criativamente, em pouco tempo e com objetos próprios, uma marionete. Os arteducadores desenhavam as personagens e os espaços dramáticos que foram criados a partir da história construída. Depois começavam confeccionar suas próprias marionetes. Conformavam-se três equipes. Um, trabalhava as personagens elaborando as marionetes. Outro construía os espaços dramáticos. E outro

⁴⁷ Um exemplo do teatro de marionetes de Hugo e Inés pode-se ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=UQcQ2G8L11o>.

trabalhava a história em termos de ação. Posteriormente os participantes apresentariam criativamente a marionete já pronta, ou o espaço cênico ou a história (Fig. 21). Devo esclarecer que nas oficinas de *Arteducando* a história não necessariamente tinha que ser de bonecos. Esse era só uma proposta de caminho. O gupo o assumia ou não.

2.1.11 Tarde de Quinta-Feira. Me da uma canção para brincar: liberdade e conscientização sonora. Criação de sonoridades e ações lúdicas a partir da história.

O nobre duque João, Ali Babá e os quarenta ladrões... para esquentar e afinar a voz e o corpo.

- Com a mente aberta.

O grupo escolhia um objeto qualquer devendo esquecer o nome do objeto. Como si fossem os primeiros seres humanos na terra, desconhedores dos objetos do mundo, imaginavam que encontravam o objeto pela primeira vez. A comunidade/grupo se reunia para decifrar o que era esse objeto encontrado. Como todas as pessoas eram diferentes todas pensavam algo distinto. O exercício era uma inicial tentativa de abrimos a outros conceitos, de não olhar de maneira unívoca o mundo, de perceber a diversidade. De perceber que todo é uma convenção, algo concordado e construído assim pelos seres humanos. (Ainda não conhecíamos a Foucault.)

- O que é Música?

Queríamos trabalhar o conceito de *música* a partir de associações livres. Partíamos de três grupos. Os filósofos, encarregados de conceitualizar; os conformistas, sempre concordando, mas expondo seus argumentos; e os advogados do diabo, os quais não concordavam com nada ou ao menos não parcialmente e sempre tendo um contra-exemplo.

Assim, os filósofos espontaneamente expunham seu primeiro conceito de *música*. Depois os conformistas concordavam aportando outros argumentos. E os advogados do diabo se negavam à definição argumentando um contra-exemplo. Passada

a primeira ronda, os filósofos levando em conta os critérios dos outros expunha um novo conceito de *música*. Esse jogo continuava tantas rondas até que os advogados do diabo não tivessem mais contra-argumentos que oferecer.

- Quem diria que é possível fazer música com outros instrumentos ou com o corpo? Seria isto música? Perdemos as noções essenciais da música depois de tanto invento feito verdade? Uhm! E que didatismo! (Os músicos pobres).

A partir dos exercícios anteriores acerca dos objetos e da música se fazia o jogo. O grupo imaginava que eram músicos, só que músicos pobres. Por isso deviam usar qualquer objeto que tiveram acima e até o próprio corpo para fazê-lo soar. Duas pessoas assumiam os papéis de regente e de compositor-arranjador. O regente tinha função organizativa, dispunha o espaço onde se colocariam os músicos, etc. Mas como regente democrático aceitava as ideias dos outros. O compositor-arranjador oferecia as ideias da peça a ensaiar. Podia ser uma peça conhecida ou criada no momento, podia contar com melodia ou ser somente ritmo. O compositor-arranjador decidia como usar os instrumentos, em qual momento, si teria cantores, etc. O jogo permitia assim uma abertura nas concepções que acerca da música se tinham.

- Para que serviria a música?

Chuva de ideias. Para que serve a música? Aparecia a função estética associada ao prazer da música, à beleza, a música como arte, a música pela música. Aparecia também a função terapéutica. Ela estava relacionada às possibilidades da música para provocar mudanças fisiológicas e psicológicas, estados emocionais, relaxamento, diminuição da dor. Falava-se de musicoterapia. Aparecia em *Arteeducando* a função educativa. A música como portadora de valores, cognições, ideias. Aliás, a função social. A música como elemento socializador, meio de interrelação e comunicação. A música como crítica da vida cotidiana e meio de transformação social. A música como ferramenta política.

O grupo dividia-se assumindo essas quatro funções percebidas por eles. Assim, elaborariam um conceito de cada função expondo-lo criativamente.

- Musicalizando a história.

As histórias criadas se retomavam. Pensava-se em uma sonoridade das personagens, dos espaços dramáticos e das ações. A sonoridade podia se tratar de uma melodia, efeito, ritmo, som inventado ou re-inventado. Também podia vir de qualquer objeto, corpo ou instrumento. Brincava-se com a história. Relia-se incorporando os sons ou se lia só a história com os sons. A invenção brilhava.

O tambor humano e o *Abraço musical*, algo para relaxar, avaliar e despedida. Sensações, aprendizados e ritmos.

2.1.12 Noite de Quinta-Feira.

Nesta penúltima noite da oficina, se coordenavam os diferentes elementos estéticos que conformavam a *performance lúdica*. Continuava-se a trabalhar os elementos musicais, literários, teatrais e estéticos que tributavam a ela. Antes, para ajudar despertar o lado sublime do corpo, colocava-se-lhe em uma vulnerabilidade, em uma sensibilidade extrema. Tratava-se de ações e exercícios que permitiam tirar ao exterior todo o que a espessura da colonização dos sentimentos e emoções, tentava sempre deixar preso. Nisto consistia *A plantinha dormilona*. O exercício teatral de título tão pueril tinha no seu objetivo explorar outras formas de comunicarmos e sentir, de ser.

2.1.13 Manhã de Sexta-Feira. Momento IV: Socialização e recuperação. Reconstrução do processo vivido. Fase de socialização da performance lúdica.

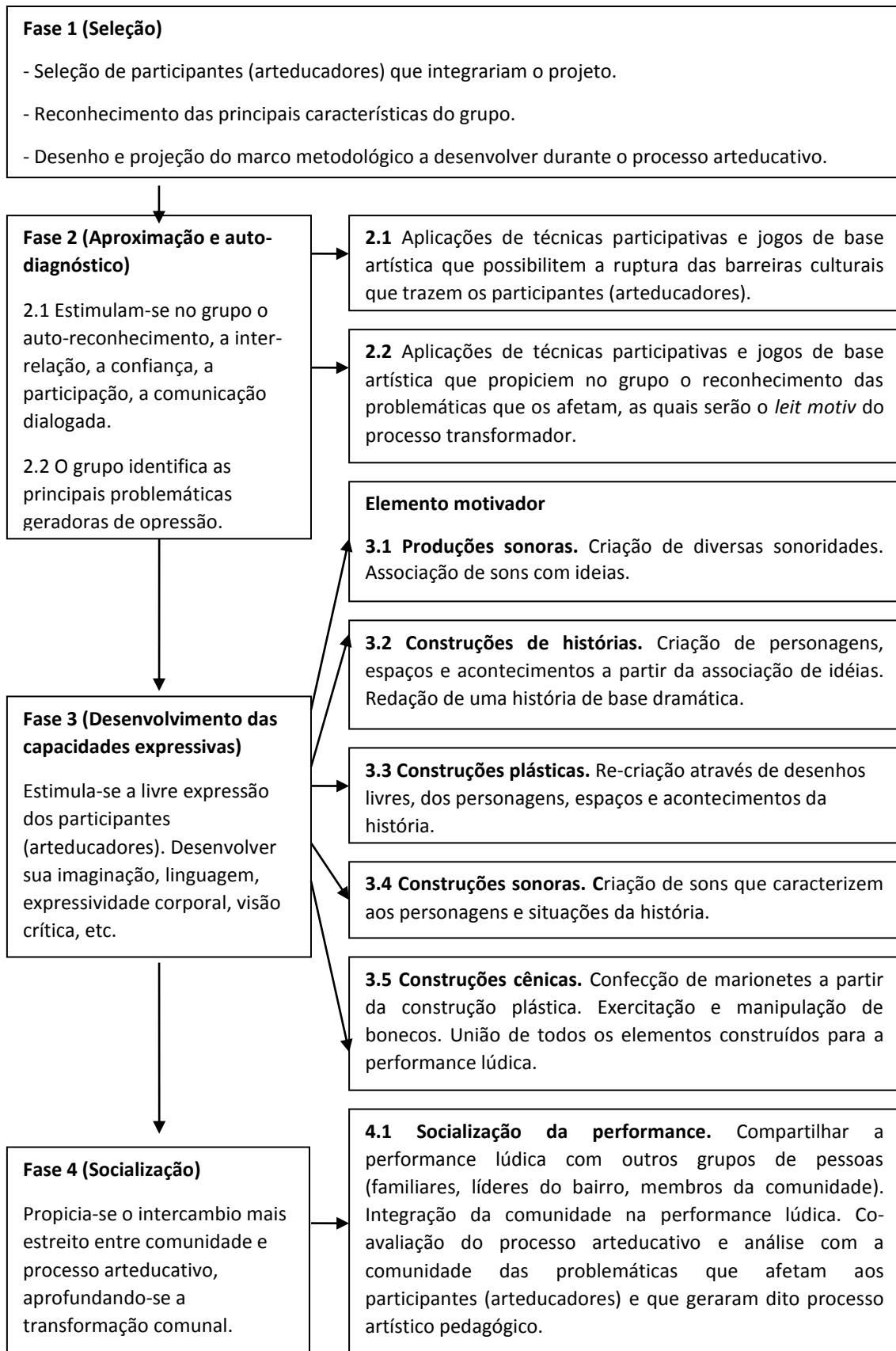
O último dia da oficina arteducativa chegava. Ele encontrava aos arteducadores cansados, felizes e dispostos à ação. Mas, uma ação diferente ao que o corpo estava acostumado. Era uma constante revisão de seu agir não só no labor arteducativo, senão em suas próprias vidas. Iniciava-se o Momento IV com a intenção de reconstruir criticamente o processo vivido e refletir acerca dos desafios e os significados pessoais desse ato. Como expressão desse novo momento que começava nas vidas de todos, se apresentava a performance lúdica que se tinha construído coletivamente durante o processo arteducativo.

Um homem de princípios iniciava o dia e depois se fazia a reconstrução do processo. Foi usada a técnica de recuperação *A linha do tempo*. Cronologicamente a

semana de trabalho se configurava em três eixos fundamentais. Eles seriam: as diferentes fases do processo arteducativo, os conteúdos trabalhados e as técnicas, exercícios, jogos, ações, recursos pedagógicos e artísticos usados. A esses eixos se somavam as principais questões surgidas que abriam a novas propostas e sugestões. Assim, na reconstrução se tinha a oportunidade de voltar a refletir, a discutir aspectos que não ficaram esclarecidos, a precisar conceitos, a levantar novas problemáticas emergidas nesta segunda visitação. Isto sem deixar de estar presente o estético como linguagem, como outra maneira de expressar o polemizado. Também como forma de experimentar, de voltar a viver o que tinha sido sentido e aprendido. Mas agora desde outro ponto, deixando surgir outras visões que tinham ficado ocultas no seu momento na oficina. Esse longo momento permitia visualizar de maneira condensada o acontecido com suas sínteses e desdobramentos. O que se tinha aprendido e desaprendido, os afetos e emoções, as sensações e percepções, as atitudes. O antes e o depois de um grupo de artistas e educadores que se tinham tornado militantes na retomada, no novo olhar de seu trabalho, da arte e da educação, de seu país.

Exponho a continuação o dito ao respeito das Fases do processo arteducativo. A proposta não só era para o trabalho com comunidades. Ela era também a proposta de trabalho na semana com os arteducadores. A mesma serviria também como possível orientação metodológica, sem rigidez e flexível. Dependeria dos contextos humanos, geográficos, econômicos, sociais, culturais nos que se trabalharia, e das capacidades, ferramentas, recursos materiais que se teriam. Assim, tanto o conteúdo das lúdicas e técnicas quanto à origem da sua criação seriam das mais variadas formas e fontes. O elemento motivador, de onde partia a criação e sua livre associação com as ideias, poderia ser qualquer elemento que inspirasse a criação para seu tecido e articulação (neste exemplo era o som corporal, de instrumentos ou objetos). Na construção cênica se poderia trabalhar ou não com marionetes, ou se poderia experimentar de criativas maneiras.

Processo Arteducativo.



- Apresentação da performance lúdica.

Somos sardinhas, queremos madriguera! Somos latinas, queremos mais ideias!

Continuava-se com energia transbordante trabalhando na performance lúdica. O grupo tinha criado a partir da história literária, uma história de marionetes. As marionetes foram feitas por eles mesmos com material descartável. Também se tinha musicalizado à história. Os participantes pegavam uma personagem, um acontecimento ou uma locação da história e pensavam em uma sonoridade para eles. O grupo trabalhava por um objetivo comum, comprometidos desde suas criações e crenças, dando e recebendo além de seus desejos pessoais. Quando o processo finalizava, a *performance lúdica* era experimentada, desfrutada, feita por e para eles mesmos. Não existia público mais que eles mesmos. Não se tratava de representar, senão de apresentar a eles mesmos. Vivenciar por eles mesmos o resultado de um longo processo. O mesmo ia desde tecer laços afetivos, solidários, de cuidado entre eles; passando pelo auto-diagnóstico de eles, de seus projetos e suas próprias realidades. Refletindo e pensando, estudando e encontrando possíveis caminhos para canalizar adversidades e entregar-se ao desafio. Até encontrar não só outra maneira de expressar o mundo senão outra maneira de ensinar-lo e de vive-lo através da arte.

Variadas inquietações apareciam no ato mesmo da performance e durante sua criação. Na performance se trata de representar, ou de atuar, ou de agir? Qual a diferença entre performance tradicional ao respeito de performance social e política? A performance se associa ao lúdico? Não se tinham ideias claras. Mergulhávamos através da experiência e a invenção em um mundo desconhecido, sem referentes práticos ou teóricos. Só tínhamos a ideia de que o fazer fosse a ponte na construção de nós mesmos, na construção de nosso país. Um processo de transformação dentro de outro processo de transformação maior.

2.1.14 Tarde de Sexta-Feira. Momento V: Auto-avaliação e co-avaliação.

Tendidos no chão estavam os cartazes nos que se escreveriam as avaliações. Sucedia-se nessa sessão o momento da avaliação. Ela incluía as modalidades de auto e co-avaliação. As dimensões a avaliar seriam: conteúdos, textos e aprendizados, o grupo, logística e coordenação. Também as comissões seriam avaliadas (o resultado de isto já

se encontra exposto neste trabalho). Por outro lado, não faltavam as sugestões provocadoras de novos caminhos.

Detalharemos a seguir o resultado das variadas avaliações ao longo das diferentes oficinas de *Arteducando*.

CONTEÚDOS, TEXTOS E APRENDIZADOS

- Muitos aprendizados.
- Muitas técnicas de trabalho grupal e jogos.
- Aprendi mais de mim e das outras pessoas.
- Deixei de ser uma ignorante e conhecer além da palavra ARTE, e logrei vencer o medo de me integrar a um grupo.
- Aprendizados coletivos. Senti que as técnicas e jogos foram às vezes um pouco ingênuas, poderiam ter-se usado melhor.
- Jogos teatrais.
- O auto-diagnóstico foi possível. Pessoal e de nossos projetos.
- Alternativas e enfoques novos de trabalho com a comunidade.
- Genial, espaço muito reflexivo, de muita utilidade para ser melhores.
- Aprendimos analisar, avaliar e decidir com mais consciência.
- Sempre se pode seguir mudando para melhor, sem o medo da auto-destruição.
- Aqui ninguém tem a verdade.
- Acho que devemos focar também no estudo da bibliografia.
- Não ficou esclarecido como fazer o auto-diagnóstico com crianças.
- Tratar de ser mais flexíveis, mas precisos.
- Como integrar-me mais, como persistir mais em meus sonhos e trabalhar. Aprendi que Deus fez algo maravilhoso de fazer-nos diferentes e ainda assim poder amar-nos todos...
- Aprendimos pouco das práticas pessoais, mas si muito das vivências que experimentamos na oficina.
- De grande importância.
- Difícil de medir pois todos construímos e nos levamos conhecimentos coletivos.
- Isto é o ponto de partida para desaprender e voltar começar.

- Com o recebido e o que resta por receber nos seguintes encontros, acho que posso ser uma melhor pessoa... ou não: mas bem voltarei a ser...
- Foi bom, mas acho que tivemos pouco tempo para aprofundar ao máximo.
- Os textos são muito oportunos para o momento que estamos vivendo.
- Quero aprender mais acerca do teatro do oprimido.
- Textos muito extensos, poderiam ter sido mais resumidos e mais fáceis.
- Necessários, úteis, polêmicos, novos.
- Precisamos fazer dialogar nossas experiências práticas com os saberes científicos ou *reconhecidos* (textos).
- Necessidade de uma exploração na metodologia para que podamos acessar melhor aos conteúdos. Focar a perspectiva da oficina nas experiências práticas de cada quem. Não é suficiente como está.
- Não se falou do *político*.
- Cuidado com a monotonia.
- Aprofundar mais em alguns temas partindo de nossas práticas.
- Trabalhar mais as ferramentas.
- Selecionaram-se temas interessantes, pena que o tempo não permitiu aprofundar mais.
- Os conteúdos e os textos foram muito instrutivos e interessantes.
- Os conteúdos foram muito bons ainda que os textos às vezes não foram contextualizados.
- Os documentários estiveram muito interessantes.
- Os materiais de estudo são bons. As discussões e análises puderam ser melhores, mais coerentes e focados a diferentes direções e dimensões.
- Cumprir minhas expectativas, agora sei o que é a Educação Popular, o necessário para começar aplicá-la, recriá-la.
- Muito proveitoso, textos interessantes, muitos aprendizados em benefício de nossas práticas.
- Minhas expectativas se cumpriram, aprendi muito com os textos, os conteúdos e os documentários, que me ajudaram ver de uma boa forma nosso labor e nossos projetos, obrigado.
- Foi para mim um excelente, autêntico, estupendo, produtivo, singular, o aprendizado a partir dos textos, vivências compartilhadas e construção dos conhecimentos.

- Excelente!
- Construção de conceitos acerca da realidade e depois refletir a partir dos conceitos escritos.
- O melhor é que ninguém tire de nosso presente, o mais importante é o ser humano, seus conhecimentos.
- Menos textos e mais construção de conceitos.
- Mais tempo para o debate, porém focá-los mais.
- Oportunidade de fazer um melhor trabalho.
- Mais foco nas experiências latino-americanas (Equipe Milho, Educação Indígena, MST).
- Não trabalhar jornadas tão longas, nas noites nós não somos muito produtivos.
- Às vezes os textos são densos, mas acho que não devemos nos negar ao que os teóricos falam. Isto nos enriquece e nos define ainda mais, já seja para assumi-los ou refutá-los e negá-los.

O GRUPO

- Diferentes níveis nos participantes em seus processos de trabalho.
- É super genial.
- É maravilhoso. Trabalho conjunto.
- Muito divertido. Amo a um monte de pessoas.
- Bonitos, valentes, decididos. Diferentes, espirituais, brilhantes.
- Tem sido bom conhecermos.
- Variado em personagens, harmonioso e composto por pessoas brilhantes que marcam a diferença em seu próprio lugar.
- Somos sardinhas... Criamos uma *madriguera*.
- Começamos sendo indivíduos, agora estamos sendo grupo, o que acontecerá depois?
- É um grupo fabuloso, cheio de inquietudes artísticas.
- Nunca tinha encontrado um discurso com o que verdadeiramente me identificara como o da performance *Somos sardinhas, queremos madriguera*.
- Variado, diverso, louco, criativo, experiência enriquecedora.
- O grupo heterogêneo é mais interessante.

- É a segunda vez na minha vida que logro amar a um grupo de pessoas em tão pouco tempo.
- Integrou-se muito bem.
- Respeitou-se a opinião de cada indivíduo.
- Trabalhou-se em equipe.
- Ajudamos-nos entre todos.
- Solidaridade.
- Existiu uma boa convivência e uma grande liberdade de expressão.
- Autenticidade.
- Muito relaxamento quando tinha cansaço ou tensão reflexiva.
- Logrou-se convivência, reconhecimento, aceitação.
- Sempre pensamos nos outros.
- O grupo foi um.
- Desequilibrado em gênero e manifestações artísticas, porém muito propositivo.
- É importante a presença de arteducadores latino-americanos.
- Cumpriram-se as regras.
- Super louco, integrador, muito obrigado por dar-me a oportunidade de conhecê-los.
- Cumpriu com os objetivos propostos ao começar a oficina.
- Interação afetiva.
- Relações humanas baseadas no respeito.
- Um grupo diverso com objetivos comuns de busca de transformação social.
- Unidade, boas relações, desejos de aprender, originalidade.
- Articulação, integração, amor, carinho.
- Apesar da coesão grupal às vezes não estivemos todos, o que pode afetar ao grupo, é importante não só ver-se a si mesmos senão aos outros, respeitando processos e ao grupo.
- Aprendi o mágico de compartilhar sem ter que ou quase nada.
- Ainda que não sempre centrados na tarefa, teve boas relações.
- Genial! Ainda que devemos ganhar mais nas responsabilidades com nossos horários.

LOGÍSTICA

- Muito boa, suficientes materiais, boa comida e atendimento.

- Boas condições de hospedagem.
- Apesar da crise mundial, a situação do país... isto esteve muito bem, singelo mas muito bem.
- Excelente o atendimento na bandejão.
- Nossa comida é amarga, mas é a nossa comida.
- Ainda que o local não esta mal, existem muitas limitações.
- Materiais suficientes para o trabalho.
- Efetiva.
- Um pouco reprimidos pelo local e suas regras.
- Muitos problemas de organização.
- Existiu uma falta de organização para segurar que os participantes conheceram o conteúdo da oficina previamente. Tal vez estivesse permitido que cada participante pudesse compartilhar materiais.
- Acho que a logística deve ser dialética (sobre tudo nos alimentos).
- Não tivemos TV nem DVD segurado.
- Existiu problema com a alimentação que dificultou o aproveitamento do tempo.
- Falta de higiene no banheiro e a cozinha.
- Pouca relação com a Associação Hermanos Saíz da região central do país.
- Superlotação.
- Boa relação com o pessoal do local.
- Insuficiente informação.
- Condições prévias seguradas e controladas.
- Fez-se o que se podia... eu diria muito com pouco.
- Mudar diretamente o órgão com o qual nos vinculamos (Associação Hermanos Saíz).
- A Associação Hermanos Saíz de Cienfuegos deveria continuar sua atenção ao projeto até o fim. Teve muita implicação prévia, mas não durante a oficina. Teremos que ver a continuidade.
- No desenvolvimento da oficina, a logística foi cumprida apesar de atrasos externos.
- Excelente!
- Para adquirir conhecimentos não fazem falta tantas coisas boas.
- Excelência e qualidade.
- Realmente tivemos mais do necessário para viver um processo.

- Boas atenções e serviço ainda que com alguns contratempos.
- Tem sido uma grande tarefa de meses chegarem nesta semana, e já aqui, apesar de alguns desencontros, tudo bem.
- As queixas serão insensatas, realmente temos muito que agradecer e aprender.
- Só pensar em não perder a dimensão e essência ética e política, porque os tubarões estão-nos esperando.

COORDENAÇÃO

- Precisam-se momentos de descanso e socialização.
- Sugiro para o próximo encontro mais espaço no horário para projetos e futuros vínculos de trabalho.
- Senti-me muito confortável com a liberdade do discurso e os critérios. (Não existe outro foro assim em Cuba). Ainda que muitas vezes essa verdadeira democracia se convertesse em incerteza lamentável devido à rotação de responsabilidades.
- Muito tempo de trabalho que se volta cansativo.
- A coordenação deve integrar-se ainda mais.
- Tem que cuidar que não fiquem perguntas sem responder.
- Não se render JAMAIS!
- Às vezes falta um pouco de coordenação entre os coordenadores e o grupo a sente.
- Aberta e respeitosa de nossa dinâmica grupal, flexível.
- Às vezes um pouco autoritários.
- Pressionados para chegar ao fim.
- Faltou motivar mais a autonomia e a participação das comissões.
- Dava a impressão que o planejamento foi individual e todos os momentos não tinham o mesmo espírito, a mesma forma de fazer.
- Em alguns casos, muita densidade de textos. Teoria demais.
- Para a próxima vez, equilibrar o grupo no que respeita a gênero.
- À coordenação obrigada pela possibilidade.
- Coordenar, tarefa dura, cansativa, porém para nossos coordenadores não é um desafio... é acreditar na mudança, se sente, se move, palpita...
- O melhor que me podia ter acontecido, são pessoas super, de coração obrigada!

- Existiu uma excelente coordenação levando em conta a quantidade de trabalho e de pessoas que participamos. Em alguns momentos senti que a dinâmica da oficina superou as expectativas e afortunadamente a solidez organizativa permitiu a continuidade com sucesso.
- Existiu uma boa compenetração no grupo pelos coordenadores que criaram o ambiente agradável.
- Conseguiram um ambiente fenomenal.
- Obrigado Luvel e Ludmila por dar-me a oportunidade.
- Minha experiência transcendeu a dinâmica estabelecida pois converti-me em coordenador sentimental e observador constante, obrigado.
- Muito atentos, boa preparação.
- Agora sou como uma criança.
- Acho que só vivendo o processo participativo da Educação Popular temos-o logrado juntos.
- Obrigada pelo convite, sempre é muito importante.
- Muito comprometida e criativa, parabéns.
- Sua profissionalidade e talento agradam o espírito e os sonhos, sentimos desejos de viver, fiquem, não vão embora!
- Obrigada por oferecermos conhecimentos e amor.
- Aportaram conhecimentos e ferramentas para o bom trabalho comunitário.
- Ontem foi uma semente e agora sou uma árvore.
- Obrigado por nos permitir ser parte ativa e reflexiva desse grãozinho de areia para a Revolução.
- Obrigada por o maravilhoso presente, pelo espaço mágico que com certeza custou trabalho organizar, mas valeu, continuem multiplicando essa magia.
- Obrigado a meus irmãos e coordenadores, é difícil mas possível.

SUGESTÕES

- Encontro com outros arteducadores para o intercambio.
- Concordar o seguimento dos temas e a continuidade deles nas reuniões seguintes.
- É importante aprofundar na relação arte-política. Infelizmente não puderam-se mostrar todos os documentários de outras experiências latino-americanas.

- Realizar outros eventos.
 - Seguir incrementando outras convocatórias de oficinas similares em todo o país.
 - Não perder ainda na distância o logrado (tão valioso).
 - Fazer uma feria interativa de projetos arteducativos.
 - Realizar algumas oficinas de *Arteducando* no México, na Guatemala e na Bolívia.
 - Colocar em discussão os conteúdos da oficina e as formas de trabalho para fazê-lo ainda mais democrático.
 - Tratar de prevenir a distribuição dos materiais finais com antecedência.
 - Dar-le promoção a este movimento.
 - Formar mais multiplicadores.
 - Avaliar o oferecimento de oficinas a adolescentes.
 - Que se multiplique a experiência em outras províncias do país com a participação de mais pessoas de outros países (é muito bom seguir trocando experiências, conhecimentos novos e úteis).
 - Estudar e coordenar outras maneiras de cooperar com os projetos.
- Mostra do documentário *O outro país, Universidade Transhumante*.

No fim da tarde se apresentava o documentário⁴⁸ da Universidade Transhumante. Tratava-se de uma experiência de Educação Popular em Argentina. Convidava-se ao grupo pensar no conceito de *arteducação* enquanto assistia o documentário. As ideias posteriormente refletidas tocavam aspectos tais como: o essencial da dimensão política de todo processo e projeto. Como o movimento transhumante ia contra a lógica capitalista ensinando com uma metodologia específica. Como ter um entendimento da política a partir de outra perspectiva. Como construir a política desde abaixo, com a participação do povo, partindo da raiz. Como a diversidade devia ser uma fortaleza, uma potencialidade para nossos processos. Pensava-se que em Cuba não se via às vezes além de... Quiçá por ser uma ilha, por ter uma visão de plenitude revolucionária. Mas na América Latina existiam múltiplas experiências de trabalho comunitário com as que se podiam fazer intercâmbios, das quais aprender e compartilhar o que sabíamos. Os arteducadores referiam que a oficina dava-lhes força e

⁴⁸ Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=zmvN6276HIg>, y <
https://www.youtube.com/watch?v=UMyZg3iEm7M&ebc=ANyPxKp4eA-ZcBsedsjK7fpvI33YUN8iFilVdtwAipAcOiEhCVRXHLJBGO9MIvcp_FT-VMAlkF5s_r-gIpMInhhnK1wH6rMLXw>.

energia para seguir adiante, fazia-lhes repensar o trabalho a todos. E que era importante pensar que em Cuba se devia revolucionar a Revolução, pois o capitalismo e o consumismo armavam uma cilada por um lado. Por outro, fazia-lo o imobilismo, o burocratismo, a rigidez no pensamento, a falta de visão crítica e propositiva, o oportunismo. Deviam-se então ir semeando sementes de amor, de humanidade, de educação, de arte, de revolução. Elas fariam efervescer acontecimentos, sacudir estruturas inamovíveis de pensamento e mudariam as coisas que já não iam pelo caminho da justiça idealizado dos inícios. Agora se tinha, mas bem, o caminho de atos e atitudes regressivas disfarçadas de Revolução, só amparadas pelo poder.

Coincidia-se então no fato de que a situação futura de Cuba seria complexa. No entanto, todos se decidiam a caminhar, a experimentar uma nova rota. A rota da revolução na Revolução.

2.1.15 Noite de Sexta-Feira. Momento VI: Encerramento.

Já se estava na última noite da semana de trabalho em *Arteducando*. Se respirava dos participantes fortaleza, potencialidade, alegria, militância na arte, na educação, um novo olhar, uma vontade de transformação. Era a noite da festa criativa. Uma festa que era a celebração da irmandade, de continuar o caminho com outras perspectivas e visões. Uma festa na que também se falaria da continuidade, das ações a seguir, do enlaçamento dos projetos, das pessoas e dos afetos. Uma noite na que para finalizar uma pergunta provocadora flutuava no ar, desafiando-nos... o que acontecerá a partir da segunda-feira?

CAPÍTULO 3. UMA LEITURA DESDE A CONTEMPORANEIDADE.

Capítulo 3. Uma leitura desde a contemporaneidade.

Pelo fato de que a análise será abordada criticamente a partir de uma perspectiva pós-moderna, proporemos neste capítulo ir além de seu propósito. Submergirmo-nos na noção do político assumida por *Arteeducando*, não só para conhecer a ilação direta que vincula a concepção do político que assumiria o projeto com o contexto social, da arte e da educação em Cuba, e que esteve dado em um mundo e experiência concebidos na modernidade. O faremos também visualizando as zonas opacas que essa concepção deixou na experiência formativa moderna em estudo. A partir da suspeita buscaremos na opacidade o que de acontecimento existiu, tentando perceber sinais da pós-modernidade em gravidez. Será a assunção do desafio de percorrer *caminhos em paralelo*.

3.1 Breve introito de contexto e presença do político na Cuba revolucionária baseado nos primórdios gregos.

Os filósofos da antiga Grécia, Sócrates e Platão, nos séculos IV e III a.n.e., tinham pensado e escrito em política. Mas, para iniciar nossa análise não nos remitiremos a eles, senão que teremos como referência primeira a Aristóteles, discípulo de Platão. Na sua aproximação à noção de política, Aristóteles expressava no seu texto *Política*, que “o homem é por natureza um animal social”. (ARISTÓTELES, 1985, p. 21) Esse animal social vive, com outros semelhantes, na *polis*, sendo a mesma o lugar comum, o lugar onde se constitui o espaço público. Assim mesmo definia o termo política como “ciência da felicidade humana” (ARISTÓTELES (s.d.)). Essa felicidade humana referia-se por um lado a uma maneira de viver (ética), e por outro, às formas que assegurariam essa maneira de viver (política). É na *polis*, o lugar comum que constitui o espaço público e onde vive o homem, “animal social”, com seus semelhantes, onde se faz e pratica a política. O “animal social” seria também um “animal político”. Assim, a política para os gregos se dá em um terreno comum, onde as práticas devem ser compartilhadas deixando de estar em um terreno próprio, privado. Por sua vez, a palavra (o *logos*) se converteu no elemento central da prática política dispondo-se em forma de discussão e de argumentação.

Essa noção de política como ciência da felicidade humana, relacionada por um lado a uma maneira de viver, e por outro, às formas que assegurariam essa maneira, e

feita por semelhantes no espaço público através da palavra, se encontrava permeando as teses que o projeto *Arteeducando* propunha. Os coordenadores se encontravam sempre atentos para não perder de vista nos princípios que assumiam, bem como nos objetivos e na metodologia, essa imagem mais primordial do político que estava mais livre estruturas mediadoras que muitas vezes não deixavam olhar bem o essencial. Durante os anos de Revolução em Cuba, tendo vivido muitas conjunturas e pressões da economia e política externas, e por nossas próprias circunstâncias internas, o político se manifestou com as suas peculiaridades já descritas no primeiro capítulo. Uns dos elementos que gostaria de retomar aqui, pela importância de seu nascimento para a manutenção a contrapelo de um processo revolucionário no meio de um mundo com outras direções, é o da *institucionalização*. Mas não será pela sua importância evidente e seu significado que o retomaremos.

Nos anos de consolidação deste tipo de organização/instituição administrativa e política, a institucionalização se cobriu de maneiras de funcionar que tem deixado uma forte marca na nossa sociedade e indivíduos que a conformam. E enfatizo isto, pois essa disposição da institucionalidade junto com as maneiras assumidas para fazê-la efetiva, tem penetrado até o mais profundo do tecido social no nosso país. Foucault (1980) em uma entrevista falava do privilegio dos aparelhos do Estado como alvo de luta dos movimentos revolucionários marxistas. Ele dizia:

Para poder lutar contra um Estado que no é apenas um governo, é preciso que o movimento revolucionário se atribua o equivalente em termos de forças político-militares, que ele se constitua, portanto, como partido, organizado -interiormente- como um aparelho de Estado, com os mesmos mecanismos de disciplina, as mesmas hierarquias, a mesma organização de poderes (FOUCAULT, 1980, p. 85).

Fazendo um pouco de história rápida, o processo de institucionalização começou-se visualizar em Cuba em mediados dos anos sessenta, quando foi necessário se organizar para defender a Revolução. Porém, não foi até os anos setenta que realmente se inicia, se consolidando totalmente no ano 1976, com a promulgação de uma nova Constituição. Foi um processo acelerado devido à contingência da existência de uma guerra e inimigo sempre forte, próximo e presente. Assim, o país devia-se

organizar e articular diante deste perigo real. A institucionalização marcou o ponto onde deixava-se por trás a provisionalidade do novo sistema para se erigir em uma estrutura sólida (o Estado), que responderia à maneira de viver que queriam os cubanos. Assim, em uma forte institucionalização a partir da base, o país ficava fortemente protegido de qualquer vestígio de ação ou pensamento que pudesse destruir sua revolução, desde fora ou desde dentro.

Mas ainda que tudo fosse feito nessa segunda década da Revolução com um claro sentido do comum e uma grande participação popular, o trinômio burocratismo, centralismo e autoritarismo estreitamente articulados à institucionalização e adotados como as formas de pensar e agir de ela jogou por terra todo o que de belo, saudável e vivo poderia ter esta forma organizativa para proteger à Revolução. Foi esse trinômio de cumpridos braços o que configurou indivíduos, que a pesar de manter por sua cultura ancestral uma vivacidade, alegria, criatividade, frescor e valor inequívocos, o que configurou também um indivíduo autoritário, dogmático, sim capacidade para cultivar o diálogo e sim para ordenar, dispor consultando superficial e seletivamente aos outros, monológico, com uma capacidade de negociação diminuída. Também o trinômio gerou características mais gerais tais como apatia social e desídia (a maior parte das vezes não leva-se em conta as proposições das pessoas, ou somente uma parte delas, sendo válidas só as decisões da instituição, tendo como efeito o “deixar fora”, uma auto-discriminação da participação e toma de decisões); o acomodo e paternalismo (ao não levar em conta em toda dimensão e profundidade as propostas das pessoas, as mesmas começam sentir um gosto prazeroso pelo acomodo, se reduzindo a responsabilidade frente aos contextos que se vão apresentando, pois sempre tem alguém com autoridade superior para decidir); e certa incapacidade para reagir ao que se considerara não adequado (desarmados desde fora e dentro dos corpos para lutar, reabsorvidos pela massa e diluídos nas decisões das instituições deixa de existir a participação real).

Cuba foi tornando-se, então, uma espécie de praça sitiada. Por um lado, estava rodeada pelos Estados Unidos com sua guerra sempre iminente e o seu bloqueio (que dura até hoje), bem como tinha perdido os aliados do bloco socialista no início dos anos noventa. Por outro lado, internamente estava cercada por uma institucionalização estreitamente ligada à burocratização, centralização e autoritarismo, que ocupava todos os espaços da expressão e organização popular. Embora os cidadãos, nos níveis formais, têm tido os seus espaços de participação social, o tipo de indivíduo que foi se moldando

aos poucos, por causa dos efeitos que teve sobre ele a institucionalização / a burocratização / a centralização / o autoritarismo, não permitia fazer suficientemente ativa e viva a participação real na feitura do país.

É possível perceber, então, certas características que têm tido lugar desde meados dos anos sessenta, fortaleceram-se nos setenta, consolidaram-se nos oitenta, e se visualizaram nos convulsos e heterogêneos anos noventa, do conceito do político. Deste modo, o mais substancial desta institucionalização da sociedade não foi a razão da sua existência, extremamente importante nas circunstâncias de proteção e preservação de uma Revolução no meio de uma agressão constante e diversificada proveniente de todas as partes. O mais significativo foi como os modos autoritários, dogmáticos, centralizados, sem diálogo, burocratizados, paternalistas e de controle que as instituições desdobravam no seu agir, iam configurando aos sujeitos. O nascimento de formas de ação e coordenação em grupos populares, inspiradas na sua ancestralidade, sabedoria, práticas, experiências, organização e cosmovisão, é natural.

Mas a institucionalização atingia até o mais ínfimo espaço no tecido social, aprisionando nas suas redes a todos os indivíduos, fato que tornava quase impossível a existência fora das instituições de expressões populares novas e o seu natural encaminhamento.

[...] para que o processo revolucionário não seja interrompido, uma das primeiras coisas a compreender é que o poder não está localizado no aparelho do Estado, e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, quotidiano, não forem modificados (Foucault, 1980, p. 85).

Gradualmente, esta sina se enraizaria nos corpos de forma disciplinada, impossibilitando aos indivíduos, por sua vez, efetivar um objetivo diferente daquele que não fosse “designado”. As lógicas da institucionalização tinham penetrado todos os níveis da vida social e tinham-se apoderado de nossos corpos.

Para compreender melhor as fórmulas utilizadas por *Arteducando* para conectar-se com o político, nomearei essa institucionalização e a suas lógicas de funcionamento como *dispositivo da institucionalização*. Mas, o que seria um

dispositivo? Vamos realizar uma rápida revisão teórica sobre esta questão. A ideia de dispositivo foi concebida por Foucault na segunda metade da década dos setenta, enumerando três aspectos indissociáveis a este conceito. O primeiro aspecto referia-se a:

O que tento colocar sob esse nome é, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo, que envolvem discursos, instituições, instalações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas; em resumo, os elementos do dispositivo pertencem tanto à o dito, quanto à o não dito. O dispositivo é a rede que pode ser estabelecida entre estes elementos (Foucault, 2006) (tradução nossa).

O segundo aspecto associado a esse conceito diz respeito, à “natureza da ligação que pode existir entre esses elementos heterogêneos.” (Foucault, 2006). E o terceiro aspecto refere-se ao fato de compreender o dispositivo como "uma espécie de formação, que em um determinado momento histórico, teve como principal função, responder a uma emergência." (Foucault, 2006). Com base nessa perspectiva, Foucault conclui que cada época produz diferentes formas de conhecimento, de poder e de subjetividade. Ele confere também que os dispositivos se tornam efetivos através da constituição complexa do discurso, do conhecimento, do conjunto de relações entre os componentes de uma sociedade, do poder e dos modos de constituir aos sujeitos e a subjetividade.

Inspirado nesta indagação, o filósofo italiano Giorgio Agamben propõe, por sua vez, atualizações do termo dispositivo. O autor vai se referir com o termo dispositivo ao seguinte:

[...] Qualquer coisa que tenha de algum modo, a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o Panóptico, as escolas, a confissão, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas, etc., cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e - por que não - a própria linguagem, que é talvez o mais antigo dos dispositivos [...] (AGAMBEN, 2009, p. 40).

Agamben associa a proliferação dos processos de subjetivação na contemporaneidade ao crescimento ilimitado dos dispositivos. No entanto, o mais

notável de sua análise aos efeitos da nossa pesquisa reside no fato de que o autor nos diz que não se trata de que existam, por um lado, seres vivos e, pelo outro, dispositivos. Trata-se, mais bem, de um terceiro elemento essencial, “os sujeitos”. Eles são o que resulta dessa relação, uma espécie de “corpo a corpo entre os vivos e os dispositivos”. Assim, um indivíduo pode ser o lugar de “múltiplos processos de subjetivação.” O sujeito só existe na medida em que é subjetivado, ou seja, na medida em que assume uma (s) identidade (s) e é sujeitado por ela (s).

O dispositivo da institucionalização foi configurado por redes de elementos heterogêneos, com fronteiras movediças e diluídas, através das quais conformaram-se as subjetividades, as identidades que nos sujeitam. Agamben, com base neste pressuposto, continua a destacar: “Na raiz de todo dispositivo está, deste modo, um desejo demasiado humano de felicidade, e a captura e a subjetivação deste desejo, numa esfera separada, constituem a potência específica do dispositivo.” (Agamben 2009, p. 44). Finalmente propõe uma forma de interromper a função de captura do dispositivo, a que não pode ser feita mediante uma estratégia simples, pois trata-se de libertar e restaurar, o que foi capturado e separado por meio dos dispositivos, para um possível uso comum. Agamben (2009) nomeou este termo como *profanação* e seria o contra dispositivo que iria restaurar, para o uso comum, aquilo que o sacrifício separou e dividiu.

A situação política em que aparecia Arteducando, não apenas da sociedade, mas também no nível mais íntimo dos sujeitos que participávamos daquela experiência, era a seguinte. Não existiam suficiente espaços, fora dos já definidos pelas instituições, onde discutir as problemáticas que nos afetavam. Da mesma forma, era difícil conceber a existência desses espaços dentro de todos nós e acessar a eles. As discussões sobre a arte e a educação não eram claramente consideradas uma maneira de fazer o político. Tais debates deveriam, geralmente, se referir a questões associadas aos conteúdos, à metodologia, ou às avaliações. O político era restrito, na maioria das vezes, para questões específicas como o partidário, ou as instituições, ou as relações externas de Cuba.

Isso era uma mostra da impossibilidade de perceber outras maneiras de fazer e de interagir com diferentes olhares sobre diferentes questões de interesse para uma sociedade. Principalmente devido à falta de acesso à informação e à falta de diversos contatos com grupos fora da ilha que, desde a arte e a educação, estariam no meio de lutas também anticapitalistas. Capacidade de diálogo afetada ao se assumir, entre nós, à

voz da instituição, do politicamente correto, como a única voz com capacidade de decisão. Também, no interior das pessoas, era difícil de se abrir para o diálogo. A tendência era de esperar pelas decisões dos superiores; de aguardar pelas suas informações sobre que e como fazer cada coisa; e a ficar calados sem emitir critérios nenhuns. Era uma notável evidencia da dificuldade e da impossibilidade de se organizar fora das estruturas permitidas, de dar-lhe curso àquelas ações informais que assegurassem maneiras “auto decididas” de viver. Neste ponto, poderíamos dizer que os riscos revolucionários e criativos tinham sido sujeitados e disciplinados. No corresponderia às gerações mais jovens continuar construindo a revolução no seu sentido mais amplo. Ela já tinha sido feita e estava consolidada.

3.2 O político em *Arteducando*.

Após ter apresentado este externo e íntimo contexto político em que aparecia o projeto, tentaremos agora distinguir as concepções artísticas e educativas assumidas no projeto *Arteducando*, e que falavam de outra maneira de conceber o político. Poderia se dizer que *Arteducando* se erigiu como um espaço à margem do instituído, propiciando com o seu processo artístico pedagógico, a abertura de outros espaços. Através do projeto, percebemos que o político era geralmente tratado na sua visão estreita, sem ter em vista muitas vezes, que as formas de relacionarmos com os outros eram também expressões contidas nesse termo.

Arteducando encorajava a experimentar outras visões do pedagógico e a se aproximar a outros conhecimentos educativos. O projeto alentava a busca dos escassos centros de informação que, em Cuba, trabalhavam a educação popular; tanto aqueles que a concebiam como um tipo de metodologia associada ao trabalho comunitário, quanto aqueles centros que concebiam a educação popular como um novo paradigma filosófico, como uma nova filosofia de vida e ação revolucionária.

Para potencializar isso, sempre incluía um ou dois convidados latino-americanos que ofereciam a sua visão do político em seus países e de suas práticas arte educativas, praticas essas saídas de um mundo imerso no capitalismo. O projeto, além, evidenciava os altos níveis de autocensura que sofreamos e, partindo disso, tentava encontrar maneiras de identificar essa censura, de desmontá-la e de e seguir em frente para construir outras posições. Por outro lado, a construção coletiva do conhecimento, o

diálogo e a participação, como princípios políticos do processo pedagógico, permitiram a quebra das fronteiras do poder e alterar os seus limites. Mobilizando maneiras que fossem coerentes com a dimensão política do projeto, foi possível construir uma proposta que, ao quebrar os limites permitidos pelo dispositivo da institucionalização, tornaram visíveis os processos de sujeição existentes. Por sua vez, o projeto *Arteducando* evidenciou a possibilidade de profanar esses processos, de compreender que a Revolução não é apenas feita de uma maneira, mas sim de múltiplas maneiras, de forma contínua, a partir de variados espaços e não só desde as instituições, que pode ser construída por todos, partindo da experiência íntima de cada corpo e da decisão comprometida de cada indivíduo e não de estruturas institucionais que o mediatizam.

Arteducando se tornaria naquilo que denominaremos como ***contra dispositivo arteducativo***, cuja função seria tentar quebrar a relação de causa-efeito do dispositivo da institucionalização, reforçando dessa forma, a configuração de outras subjetividades. Poderíamos dizer, então, que *Arteducando* se apresenta como uma zona de experiência concreta, formada a partir da disponibilidade para o convívio e a experimentação de ***algo*** que atravessaria a todos aqueles que compartilhassem a vivência. *Arteducando* seria uma espécie de criador fugaz de subjetividades; um intensificador de o possível no umbral do dicotômico ser ou não ser; um território fértil suscetível à reordenação de posicionamentos normalizados e à in-disciplinaridade dos corpos. Seria um dispositivo de profanação, que levaria o sagrado ao uso comum e livre da comunidade humana.

Neste ponto, achamos incoerente tentar estabelecer uma conceptualização monoliticamente, como se os conceitos fossem estruturas sólidas e deificadas. O caminho a ser seguido para abordar a concepção do político assumida em *Arteducando*, será feita principalmente através do exame de três elementos profanadores que serão aqueles que desestabilizarão, mobilizarão e recolocarão as atitudes ou condições básicas a partir das quais surgirão outras ações e discursos.

3.2.1. A invenção

Embora alguns de nós conhecermos a Educação Popular e o Teatro do Oprimido, esse conhecimento não era o suficientemente profundo no momento da realização do projeto. As razões eram devidas tanto à escassez de literatura quanto à falta de instituições ou pessoas familiarizadas com estas questões na ilha, bem como ao

pouco contato com outras práticas similares na América Latina. Tudo isso, como vimos no primeiro capítulo, era o fruto também em alguma medida da relação característica entre a política e a economia do nosso país, bem como, da centralização, do autoritarismo e da burocracia, como lógicas que conformavam o dispositivo da institucionalização.

Entre as implicações desse dispositivo que tiveram um alcance na dita situação estiveram as questões relacionadas a: o lugar de onde se originavam as decisões sobre os mais variados assuntos; à área da inscrição das decisões, e à forma em que essas decisões eram concebidas.

No que diz respeito ao lugar das decisões, essas eram regidas pelos organismos centrais, encarregados de conceber estratégias que pautassem e orientassem conceitual e metodologicamente os seus conteúdos.

A estratégia é o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [...] pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (DE CERTEAU, 1998, p. 99).

Com relação à área da inscrição das decisões, as instituições regulamentavam tudo relacionado ao conhecimento e às metodologias para efetivá-lo, modelizando o que se deveria pensar e o que esse pensamento deveria produzir. O sustento teórico que estas instituições administravam partia das mais tradicionais concepções da arte e da educação.

Neste sentido, tanto a Educação Popular quanto o Teatro do Oprimido não seriam parte oficial dos novos conhecimentos que as pessoas deveriam possuir. A linha seguida por Cuba, nesta fase, a respeito dos paradigmas filosóficos, políticos e epistemológicos ligados à educação, baseava-se no marxismo-leninismo ortodoxo traduzido em formatos de manuais. O advento de outras teorias, então, não era bem visto. Os currículos da formação geral e artística seguiam esses padrões, e a possibilidade de compartilhar com os outros enfoques que não fossem esses, era pouca. Além disso, a ideia de opressão e a dupla opressor / oprimido, foi tomada com alguma

apreensão, sob uma interpretação demasiado literal e estreita sempre relacionada com a luta de classes antagônicas, uma questão já resolvida pela Revolução Cubana.

A invenção, então, tornar-se-ia no elemento do contra-dispositivo com a potência de fazer aparecer uma recriação de nossas próprias noções e conceitos, de nossas próprias ferramentas artísticas e pedagógicas. A invenção também contribuiria na configuração da estética de Arteducando, reinventando para o nosso contexto de formação, diferentes instrumentos de desestabilização do ancorado; como foram a chamada *performance lúdica*, ou a criação de histórias caoticamente, sem seguir o padrão da técnica literária aceita, dando-lhe rédeas soltas às sensações e expressões "livre" dos participantes. Era uma espécie de tática mobilizadora e desestabilizadora. Mobilizadora na medida em que possibilitava ao interior do projeto que nos armássemos coletivamente de uma conceição diferente da arte e da educação, bem como de ferramentas arteducativas para o nosso trabalho grupal e com as comunidades. Aprendíamos enquanto fazíamos. Desestabilizadora porque desdobraria ações que removeriam as estruturas ancoradas/ incorporadas em nossos corpos, perturbando uma grande parte delas. A invenção era um desafio para o pensamento monológico que carregávamos, era até mesmo um desafio à própria criatividade. A performatividade da invenção propunha um jogo que atingia o ser e o fazer. Tratava-se de trocar o lugar a partir de onde se faziam e concebiam as estratégias; de possibilitar as maneiras menos indutivas do pensamento, abrindo passo às novas ideias e concebendo coletivamente o encaminhamento dos desejos grupais. Já não seria, então, a instituição reitora a que arquitetasse a estratégia, mas os indivíduos.

De Certeau (1998) destaca que a invenção é a inteligência e inventividade do mais débil diante de uma convicção ética e política alimentada por uma sensibilidade estética. A invenção é feita por pessoas “ordinárias”, “heróis comuns”, indivíduos anônimos que são “o murmúrio das sociedades”. Ela aconteceria, então, no umbral do estabelecido, criando rupturas e linhas de fuga. A invenção formaria parte de uma maneira de fazer que De Certeau denominou como **táticas**. Essas táticas se contrapõem àquilo que o autor nomeio como **estratégias**, como foi descrito acima. Para ele as táticas seriam:

[...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio.
[...] ela deve jogar com o terreno que lhe é imposto [...] a tática é movimento `dentro do campo de visão do inimigo´ e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto,

visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe [...]. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário (DE CERTEAU, 1998, p. 100).

A invenção para *Arteeducando* foi a possibilidade de perceber o fechamento dos corpos, as suas opressões, mas também foi a possibilidade de criar / inventar outras micro resistências geradoras de micro liberdades. A invenção também deixou em aberto a possibilidade de construir outro espaço. Foi esse elemento que nos levou a enfrentar desafios como o desconhecimento de algumas questões associadas à Educação Popular e ao Teatro do Oprimido, que nos motivou a encarar a possibilidade de deslocamento das fronteiras de dominação externas e internas de nossos corpos, que nos incitou a experimentar a descentralização do poder e do saber e a compreender a emergência de achar outros possíveis caminhos.

3.2.2. Os afetos.

Nessa atitude inventiva do projeto, residia também uma inquietação sobre os afetos. E eu digo isso, porque no plano dos afetos, *Arteeducando* também experimentou outros campos da interação e ação. Foi nesse eixo, onde o processo de aproximação concebido na oficina tornou-se uma questão vital. A aproximação era intencionada ao longo da oficina, portanto ela não tinha que culminar em um momento determinado pois era tratada como um *continuum*. O elemento que configurava esse processo de aproximação era, precisamente, o afeto. Esse afeto era considerado como uma outra maneira de formarmos e de formar em grupo, de nos conhecer, de interagir uns com os outros e com o mundo. Foi também uma forma de construir um outro espaço. Mas, o que esse afeto significava? Por que se queria intencionar? Por que era importante potencializa-lo? Como serviria para os fines antes dito?

Para nos aproximar a uma definição sobre o afeto no contexto de *Arteeducando*, partiremos das ideias do filósofo holandês Benedictus Spinoza. Para ele os afetos são “[...] as afeições do corpo que aumentam ou diminuem, ajudam ou limitam, a potência de agir deste corpo e, ao mesmo tempo, as ideias destas afeições” (SPINOZA, s.d., p. 38). Nesse sentido, através do jogo e da arte, se mobilizavam os afetos que limitavam o nosso acionar como o medo e a insegurança. Da mesma forma, se movimentavam os

afetos que nos ajudavam, tais como a alegria, o amor, o cuidado dos outros, o gesto solidário.

Essa movimentação dos afetos foi dando pé a um relacionamento de novo tipo atravessada pela dimensão do sensível. O que se colocava era se deixar afetar pelo mundo, mas também tentar afeta-lo a ele. Queria-se, nesse intercâmbio de sensibilidades, que o grupo ficasse o mais consciente possível na geração de determinados afetos. Cuidava-se que os afetos aumentassem a potência de agir do grupo e se evitava na medida do possível os afetos que nos imobilizavam. Spinoza (s.d) chamava aos *afetos imobilizadores de paixão*, em oposição aos *afetos que potenciam* nomeados de *ação*. Intencionando o processo grupal a partir da ação estávamos, então, produzindo uma nova forma de vida. Essa particular visão da vida passava pela percepção e compreensão de nossas reações às afeições exteriores. Passava também por tentar limitar, no mais possível, ser arrastado por essas afeições, mas também passava pelo fato de tentar desenvolver ações –pensadas, sentidas e conscientemente decididas, que potenciasses uma participação real no grupo. Seria por acaso essa produção de nova forma de vida e/ou de novas formas de garantir o que se decidia viver, o político?

O filósofo brasileiro Vladimir Safatle (2015) expressava em uma conferência, que pensar a política era pensar em um circuito de afetos produzidos pela vida social, os que nos constituem e nos fazem sentir e perceber certas situações e não outras. Pensar a política também era para Safatle pensar sobre como se sentem esses efeitos, o que é o que se encontra visível ou invisível? O que acontece quando o invisível se torna visível? O que afetos nos provoca isso?

Nesse contexto surgem as seguintes perguntas: Qual seria o circuito de afetos que o dispositivo da institucionalização tinha gerado na vida social cubana? O que esse dispositivo permitíamos sentir? Quais afetos tornava invisível? O que assegurava ao despregar determinados tipos de afetos?

Como já foi dito anteriormente, a institucionalização surgiu como a forma que tinha o nascente Estado revolucionário de se organizar, de se consolidar e de se proteger. As lógicas que maioritariamente prevaleceram para garantir o seu funcionamento foram o burocratismo, o autoritarismo e o centralismo. Poderíamos dizer que cada uma dessas lógicas, desdobradas no bom sentido, possibilitavam assegurar e controlar o espaço e a esperança do mundo melhor que a Revolução queria construir. E, certamente, era um mundo melhor. No entanto, o ideal de um mundo melhor deveria ser acompanhado do *homem novo* do qual o Che Guevara falava. Mas este *homem novo*, ao

mesmo tempo que experimentava novas formas de produção e se libertava das ataduras de classe e da discriminação social, continuava sujeitado a antigas maneiras de ser e de agir que o tinham constituído durante séculos. Assim temos que, já no poder, este *homem novo* tenta estabelecer as formas que irão proteger o seu projeto. E são essas mesmas formas pré-revolucionárias que respondem a outras noções do político, as que tornaram a feitura de uma sociedade transformadora e amorosa, em uma sociedade cada vez menos aberta às **contingências** (SAFATLE, 2015).

Segundo Safatle, a utopia ou a expectativa (neste caso, a utopia do melhor mundo) produz os afetos da esperança e do medo. O que é gerado na esperança é frágil e precisa ser protegido. O medo, por seu lado, provoca a paralisia do político, ao tentar conter e extinguir tudo o que escape à imagem utópica projetada. "[...] O destino já está definido, configurado, e não admitirá outros acontecimentos que possam negá-lo" (SAFATLE, 2015). O que escapa desse destino será a *contingência*, ou seja, "[...] aquilo que quando acontece, o faz de modo tal que o possível não consegue prevêê-lo, e por isso modifica a configuração do atual". Seguidamente Safatle propõe "[...] A política é a forma humana de controlar a contingência, mas a controla na forma de se defender dela. Seria diferente a política se a contingência fosse assumida como forma humana de criar a partir dela, ou através dela "(Safatle, 2015).

Em alguma medida, era isso o que tentava potenciar os afetos em *Arteeducando* a partir da Educação Popular e o Teatro do Oprimido. Era uma tentativa de estabelecer outra forma de nos relacionar, de perceber o mundo e de agir nele. Essa tentativa não se estabelecia sob o controle do medo devido à fragilidade da esperança, mas a partir dos afetos que potenciarem as ações do corpo, a partir da contingência. Era uma tentativa que ia além do mundo melhor temporal e espacial. No entanto, tratava-se de nossa própria Revolução, de nossa própria Cuba, mas sendo colocada agora sob a tentativa de pensa-la e trabalha-la a partir dos erros que percebíamos no projeto social. Queria-se criar a partir das novas contingências. Ditas contingências estariam relacionadas às novas condições políticas, econômicas, sociais e culturais estabelecidas em Cuba após a queda do Campo Socialista e que trouxeram uma heterogeneidade nos modos de viver e de pensar na população cubana. E as soluções aos novos cenários sociais estariam relacionadas com a busca de variadas formas de continuar construindo a Revolução. A *Arteeducação* poderia ser, então, uma contingência. No entanto, essa potencialidade não foi percebida na sua profundidade naquele momento, mesmo que o projeto tivesse aberto uma pequena brecha nesses cenários sociais. Em relação a isso Safatle disse:

[...]. As transformações políticas efetivas não são apenas as modificações nos modelos de circulação de bens e de distribuição de riquezas. São modificações na estrutura dos sujeitos, nos seus modos de determinação, nos regímenes de suas economias psíquicas e nas dinâmicas de seus vínculos pessoais. Pois uma transformação política não muda apenas o circuito dos bens. Modifica também o circuito dos afetos que produzem corpos políticos, individuais e coletivos (SAFATLE, 2015).

E nessa intenção estavam os arteducadores. Mas ainda no horizonte deles aparecia a utopia do mundo melhor, cheia de esperanças e medos.

3.2.3 O jogo.

O veículo principal para dar os primeiros passos na tentativa de um outro circuito de afetos era o jogo. Ele também era a ferramenta que ativava a capacidade de invenção e, por sua vez, era o produto resultante dessa invenção.

Arteducando estabelecia previamente algumas pautas pedagógicas no processo lúdico. Elas eram importantes pois criavam o clima de confiança necessário, onde germinaria um processo criativo e desestabilizador. Essas pautas eram as mesmas seguidas pelo grupo de coordenação em um trabalho anterior com crianças. Por seu interesse nós trazemos à tona.

- É possível estar errado.
- É possível fazer o ridículo.
- É possível ser limitado.
- É possível ser como cada um é.
- É possível não poder (GARCIA, 2015, p. 68).

Garcia continua dizendo que essas pautas implicavam também vários aspetos.

- Uma familiarização da criança com atividades, comportamentos, maneiras, que foram essenciais para despertar e desdobrar incentivos à criação (Ex. Explorar situações novas, atravessar o caos do não estruturado como um passo necessário para alcançar uma nova ordem)
- A ruptura com normas e estereótipos (transgredir)
- A abordagem de uma ação ou assunto a partir de diferentes ângulos.
- A procura de soluções diferentes, não convencionais, para questões ou ações já testadas.
- Um treinamento da imaginação e o contato com a fantasia (GARCIA, 2015, p. 69).

Dessa forma, o jogo em *Arteducando* era concebido como um instrumento gerador de formas prazerosas de aprendizagem e como estratégias para desaprender, como uma criativa fonte de confusão, de inversão temporária das estruturas corporais, de despregue da criatividade e do risco, dando passo a novas regras, roles e lógicas. Magaly Muguercia nos diz que "o jogo é um princípio ambíguo que, ao desencaixarmos, promove o comportamento criativo (...)". (2007, p. 142).

Desde o seu início, *Arteducando* convidava ludicamente a repensar a ordem estabelecida das coisas a partir de um olhar questionador e comprometido. O despertar da sensibilidade e da ativação consciente da interação entre o “eu e o outro”, entre o “nós e o entorno”, já fosse na ordem de o natural ou das construções simbólicas, favorecia uma atitude nos participantes que impedia qualquer ato de apatia e estimulava a ação deles. Era um jogo que precisava da elaboração contínua dos “atores”, com um roteiro preestabelecido, mas o suficientemente flexível como para compreender que a sua existência dependia da interação performativa dos participantes. Tratava-se de um cenário móvel, onde se faziam trocas coletivas e com diferentes públicos, em que se desempenhava uma “peça” em continuo movimento e totalmente efêmera.

Se nos colocássemos na dimensão performativa contida no termo, a palavra **jogo** é uma expressão que em vez de "dizer" alguma coisa, ela "faz" algo em si. Austin (1990) destaca essa perspectiva quando indica que o produto de uma enunciação é uma ação.

Outro assunto decorrente do jogo foi a ousada encarnação da teoria que se propiciava nos participantes. As reiteradas místicas que se compartilhavam na oficina, confluíam em um entrelaçamento do ato cognitivo com o afetivo, do logo com a fruição. Com a sensibilidade comum era possível construir pelos arteducadores, através das suas vozes e de seus corpos, uma narrativa coletiva altamente significativa para todos. Abriam-se, dessa forma, múltiplas possibilidades à criação. Expandiam-se também as capacidades de perceber realidades sociais subjacentes que, sob estruturas ideológicas fortemente tecidas ou sob processos de naturalização, não era possível observar a simples vista. Esse processo implicava percepção, vivência, reflexão, teorização, encarnação da teoria e intervenção. O jogo era uma intenção de tornar os afetos enrijecidos, carentes de movimentos e de grão pobreza imaginativa, em potência mobilizadora para a abertura, o risco e a proposição.

Atingidos, então, pela grande mobilização afetiva, o jogo iria ser assumido como o dispositivo que permitiria preparar o corpo para se deixar afetar e também para mostrar um novo tipo de afetividade. Ele seria o dispositivo profanador e transgressor

por excelência. O jogo mostrar-se-ia como um desestabilizador temporal das estruturas fixas associadas aos saberes já adquiridos. Da mesma forma, manifestar-se-ia como um mobilizador da invenção, da criatividade para o surgimento de um novo mundo com novas regras, bem como um facilitador de outras visões e de outros lugares. No entanto, o jogo, além de mobilizador, desestabilizador, transgressor e criador de algo fora de si mesmo, também inscreveria sobre si mesmo sua ação. Seria uma desconstrução/construção dele mesmo, tornando-se uma estrutura móvel e temporária, com regras pactuadas pelos jogadores apenas para uma finalidade exata em um contexto pontual.

Finalmente gostaríamos de chamar a atenção sobre o que nomeamos de conduta lúdica. Trata-se da capacidade e da liberdade de sair e entrar de um jogo para outro. A conduta lúdica contribui para abrir-nos a esse aprendizado importante. Iuri Lotman (2000) escreveu que o específico do comportamento lúdico é o seu “caráter não monosêmico”, pois ele pressupõe “a realização simultânea de uma conduta prática e outra convencional (sínica).”

A pessoa que joga lembra que não se encontra na realidade, mas em um mundo lúdico-convencional: ela não caça, mas faz como se caçasse, não navega pelo mar entre tempestades e nativos hostis, mas faz como se viajasse. Mas, simultaneamente, experimenta as emoções correspondentes a uma autenticidade das circunstâncias imaginadas. [...] A essência da conduta lúdica consiste em saber e não saber, ao mesmo tempo, em lembrar e esquecer que a situação é fictícia (Lotman, 2000, p. 60).

E Lotman aponta, “[...] a arte do jogo consiste precisamente em adquirir a prática do comportamento de dois planos.”

Parecesse que, finalmente, o jogo permitir-nos-ia não só a transgressão e a inventividade. Aceitando a sua ficcionalidade, faríamos como se vivêssemos outras realidades ao mesmo tempo, desenvolvendo outros pontos de vista sobre diversos temas, explorando outras soluções e lógicas para jogar, por fim, outros jogos possíveis.

3.3 Tentativas profanadoras.

Uma pergunta está girando na minha cabeça, agora com mais insistência, em frente do desfile de milionários famosos que viajam para o meu país, o mesmo país

fechado/ auto protegido por muitos anos, profundamente desconhecido aos olhos de todos os que estão "fora" e que gera neles tanto ódio quanto idealização. Milionários famosos ansiosos por conhecer o lugar proibido e exótico, que querem investigar a melhor forma engoli-lo e ter um novo lucro disso.

Uma pergunta que se revela ao assistir pela internet o desfile de modas de Chanel feito na Havana, anunciando a coleção de roupas que será lançada em 2017, e as barreiras colocadas para que o povão não se misturasse com os deslumbrantes ricos, na mesma medida em que os meios de comunicação oficial fazem total silêncio sobre esses acontecimentos, evidenciando o prelúdio de um possível futuro.

É uma questão que me atormenta na mesma medida em que veio os sapatos altos das modelos sapatear no chão da nova passarela chamada *Paseo de Martí*; como se o glamour e o brilho pisoteassem ao herói cubano, ao criador do Partido Revolucionário, ao homem que concebeu a guerra para conquistar a independência da Espanha, embora não pudesse evitar que Cuba fosse engolida, como de costume, pelos Estados Unidos e voltássemos, mais uma vez, a trocar o ouro por miçangas. Tratava-se do mesmo José Martí, aquele que se tornou o símbolo do guerreiro, do pensador, do poeta, do mestre, o inspirador de todo revolucionário em Cuba, incluindo aqueles que começaram uma revolução que poucos anos depois seria a primeira Revolução Socialista da América.

A pergunta que estava na minha cabeça enquanto estávamos desenvolvendo a experiência arduamente educativa, a que me tem acompanhado nestes dois anos difíceis de vida luxuosa e de barbárie em São Paulo, desvinculada de quaisquer valores económicos, sociais, políticos, culturais de referência, experimentando os estigmas da cultura de classes, o desamparo, a discriminação brutal e a morte banal seria **como podemos manter e continuar construindo os logros e as conquistas da Revolução, a sua prática libertária, sem os dispositivos de controle, autoritários, burocráticos, que sujeitam aos indivíduos? Poderia se pensar, nos âmbitos da Revolução, uma abertura para outros domínios de práticas revolucionárias, sem que isso necessariamente envolva uma posição contra? Poderia se pensar na possibilidade de mudar a ideia de revoluções que temos construído até agora, para abriremos para outras percepções e pensar em outras formas ou maneira de fundar outro mundo?**

Retomaremos novamente o jogo, um dos elementos abordados anteriormente e assumido como o profanador por excelência, estreitamente articulado com a invenção e os afetos.

Os afetos, conforme foram abordados em *Arteeducando*, tentariam reforçar, tentariam aumentar a capacidade de agir. Dessa forma teríamos que, diante da fragilidade da esperança, da utopia (de nosso projeto revolucionário), foi-se produzindo o medo a perde-la. Esse medo estava sempre tentando conter, desaparecer, todos os vestígios de contingência que ameaçaram a esperança, causando a paralisia do político (é para isso que o dispositivo da institucionalização deveria ser utilizado, além de seu principal propósito histórico e de estabelecimento e exercício do poder). Os afetos *potenciadores* (o amor, o cuidado do outro, a alegria, o gesto solidário, a comunicação dialógica e propositiva, a transparência, o não medo), então, teriam o papel de ajudar ao surgimento das contingências. No entanto, essas contingências, não sendo previstas pelo possível dentro do projeto utópico, apenas surgiriam se, de alguma maneira, fossem intencionadas desde *Arteeducando*. E era precisamente o jogo, a ferramenta que contribuiria para essa potenciação.

A invenção, por sua vez, foi considerada como uma tática. Detrás dela encontra-se o que denominamos de atitude inventiva, ou seja, uma atitude corporal de atenção, concentração e disponibilidade para a criação, para o encontro de caminhos possíveis, experiências e outros mundos. Essa atitude inventiva operaria, por um lado, como uma antecipação, uma disposição corporal prévia para o jogo, mas por outro lado se manifestaria como o resultado ou o fruto do jogo mesmo. E é precisamente esse fruto do jogo, essa nova invenção a que poderia ser associada ao aparecimento da contingência.

Assim, o jogo vai ser a peça profanadora fundamental dentro do contra dispositivo *arteducativo*. A transgressão própria do jogo implica uma desestabilização, mobilização, criação e a capacidade de se movimentar de um plano para outro. De acordo com Agamben (2007a), consagrar é a remoção e separação das coisas do uso comum através do sacrifício (ritual), sendo transferidas para a esfera do sagrado. Profanar, entretanto, é a operação inversa. O profano seria o que é retornado para o uso comum dos humanos, através de um processo de separação. O jogo, acompanhado por sua antecipada atitude inventiva e pelo afeto que se abre para a contingência, seria um dos meios utilizados para tornar incongruente o sagrado e para subvertê-lo.

Gostaria de chamar a atenção aqui para a análise de Agamben (2007a) no que diz respeito ao reino do sagrado. O autor afirma que "[...] o poder do ato sagrado reside na conjunção do mito que narra a história com um rito que a reproduz e a encena". E ele continua dizendo que o jogo quebra essa unidade. O jogo de ação faz desaparecer o mito e conserva o rito. Já o jogo de palavras, cancela o rito e deixa ao mito sobreviver. O que

isso significa é que o jogo "liberta e desvia à humanidade do domínio do sagrado, mas sem abolir o sagrado completamente. Esse vestígio do sagrado, no entanto, tem um uso especial [...]”, pois ele é um jogo.

Assim, em *Arteducando*, podíamos jogar intercambiando responsabilidades, tanto na conformação quanto no trabalho das comissões. Desempenhar as diversas responsabilidades no grupo nos seus aspectos funcionais (organização, registros, alimentos, místicas e redes), era como jogar para se tornar o aparelho do Estado que dirige uma nação. Esse fato de se colocar no lugar comumente assumido pelo outro revelaria algumas pistas.

A primeira pista estava relacionada com a capacidade que tem qualquer pessoa para assumir uma responsabilidade que parecesse distante das suas perspectivas de vida. A segunda pista evidenciava que, muitas vezes, quando as pessoas assumiam uma responsabilidade distantes da sua atividade diária, ficavam imobilizadas sem vontade para fazer alguma coisa. Lembro-me neste momento daquela frase expressada por um arteducador, se referindo ao momento em que os escravos, ao serem libertados, não sabiam o que fazer com essa liberdade. Essa estratégia de intercambiar as responsabilidades em *Arteducando* como se fosse um jogo, mostraram nossas potencialidades e nossas capacidades de solução, mas também evidenciaram nossas incapacidades de agir espontaneamente.

Também no projeto jogávamos a partir da construção de textos feitos com recortes de jornais, seguindo o estilo de Tristan Tzara⁴⁹. O jogo desarmava o mito que envolvia o texto, rigidamente estruturado a partir de cânones literários e sob visões cristalizadas de talento. O jogo oferecia a possibilidade de profanar um campo que não foi projetado para qualquer pessoa. E era precisamente essa atividade a base daquilo que nomeamos *performance lúdica*, definição assumida diante da impossibilidade de falar diretamente de *Teatro do Oprimido*⁵⁰. Sob essa perspectiva pretendia-se abordar várias questões que afetavam às comunidades com as quais trabalhávamos, primeiro os *arteducadores* em suas cidades natais, e depois todos juntos na oficina. Era simplesmente um jogo para desmistificar vários mitos.

⁴⁹ Tristan Tzara (Roménia 1896 - Paris 1963), poeta romeno, judeu, francês, fundador do dadaísmo. O movimento estético *Dadá*, que surgiu no meio da Primeira Guerra Mundial, pretendia detonar os valores artísticos da cultura ocidental da época, quebrando a estrutura da linguagem artística e produzindo uma evidente reação no público.

⁵⁰ A fim de proteger o trabalho derivado desse jogo e a continuidade do projeto mesmo, não devia se falar nas comunidades, nos encontros com os representantes dos órgãos locais de poder, nem com os funcionários que dirigiam a instituição à qual pertencia *Arteducando* do termo Teatro do Oprimido.

Um das questões a serem desmitificada eram os espaços. Quando em templos evangélicos fazíamos uma performance e terminávamos cantando, ao ritmo da rumba⁵¹ cubana, o hino da Internacional Comunista; ou quando em um teatro usado oficialmente pelo Partido Comunista para as suas reuniões, construíamos precisamente uma performance baseada nas questões relacionadas com o distanciamento do Partido com os interesses do povo; estávamos dessa maneira desconstruindo essa narrativa alimentada de poder que sustenta o mito.

Da mesma forma também eram desmitificado os falsos protagonismos. O trabalho estético feito com crianças nas comunidades revelou mais de uma vez, que as lideranças de muitas dessas localidades não conseguiam tornar visível e expressar as problemáticas que afligia à população. Eram precisamente os infantes – aqueles que “não têm voz”- os que se tornavam protagonista do processo de trabalho. Para isso também contribuía a dimensão transgressora das diversas linguagens artísticas e não exatamente as reuniões oficiais do governo, os discursos políticos, as atas e os mecanismos estabelecidos.

O jogo, a invenção, os afetos, a linguagem estética, o convívio, o diálogo, a participação, a descentralização, a autonomia – todos esses elementos constitutivos do político-, foram disparadores, instrumentos que conseguiram profanar o sagrado, aquelas estruturas inamovíveis, sólidas, intocáveis, que o poder criou para se proteger e se perpetuar na mesma medida em que conformava subjetividades dependentes, apáticas e despolitizada.

Essas subjetividades conformavam os corpos. Ou seja, essas estruturas inamovíveis e as suas lógicas de funcionamento, também estavam dentro de cada um de nós, conformando a nossa corporeidade, a nossa gestualidade. Portanto, antes de profanar as estruturas inamovíveis externas ao corpo, precisava-se profaná-las na sua introjeção. Era preciso fazer um exercício de auto profanação. E não seria acaso essa auto profanação o que Foucault chamou de *cuidado de si*. Assim, assumindo a tentativa profanadora (constituída por nossa concepção do político, conjuntamente com as linguagens estéticas e a experiência educativa e artística) como ato que nos auto profana e, ao mesmo tempo, a profanação do dispositivo no contexto social e cultural, teríamos como resultado uma ressignificação da dimensão ética.

⁵¹ Ritmo musical e estilo de dança cubana de origem africana. Praticavam-se muito nos bairros pobres e nos barracos, sobretudo pela população negra. Sua música era feita com o toque de três tambores.

3.3 Algumas reflexões pós-tentativas profanadoras.

Confesso que o avanço na pesquisa não me resulta tão obvio, muito menos com a impetuosidade dos anos em que a experiência aconteceu. À primeira vista, pareceria (ou melhor, gostaria de acreditar) que Arteducando estava fazendo outra revolução dentro da Revolução. E eu digo sim, quando, depois de trabalhar o político (através de linguagens estéticas, da arte e da educação como experiência, etc.), os Arteducadores que viveram a experiência artístico-educativa saíam de lá com outra visão do mundo, refrescados pela chuva de conceitos/experiências atualizados, renovados no compromisso profundo com fazer a revolução e tentando mudar o seu mundo e o mundo.

Toda vez que aconteciam as oficinas de Arteducando, novos participantes apareciam sendo formados por anteriores alunos. Tentava-se a ruptura de velhas tradições pedagógicas e artísticas, mudando métodos e visões de trabalho. Questionava-se o papel de cada um entanto sujeitos/objetos de um labor com outros. Aumentava a sensibilidade e sentia-se amor e alegria no trabalho. Deixava-se de pensar as ações desde o centro, colocando o olhar para as margens.

O grupo, entretanto, ia se organizando por si mesmo, tentando não perder a comunicação dialógica cultivada. Concebiam-se ações tanto pedagógicas quanto artísticas nas comunidades, achando os recursos que sustentaram ditas propostas. O grupo de *arteducadores* se movimentava de um lugar para outro do país, tentando ser eficientes e evitando a burocratização e o fato de ajeitar-se.

Apesar de tudo isso, o dispositivo da institucionalização novamente interceptou e controlou ao contra dispositivo *arteducativo*. Por quê? O jogo *arteducativo* é episódico, efêmero; também poderíamos dizer que é tático. Como De Certeau (1998) observou, o jogo funciona golpe por golpe, ele não tem a capacidade por si mesmo de fazer alterações globais. Poderíamos dizer que o contra dispositivo *arteducativo* perdeu a sua função profanadora ao manter-se no limite do *como se*.

Acerca disso Agamben (2007a) afirma que fazer que o jogo retorne à sua vocação puramente profana é uma tarefa política. E ele faz uma distinção entre secularização e profanação. Ele diz:

A secularização é uma forma de remoção que mantém intactas as forças, que se restringe a deslocar de um lugar a outro. A profanação implica uma neutralização daquilo que profana. [...] Ambas as operações são políticas, mas a primeira tem a ver com o exercício do poder, o que é assegurado remetendo-o a um modelo sagrado; a segunda desativa os dispositivos do poder e devolve ao uso comum os espaços que ele havia confiscado (AGAMBEN, 2007a, p. 60-61).

Não era exatamente a missão de *Arteeducando* secularizar, mas sim profanar. No entanto, se o ato de profanar o dispositivo foi feito a partir da ação lúdica, então, nós apenas limitamo-nos a deslocar-nos de um lugar para outro, deixando intactas as forças e estruturas.

Tinha sido um simulacro de profanação que não conseguiu desativar os dispositivos de poder e que ficou no *como se*, permitindo-nos apenas um deslocamento. O dispositivo da institucionalização continuava sendo exercido. No entanto, se tomarmos o momento e o espaço da oficina *Arteeducando* como um laboratório para o exercício do poder, então profanar o dispositivo da institucionalização no corpo dos sujeitos / participantes sim foi possível.

Foi possível que as vozes perderam o medo e conseguissem sair das gargantas para além de um murmúrio; que os corpos ao se encontrar em espaços geográficos distante do centro, no meio de outras cores, de outros cheiros, de gestos amáveis e *picarescas* já esquecidas, pararem de assumir a pose arrogante da metrópole; que esses mesmos corpos distantes se comesçassem a tocar timidamente até chegar à transgressão e tornar esse fato em uma festa onde os limites da *proxemia* se recolocavam fora de qualquer hierarquia e autoridade. Como diria Foucault novamente, “O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos [...], lugar da dissociação do Eu [...], dimensão em perpetua pulverização.” (FOUCAULT, 1980, p.15)

Si assumíssemos o espaço tempo como o aqui e agora, com toda a espessura de suas camadas juntas, cada profanação dos dispositivos nos corpos, é uma profanação do dispositivo fora deles e real. Poderia ser que em *Arteeducando* as profanações reais só se dariam no território corporal? Seria o corpo o lugar onde se fariam efetivas realmente as profanações a qualquer dispositivo? Por outro lado, para que quereríamos profanar esse dispositivo si finalmente o perigo de volver a converter-se novamente em dispositivo e capturar com ele as subjetividades estava sempre latente?

Quisera neste ponto então advertir acerca do que Agamben (2007a) chama de *meios puros*. Eles seriam a atividade ou a prática que, no entanto conservar sua natureza de *meio* emancipa-se de sua relação com a finalidade. Assim, não se trataria de profanar o dispositivo (nos corpos) para levá-lo a qualquer uso, com o risco de converter-se de novo em um dispositivo, senão ao uso da inoperância, ao uso do não proveito.

Pela relevância que percebo no termo de *meios puros*, quisera por último fazer algumas observações acerca da relação entre o mesmo e a ética. Assumiremos o termo de ética como a relação que se estabelece de um consigo mesmo e, com os outros. Ao dizer de Foucault “[...] a ética é a forma reflexiva que adota a liberdade.” (FOUCAULT, 1994, p. 111). Também afirma que a ética em quanto prática reflexiva da liberdade, tem girado em torno ao cuidado de si. O seja, o cuidado de si é o modo a través do qual a liberdade tem sido pensada como ética. (FOUCAULT, 1994).

Nesse cuidar de si, os *meios puros* viriam ser uma espécie de *libertadores da liberdade*. Eles nos libertariam tanto do conceito de liberdade como do desejo dela. Si o desejo de liberdade nasce de uma limitação dela, a liberdade deixaria de existir não só si deixa-se de existir o que a oprime, senão também si deixa-se de existir a percepção do que seriam os limites da liberdade, o que pode oprimi-la e que dentro de cada sujeito se define. Ir, através dos *meios puros* além dos limites impostos a cada termo determinado pelo poder, (quer dizer, profanar) neste caso os limites da liberdade, possibilitaria a não existência desses limites tal e como estão fixados dentro de nós, fazendo inoperante de fato todos os dispositivos que regulam nossas vidas. Assim, nossas vidas seriam por si mesmas profanadoras dos dispositivos, além de qualquer ação, além de qualquer transcendência. E isto não seria mais que, *imanência*.

Agamben nos diz ao respeito da *imanência*: “O que pode ser um conhecimento que não tem já como correlato a abertura ao mundo e à verdade senão somente a vida e sua errância?” (AGAMBEN, 2007b, p. 483) Mas, isto seria o tema de outra pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda vez que penso na experiência artística pedagógica *Arteducando: o jogo da transformação*, não posso deixar de sentir uma mistura de júbilo e pesar. Júbilo pelo projeto ter conseguido, de alguma maneira, inspirar em uns jovens o desejo não apenas de sussurrar a crítica daquilo que consideravam errado, mas também pelo fato de ter ajudado a libertar os seus corpos para que expressassem suas vozes sem temor. Júbilo também por eles ter conseguido superar a atitude de lamentação com que chegaram, se posicionando agora em uma atitude propositada. Jovens re-inspirados que voltaram a confiar na ideia da revolução.

Mais, por outro lado, vejo com pesar a eficácia do desempenho dos dispositivos do poder que, apesar de nossas tentativas, continuou a sua função e conseguiu destecer novamente os transgressores bordados que tinham sido feitos.

Esses sentimentos me fizeram refletir sobre as razões pelas quais qualquer dissonância no meio da *coralidade* era rapidamente apaziguada, colocando-se as coisas de volta na ordem estabelecida pelo poder. Essas duas sensações me fizeram pensar também acerca de como as formas poéticas poderiam lidar com isso, encontrando brechas na apreciação que possibilitassem outras visões e ações. Também me fizeram acreditar acerca de como a arte e a educação teriam a potência de abrir e provocar fugas na percepção, a partir da ideia de uma prática que libertaria o corpo.

Tornava-se urgente, então, deter-se e estudar o acontecido, com a esperança não apenas de compreender o que se evidenciava claramente. Da mesma forma, urgia advertir como a reutilização dos espaços, o seu reposicionamento, a reativação de outras lógicas, o redimensionamento do afeto, a invenção e a potência do jogo comoveram a cada um dos que vivemos aqueles encontros arteducativos no projeto, colocando o questionamento, o cuidado de si e a relação coletiva em um lugar privilegiado. No entanto, limitarmos a isso, implicaria não gerar o conhecimento suficiente para recuperar e superar esse cenário. A questão que se colocava como a mais urgente era tentar perceber o que nós não vimos do real, tentar deixar o mundo que nos constituía com todos os seus conceitos e categorias pré-estabelecidas, a fim de explicar principalmente como era possível que, depois de ter subvertido os corpos, transgredido as fronteiras, exercida a liberdade, voltássemos a ser docilizados.

A análise desenvolvida no âmbito da pesquisa fez esse percurso. Tentando entender além do óbvio, aprofundamo-nos nas questões aqui colocadas até encontrar

uma chave que abriria uma porta. Tratava-se daquilo que Michel Foucault apontava acerca de **como constituíam-se as subjetividades**. Quais eram os discursos que tinham articulado até então, o que nós pensávamos, falávamos e fazíamos com relação aos acontecimentos históricos? Como, a partir do exercício do poder e do saber, eram nossas ações desenvolvidas? O que elas queriam assegurar e para que serviam?

E aqui surgiu outro desafio. De que forma desvelaríamos esse universo apontado por Foucault? Através de que ferramentas poderíamos ter acesso à descoberta de algo que não conhecíamos e que, além do mais, nossa própria constituição do mundo não nos deixava ver? Foi assim que os **dispositivos** se tornaram o nosso báculo para percorrer o caminho pedregoso que apareceu por trás da porta recém-aberta. Mas, para achar esse báculo foi preciso se colocar em outra atitude e percepção corporal e mental do mundo. Tanto a **espiritualidade Zen** quanto as **perspectivas de desconstrução da pós-modernidade** foram as fontes que nos permitiram essa re colocação, possibilitando-nos reconhecer esse cayado óbvio, mas invisível aos nossos olhos. E foi precisamente essa descoberta do dispositivo, a grande valia desta trajetória na pesquisa.

Através da sua compreensão, conseguimos responder uma pergunta inicial colocada nesta dissertação. Quais seriam as causas que levaram à ruptura da relação entre o projeto libertário da nação e o poder, tal como tem sido até agora conformado? O **dispositivo da institucionalização**, juntamente com as suas formas inseparáveis de agir e atingir aos indivíduos, tinha conseguido quebrar não apenas aquilo que já foi dito, mas também tinha conformado subjetividades oprimidas, submissas, caladas, reprodutivas, apáticas, feitas quase inteiramente de slogans e impulsionadas por meio da punição (política).

A partir disso, como poderíamos pensar a **arte e a educação**? Consigo chegar a umas primeiras conclusões na pesquisa que me possibilitam salientar que tanto uma quanto a outra seriam, em suas múltiplas variantes, **as táticas que conseguiriam profanar os dispositivos**. Seriam táticas que alcançariam desvincular o crescimento das capacidades, da intensificação das relações de poder; que constantemente nos desafiaríamos para criar meios de recomeçar, para criar subjetividades outras no meio do real com a sua economia, sociedade e política. Mas, como Giorgio Agamben diria, (embora, em sua tese, ele vai além), esta é a tarefa política da geração vindoura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo?* E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009. 92 p.
- _____. *Profanações*. Trad. Silvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007(a). 91 p.
- _____. *La potencia del pensamiento: Ensayos y Conferencias*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora S.A., 2007(b). 527 p.
- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer: Palavras e ação*. Trad. Danilo Marcondes de Filho. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas, 1990. 136 p.
- ARISTÓTELES. *Política*. Trad. de Mário de Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985. 322 p.
- _____. *Ética a Nicômaco*. (s.a.) Disponível em: <<http://compartilhandoebook.blogspot.com.br/2014/06/livros-aristoteles-pdf-download-gratis.html>>. Acesso em: 15 de abr. 2016.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. 3ªed. São Paulo: Editora Brasiliense s.a, 1987. 254 p.
- CASTELLANOS, J.; CASTELLANOS, I. *Cultura afrocubana: Las religiones y las lenguas*. Ediciones Universal. Miami, 1992. 456 p. v.3.
- CASTRO, F. Discurso pronunciado por el Presidente de la República de Cuba, Fidel Castro Ruz, en la graduación del primer curso de las Escuelas de Instructores de Arte, en la Plaza Ernesto Che Guevara, Santa Clara, el 20 de octubre de 2004. Disponível em: <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/2004/esp/f201004e.html>>. Acesso em: 29 de set. 2015.
- _____. Discurso pronunciado por Fidel Castro Ruz, en la concentración celebrada en la Plaza de la Revolución "José Martí", para proclamar a Cuba Territorio Libre de Analfabetismo, el 22 de diciembre de 1961. Disponível em: <<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1961/esp/f221261e.html>>. Acesso em: 29 de set. 2015.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998. 351 p.
- DI FILIPPO, M. Walter Benjamin y Jacques Rancière: arte y política. Una lectura en clave epistemológica. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, Argentina, [s.v., s.n, s.a].
- DIÉGUEZ, I. *Escenarios liminales: Teatralidades, performatividades, políticas*. 1ra. Ed. México, D.F.: Toma, Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas, 2014. 223 p.
- _____. En las márgenes del texto: escrituras ilegales. *Archivo Virtual de Artes Escénicas*, España, 2002. Disponível em: <<http://artescenicass.uclm.es/index.php?sec=texto&id=75>>. Acesso em: 26 de set. 2015.

- _____. Escenarios y teatralidades liminales. Prácticas artísticas y socioestéticas. *ARTEA Investigación y Creación Escénica*, [s.v., s.n, s.a].
- DOGEN, E. *Fukanzazenji*. Japón, 1227. Disponible em: <<http://www.zen-deshimaru.com/es/zen/fukanzazengi-de-eihei-dogen-texto-integral-en-espanol>>. Acceso em: 2 de abr. 2016.
- FORNET, A. *El Quinquenio gris*: Revisitando el término. In: Ciclo organizado por el Centro Teórico-Cultural Criterios La política cultural del período revolucionario: Memoria y reflexión, 2007, La Habana, conferencia, Criterios.
- FOUCAULT, M. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. 2da. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. (Ditos e escritos, v. III)
- _____. El sujeto y el poder. *STOR Revista Mexicana de Sociología*, vol. 50, no.3. (Jul – Sept. 1988), pp 3- 20.
- _____. *Hermenéutica del sujeto*. Trad. Fernando Álvarez-Uría. Ediciones Endymión. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1994. 142 p.
- _____. *A microfísica do poder*. 1980. Disponible em: <http://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfísica_do_Poder_-_Michel_Foucault.pdf>. Acceso em: 2 de abr. 2016.
- _____. El juego de Michel Foucault. *Con-versiones Revista transdisciplinaria*, Argentina, jul. 2006. Disponible em: <http://con-versiones.com.ar/nota0564.htm>. Acceso em: 22 de abr. 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.
- _____. *Constructor de sueños*. Disponible em: <https://www.youtube.com/watch?v=amA_xoBh4f4>. Acceso em: 2 de mar. 2016.
- GARCÍA FANLO, L. Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei: revista de filosofía*, n. 74, 2011. Disponible em: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>. Acceso em: 22 abr. 2016.
- GARCÍA LEYVA, L. ¡S.O.S...! Está muriendo un elefante blanco. *Revista Teatro/ CELCIT*, Revista de teatrología, técnicas y reflexión sobre la práctica teatral iberoamericana, Buenos Aires, Segunda Época, año 18, n. 35/36, p. 76-85, 2009.
- _____. *Del niño actor al niño performer: concepciones pedagógicas en la historia del teatro con niños*. 1. ed. La Habana: Editorial Caminos, 2009. 126 p
- _____. *El viaje del colibrí: re-construyendo una pedagogía arteducativa con y desde los/as niños/as*. 1. ed. La Habana: Editorial Caminos, 2010. 62 p.
- _____. Geografías liminales en las performances y el teatro latinoamericano. Anotaciones personales para abordar la cultura infantil. [s.v., s.n, s.a].
- _____. *A cruzada das crianças: sinais históricos nas performances e no teatro cubano*. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Teatro) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo 2015. Disponible em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-12012016-094659/pt-br.php> Acceso em: 29 abr. de 2016.
- GUANCHE, J. C.; La participación ciudadana en el estado cubano. *Temas*, La Habana, n. 70, p. 69-79, abril-junio 2012.

- _____. Otro socialismo mejor es posible. *Temas*, La Habana, n. 56, p. 2, octubre-diciembre 2008.
- HARVEY, D. *La condición de la posmodernidad: Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A., 1998. 401 p.
- HERNÁNDEZ, R.; BARASH, Z.; CID, J.; PRIETO SAMSONOV, D.; YOSS; Huellas culturales rusas y de Europa del este en Cuba. *Temas*, La Habana, v. 4, p. 50-69, 2009.
- HOBBSAWN, E. *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo Mondadori, 1998. 612 p.
- JAMESON, F. *A política da utopia*. In: *Contragolpes: seleção de artigos da New Left Review*. SADER, E. (ORG). São Paulo: Boitempo, 2006.
- LARROSA BONDÍA, J. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 14 de mai. 2016.
- LOTMAN, I. *La semiosfera III. Semiótica de las artes y de la cultura*. Trad. Desiderio Navarro. Madrid: Frónesis. Cátedra Universitat de Valencia, 2000. 300 p.
- LYOTARD, J. F. *Lo inhumano: Charlas sobre el tiempo*. 2da. Ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1997. 204 p.
- MAÑACH, J. Indagación del choteo. Disponível em: http://www.revistacaliban.cu/articulos/9_indagacion_choteo.pdf?numero=9. Acesso em: 7 de fev. 2016.
- MARTÍNEZ HEREDIA, F. *El corrimiento hacia el rojo*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 2001. 280 p.
- MORE, T. *Utopia*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais, 2004. 167 p.
- MOSTAÇO, E.; OROFINO, I.; BAUMGÄRTEL, S.; COLLAÇO, V. (Org.) *Sobre performatividade*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2009. 272 p.
- MUGUERCIA, M. *El cuerpo cubano: Teatro, performance y política en Cuba 1992-2005*. Argentina, Buenos Aires: CELCIT, 2007. 245 p.
- _____. Seminario de teatrología “Encrucijadas del teatro latinoamericano actual”, 6-26 abril de 2009, realizado en el marco del VII Festival Internacional de Teatro de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, Ponencia *Estudios de las performances en América Latina*.
- _____. Antropología y Posmodernidad. *Dramateatro Revista Digital*, Argentina, [s.v., s.n, s.a]. Disponível em: http://www.dramateatro.com/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=578&lang=es>. Acesso em: 26 set. 2015.

- PAVIS, P. *Diccionario del teatro: Dramaturgia, estética y semiología*. 4ta. ed. rev. y ampl. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica S.A, 1998.
- PÉREZ, E. *Freire entre nosotros: una experiencia cubana de Educación Popular*. La Habana: Editorial Caminos, 2004. 124 p.
- _____. Cuba: la alternativa de la Educación Popular. *La Ventana*, La Habana, sept. 2007. Disponible em: <http://laventana.casa.cult.cu/noticias/2007/09/06/cuba-la-alternativa-de-la-educacion-popular/>. Acceso em: 28 mar. 2016.
- _____. Freire y Cuba hoy. *Caminos*, La Habana, n. 59, 2011. Disponible em: <http://revista.ecaminos.org/article/freire-y-cuba-hoy/>. Acceso em: 28 mar. 2016.
- _____.; MARTÍNEZ, F. Diálogo con Paulo Freire. Pañuelos en rebeldía. Argentina. Disponible em: <http://www.pañuelosenrebeldia.com.ar/content/view/180/245/>>. Acceso em: 28 mar. 2016.
- _____. Qué es hoy la Educación Popular para nosotros. Pañuelos en Rebeldía, Argentina. Disponible em: <http://www.pañuelosenrebeldia.com.ar/content/view/208/245/>>. Acceso em: 28 mar. 2016.
- POGOLOTTI, G. Pensar desde Cuba. *La Jiribilla*, La Habana, Año XI, n. 613, feb. 2013. Disponible em: <http://www.epoca2.lajiribilla.cu/articulo/3240/pensar-desde-cuba>>. Acceso em: 1 abr. 2016.
- PRIETO, A. *El humor de Misha*. La crisis del socialismo real en el chiste político. Argentina: Ediciones Colihue S.R.L., 1997. 144 p.
- RAVELO CABRERA, P. La posmodernidad en la intelectualidad cubana de los noventa. Disponible em: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/LA%20POSMODERNIDAD%20EN%20LA%20INTELECTUALIDAD%20CUBANA.pdf>. Acceso em: 1 de abr. 2016.
- REBELLATO, J. L. La participación como territorio de contradicciones éticas. In: *Soberanía alimentaria: selección de lecturas* / comp. Carmen Nora Hernández La Habana: Editorial Caminos, 2012. p. 39-46
- ROSSI, M. A.; AMADEO, J. Platón y Aristóteles: dos miradas sugestivas en torno a la política. In: BORON, A. A.; DE VITA, A. (Org.) *Teoría y filosofía política*. La recuperación de los clásicos en el debate latinoamericano. Buenos Aires: CLACSO, 2002. p. 61 – 73.
- SAFATLE, V. Viver sem esperança é viver sem medo: Tempo, política e afeto. 2015. Disponible em: <https://www.youtube.com/watch?v=fAPrVtcwQ0M>. Acceso em: 27 abr. de 2016.
- SCHECHNER, R. O que é Performance? *O Percevejo*. Revista de Teatro Crítica e Estética Ano 11, n. 12, Departamento de Teoria do Teatro da Unirio, 2013. p-p 25-50

- SOSA, E. La leyenda ñañiga en Cuba: su valor documental. Disponível em: <[file:///C:/Users/Unesp/Downloads/Dialnet-LaLeyendaNanigaEnCuba-2230347%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Unesp/Downloads/Dialnet-LaLeyendaNanigaEnCuba-2230347%20(1).pdf)>. Acesso em: 7 de fev. 2016.
- SPINOZA, B. Ética, demonstrada à maneira dos geômetras. Trad. Roberto Brandão. (s.a.) Disponível em: <http://www.filoczar.com.br/filosoficos/Espinoza/93539070-Baruch-Spinoza-Etica-Demonstrada-a-maneira-dos-Geometras-PT-BR.pdf>. Acesso em: 27 abr. de 2016.
- TURNER, V. Liminal ao Liminoide: em Brincadeiras, Fluxo e Ritual, um Ensaio de Simbologia Comparativa. *Mediações*. Londrina, v. 17, n. 2, p. 214-257, jul/dez 2012
- _____. *Dramas, campos e metáforas: Ação simbólica na sociedade humana*. Brasil, Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008. 278 p.
- _____. *O processo ritual: Estrutura e Antiestrutura*. Petrópolis: Vozes, 1994. 245 p.
- VAN GENNEP; A. *Os ritos de passagem*. 2. ed., Trad. Mariano Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011.

Área de conhecimento da titulação do Mestrado, conforme tabela CAPES.

80000002 LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES

ÁREA DE AVALIAÇÃO: ARTES / MÚSICA

80300006 ARTES

80310001 EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

ANEXOS

Anexo 1: Términos de referencias del Proyecto Arteducando

TÉRMINOS DE REFERENCIA.

Suscritos por la Organización No Gubernamental Zunzún (Schweizer Entwicklungsprojekte in Kuba) de la República Federal de Suiza, la Asociación Hermanos Saiz, organización que agrupa a la joven vanguardia artística cubana y cuyo órgano de relaciones es el Ministerio de Cultura, el Centro de Coordinación para la Colaboración Internacional a la Cultura Cubana del MINCULT y el Ministerio de Comercio Exterior y la Inversión Extranjera este último en representación del Gobierno cubano para facilitar el buen desarrollo del proyecto titulado:

Arteducando: el juego de la transformación.

(El documento del proyecto se adjunta y es parte integrante de estos Términos de Referencia).

1. - CONDICIONES GENERALES


1. El presente proyecto cuenta para su ejecución con un financiamiento de 25948.00 CUC aportados por la Organización No Gubernamental Zunzún (Schweizer Entwicklungsprojekte in Kuba) de la República Federal de Suiza, y una contribución de 106089.00 MN (pesos cubanos) aportados por la Asociación Hermanos Saiz para la ejecución de los rubros aprobados por el proyecto, para el respaldo salarial de los especialistas y para otros gastos derivados del proyecto.
2. La Organización No Gubernamental Zunzún se relacionará con la Asociación Hermanos Saiz como su contraparte oficial y ejecutora del proyecto.
3. El proyecto tendrá un período de duración de tres años, y su ejecución está prevista en 1 mes a partir de la firma de estos Términos de Referencia.
4. El proyecto tendrá un alcance nacional y se realizará en las instalaciones de la Asociación Hermanos Saiz que se señalan en el cuerpo del mismo.
5. Las adquisiciones previstas en el proyecto se harán a través de un Comité de Compras conformado específicamente para este.
6. Se abrirá una Cuenta Bancaria a nombre del Proyecto y en ningún caso se emitirán cheques o transferencias a nombre de personas naturales.
7. Cualquier propuesta o medida de ampliación y/o modificación del proyecto o los presentes Términos debe ser aprobada con la participación de todos los firmantes del mismo.

Objetivo General.

1. Contribuir en el desarrollo de un proceso de formación y capacitación, a través de un conjunto de acciones de base artística y educativa, con artistas e intelectuales jóvenes vinculados a procesos de transformación sociocultural con niños, adolescentes y jóvenes en el país.

Objetivo Específico.

1. Fomentar en los artistas e intelectuales jóvenes, un proceso colectivo de construcción y apropiación de una concepción artística pedagógica así como de elementos metodológicos de base liberadora, participativa y transformadora, que fortalezcan la labor sociocultural que desempeñan.



2. - RESPONSABILIDADES DE LAS PARTES

2.1 La Organización No Gubernamental Zunzún

- 2.1.1 Aportará los fondos externos al proyecto y depositará los mismos en la cuenta bancaria habilitada a nombre del mismo.
- 2.1.2 Efectuará visitas de monitoreo al proyecto en coordinación con su contraparte oficial cubana y el resto de las partes.
- 2.1.3 Solicitará y recibirá periódicamente los informes técnicos narrativos y financieros del seguimiento del proyecto.

2.2 La Asociación Hermanos Saiz.

- 2.2.1 Designará como Director del Proyecto a Ludmila Lee Castillo.
- 2.2.2 Operará la cuenta bancaria habilitada a nombre del proyecto.
- 2.2.3 Ejecutará, a través de un equipo profesional de especialistas, todas las acciones artísticas pedagógicas previstas en la concepción del proyecto.
- 2.2.4 Evaluará de conjunto con los beneficiarios directos y la contraparte extranjera el desarrollo del proyecto.
- 2.2.5 Supervisará de forma regular el proyecto en su fase de ejecución dándole seguimiento y control.
- 2.2.6 Elaborará y entregará la información sociocultural y financiera los días 20 de los meses de marzo, junio, septiembre y diciembre al Centro de Coordinación para la Colaboración Internacional a la Cultura Cubana del Ministerio de Cultura y al Ministerio de Comercio Exterior y la Inversión Extranjera los informes técnicos narrativos y financieros del proyecto así como el informe final al concluir el mismo.
- 2.2.7 Aportará los recursos humanos, materiales y financieros en moneda nacional.

2.3 El Centro de Coordinación para la Colaboración Internacional a la Cultura Cubana del Ministerio de Cultura

- 2.3.1 Representará al MINCULT y a la Asociación Hermanos Saiz ante el Ministerio de Comercio Exterior y la Inversión Extranjera.
- 2.3.2 Recepcionará los informes periódicos que emitirá la Asociación Hermanos Saiz (acápites 2.2.6) los supervisará y presentará al Ministerio de Comercio Exterior y la Inversión Extranjera.
- 2.3.3 Controlará y supervisará el cumplimiento de la ejecución y desarrollo del proyecto en nombre del MINCULT.
- 2.3.4 Coordinará con las Direcciones de Economía y de Auditoría del MINCULT los aspectos correspondientes al control de la cuenta bancaria y la ejecución del proyecto por la parte cubana.

2.4 El Ministerio de Comercio Exterior y la Inversión Extranjera.

- 2.4.1 Brindará todas las facilidades para la ejecución del Proyecto en el marco de la Legislación y disposiciones cubanas vigentes, respecto a la cooperación internacional.
- 2.4.2 Valorará, previo acuerdo con las contrapartes, la entidad que asumirá la transportación y manipulación interna de donativos que puedan designarse al proyecto. Asimismo brindará los servicios de procuración y contratación para los suministros que puedan adquirirse a nivel local a través de su Empresa Ejecutora de Donativos (EMED).
- 2.4.3 Solicitará la apertura de la cuenta bancaria habilitada a nombre del proyecto.
- 2.4.4 Realizará controles y supervisiones a la ejecución del proyecto.
- 2.4.5 Participará en los comités de compras.

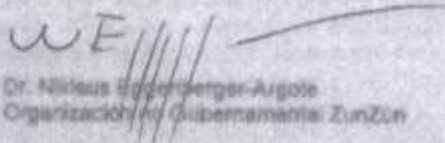
3- VIGENCIA

Estos Términos de Referencia estarán vigentes hasta la terminación del proyecto.

4- GENERALIDADES

Cualquier discrepancia que pueda surgir en la ejecución del proyecto se resolverá amistosamente entre las partes que lo integran.

Y para la constancia, firman la presente a los 22 días del mes de enero de 2010.


Dr. Néstor Rodríguez Argote
Organización Gubernamental ZunZun


Lic. Luis Morote Flores
Presidente Nacional
Asociación Hermanos



Lic. Luis Felipe Vázquez Vázquez
Centro de Coordinación para la
Colaboración Internacional e la Cultura Cubera




Ing. José Rosado Amorós
Ministerio de Comercio Exterior y la
Inversión Extranjera



Anexo 2: Planificación de ejes temáticos del proceso pedagógico

TALLER



Semana 1

PLANIFICACIÓN DE EJES TEMÁTICOS

Fundamentación.

En nuestro país se desarrollan hoy innumerables prácticas de base artística orientadas a los niños, adolescentes y jóvenes, que pretenden abrir espacios de solución a las múltiples problemáticas que en el plano sociocultural, las condiciones actuales nos imponen. Coincidentemente, por los desafíos que ello implica, muchos de esos proyectos artísticos, son concebidos y desarrollados por jóvenes artistas e intelectuales cubanos. Sin embargo, muchas de estas prácticas requieren de un fortalecimiento desde el punto de vista arteducativo y su impacto sociocultural. Ello se evidenció, en los talleres experimentales que convocó y coordinó la Asociación Hermanos Saíz, en el 2008, al que asistieron decenas de jóvenes de diferentes disciplinas y manifestaciones artísticas con gran interés.

Afianzar la labor artística pedagógica en función del desarrollo de una real cultura infantil, así como defender la aplicación de lenguajes artísticos diversos como herramientas pedagógicas, estéticas y transformadoras que valoren el desarrollo de procesos colectivos, de inclusión, participativos, dialógicos y creativos en el plano de la niñez y la juventud, requieren de un proceso de capacitación y fortalecimiento del desempeño de los principales actores sociales que inciden en esta labor, desde un enfoque democrático, dialéctico y comprometido con la política cultural de nuestro país.

La labor artística-pedagógica con niños, adolescente y jóvenes en el plano comunitario, debe ser vista como un proceso de enriquecimiento humano, cuyos beneficiarios (niños y adultos), se impliquen como prot-agonistas en el “hacer” de sus sueños. La educación popular, como concepción que apunta a la elaboración de una pedagogía que sabiéndose política, se propone concientizar las relaciones sociales de inequidad que se suelen vivir como naturales (clase, género, raza, edad, etc.) para contribuir a transformarlas, es asumida entonces, como óptica y metodología de este proceso de formación y capacitación. El enfoque artístico, por su parte, adquiere una condición performativa, de proceso, cuyas dimensiones se revierten en la esfera de la cultura misma. Con todo ello pretendemos que la educación convierta al niño, al adolescente y al joven, en actores de su propia educación.

Objetivo General del Taller.

1. Propiciar en l@s participantes un proceso colectivo de construcción y apropiación de una concepción artística pedagógica afin a la educación popular latinoamericana, así como de elementos metodológicos de base liberadora, participativa y transformadora, que fortalezcan la labor sociocultural que desempeñan, como contribución al perfeccionamiento y profundización de la política cultural cubana.

Objetivos Específicos.

1. Propiciar el acercamiento grupal a partir de fomentar el intercambio y la comunicación entre participantes de diversas experiencias.
2. Fomentar un proceso de distanciamiento respecto a los paradigmas culturales y artísticos así como de los métodos de trabajo propios de nuestras prácticas socioculturales que propician u obstaculizan el actuar crítico, consciente y creativo de los participantes.
3. Profundizar en conceptos, categorías y principios éticos y estéticos, que fundamentan la labor arteducativa desde una concepción dialéctica del conocimiento.
4. Compartir, desde su aplicación práctica, elementos y herramientas metodológicas que sustentan la labor arteducativa como actividad sociotransformadora en el campo cultural.

Momentos de la Semana 1

- I- Integración y encuadre.
- II- Partir de nuestras experiencias prácticas.
- III- Profundización teórica y reflexión crítica. El arte como actividad sociotransformadora.
- IV- Socialización y recuperación. Reconstrucción del proceso vivido.
- V- Coevaluación.
- VI- Cierre.

Recorrido Arteducativo

Hora	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
<p>MA ÑA NA 8.30 – 12.30</p>	<p>Momento I Integración y encuadre. Presentación y encuadre. Definición de los principales ejes temáticos a desarrollar y de las reglas. Conformación de las comisiones grupales. (Organización/ Registro/ Animación y embullo/ Menú/ Redes) (RESP.: TODOS)</p>	<p>Momento II Partir de nuestras experiencias prácticas. Fase Triple autodiagnóstico participativo Partir de las experiencias prácticas de los talleristas para llegar a la creación literaria. Concepción dialéctica del conocimiento (P-TC-PT) Dimensiones del TAP (Conciencia / Actividad sociotransformadora / Realidad a transformar) Trabajo comunitario v.s. Intervención comunitaria. Transformación sociocultural desde el arte. TEXTO 4. TEXTO 5 (RESP.: LUVEL)</p>	<p>Creación teatral y plástica a partir de la historia literaria. El arte como proceso. Participación infantil. Cultura infantil TEXTO 7 TEXTO 8 TEXTO 9 (RESP.: LUVEL / BABITO)</p>	<p>El títere como recurso expresivo y transformador. AUDIOVISUAL 3 Doc. El Cuerpo dramático. Creación de títeres con recursos propios y desechables a partir de la creación plástica. (RESP.: BABITO)</p>	<p>Momento IV Socialización y recuperación. Reconstrucción del proceso vivido. Fase de Socialización de la Performance lúdica Presentación de la performance y reflexión sobre los retos asumidos y significados personales de este acto. Reconstruir el proceso vivido.</p>
<p>TAR DE 2.00 - 5.30</p>	<p>Fase de Acercamiento Integración grupal Análisis de barreras en la comunicación grupal. Comunicación dialogada TEXTO 1. TEXTO 2. TEXTO 3 (RESP.: SARAÍ)</p>	<p>Momento III Profundización teórica y reflexión crítica. El arte como actividad sociotransformadora. Fase de Desarrollo de Capacidades Expresivas Creación literaria a partir de problemáticas detectadas en nuestros proyectos. Reflexiones teóricas sobre procesos participativos de creación literaria.</p>	<p>Reflexiones teóricas sobre procesos participativos de creación teatral. Cont. Creación plástica. (Elaboración de bocetos para títeres) Práctica de ejercicios de teatro del oprimido. AUDIOVISUAL 2</p>	<p>Dame una canción para jugar: libertad y concientización sonora. Creación de sonoridades y acciones lúdicas a partir de la historia. (RESP.: SARAÍ)</p>	<p>Momento V Coevaluación. Coevaluación del Taller Dimensiones a analizar: El grupo. La logística. Contenidos, textos, aprendizajes. Coordinación. Sugerencias. AUDIOVISUAL 4 Proyección</p>

		<p>TEXTO 6 (RESP.: LUDMILA)</p>	<p>Doc. Fábrica de Teatro Popular Nordeste. Ctro Teatro Oprimido.</p> <p>TEXTO 10 (RESP.: LUVEL / BABITO)</p>		<p>documental El otro país, de la Universidad Trashumante.</p> <p>Arteducación</p>
<p>NO CHE 8.30 - 10.00</p>	<p>Acercamiento (A través del empleo de recursos lúdico musicales) (RESP.: SARAÍ)</p>	<p>Muestra audiovisual nocturna</p> <p>AUDIOVISUAL 1 Proyección y análisis doc. El constructor de sueños.</p> <p>Poder.</p> <p>Participación.</p> <p>Educación popular.</p> <p>Opresor/Oprimido. (RESP.: LUVEL)</p>	<p>Libre</p>	<p>Coordinación de los diferentes elementos estéticos de la performances lúdica.</p>	<p>Momento VI_Cierre.</p> <p>Fiesta Creativa</p> <p>Definición de las acciones de seguimiento.</p>

Anexo 3: Listado de participantes del proceso formativo

No.	Nombre	Profesión	Proyecto	Procedencia	Año
1	Roberto Tomás Mirabal Céspedes	Director Teatral	Juglares a domicilio	Isla Juventud	2009
2	Ernesto Cárdenas Jiménez	Actor	Juglares a domicilio	Isla Juventud	2009
3	Rolando Boet	Instructor de Arte Teatro	Pintando mi escuela	La Habana	2009
4	Aslenys Cruz Pino	Maestra Primaria	Musa Lisa	La Habana	2009
5	Diana de la Caridad Sardiñas Blanco	Instructora de arte Teatro	Escuela Enseñanza Especial Juan Manuel Márquez	La Habana	2009
6	Yadira Rubio Hernández	Historiadora del Arte	El Trencito	La Habana	2009
7	Ernesto Triana López	Historiador del Arte	El Trencito	La Habana	2009
8	Maikel Torres Ruiz	Investigador Social	Taller de Transformación Integral del barrio de Jesús María	La Habana	2009
9	Susana Gil Padrón	Dramaturga y Actriz	Grupo Teatro Play Back Cuerpo Adentro	La Habana	2009
10	Ana Saraí Llanes Torna	Psicóloga y Música	Zunzún	La Habana	2009
11	Carlos Herrera Amoró	Artista Plástico	Confrontación	Mayabeque	2009
12	Mario Miguel García Piña	Músico	Enfusión	Mayabeque	2009
13	Celiano Alayo Pagán	Músico	Hay que estar claro	Mayabeque	2009
14	Marfrey Cruz Medina	Sociólogo	Cátedra de Pensamiento Crítico Haydee Santamaría	Mayabeque	2009
15	Suzette Fonseca Rodríguez	Estudios Socioculturales	Proyecto Sociocomunitario del barrio de La Marina, subproyecto El patio de los cuentos	Matanzas	2009

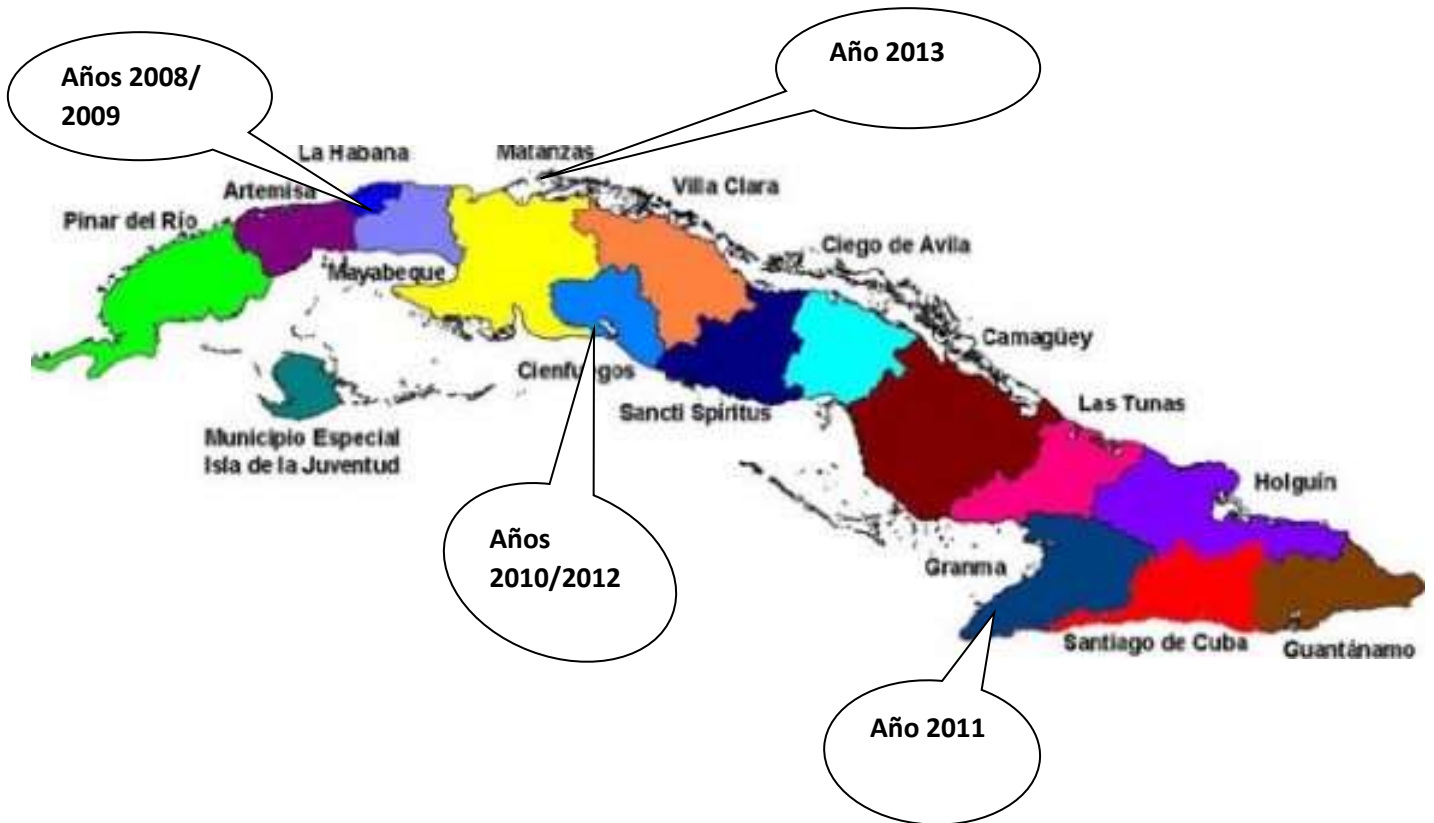
16	Elizabeth Vidal Corona	Música	Rompamos el Silencio	Camaguey	2009
17	Indra Estrada Vinajera	Artista Audiovisual	Ronda de colibríes	Granma	2009
18	Redi Fernández Acosta	Músico	Rompamos el Silencio	Holguín	2009
19	Ivonne Doris Mamani Vargas	Antropóloga y Teatrística	Tierra Espiritual	Bolivia	2009
20	José Luis Muñoz del Sol	Instructor de Arte Teatro	Iconoclasta	Cienfuegos	2010
21	Iliana Álvarez Araujo	Educación Especial	Iconoclasta	Cienfuegos	2010
22	Omar Valdés Quintana	Instructor de Arte Artes Plásticas	Iconoclasta	Cienfuegos	2010
23	Yunier Palma Mora	Instructor de Arte Teatro	El carro de Thespis	Cienfuegos	2010
24	Yunior Castillo Trujillo	Instructor de Arte Teatro	El carro de Thespis	Cienfuegos	2010
25	Yanelky Fleites Enríquez	Instructor de Arte Teatro	El carro de Thespis	Cienfuegos	2010
26	Orelvi Ruvalcaba del Valle	Instructor de Arte Teatro	El carro de Thespis	Cienfuegos	2010
27	Rafael González Pérez	Artista Plástico	El Paso	Sancti Spiritus	2010
28	Héctor Remedio Fernández	Artista Plástico	Influenzarte	Sancti Spiritus	2010
29	Nosley Expósito Salas	Artista Plástico	Influenzarte	Sancti Spiritus	2010
30	Heriberto Paredes Coronel	Periodista	Posgrado en Estudios Latinoamericanos UNAM	México	2010
31	Roger Antuña Carreño	Artista Plástico	Callejón de La Ceiba	Las Tunas	2011
32	Othoniel Morffis Valera	Artista Plástico	Callejón de La Ceiba	Las Tunas	2011
33	Alice Cuza Vázquez	Estudios Socioculturales	Libro bus	Granma	2011
34	Aliuska Castillo Barrera	Estudios Socioculturales	Arte Barrio	Granma	2011
35	Reinier Rodríguez Guevara	Escritor y Maestro	Vísperas	Granma	2011

36	Yailén Campaña Cisneros	Letras	Promoción de Lectura para adolescentes Lumbrera	Holguín	2011
37	Lizue Martínez Rodríguez	Letras	Promoción de Lectura para adolescentes Lumbrera	Holguín	2011
38	Danilo Guerrero Montero	Filosofía	Promoción de Lectura para adolescentes Lumbrera	Holguín	2011
39	Haselis Leyva Salas	Actriz	Reguilete	Santiago de Cuba	2011
40	Alcides González Díaz-Titi	Actor	Pa' la montaña	Santiago de Cuba	2011
41	René Oconor Harriette	Artista Audiovisual	Cineandante	Guantánamo	2011
42	Yoendris Almenares Claro	Instructor de Arte Teatro	El amor toca tu puerta	Guantánamo	2011
43	Ana Iris Aranda Pillot	Historiadora del Arte	Socio Arte	Guantánamo	2011
44	José Miguel R. Ortiz-Iskra	Informático	Desde el corazón	La Habana	2011
45	Mariela Dayanara Aguirre	Actriz y Educadora	Caja Lúdica	Guatemala	2011
46	Ana Eva Hincapié Mora	Educadora	Historias de Hamacas	Colombia	2012
47	Hendrick Kramer	Actor		Alemania	2012
48	Lisandra Rangel Balseiro	Instructora de Arte Teatro	Por una sonrisa	Matanzas	2013
49	Jesús Grasso Zamora	Instructor de Arte Teatro	Por una sonrisa	Matanzas	2013
50	Ibrahin	Instructor de Arte Teatro	Por una sonrisa	Matanzas	2013
51	Marlen Romero Pérez	Instructora de Arte Teatro	Corcel de Esperanza	Matanzas	2013
52	Maurys Alfonso Risco	Arquitecto	Maravillas de la Infancia	Matanzas	2013
53	Roberto Javier Cuellar Gutiérrez	Músico	Maravillas de la Infancia	Matanzas	2013
54	Yunelkis Mato Iznaga	Instructora de	Maravillas de la	Matanzas	2013

		Arte Teatro	Infancia		
55	Yunior Adams Cutiño Parodí	Músico y Promotor Cultural	Canalizando mi barrio	La Habana	2013
56	Damian Roman Pérez González	Director Teatral	Canalizando mi barrio	La Habana	2013
57	Eliel Tamayo García	Artista Plástico	Canalizando mi barrio	La Habana	2013
58	Eduardo López Costales	Instructor de Arte Artes Plásticas	Mi barrio se mueve	La Habana	2013
59	Luvel García Leyva	Teatrólogo y Pedagogo	Arteducando, Zunzún	La Habana	Todos los años
60	Ludmila Lee Castillo	Antropóloga	Arteducando, Zunzún	La Habana	

Anexo 4.

Mapa 1. PROVINCIAS DONDE ACONTECIERON LA PRIMERA Y SEGUNDA SEMANA DEL PROYECTO ARTEDUCANDO



Mapa 2 PROVINCIAS DONDE ACONTECIERON LOS PROCESOS DE ACOMPAÑAMIENTO DEL PROYECTO ARTEDUCANDO

