

## **CORPOS DO SUL CONTRA EPISTEMICÍDIOS: Ensaio de um percurso doutoral com arte e leituras outras**

SOUTHERN BODIES AGAINST EPISTEMICIDE:  
Rehearsals on a doctoral path with art and other lections

**Marcela Botelho Brasil**<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-4776-3289>

**Lívia Alessandra Fialho da Costa**<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-5769-8233>

### **RESUMO**

Grita-se: CORPOS! Brinca-se com normas acadêmicas, propõe-se linguagem artística, alia-se a possibilidades da tecnologia digital na educação. EDUCAÇÃO! Outro grito. E uma pergunta: onde encontrar corpo na educação? Ou como dar corpo à educação? Trocadilhos para um resumo como poesia, um artigo como espetáculo, ensaios para um percurso doutoral sobre corpos-memória, corpos-pluralidades, corpos-conhecimento. Dialoga-se com Quijano, Walsh, Dussel, Freire. Indica-se audiovisuais de Marcelo Masagão, Ayrson Heráclito, Clyde Morgan, Boaventura Souza Santos. Expõe-se obras de Munch, Mundano, Tuxá. Cita-se Ailton Krenak, Luiz Rufino, Darcy Ribeiro, Antonio Dias Nascimento. Incorpora-se grifos, propõe-se outras leituras, compartilha-se Arte, por serem notáveis os reconhecimentos das potências destes corpos-falas do Sul. Dança-se, neste texto-espetáculo, a celebração da vivência artística, que é também educativa, a exaltação de artes que não são apenas sensibilização, mas, sim, aprendizado e conhecimento.

**Palavras-chave:** Corpos. Epistemologias. Arte. Educação.

### **ABSTRACT**

A shout: BODIES! Academic norms are played with, artistic language is proposed, and the possibilities of digital technology are combined in education. EDUCATION! Another scream. And a question: where to find bodies in education? Or how to give bodies to education? Puns for a summary as poetry, an article as a performance, essays for a doctoral course on bodies-memory, bodies-pluralities, bodies-knowledge. Dialogues with Quijano, Walsh, Dussel, and Freire are discussed. Audiovisual works by Marcelo Masagão, Ayrson Heráclito, Clyde Morgan, and Boaventura Souza Santos are recommended. Works by Munch, Mundano and Tuxá are exhibited. Citations include Ailton Krenak, Luiz Rufino, Darcy Ribeiro, and Antonio Dias Nascimento. Emphasis are incorporated, other interpretations are proposed, and art is shared, because the

<sup>1</sup> Mestre em Dança (UFBA). Bolsista CAPES de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB), anteriormente bolsista CAPES do Programa de Doutorado Sanduiche no Exterior (PDSE), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: marcelabrazil@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Antropologia e Etnologia (EHESS-Paris). Professora titular do PPGEduC (UNEB), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: fialho2021@gmail.com.

recognition of the potential of these bodies-speakers of the South is remarkable. Dancing, this text-show celebrates the artistic experience, which is also educational, in an exaltation of arts that are not only to sensitize, but also learning and knowledge.

**Keywords:** Bodies. Epistemologies. Art. Education.

## 1. PRÓLOGO

Corpo, corpos, corpos na educação... CORPOS! Invocando os gritos de Catherine Walsh, trago a minha temática de estudo. Brincando com as rígidas normas da ABNT, revelo a preocupação em desvelar corpos na educação, estes que foram invisibilizados, ocultos, muitas vezes, diminutos. Para quem os nota, são grandiosos, poderosos, mas foram controlados, dominados, disciplinados. Como seria um mundo de corpos livres, conscientes, poderosos?

EDUCAÇÃO! Experimente expressar suas preocupações em gritos e sinta como reverberam ... Os gritos, que da minha garganta ecoam, fazem coro com os pensamentos de decolonialidade do grupo *modernidad/colonialidad*, do qual fazem parte, dentre grande número de intelectuais, o sociólogo Aníbal Quijano, o filósofo Enrique Dussel, a já citada pedagoga Catherine Walsh, que fizeram parte da caminhada que inspirou este artigo<sup>3</sup>.

Em meio aos gritos, pensamentos, caminhadas - entendendo gritos, pensamentos e caminhadas como possibilidades do corpo, esta rede latino-americana produz também as gretas, que trazem a esperança de construção de um pensamento crítico frente a um sistema do capital, numa discussão que precisa ser pensada sem romantismo ou ingenuidade, para não correr o risco de cair em desesperança, uma vez que *“la desesperanza nos inmoviliza, nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo”*. Por isso, *“la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta”* (Freire, 2002, p.8, apud Walsh, 2016). É então, que, entre gritos e gretas, surgem as *siembras* para reconhecer a potência das sementes.

---

<sup>3</sup> Produção associada ao Grupo de Pesquisa *Educação, Desigualdades e Diversidades* (UNEB) e relacionada ao projeto guarda-chuva *“Religião na escola e na família: continuidades e descontinuidades em espaços de socialização”* (CNPq Chamada Edital Universal. Processo nº408309/2021-0).



---

*La siembra, en este sentido, no es un acto descontextualizado, desterritorializado, descorporizado o individual. Es un acto persistente, consciente y situado que en su práctica, proceso y continuidad invoca y convoca memorias colectivas, rebeldías, resistencias e insurgencias de todo tipo, incluyendo de lxs ancestrxs y antepasadx, y la colectividad comunidad. En la práctica, proceso y continuidad, se descubren, inventan y realizan métodos de los cómo hacer, pedagogías vivas, de vida y dignidad renacientes, que cultivan semillas de decolonialidad y sus gérmenes, brotes, raíces y crecimientos “muy otros”. (Walsh, 2016, grifo meu)*

Esta *siembra* ou sementeira é *corporizada*, é persistente e invoca memórias no seu processo. Os gritos são mecanismos e estratégias de luta, rebeldia, resistência, desobediência, insurgência, ruptura e transgressão frente à condição imposta de silenciamentos prolongados, vozes sequestradas e subjetividades negadas - corpos, natureza e territórios violados. Com o olhar atento ao corpo nestes processos, reflito sobre epistemologias e epistemicídios - sobretudo àqueles relacionados aos saberes considerados *mais corporais*. Isto só é cabível à linguagem pois separamos de forma abrupta: corpo e mente, corpo e pensamento, corpo e conhecimento. Estas dicotomias são algo a se refutar. Permitir ao corpo a fruição de epistemes é garantir esta força pulsante de expressão de um corpo inteiro que grita, se articula pela vida, pela dignidade e pelas reflexões acerca de interculturalidade e decolonialidade.

A proposta para meu percurso doutoral se constitui mais do que a dissecação de um objeto de estudo, mas também a uma reflexão sobre o modo de construção de conhecimentos na academia - e para quem se destina tais conhecimentos. Dando corpo a este modo de fazer, trago a potência das vivências como artista da dança, meu *lugar de fala* - inspirada na obra de Djamila Ribeiro (2017). CORPO-MULHER! Outro grito!

Este lugar artista da dança inspira a utilização de termos comuns à área de Artes como proposição para interlocução com a academia. Prólogo pode ser a primeira parte da tragédia, com referência no antigo teatro grego, quando, em forma de diálogo entre personagens ou monólogo, se fazia a exposição do tema da tragédia. Prólogo também está ligado à música, pois, em certas óperas, constitui sua introdução, em geral estranha ao enredo. Destarte, no estranho monólogo introdutório desta tragédia, apresento uma pergunta disparadora de pesquisa: onde encontrar corpo na educação? Questionar “onde”, uma procura

por lugar, sempre me pareceu incompleta para uma concepção espaço-tempo também indissociáveis. O lugar do corpo na educação é em todo lugar, em toda educação! Então, surge o trocadilho “dar corpo”, como um encorpar, reconhecer “mais corpo” e o conector passa a ser um meio: “como” dar corpo à educação?

Entre devaneios poéticos, outra proposta é contar com possibilidades da tecnologia digital que vieram à tona durante a pandemia. Assim, alguns rodapés podem direcionar a *links* para obras artísticas, reportagens, ou materiais diversos que possibilitam leituras outras - e recomendo fortemente o acesso a estes conteúdos. Intencionada a inundar uma tese com arte e outras epistemes, recorro-me aos gritos deste prólogo, e quando se pensa em grito nas artes, seria comum a lembrança da famosa obra do norueguês Edvard Munch, *O grito* (1893).

**Figura1:** Imagem do quadro *O grito* (1893), de Edvard Munch.



**Fonte:** Museu Nacional da Noruega.

Para acompanhar a produção original, ofereço no rodapé um ensaio do que pode ser, não apenas um complemento, mas um poço profundo de conhecimentos que utiliza materiais que têm mais dificuldade de se encaixar nas normas de referências acadêmicas. Uma releitura contemporânea da obra acima referenciada, onde e quando um quadro e um grito ganham som, voz, movimento, dança, na animação dirigida por Sebastian Cosor (2014)<sup>4</sup>.

Consciente, todavia, de que o compartilhamento de arte não pode apenas atender a uma referência eurocentrada, uma vez que fomos educados a contemplar e conhecer melhor tais obras, é preciso desfazer a noção de que as

<sup>4</sup> Hiperlink para a audiovisual da obra *The Scream* (legendado) de Sebastian Cosor (2014).



referências europeias sejam reconhecidas como arte mais refinadas, enquanto obras e artistas nacionais e locais não alcançam larga projeção ou reconhecimento. Desta vez, o rodapé<sup>5</sup> traz uma reportagem que revela detalhes sobre a produção da obra, como a homenagem ao cacique Aritana Yawalapiti, a principal liderança do Xingu, que morreu de Covid-19 no início de agosto de 2020 e é representado como gigante, dada a força de seu legado. O uso da lama de Brumadinho para produção da tinta utilizada em toda uma série de pinturas, que estão disponíveis em *links* que levam a conteúdos do Instagram do artista, fazendo (re)pensar nas redes sociais como espaço de construção de conhecimento. Deste modo, partindo para outro grito e outra releitura, apresento - propositalmente em larga escala - a obra *Preservação ou morte* (2020), do artista Mundano, retratação da representação da obra *Grito do Ipiranga* (1888), de Pedro Américo:

**Figura 2:** Quadro *Preservação ou morte* (2020), do artista Mundano.



**Fonte:** Conexão Planeta.

E após estes primeiros gritos, dou continuidade à proposta de texto-espetáculo com esta proposição de passeio interativo pelas possibilidades da arte, do movimento e da produção de uma escrita-leitura sensorial com estratégias de inclusão de elementos audiovisuais em meio ao formato textual da obra, uma forma de ampliar a participação do corpo nas leituras.

---

<sup>5</sup> Mais sobre a obra *Preservação ou morte* (2020) e sobre o artista Mundano em: *Preservação ou Morte! O artista Mundano homenageia o cacique Aritana em 'releitura' da obra 'O grito do Ipiranga', de 1888.*

## 2. ENSAIOS PARA O 1º ATO: CORPO, EXISTÊNCIA E PODER

Corpo, logo existo! Esta é uma provocação inicial, o título provisório do trabalho que construo neste percurso doutoral. A partir do anseio de encontrar corpos na educação, comecei pelo meu atual programa: o PPGEduc/UNEB. O levantamento buscou por “corpo” como palavra-chave nos títulos e/ou subtítulos das teses neste lócus, tendo como resultado, em 2021, apenas uma tese que se preocupou com estas questões. Longe de considerar esta única tese encontrada como resposta, direcionei-me aos corpos ocultos em tantas pesquisas, que consideram outros objetos de estudo sem considerar o corpo como constructo do conhecimento. Em outras teses encontramos, por exemplo: negros, putas, educação física, identidade, memória, humanização... e não consigo conceber nenhum destes temas sem passar pelo corpo. Acredita-se que o corpo está em muitas teses – se não em todas - mas, segue invisível, oculto, não reconhecido mesmo por propositores de cada pesquisa.

De minha parte, reconheço o corpo como mediador de todo e qualquer processo educacional. Um dos objetivos do estudo é desvelar epistemologias que sofreram com os epistemicídios, identificando que muitas delas foram relacionadas ao corpo, fato que atribuo à construção de hierarquias corpóreas, prática-teoria e tantas outras fortalecidas pela modernidade e pelo pensamento cartesiano. Grandes aliadas a esta minha busca são as reflexões sobre Epistemologias do Sul, organizadas por Boaventura Souza Santos<sup>6</sup>. Então, proponho aqui nomear Corpos do Sul, a esta possibilidade de pensar corpos em busca de sua política de libertação: corpos latino-americanos, brasileiros, afro-diaspóricos, indígenas e demais diversidades que possam “sulear” essas referências, uma vez que:

Sugiro um caminho de indagação: porque implica algo muito material, o ‘**corpo**’ humano. A ‘**corporalidade**’ é o nível decisivo das relações de poder. Porque o ‘**corpo**’ implica a ‘pessoa’, se se libertar o conceito de ‘**corpo**’ das implicações mistificadoras do antigo ‘dualismo’ eurocêntrico, especialmente judaico-cristão (alma-**corpo**, psique-**corpo**, etc.). E isso é o que torna possível a ‘naturalização’ de tais relações sociais. Na exploração, é o ‘**corpo**’ que é usado e consumido no trabalho e, na maior parte

<sup>6</sup> Para escutar com sotaque de Portugal: Boaventura de Sousa Santos - Epistemologias do Sul.



do mundo, na pobreza, na fome, na má nutrição, na doença. É o '**corpo**' o implicado no castigo, na repressão, nas torturas e nos massacres durante as lutas contra os exploradores. Pinochet é um nome do que ocorre aos explorados no seu '**corpo**' quando são derrotados nessas lutas. Nas relações de gênero, trata-se do '**corpo**'. Na 'raça', a referência é ao '**corpo**', a 'cor' presume o '**corpo**'. (Quijano, 2010, p.113, grifos meus).

Compreender "corpo" como nível decisivo para as relações de poder traria consequências diretas para os processos educativos. A libertação de corpos-pessoas passaria pela superação de limitações trazidas por crenças religiosas, pelas cores e gêneros que foram criados nas relações sociais, pela relação do corpo como instrumento de trabalho ou exploração.

Além destes pontos, busco a relação do corpo como construtor de conhecimento, ideia que parece ter sido afastada pelo racionalismo e que ainda perdura nos modos de conceber educação, sobretudo nas escolas formais. Ver corpo como ciência, perceber uma atividade física alinhada ao estudo e/ou reconhecer numa dança potentes aprendizados, além dos passos dançantes, é uma configuração que se encontra circunscrita a pessoas atuantes nas áreas do movimento, que foram entendidas como *corporais*, *físicas* - em contraponto com o pensamento, mente e conhecimento.

Desfazer essa cisão e aproximar corpo e epistemologia passa também por questões político-sociais, uma vez que "a ciência hegemônica foi, muitas vezes, segundo Santos (2008b, p. 93-135), usada para justificar "cientificamente" conhecimentos que foram usados para excluir e exterminar determinados grupos étnicos e sociais." (Marcon, 2016, p.35). Perceber que até mesmo teorias nazistas - claramente alinhadas com interesses imperialistas - foram construídas e aceitas sob lastros científicos, demonstra como podem ser tensas as relações de poder ocultas nas corporalidades. Outras tensões nestas relações nos são compartilhadas por Antonio Dias Nascimento (2008):

Os fundamentos epistemológicos sobre os quais os filósofos erguiam seus modelos de natureza humana universal, base para a uniformização e a homogeneização, foram supridos pelas "práticas (ou intenções) coercitivas" dos legisladores. Em contrapartida, "o sucesso dos filósofos em "naturalizar" o artifício cultural (ou antes, administrativo) dos legisladores ajudou a representar o modelo legalmente construído do sujeito do estado como a incorporação e o compêndio do destino humano". Deste modo, estabelece-se a idéia de uma "certa ordem" e de um

"certo progresso", que privilegia uma minoria e deixa a maioria na contramão da história moderna, vivendo como párias, no desconforto e na desesperança, como estados permanentes e como se tivessem sido resultantes da livre escolha, ou como castigo por resistência à "tal ordem" e às "tais leis" dos processos civilizatórios. (Nascimento, 2008, p.26)

As **incorporações**, naturalizações, uniformizações agora estão sendo questionadas. As múltiplas identidades têm vindo à tona, a preservação e revitalização de línguas, costumes e tradições ancestrais quase extintas pela supressão colonizadora estão em alta. A valorização dessas maiorias - transformadas em minorias - é um passo importante na direção de políticas de libertação. Neste processo de re-incorporar, é preciso encorajar este refazimento do poder de corpos-nações, corpos-identidades, corpos-culturas e

o desafio posto à ciência de um modo geral é abrir-se à diversidade e dialogar com tudo o que foge aos parâmetros estabelecidos como verdades. Isso permite relativizar determinadas conclusões e ao mesmo tempo incorporar temas e questões que ficaram à margem ou foram excluídos. A opção pela fundamentação hermenêutica cria condições para produzir estranhamentos em relação ao que foi **incorporado** como natural pelo senso comum, obstaculizando o avanço em relação à compreensão crítica dos processos históricos. (Marcon, 2016, p.38)

Os estudos de processos civilizatórios conduzem ao reconhecimento de corpos em pluralidades diversas, bem como à educação entrelaçada a culturas, memórias e histórias. Essas histórias, memórias e culturas, muitas vezes não escritas, foram resistentemente perpetuadas em suas oralituras (Martins, 2020), onde temos corpos como lugar de memória.

A preservação destas memórias, por vezes, pode sofrer com as apropriações culturais, como nos revela Enrique Dussel (2006) com uma passagem sobre a história dos Estados Unidos da América, que revela como o *Thanksgiving* traz marcas indígenas em sua origem. Essa festa dos povos indígenas foi incorporada pela comunidade, numa continuidade cultural e litúrgica, não como uma festa cristã, mas seguramente, a mais "americana" das celebrações. (Dussel, 2006, p.27-28).

No Brasil, o extermínio indígena foi tão avassalador que a população brasileira atual não sabe reconhecer como as línguas das nações originárias



influenciaram o português brasileiro, como também passam despercebidas grandes cidades que ainda carregam nomes de localidades, como o centro de Belo Horizonte e suas Ruas dos Tamoios, dos Tupis, dos Carijós, e como já observava Darcy Ribeiro, havia um outro Brasil, e

esse outro Brasil, descortinado pela pesquisa, destacou aos seus olhos pelo menos duas heranças indígenas: a herança genética (“creio que umas 200 mil mulheres indígenas foram prenhas para gerar o primeiro milhão de brasileiros”) e a sabedoria de adaptação à floresta tropical. Com isso concluiu que **continuamos sendo índios nos corpos** que temos e na cultura “que nos ilumina e conduz” (Ribeiro, 1996, p. 12-13, apud Gomes, 2010, p.27-28, grifos meus)

O reconhecimento de continuar sendo indígenas nos corpos e na cultura, de continuar sendo diáspora africana nos corpos e cultura, segue em resistências invisíveis e carregadas na pele, nos cabelos, nos trajes e modos de expressar corpo-cosmovisões, como se nota na obra digital da artista e ativista indígena Yacunã Tuxá<sup>7</sup>, de Rodelas - Bahia.

**Figura 3:** Arte digital *Filhas da terra e suas resistências invisíveis I* (2020), de Yacunã Tuxá.



**Fonte:** Instituto Moreira Salles.

“O corpo ancestral é chão, é terra, é solo, é território” (Oliveira, 2007, p.99), e neste lugar de memória, outra decisão substancial sobre perspectivas para os marcos teóricos é trazer citações de autores dessas maiorias silenciadas, incluindo povos indígenas, que parecem ter sofrido uma anulação ainda maior na atual sociedade brasileira. Essa estratégia se tece como uma

<sup>7</sup> Outras obras e mais sobre a artista em Yacunã Tuxá - Instituto Moreira Salles.

rede em trama, como a construção dos mantos tupinambás, onde cada membro da comunidade tem parte de si na obra final. Sob o olhar de Ailton Krenak, é possível dialogar com as impressões de colonização e refletir sobre

a ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. Agora, no começo do século XXI, algumas colaborações entre pensadores com visões distintas originadas em diferentes culturas possibilitam uma crítica dessa ideia. Somos mesmo uma humanidade?. (Krenak, 2019, p.9)

Considerar uma única concepção de verdade sobre como estar no mundo fez com que povos fossem escravizados e ainda hoje muitas histórias precisam ser recontadas - inclusive aquelas que tivemos acesso nas escolas. O aprisionamento do conhecimento à linguagem escrita e à necessidade europeia em arquivar e produzir documentos, fez com que as versões de lá *nortee*assem nossas crenças, nossos ideais, nossa educação. Enquanto isso, povos oriundos da África produziam corpos-narrativas através de suas danças, músicas, batuques, ritos<sup>8</sup>.

*Los esclavos, para sobrevivir y guardar un cierto espacio para afirmar su dignidad siempre menoscabada, mimetizarán el descontento en sus cantos, en sus ritos, en sus danzas. El ritmo del tambor, la agilidad de sus esbeltos cuerpos, el recuerdo de sus antiguas narrativas míticas alimentarán la alegría en medio de la tristeza agobiante de la vida de esclavos. ¿Quién hubiera imaginado que en la música esos humildes y sufridos esclavos producirían el ritmo con el cual danzará la juventud de todo el mundo desde fines del siglo XX? Los “espirituales” negros (ya que el templo fue también un espacio que les permitía ser humanos), el jazz, el rock y todas sus variantes inspiradas en la cultura africana, pero redefinida por los esclavos, se propagará como un elemento cultural universal. Es un aporte incuestionable del impacto negro en la cultura norteamericana, frecuentemente ocultada – por los Huntingtons. Lo mismo acontecerá en el Caribe, en Brasil, en la Costa Atlántica de Centroamérica, hasta el Pacífico colombiano-ecuatoriano. Una*

<sup>8</sup> E aqui fica o convite à visita virtual ao terreiro Ilê Obá Lokê em <https://ileobaloke.com.br/tour360/>.



---

*cultura de la danza, del ritmo, del tambor, de la percusión llenará de alegría vital a las masas empobrecidas.* (Dussel, 2013, p.33, grifos meus)

Com contribuições inquestionáveis e sofrendo também com as apropriações de suas culturas pelo colonizador, povos de África, tanto os que sobreviveram à violenta viagem pelo Atlântico, assim como aqueles que foram divididos geometricamente em seu continente sem considerar suas diferenças étnicas, ainda buscam a superação de cruéis sistemas estruturais que os desvalorizaram como seres humanos - aqui poderíamos citar o *Apartheid*, medidas segregacionistas, e o racismo estrutural. Aqueles que enfrentaram o Atlântico negro, hoje recontam sua diáspora e, mesmo na Bahia, onde grande maioria da população é negra, ainda se desvaloriza certos discursos, classificando-os como “*mi-mi-mi*” - expressão que deprecia e reduz importantes reivindicações a simples queixumes.

É preciso, por exemplo, atentar-se à linguagem que transformou o negro em ilegal, em pejorativo e tantas outras histórias de desvalorização, como por exemplo a nomenclatura da mesinha que normalmente é usada ao lado da cama, que nunca mais deveria ser chamada de criado-mudo<sup>9</sup>. Então, desculpem-me a repetição, mas, ainda hoje muitas histórias precisam ser recontadas - inclusive aquelas que tivemos acesso nas escolas.

Hoje, a luta contra a exploração/dominação implica, sem dúvida, em primeiro lugar, o engajamento na luta pela destruição da colonialidade do poder, não só para terminar com o racismo, mas pela sua condição de eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado. Essa luta é parte da destruição do poder capitalista, por ser hoje a trama viva de todas as formas históricas de exploração, dominação, discriminação, materiais e inter subjectivas. O lugar central da ‘corporeidade’ neste plano leva à necessidade de pensar, de repensar, vias específicas para a sua libertação, ou seja, para a libertação das pessoas, individualmente e em sociedade, do poder, de todo o poder. E a experiência histórica até aqui aponta para que há outro caminho senão a socialização radical do poder para chegar a esse resultado. Isso significa a devolução aos próprios indivíduos, de modo directo e imediato, do controlo das instâncias básicas da sua existência social: trabalho, sexo, subjectividade e autoridade. (Quijano, 2010, p.113-114, grifo meu)

---

<sup>9</sup> A história da mesinha ao lado da cama Etna | #CriadoMudoNuncaMais.

Acreditando nas Artes como lugar de ênfase das corporeidades, compartilho trabalhos do artista, professor, curador e ogã de terreiro Ayrson Heráclito. Suas obras têm forte ligação com referências afrodiaspóricas, transformando absurdos do “holocausto que foi a escravidão” em experiências profundamente sensoriais, como, por exemplo, a performance *Transmutação da Carne* (2000), cuja proposta pode ser percebida no registro da obra<sup>10</sup>.

Certa de que descrever a obra não tem a mesma potência do que ter contato com o seu registro audiovisual, — obviamente mais potente seria vivenciar a apresentação da obra — e dada a indicação de absorver os *links* nos rodapés como possibilidades de outras leituras, presumo que os materiais estão sendo acessados, assim como o texto está sendo lido.

Para seguir articulando corpo e epistemes, reflito sobre a fala de Ayrson Heráclito (2015), que declara: “*Ver* isso, *ouvir* isso, *estar presente* nisto, me ensinou coisas que a literatura e que a história não me ensinou, não foi tão eficiente nos seus relatos, nas suas descrições” (grifos meus). E complementa: “Meu maior objetivo como performer, como pessoa, é buscar, justamente, curas.” Nessa perspectiva, podemos questionar: o que se aprende ao assistir um espetáculo ou participar de uma performance? *Ver, ouvir, estar presente... sentir o odor da carne que queima, a dor de quem vivenciou tal fato “na pele”*. Certamente, em experiências que provocam os sentidos de forma tão intensa criamos marcas e aprendizados. Pode-se, então, interrogar: como conectar tais corpo-experiências com as corpo-vivências educativas? Qual seria o objetivo maior da Educação?

Para conectar estas referências de outras cosmovisões às reflexões sobre “novas” epistemologias, seria preciso considerar estudos que

permitem novos olhares que contemplam sujeitos historicamente silenciados, que construíram experiências significativas e inovadoras. Eles contribuem para fundamentar uma perspectiva epistêmica que supere binarismos, polarizações simplistas ou antinomias entre opressor/oprimido; colonizador/colonizado; dominante/dominado; micro/macro; nomotético/ideográfico. As relações socioculturais precisam ser compreendidas em suas múltiplas inter-relações, ou seja, elas não ocorrem dicotomicamente. Ao contrário, são relações

<sup>10</sup> Transmutação da Carne | Ayrson Heráclito | 8 Performances | Terra Comunal - Marina Abramovic + MAI.



contraditórias que se entrecruzam e perpassam as várias dimensões, não apenas econômicas ou políticas. Por isso, as relações de dominação não podem ser pensadas apenas do ponto de vista do opressor, desconsiderando a incorporação pelos oprimidos de valores oriundos da cultura dominante. Freire, há tempo, chamou atenção para esses processos na Pedagogia do Oprimido (1981). (Marcon, 2016, p.32).

E, inserindo Paulo Freire nestas reflexões, chegamos ao ponto do espetáculo em que fazemos a transição para as cenas de um segundo ato, ainda em processo de ensaios e criação, mas que pretende discorrer sobre outros dualismos e que tem a proposta de entrelaçar a educação à esta tessitura.

### 3. ENSAIOS PARA O 2º ATO: CORPO, ARTE, EDUCAÇÃO

Quão profundo pode ser o impacto gerado pelo contato com um espetáculo? Caberia hierarquia na profundidade das sensações e pensamentos de cada pessoa? E em você, que sensações provoca o contato com os materiais artísticos disponibilizados até aqui? É possível pensar além das sensações e refletir quais os aprendizados possíveis ao ter contato com estas artes? Estas provocações de compartimentalização podem nos orientar de volta à escola “formal” - termo que parece já trazer hierarquia entre saberes - para interrogar se poderíamos conceber escolas sem essa divisão de disciplinas.

Sabemos politicamente que existem diferentes disciplinas. Elas têm organizações com fronteiras, estruturas e corpos de funcionários para definir seus interesses coletivos e assegurar a sua reprodução coletiva. Mas isso nada nos diz acerca da validade das reivindicações intelectuais à separação, reivindicações que presumivelmente justificam as redes organizacionais. (Wallerstein, 1999, p.450).

O ensino compartimentado, as estruturas de trabalho de conclusão compartimentadas, o conhecimento ainda dividido *em caixinhas*. Encontramos este cenário na educação formal, mas cabe aqui ressaltar que estas redes organizacionais atingem também as universidades e os cursos de pós-graduação. Outro adendo é pensar sobre a diferença entre educação e escolarização, sendo esta última, papel da escola, enquanto a educação estaria imersa num contexto mais amplo, alcançando experiências fora das salas de

aula, contando, sobretudo, com a participação das famílias. Além das considerações sobre a participação da família e professores, lembro que existe todo um universo de educação “informal”, em que geralmente encontramos além das ações educativas através da arte, os saberes onde são mais reconhecidos os aprendizados relacionados ao corpo. E se na conjuntura escolar muitas vezes o sistema social não permite uma transformação efetiva, vejo nestes espaços “informais” grandes portas para que a realidade social possa ser percebida de outro modo.

Então, a tal educação, que é a solução para os problemas do futuro do nosso país, dependeria desta interação entre famílias e escolas, entre lições de moral e ética juntamente com as abordagens trazidas pelas disciplinas escolares. Porém, todo este arcabouço construído até aqui tem a intenção de investigar onde estaria a consciência da mediação do corpo nestes processos educativos. Assim, considera-se que

a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “**corpos conscientes**” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (Freire, 1987, grifos meus).

Tornar conscientes e intencionados os corpos comprometidos com uma educação para libertação é também constatar que educação e corpos estarão sempre atrelados. Corpos no plural, para dar força às singularidades, mas também para relembrar o papel político e a participação social. Assim, cabe considerar que

a educação não é neutra. Portanto, devemos decidir se queremos uma educação para a igualdade ou uma educação para a exclusão. Se queremos ser agentes de transformação ou de transmissão. Os agentes envolvidos não são exclusivamente as professoras e os professores, mas toda a comunidade. Cada vez mais, a educação e as aprendizagens dependem de uma realidade contextual mais ampla. (Flecha; Tortajada, 2000, p.29).



Retomando a trama desta tessitura, repenso para quem se fala e para quem é preciso comunicar, que linguagens escolher, que pedagogias utilizar? E, por isto, a proposta de inundar de arte e dança, propondo outras visualidades para este estudo, ao invés de sustentar conhecimentos apenas para os eruditos da academia. Fazer parte de um único clube que reforça um único caminho de pensar a humanidade é uma ideia que já não se sustenta mais.

As crises de identidade e reafirmações de diversidade e lugares de fala são amparadas por Stuart Hall em discussões sobre desconstruções e construções de identidades desta humanidade diversa, que afirma que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. (Hall, 2005, p.7)

Nessas encruzilhadas, encontram-se recentes construções decoloniais, a exemplo da proposição de Luiz Rufino, que construiu sua pedagogia com inspiração no orixá Exu e na qual se concebe educação enquanto um fenômeno humano implicado entre vida, arte e conhecimento, tornando-se, assim, uma problemática pedagógica”. (Rufino, 2019, p.74). Em pedagogias como esta, tida “como um complexo de experiências, práticas, invenções e movimentos que enredam presenças e conhecimentos múltiplos e se debruça sobre a problemática humana e suas formas de interação com o meio” (Rufino, 2019, p.74), está a possibilidade de usar a perspectiva artística interligada às preocupações educacionais, criando elos para percepção do corpo como protagonista em muitos campos da educação.

#### **4. ENSAIO GERAL**

Quando se trata de um espetáculo de artes cênicas, o ensaio geral é aquele momento em que colocamos juntas todas as cenas ensaiadas. O prólogo assume o lugar e função de introdução e contextualização. Os ensaios para cada ato revelam a importância dos processos e não apenas do resultado final, da obra-prima, do artigo publicado. A pesquisa não cabe nas caixinhas que exigem cinco capítulos formais: introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e discussão e conclusão. As referências seguem a ABNT mas também as extrapola, ao buscar evidenciar referências outras, igualmente significativas.

Muitas vezes, imagens não são percebidas como referência – ainda que sejam obras de arte. Faz parte dos GRITOS encontrar espaço para inserir na ciência outros conhecimentos. Elaborar este artigo que dialoga com materiais audiovisuais requer uma série de adequações e, dentre elas, a citação das referências irá incluir as imagens, além dos textos escritos. Cada material que integra o artigo, seja ele vídeo, foto ou palavra, é cuidadosamente articulado e traz intenções, que nem sempre precisam de explicações.

CORPO, logo EXISTO! Cada uma das minhas vivências dançantes e artísticas é também educativa! Em várias instâncias, desde o contato com um trecho registrado ou a presença na exibição da obra, até a experiência do processo de pesquisa, montagem e execução de um espetáculo. Celebração de hiperpotências! O trocadilho de ruptura com a máxima cartesiana que desconectou pensamento de corpo, busca o reconhecimento à complexidade do ser e à reparação do apagamento do corpo em nossa sociedade. O que se aprende com corpo, pelo corpo?

À “experiência feita” ao invés de narrada, relaciono estes **corpos** conscientes, considerando que os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “**incorporar-se**” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. Este **incorporar** identifica-se com uma consciência intencionada, que resulta na sua inserção crítica na realidade. Assim como “ninguém liberta ninguém, nem a si mesmo” - ninguém educa ninguém, nem a si mesmo. Educação acontece entre sujeitos, que se educam entre si, mediatizados pelo mundo. (Freire, 1987, grifos meus).

Entendo corpo como este mediador com o mundo, com a relação entre sujeitos, com a educação. Neste lugar de memória, não poderia faltar a dança, percebida como um ponto de encontro, onde os processos de ensino-aprendizagem regados de muita sensibilidade no seu fazer próprio, estabelecem compartilhamentos de afetividades, pluralidades e memórias, que certamente tem muito a inspirar educadores de outras áreas. De forma a trazer à cena referências importantes, desloca-se do rodapé ao corpo do texto este último hiperlink, para encerrar com não apenas com as palavras, como também com o



corpo em movimento de um grande representante das danças negras, Clyde Morgan, que questionado sobre o porquê de dançar, respondeu prontamente: “para não esquecer e para lembrar” (Morgan, apud Luz, 2019, p. 288).

## REFERÊNCIAS

- COSOR, S. **The Scream – “O Grito” de Edvard Munch** (*curta animado – legendado*). [Vídeo]. YouTube, 16 jan. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5gGJfQwL9nM>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- DUSSEL, E. **La otra historia del imperio americano: la crisis del colonialismo y de la globalización excluyente**. In: Hacia una política de la liberación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Docencia, 2013.
- ETNA. **#CriadoMudoNuncaMais**. Campanha publicitária lançada no Dia da Consciência Negra, novembro de 2019. Agência TracyLocke Brasil (Grupo DDB). [Anúncio/filme; mídia digital]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C2szquntLLs>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, F. **Educación para o século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 21-36.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. 23. reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FONSECA, F. **Análise semiótica – documentário “Nós que aqui estamos por nós esperamos”**. [Vídeo]. YouTube, 21 abr. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EbfXvlbyvuc>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- GOMES, C. A. **Darcy Ribeiro – Recife**: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. 152 p.: il. (Coleção Educadores).
- HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.
- HERÁCLITO, A. **Transmutação da Carne**. [Vídeo-performance]. YouTube, publicado por SESC São Paulo, 25 mar. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jmAcqx8UwIM>. Acesso em: 25 jul. 2025.
- ILÊ OBÁ LOKÊ. **Tour virtual 360º – Terreiro Ilê Obá Lokê**. [Visita virtual]. Disponível em: <https://ileobaloke.com.br/tour360/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LUZ, C.. Sobre não esquecer e lembrar. (2019) (p.287-299) In: BRYAN-WILSON, J.; ARDUI. **Histórias da dança**: vol.2 Antologia. São Paulo: MASP, 2020.

MARCON, T. Epistemologia e política educacional: contribuições de Santos e Wallerstein. **Revista de estudos teóricos y epistemológicos en política educativa**. v.1, n.1. jan. 2016. p.30-55.

MORGAN, C. **Super 8mm – Professor Clyde Morgan**. [Vídeo]. YouTube, publicado por Edfarias33, 19 out. 2011. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Qa9YZTf\\_4il](https://www.youtube.com/watch?v=Qa9YZTf_4il). Acesso em: 25 jul. 2025.

MUNCH, E. **O Grito**. [Imagem digital]. 1893. Museu Nacional da Noruega. Disponível em: <https://www.nasjonalmuseet.no/en/collection/object/NG.M.00939>. Acesso em: 25 jul. 2025.

MUNDANO. Preservação ou Morte. [Imagem digital]. In: CONEXÃO PLANETA. **Preservação ou morte**: o artista Mundano homenageia o Cacique Aritana em releitura da obra O Grito do Ipiranga de 1888. 21 ago. 2020. Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/preservacao-ou-morte-o-artista-mundano-homenageia-o-cacique-aritana-em-releitura-da-obra-o-grito-do-ipuranga-de-1888/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

NASCIMENTO, A. D. O difícil caminho da ética na contemporaneidade: uma leitura de Zygmunt Bauman. In: PALMEIRA, M. J. O.; ROSEIRA, N. A. F. (orgs.). **Educação e democracia**: fundamentos teóricos para uma abordagem dos valores. Salvador: EDUNEB, 2008.

OLIVEIRA, E. D. **Filosofia da ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Cap. 4: Corpo. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010. p.73-115.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial. 1. ed. 2019.



SANTOS, B. S. Epistemologias do Sul: Entrevista ALICE 5/9 (PT). [Vídeo]. YouTube, 16 fev. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=URgY9H2NvZM>. Acesso em: 25 jul. 2025.

TUXÁ, Y. **IMS Convida**: Yacunã Tuxá – Filhas da terra e suas resistências invisíveis. Instituto Moreira Salles, 2022. Disponível em: <https://ims.com.br/convida/yacuna-tuxa/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

WALLERSTEIN, I. Análise dos sistemas mundiais. In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Org.). **Teoria social hoje**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

WALSH, C. ¿Interculturalidad y (De)Colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya-Yala. In: GARCIA DINIZ, A. *et. al.* (orgs.). **Poéticas e políticas da linguagem em vias de descolonização**. Pedro & João Editores: São Carlos - Brasil. 2017.