

Feitiços da viagem e da arte: a experiência no Projeto Turista Aprendiz

Travel and arts spells: the experience in the Turista Aprendiz Project

Hechizos del viaje y del arte: la experiencia en el Proyecto Turista Aprendiz

Enchantements du voyage et d'art: l'expérience dans le Projet Turista Aprendiz

Maria Pereira  

Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

pereiramaría@id.uff.br

Isabel Milanez Ostrower  

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Nilópolis, Rio de Janeiro, Brasil

isabel.ostrower@ifrj.edu.br

Resumo

Este artigo faz um sobrevoo pela primeira edição do projeto Turista Aprendiz, intervenção educacional baseada em viagens etnográficas e criação artística, aterrissando em debates acerca do lugar da experiência no processo formativo entre jovens brasileiros de contextos populares. A partir da análise de relatos dos participantes, obras produzidas e procedimentos metodológicos do Projeto, a pesquisa problematiza possibilidades pedagógicas ancoradas em experiências estéticas, artísticas e de alteridade.

Palavras-chave: Viagem; Arte; Educação.

Abstract

The article flyover at the first edition of the Turista Aprendiz project, an educational intervention based on ethnographic travels and artistic creation, landing in debates about the place of experience in the educational process of young Brazilians from popular contexts. From the analysis of the participants' reports and creations, and

the Project's methodological procedures, we problematize pedagogical possibilities anchored in aesthetic, artistic and otherness experiences.

Keywords: *Travel; Arts; Education.*

Resumen

El artículo embarca en la primera edición del proyecto Turista Aprendiz, una intervención educativa basada en viajes etnográficos y creación artística, aterrizando en debates sobre el lugar de la experiencia en el proceso formativo de jóvenes brasileños de contextos populares. A partir del análisis de relatos y creaciones de los participantes, y de los procedimientos metodológicos del Proyecto, problematizamos las posibilidades pedagógicas ancladas en experiencias estéticas, artísticas y de alteridad.

Palabras clave: *Viaje; Arte; Educación.*

Résumé

L'article se penche sur la première édition du projet Turista Aprendiz, une intervention éducative basée sur les voyages ethnographiques et la création artistique, atterrissant dans des débats sur la place de l'expérience dans l'éducation de jeunes brésiliens issus de contextes populaires. A partir de l'analyse des témoignages et des créations des participants, et des démarches méthodologiques du Projet, nous problématisant des possibilités pédagogiques ancrées dans des expériences esthétiques, artistiques et d'altérité.

Mots-clés: *Voyage ; Art ; Éducation.*

Introdução

Durante os anos de 2014 e 2015, cem adolescentes cariocas, estudantes de escolas públicas situadas majoritariamente em favelas do Rio de Janeiro, se reuniram em quatro oficinas para integrar o Projeto Turista Aprendiz, iniciativa da organização Praga Conexões¹ contemplada pelo Programa Favela Criativa². Inspirada na obra *O Turista Aprendiz: viagens etnográficas* (1976), de Mário de Andrade, o Projeto combinou viagens, escrita criativa e estudos antropológicos e literários. Ao longo de quinze meses, os estudantes, organizados em duas etapas formativas, participaram de uma série de encontros interdisciplinares e realizaram intercâmbios pelo seu entorno (cidade, es-

tado e país), que resultaram em um conjunto de publicações (livro, revista, narrativas digitais). O objetivo aqui é tatearmos, à luz desta prática, potencialidades (feitiços!)³ de processos educativos ancorados na viagem e na arte.

Para o mergulho proposto, embarcamos levando na bagagem um conjunto de materiais do Projeto Turista Aprendiz: textos dos alunos publicados no Livro e na Revista⁴; entrevistas com sete (ex-)alunos selecionados de forma aleatória; depoimentos de um conjunto de (ex-)alunos reunidos em vídeo⁵; plano pedagógico idealizado e executado; e vivências em campo das autoras deste artigo, também envolvidas com o Projeto. Os depoimentos em vídeo foram gravados durante e no final do percurso, sendo alguns deles filmados pelos próprios jovens. As entrevistas foram realizadas hoje, seis anos após a conclusão do Projeto, buscando evocar as memórias das vivências. Foram estimulados relatos descritivos bem como informações acerca de suas condições e demandas ao participar da intervenção. Estas narrativas acabaram contribuindo para que o Projeto fosse instigado sob uma nova chave, inclusive com o amadurecimento de algumas reflexões que até então não tinham nos atravessado, seja pela imersão afetiva que ele próprio se propunha, ou mesmo por uma preocupação acadêmica ainda latente naquele momento.

Não temos nenhuma pretensão de exaurir os dados, tão menos de mostrar impactos mensurados nessa iniciativa. Atentamos, entretanto, aos leitores desprevenidos que, diante dos abalos provocados, não pudemos evitar passagens por vezes exaltantes. De todo modo, como estivemos nós, autoras, diretamente em campo, a leitura analítica sobre os materiais, hoje, tempos idos, decerto passa também pelo coração. Ler com o coração é, pois, o convite que fazemos, na tentativa de desviar-nos do truque monorracionalista, da gramática desencantada, e trazer à ciência poesia necessária.

As lentes teóricas que nos referenciam à problematização foram aquelas que permitiram, antes de tudo, nos aproximar do lugar da experiência no processo pedagógico, afinal, como pudemos perceber no percurso analítico, aí esteve o laço que amarrou viagem, arte, antropologia. Esse laço carregou, contudo, coloração particular – não se trataram de quaisquer experiências, mas daquelas provocadoras de exercícios estéticos, artísticos e de alteridade.

Ao nos debruçarmos sobre essas forças, ou feitiços, que amparam o Projeto, adentramos pelo campo da educação, fazendo diálogo com a sociologia e a comunicação, sem nos ater em questões que dizem respeito às esferas da literatura e da geografia, embora também atravessem a iniciativa. Chamamos ao debate malandragens

deixadas pela pauliceia desvairada e mandingas de novos e velhos mundos; certas de que nas esquinas não há centro ou verdade esclarecedora, cabem Dewey, Larrosa, Freire, Benjamin, Macunaímas e tantos outros que fazem frente ao projeto histórico de desencantamento e dominação.

No primeiro ato, cantamos procedimentos e memórias do Turista Aprendiz; no segundo, problematizamos a viagem e a arte enquanto feitiços ancorados na experiência; e, por fim, apertamos alguns nós para fazer vingar a magia. Citamos os jovens participantes com nomes alterados, de modo a resguardar suas identidades.

1º Ato – VIAJANDO COM ARTE: O PROJETO TURISTA APRENDIZ

O projeto Turista Aprendiz, intervenção que nasceu das frestas abertas pelo setor cultural à educação não-formal, partiu de pistas deixadas pelo poeta-viajante Mário de Andrade, embaralhando a vivência em espaços-tempo diversos e exercícios de escrita sobre o vivido e o imaginado. No chamado a estudantes de escolas públicas a “descobrir seu mundo” (subtítulo do Projeto), viajar com arte foi a aposta-guia. Além da preocupação com a ampliação da percepção de mundo e do acesso à cidade, também nos deparávamos com questões muito caras frente à digitalização dos sentidos na contemporaneidade. Um dos desafios, tão importante quanto o percurso formativo nas/das travessias, foi frear (ou minimizar) este dilúvio, construindo pontes que pudessem nos desviar para terras menos voláteis.

O objetivo, pois, foi chacoalhar jovens de camadas populares pela presença de múltiplas visões e modos de vida, sacudi-los nos e pelos caminhos, para daí tecerem novos acabamentos ou desacabar aquilo que parecia dado, atado, natural. Entre o acesso a conceitos das ciências sociais, literaturas brasileiras, narrativas de viajantes e histórias de vida escutadas em carne e osso, buscou-se misturar epistemes e dar gosto aos saberes. O conhecimento partiu, em grande medida, de exercícios artísticos, estéticos e de alteridade, e produzi-lo pediu afinar ouvidos-olhos-coração. Primeiro passo, desatropiar os sentidos e a imaginação para abrir-se ao outro – e a si – de corpo inteiro.

Foram formadas quatro turmas, cada uma com 25 alunas e alunos, em sua maioria negros, de camadas populares, entre 14 e 18 anos, estudantes do Ensino Médio em escolas públicas (majoritariamente da rede estadual), e moradores de favelas do Rio de Janeiro, sobretudo aquelas no entorno das Bibliotecas-Parque, sedes das oficinas: Centro, Rocinha, Manguinhos e Alemão. Os contemplados embarcaram em 28 encontros

em sala, sete viagens pela cidade do Rio, três viagens pelo interior do estado do Rio de Janeiro, e uma viagem pelo Brasil, limitada a cinco estudantes escolhidos por turma. A bordo, dois educadores-poetas com formação nas ciências humanas, acompanhados de coordenadores e produtores também educadores e, em maior ou menor grau, artistas, viajantes e versados nos estudos antropológicos. As aulas em sala foram centradas em exercícios de escrita, leituras, e debates sobre o vivido.

Embora a heterogeneidade dos territórios tenha sido uma marca entre os participantes, sua circulação pela cidade era muito restrita, geralmente circunscrita ao próprio bairro/comunidade ou ao linear e previsível trajeto casa-escola-casa. Apenas uma pequena parcela afirmava possuir o hábito de escrever (especialmente os diários e devaneios subjetivos), mas quase todos destacavam o gosto pela leitura e pela escrita e o desejo de conhecer o mundo, motivos inclusive que os fizeram chegar ao projeto.

Alguns buscaram a formação justamente para aprimorar o manejo da língua no intuito de favorecer a entrada para o ensino superior. João conta: “cheguei no Turista querendo aprender a fazer uma boa redação para passar no ENEM. Eu vim de escola pública, minha formação era ruim, fazia pré-vestibular também, tudo para conseguir aumentar a chance de passar pra faculdade” (João, entrevista concedida em set. 2021). Houve também quem já lidasse com a escrita no cotidiano e desejasse expandir.

A orientação aos processos de escrita consistiu, fundamentalmente, em desconstruir a ideia de que há um jeito certo de escrever, provocando a criatividade e a descoberta de si enquanto autor. Os exercícios tiveram como base algumas categorias – narrador, ponto de vista, tempo/espaço, personagens, diálogos, detalhes, exposição – e foram também estendidos às incursões em campo. A vivência em saraus literários e o encontro com escritores nas localidades visitadas acompanharam o percurso formativo, prestando, antes de tudo, a doses necessárias de estímulo e engajamento.

As leituras partiram de escolhas feitas pelos professores em diálogo com as demandas da turma baseadas no acervo inicial constituído pelo Projeto. Nossa biblioteca trazia um conjunto de textos que permitia acesso a múltiplas perspectivas e sabores dos territórios a serem percorridos. Relatos de viagem, cartas e diários de grandes exploradores se misturaram a contos, crônicas, poemas e canções populares, sem tirar o lugar de textos etnográficos cuja linguagem cabia na bagagem dos educandos. Organizados por região geográfica, foram priorizadas obras curtas e trechos de livros compostos por escritores locais contemporâneos, além dos machados, carolinas, gracilianos, cecílias, suassunas e outras referências da literatura brasileira potencialmente capazes de dialo-

gar com a cultura dos jovens e com a proposta de viajar com arte. Importante destacar que a maioria dos aprendizes trazia como referência autores estrangeiros com projeção no mercado, além de textos técnicos e literários indicados pelas instituições de ensino.

A entrada das ciências humanas aconteceu por meio de debates que partiam de leituras produzidas pelos educandos sobre suas experiências dentro e fora do Projeto, ancorados em pontos-chave da antropologia, centrais à formação proposta: estranhamento/alteridade, relativismo/estereótipo, cultura/identidade, erudito/popular. Apropriar-se destas significações de mundo os encorajaria, no nosso entendimento, à abertura para o Outro, ao reconhecimento de crenças naturalizadas e à escrita curiosa sobre o desconhecido. A introdução dos conceitos pontuou momentos reflexivos antes e depois das viagens e foi entrelaçada, em grande medida, às categorias/questões literárias. Com efeito, a etnografia ficcional tecida por Andrade (1976) em *O Turista Aprendiz* serviu de inspiração para tensionarmos as fronteiras entre arte e ciência.

Nas viagens, os destinos foram escolhidos visando despertar encontros com/em terras pouco ou nada desbravadas. Dali, o movimento se fazia ao caminhar, sem roteiros determinados ou cronograma rígido a cumprir, apenas encontros fundamentais e possibilidades de voo. Lançados ao imprevisto, buscamos fazer do perrengue, conflito mobilizador. Tratava-se, afinal, de viajar com arte, deslocar-se com o corpo inteiro, estranhar e descobrir-se, experimentar e fazer dessa afetação combustível para a imaginação criativa. O ponto mais caro, entretanto, estava em vivenciar encontros com pessoas locais. Para tanto, trabalhou-se com a ideia de hospedagem solidária compondo uma rede de parceiros (escolas, associações, centros culturais, coletivos de artistas etc.) para abrigo dos viajantes, com os quais também produziam-se atividades de intercâmbio como saraus, incursões em campo, refeições coletivas, exercícios e leituras compartilhadas.

A proposta alberguista/mochileira partiu não só da prerrogativa de produzir encontros que permitissem aos jovens adentrar a casa do Outro mas também do intuito de desmistificar a imagem de que viajar é inacessível a jovens-pretos-periféricos. Viajar barato, despreendendo o véu turístico, foi, de fato, outra orientação ao desenho das aventuras. Hospedar-se fora de grandes hotéis, muitas vezes espalhados pelo chão – munidos de colchonetes doados pelo Projeto –, apesar de não ter trazido conforto, causou pouca rejeição. De um lado, explica Oswald (entrevista concedida em set. 2021), “a gente que é pobre já estava acostumado”; de outro, a prática de viajar era restrita a alguns poucos, portanto não traziam referências a contrapor à proposta na mesma medida. Entre aqueles que logravam deslocamentos maiores, tampouco predominava a abundância

de recursos e o cumprimento de roteiro turístico – viajava-se, geralmente, à casa de parentes, como relata Hilda (entrevista concedida em set. 2021).

Dormindo sob o teto de muitos, provou-se de conceitos antropológicos com a boca escancarada. E o estranhamento fez família com quilombolas de Quissamã (RJ), escritores de Penedo (RJ), poetas de Rondônia, hippongas de Alto Paraíso (GO), jovens militantes do sertão pernambucano, entre outros parentes distantes Brasis afora. Nesse movimento, “lidar com pessoas” (Oswald, em entrevista concedida em set. 2021), “perder o medo de sair da própria zona” (Amélia, em entrevista concedida em set. 2021), “reconhecer outros modos de vida de perto” (Cecília, em entrevista concedida em set. 2021) e “sair de um entendimento de mundo muito reduzido” (Fernando, em entrevista concedida em set. 2021) foram aprendizados destacados por todos os jovens entrevistados. Nos relatos, chama atenção também como o próximo se fazia distante. Dentre as principais memórias evocadas está a viagem dentro da cidade do Rio de Janeiro que levou jovens moradores do Jacarezinho (turma da Biblioteca de Manguinhos) para a Rocinha. “Eu tinha muito preconceito, achava que era outra coisa”, conta Amélia (entrevista concedida em set. 2021), nascida e criada no Complexo de Manguinhos, conjunto de favelas situado na Zona Norte do Rio. Entre becos, grandes paisagens e cafezinhos generosos servidos pelas famílias dos colegas, as comunidades se aconchegaram.

Dos saberes tecidos a partir das novas relações, a noção de identidade como algo rígido, fixo, trazida pela maioria, como apontam os relatórios pedagógicos, também se viu estremecida e ofereceu corpo ao conceito de alteridade. “A gente viu o mundo e viu a nós mesmos, foi como um espelho”, sintetiza Jorge (entrevista concedida em set. 2021). Hoje, seis anos após a conclusão do Projeto, descobrimos, inclusive, que alguns jovens encontraram novos nomes para si, num movimento que, segundo os depoimentos, visou deixar explícita a transformação identitária pela qual foram atravessados.

Nesta transmutação, outras reviravoltas vieram à tona. De origem evangélica, Jorge se descobriu umbandista; alguns abandonaram os cabelos alisados e se reconheceram no encrespado, sexualidades se multiplicaram numa profusão de gêneros e desejos, e tantos outros mergulharam dentro de si identificando potencialidades escondidas. Houve também quem se aprofundasse em caminhos já trilhados e tenha encontrado nas errâncias novos sentidos para suas práticas, como fica claro no depoimento de Hilda (entrevista concedida em set. 2021): “voltei uma outra pessoa, sou cristã e foi no curso que aprendi a exercer o que tinha aprendido com Cristo, a respeitar e amar o próximo, respeitar as religiões”.

Chamados a experimentar os territórios sem prescrições ou bússola a guiar, “conhecendo a história e as pessoas dos lugares” (Cecília, em entrevista concedida em set. 2021), alguns também reconfiguraram relações com regiões já desbravadas – Cecília, por exemplo, cuja trajetória atravessou uma profusão de moradas pela cidade, foi marcada pelo percurso que atravessou os bairros da Lapa e Santa Teresa (RJ). Na mesma medida, para João (entrevista concedida em set. 2021), adentrar novos territórios através de suas histórias e personagens fez do desconhecido ambiente mais confortável, pois “naquele momento eu fazia parte daquele lugar”, afirma, evocando o encontro com agricultores poetas no sertão pernambucano – “o que mais me marcou”, relata hoje.

A dimensão afetiva com o território se estendeu à relação construída entre os colegas de turma e os educadores, como deixam claro todos os depoimentos – “Turista Aprendiz foi aprender através dos afetos”, sintetiza Jorge (entrevista concedida em set. 2021). Nas atuais reflexões de João (entrevista concedida em set. 2021), jovem negro, crescido no Complexo do Alemão, lidar com o Outro “acolhido”, em companhia “dos seus”, fez abrandar o medo e favoreceu a entrega. Logo após o Projeto, ao ingressar na graduação em Comunicação na PUC-Rio, percebeu desafio maior ao se ver sozinho diante da necessidade de ter de conviver com indivíduos de grupos sociais distantes do seu. Apesar de partilharem a mesma cidade e faixa etária, as fronteiras ali se revelaram mais intransponíveis.

Cabe lembrar que a maioria dos jovens provinha de famílias de baixa renda, era negra e residia fora dos grandes centros do Rio de Janeiro. Considerando as inscrições sociais desses sujeitos, mirar apenas à diversidade cultural com pouca atenção às diferenças sociais se desvelou, portanto, como ponto crítico do Projeto – que, embora não nos interesse aprofundar aqui, merece ser observado em próximas incursões.

Saltando a outro tempo, vemos que, no caso de Conceição (entrevista concedida em set. 2021), embora mover-se por ideias e territórios distantes tenha sido o desejo mobilizador para integrar o Projeto, as experiências de alteridade ganharam ritmo inesperado a bordo do Rio Madeira. Em *Relato lírico*, a jovem lembra que a “lentidão da travessia era agonizante” (MELLO, 2015, p. 29), mostrando no tempo choque cultural maior: “talvez, senhores, este seja o capítulo mais extensivo do relato, o resultado do tédio e de inúmeros sentimentos diferentes que se contrariavam e se anulavam durante a estadia do barco” (MELLO, 2015, p. 28).

Curiosamente, representações baseadas num tempo outro também assolaram Mário de Andrade há um século atrás. “Tem monotonias insuportáveis e tem mono-

tonias que a gente não se cansa de gozar. Assim esta do Amazonas” (MORAES, 2000, p. 346), relatou o autor ao amigo Manuel Bandeira durante suas travessias pelo rio Amazonas. As novas velocidades da *pauliceia desvairada* – de telégrafos, carros, aviões e uma população em crescimento vertiginoso – sinalizavam já ali fronteiras entre o cotidiano de brasileiros nas grandes cidades e aqueles fora da urbe. Os novos tempos se cruzaram, inclusive, na linguagem de seu Macunaíma (ANDRADE, 1974), trazendo na forma o embaralho de ritmos em confluência no país.

Notamos, todavia, que em tempos digitais, admirar a mesmice da paisagem que não muda com o passar dos dedos é experimentar a subjetividade um tanto mais distante. Com efeito, o chamado dos jovens à contemplação, ao tédio e ao tempo linear configura-se, hoje, ainda mais que ontem, exercício de alteridade, afinal, “o tédio é o pássaro onírico que choca os ovos da experiência” (BENJAMIN, 2012, p. 221).

Lançados a estímulos sensoriais pouco comuns, vimos quem remexesse águas profundas. Rasgaram-se medos encarnados para lançar-se pela primeira vez à cachoeira grandiosa. “Exu botou o pau pra fora” (RUFINO, 2018, p. 85) e as culpas das meninas cristãs escoaram pela correnteza. As pizzas com catchup cederam espaço ao suco de luz dos rastas louros de Alto Paraíso (GO). “Aprendi a tomar suco verde lá, tomo até hoje. Nunca tinha conhecido gente assim, foi o que mais me marcou”, conta Oswald (entrevista concedida em set. 2021), 21 anos, que, embora já juntasse na bagagem um conjunto substancialmente maior de viagens em relação aos demais, ainda não havia alçado voo a sujeitos deste universo. Também as lembranças narradas por Fernando (entrevista concedida em set. 2021) revelam que, muitas das vezes, as experiências estéticas e de alteridade, quando embaralhadas, foram sentidas com especial ardor, como aquela “do senhorzinho de Sagarana [MG], na fogueira no meio do sertão, contando histórias e comendo polvilho”.

Qual não foi nossa surpresa ao saber que uma despretensiva caminhada com os olhos vendados pelo Centro do Rio de Janeiro (um dos exercícios propostos durante as aulas) marcou Hilda (entrevista concedida em set. 2021) de tal forma que “mudou completamente minha percepção sobre os lugares”, uma vez que, em suas palavras, “ouvi cantos dos pássaros, senti o vento, ouvi pessoas passando e conversando”. A provocação pedagógica a aflorar os sentidos, “desligar o celular, fechar os olhos, parar, escutar” (Clarice, entrevista concedida em jul. 2015) foi tal para Clarice que fez com que percebesse o Projeto para além do que concebia como uma interven-

ção educacional – “não foi um curso, mas uma preparação pra vida mesmo” (Clarice, entrevista concedida em jul. 2015), afirma ela, que acabou por encantar-se com a literatura e hoje segue carreira profissional no meio.

Para Jorge, Oswald e Fernando, lembranças valiosas remetem também à exploração sensorial, cachoeiras de fumaça, céus coloridos, estradas, montanhas, horizontes pela estrada. Para Jorge (entrevista concedida em set. de 2021), o contato com a natureza foi particularmente impactante, ampliando inclusive suas vocações profissionais. Para ele, a viagem ao Parque Arqueológico de São Marcos (Rio Claro, RJ) foi a mais definidora, “ali descobri meu interesse pela arqueologia”, conta. “Pensar a natureza para além do academicismo, do utilitarismo e lançar um olhar poético de ver a paisagem” foi algo novo para Jorge que, na época, fazia curso técnico de turismo e interessou-se pelo Projeto ao perceber o Turista que carregava seu título. “Mas no curso de turismo as viagens eram focadas para eu aprender aquilo que queriam que eu aprendesse”, reflete Jorge, “no Turista eu me senti natureza, resgatou minha sensação de ser parte da natureza”.

Incentivados a escrever a partir dos acontecimentos suscitados pelas viagens, do convívio com quem esbarravam nas esquinas, das fabulações despertadas a partir dos estranhamentos, os aprendizes projetaram suas vivências no mundo e desvelaram imagens de si em textos reunidos em Revista (PEREIRA, 2015b) e no livro *Do Rio ao mar: Impressões do Brasil*, organizado por Maria Pereira (2015a). Traduzido em arte, o vivido tomou corpo em poemas, crônicas, contos e diários de viagem.

Dos causos dos senhorios de Sagarana (MG) repartidos sob a fogueira de noite fria, fez-se um conto de suspense e amor entoadado por palavrões de Rosa. Aqui foi o preto velho com suas histórias que enfeitiçou e fez remexer a jovem negra carioca. No conto dentro do conto de Campos (2015), não são os fuzis e caveirões que acompanham o cotidiano da autora pelos becos da Cidade de Deus a levar a vida da protagonista Sara, mas as magias das “ondas da Jiboia” (CAMPOS, 2015, p. 80). O peso daquela queda d’água em meio ao sertão de “terra mágica” (SILVA, 2015b, p. 156) também fez “crescer um mundo” (SILVA, 2015b, p. 156) em Oswald. Cheio de timidez e dificuldades gramaticais, desembarcou do Ensino Médio do Colégio Estadual Nara Leão para a Biblioteca Parque Estadual buscando “encontrar na escrita uma forma de expressar o que se sente” (Oswald, em entrevista concedida em set. 2021), como nos contou logo na primeira abordagem. Das vivências pelos cerrados do Brasil, Oswald fez “água que corre pra cima / para quando estiver preso / sem saída / borboletas azuis” (SILVA, 2015a, p. 158).

Já no conto de Xavier (2015), a pedra cristalina da Chapada dos Veadeiros (GO) fez forma de amor e desvirou o coração de pedra de Seu Onofre, senhor brasiliense amargado pelos amores interrompidos. A capital do país mostrou outras cores para Fernando, “rosa quando não laranja / roxo quando não vermelho” (NASCIMENTO, 2015a, p. 34), pois, aos seus olhos, “tudo cabe no céu da boca que ameaça comer Brasília” (NASCIMENTO, 2015a, p. 34). Enfeitiçado pela poesia, o jovem “da periferia da periferia de Duque de Caxias [RJ]” (Fernando, entrevista concedida em set. 2021), como diz, filho de mãe costureira e pai soldador, foi arriscando partilhar suas histórias em concursos literários e, hoje, encontrou no ensino superior mais uma entrada para se aprofundar nas Letras. Tinha 17 anos quando chegou ao Turista Aprendiz, estava no Ensino Médio em escola estadual da Baixada Fluminense (RJ) e fazia curso técnico, trazendo uma leitura restrita a “coisas de jornal e textos sobre segurança do trabalho” (Fernando, entrevista concedida em set. 2021) que não cabiam em seus versos. Afinal, “já não se sabe / seu tamanho / se dobra / em sua borda / ou se transborda” (NASCIMENTO, 2015b, p. 28).

Também João achou no Projeto uma brecha para “sair do técnico ao criativo”, movimento que até então parecia impossível. A expectativa de profissionalizar-se em enfermagem esfacelou de vez num encontro pelas viagens no nordeste ao escutar a história de vida de uma das anfitriãs. “Eu não tinha acesso a histórias que podiam me encorajar a tentar uma profissão diferente daquela esperada ao preto pobre de periferia” (João, entrevista concedida em set. 2021), relembra. Dentre suas imagens de referência naquele momento, algumas foram trazidas ao poema *Tortura de Classe*, que compõe o livro *Do Rio ao Mar*: “fui arrastado para o beco / mergulharam minha cabeça na água / me encostaram o fio desencapado / coloca o saco no infeliz” (LEONNE, 2015b, p. 61). Ao que percepções produzidas num outro espaço-tempo puderam responder com “a jaca indiana succulenta / e a manga verde amarela / quem na folia olha seu rodado / diz que é baiana em sua forma bela” (LEONNE, 2015a, p. 64).

A descoberta do talento para a escrita não foi, contudo, tão importante quanto para Amélia que, apesar de ter seguido para a área biológica, escreve até hoje para concursos literários e mídias sociais. Para ela, a prática de escrever já marcava seu cotidiano, mas “era uma coisa só minha, não compartilhava com ninguém” (Amélia, entrevista concedida em set. 2021). Ser publicada durante o Projeto ofereceu suporte para ser reconhecida entre seus pares e afirmar sua vocação. Tímida e “presa em uma zona de conforto” (Amélia, entrevista concedida em set. 2021), conta que a mudança no modo de ser vista acompanhou um novo olhar para o mundo que atendeu a demanda importante

naquele momento de “se sentir pertencente a algum lugar”. Ao vislumbrar que através da escrita conseguia se comunicar, “a minha vida ganhou sentido, vi que eu tinha mais que um dom, eu podia fazer algo pelo mundo”.

Contribuir socialmente através da arte, ser escutada, foi a motivação inicial de Cecília (entrevista concedida em set. 2021) para integrar o Turista. Para ela, a escrita é, ao mesmo tempo, “uma arma, um armário e uma armadura”, pois permite que ataque, defenda-se e se esconda quando preciso for. “Eu sempre sofri muito *bullying* por ser negra e gorda, a escrita foi um jeito que eu encontrei de me inserir”. Nos textos criados durante o Projeto – ao que Cecília se refere como “uma incubadora de sonhos” – diz ter saído de suas dores pessoais para refletir sobre aquelas que acometem pessoas de contextos diferentes do seu, um processo que a levou a vislumbrar “outras formas de encarar os problemas da vida”.

Vemos, aqui, que o jovem negro, morador de favela, que parecia ter um enredo já traçado (que fala por ele), se via então como um agente que elabora e ecoa seus saberes e sentimentos para além dos aprisionantes marcadores sociais. Ainda que o território e a afro-brasilidade tenham sido marcas presentes na vida de vários dos participantes, seus textos (sobretudo os ficcionais) abarcavam outros atravessamentos: sexualidades, medos, amizades, paixões, violência, família... As histórias apareciam como forma de cobrir não só vazios históricos (CONCEIÇÃO..., 2020) ou cacos desmantelados pelo colonialismo (RUFINO, 2018), mas de recontar sonhos interrompidos, desejos reprimidos e encontros vividos num processo criativo e contínuo de autorreconhecimento e descoberta do mundo.

De fato, a proposta de que jovens se deslocassem e descobrissem seus mundos a partir da experimentação de linguagens, territórios e estéticas de existência diversos possibilitou a alguns – talvez muitos – o desencadeamento de microrrevoluções. Pelos abalos que vimos ser capaz de suscitar, vamos aqui incitadas a buscar lentes, referências, conceitos e perspectivas que possam nos ajudar a desvendar e potencializar seus feitiços.

2º Ato – FEITIÇOS DA VIAGEM E DA ARTE

As memórias evocadas pelos relatos e o debruço sobre a prática que contribuímos para executar nos chama, antes de tudo, a perscrutar o lugar pedagógico da experiência, e como opera a qualidade desta, principalmente entre indivíduos no

contexto dos turistas aprendizes. Quando combina estímulos sensoriais, exercícios de criação artística e encontros com o Outro (em outras palavras, estética, arte e alteridade), que marcas seria capaz de produzir?

Ao olharmos para as experiências de alteridade vivenciadas questionamos também em que medida a definição do Outro a ser confrontado – seja de corpo presente ou por meio de obras artístico-culturais – é variável fundamental à formação. Ao olharmos à dimensão estética, indagamos como as experiências sensoriais e de fruição artístico-cultural se processam entre jovens que se produzem em modos de vida digitais, cujos olhos e ouvidos são diariamente encharcados por uma miríade de imagens, sons e textos reluzentes disparados por plataformas comerciais.

A educação dominante não nos ajuda a pensar os problemas postos à mesa. A arte – e poderíamos dizer também, a experiência – como caminho legítimo no campo pedagógico não cabe na perspectiva de apreender o mundo pela razão herdada do paradigma iluminista, afinal “pelos sentidos não se alcança clareza e distinção” (GOMES, 2020, p. 8), como lembra Rita Gomes ao tratar do problema da verdade a partir de Descartes. Na forma escolar não adentram, por conseguinte, o corpo, os saberes encarnados, os desejos e as sensações. Historicamente, restringe-se, portanto, não apenas o lugar da experiência como dispositivo pedagógico, mas daquela que provoca deslocamentos subjetivos a partir do sensível.

Com efeito, ao multiculturalismo assimilacionista (CANDAU, 2016) que marca a forma escolar, não compete produzir deslocamentos, mas justamente aterrar a todos, dissolvendo as diferenças em nome da inclusão, ou bem, da socialização de códigos sistematizados e da interiorização dos modos de dominação (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Vemos, assim, que no currículo carregado pela colonialidade/modernidade não apenas o corpo é amortecido mas também o exercício de fabricar-se a partir de múltiplas referências e processos criativos de expressão subjetiva. Ao observarmos o papel que têm jogado a arte, a estética e a viagem nas escolas brasileiras, fica claro que se configura em exceção a vivência de experiências de alteridade, seja de corpo presente ou se deixando tocar por histórias e epistemes outras.

Apesar de obrigatório no ensino básico do país desde 1971 (BRASIL, 1996, 2022), a concepção que ainda predomina das artes na educação brasileira limita-a à recreação, descanso aos cérebros sufocados de conteúdos, ou bem, ao aprendizado de técnicas de desenho e à socialização de símbolos e valores dos grupos dominantes – sobretudo quando se trata do ciclo secundário, fortemente orientado à profissionalização.

Atualmente, nos fundamentos que sustentam a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018) em implementação nas escolas brasileiras é atribuído valor à arte enquanto meio para o desenvolvimento técnico e criativo, com pouca atenção ao paradigma cultural há tempos defendido pelos arte-educadores em oposição aos enfoques conservatorial e estético (FRANÇA, 2020; SANTOS, 2019). Não obstante, os riscos de que o campo das artes seja diluído, sobreposto, engolido são comumente apontados já que não há orientação clara em relação ao espaço que deve/pode ocupar neste novo modelo que se pretende interdisciplinar.

E se nessas roupagens mesmo a escrita criativa vem sendo posta à margem – como deixam explícito os turistas aprendizes –, limitando a possibilidade expressiva ao domínio técnico do código, o que dirá a formação estética. Walter Mignolo (2010), atento ao epistemicídio promovido pela colonialidade/modernidade, nos lembra da necessidade de descolonizarmos a *estética* para a formação de novas subjetividades e sensibilidades. Conceito ressignificado por Immanuel Kant (1999) em diálogo com Baumgarten, a partir da noção grega de *aisthesis*, acaba por reduzir os sentidos e sensações humanas à ideia de beleza. Não obstante, Kant (1999) ergue uma teoria em torno do que é belo e deve/merece ser contemplado tomando por base sensibilidades e leituras produzidas por seu grupo de origem (elite europeia do século XVIII).

Na esteira de Mignolo (2010), compreendemos que esta guinada reduziu a potencialidade dos sentidos e o acesso à diversidade de expressões, e acabou por determinar o Outro ao qual se mirar. Contribuiu também a sombrear o lugar da formação estética no ensino escolar, principalmente dos sistemas públicos fora dos “centros do mundo”. Aguçar os modos de sentir e perceber o mundo, deixar-se tocar e maravilhar-se, pouco agregam, nesta perspectiva, ao aprimoramento de faculdades técnicas/científicas e quanto menos à manutenção do *status quo*.

O deslocamento a outros espaços, por sua vez, é exceção ainda maior uma vez que não está instituído nos currículos. A viagem, quando acontece, tende a operar como meio para pesquisa de conteúdos curriculares, ou como prêmio, bem de luxo, aos poucos escolhidos (“vencedores” dos rankings). Por um lado, amplia-se o lugar da ciência com os estudos de campo – fazendo da experiência, experimento –, por outro, se fortalece a lógica meritocrática que marca o atual modo de exercício do poder.

Um conjunto de autores já apontou críticas semelhantes e ampara as inquietações aqui anunciadas em torno dos feitiços portados pela experiência em processos pedagógicos. Embora nenhum dos até agora navegados nos aporte plenamente, revi-

sitamos brevemente alguns com foco naqueles que já lançaram reflexões sobre arte, estética e alteridade, para daí desmembrarmos conversas acerca do problema mirando jovens inscritos no contexto dos turistas aprendizes.

Começemos por John Dewey, educador norte-americano, do final do século XIX, que faz frente ao paradigma dominante de sua época e contribui para moldar as bases da pedagogia construtivista. Partindo do problema da utilidade do conhecimento que vinha sendo lecionado nos sistemas escolares, Dewey (2010) argumenta a favor da experimentação como base do processo educativo. Em sua abordagem racionalista e pragmática, argumenta que, se não há uma essência, verdade transcendental a orientar as sociedades humanas, a seleção do conjunto de saberes a ser transmitido deve partir, em grande medida, do que serve/interessa à realidade do estudante. Para identificá-los, o educador precisa permitir ao aluno exercícios de experimentação. Trata-se, entretanto, não da experimentação da vida mesma, mas de experimentos que abram a investigações de cunho técnico-científico.

Embora orientado à experiência a partir de uma visão empirista, Dewey (2010) atribui valor à arte e à estética dada a qualidade da experiência que estas dimensões são capazes de proporcionar. Para ele, a estética envolve o processo de apreciar, e a arte, por sua vez, a do fazer – mas uma estaria ligada à outra, pois, segundo o autor, não se completa a experiência artística sem o deleite da obra. A experiência, na sua concepção, é arte em sua forma germinal, e é lançando-se a elaborá-la, isto é, ao esforço de compreender a própria experiência, que se debulha a obra artística. Este processo, diz Dewey (2010, p. 351), nos leva “para além de nós mesmos, a fim de encontrarmos a nós mesmos”, envolvendo, portanto, um exercício de alteridade, de constituição identitária.

Já a experiência estética é intrínseca a qualquer processo que envolva prazer e plenitude na experiência mesma e atravessa todas as sociedades humanas uma vez que atende à demanda por viver inteiramente o presente (Dewey, 2010). Como a experiência comum acontece no balanço entre retração e expansão, luta e conquista, frustração e realização, sempre mobilizando a bagagem do passado rumo a projetos para o futuro, a experiência estética supre a lacuna por presentificação deixada pelo movimento “ordinário”. A intensidade que a caracteriza é capaz de proporcionar um momento de gozo, de realização, de plenitude, que não está na experiência comum. A estética possui também uma função moral, no dizer de Dewey (2010, p. 548): “eliminar o preconceito, retirar os antolhos que impedem os olhos de ver, rasgar os véus decorrentes do hábito e do costume, aprimorar a capacidade de perceber”. Envolve, assim, também um exercício de alteridade.

Dewey (2010) aponta, contudo, para as dificuldades dos indivíduos modernos reconhecerem suas experiências estéticas diante do lugar conquistado pelas indústrias culturais no cotidiano. A “fome estética” alimentada pela transformação da arte em mercadoria estaria limitando o potencial desta dimensão. Ao mesmo tempo, reconhece que o valor dado à experiência de fruição de uma obra em um museu, teatro ou galeria é consequência dos valores carregados pelo imperialismo e pelo capitalismo, que fizeram do cultivo dos patrimônios simbólicos marca de distinção entre indivíduos, nações e classes.

Ao problematizar o processo de modernização e a estetização da política frente ao fascismo, Walter Benjamin (2012, p. 184), quase contemporâneo de Dewey, também identificou o declínio da aura, ou melhor, da dimensão ritualística e única presente, por exemplo, no “observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós”. Da mesma maneira, o seu olhar enquanto alemão da década de 1930 observa que, frente à profusão de novos acontecimentos que acometem os indivíduos na correria das urbes em crescimento e na esteira da Primeira Guerra, dar sentido ao que se vive não é exercício fácil. E, sem compreender o que se passa, perde-se, na leitura de Benjamin, a faculdade de intercambiar, pois a experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorrem todos os narradores. O próprio exercício de narrar encontra-se, por conseguinte, em vias de extinção. Esta forma artesanal de comunicação passa a ceder lugar, cada vez mais, aos imediatismos, ao abreviado, ao descartável, fazendo com que o espírito da narrativa, vivo há milênios em torno das mais antigas formas de trabalho manual, se desfaça em todas as pontas.

Compreender o lugar do *saber de experiência feito* (FREIRE, 1992) também esteve entre as incursões do educador Paulo Freire (1992), embora aqui, falando de outro tempo e lugar, a busca esteja em responder a problemáticas diferentes, particularmente à colonialidade e suas dobras nos modos de educação. Freire (1992) aponta para a necessidade de reconhecer as elaborações tecidas pelo educando a partir de suas vivências a fim de imbricar conhecimento e vida e potencializar o processo de emancipação. Sua tese se ergue contra a *educação bancária* (FREIRE, 1992) na defesa de um projeto pedagógico que parta das experiências dos educandos com destino à sua libertação do processo de opressão. Em suas palavras:

Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do “senso comum”, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o “saber de experiência feito”, parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a). (FREIRE, 1992, p. 59).

Importante ressaltar, contudo, que Freire (1992) entende o salto à emancipação como a passagem do *saber de experiência feito*, ou bem, do senso comum, ao conhecimento crítico, como um caminho que passa pela razão. Reflexões que atravessam o corpo, os sentidos, que aludem à experiência ou à elaboração do vivido em forma de arte como engrenagens à prática educativa não conformam a base de suas teorias. Curiosamente, embora suas andarilhagens – decorrentes sobretudo do exílio – tenham lhe provocado novos olhares sobre si e o mundo, como deixam claras suas reflexões em *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) não percebe na promoção de experiências de alteridade um caminho para o oprimido se colocar em perspectiva e reconhecer, nesse deslocamento subjetivo, o padrão dentro de si.

De todo modo, o autor destaca a importância de fomentar o desenvolvimento da capacidade imaginativa reconhecendo a relevância de educar para a esperança. A esperança seria o primeiro passo para a luta, pois o vislumbre de um amanhã melhor incita a construí-lo (FREIRE, 1992). Neste sentido, a arte e a estética, tal como as conceitua Dewey (2010), assim como o encontro com o diferente, parecem servir como feitiços à sua pedagogia uma vez que incitam novas percepções e envolvem a imaginação criativa.

Dentre todos os teóricos perscrutados nessa busca, o filósofo da educação espanhol Jorge Larrosa (2017) é o único que de fato se debruça sobre o problema da experiência na educação. Embora não aporte dados e proposições em relação ao lugar que ocupa ou pode ocupar em processos pedagógicos a depender de seus contornos, nos traz pistas para refletir em que solo estamos pisando, ou em que lamaçal não queremos nos atolar. O esforço de Larrosa (2017) está em pensar o par experiência/sentido como um caminho do meio à superação da dicotomia técnica/ciência-práxis, crítica que vigora historicamente no campo educacional.

Neste engajamento, nos chama atenção o fato de que, para o autor, mais importante do que aprisionar a experiência num conceito, é deixá-la livre e solta, vazia e o mais independente possível (LARROSA, 2017). Todavia, ele nos alerta para alguns cuidados fundamentais de modo a credibilizá-la no processo educativo, uma vez que foi menosprezada tanto pela filosofia clássica quanto pela racionalidade moderna. Justamente por estar ligada à fugacidade, às situações concretas, particulares, contextuais, ao nosso corpo, às nossas paixões, o saber derivado da experiência foi posto mais próximo da opinião do que do verdadeiro conhecimento. Por outro lado, a ciência moderna acabou por fabricá-la, tornando-a controlada, calculada e convertida em

experimento. Reivindicar a experiência requer, pois, descontaminá-la de conotações empíricas e experimentais, separá-la da prática, assim como destituí-la de qualquer fetichização ou pretensão a autoridade.

Para tanto, Larrosa (2017) propõe entender a experiência como um princípio de receptividade, de abertura e disponibilidade que, em certa medida, também nos leva à sua própria fragilidade e impotência. Neste sentido, a palavra deve ser tomada “não como o que é e sim como o que acontece, não a partir de uma ontologia do ser e sim de uma lógica do acontecimento” (LARROSA, 2017, p. 43). Confundindo-se com a existência, é um modo de habitar o mundo a partir do corpo, da nossa finitude, da nossa essência encarnada no tempo e no espaço com outros. De todo modo, embora a experiência não possa ser definida conceitualmente, assim como o *insight*, ou o processo criativo intuitivo, como nos lembra Fayga Ostrower (2010), não deixa de ter uma forma.

Se Larrosa (2017) não se propõe a dar os contornos desta forma, nos traz algumas pistas à luz do conceito alemão de *Bildung*: através da arte de narrar, o acontecimento pode se tornar experiência. Ainda, evocando Benjamin, o autor percebe que ao relatar o vivido, a experiência ganha a possibilidade de ser intercambiada. Na mesma medida, a sua não-elaboração é um assassinato à própria vida, que acaba se convertendo em puro acontecimento.

Seguindo as pistas de Larrosa (2017), vemos que a perspectiva da *Bildung* aponta a outras intencionalidades educacionais que reposicionam o lugar da arte – e também da viagem, como veremos adiante. Ressignificada enquanto conceito, entre os séculos XVIII e XIX, por filósofos alemães – em especial Herder, Schiller, Schlegel e Hegel – empenhados em pensar a constituição de uma identidade alemã, a origem etimológica da palavra remonta à formação e à cultura (SUAREZ, 2005). Enquanto processo formativo multifacetado, *Bildung* designa não apenas a formação prática (o trabalho, a técnica) mas a formação integral de si. Os passos desse movimento rumo à autodescoberta estão ancorados na provação de experiências capazes de produzir exercícios de alteridade – seja a partir de vivências em espaços-tempo distantes ou pela fruição artístico-cultural – de modo que permita se descobrir quem não se é.

Esta passagem do particular ao universal forja-se, sobretudo, num processo dinâmico, nas travessias, no lançar-se ao desconhecido e às possibilidades de estrangeirar-se que as “grandes viagens” proporcionam. Com efeito, o objetivo é defrontar-se com imagens (*bild*) de mundo capazes de confrontar a própria imagem para que, no reflexo delas, o indivíduo possa se singularizar. A formação a qual remete a *Bildung* não

se reduz, assim, ao ensino-aprendizado de técnicas e conhecimentos sistematizados e, em um espaço-tempo circunscrito, envolve sobretudo pontes de acesso ao Outro durante toda a vida de modo a alargar nossas referências.

A abertura ao Outro, entretanto, não é trivial, especialmente para o jovem socializado em meio aos horizontes neoliberais-digitais e às violências das grandes urbes brasileiras. Lograr o salto ao desconhecido pede acolhimento cuidadoso, como vimos entre os relatos dos nossos aprendizes. O diferente, a princípio, aparenta perigo. Por um lado, com a viagem transmutada em turismo, atividade comercial, a tendência é buscá-la como distração e pouco interesse em circular para além da zona confortável dos hotéis e equipamentos de lazer, ou bem, para além da zona confortável e glamourosa do outro que admiro e no qual já me vejo⁶. No limite, o estranho é acessado como mercadoria. Por outro lado, nos lembra Larrosa (2017), deixar-se afetar envolve fragilizar-se, movimento pouco valorizado nas sociedades modernas, sobretudo naquelas feitas de riscos e incertezas (BECK, 2011; BAUMAN, 2001) que pedem indivíduos rígidos, heróicos e incansáveis. Afinal, permitir ser tocado requer músculos relaxados para que a resposta não venha com contração, respiração ofegante, rejeição.

Ao refletirmos, ainda, sobre a apreciação artístico-cultural enquanto travessia a exercícios de alteridade, a necessidade de desenhar orientações mais precisas se mostra um quanto mais premente para não sucumbir à reprodução do velho com novas roupagens. Nas relações que se tecem com as obras artístico-culturais em tempos de morte da aura e algoritmos neoliberais, não apenas se afetar é desafio considerável mas também estranhar. A anestesia, a desatenção e a mesmice caminham com o esgotamento provocado pelas imagens ininterruptas que não se sabe como digerir. Tudo nos impele a girar em torno do conhecido, o já clicado, o que não aparenta risco nem exige trabalho para ser digerido, fazendo da positividade um imperativo (HAN, 2015). Estímulos promotores de deslocamentos subjetivos tendem a insurgir, assim, quase como afrontos.

O que será preciso proporcionar para que indivíduos fabricados nesse contexto se deixem afetar, gozem do mundo com os sentidos aguçados, e não apenas com o gozo instantâneo e fálico do famigerado pau de *selfie*? Em meio à superindústria do imaginário (BUCCI, 2021), nosso olhar deixa de ser convidado à pergunta e à imaginação e passa a ser explorado, literalmente abduzido para o fundo das telas e o encantamento dos espelhos narcísicos. Nessa relação com o real, a visão e a escuta tomam frente aos demais sentidos, reduzindo nossas sensações a estímulos que nos chegam a partir de

uma só fonte. No cotidiano mediado por fones e pequenas telas reluzentes, quando se logra presentificação ou a “retirada dos antolhos” (DEWEY, 2010, p. 548), fazendo valer a função da dimensão estética, conforme atribui Dewey (2010)?

Lembremos ainda que, relegados em grande medida à formação artística a partir das gramáticas oferecidas pelas grandes plataformas, os jovens brasileiros, em sua maioria, são cerceados do acesso a códigos que os permitiriam falar outras línguas e inventar a sua (MARTÍN-BARBERO, 1998). Até que ponto estão conseguindo dar sentido ao que vivenciam (BENJAMIN, 2012) diante do desenvolvimento linguístico e estético possível em seu universo, em meio à profusão de informações e acontecimentos, um tanto mais frenética que a dos tempos de Benjamin? Que suportes demandam ao processo de emancipação (FREIRE, 1992) com o dominante entrando ainda mais sorrateiro pelas janelas cotidianas?

Diante das moldagens que acompanham a educação dos jovens brasileiros, cabe perguntar: o quão distintos teriam sido os efeitos formativos das experiências germinadas no Turista Aprendiz se os destinos, anfitriões e textos escolhidos fossem outros? Quais imagens do mundo e de si, quais esperanças (FREIRE, 1992), emergiriam de intercâmbios e leituras em portos diferentes? Em outras palavras, que linguagens e interpretações do vivido poderiam se perfazer se rumassem esses jovens por versos e modos de vida que não aqueles? A partir da análise do Projeto entendemos, por um lado, que só o movimento de desvirar do traçado dominante de corpo inteiro, isto é, com abertura afetiva e intelectual, e, logo, problematizar e elaborar o vivido através da escrita criativa, já implicou os sujeitos num processo de relativização que fortaleceu o movimento de individuação. Mas, em que medida contribuiu à libertação, nos termos de Freire (1992), ou à descolonização da estética, da qual nos fala Mignolo (2010), ou apenas tangenciou o problema histórico de dominação?

Considerações finais

Os rastros de Mário de Andrade nos inspiram respostas. Embeber-se em traqui-nagens próprias dessas terras, desbravando distantes entre suas fronteiras nacionais, foi prática fundamental à sua formação enquanto escritor, pesquisador e gestor público. Voltar as costas aos “grandes centros” para viver experiências de alteridade em espaços-tempo capazes de produzir novas imagens sobre si e sobre os seus constituiu-se em pro-

jeto estético-político de resistência à dominação além-mar empunhada por parte da elite brasileira no início do século XX. Tratava-se, pois, de reconhecer-se em um Outro cujos contornos se definiam a partir de balizas colocadas pela colonialidade/modernidade.

É a partir das viagens pela Amazônia e interior do Brasil que Andrade escreve a série de textos na interface ficção-etnografia-narrativa de viagem que dão origem à obra *O Turista Aprendiz: viagens etnográficas*, publicada como livro em 1976. É igualmente com a mala carregada dessa andarilhagem que o poeta concebe a obra *Macunaíma* (ANDRADE, 1974). Compreendemos que, embora encontre gatilho fundamental também na descrição etnográfica feita pelo alemão Koch-Grunberg sobre o mito de Makunaími, dos povos Makuxi, Tuarepang e Wapixina, os encontros às margens do Rio Negro e outras encruzilhadas do país encarnaram saberes que se revelam na linguagem e visão de mundo do autor.

Neste ponto é interessante refletir que, talvez, não à toa o parto da obra tenha se dado em apenas seis dias, afinal partiu essencialmente de marcas trazidas no corpo. Enfeitado e tomado por outros soterrados pela empresa colonial, mesclando mitologias indígenas e afro-brasileiras, Makunaímis e Exus, Andrade pariu uma “entidade brasileira”, como relembra Wisnik ao comentar sobre o seu *Macunaíma* (MACUNAÍMA..., 2016). Aqui, de fato, a arte parece ter servido para dar sentido aos tantos e diversos acontecimentos atravessados por ele, para fazer destes, experiência, como nos atentam Benjamin (2012) e Larrosa (2017).

Pousamos, assim, deste voo sem roteiro pronto, certas de que as magias pedagógicas feitas de arte e viagem merecem ser destrançadas com maior aprofundamento teórico-analítico. Da mesma maneira, o Projeto Turista Aprendiz, ainda que tenha inspirado um tanto através das errâncias que desnudou, urge ser confrontado também como projeto político, afinal, as fissuras que muito nos machucam e nos fortalecem enquanto sujeitos devem e precisam vir acompanhadas de ranhuras no tecido social.

Desse modo, concluímos que, para o rol de problemáticas epistemológicas lançadas aqui, mirar à vontade de poder colonial e seu projeto de verdade única se faz, duplamente, malandragem necessária. De um lado, convida a rogarmos os feitiços certos ao projeto de sociedade que desejamos, de outro, a incorporar epistemes que fazem do corpo e do encantamento – ou bem, da experiência/sentidos – sua ancoragem pedagógica. Ao lado da proposta de Larrosa (2017), as pedagogias descoloniais merecem ser melhor exploradas, sobretudo diante das demandas dos jovens de camadas populares que se fabricam nas grandes urbes brasileiras. Tratam-se, afinal, de perspectivas que

convidam a uma reação ao projeto de esquecimento e de precarização das relações com o corpo, o coletivo, as sensações e os sentimentos e retratam a injustiça cognitiva/social a partir do “caminho do cruzo” (RUFINO, 2018, p. 75).

Notas

1 A Praga Conexões é uma organização da sociedade civil fundada em 2007 no Rio de Janeiro, voltada à criação e implementação de intervenções educacionais baseadas na arte, na cultura e na estética: www.pragaconexoes.org.

2 O Programa Favela Criativa foi uma iniciativa da Secretaria de Estado de Cultura do Rio de Janeiro ocorrida entre os anos de 2014 e 2016, apoiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, pela Agência Nacional de Energia Elétrica e pela LIGHT.

3 A menção ao feitiço não se refere aqui a tema amplamente discutido na tradição dos estudos da Antropologia das Religiões, mas a termo que nos permite acrescentar outras gramáticas e imagens para confrontar o mundo edificado a partir da obsessão por regimes de verdade.

4 Link para Livro: https://issuu.com/turistaaprendiz/docs/livro_web_baixa. Link para a Revista: https://issuu.com/turistaaprendiz/docs/revista_turista_aprendiz.

5 Link para o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=xSdtbU72CBA&t=2s>.

6 Vale lembrar que a ideia de Bildung remetia à imagem divina, portanto, a formação cultural pretendida voltava-se a um tipo-ideal, à constituição de si a partir do encontro com um desconhecido admirado no classicismo alemão; o modelo ao qual se mirava estava sobretudo na Grécia antiga.

Referências

ANDRADE, Mário. *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*. São Paulo: Martins, 1974.

ANDRADE, Mário. *O Turista Aprendiz: viagem etnográfica*. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BECK, Ulrich. *Sociedade de risco: Rumo a outra modernidade*. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012. v. 1.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC: Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 set. 2022.

BUCCI, Eugênio. *A Superindústria do Imaginário: Como o capital transformou o olhar em trabalho e se apropriou de tudo que é visível*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (Coleção Ensaios).

CAMPOS, Karen. Nos pés das pedras-vidas. In: PEREIRA, Maria (org). *Do Rio ao Mar: impressões do Brasil*. Rio de Janeiro: Praga Conexões, 2015. p. 79-88.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CONCEIÇÃO Evaristo | Escrivivência. [S. l.: s. n.], 6 fev. 2020. Publicado pelo canal Leituras Brasileiras. 1 vídeo (23 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso: 9 nov. 2021.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRANÇA, Cecília. *BNCC e a educação musical: muito barulho por nada?* Revista MEB, Londrina, v. 10, n. 12, p. 31-47, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, Rita Helena Sousa Ferreira. Arte contra Verdade. *Visualidades*, Goiânia, v. 18, [s. n.], e59833, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/vis.v18.59833>. Acesso em: 30 nov. 2021.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2015.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LEONNE, Gabriel. Borborema. In: PEREIRA, Maria (org). *Do Rio ao Mar: impressões do Brasil*. Rio de Janeiro: Praga Conexões, 2015a. p. 63-65.

LEONNE, Gabriel. Tortura de classe. In: PEREIRA, Maria (org). *Do Rio ao Mar: impressões do Brasil*. Rio de Janeiro: Praga Conexões, 2015b. p. 61.

MACUNAÍMA e o Enigma do Herói às Avessas | José Miguel Wisnik. [S. l.: s. n.], 31 ago. 2016. Publicado pelo canal Café Filosófico. 1 vídeo (48 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l_hWifYna7k. Acesso: 20 set. 2021.

MARTIN-BARBERO, Jesus. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro, UFRJ: 1998.

MELLO, Fabrícia. Relato lírico. In: PEREIRA, Maria (org). *Do Rio ao Mar: impressões do Brasil*. Rio de Janeiro: Praga Conexões, 2015. p. 26-33.

MIGNOLO, Walter. Aiesthesis Decolonial. *CALLE14*, [s. l.], v. 4, n. 4, p. 13-25, ene.-jun. 2010.

MORAES, Marco Antonio de (org.). *Correspondência Mário de Andrade & Manuel*

Bandeira. São Paulo: Edusp: IEB-USP, 2000.

NASCIMENTO, Davi. Céu. *In*: PEREIRA, Maria (org). *Do Rio ao Mar: impressões do Brasil*. Rio de Janeiro: Praga Conexões, 2015a. p. 34.

NASCIMENTO, Davi. Papel de Poeta. *In*: PEREIRA, Maria (org). *Revista Turista Aprendiz*. Rio de Janeiro: Praga Conexões, 2015b. p. 28.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

PEREIRA, Maria (org). *Do Rio ao Mar: impressões do Brasil*. Rio de Janeiro: Praga Conexões, 2015a.

PEREIRA, Maria (org). *Revista Turista Aprendiz*. Rio de Janeiro: Praga Conexões, 2015b.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. *Revista Periferia*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 71-88, jan.-jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/periferia.2018.31504>. Acesso em: 2 out. 2020.

SANTOS, Micael. A Educação Musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio: Teias da Política Educacional Curricular Pós-Golpe 2016 no Brasil. *Abem, Santos*, v. 27, n. 42, p. 52-70, 2019.

SILVA, Lucas. Cerrado seco. *In*: PEREIRA, Maria (org). *Do Rio ao Mar: impressões do Brasil*. Rio de Janeiro: Praga Conexões, 2015a. p. 158.

SILVA, Lucas. Olho d'água. *In*: PEREIRA, Maria (org). *Do Rio ao Mar: impressões do Brasil*. Rio de Janeiro: Praga Conexões, 2015b. p. 156.

SUAREZ, Rosana. Nota sobre o conceito de Bildung (formação cultural). *Kriterion*, Belo Horizonte, [s. v.], n. 112, p. 191-198, dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-512X2005000200005>. Acesso em: 21 nov. 2021.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, [s. v.], n. 33, p. 7-47, 2001.

XAVIER, Thainar. O homem do coração de pedra. *In: PEREIRA, Maria (org). Do Rio ao Mar: impressões do Brasil*. Rio de Janeiro: Praga Conexões, 2015. p. 120-133.