



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
SOLANGE MARIA DE SOUZA MOURA

**TECENDO OLHARES DO SER NEGRO: A DINÂMICA DO
ENSINO DA ARTE NA PRODUÇÃO DE ESPAÇOS DE
PERTENCIMENTO DE AFRO-DESCENDENTES**

Salvador- BA
2009

SOLANGE MARIA DE SOUZA MOURA

**TECENDO OLHARES DO SER NEGRO: A DINÂMICA DO
ENSINO DE ARTE NA PRODUÇÃO DE ESPAÇOS DE
PERTENCIMENTO DE AFRODESCENDENTES**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador Prof. Dr. Roberto Sanches Rabêllo

Salvador-BA
2009

UFBA / Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

M929 Moura, Solange Maria de Souza.

Tecendo olhares do ser negro : a dinâmica do ensino de arte na produção de espaços de pertencimento de afrodescendentes / Solange Maria de Souza Moura. - 2009.

221 f. : il.

Orientador Prof. Dr. Roberto Sanches Rabello.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009.

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Cultura afro-brasileira - Arte. 3. Identidade cultural. 4. Espaço (Arte). 5. Multiculturalismo. 6. Colégio Estadual Prof. José Barreto de Araújo Bastos - Estudo de casos – Salvador (BA). I. Rabello, Roberto Sanches. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 707 - 22 ed.


SOLANGE MARIA DE SOUZA MOURA

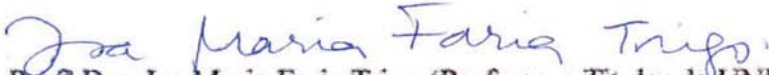
TECENDO OLHARES DO SER NEGRO: A DINÂMICA DO ENSINO DA
ARTE NA PRODUÇÃO DE ESPAÇOS DE PERTENCIMENTO DE AFRO-
DESCENDENTES

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

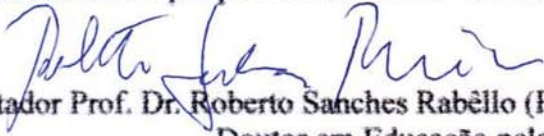
Aprovada em 13 de Março de 2009

Banca Avaliadora:


Prof. Dr. Alamo Pimentel (Professor Adjunto da UFBA),
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul


Profª Dra. Isa Maria Faria Trigo (Professora Titular da UNEB),
Doutora em Artes Cênicas PPGAC/UFBA

Profª Dra. Joseania Miranda Freitas (Professora Adjunta da UFBA)
Doutora em Educação pela UFBA e Pós - Doutorado em História pela UFG


Orientador Prof. Dr. Roberto Sanches Rabêllo (Professor Adjunto da UFBA)
Doutor em Educação pela USP



*A meus pais, Regina Nilza Moura
e Laert de Souza Moura (em memória),
por terem me deixado brincar de andar sobre a linha
dos trilhos da estrada de ferro.*

AGRADECIMENTOS

Este foi um trabalho tecido coletivamente, sem retirar, é claro, a responsabilidade das escolhas de caminhos e formas, por vezes solitária, que recai sobre uma autoria. Tenho convicção de que a existência dessas mãos realizou a pesquisa. As palavras são ínfimas para expressar meus agradecimentos às figuras especiais que teceram comigo esta pesquisa.

Agradeço amorosamente a minha irmã Suzana Moura, uma das principais personagens para a realização desta pesquisa, desde a sua fase embrionária, quando eram ainda idéias larvais para um projeto. Ela me ofereceu suporte material, espiritual e intelectual.

A direção do Colégio Oficina, pela ajuda na impressão final dos volumes da dissertação.

A direção do Instituto Social da Bahia, que possibilitou ausentar-me do trabalho para que pudesse dedicar à pesquisa.

Prof. Roberto Rabbêlo, carinhosamente Bob, um orientador em cena pelos 'norte e sul' do ritual de pesquisa, a confiança, o respeito e a escuta sensível.

Ao relevante trabalho de ourives e de mestre cuca da Prof^ª Isa Trigo, instigando-me a lapidar e a engrossar o mingau desta pesquisa.

Com o professor Álamo Pimentel, figura gentil e com um olhar sensível, tive a oportunidade de discutir o que veio a se constituir as matizes pilares da dissertação. E as suas observações quanto à necessidade da minha presença no texto foram extremamente ricas e deram as cores deste tecido.

Aos professores e professoras que tive a oportunidade de conviver nas disciplinas e pelos corredores da faculdade: Prof. Roberto Sidnei, que me apresentou as bases teóricas da etnopesquisa crítica multirreferencial; Prof^ª Florentina Sousa, que nas discussões com os Estudos Culturais instigou as mudanças em trajetórias conceituais na pesquisa; Prof^ª Licia Beltrão, que me emprestou suas horas para um entendimento com a Análise de Discurso e que foi relevante para a forma com a qual passei a enxergar os textos imagéticos da arte; Prof. Sergio Farias, que provocou a ampliação do meu olhar sobre o campo de conhecimento da arte educação. E ainda Prof. Roberto Vehaine e Prof^ª Vera Fartes.

Aos meus belos filhos Maira, Daniel e Vinícius (Tito) pela compreensão diante dos longos momentos de ausência, pela paciência nos meus momentos de impaciência e por terem mergulhado comigo na viagem de retorno a casa. E a Maira também por desatar alguns nós que tenho com a tecnologia do computador.

A uma pessoa que me acompanhou nas várias fases da pesquisa, discutindo, lendo o material e, sobretudo, ouvindo muitíssimo as minhas viagens, certezas e incertezas. Aduino Silva você é um ser humano bellissimo, obrigada!

Agradeço a amiga Adriana Bittencourt pela disponibilidade com que se coloca, as idéias provocadas, livros emprestados e pelo divã que, em vários momentos, precisei usá-lo. Ao casal de amigos: Mary Claudia pelos livros emprestados e as reflexões em arte educação e a Claudio Orlando pelas elucidações preciosas na filosofia multirreferencial.

E ainda: a colega Ilmara por algumas observações pertinentes na introdução; a Breno Ramos e Ludmila Britto pela correção e formatação de todo texto; a minha irmã Vera Moura pela grande ajuda no abstract; a Maria das Graças Pereira, persona atenciosa e delicada no trato com as pessoas e indispensável ao PPGE da FACED; e a profª Claudia Pessoa, amiga e colega de trabalho, que me apresentou ao CEPJBAB e a densos textos sobre a cultura afro-brasileira.

As/aos colegas de pós-graduação pelas trocas de conhecimentos: Maria José, Glauria, Rita, Romilson, Danilo, Anália, Idalina, Paulo Leite, Heloisa, Petry, e todos os/as outros/as da turma de 2007.

E finalmente, quero agradecer a coordenadora pedagógica, aos/as funcionários/as e professores/as do CEPJBAB. E em especial: a profª Ana Paula que se dispôs e abraçou a pesquisa desde o primeiro momento, disponibilizando materiais e todo acesso aos dados coletados; ao diretor por ter aberto os portões da escola sem nenhuma reticências, pelos momentos de troca sobre questões da cultura afro-brasileira e pelo material de audiovisual enviado; e as/aos estudantes carinhosos e receptivos que, prazerosamente, convivi por quase 10 meses, por todos os dados oferecidos para que a pesquisa se realizasse.



Figura 2: *The Right Protection* Maria Magdalena Campos-Pons

RESUMO

Esta dissertação analisa o Ensino da Arte – linguagem de artes visuais – na inclusão sociocultural de afro-descendentes compreendida nas produções de visibilidade do espaço de referência e de identidade cultural. Espaço e Identidade Cultural se articulam e se constroem, histórica e socialmente, nas representações de práticas culturais engendradas na relação entre poder, conhecimento e cultura. Focaliza os movimentos no trabalho pedagógico para mediar o olhar crítico e sensível entre a produção artística das culturas negras, as quais se têm dado visibilidade na sala de aula, e o público/estudantes/espectadores e produtores de imagem de arte, provocando identificações, ampliando os lugares do sujeito no mundo e (re) posicionando-o. Tais movimentos consubstanciados, neste ensino, pelas dimensões e discursos de seu campo de conhecimento envolvem escolhas políticas, caracterizando uma dinâmica inclusiva do Ensino da Arte que tece, sobretudo, nos processos de leitura, fruição e produção de imagens de arte as formas de produção dos espaços de pertencimento. Os espaços tornados visíveis e seus interstícios produzem a identidade cultural. O objeto de estudo teve como cenário a inclusão do Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo do ensino básico do país, após a promulgação da Lei 10.639/03. E uma cena protagonizada na sala de aula de um Colégio Estadual do bairro de São Caetano, município de Salvador. Através da observação participante periférica, no período de fevereiro a novembro de 2008, o estudo de caráter qualitativo foi fundamentado nas bases teóricas da etnopesquisa crítica e multirreferencial, tecido com saberes enunciados por vozes autorizadas em plano de curso, entrevistas, projetos interdisciplinares, imagens e notas de campo. As análises do estudo apontam que, nessa cena, estudantes se reconhecem e se vêem pertencentes à cultura afro-brasileira, mas tal olhar se opera na homogeneização de experiências culturais, sem desfiar os porquês de representações que produzem sentidos e significados a partir da diversidade dessas experiências no cotidiano de seus atores.

Palavras Chave: Ensino da Arte, Imagem da Arte, Inclusão, Espaço, Identidade Cultural.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the Teaching of the Art - language of visual arts - in the socio-cultural inclusion of Afro-descendants in the productions of Visibility of the Space of Reference and Cultural Identity. Space and Cultural Identity are articulated and are built, historically and socially, in representations of cultural practices constructed by the connection among power, knowledge and culture. This study focus on the movements of the pedagogic work mediating the critical and sensitive view between the artistic production of the African and Afro-descendent cultures, which have been giving itself visibility in the classroom, and the public – students, viewers and producers of image of art - originating identifications and amplifying places of the subject in the world - re-positioning him/her. Such movements constituted, in this teaching, by the dimensions and discourses of its field of knowledge include political choices which characterize an inclusive dynamic of the Teaching of the Art which interlace, especially, in the processes of reading, enjoyment and production of images of art, the forms of production of the space of belonging. The spaces made visible and its gaps produce the Cultural Identity. This study had as its scenery the inclusion of Afro-Brazilian and African History and Culture in the curriculum of basic courses in the country, after the promulgation of the Law 10.639/03; and a play performed in the classroom of a State School of the district of São Caetano, located in the city of Salvador, Brazil. Through participatory observation, from February to November of 2008, this qualitative study was based on the theory of Critical Ethno-Research and Multireferential and was developed using the knowledge acquired in courses, interviews, interdisciplinary projects and images and field notes. The study data analyses has shown that students recognize and see themselves belonging to the Afro-Brazilian culture, however, such sense of belonging produces itself in the homogenization of the African and African- Descendants cultural experiences without, however, disentangle the reasons why the representations produce meaning from the diversity of those experiences in the students' daily life.

Key words: Teaching of the Art, Image of the Art, Inclusion, Space, Cultural Identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
SEÇÃO 1	
1. ESCOLHENDO OS FIOS: DINÂMICA INCLUSIVA DO ENSINO DA ARTE NA MEDIAÇÃO DO OLHAR	28
1.1 ENSINO DE ARTE: AS FRONTEIRAS DE UM CONHECIMENTO	30
1.2 DINÂMICA INCLUSIVA DA ARTE: TORNANDO VISÍVEL O INVISÍVEL	38
1.3 ARTE IMPRESSÃO E EXPRESSÃO: FORMAÇÃO DO/DA ESTUDANTE ESPECTADOR E PRODUTOR DE IMAGEM	47
1.4 IMAGEM DA ARTE COMO PRÁTICA DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL	54
1.5 MEDIAÇÃO DO OLHAR NO ENSINO DE ARTE	60
SEÇÃO 2	
2. OS FIOS QUE TECEM UM MANTO: INCLUSÃO SOCIOCULTURAL	79
2.1 TECENDO O ESPAÇO	84
2.2 FIANDO E DESFIANDO IDENTIDADE CULTURAL	93
2.3 ENSINO DA ARTE: PERSPECTIVAS EM TECER O ENTRELUGAR NA SALA DE AULA	101
2.3.1 As Tramas do Multiculturalismo nos Parâmetros Curriculares Nacionais	114
SEÇÃO 3	
3. APRESENTAÇÃO DO MANTO: A POLIFONIA DE CORES E FORMAS DO CAMPO	124
3.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS	125
3.2 DO MATAGAL, VIA ESCOLA DE PLÁSTICO À ESCOLA MODELO	137
3.3 ENTRANDO NA SALA DA 5ª SÉRIE TURMA C	143
3.3.1 A professora de Arte	145
3.3.2 Os/as estudantes	146
3.4 O TRABALHO PEDAGÓGICO DO ENSINO DA ARTE: CONSTITUINDO A INCLUSÃO SOCIOCULTURAL DE AFRO-DESCENDENTES	148
3.4.1 A Proposta Pedagógica do Ensino da Arte	149
3.4.2 Imagens de Arte no Processo de Mediação do olhar	155
3.4.3 Diálogos Interpretativos: Fazendo, lendo e fruindo arte	168
TESSITURAS PRODUZIDAS E INCONCLUSAS DA PESQUISA:	

CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
REFERÊNCIAS	211
APÊNDICES	
ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	218
ROTEIRO ENTREVISTA.	221

LISTA DE FIGURAS

1. Mestre Didi, Eyin Olorun Ati Ejo. Disponível em <www.cesa.art.br/agend.htm>. Acesso em 3 maio 2006
2. Maria Magdalena Campos-Pons, The Right Protection. Disponível em <www.zonezero.com/.../images/magdalena.jpg>. Acesso em 4 abr. 2008
3. Iraildes (artesã), Pano da Costa. Disponível em <www.acasa.org.br/arquivo_objeto.php?secao=Acervo&id=1439>. Acesso em 27 jul. 2008
4. Pintura rupestre de Moçambique, África. Disponível em <www.macua.org/rupestre/rupestre03.html>. Acesso em 27 jul. 2008
5. Máscara Chokwe, Angola. Mukixi wa Mwana Pwo . Disponível em <www.nossoskimbos.net>. Acesso em 27 jul. 2008
6. Antônio Olé, Canoa Quebrada. Catálogo Mostra Pan Africana de Arte Contemporânea, 2005, p 58.
7. Desenho da estudante do CEPJBAB, arquivo da autora.
8. Sergio Guerra, Exposição fotográfica Salvador Negro Amor. Disponível em <www.agenciaginga.com.br/blog/?p=995>. Acesso em 27 jul. 2008
9. Campanha Publicitária Benetton. Disponível em <http://3.bp.blogspot.com/_OE0QfA4mIII/SI21szn0aEI/AAAAAAAAAEw/0BDVlcr-Lc4/s320/benetton2.jpg>. Acesso em 12 fev 2009
10. Manto de Apresentação, Artur Bispo Rosário. Disponível em <www.artebrasilera1990.blogspot.com>. Acesso em 27 jul. 2008
11. Pintura dos/das Estudantes do CEPJBAB, Releitura das casas Ndebele, África do Sul. Arquivo do projeto de arte do CEPJBAB.
12. Gráfico - modelo da tabela de análise de dados. Arquivo da autora
13. Produção dos/das estudantes CEPJBAB, Projeto Salvador Roma Negra, 2005. Arquivo do projeto de arte do CEPJBAB.
14. Produção dos/das estudantes CEPJBAB, Projeto Salvador Roma Negra, 2005. Arquivo do projeto de arte do CEPJBAB.
15. Produção dos/das estudantes CEPJBAB, Projeto Salvador Roma Negra, 2005. Arquivo do projeto de arte do CEPJBAB.
16. Produção dos/das estudantes CEPJBAB, Projeto Salvador Roma Negra, 2005. Arquivo do projeto de arte do CEPJBAB.
17. Produção dos/das estudantes, Projeto Salvador, Releitura Africana & Carybé 2006. Arquivo do projeto de arte do CEPJBAB.

18. Produção dos/das estudantes, Projeto Salvador, Releitura Africana & Carybé 2006. Arquivo do projeto de arte do CEPJBAB.
19. Produção dos/das estudantes, Projeto Salvador, Releitura Africana & Carybé 2006. Arquivo do projeto de arte do CEPJBAB.
20. Produção dos/das estudantes, Projeto Os Didi da Bahia 2007. Arquivo do projeto de arte do CEPJBAB
21. Produção dos/das estudantes, Projeto Os Didi da Bahia 2007. Arquivo do projeto de arte do CEPJBA.
22. Produção dos/das estudantes, Projeto Os Didi da Bahia 2007. Arquivo do projeto de arte do CEPJBAB
23. Di Cavalcanti , Mulata com Pássaro. Disponível em <suefb.blog.uol.com.br>. Acesso em 23 ago. 2008
24. Desenho do estudante do CEPJBAB, atividade de aula de arte 2008, arquivo da professora de arte.
25. Ilustração do livro Uana e Marrom da Terra, Lia Zats, Ed. Biruta, 2007
26. Ilustração do livro Uana e Marrom da Terra, Lia Zats, Ed. Biruta, 2007
27. Ilustração do livro Uana e Marrom da Terra, Lia Zats, Ed. Biruta, 2007
28. Ilustração do livro Uana e Marrom da Terra, Lia Zats, Ed. Biruta, 2007
29. Ilustração do livro Manu em Noite Enluarada, Lia Zats, Ed Biruta, 2007
30. Ilustração do livro Manu em Noite Enluarada, Lia Zats, Ed Biruta, 2007
31. Desenho da estudante do CEPJBAB, atividade de aula de arte 2008, arquivo da professora de arte
32. Pintura dos/das estudantes, releitura pintura egípcia, projeto Brasil & África: em um único tom, cor e som 2008, arquivo da professora de arte
33. Pintura dos/das estudantes, releitura tecidos Baulê, projeto Brasil & África: em um único tom, cor e som 2008, arquivo da professora de arte.
34. Pintura dos/das estudantes, releitura das máscaras Bamikele, projeto Brasil & África: em um único tom, cor e som 2008, arquivo da professora de arte.
35. Pintura dos/das estudantes, releitura das paredes das casas Ndebele, projeto Brasil & África: em um único tom, cor e som 2008, arquivo da professora de arte.
36. Fotografia espaços do colégio, professora de arte e os/as estudantes, projeto Brasil & África: em um único tom, cor e som 2008, arquivo da professora de arte.
37. Fotografia espaços do colégio, professora de arte e os/as estudantes, projeto Brasil & África: em um único tom, cor e som 2008, arquivo da professora de arte.

38. Fotografia detalhe de dois braços, professora de arte e os/as estudantes, projeto Brasil & África: em um único tom, cor e som 2008, arquivo da professora de arte.
39. Montagem Pano da Costa e fotografias do campo na confecção de máscaras, arquivo da autora.

INTRODUÇÃO

“Eu acho que este comercial foi pra mostrar que existe muito preconceito ainda dos brancos com os negros. Alguns brancos acham que os negros são ladrões e que os brancos não. Os brancos podem até ser ladrão, só que aos olhos de outros brancos, os brancos são de bem e pessoas negras sempre são ladrões, são discriminadas, sem nem saber, sem nem ser conhecidos e já acha que é ladrão. [...] É até difícil mesmo emprego. [...] Se um branco entrar numa loja, pode ser mal vestido e tudo, ninguém pensa nada de errado, porque pensa que vai comprar. Agora se for negro entrar na loja, até bem arrumado, alguns já ficam de olho: - Ah! Olhe aquele dali, porque vai roubar, veio disfarçado. E o branco não, o branco pode vir de qualquer jeito, pode entrar. (Estudante do CEPJBAB, campo da pesquisa).

Neste trabalho, analiso o Ensino da Arte na dinâmica de inclusão sociocultural de afro-descendentes, a partir do estudo de caso do Colégio Estadual Professor José Barreto de Araújo Bastos (CEPJAB), localizado no bairro de São Caetano, na cidade de Salvador. Esse colégio vem há quatro anos construindo projetos nas aulas de Arte, objetivando a inclusão e a valorização das culturas africana e afro-brasileira, provocando um sentido de pertença nos estudantes afro-descendentes.

A dinâmica de inclusão no Ensino da Arte é aqui considerada nos movimentos inclusivos produzidos no trabalho pedagógico do ensino da arte ao mediar um olhar crítico e sensível entre arte e estudantes, tornando visíveis espaços ocultos e provocando o deslocamento de vozes silenciadas e posicionadas a margem, no processo de exclusão sociocultural. Repensar o Ensino da Arte na produção de espaços de pertencimento é compreendê-lo tramando os fios, a partir de seu campo de conhecimento – a arte – e do seu público espectador/a e produtor/a – os estudantes –, *tecendo olhares do ser negro*. A referência a uma mediação do olhar não a restringe à visão, mas considera todo conhecimento produzido no corpo, sem fragmentá-lo, sem esquartejá-lo. Corpo que sente, pensa, cheira, ouve, toca e vê.

A inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira no Ensino da Arte, nas escolas de Salvador, não prescinde as considerações sobre as condições que particularizam essa cidade. Somos hegemonicamente negros, sem que isso, absurdamente, tenha qualquer influência sobre a relação desigual de poder e privilégio no espaço social e nas suas instituições. O que é visível é a predominância dos espaços de branqueamento no espaço escolar, inclusive nas escolas públicas e que conta majoritariamente com a presença

da população de afro-descendentes, posicionando uma grande parte de estudantes e professores como estrangeiros dos seus lugares.

Vivemos em uma cidade na qual a indústria cultural explora parte da produção artística das culturas negras, gratinando-a em uma linguagem universal mais palatável aos interesses econômicos do capital e os elementos constituidores do local de onde emergiu a produção se perdem no mercado. Nas nossas escolas é possível encontrar as imagens trabalhadas das culturas negras associadas à capoeira, à baiana, aos elementos do candomblé, ao samba, às comidas, e às vezes, não se oportuniza refletir sobre os discursos que atravessam as imagens ou a visão de mundo e as relações que produzem a indumentária da baiana, as tramas do pano da costa ou a forma de amarrar o dorso na cabeça.

As imagens acima citadas e outras das produções artísticas das culturas negras e de temas que abordam a discriminação racial podem estar ocupando os espaços da escola e, mais especificamente, na sala de aula, sem que, contudo, possamos compreender como essas imagens vêm sendo trabalhadas no espaço pedagógico das aulas de arte; se há uma reedição do que aparece na mídia ou no discurso dominante ou se são desfiadas outras tramas sobre essas produções.

Tramas que se desfiem, afim de que se possa ler, produzir e fruir imagens, na perspectiva de um olhar sensível, crítico e reflexivo. Um olhar que, ao ler imagem, produza, segundo Peter McLaren, “um texto dentro do texto”; ao interpretar, crie “um texto *sobre* um texto”; e ao criticar, construa um “texto contra um texto” (2000, p.45). De acordo com este autor:

O que faz a leitura crítica é sua habilidade de tornar aquele que aprende ciente de como as relações de poder, as estruturas institucionais e os modelos de representação trabalham sobre e através da mente e do corpo de quem aprende, mantendo-o sem poder, aprisionado em uma cultura de silêncio. Na verdade, uma perspectiva crítica demanda que o próprio processo de linguagem seja interrogado (MCLAREN, 2000, p.45).

Porque aqui falamos de arte: forma de representação e linguagem que posiciona o sujeito no mundo; e, para Luigi Pareyson (2001), na sua contradição e de modo inseparável, a arte está presente na vida do ser humano e a vida do ser humano está presente na arte. E falamos também do seu ensino na linguagem de artes visuais, que, segundo Ana Mae Barbosa (2005), tem a imagem como sua matéria prima, e, portanto,

pode vir a provocar uma participação mais crítica e sensível do/da estudante no meio ambiente social o qual circula, à medida que atua como sujeito instituinte desses espaços.

Espaços onde circulam imagens cristalizadas, como aquelas enunciadas na epígrafe, muito antes dos doze anos de estudantes que ocupam a sala de aula do CEPJBAB. As imagens descritas, que escutei da estudante, foram apreendidas “nas cenas de hoje em dia, da vida real”. Uma vida real que encontra ressonâncias de discriminação, posicionamento marginal e identidades fixadas em representações estereotipadas, no espaço de visibilidade perverso na sociedade, na escola e, mais pontualmente, na sala de aula.

Na expressão enunciada pela estudante “aos olhos de outros”, revela-se que a imagem – o 'outro' – representa um testemunho antropológico, cultural e social que permite interações e produz comunicação que, muitas vezes, abre espaço de reconhecimento nas experiências simbólicas dos sujeitos na construção de sentidos e significados. E, ao mesmo tempo, essa imagem, como força de dominação visível e invisível, é representação, produzida por discursos que atuam no cotidiano, agindo sobre o imaginário social, intervindo no nosso espaço, na forma como nos reconhecemos e, portanto, no processo de formação de identidades. O imaginário aqui entendido no que apresenta Juremir Machado Silva (2006): não é a vida, porém uma forma de vida que nos faz viver nele.

Na sociedade multirracial e multicultural brasileira, por conta de uma educação fundada nas bases hegemônicas do branqueamento, é perceptível a dificuldade, no âmbito da escola, em se compreender a complexidade que envolve a inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira na educação básica. E que tal inclusão não significa apenas incluir conteúdos, mas sim, transformar o trabalho pedagógico.

É possível que a educação não tenha um poder de operar grandes transformações sociais sem uma ação conjunta com os demais campos sociais, mas ela pode provocar perturbamentos necessários a essa transformação: seja na dimensão estética da educação, segundo João Francisco Duarte Jr. (1988), dando sentidos às nossas ações cotidianas, em uma mediação do olhar munindo os/as estudantes nas suas inserções sociais (MCLAREN, 2000). Ou quiçá em um Ensino da Arte que venha a problematizar a relação poder, conhecimento e cultura através da imagem, abrindo perspectivas de inclusão e, ao mesmo tempo, criando estratégias de ampliação do espaço na escola para as culturas negras posicionadas à margem, as quais propomos discutir aqui.

A arte propicia, enquanto produção, leitura e fruição, transferências simbólicas, reciprocamente, entre ser humano e materialidade das coisas e, de acordo com Fayga Ostrower (1983), amplia sua consciência enquanto ser cultural e sensível, capaz de transformar e transformar-se. Nesse sentido, entendemos que a arte é forma de conhecimento humano, e que esse conhecimento produz as “bases para entender as condições atuais que informam a vida cotidiana” (MCLAREN, 1989, p.215/216), tornando os/as estudantes, produtores/as e espectadores/as sensíveis às suas experiências cotidianas, ao refletirem as relações que implicam sobre as suas e outras produções. Há uma ampliação dos seus lugares. Tal ampliação, acredito, emerge pelo fato de se estar produzindo visibilidade em espaços que são referências para se posicionarem no mundo e, ao mesmo tempo, compreenderem como são posicionados neste.

Partindo desses pressupostos, busquei no campo, no caso específico do CEPJBAB, refletir e responder uma questão, posta da seguinte maneira: como o Ensino da Arte produz visibilidade do espaço de referência e identidade cultural de afro-descendentes?

Foram três as inspirações que fizeram pulsar essa inquietação e que serviram também de base para compor o quadro teórico da pesquisa. A primeira é parte fundante e inquietante na minha história de vida, simbolicamente do meu retorno à ‘casa’, o lugar que traduz nossas primeiras experiências no mundo. A forma alegórica encontrada para essa representação, e que convido o leitor a usar a imaginação para visualizar, é uma simbiose do Sankofa¹ e do Baobá². Tal forma simbiótica representa um duplo desejo: de pegar o que ficou para trás, em um movimento instaurado no presente; e na posse do que traduzi do passado, dos espaços que desconhecia e que se presentificaram através de uma memória coletiva no *fazer, desfazer e refazer* voltas, tornando-me consciente dos meus locais de enunciação como afro-descendente e transformando as minhas ações no mundo, nos diferentes papéis que atuo.

A segunda inspiração parte das marcas do rastro da minha docência em artes visuais, imersas em comunidades formadas por populações significativas de afro-descendentes, onde foram desenvolvidos projetos pedagógicos que desenhavam os movimentos de inclusão da arte. Trabalhando com menor abandonado e em situação de

¹ Ideograma africano que é a imagem de um pássaro com o pescoço voltado para trás, simbolizando voltar e pegar o que ficou atrás.

² Árvore de origem africana de grande simbologia no resgate da memória ancestral.

risco, na antiga Fundação de Assistência ao Menor do Estado da Bahia (FAMEB), e em comunidades, a exemplo da Rocinha e da Mangueira (Rio de Janeiro), (re) modelamos em argila, papel, *papier marché*, fotografia a imagem, seja produzindo, lendo e fruindo. Será que na sala de aula ensinar e aprender arte também não pode se tornar uma (re) modelagem de imagens excludentes das “cenas de hoje em dia”, como nos falou a estudante?

Vários foram os momentos na experiência docente, no processo do trabalho pedagógico, que apontavam os movimentos de tensão e contradição da arte: uns vividos visceralmente, em que compartilhávamos os sentimentos que protagonizavam a cena; e, em outros, parávamos para dialogar, questionar e refletir as experiências. Nesses momentos, a arte, uma forma cultural (McLaren, 1989), uma forma de representação (HALL Stuart, 2005) e que tem sua existência vinculada às dimensões da sociedade, movimenta-se, pendularmente, incluindo e excluindo.

E a terceira inspiração é saber da relevância do Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo do ensino básico das escolas públicas e particulares do país, através da lei 10.639/03 e, atual, lei 11.465/08, junto a outras políticas de ações afirmativas, no sentido de corrigir desigualdades sociais e raciais. Nesse sentido, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ao citar, por exemplo, “orgulho de pertencimento étnico-racial”, “direitos garantidos”, “cidadania e identidade valorizada”, apontou para a relevância de se investigar como o espaço de educação escolar, mais especificamente, o Ensino de Arte, vinha construindo a sua práxis, no sentido de empreender o deslocamento da margem em que o negro e sua produção cultural foram posicionados no processo de discriminação, exclusão, negação e ocultação de histórias.

As chamadas políticas de ações afirmativas, embora recentes na história da ideologia anti-racista, abrem perspectivas de inclusão. Dessa forma e com base nas Diretrizes Curriculares, compreendo que o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino da Arte aponta na direção de uma perspectiva de inclusão sociocultural discutidas, aqui, no que diz respeito à produção de visibilidade de espaços de referência e identidade cultural. Inclusão a qual o trabalho pedagógico do Ensino da Arte pode vir a dar contribuições, à medida que possibilite aos afro-descendentes e demais brasileiros tornar visível o espaço de referência material e imaterial da cultura negra, através da produção de conhecimentos que tragam discursos e representações de vozes autorizadas, de lugares de

enunciação da cultura negra. Mas provocando também, em uma mediação do olhar, que discursos e representações possam ser questionados, esgarçados e reinventados, para produzirem espaços de pertencimento.

“Se sentir pertencendo à...” pressupõe se sentir incluído no processo de (re) conhecimento dos espaços da cultura onde o sujeito – Ser consciente-sensível-cultural (OSTROWER, 1983) – torna-se consciente da sua implicação na produção desses espaços. Ser capaz de construir e construir-se alicerçado na alteridade, permitindo-se um olhar sobre o mundo e sobre si mesmo, a partir das diferenças.

O (re) conhecimento do nosso espaço e a consciência de pertencermos a um grupo nos são engendrados nas representações da cultura. O conhecimento, o *tornar conhecível* histórias vividas e não vividas, mas que interferem na posição que o sujeito ocupa, possibilita que este, simultaneamente, (re) posicione-se e (re) configure o seu espaço.

A pesquisa realizada tomou como objeto de estudo o Ensino de Arte, na linguagem de artes visuais, no âmbito de uma sala de aula, na sua dinâmica de inclusão sociocultural de afro-descendentes. Nessa sala, o objetivo foi o de investigar como o Ensino da Arte trabalha pedagogicamente a produção de visibilidade do espaço de referência e de identidade cultural de afro-descendentes. Reflito e discuto, então, sobre uma práxis pedagógica do Ensino de Arte no espaço escolar que não oculte, nos diálogos, os conflitos e as contradições; e que amplie o espaço da sala de aula, trazendo as imagens do cotidiano para dialogar com a produção artística das culturas negras. Enfim, que possibilite ao estudante experienciar a arte na sua dinâmica de inclusão sociocultural. Experiência, aqui compreendida, envolvendo sentido, conhecimento, travessia e exposição do sujeito, construção e reconstrução. Experiência compreendida, segundo os argumentos de Jorge Larrosa Bondía (2001), como algo que *nos toca* e não o que *toca*, o que *passa*. A experiência é diferente das muitas coisas que passam cotidianamente por nós, porque ela nos acontece, tomando-nos por inteiro.

Para tal investigação, propus-me a analisar o trabalho pedagógico do Ensino de Arte, na linguagem de artes visuais, na perspectiva da inclusão do Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira; analisar se o trabalho pedagógico do Ensino de Arte tem dado acesso para que se produza um diálogo sensível e crítico com a produção artística das culturas africana e afro-brasileira; e discutir subsídios teóricos, mirando uma práxis

pedagógica do Ensino de Arte, na perspectiva de uma Educação das Relações Étnico-Raciais.

Ao falar de produção artística das culturas negras, refiro-me àquelas produzidas na diáspora das rotas pelo atlântico e àquelas que nos falam sobre essas culturas de lugares autorizados, por reverberarem lutas anti-racistas.

Considerarei para as análises no campo: o plano de curso, os projetos interdisciplinares, os marcos de aprendizagem, as notas de observações das aulas, as imagens produzidas pelos/pelas estudantes e utilizadas em aula e as entrevistas da professora e dos/das estudantes.

No que se refere ao quadro teórico, parti da premissa na qual para se ensinar arte é preciso conhecer arte – uma prática social que constrói representações que inclui e exclui; e como um corpo material e imaterialmente apresentado é capaz de provocar de um leve emocionar-se a reações viscerais, produzindo sentidos e significados. Tal conhecimento que se consubstancia nas apropriações das dimensões social, política, histórica e estética da imagem da arte, no processo de mediação do olhar.

Procurando focalizar o Ensino da Arte como área de conhecimento, enquanto processo de ampliação interpretativa e compreensiva das dimensões da imagem da arte e dos discursos que a constituem, convidei, dentre outros autores, Fernando Hernandez, Ivone Richter e Ana Mae Barbosa. Mas é também um processo produzido como condição equânime entre o sensível e o inteligível (DUARTE Jr., 2001).

Em Fernando Hernandez busquei referências para construir no trabalho pedagógico, o que denominamos de diálogo interpretativo. Esse é configurado, nesta dissertação, na tríade fruição, leitura e produção. O autor emprestou-me uma noção de interpretação para o processo de leitura de imagem, que a estendi também para a produção de imagem. As noções de diálogos, inspiradas em Paulo Freire, não retiram os conflitos que perpassam o encontro entre consciências, como atitude problematizadora que inclui o outro e se amplia na sua relação corpórea, diálogos com o olhar.

Para refletir e discutir o recorte do Ensino da Arte no que aqui denomino de 'dinâmica inclusiva', busquei primeiro delimitar uma dimensão inclusiva da arte, produzida nos seus movimentos que criam um corpo para o que nos é visível e invisível, e nos liga ao outro distante, perto ou inacessível, por provocar identificações ao transpassar e ser transpassada pela vida. Assim, a arte, nas suas “variadas” dimensões, está presente,

operando na relação do ser humano com a vida (PAREYSON, 1997). Esse diálogo foi possível em um encontro que reuniu enunciações de Ernst Fischer, Paulo Freire, Fayga Ostrower, Michel Maffesoli, Luigi Pareyson e Ângela Linhares.

Para uma mediação do olhar, interessa, aqui, o fato da arte provocar identificações na perspectiva do produtor e do espectador, porque o movimento de inclusão no trabalho pedagógico tem um público, os estudantes, que produz, lê e frui arte. Nesse sentido, convidei Suzanne Langer, que apresenta a arte dos pontos de visão da expressão e da impressão. Pontos que consideramos um aspecto relevante para o Ensino da Arte, com as discussões centradas, normalmente, na arte como expressão. Flávio Desgranges nos possibilita pensar um espectador protagonista que intervêm criticamente e Jorge Larrosa Bondia um espectador sujeito da experiência.

Quando das minhas incursões docentes, em diferentes momentos, apresentava aos estudantes *A Traição da Imagem*, do artista surrealista René Magritte, suas reações eram muito próximas a: “ele é maluco?”, “então o que é isso”? A imagem tem como figura um cachimbo de perfil que ocupa toda a extensão da largura do quadro, posicionado levemente inclinado sobre um fundo na cor marfim. É uma pintura que tecnicamente o aproxima muito do objeto real. Na parte inferior do quadro Magritte escreveu “Ceci n'est pas une pipe” (Isto não é um cachimbo).

Essa imagem de Magritte nos encaminha para uma discussão entre arte, realidade e representação, compreendendo, de acordo com Katharyn Woodward (2000), a não transparência dos sistemas simbólicos através dos quais os significados são produzidos e que permeiam todas as relações sociais. A produção de significados na representação da arte, a partir dos símbolos como relação de poder constrói identificações e inventa realidades.

As noções de espaço e identidade cultural são estruturantes para se refletir no Ensino da Arte uma inclusão sociocultural de afro-descendentes, porque os conhecimentos acerca das culturas negras, nas imagens de arte, envolvem representações e discursos que produzem deslocamento, (re) posiciona e provoca identificação.

Busquei, então, refletir em Milton Santos o espaço que se constrói numa relação indissociável entre ações e objetos e que, portanto, é modificável, é transformado. Tal espaço em construção é a referência para o que somos e nos tornamos. O não conhecimento e a não reinvenção dos nossos lugares nos posiciona estrangeiros nesses

espaços. Espaço e Identidade Cultural são, pois, duas categorias que se entrecruzam e se nutrem solidariamente.

Há quem pense a identidade cultural, segundo Nestor Canclini (2006), tal como nas comunidades arcaicas: um lugar, um território que contém um patrimônio cultural, onde as pessoas que compartilham os mesmos símbolos e rituais são idênticas e aquelas que não compartilham fazem parte de outro cenário, são os diferentes. Mas a identidade cultural, a qual dialogamos com Hall, é produzida historicamente e constituída nas posições assumidas pelo sujeito e as quais se identifica (HALL, 2000). A idéia de fixidez e a visão essencialista da identidade cultural – o que sou – têm se constituído de aspectos negativos nas representações das culturas negras e da produção de discursos que ocultam as assimetrias de poder e forjam uma homogeneização.

A consciência dos nossos locais de enunciação pode ser produzida nas formas do trabalho pedagógico. E a forma ressaltada, nesta pesquisa, constitui uma visão de educação e de arte que esboçam fios para tecer a identidade cultural – o tornar-se e ser negro – em proposições do multiculturalismo crítico, ancorada em discussões com Peter McLaren. Essas discussões possibilitam-nos refletir a identidade e a diferença a partir da margem, pensando nos processos de tradução envolvidos na produção de cultura e no processo de mediação do olhar no Ensino da Arte. Os processos de hibridização (HALL, BHABHA e CANCLINI) vão provocar, nesta pesquisa, a reflexão de uma refocalização no olhar sobre o trabalho pedagógico, tendo em vista as perspectivas do diálogo interpretativo com a imagem de arte, o/a estudante espectador e produtor/a, e o papel de tradutor/a do/da educador/a.

Quero registrar ainda que autores como Muniz Sodré, Homi Bhabha, Peter MacLaren e Paulo Freire trazem conceitos relevantes para o corpo teórico desta pesquisa e que, portanto, perpassam todo texto.

No chão teórico desta pesquisa, a inclusão precisava ser refletida em um trabalho pedagógico que repensasse a educação escolar como uma necessidade de se ter como parâmetros as mudanças das representações, dos valores sociais e dos saberes disciplinares assentados, ainda hoje, sob uma visão eurocêntrica, com raízes do século XVIII e XIX (HERNANDEZ, 2001). Nesse sentido, ao construir a base teórica com os autores Peter McLaren, Stuart Hall e Tomás Tadeu Silva, busquei, de certa forma, uma composição que articulassem um caminho com o pensamento de uma “Teoria Crítica da

Educação” (SILVA, 1993) e com inserções de pensamentos pós-moderno e pós-estruturalista, naquilo que nos possibilita avançar na análise crítica para proposições concretas no trabalho pedagógico do Ensino de Arte como intervenção política.

Considerarei, nesse sentido, algumas asserções pós-modernas e pós-estruturalistas, da crítica a modernidade, que não são possíveis discutir nos limites desta pesquisa, mas que perpassam a produção do chão teórico. A principal delas é a rejeição às grandes narrativas como conhecimento universal e verdades absolutizantes, à medida que tais narrativas investiram pesado no projeto de colonização e da condição branca eurocêntrica e nos possibilitam discutir sua manutenção e contribuição para as desigualdades de poder e desconstruí-las. Sem abrir mão de uma análise na dinâmica social no entrecruzamento entre o global e o local, em que apenas narrativas parciais não dão conta para compreender essa dinâmica nas estruturas de desigualdades e injustiças que se encontram no global.

Considerarei ainda, para refletir sobre as imagens da arte, a não distinção entre “alta cultura” e a “cultura popular”; e a asserção da não transparência da linguagem e as suas construções de realidades. Porém, não deixei de considerar que há também estruturas concretas, referentes no mundo social, fora da textualidade, que atingem concretamente a vida e o cotidiano das pessoas e grupos. E finalmente, as críticas às análises construídas em binarismo, embora as considere e, ao mesmo tempo, amplie as análises para os deslizamentos produzidos entre eles.

O caminho metodológico construído envolveu um estudo de caráter qualitativo, ancorado nas bases teóricas da etnopesquisa crítica e multirreferencial, em diálogos produzidos com Roberto Sidnei Macedo. Tal caminho se refere a uma escolha política e, portanto, uma atitude que construiu a pesquisa, envolvendo ética e estética. A pesquisa levou-me a um diálogo produzido sobre uma mirada multidisciplinar, conjugando saberes da filosofia, comunicação, dos estudos culturais, da antropologia, sociologia, geografia e da estética, que envolveram os temas Ensino da Arte, Inclusão Sociocultural, Espaço, Identidade e Multiculturalismo. Nesse sentido, adotei uma linha de abordagem que dialoga criticamente com os autores; diálogos que se constroem atentos ao rigor acadêmico e que compreendem na produção do saber a complexidade do ser humano, no sentido da “inconclusão” do conhecimento.

Na construção do texto, a presença da literatura, do campo e de imagens amplia os diálogos, tornando este um encontro em que diferentes linguagens, verbal e não verbal, e visões de mundo tecem movimentos de inclusão, os quais se desenham nos espaços sociais produzidos na cultura.

A pesquisa realizada foi relevante, porque a microcena da sala de aula do CEPJBAB, na sua dinâmica, ampliou estudos sobre o Ensino da Arte, na linguagem de artes visuais e seu trabalho pedagógico, questionando sobre as fronteiras que desenham esse ensino como área de conhecimento. Bem como abriu perspectivas para (re) discutir e encaminhar investigações futuras que ancorem uma proposta pedagógica para o Ensino de Arte na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais na educação escolar, sustentada sobre uma perspectiva crítica na pós-modernidade, no âmbito das especificidades da Bahia e da cidade de Salvador.

A investigação construída reafirmou também a sua relevância, à medida que o campo propiciou uma reflexão sobre a práxis pedagógica do Ensino de Arte e a forma do acesso, nesta prática, à produção artística Africana e Afro-Brasileira, a qual vem produzindo espaços de pertencimento. Levando esse estudo a afinar-se com as lutas empreendidas para uma Educação das Relações Étnico-Raciais, a partir da legislação atual, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica.

Essa investigação encontrou um campo onde fica evidente um trabalho pedagógico, em uma escola pública, que tem se constituído na inclusão das culturas negras em muito mais do que apenas acréscimos de conteúdos. Nesse sentido, o estudo trouxe questões que possibilitarão refletir estratégias que corroborem para que o Ensino de Arte implique na produção de visibilidade do espaço da cultura negra na escola e na sociedade. Uma escola que trabalhe para iluminar a margem do palco em que foi colocada a cultura negra, reposicionando-a em novas cenas; uma escola que, ao trazer imagens, desconstrua as representações racistas e estereotipadas que ainda perpassam o olhar sobre as culturas africana e afro-brasileira.

Acreditamos ser a escola um espaço relevante na produção de identidade cultural: como espaço de concretização de iniciativas no combate ao racismo e às discriminações; espaço circulante de produção de sentidos e significados, de

reconhecimento da memória coletiva do Outro e de possibilidades de “desocultação” de histórias que interessam a todos.

Ler, fruir e produzir Arte são aspectos fundamentais para a sobrevivência humana no mundo contemporâneo. Somos cotidianamente invadidos por imagens, portanto, necessitamos nos apropriar de outras linguagens que nos possibilitem construir um novo e crítico olhar diante da realidade imagética. Acrescente-se a isso o que Duarte Jr. (2004) nos fala sobre a educação da sensibilidade como forma de romper a crise da modernidade, crise dos sentidos pela qual passa o mundo contemporâneo, propondo que transformemos o estado de anestesia em que nos encontramos, através do saber sensível.

E ainda, construindo uma educação assentada em enunciações de Paulo Freire que, conforme lembra Ana Mae Barbosa (2005), faz-nos olhá-la como ação de nos ver e, ao mesmo tempo, de ver o mundo a nossa volta. *Olhar* esse que nos leva a compreender o nosso contexto na dinâmica relação entre linguagem e realidade.

Essa dissertação está dividida em três seções. As duas primeiras sustentam a minha caminhada teórica, na busca de conceitos e noções que ancorem as categorias da dinâmica inclusiva do Ensino da Arte e inclusão sociocultural de afro-descendentes no entrecruzamento de espaço e identidade cultural.

A seção “Escolhendo os fios: Dinâmica inclusiva do Ensino da Arte na Mediação do Olhar” apresenta, em cinco subseções, o corpus teórico do Ensino da Arte nos fios que qualificam o movimento inclusivo. A imagem de um pano da costa, uma tradição africana, é a porta de entrada e o caminho da seção.

O trabalho de tecer é uma transfiguração na qual as mãos que entrelaçam linhas de diferentes matizes, espessuras e texturas em movimentos horizontais e verticais vão produzir um tecido. Essas são escolhas que vão intervir nos resultados. São sobre os conhecimentos que interferem nas escolhas e que consubstanciam a forma dos movimentos inclusivos do trabalho pedagógico que discutimos o Ensino da Arte. Contemplamos, então, a necessidade de uma (re) atualização do que se compreende acerca do Ensino da Arte como área de conhecimento, discutindo a partir de rasuras do seu posicionamento marginal na educação escolar. Conhecimentos que são construídos no que aqui entendemos acerca da dimensão inclusiva da arte, na perspectiva da formação do estudante dos pontos de vistas da arte como expressão e impressão, e na representação social da imagem da arte que, como prática social, define exclusões e inclusões, para consubstanciar o processo

de mediação do olhar crítico e sensível refletido sobre a não neutralidade da imagem que se pretende mediar.

Na seção “Os Fios que Tecem o Manto: inclusão sociocultural”, denominação que faz referência à obra de arte de Arthur do Bispo Rosário, discutimos as noções de espaço e identidade cultural, considerando-as na relação entre o local e o global. Tais noções vão refletir a (re) configuração do espaço e as identidades produzidas no trabalho pedagógico; bem como os espaços de referência de afro-descendentes na produção artística das culturas negras e em outros espaços, os quais os estudantes têm acesso e que vão interferir nos seus processos de identificação.

Finalizo essa seção, intitulado a subseção “Ensino da Arte: perspectivas em tecer o entre-lugar na sala de aula”, discutindo o trabalho pedagógico do Ensino da Arte na Educação das Relações Étnico-Raciais, a partir do multiculturalismo crítico e nas questões da diversidade no Ensino da Arte posto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, e que tem referenciado, no cotidiano da escola, os subsídios teóricos para o planejamento pedagógico. É nesse chão teórico que pisei para discutir a inclusão sociocultural de afro-descendentes, onde a escola, espaço de produção cultural, organiza-se nos seus modos de produção semióticos, revelando-se um espaço relevante no desenvolvimento do sentido de pertencimento e de construção de identidade.

Na última seção, “Apresentação do manto: a polifonia de cores e formas do campo”, trago o caminho metodológico, para logo depois apresentar um manto tecido no campo com os fios que ali se apresentam (o colégio, a sala de aula, os atores do espaço pedagógico, e todo o trabalho pedagógico descrito, analisado e discutido nas falas, imagens e escritos do campo). Depois, então, passo a interpretá-los sob as formas que os constitui na perspectiva da inclusão sociocultural de afro-descendentes.

Em “Tessituras produzidas e inconclusas da pesquisa: considerações finais” trago o que o campo nos disse com as certezas produzidas naquele microespaço social e político e suas inconclusões, não só pela pesquisa, que aponta rastros para outra investigação, mas das nossas próprias buscas, seres humanos que participamos desse ritual.

SEÇÃO 1

ESCOLHENDO OS FIOS: DINÂMICA INCLUSIVA DO ENSINO DA ARTE NA MEDIAÇÃO DO OLHAR



Figura 3: Pano da Costa

Uma arte não se constrói no vazio, pois mergulha sempre suas raízes na vida profunda das sociedades. Ou seja, através de sua arte, uma sociedade projeta a concepção global de sua existência por um conjunto de símbolos que expressam a vida dessa sociedade em todas suas dimensões: estética; estrutura social, econômica, política, religiosa, etc. Quando se observa a arte negro-africana, embora nela estejam presentes todas as dimensões, percebe-se que a dimensão religiosa ocupa um espaço de destaque pelo fato do fenômeno religioso permear as outras dimensões da vida como a política, a economia, a organização social, etc. até a lúdica. O que levou a maioria dos estudiosos ocidentais a reduzir a compreensão da arte africana somente ao estudo do mecanismo religioso. Uma visão sem dúvida reducionista e caricatural da arte negro-africana cuja complexidade vai além do religioso.

Kabenguele Munanga³,

Ensinar arte pressupõe a existência de um campo de conhecimento (arte), de um público (estudantes) e de um caminho de produção (trabalho pedagógico), sobretudo sobre as concepções que temos de um e de outro, as quais vão se desenhando no processo de mediação do olhar. Um processo que nos responsabilizamos “por ensinar o que é significado, inclusive conflitos de significado e como as coisas chegam a significar” (FREEDMAN Kerry, 2005, p. 139) na imagem da arte, tendo a perspectiva do alcance de um Ensino de Arte na construção do sujeito mais crítico, criativo e reflexivo, capaz de atuar sobre o seu contexto e a sua realidade, conjugando-se nas tensões como ser sensível e inteligível.

Acreditamos, como Munanga (2004), que a arte não é construída em um vazio, mas que vida e arte se penetram. A arte age na vida, através de dimensões que consubstanciam tanto a arte como a vida. A sua presença na vida requer um olhar para esse campo de conhecimento na sua complexidade desenhada por suas dimensões – social, histórica, política, cultural e estética.

Pensando assim a arte, refletirmos o seu ensino no seu processo de mediação. Primeiro, são desenhadas formas insurgentes no Ensino da Arte visto como área de conhecimento. A partir dessas considerações, são discutidas, nas subseções seguintes, as produções da dinâmica inclusiva articulada a partir de três eixos: na dimensão inclusiva da arte; nas relações da arte sob os ângulos de quem a produz e de quem a lê; e na imagem da arte como representação social. Esses eixos ancoram-nos em reflexões da arte como local

³Citado no Colóquio Ancestralidade Africana e Cidadania: O Legado Vivo de Abdias Nascimento, na palestra proferida sobre o tema “Arte Negro-Africana e Ancestralidade” - Arquivo Nacional, Rio de Janeiro 25 e 26 de novembro de 2004. Disponível em:

<http://www.abdias.com.br/nacional_90anos/nacional_90anos_coloquio.htm>.

de negociação de discursos de poder, de visão de mundo e de produção de identidade cultural – o que inclui as imagens produzidas na cultura visual, para chegarmos, então, na última subseção, às concepções que constroem a mediação do olhar no Ensino da Arte, configurando o trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva.

Os movimentos mobilizadores da dimensão inclusiva da arte, considerados nesta dissertação, são: a ação transformadora da arte; a ação sobre uma matéria que transforma a ambos – sujeito e objeto –; o tornar-se lugar de corporeidade dos sentidos nas experiências vividas pelo sujeito; o seu significado de produção para o coletivo; e a qualidade simbólica de conferir poder. Esses são movimentos a serem considerados no trabalho pedagógico que se entranhem nos conhecimentos mediados sobre a arte e na forma de mediação desse ensino

No recorte desta dissertação, de acordo com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), o Ensino da Arte na linguagem de Artes Visuais abrange: artes plásticas, artes gráficas, TV, vídeo, cinema, fotografia, computação e *performance* (instalação, *happening*). A denominação *imagens de arte* é aqui tratada a partir dessa abrangência, pensando os objetos de arte em diferentes momentos históricos, as imagens produzidas na cultura visual, como também as cenas e a estética do cotidiano. Mas com um olhar que se debruça, mais especificamente, sobre as imagens de arte das culturas africanas e afro-brasileira, após a promulgação da Lei 10.639/03.

1.1 ENSINO DA ARTE: AS FRONTEIRAS DE UM CONHECIMENTO

Ensino da Arte?

Do Decreto de 1816 de D João VI, criando o ensino artístico no Brasil, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que institui a obrigatoriedade do Ensino da Arte na educação básica, ‘ser instrumento para’ tem historicamente sido o atributo desse ensino nos seus diferentes epítetos e tendências pedagógicas. Queremos, no tempo e no espaço desta dissertação, tecer sua existência, não como um acessório para determinados fins, visão restrita deste ensino, mas que nosso olhar

possa, ao percorrer essas três palavras – Ensino da Arte – compreender essa área de conhecimento a partir do lugar da arte na produção de identidade.

Para refletir essa área de conhecimento é preciso, em primeira instância, uma aproximação com sua ancoragem na educação. Nesse sentido, nos apropriamos da enunciação de Paulo Freire para refletir o Ensino da Arte, na educação escolar, na sua contradição e dialética: “a educação, especificidade humana, é um ato de intervenção no mundo” (2005, p. 109). Tal intervenção pode tanto provocar mudanças e rupturas, como também pode reproduzir os espaços de dominação.

Contudo, também somos chamados/as para um sentido das palavras de Bhabha, quanto ao “momento de trânsito” em que nos encontramos e de cruzamento espaço e tempo, o qual “produz figuras complexas” (BHABHA, 2007, p.19). Tais sentidos nos convidam a olhar o intervalo entre elementos antagônicos, a deslizar entre os opostos para ver o que emerge do espaço limiar.

Assim, refletimos o Ensino da Arte sobre uma visão que compreende a articulação entre as duas proposições: as contradições da educação e da arte e os deslizamentos, figurados como movimentos de expansão para todos os lados, quando dessa ação de intervir no mundo. Isso significa exercitar o olhar para perceber que há outras tramas sendo produzidas no intervalo entre essas polaridades, nas respostas e problematizações insurgentes da dinâmica e das especificidades da sala de aula pelos seus atores. No campo da pesquisa empírica, por exemplo, a escolha de uma imagem de arte europeia, atravessada de valores estéticos de branqueamento, para trabalhar os conteúdos em um espaço hegemônico da presença étnico-racial de afro-descendentes, no bairro periférico da cidade de Salvador, é refletida nas implicações da dialética reprodução e transformação que estão envolvidas nessa escolha e nos processos operados e produzidos na sala de aula a partir dessa escolha. Há um processo dinâmico, considerando ainda a imagem como campo de sentido e a construção de significados pelo/a estudante.

A discussão do Ensino da Arte parte da sua concepção como área de conhecimento, referenciado na cultura e construído no processo de mediação. Tal concepção implica na ampliação da interpretação e na compreensão das dimensões sociais, históricas, políticas e estéticas das imagens da arte e discursos que constituem o seu campo de conhecimento. As visões sobre tais dimensões da arte no seu movimento de exclusões e inclusões é que vão desenhar o espaço de intervenção deste ensino na educação escolar; e,

conseqüentemente, possibilitar constituir-se, enquanto processo, na sua dinâmica inclusiva de gênero, raça e etnia.

Do ponto de vista legal, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei de nº 9394/1996, Art. 26 § 2º, determina: “O Ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) ratificam a disciplina Arte com conteúdos específicos a serem trabalhados nas diferentes linguagens: Visual, Teatro, Dança e Música.

Ensino da Arte é, sobretudo, reiterado na idéia desse campo como epistemologia da arte por desenhar o compromisso político desse ensino com uma educação crítica, reflexiva e estética. Comprometer-se com o trabalho pedagógico do Ensino da Arte enquanto área de conhecimento torna-se uma relevante atitude política concernente: ao processo histórico desse ensino no Brasil; ao espaço e posição que essa área ainda ocupa no currículo escolar; e, de forma mais ampla, a necessidade de uma consciência com relação às inserções da educação estética na vida. Essas não se excluem, haja vista à condição relegada a esta área na escola, caracterizando-a como atividade supérflua e posicionando-a marginalmente com relação as demais áreas consideradas mais importantes e, portanto, tidas como mais *sérias*⁴.

Dentre as várias questões que colaboraram para a posição ocupada pelo Ensino da Arte fazemos três destaques na intenção de reiterar este ensino como epistemologia da arte e devolver à responsabilidade com a complexidade de seu campo de conhecimento a qual, ainda hoje, permanece significativamente reduzida e subtraída em muitas práticas pedagógicas.

Citamos, por exemplo, equívocos interpretativos ocorridos nos relevantes fundamentos das concepções de autores como Herbert Read e Victor Lowenfeld sobre a livre expressão, no Ensino da Arte. Como concepção da tendência modernista centrada na arte como expressão e atividade, a livre expressão, uma das mais fortes influências pedagógicas na história do Ensino da Arte no Brasil, ainda hoje tem ressonância em muitas

⁴ Pela própria relação entre o lúdico, o estético e a arte o discurso normalizado na nossa sociedade coloca o Ensino da Arte pejorativamente como um brincar. Discurso ingênuo, por um lado, por não refletir o brincar como uma das atividades mais sérias, porém não sisuda que o ser humano realiza. Por outro lado, retira-se da arte o seu caráter de trabalho, enquanto transformação; essa é, então, vista como uma atividade livre e feliz em oposição à idéia de trabalho.

escolas. Essa tendência deixou as marcas pedagógicas de uma área esvaziada de conteúdos; no papel omissivo do professor que não provocava para não interferir na expressão da criança; e na prática do *laissez-faire* nas aulas de artes.

Citamos também os reflexos de políticas de educação do Brasil. Recordemos, por exemplo, que durante o contexto político de ditadura militar do país, a LDB 5692/71 designou esse ensino com o epíteto de Educação Artística, tornando-o obrigatório como atividade, relacionada ao desenvolvimento de práticas e procedimentos. Àquelas que foram designadas na lei como Disciplinas tinham o caráter de área de conhecimento com conteúdos, objetivos, metodologias e processo de avaliação. Ao assumir a condição de Educação Artística na expectativa do/da professor/a que domine as diferentes linguagens, releva-se a visão reducionista sobre os conhecimentos na e da arte; e ainda afirma-se o discurso da arte como 'dom', já que pretende atender a uma idéia de 'inclinação' do estudante para uma das linguagens, e, portanto, nega-se a construção desse conhecimento.

Considerando ainda o que nos apresenta Hernandez sobre essa questão, em um contexto mais amplo, não como memória de um passado longínquo, porém como algo que não está totalmente superado em práticas pedagógicas, criando visgos entre as idéias de habilidades manuais e do 'dom inato' ao Ensino da Arte. Temos que;

Se o leitor e leitora lembrar de suas experiências formativas relacionadas com educação artística vinculadas às artes visuais, reviverá algumas aulas centradas na prática de *atelier*; na aprendizagem do desenho e de alguns procedimentos pictóricos e, sobretudo, na realização de trabalhos manuais com o fim de alcançar uma série de habilidades e destrezas e adquirir determinados critérios de gosto. Esse caráter prático e manual (além de atender a outras razões sociológicas e culturais nos países de tradição católica, onde se continua acreditando que os gênios nascem fruto de um "dom" divino ou genético) levou essa disciplina a ser considerada, na educação escolar, como um saber informal ou como uma habilidade funcional de pouca importância e não *como um campo de conhecimentos organizados que pode ajudar-nos a interpretar o passado, a realidade presente e a nós mesmos (grifo meu)*. (HERNANDEZ, 2000, p.38)

Lembro-me que após a LDB 5692/71 nas aulas de arte, na escola pública, aprendia a fazer salada de frutas, a pintar figuras de gesso compradas, a bordar... A questão não está neste fazer e sim no nada que antecedia e no nada após o fazer. Era apenas uma habilidade que se reproduzia mecanicamente e que se destacavam aqueles que 'levavam jeito'. O que não muda muita coisa se passarmos a fazer releituras, como cópias de Volpi, Rubem Valentim, Basquiat e outros, mantidas em práticas esvaziadas, exceto o fato de se passar a conhecer alguma informação sobre os artistas. Essas são práticas que não

consideram os conhecimentos histórico, social, cultural, político ético e nem estético no campo da arte, noções que nos ajudam a interpretar-nos e ao nosso cotidiano.

E, finalmente, citamos o apartamento da nossa dimensão estética, o qual fomos impingidos/as em todo processo de construção da sociedade e da vida sobre os paradigmas modernos na exacerbação da razão instrumental, refletida na estrutura da escola. Não escutar o corpo e controlar a sensibilidade foram formas de pensamentos provocadoras de rupturas entre o intelectual e o sensível. É no projeto Iluminista que a razão pura subordina a sensibilidade. Para Maffesoli, os positivistas, dando prosseguimento a esse caminho, reduzem o conhecimento aos critérios da ciência e consideram o real apenas o racional. A arte, como todo resto, foi relegada “às esferas particulares da existência” (MAFFESOLI, 2005, p. 71).

O conhecimento produzido na dimensão estética ainda hoje é apartado no processo de educação escolar. Processo que enxerga apenas cabeças sem corpos sobre as carteiras da sala de aula e corpos inoperantes em seus movimentos e sentidos. O Ensino da Arte emprenhado do conhecimento na arte pressupõe o encantamento, o momento da fruição, do gozo que é gestado da sensibilidade e que envolve o corpo na sua inteireza com seus sentidos e percepções. A fruição é um momento desse ensino na arte. Em que ela é produzida estejamos atuando como espectador/a e/ou como produtor/a.

Como construir um trabalho pedagógico com a responsabilidade da complexidade da arte sem nos nutirmos e nos envolvermos dos conhecimentos na e da arte? Conhecimentos que não estão prontos e acabados como a produção de peças em linha de montagem, mas se tornam no ato de reinvenção em que problematizam as distorções e torções das formas e conteúdos culturais, sociais, políticos, estéticos e históricos da arte. E que dizem respeito à nossa realidade presente, mas sem perder de vista os esclarecimentos que o nosso olhar necessita buscar no passado.

Como construir inclusões no espaço da sala de aula de arte, local de produção de identidades, em que a linguagem da arte, nas suas representações, participa do processo de construção de imagens do sujeito, em como somos interpelados e interpelamos? Como construir no cotidiano da sala de aula inclusões de movimentos que pulsam em diferentes ritmos?

Uma sala onde todos se tornam protagonistas através das imagens do cotidiano da aula e que são como cenários vivos traduzidos nos movimentos dos/das estudantes e do/

da professora: deito minha cabeça de um lado, apresento a proposta da aula, levanto e vou à janela, canto, converso com o/a colega, respondo a pergunta da professora, levanto uma questão para que todos/todas participem, risco meu caderno, peço para beber água ou ir ao banheiro, estou ansioso/a pelo horário do intervalo, quero logo que a professora me libere, escuto o que a professora fala, corro atrás do meu colega, silêncio e meu pensamento vai para longe.

Desde o início dos anos 1990, o que tem caracterizado as práticas pedagógicas no Ensino da Arte, no Brasil, são os processos de leitura e produção de imagens. Confirmando esse enfoque na atualidade, referenciado nos PCN Arte, Roberto Rabêllo nos informa que:

A concepção de arte mais difundida aponta para a articulação entre a produção (expressão, construção e representação), apreciação (recepção, percepção, decodificação, interpretação) e a contextualização (social, cultural e histórica) no movimento de interação e aprendizagem coletiva. (RABÊLLO, 2006, p.170)

Nesse sentido e na prerrogativa da existência do Ensino da Arte como área de conhecimento, consideramos a necessidade de uma (re) atualização do que tem sido explorado em sala de aula como conhecimento de arte. Uma (re) atualização que amplie as perspectivas dos caminhos que se traçam ao fim almejado, nas diferentes propostas pedagógicas, quanto à capacidade dos/das estudantes de ler e produzir imagens. Caminhos que se constroem, nas aulas de arte, também nas concepções sobre leitura e produção e, ao mesmo tempo, nos conhecimentos que envolvem o processo de mediação – entre arte e público.

Nas considerações de Hernandez (2000) o trabalho pedagógico do Ensino da Arte, nos processos de leitura e produção da imagem, vem refletindo nas aulas as “miopias” sobre esse ensino. Tais miopias são apresentadas em conteúdos que restringem esses processos. O autor cita algumas práticas escolares em que, por exemplo:

se observa um quadro de Kandinsky para fixar-se na importância da linha, do ponto e do plano; ou na realização de exercícios sobre diferentes tipos de linhas e texturas, etc.; ou aqueles que ensinam uma técnica (a aquarela, a têmpera, etc.) sem contexto, como se tivessem surgido do nada; ou os que fazem com que seus alunos compreendam uma “visão simbólica” do mundo, como o que oferece a perspectiva geométrica, sem relacioná-la com a história do olhar e da representação e etc. (HERNANDEZ, 2000, p.28)

O Ensino da Arte não se limita à leitura de imagens em reproduções em que os olhares dos/das estudantes não se demoram mais do que alguns segundos sem que sejam

instigados a permanecerem por mais tempo para que, no processo de mediação, se possa abrir e fechar novas dobras ou quem sabe ousar tornar transparentes as opacidades frente a uma dada representação. Concordando com Kellner, “ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a *forma como* elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o *conteúdo que* elas comunicam em situações concretas” (KELLNER, 2005, p. 109). Ler criticamente é situar-se, a partir da relação entre o *como a forma* opera em uma vida, em particular, e o *que do conteúdo* expresso e comunicado constroem nessa vida, enquanto subjetividade e coletividade, “na intersecção da linguagem, da cultura, do poder e da história” (MCLAREN, 2000, p.44). Nessa intersecção, desenha-se o lugar onde as coisas começam a fazer sentido para nós, porque forma e conteúdo são interpretados também do nosso lugar de enunciação, com a nossa implicação. É um momento de desalienação.

O Ensino da Arte não se limita, ainda, em um fazer artístico como um exercício ilustrativo de uma definição e que se esgota na própria atividade. Como um dia de observação no CEPJBAB, no qual a atividade proposta para trabalhar os conceitos de cores frias e quentes, foi a experimentação de duas pinturas, aplicando, separadamente, os tons de azuis e os tons de vermelho/amarelo. Na consigna da professora o desenho deveria ser a representação de um ponto turístico de Salvador, proposta de interdisciplinaridade com o conteúdo da disciplina *Estudos Baianos*. Contudo, não houve um tempo e um espaço que a arte ensaja⁵. Esse tempo é necessário para o corpo do sujeito leitor/produtor, durante as aulas, para ampliar essa produção no pensar, refletir, discutir e ouvir dos/das estudantes sobre essa criação ou (re) produção de imagens. A produção em arte que torna visível o invisível se constrói no processo em que, também, essa se torna objeto de leitura e de fruição, dentro do trabalho pedagógico.

Reduzir no Ensino da Arte a produção de ateliê como uma atividade na qual, após o seu término, o objeto na sua concretude já não tenha qualquer valor para o/a estudante que o produziu é concordar com Vicent Lanier, segundo o qual, “a produção em arte de ateliê não é necessariamente a maneira mais eficaz de promover o crescimento em extensão e qualidade da experiência estética visual” (LANIER, 2001, p. 46). A produção

⁵ O tempo e espaço da arte os quais estamos nos referindo diz respeito a uma necessidade de que os conhecimentos deste ensino se construam em processos que possibilitem os/as estudantes se colocarem e exporem os seus próprios conhecimentos (re) elaborados e experienciados. Um olhar de descobertas e de curiosidades diante das relações entre arte e vida.

em arte termina reduzindo-se, em certos casos, a uma existência que finda até o olhar, às vezes, furtivo do/da professor/a e da pontuação (nota) que recebe, sem nem ao menos ter sua existência no tempo e espaço da arte *do compartilhar coletivo*. Fato que se confirma quando vemos essa produção amassada e jogada ao chão. A produção de ateliê precisa ser provocada no seu sentido visceral, dentro do trabalho pedagógico: produção que nasce do corpo e projeta-se sobre materiais e técnicas em movimento. Esse trabalho se permite tornar antropofágico pelo processo de trituração, absorção e recomposição de imersão e emersão do/da estudante.

Assim, a mediação no Ensino da Arte diz respeito à produção de conhecimento da cultura que se implica com a extensão latente entre a imagem que representa e um mundo representado. O que significa dizer que esse ensino tem como campo de conhecimento a arte que rejeita a concepção de artefato autônomo e a-histórico. Sendo esse ensino epistemologia da arte, há de rejeitar a destituição dos contextos políticos e socioculturais que envolve a leitura crítica, a fruição e a produção de imagens pelos/pelas estudantes.

Temos então, no Ensino da Arte, o processo de mediação entre as imagens produzidas como práticas sociais e o público – produtor e leitor. Em que o fluxo e o refluxo da mediação nesse itinerário, que salientamos não ser linear ou previsível, vão construir as exclusões, inclusões, autorizar, desautorizar ou legitimar. Sendo assim, o nosso propósito é o Ensino da Arte que inclua vozes, cores e formas ausentes no trabalho de produção semiótica da escola e nas produções culturais do grande contingente populacional de afro-descendentes da cidade de Salvador.

A perspectiva inclusiva da arte é construída na imagem de aderência entre arte e vida. Porque a arte provoca encontros que envolvem subjetividades e coletividades. O objeto artístico e o sujeito: um encontro das ressonâncias de vidas históricas, culturais e singulares da qual a arte emerge e da qual ela imerge, refazendo a ambos. Os objetos são fontes de (re) conhecimento e ganham sentidos na experiência com o sujeito. Sejam sentidos ganhos quando o sujeito vê uma forma nascer de suas próprias mãos ou quando participa da existência da forma como espectador.

O objeto pode ser uma cena quando passamos na rua e ela nos detêm pela emoção que nos provoca, tornando-se parte de nós mesmos e uma manifestação artística. A dimensão inclusiva da arte pode então ser configurada nos processos de identificação que

ela provoca tanto no produtor como no espectador, os quais se constituem pela idéia de tornar-se parte de, de partilhar ou solidarizar-se com uma visão de mundo e com uma linguagem instauradora de sentidos.

Um dos pontos de partida para compreender a dimensão inclusiva da arte é a percepção de que a arte tem sido, é e sempre será necessária (FISCHER, 1987), sendo, portanto, parte imprescindível à existência humana, à existência da cultura e da sociedade.

1.2 DINÂMICA INCLUSIVA DA ARTE: TORNANDO VISÍVEL O INVISÍVEL

Para discutir a dimensão inclusiva da arte, iniciamos propondo um diálogo entre Freire e Fischer. Em Freire trazemos a questão da inconclusão do ser humano e o seu “permanente movimento de procura” (FREIRE, 2005, p.14). Nesse reconhecer-se na sua incompletude, o ser humano vai compondo seu movimento de busca, de procura. A arte é parte desse movimento de procura, no qual do seu caleidoscópio emerge a utopia. O *vir a ser*, outras realidades possíveis e as possibilidades de encontro, de identificações, dito assim por Fischer:

Como primeiro passo, é preciso advertir que tendemos a considerar natural (e aceita-lo como tal) um fenômeno surpreendente. E, de fato, referimo-nos a algo surpreendente: milhões de pessoas lêem livros, ouvem música, vão ao teatro e ao cinema. Por quê? Dizer que procuram distração, divertimento e relaxação, é não resolver o problema. Por que distrai, diverte e relaxa o mergulhar nos problemas e na vida dos outros, o identificar-se com uma pintura ou música, o identificar-se com os tipos de romance, de uma peça ou de um filme? Por que reagimos em face dessas “irrealidades” como se elas fossem a realidade intensificada. Que estranho, misterioso divertimento é esse? E se alguém nos responde que almejamos escapar de uma existência insatisfatória para uma existência mais rica através de uma experiência sem riscos, então uma nova pergunta: por que nossa própria existência não nos basta? Por que esse desejo de completar a nossa vida incompleta através de outras figuras e outras formas? Por que, da penumbra do auditório, fixamos o nosso olhar admirado em um palco iluminado, onde acontece algo que é fictício e que tão completamente absorve a nossa atenção? (FISCHER, 1987, p.12)

Fischer e Freire trazem fios que conduzem essa investigação para a compreensão da imprescindibilidade da arte, não apenas por funções ou papéis exercidos nas sociedades ao longo de sua história, mas na relação entre o ser humano e o mundo. Relação que aponta para o entendimento da dimensão inclusiva da arte no entranhar, no sentido de dar forma às incompletudes do ser humano na sua subjetividade e coletividade,

a partir das identificações que provoca. Entendimento que, perspectivado no trabalho pedagógico do Ensino da Arte, compreende, no processo de mediar o olhar do/da estudante e o objeto artístico, o envolvimento de problematizações no que me liga ao Outro, por relacionar-se com a produção de mundo, no como olhamos o Outro e no como nos olhamos.

O Outro, simbolicamente representado na pintura, na música, na cena iluminada do palco, serve-nos de espelho, seja plano, convexo ou côncavo, em que as imagens podem se projetar simetricamente ou sofrer modificações, o fato é que ela não é a mesma. Um existir fora de nós, o (re) conhecimento da diferença ou da posição que ocupo, um tornar-se, uma relação identitária. Olho no ‘espelho’ o que vejo? E de onde vejo? Ou, olho no ‘espelho’ o que não vejo? Através dos significados que são produzidos nessas representações, referenciados na nossa experiência, produzimos sentidos que nos (re) modelam.

Contudo, vale ressaltar que a arte provoca identificações não com “irrealidades” ou com o “fictício”. Consideramos que as palavras utilizadas não nos informam sobre a linguagem da arte, como prática de representação que atribui sentidos e, como tal, é instituinte de realidades e que diz respeito à experiência imediata do sujeito.

Desde os primórdios a arte tem sido uma prática de representação. Das formas mais antigas que chegaram até nós, das pinturas paleolíticas das cavernas, das estatuetas de osso ou marfim, o ser humano encontrou na arte a possibilidade de representar, simultaneamente, o desejo e a realização do desejo. Produziu na pintura rupestre o tornar verdade. Ao representar um animal com uma lança fincada no peito, por exemplo, buscava o mais possível uma aproximação com a realidade que desejava efetivar. A representação significava o ato concreto e dessa ação dependia a sobrevivência de um grupo. Assim, com o sentido ‘mágico’ de ‘encantamento’, a arte foi o meio para dominar um real inexplorado, empoderando o ser humano nas modificações do seu espaço. A arte, assim, segundo Fischer, a partir do conceito de trabalho em Marx, revela o seu caráter de trabalho ao possibilitar ao ser humano tomar a natureza e transformá-la em cultura.

Contudo, em Muniz Sodré se evidencia que:

A “natureza” só existe para o “civilizado”. Para as culturas tradicionais não existe o natural, tudo é ritualisticamente simbólico, tudo se submete às obrigações da regra. Ser enfeitado, seduzido, ou encantado é ser vertiginosa e ritualisticamente absorvido por um Destino; é *deixar de ser sujeito de uma*

consciência, de uma razão, de uma verdade fadada à transparência (grifo meu)
(SODRÉ, 2005, p.120).

A arte nos fala do simbólico, de corporeidade, de intenções, de produção de sentidos e significados, da relação de domínio, de inscrita e escrita nos espaços da cultura, de sedução e das suas opacidades. Todas essas noções emprenham a arte na forma de representação social e na sua dinâmica de poder na estrutura da vida cotidiana, agindo sobre o imaginário, seja nas culturas tradicionais nos símbolos ritualísticos, ou nas culturas contemporâneas das imagens efêmeras e transitórias.



Figura 4: Pintura rupestre de Moçambique, África

De acordo com Juremir Silva, o ser humano se move pelo imaginário que produz. O imaginário “impressão digital” do indivíduo ou do grupo no vivido é um reservatório que vai agregar “sentimentos, lembranças, experiências, visões do real, leituras de vida e, através de um mecanismo individual/grupal, sedimenta um modo de ver, de ser, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo” (SILVA, 2006, p.11/12). Para o mesmo autor, o imaginário como motor “é um sonho que realiza a realidade, uma força que impulsiona indivíduos e grupos. Funciona como catalisador, estimulador e estruturador de limites” (*idem*, 2006, p.12). Em relação à imagem da arte – pictórica, escultórica, fotográfica, cinematográfica, digital e outras – Silva cita Maffesoli, que não considera a

imagem produtora do imaginário, mas sim a imagem como o resultado da existência do imaginário.

Reafirmando a relevante dimensão da arte como provocadora de transfiguração cultural, Ostrower (1983) nos coloca ser ela capaz de transformar o marfim em Vênus, geradora de vida ou ainda, o amorfo em forma. No processo de transformação, a matéria é impregnada com as emoções de quem a produziu. A matéria, que possuía um valor que lhe era próprio, passa a conter novos valores: com a história de um ser humano, de uma singularidade e de uma cultura. Na ação de captar o mundo e configurá-lo, o ser humano cria e se recria.

A arte assim posta se desenha no seu caráter de trabalho cultural enquanto transformação, processo em si criador e intencional que o ser humano realiza ao produzi-la: liberta o significado nos signos e instaura o projeto de libertação no processo de conhecimento. Ao transformar a matéria, possuidora de seus significados, na ação de moldar um objeto, de dar-lhe uma forma, o sujeito também vai dando forma a sua incompletude, a sua inconclusão.

O movimento de empoderamento da arte, quando nas representações capazes de conferir domínio sobre uma realidade, intervindo no dinamismo do processo cultural, pode ser observado também no uso de máscaras nas culturas africanas, em eventos sociais e religiosos, em cerimônias feitas para invocar os espíritos dos ancestrais e para celebrar ritos de passagem. A máscara ao ser vestida, tomando todo corpo, revela desejo e o imaginário de um grupo em absorver e possuir as forças concernentes do ser evocado. Ela não se pretende apenas em esconder o rosto de quem a usa. A máscara transforma esse alguém em um “outro” com um poder do espírito ancestral, poder do mundo invisível.

Segundo Maffesoli:

[...]Na base de toda representação ou de toda ação, há uma sensibilidade coletiva e uma reunião extralógica que servem de fundamento à existência social. Nesse sentido, o *Lebenswelt*, o mundo da vida é o que une de um modo não consciente. É uma ética no sentido forte do termo: isto é o que permite que a partir de algo que é exterior a mim possa se operar um reconhecimento de mim mesmo. Esse algo exterior pode ser um outro-eu mesmo:outrem, um outro enquanto outro: objeto, um outro enquanto qualquer outro: a alteridade ou a deidade. Em todos os casos, e é isso que é importante, reconhecemo-nos em outrem, a partir de outrem (MAFFESOLI, 1996, p. 38/39).



Figura 5: Máscara Chokwe, Angola. Mukixi wa Mwana Pwo

Maffesoli considera que o sentido da arte, o Outro no objeto, reside em quem nela se reconhece e quem a produziu. Uma forma significante para um grupo que permite se constituir como tal e que o (re) une em um movimento de sensibilidade coletiva o qual fundamenta a existência social.

Importa, nesta dissertação, o que a arte realiza. O que a máscara representa enquanto símbolo insurgido na arte, seus significados, o que a constitui e o que por ela é constituído em um dado contexto. A máscara “contém a vida de onde emerge” (PAREYSON, 1997, p. 55). Importa ainda a força dessa simbologia para um coletivo, as emoções que são suscitadas, o encantamento no compartilhar emoção, que compreende o sentido de estética enunciado por Maffesoli (1996) como *Ética da Estética*: um respirar coletivo, que se constitui em emoções partilhadas e vivenciadas em comum.

O sentido residente na arte colocado por Maffesoli é cimento para o movimento inclusivo no trabalho pedagógico do Ensino da Arte. É o compartilhar da produção de um objeto e/ou o reconhecer-se nas representações do objeto de arte como um conhecimento vivo, pulsante, que fora constituído, insurgido e experienciado

coletivamente no contexto que define o espaço da sala de aula. Os significados gerados nessa produção constroem os vínculos que re-junta o grupo como sujeito instituinte desse conhecimento.

Importa também o significado do movimento de empoderamento na arte produzido pelos sujeitos que estavam envolvidos na sua realização, mesmo na posição de espectador/a. Poder conferido na representação como forma de intervenção em um processo cultural sustentado pela idéia da participação, do tomar parte e tornar-se partícipe da sua condição de artífice da cultura.

É no jogo das representações: (re) ordenando, (re) organizando, (re) configurando, dando sentido aos objetos do mundo, que o ser humano produz cultura. Na sua produção material e imaterial, a cultura expressa a forma de percepção de mundo. Portanto, os objetos de arte além de utilitários, em determinados contextos culturais, trazem nas suas formas/conteúdos a expressão dessa visão – sentido estético. A arte pode ser vista, então, como o lugar aonde o sentido toma corpo a partir das experiências individuais e coletivas.

Ressaltamos, ainda nos exemplos expostos da pintura rupestre e da máscara africana, a arte na sua dimensão inclusiva como produção para o coletivo, voltada para a relação do grupo, da comunidade que testemunha e infere o significado do coletivo e do pertencimento ao grupo. A arte envolve o sentido de comunidade. Dessa forma, o pertencimento, para o indivíduo, tem o sentido de vida e conteúdo da vida enquanto que, a exclusão do grupo, tem o sentido da ‘morte’.

A arte, prática de representação, realiza-se no espaço ritual do cotidiano e, ao mesmo tempo, constrói a vida cotidiana e confere poder ao indivíduo e ao coletivo. Sentir-se no domínio do objeto representado ou apoderar-se da força desse objeto evoca na arte a sua contigüidade com a realidade imediata. Nesse sentido, emerge a socialidade da arte no “influxo da arte sobre a sociedade” (PAREYSON, 1997, p.120) a partir da forma que lhe é conferida, caracterizada pelos objetivos com relação a uma cultura. “Trata-se então de fins não a serem perseguidos com a arte, mas a serem conseguidos na arte: está em jogo não uma subordinação da arte a um fim social, mas a assunção de tal fim na própria arte” (*idem*, 1997, p.120). Esse sentido da arte para uma cultura e para um grupo é inseparável deles. Ou seja, é o processo de imersão e emersão revelados na arte e que mostra a arte pertencer àquele momento. Isso torna, de certo modo, a arte irrepetível e indispensável.

Mesmo no seu sentido mais utilitário, com uma finalidade específica almejada, a dimensão estética não lhe é despojada. Dessa forma, atravessando o tempo, em diferentes momentos históricos, a arte é capaz de provocar, de incitar e de suscitar sentidos e significados outros e não o que foi no seu contexto uterino. Afirmar-se irrepitível, não apenas enquanto objetivação e materialização, mas enquanto forma de expressão e comunicação: revela, de acordo com Pareyson, a todos e a cada um singularmente.

Os fins desejados na arte não a subordinam a reproduzir a sociedade, embora se reconheça que a arte reflete a sociedade e por ela é refletida; e em muitos momentos históricos e em diferentes contextos sociais a arte é utilizada como instrumento de constituição de hegemonia das classes dominantes, mas, por outro lado, em outros momentos, provoca rupturas. Pareyson apresenta a arte instituidora de socialidade, porém reconhece também características artísticas na sociedade, que operam no “influxo da sociedade sobre a arte” (PAREYSON, 1997, p.117).

Para esse autor, a relação entre arte e sociedade tem sido, há mais de um século, colocada em dois extremos: de um lado a cultura positivista que trata a socialidade da arte nos condicionamentos sociais e no determinismo mecanicista, ou seja, a arte é produto do social; do outro, a cultura idealista que, numa reação à cultura positivista, afirma a individualidade e autonomia da arte, o seu caráter pessoal e de insularidade.

Pensamos que a realidade social reflete na arte e os condicionamentos sociais atuam no fenômeno artístico e nutrem a produção da arte, como também é nutriente na relação com o produtor. Entretanto, o produtor tem como filtro nessa relação a sua subjetividade: na forma como lê o mundo, no que lhe é visível ao seu corpo e no tornar esse corpo vidente, o como medeia mundo e arte, e que sentidos sua experiência com o mundo corporifica na arte. Essa articulação entre a subjetividade humana, não insular, e a sua realidade cotidiana é que realiza a arte. O que leva-nos a compreender que a arte, artefato cultural e objeto estético, ao ser produzida pelo ser humano, é consubstanciada por elementos da cultura e da singularidade, alimentados mutuamente.

Antônio Olé, artista angolano, realiza na arte, ao mirar da sua porta, toda realidade que lhe é visível, porém invisível para outros. Em “Canoa Quebrada”, uma de suas instalações, os materiais – papel, ferro, tijolos, corvos embalsamados, televisão e seis fotografias em preto e branco, cinco homens e uma mulher, rostos expressamente marcados – dão concretude às formas evocadas na sua experiência e na sua memória

diaspórica compartilhada. Formas que sugerem o elemento mar em alusão ao seu movimento de idas e vindas do tráfico negreiro: “[...] evoca o mar - via e testemunho do comercio de escravos no seu país [...] e os objetos por ele levados, e posteriormente por ele devolvidos”. (Catálogo Mostra Pan Africana de Arte Contemporânea, 2005, p 58.)

Na sua obra, observamos o elemento da singularidade na sua relação e no seu conhecimento com as situações presenciadas no seu país e na necessidade de expressar e dar concretude a esses sentimentos. Já o componente cultural pode ser observado nas formas que lhe foram oferecidas dentro do seu contexto específico – o mar, o tráfico negreiro – para dar corporeidade aos sentidos apreendidos da sua experiência diaspórica compartilhada. Seu filtro como produtor na relação com a realidade social é revelado no seu próprio corpo que percebeu e deu visibilidade a algo invisível para outros; apresentou-nos nas formas materiais de “Canoa Quebrada” e nas suas concepções estética e formal os conteúdos de sua experiência individual e coletiva.

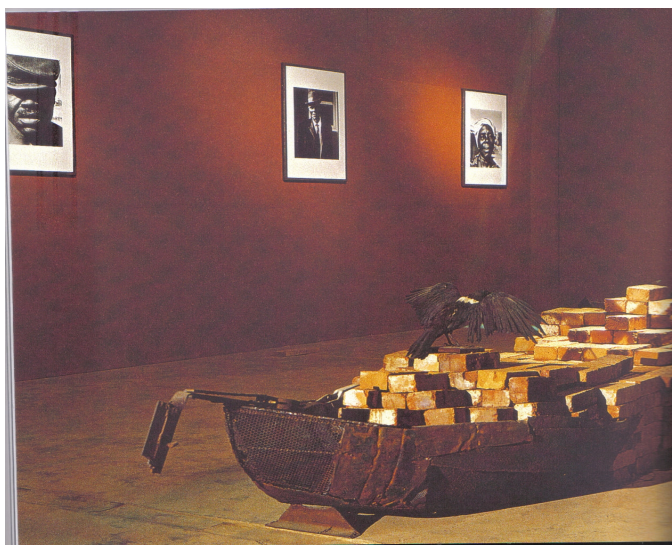


Figura 6: “Canoa Quebrada”, Instalação Antônio Olé

A dinâmica da arte – da instalação social de Olé –, ao produzir o inexistente, o até então não posto, transcende o existente e se constitui num continuum existir, nutrido nas relações de fruição, a qual se expõe e abre portas. Portas que se abrem quando nos identificamos com fragmentos de memórias que apresentam um passado não no passado,

mas no presente. E, ao mesmo tempo, nos tornam parte dessa história e, portanto, instituintes de uma nova realidade.

A dinâmica inclusiva do Ensino da Arte na articulação com a dimensão da arte na sua práxis pedagógica, enquanto ação transformadora, lugar de corporeidade dos sentidos nas experiências do sujeito, significado de produção do coletivo e qualidade simbólica de empoderamento, enseja diálogos e rasuras nas relações do sujeito com o mundo. Diálogos e rasuras que o/a estudante produtor/a de imagem expõe no processo de produção de seu artefato cultural, dando corporeidade a sua realidade cotidiana, seus filtros, seu movimento de procura, transformando a si e a matéria utilizada. O trabalho pedagógico pode ser palco de produção de visibilidades, sobretudo problematizando opacidades que são produzidas.

Ao refletir uma articulação entre o trabalho pedagógico e as questões que mobilizam a dimensão inclusiva da arte, é relevante pontuar que o caráter de trabalho apresentado na sua ação transformadora configura a arte também como modo de produção. O que torna a produção de arte, no espaço escolar, uma armadilha pela possibilidade de constituir-se em processo de produção de alienação do/da estudante. Um fazer mecânico dissociado do corpo, ação e objeto estranhos a ele/ela mesmo.

Que movimentos de produção têm se engendrado no Ensino da Arte, em sala de aula? Que poderes a arte no seu ensino tem conferido para modificações do espaço do sujeito?

O objeto artístico, por sua relação estética, guarda em si o potencial desencadeador de vinculações imediatas. O que provoca identificações, ampliando e posicionando os lugares do sujeito no mundo. O trabalho pedagógico no Ensino da Arte se torna um espaço de provocação, de inserções no lugar a que o sujeito se sente pertencente, pois a arte é espaço de acontecimento do sujeito da experiência

Nos nossos rituais do cotidiano nos tornamos produtores e espectadores de imagem, a grande questão está no como somos posicionados e nos posicionamos com relação a essa produção, se estranhos a ela ou parte dela. O Ensino da Arte no seu trabalho pedagógico também provoca o posicionamento do/da estudante e provoca a forma como ele/ela se deslocará.

1.3 ARTE, IMPRESSÃO E EXPRESSÃO: FORMAÇÃO DO/DA ESTUDANTE ESPECTADOR E PRODUTOR DE IMAGEM

Clarice Lispector, em *Água Viva*, nos convida a um mergulho no qual, a princípio, sentimos corporalmente e, imediatamente, refletimos as perspectivas da arte, simultaneamente, como forma de expressão e impressão.

Escrevo-te toda inteira e sinto um sabor em ser e o sabor-a-ti é abstrato como o instante. É também com o corpo todo que pinto os meus quadros e na tela fixo o incorpóreo, eu corpo-a-corpo comigo mesma. Não se compreende música: ouve-se. Ouve-me então com teu corpo inteiro. Quando vieres a me ler perguntarás por que não me restrinjo à pintura e às minhas exposições, já que escrevo tosco e sem ordem. É que agora sinto necessidade de palavras – e é novo para mim o que escrevo porque minha verdadeira palavra foi até agora intocada. A palavra é a minha quarta dimensão. ([..] Não pinto idéias, pinto o mais inatingível "para sempre". Ou "para nunca", é o mesmo. Antes de mais nada, pinto pintura. E antes de mais nada te escrevo dura escritura. Quero como poder pegar com a mão a palavra. A palavra é objeto? E aos instantes eu lhes tiro o sumo da fruta. Tenho que me destituir para alcançar cerne e semente de vida. O instante é semente viva. (*Água Viva*, claricelispector.blogspot.com/2008/04/agua-viva-1).

A palavra, o objeto artístico como quarta dimensão, é aquele instante fugidio, “semente viva”, como aquele captado pelo impressionista e que, no momento da segunda pincelada, tudo já mudou, a luz é outra, o tom é outro. A palavra como quarta dimensão é a corporificação poética do incorpóreo, um momento após o outro em que nos lançamos visceralmente em movimentos sensoriais com o mundo. Nesse sentido, a autora nos convoca para uma fruição, para sermos espectadores com o corpo inteiro, o mesmo corpo que produz arte. O conhecimento assim posto, como *quarta dimensão*, que torna visível o invisível, que revela o indizível e que passa pelo sensível e inteligível, indissociáveis no ser humano, traduz a arte como forma de conhecimento – o como encontramos sentido no mundo, quando alcançamos “cerne e semente viva”.

Tomamos nesse estudo a experiência da arte nas perspectivas do produtor e do espectador, não para julgar a obra de arte na dualidade do ponto de vista do crítico de arte,

mas para fundamentarmos e analisarmos o objeto artístico no Ensino da Arte na sua dinâmica de inclusão sociocultural, onde o/a estudante atua nessas duas perspectivas. Langer aborda essas perspectivas da arte como expressão e impressão, apontando-as como pólos antagônicos não superados pela supremacia entre “forma prescrita e conteúdo emocional” (LANGER, 2003, p.15). Tal antagonismo não interessa aos propósitos deste estudo.

A arte como impressão, produzindo sentimentos de identificação no espectador, descortina sentidos e significados que não estão cravados no objeto artístico como algo fixo, inalterado. O fruidor/espectador, de forma sensível, crítica e autoral estabelece um diálogo com o objeto numa construção perpassada e conduzida pelos seus sentimentos e suas experiências cotidianas. Nesse diálogo, interage objeto e espectador.

O espectador é aqui concebido sobre duas vertentes que se imbricam na idéia da passividade do sujeito da experiência, conforme Bondia (2001), aberto, receptivo e não inerte e, na idéia de protagonista, elemento ativo que reage e interfere. Considerado assim por Desgranges:

Formar espectadores consiste também em estimular os indivíduos (de todas as idades) a ocupar o seu lugar não somente no teatro, mas no mundo. Educar o espectador para que não se contente em ser apenas o receptáculo de um discurso que lhe proponha um silêncio passivo. (DESGRANGES, 2003, p. 37)

Trata-se de formar também o/a estudante espectador/a que atravesse e se deixe atravessar pelos silêncios do dito e do não dito nos objetos artísticos, a partir das suas impressões revolvidas no processo de sua experiência, em que nos permitimos uma desaceleração. Parar, ver, escutar, sentir e caminhar por algum momento na contramão do fluxo ininterrupto de informações em que se constrói o espaço da sala de aula. É no processo de interação entre o sujeito e o objeto, compreendido a partir da sua imersão, que se revela o momento da experiência estética, onde fechamos momentaneamente as janelas do cotidiano da nossa percepção ordinária, “a experiência estética é diferente de qualquer outra” (LANGER, 2003, p. 38). E para vivermos tal momento, nas palavras de Langer:

Uma vez que pararmos de nos preocupar com a tentativa de entender o escultor e nos entregarmos puramente à obra, não parece que nos defrontamos com um símbolo em geral, mas com um objeto de valor emocional peculiar. Existe uma emoção real induzida pela sua contemplação deste, bem diversa do ‘sentimento dentro dela’; essa emoção real, que tem sido chamada de “a emoção estética”, não é expressa na obra, mas pertence à pessoa que a percebe (grifo meu); é um efeito psicológico da atividade artística desta, essencialmente o mesmo, quer o

objeto que prende sua atenção seja um frágil texto de poesia; quer uma obra de terrível impacto e muitas dissonâncias torturantes [...] (LANGER, 2003, p. 410)

“Um objeto de valor emocional” – máscaras africanas, pinturas rupestres, a reescrita da memória na instalação de Antônio Olé, as palavras pintadas de Clarice Lispector – é possuidor de elementos simbólicos empregnados do cultural e do singular que, a partir das suas contradições e multiplicidade de sentidos, suscitam no espectador uma experiência na relação ali engendrada com o objeto, a partir da tradução do espectador e das perturbações oferecidas pelas suas vivências cotidianas. Sentidos suscitados que pertencem ao encontro do espectador com o objeto. Mais do que “efeito psicológico” de uma emoção estética visto como essencialmente o mesmo, construído na idéia de prazer que a autora anuncia, trata-se de um momento de fruição, de degustação. É a ruminação do sensível construído no encontro e na relação estabelecida do sujeito com o objeto, com possibilidades de operar mudanças em nossa experiência imediata.

O/a espectador(a)/estudante, provocado/a esteticamente no processo de fruição, torna-se protagonista ao se distanciar do objeto na sua leitura, problematiza sobre este e recorre às suas vivências para compreendê-lo. É na tradução, na leitura do objeto artístico, no processo de interpretação, que o sujeito torna a realizá-lo, recria-o e se recria. O trabalho do/da espectador(a)/estudante pode ser ainda compreendido em Helio Oiticica quando da criação do *Parangolé*⁶, em que o artista carioca sugeria uma interatividade entre a obra e o público. Para ele, o/a espectador/a ativo/a, aquele/a que interage com a obra, empresta significados correspondentes, algo previsto pelo artista, embora as significações cedidas sejam possibilidades não previstas suscitadas pela obra. Assim, o/a espectador/a estabelece diálogos com a obra numa construção daquilo que formula.

Uma estudante, do CEPJBAB, nos conta sobre um filme⁷ que assistiu, fiando e desfiando seu processo de interação e formulações vivenciadas. Suas reflexões, agora distanciadas do objeto suscitador, são provocadas por sentidos que tomam corpo nos significados apontados na sua fala, na voz baixa e pausada nos ritmos de uma respiração marcada por expressões - “aí” - que se repetem em curtos intervalos:

⁶Os Parangolés são capas, estandartes, bandeiras para serem vestidas ou carregadas pelo espectador/participante, que torna-se parte integrante (e ativa) de um happening. O envolvimento de Helio Oiticica com o samba leva-o à criação do Parangolé. O interesse por esta dança, por sua vez, nasceu, segundo o artista, da necessidade de uma livre expressão e o samba leva o participante a um mergulho no ritmo.

⁷ Filme “Homens de Honra” de George Tillman Jr.

[...] Assisti um filme que o negro queria ser da marinha. Aí ele estava em um barco. Tinha bastante branco e só tinha ele de negro. Aí pararam num meio de um mar. Aí os brancos foram nadar. Aí o negro queria nadar também e disse que não podia só poderia os brancos que o branco podia mais que o negro. O negro pulou na água e os brancos acharam ruim. Aí apostaram uma corrida, o negro ganhou. Quando chegou lá nesse lugar o dono de lá disse que o negro não podia entrar. Ele passou um mês do lado de fora esperando. Aí viu que o negro ele é tão trabalhador que esperou, teve a paciência de esperar. Ele pegou e conseguiu. Do mesmo jeito que ele foi discriminado, teve o dia da festa que achava que ele era fraco, não sei o que, só porque ele era negro. Competiu de novo lá embaixo d'água e aí ele ganhou. Aí inventaram uma roupa de ferro de homem de marinha [...] Eu senti que o negro ele luta para ter o que quer, se ele não tiver o que quer ele não desiste. Eu tirei várias idéias sobre o negro Ainda por cima ele quebrou a perna e ainda queria ser marinha [...] (Estudante do CEPJBAB)

O filme, seu referente, colabora para que a estudante construa uma imagem positiva do negro, principalmente, no momento da entrevista em que ela, única no grupo de dez, contrapunha às falas dos colegas que pontuavam, nas suas reminiscências, as representações negativas do negro na mídia e as injustiças que o excluía. Enquanto nos conta o filme, vai demonstrando que seu olhar recai sobre a afirmação do negro na intensa luta para ocupar um espaço que desejava, mas que tinha que enfrentar o processo de discriminação em um local, também numericamente, de dominação branca, “só tinha ele de negro”.

A extensão dessa relação entre a estudante com o objeto artístico não é mensurável. Mas é fato que, na sua experiência de negra, foram mobilizadas referências nas quais as “idéias sobre o negro” que mais a tinham tocado e suscitado identificação recaíram na sua força de resistência: “eu senti que o negro luta para ter o que quer”. Força esta, contudo, que o discurso do filme reproduz e reforça as idéias da meritocracia que exacerba a ação individual, em detrimento do coletivo e do esmaecimento da sociedade desigual, tão presentes na sociedade americana, local de produção do filme e que encontra ecos na nossa sociedade. O negro, no filme, tem que provar o tempo todo ser capaz de superar-se, demonstrando individualmente ao branco que é bom para penetrar em espaços que não são vistos como seus de direito.

Nos trechos que soam em ritmos que se repetem na sua fala – “e ele ganhou”, “ele conseguiu”, “ainda por cima ele quebrou a perna e ainda queria ser marinha” –, a estudante vai tecendo sua posição que a identifica ao personagem ao desenhar o processo de conquista dos espaços de exclusão na não desistência e na ousadia para se superar e superar o que se impõe.

Inúmeras são as questões provocadas pelo filme, do seu lugar de enunciação como produção americana e os significados revelados pela estudante; e inesgotáveis são as opacidades do filme. Dessa forma, a percepção das dimensões social, política, estética e cultural envolvida dos processos de leitura e fruição, na perspectiva da arte como impressão, é determinante no trabalho pedagógico que se propõe inclusivo. Tais processos, ao se construírem em diálogos polifônicos e polimórficos entre o/a estudante espectador/a e o objeto artístico, são como um ensaio mobilizador das ocupações dos lugares do sujeito no mundo. Os diálogos com o objeto artístico ensejam rupturas à medida que se constituem em um descascamento, em um desvelamento de camadas sobre os significados evocados na leitura e, dessa forma, abrem possibilidades de (re) escritas na sua experiência.

Fora do horário escolar, pulando os muros da escola, a estudante tem acesso a essas representações que fixam valores e discursos que a posicionam. Aqui se apresenta uma condição do Ensino da Arte não ignorar e capturar esses referentes no seu processo de mediação do olhar do/da estudante/espectador (a), a arte na perspectiva da impressão.

A arte, também artefato produtivo e prática de representação, inventa sentidos que circulam e operam nos campos culturais, tensionando e negociando significados. A arte como linguagem aguça os sentidos, traduzindo significados não passíveis de simbolização conceitual; nas suas imagens visual, musical, corporal, cênica e poética torna possível refletirmos do lugar onde estamos, quem somos e como nos sentimos (BARBOSA, 2005). A arte, na perspectiva da impressão, convida-nos a olhar o estudante na práxis pedagógica do Ensino da Arte, no seu processo de construir-se espectador na fruição, no processo da experiência estética, e na leitura crítica e reflexiva de imagem. Leitura que se faz exploratória, invasiva, epidérmica e exaustiva, e, quando achamos que terminamos, temos a certeza da sua inconclusão.

A arte, na perspectiva da expressão, é realização. Cada emoção, expressa na plasticidade das suas formas e que captamos com os nossos sentidos, não foi precisamente experimentada pelo artista (LANGER, 2003). A arte não é cópia de sentimentos e emoções; ela apresenta-nos símbolos, formas e conteúdos nos nossos encontros com ela, que revelam sentimentos, emoções, mas também visões e versões de mundo e discursos. A plasticidade da arte configura-se em elementos materiais e imateriais em aderência com o imaginário, conjugando “sensibilidade e formas de pensamento” (MEIRA, 2003, p. 125), tornando-se corpo visível e invisível.

A arte, ao representar um contexto histórico, social e uma cultura, revela-se nas suas contradições de refletir e refratar o mundo (LINHARES, 2003). Reflete por objetivá-lo nas suas formas e conteúdos, ainda que manifeste seu caráter de subjetividade; e, ao mesmo tempo, refrata quando aponta para o que não está posto, para o não existente. “Em parte, a arte se separa do vigente e instaura um novo reino que promete realizar – essa tensão entre o que é e o que poderia ser é seu fermento crítico” (LANGER, 2003, p. 388). Essa enzima é que faz crescer o bolo das realidades possíveis, nascedouro da utopia. Movimento e motor que impulsiona o sujeito no processo de tornar-se no mundo. É fato que a arte não se dá no vazio, ela é engendrada de um processo de vida, mas, ao instaurar o provável realizável, a arte inventa verdades.

A arte, na perspectiva da expressão, é ação intencional do sujeito que a produz. A consciência sobre a intencionalidade da produção artística do/da estudante é um elemento significativo no trabalho pedagógico do Ensino da Arte, à medida que provoca leituras críticas sobre o que está sendo produzido e sobre as imagens de onde seu olhar partiu para operar uma nova produção. Jaime Sodré (2006) nos informa sobre a produção dos objetos pelo artista negro africano, “em especial o litúrgico”, cuja produção é operada com consciência de que aquela ação está além de uma execução que exige apuro e cuidado técnico. O artista está cômico da presença do elemento “mágico-religioso” na escolha dos códigos da cor, do material, “e até mesmo observância de precauções e impedimentos, além de contar com a proteção das forças que irá manipular” (SODRÉ, 2006, p. 59). Ele conhece os signos que manipula e os significados que ali são produzidos; ele reconhece o elemento que domina a sua ação dentro do contexto a qual ela irá apresentar na concretude no objeto. Ele não está alienado na relação com o que produz.

Na produção imagética sobre um texto visual, a imagem capturada, materialmente apreendida em uma folha de ofício, lápis de cor e caneta, corporifica os sentidos produzidos pela estudante do CEPJBAB na leitura da imagem de sua família, proposta solicitada pela professora de arte⁸. Em seu olhar, não frontal para a realidade, já que ela aparece representada na cena, espelha plasticamente, não necessariamente em uma visão plana, uma realidade percebida: “Eu desenhei diferente, meu pai não tem cabelo aqui na frente e minha mãe tem cabelo assim que nem o de *Maria (nome fictício)*. Deixei a cor da pele normal da cor do papel, porque não tinha lápis de cor para pintar da cor que minha

⁸ Dados da entrevista da pesquisa empírica do CEPJBAB. O trabalho solicitado pela professora partiu da leitura do livro de Lia Zats, “Manu em noite enluarada”.

família é”. A estudante assume ter desenhado diferente, confirmando a imagem não como uma cópia da realidade, e negando a transparência da imagem. Ela teve dificuldade para descrever e dizer as características do cabelo da mãe; encontrou, então, uma colega lhe serviu de referencial – cabelos pretos, longos e ondulados com pequenos cachos nas pontas. Observe que ela não pôde pintar a cor da pele de sua família, então considerou como cor de “pele normal”, o branco do papel.



Figura 7: Desenho da estudante do CEPJBAB

Não é apenas sobre o apuro técnico do material utilizado ou dos elementos da composição visual presentes que o trabalho pedagógico deve se deter, mas na relação de consciência da estudante produtora com o seu objeto, de acordo com as considerações de Sodré (2006), nos signos apresentados e nos significados que ganham concretudes através das formas que nascem de suas mãos com relação ao contexto em que está sendo produzido.

A estudante, na sua produção artística, fez, simultaneamente, uma leitura de outra imagem – texto sobre texto. Forma e conteúdo que operam em nossas vidas, comunicam-nos e suscitam emoções. Formas que nos posicionam quando legitimamos o branco como a “cor da pele normal”, essa é a identidade tomada como 'natural' a partir da qual as outras são construídas, hierarquizadas e posicionadas. A normalização é uma forma sutil do poder operar no campo da identidade cultural. Esse é apenas um exemplo de produção e leitura que os/as estudantes, como produtores/as e espectadores/as de imagens de arte, trazem para o espaço da sala de aula e que, muitas vezes, permanecem invisíveis, sem que o trabalho pedagógico compreenda a complexidade que envolve o projeto político do Ensino da Arte na educação das relações étnico-raciais.

Afinal, que mediação tem sido construída entre o objeto artístico produzido pela estudante e o sujeito estudante afro-descendente que produz essas leituras? Qual a mediação para atualizar imagens cristalizadas que compõem cenas do cotidiano do nosso espaço social?

No mergulho que Clarice Lispector nos convida, a perspectiva da dinâmica inclusiva do Ensino da Arte é realizável no trabalho pedagógico que provoque “tirar o sumo” do objeto artístico que o consubstancia quando se apresenta singularmente a cada um na sua subjetividade e coletividade.

1.4 IMAGEM DA ARTE COMO PRÁTICA DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

“Era meu sonho ver uma fotografia minha representando a minha cor, a minha raça, minha pele.”⁹ . Essas palavras entoadas com emoção fazem parte do vídeo *Salvador Negro Amor* produzido um ano após a exposição a céu aberto de mesmo nome¹⁰. São palavras de vozes autorizadas, protagonistas cotidianos das complexas cenas que tecem o nosso espaço social na cidade de Salvador. Vozes que ecoam daquele momento, não apenas das pessoas fotografadas, mas de todos/as nós que, ali, nos sentimos positivamente representados/as.

⁹ Documentário *Salvador Negro Amor*, de Sergio Guerra, 2008. Disponível em <www.agenciaginga.com.br/blog/?p=995>.

¹⁰ Exposição do fotógrafo Sergio Guerra



Figura 8: Exposição Salvador Negro Amor, 2007 Sergio Guerra

Ao assistir o documentário, reavivamos emoções vividas, respiradas e compartilhadas coletivamente na ocasião da exposição que o antecedeu. Na alvorada de janeiro do ano de 2007, acordamos e nos vimos em expressões de negritude de pessoas anônimas, pelas ruas da cidade de Salvador, nas centenas de fotografias produtoras de visibilidade de identidade étnica, parte predominante do cotidiano da cidade que sai da periferia para o centro. A intervenção artística tomou esquinas, ruas e avenidas dos diferentes bairros, com expressões que ocupavam, naqueles dias, um espaço diferenciado. Ocupavam os disputados espaços midiáticos de poder do mercado – os outdoors.

“O espaço é nosso também!”¹¹. Não resta dúvida. E essa fala, presente no documentário, ressoava nas expressões de cada fotografia exposta. Nesse sentido, a arte, forma de expressão e impressão, pôde revelar-se a cada espectador na sua dinâmica inclusiva; e, ao mesmo tempo, a arte, artefato cultural, tensionou, provocou e contestou a hegemonia do mercado que opera nos outdoors.

Esses veículos de discursos hegemônicos, modeladores de subjetividades, influenciam a vida cotidiana, na formação de identidades e no modo como somos posicionados. E, em muitos momentos, tais espaços de poder produzem discursos visuais que forjam negativamente identidades negras.

Como já visto anteriormente, a arte, na sua socialidade, também reflete e é refletida pelo seu contexto deflagrador, à medida que o singular e o cultural a consubstanciam e lhe são inerentes. Sendo assim, a arte, como forma cultural, é projetada na sua existência em símbolos que expressam, não de forma transparente, as dimensões de

¹¹Documentário Salvador Negro Amor, de Sergio Guerra, 2008. Disponível em <www.agenciaginga.com.br/blog/?p=995>

vida da sociedade que a deflagrou. Esses símbolos da cultura têm sua existência vinculada às assimetrias de poder e, portanto, ao conhecimento que envolve as relações das minorias/maiorias excluídas da sociedade. Ao longo de sua história, a arte foi sendo apropriada de diferentes maneiras e de forma profícua

Se voltarmos à Idade Média, encontraremos, por exemplo, a arte sendo utilizada como propaganda dos conteúdos de dominação do cristianismo, claramente expressa nas palavras de São Gregório Magno, sem que por isso retiremos toda a beleza que aquela arte é capaz de expressar, ainda que façamos analogias entre as catedrais medievais e o écran da televisão:

O que os escritos proporcionam a quem os lê, a pintura fornece aos analfabetos (idiotis) que a contemplam porque assim esses ignorantes vêem o que devem imitar; as pinturas são a leitura daqueles que não sabem ler, de modo que funcionam como um livro, sobretudo entre os pagãos. (*Disponível em <www.pem.ifcs.ufrj.br/Arqueologia>*)

Viajando ainda no tempo não linear e analisando superficialmente outros objetos de arte, como as histórias ou filmes infantis, percebemos nessas narrativas, além da plasticidade sonora e visual, conteúdos simbólicos, muitas vezes, discriminadores e racistas.

Pode-se tomar como exemplo a história do Patinho Feio, publicada em 1844, pelo escritor dinamarquês Andersen, em que suas traduções receberam diferentes enfoques. Ganham, inclusive, outros contornos na versão de Monteiro Lobato, enunciador de narrativas extremamente racistas. A fábula conta a história de um pato que nasce diferente dos irmãos e por isso é rejeitado por todos, depois ele foge e só retorna quando vê sua imagem refletida na água e se descobre na sua diferença como um belo cisne. No seu retorno é festejado, admirado e respeitado. Na ilustração da história, quando o *patinho feio* é discriminado pela suas diferenças acentuadas com o estereótipo do desajeitado, a cor de sua representação é o preto; e como belo cisne, sua cor é o branco.

Dessa forma, os discursos e representações produzidos nos objetos artísticos, construtores de imagens, sejam elas negativas e positivas, precisam ser analisadas como espaço de articulação de poder e, portanto, de ideologia, referindo-se aqui “à produção de sentido e significado” (MCLAREN, 1987, p.209). As imagens da arte, práticas significantes que produzem significados, são produtos sociais e históricos que traduzem

valores e por isso precisam ser tratadas como construção de novas realidades que definem também as inclusões e exclusões, já que envolvem relações de poder.

Como espectadores/as desse mundo imagético, somos cotidianamente bombardeados por entulhos capitaneados por uma cultura visual dominante. A estrutura social na sua ideologia articula o visível, potencialmente político, no massacre do imaginário quando solapa a existência cultural do ‘outro’. Os entulhos, lixos imagéticos que aqui nos interessa refletir, veladamente ou não, engendram como poder simbólico a negação da diferença.

O processo de comunicação, forma de transmissão do poder, ensina e traduz a relação de poder engendrado no mundo social. Essa relação, que constitui o centro da teoria de Bourdieu, é aquela estabelecida entre reprodução cultural e reprodução social, “ou a forma pela qual o poder se traduz em dominação cultural” (BOURDIEU apud SILVA, 1996, p.18). A violência simbólica torna a força de dominação invisível quando o sujeito legitima as representações dominantes, ao naturalizá-las.

Os símbolos definidos por Bourdieu como instrumentos de conhecimento e comunicação tornam possível a consensualidade sobre o sentido do mundo social e exercem poder estruturante na reprodução da ordem social. Pensando o poder simbólico como um poder de construção da realidade, a cultura dominante constrói maneiras pelas quais as culturas subordinadas respondam às representações a partir de uma visão de mundo comum que maquia essas relações de poder. De acordo com MacLaren:

A cultura dominante é capaz de construir as maneiras pelas quais os grupos subordinados vivem e respondem ao seu próprio sistema cultural e experiências vividas, em outras palavras, a cultura dominante é capaz de fabricar sonhos e desejos, tanto para o grupo dominante como para os dominados, fornecendo “termos de referência” (ex.: imagens, visões, histórias, idéias). (MCLAREN, 1996, p. 207)

Mas, além disso, fissuras são produzidas porque os sujeitos e os grupos não são inertes, nem ‘idiotas culturais’ e nem massas amorfas moldáveis, afinal existe uma relação e como tal um jogo de poder, com os deslizamentos produzidos entre dominação e resistência.

Há um texto de Rubem Alves (2005) que dialoga bem com a enunciação anterior de Peter McLaren, quando ele reflete sobre o poder da imagem a partir de uma propaganda em que a pessoa é submetida, simultaneamente, a uma imagem que seduz pela

beleza e a uma informação comprovada cientificamente, mostrando-nos que a televisão sabe que a beleza movimenta o inteligível e o sensível. Assim, Alves, dirigindo-se a Roberto Marinho, comenta sobre o poder que ele detém por dominar a imagem como dono de uma fantástica máquina de fazer sonhar:

Mas o senhor é um bruxo: o senhor sabe como fazer os homens sonhar. O senhor tem uma fantástica máquina de fazer sonhar. O senhor tem mais poder para mexer com as pessoas que tudo o que, no Brasil, se faz com o nome de ‘escola’. O senhor não se assusta com esse poder que lhe foi dado? (ALVES, 2005, p, 22).

Os símbolos como instrumentos de conhecimento e de comunicação, concebidos aqui na sua relação com o poder, são mecanismos que agem como processo intermediário nas modelações da reprodução cultural sobre as formas culturais. Além de produzir imagens negativas, a ideologia dominante pode manipular as imagens positivas que surgem nos espaços de resistência na busca de empreender a desconstrução de estereótipos, como forma de assegurar a hegemonia cultural, mascarando as profundas desigualdades nas relações entre negros e brancos.

Sem pretender lançar qualquer sombra no reconhecimento sobre os aspectos positivos construídos com a exposição, citada anteriormente, ‘Salvador Negro Amor’, observamos, porém, o fato de ter sido um acontecimento no período de maior fluxo turístico da cidade de Salvador e durante as proximidades do espetáculo do carnaval. Tal fato produz o mascaramento das relações de desigualdades em uma sociedade do espetáculo, sendo esta “uma relação social entre as pessoas mediadas pela imagem” (DEBORD, 1997 apud SILVA, 2006). Por outros interesses, diversos do movimento de resistência, o que era visto como negativo passa a ser positivo e opera nos artefatos legitimados pelo espaço de dominação que merca com uma produção de identidade cultural, vitrine da Bahia. Esse é um viés perverso na produção de visibilidade do espaço da cultura afro-brasileira na nossa cidade.

E essas são imagens recorrentes no espaço da sala de aula: as culturas negras associadas, em geral, com imagens que são expressas na música *A Bahia te espera*, de Chianca de Garcia e Herivelto Martins, “A Bahia da magia, do feitiço e da fé”. Salvador é uma cidade onde predomina uma “comunidade imaginada”¹² nas idéias de uma

¹² O conceito “comunidade imaginada” é dado por Benedict Anderson, citado por vários autores dos Estudos Culturais, dentre eles Stuart Hall (2005) e Tomaz Tadeu Silva (2000), e se refere às idéias partilhadas que vão constituir a identidade nacional. Essas idéias criam laços simbólicos que permitem ligar as pessoas por

‘baianidade’ esteticamente de matrizes africanas, sem que, muitas vezes, no espaço da sala de aula se compreendam outros significados relevantes dessas construções, além daqueles explorados pela indústria cultural, e as desigualdades que aí operam. Sem que compreendam que, ao estabelecer “um sentido de homogeneidade” a partir de um conjunto de características que construa a imagem de ‘baianidade’, “suprime [se] as diferenças internas” (PINHO, 2004, p.217). A grande exposição revelou o que Patrícia Pinho coloca: “(...) há muitas Bahias dentro da Bahia, Em cada uma delas, corpos negros muito diferentes habitam o cenário” (*idem*, 2004, p.217).

Como tem sido produzido esse espaço quando incluímos as produções artísticas africanas e afro-descendentes no trabalho pedagógico do Ensino da Arte? Reforçamos estereótipos? Que espetáculos produzimos?

As imagens veiculadas através das máquinas de produção de sonhos precisam ser inseridas no trabalho pedagógico do Ensino da Arte. Imagens estas que são parte da cultura visual do mundo pulsante fora do espaço das aulas de arte, mas que impregnam o cotidiano dos atores sociais desse espaço. Um ensino crítico entra em consonância com a produção estética visual de sua época e reconhece que hoje, mais do que nunca, a escola e a sala de aula não podem permanecer como local de alienação frente aos movimentos que constituem as formas de vida da mídia, no espaço social e cultural.

Confirma-se, então, a não neutralidade da imagem e, portanto, a não neutralidade também na escolha do repertório de imagens que habitam o espaço da sala de aula. Reconhece-se, ao mesmo tempo, a relevância do Ensino da Arte na educação das relações étnico-raciais e sua problematização no processo de leituras de imagens. Há também as opacidades dos discursos produzidos na cultura visual e nas experiências cotidianas com a produção visual, que provocam nos/nas estudantes questionamentos acerca desses discursos, para que possam reagir e interferir sobre sua realidade. “Conhecer também pode ser o processo de examinar a realidade de uma maneira questionadora e de construir visões e versões não só diante da realidade presente, mas também de outros problemas e circunstâncias” (HERNANDEZ, 2000, p. 57).

um sentimento e pensamento comuns. Essas são idéias que fixam identidades em essencialismos culturais. Embora funcionem em determinados momentos, como estratégias de resistência, através dos ‘mitos fundadores’, nos processos diaspóricos, quando, por exemplo, construímos uma identidade cultural na imagem da ‘Mama África’.

Conhecer a imagem da arte, na sua forma plástica que instaura mundo e inventa realidades, é analisar, retirar as camadas e questionar essas realidades postas em consonância com o vivido. Nesse processo, o/a estudante, sujeito dos seus próprios significados individual e coletivo, atualiza e (re) constrói a imagem. Produz novas visões e versões, extrapolando o que até agora estava posto. Nesse sentido, a mediação no Ensino da Arte ao propor leituras e produções é uma ação política.

1.5 MEDIAÇÃO DO OLHAR NO ENSINO DA ARTE

O trabalho pedagógico na mediação do olhar, como construção da dinâmica inclusiva do Ensino da Arte Visual, na perspectiva de afro-descendentes, articula-se a partir de dois eixos: imagem da arte e diálogo interpretativo. A questão da imagem da arte compreende a ampliação do seu conceito e a não neutralidade nas escolhas das imagens. E o diálogo interpretativo diz respeito à forma que se constrói a leitura, a fruição e a produção de imagem. Esses eixos foram construídos na articulação com os conhecimentos do campo da arte expostos nas subseções precedentes.

O conceito de leitura crítica de Kellner (2000), citado anteriormente, será aqui considerado na noção do processo de mediação. O que significa dizer que a mediação se encontra na forma como esse processo é construído para operar na vida do/da estudante e nos conteúdos revolvidos das dimensões da arte para que comunique e expresse situações concretas que se aproximem do/da estudante. Forma e conteúdo críticos e sensíveis, pensando a arte como sendo um processo. Uma relação temporal e espacial com a arte viva, no seu sentido e significado para o sujeito, que se constrói criticamente na interação com este “que a observa com um olhar vivo e inquiridor” (BUORO, 2003, p.44).

Processo de mediação capaz de provocar o olhar para o ver, ouvir, sentir e pensar além do que exige o ordinário cotidiano. Na escultura de Picasso *Cabeça de Touro*, o artista espanhol retira um objeto do seu uso cotidiano e recria-o sobre outra superfície, o assento de uma bicicleta e o seu guidon são transpostos para uma nova realidade. Quem pode dizer que o assento, transposto do seu uso cotidiano, não pode ser visto como uma cabeça de touro? Quantos já viram um assento de bicicleta? Quantos são provocados para tal transposição?

Mediar arte e público é fundamentalmente o cerne do Ensino da Arte. A noção de mediar não é simplesmente a de se interpor entre dois, como detentor de um conhecimento, mas é a própria relação assumida em um processo de construção do conhecimento que envolve subjetividades e identificações culturais. A mediação não é apenas “um construir” *sobre arte*, mas “um construir” *na arte* que inclui vivência estética, alimentada epidermicamente na experiência com o objeto artístico; reflexão crítica, nutrida no processo de leitura de imagem; e, finalmente, a produção realizada por um corpo cômico sobre uma matéria e vice-versa.

Considerando as palavras de Freedman sobre o que é imagem:

Uma poderosa forma de representação. Boa parte desse seu poder está no seu caráter interpretativo (Ewen, 1988; Fredberg, 1989). Além da beleza estética, uma imagem personifica um significado que é, ao mesmo tempo, transitório e intimamente ligado a qualquer pintura, propaganda de roupas, seqüência de computação gráfica ou filme pós-moderno. Essa objetivação do significado emerge por meio de interpretações da relação entre o que é representado e sua representação; entre o significante, o significado e o signo. (FREEDMAN, 2005, p. 126)

A imagem, ao personificar um significado, dá vida ao sentimento e a uma verdade capturados no momento da interpretação. Há muitos significados capturados pelo poder da representação em diferentes tipos de imagem. Significados que são contraditórios, escravizantes, reificadores, libertadores e estereotipados. A imagem da arte tem ainda o poder de nos conectar a mundos próximos e distantes, e isso compreende uma produção de sentido vivida com uma arte no tempo e no espaço do aqui e agora, pretérita e futura, sendo esta última resultado do seu fermento crítico, na utopia.

A discussão sobre a imagem no Ensino da Arte é colocada, primeiramente, na necessidade de ampliação do conceito de imagem da arte, restrita ainda hoje em muitas escolas apenas às obras de artes ditas consagradas ‘universalmente’. Tal ampliação implica no alargamento do valor estético da imagem da arte a partir do conceito de estética trazido por Ritcher (2003) para investigar a estética do cotidiano e que é denominada, segundo a autora, por Marcos Villela Pereira, como “microestética”, diferenciando-se da “macroestética”. Esta última refere-se, de maneira bem sucinta, ao “campo epistemológico independente” que nasceu no século XVIII e que institui modelo homogeneizante no conceito de belo, como produto de subjetividade. E a microestética refere-se à forma como a subjetividade é organizada no indivíduo, ou ainda, na forma como “o mundo toma

sentido para nós, de acordo com a maneira pela qual nos afeta e pela qual nós o afetamos” (PEREIRA, 1996 apud RICHTER, 2003, p.23).

Nesse sentido, essa ampliação pressupõe incluir na prática pedagógica deste ensino outras produções, quer sejam: as diferentes produções imagéticas das culturas apresentadas na cultura visual, nas micro cenas do cotidiano e na estética do cotidiano. As imagens da cultura visual compreendem toda produção imagética, hoje também incorpórea e instantânea, circulante nas mídias que operam no imaginário social e que intervêm nos espaços em que somos posicionados e nos quais nos posicionamos. Imagens as quais os/as estudantes têm acesso.

As imagens das micro cenas do cotidiano referem-se aos cenários vivos da nossa realidade imediata e, portanto, lugar de compreensão dos processos de identificações culturais. E as imagens produzidas na estética do cotidiano significam para nós, nas palavras de Richter:

[...] Além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerado como possuindo valor estético para aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas de seu processo de vida e transformação. (RICHTER, 2003, p. 20/21)

Ao ampliar o conceito de arte, pressupondo o seu Ensino na dinâmica de inclusão sociocultural, incluímos também o diálogo com as produções imagéticas da cultura local, rompendo, de acordo com as análises dos Estudos Culturais, as fronteiras entre as designações maniqueístas *artes popular e erudita* ou mesmo *alta e baixa culturas*. Ao abrir o espaço da sala de aula para as produções da comunidade na qual a escola se insere, para as comunidades próximas ou para o que está sendo consumido pelos seus atores sociais, mediamos com imagens que possuem valor estético para essa cultura e que envolve as subjetividades dos sujeitos do local.

Considerando o local uma comunidade, uma cidade, um ponto do planeta nas suas especificidades culturais, históricas, econômicas e sociais, sem, contudo, perder de vista sua relação com o global.

Concordamos que o enaltecimento da alta cultura na prática pedagógica serve como “instrumento de exclusão, marginalização e dominação, ao longo dos eixos do gênero, da raça e da classe social” (KELLNER, 2005, p.106). E é isso que comumente viemos praticando em nossas salas de aula, quando restringimos o acesso dos/das

estudantes às imagens de diferentes culturas sob uma orientação etnocêntrica que toma como padrão de alta cultura a produção das culturas européias.

Não negamos a relevância do acesso às imagens da arte ditas eruditas no trabalho pedagógico como um direito do/da estudante à democratização do saber artístico. Ressaltamos, contudo, em toda imagem de arte, o seu caráter de produto social e histórico e, portanto, tradutor de valor que expressa a cultura, envolvendo, como já dito, relação de poder que inclui e exclui.

Que imagens escolhemos para apreciar, ler e fruir no espaço da sala de aula? Que relações essas imagens suscitam a partir das experiências cotidianas dos estudantes? Que identificações elas provocam no espectador? Que relações ela tem com um dado local ou com a micro-cena dos espaços cotidianos da sala de aula e da escola?

Para McLaren:

[...] como instrumento pedagógico, uma ênfase “nas grandes obras”, frequentemente desvia a atenção das experiências pessoais de estudantes e da natureza política da vida cotidiana. Ensinar as grandes obras é também uma maneira de inculcar certos valores e conjuntos de comportamentos em grupos sociais, solidificando, assim, a hierarquia social existente. (MCLAREN, 1987, p.210)

Refletir as questões levantadas, nas palavras de McLaren, surge como provocação para que nós, arte educadores, pensemos sobre as inclusões e exclusões concretas que fomentamos na nossa prática pedagógica na medida em que ‘grandes obras’ estão no centro das aulas de arte, sendo referenciais para os diferentes conteúdos das artes visuais. Em vinte dois anos atuando em escolas, presenciei, durante um tempo, em minha prática e na dos/das demais professores/as de arte, essa escolha ou essa não escolha. Mas, ‘grandes obras’ também são objetos artísticos que podem nos tocar e provocar identificações.

Assim, embora se reconheça uma função das “grandes obras” em processos de inculcação de valores e de comportamentos reprodutores da sociedade ou no desvio de atenção da ‘natureza política da vida cotidiana’, acreditamos que outras imagens operam nesse sentido e que podem encontrar ressonâncias a partir do diálogo estabelecido com elas, na construção de significados envolvida no processo pedagógico. O que nos leva a discutir o diálogo interpretativo com a imagem, outro eixo no processo de mediação.

Vamos tomar como exemplo a imagem de uma campanha publicitária veiculada pela Benetton que, com certeza, não é colocada na lista dos grandes ícones da

arte, mas manipula símbolos que reafirmam a discriminação racial ao imputar valores do bem e do mal na cor da pele. Uma imagem que mostra duas crianças abraçadas: uma branca, face avermelhada, cabelos louros cacheados e sorriso ingênuo, e a outra negra. A criança negra tem um semblante sombrio, acentuado pela sombra do lado esquerdo do seu rosto; pela forma como seu braço avança pela frente do corpo da outra criança e pelo peso visual que este ganha na imagem, até mesmo pelo contraste de cor; pela forma que seus cabelos estão dispostos, de maneira a sugerir o chifre; e pelo peso que seu braço ganha na sua disposição e no jogo de luz no espaço composicional em contraste com a leveza do abraço sugerido pela criança da esquerda.



Figura 9: Campanha Publicitária Benetton

Não esgotamos, no processo de leitura, as opacidades da imagem. Há muitos contextos para serem vistos, como o lugar de enunciação da Benetton e do publicitário responsável pela campanha, e que não seriam possíveis neste espaço de dissertação. Mas, o que nos salta aos olhos na leitura dessa imagem são os estereótipos construídos, tendo como cenário o nosso contexto histórico de sociedade escravocrata. São os valores de uma cultura judaico-cristã eurocêntrica revelados nos ícones do anjo e do demônio relacionados à idéia de raça – anjo branco, demônio negro.

O trabalho pedagógico de leitura que envolve essa imagem, o discurso que será construído nesse processo é que vai ser determinante para operar a forma de interferência

do/da estudante no mundo e a forma de seu deslocamento. Podemos simplesmente nos contentar em deixar que se revele a beleza desse encontro, a harmonia do abraço ou quiçá podemos ignorar essas imagens presentes em espaços que transitamos. E, então, estaremos, no espaço da sala de aula, confirmando as palavras de uma estudante do CEPJBAB, que revelam, na sua percepção, os discursos que atravessam as tramas do tecido social na produção de identidades: “Tem muito branco que coloca isso na cabeça de um negro: que ele não é capaz, que ele não é capaz, que não é capaz. Aí o negro fica com essa idéia na cabeça que não é capaz” (estudante do CEPJBAB).

Para Hernandez, a proposta construtivista crítica, uma das abordagens pedagógicas do Ensino da Arte, ressalta o papel relevante da interpretação na construção de significados no processo de aprender a fazer leituras de imagens. E incluímos a relevância da interpretação na produção de imagens, porque, ao produzirmos, lançamos visões de mundo e (re) criamos outras versões. Para este autor, “interpretar significa prestar atenção às diferentes versões dos fenômenos, questionando suas origens e as forças (os poderes) que criaram tais interpretações” (2000, p.108). A interpretação no processo de leitura se propõe a analisar e questionar os discursos e representações da imagem da arte, para o (re) conhecimento dos aspectos dominantes em cada época e cultura. As repercussões dessa interpretação refletem na forma como nos reconhecemos e como somos reconhecidos no presente. A interpretação no processo de produção se propõe a darmos forma às visões de mundo e, simultaneamente, (re) criamos outras versões, sobre as quais nos faremos conhecidos no espaço da cultura.

Hernandez diz ainda que:

O que se persegue é o ensino do estabelecimento de conexões entre as produções culturais e a compreensão que cada pessoa, os diferentes grupos (culturais, sociais, etc.) elaboram. Trata-se, em suma, de ir além de “o quê” (são as coisas, as experiências e as versões) e começar-se a estabelecer os “porquês” dessas representações, o que as tornou possíveis, aquilo que mostram e o que excluem os valores que consagram etc. (HERNANDEZ, 2000, p.49)

Se os/as estudantes estão tendo acesso às imagens, como a da campanha publicitária da Benneton ou do filme *Homens de Honra*, do outro lado dos muros da escola, o trabalho pedagógico na mediação do olhar não pode ignorar o alcance dessas imagens na produção de identidades culturais, já que elas fazem parte também da experiência do/da estudante. Problematizar os “porquês dessas representações” e

interpretar os valores culturais que estão sendo mediados através dessas imagens são necessários para a reconstrução de novos significados frente à realidade que se apresenta.

No processo pedagógico do Ensino da Arte, o trabalho de mediação, a escolha da imagem e o diálogo interpretativo confirmam a não neutralidade da imagem e configuram, concordando com Freire, que a ação de ensinar exige um reconhecimento de que a educação é ideológica:

É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna 'míopes'. O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manhãs das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra, mas não o divisamos bem. A própria 'miopia' que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. (FREIRE, 2005, p.126)

À medida que nos conscientizamos dessas tramas e os retesamentos do tecido social vão provocando rupturas, como os momentos de efetivação de ações afirmativas, o nevoeiro que toma conta da sala de aula começa a se esvaír e o trabalho pedagógico pode ganhar outros contornos, passamos a divisar as sombras. Abrindo passagem, possivelmente, para outros nevoeiros.

Evidenciamos no momento uma noção do Ensino das Artes Visuais como um processo de expressão e impressão de cultura que pode ampliar a interpretação crítica e o reconhecimento das imagens. Tais imagens podem ser icônicas, oriundas da estética do cotidiano, das cenas que constroem o cotidiano pelos dois lados do muro (da escola e da cultura visual) de diferentes culturas, nas suas diferentes dimensões.

É no núcleo de teorias pós-modernas em Arte/Educação, com autores como Fernando Hernandez, Ivone Richter, Ana Mae Barbosa e Kerry Freedman, que fundamentamos a concepção culturalista do Ensino da Arte. Tais autores trazem uma visão culturalista para tal prática, considerando:

Que a arte é uma manifestação cultural e os artistas realizam representações que são mediadoras de significados em cada época e cultura. A compreensão (em sua dupla dimensão de interpretação e produção) desses significados é o objetivo prioritário para alguns docentes desde o início dos anos 90. Esta tendência está vinculada a alguns referenciais que, no contexto da chamada pós-modernidade cultural, revisam o atual *status* da arte e o papel que as imagens (reais e virtuais) exercem na construção das representações sociais (HERNANDEZ, 2000, p.45).

Pensar no papel que as imagens exercem na construção das representações sociais tem sido nossa preocupação peremptória. Por isso partimos, aqui, para uma revisão no valor estético do que é considerado objeto artístico no espaço da sala de aula, valor esse que é erigido no espaço social e que, conseqüentemente, reflete no espaço da escola. Entretanto, a escola, também espaço de transformação, como forma de ampliação do que seja o objeto de arte, deve pensá-lo a partir de seu local de enunciação e do valor estético aí atribuído e do valor que seus atores atribuem.

No Brasil, o Ensino da Arte na perspectiva da experiência de cognição tem sido importante para a abordagem culturalista que, desde o final da década de 80 do século XX, vem se afirmando como o maior referencial de práticas pedagógicas do país. Relevantes mudanças de paradigmas vêm desde então se operando no Ensino da Arte com revisões de idéias acerca desse ensino, a partir dessas abordagens. Contudo, ainda encontramos espaços onde se presenciam práticas pedagógicas fragmentadas em que ressoam idéias que misturam práticas pedagógicas da livre expressão, liberais e da abordagem triangular.

As abordagens culturalistas no Brasil têm como referenciais as concepções contextualistas ou instrumentalistas que começaram desde os anos 1960 a ser postuladas por autores nos EUA, a exemplo de Elliot Eisner¹³, em contraposição às idéias essencialistas ou estéticas. Segundo Richter:

O enfoque contextualista pleiteava que a arte fosse estudada tomando-se seu contexto cultural de origem, bem como pleiteava um ensino mais fundado em conhecimentos antropológicos e sociológicos, que contemplasse, por um lado o contexto da obra de arte, mas por outro o próprio contexto social e cultural dos (as) alunos (as). (RICHTER, 2003, p.43)

As concepções contemporâneas no Ensino da Arte, na perspectiva da arte como cognição, têm como premissa devolver para este ensino os conteúdos específicos da arte. De um lado, os essencialistas vêem que tais conteúdos, no âmbito da experiência artística, devem emprenhar o sujeito do que é artístico, da especificidade da arte, sendo que limita o que seja a especificidade da arte, ou seja, limita as noções dos conhecimentos que pertencem ao campo da arte. Segundo Lanier, “durante as quatro últimas décadas, a Psicologia e, posteriormente, embora em menor grau, a Sociologia e a Antropologia

¹³ Um dos precursores da DBAE (Discipline-Based Art Education), Elliot Eisner propõe a classificação contextualista e essencialista para as diferentes concepções filosóficas do Ensino da Arte na educação dos EUA. Essas concepções têm fortes divergências conceituais, ao considerar ou não, respectivamente, a arte como meio para atingir objetivos, nem sempre ligados diretamente às concepções que têm de arte.

dirigiram a atenção de arte-educadores para referenciais sociais não artísticos” (LANIER, 2001, p. 44). Para esse autor, o foco de referência da arte é no domínio de “procedimentos estético-visuais” (*idem*, p.45).

Assim, a concepção essencialista não nega os aspectos de crescimento individual, os quais denominam “benefícios colaterais” (LANIER, 2001, p. 45), que o Ensino da Arte pode propiciar na sala de aula, tornando o/a estudante mais criativo (a) ou levando-o (a) a perceber seu contexto social mais objetivamente. Mas os aspectos concernentes às especificidades da arte têm relação com o crescimento das capacidades estético-visuais que amplie a sensibilidade estética. A ênfase na reflexão deve suplantar a produção de atelier em arte, já que o tempo na educação formal é limitado, e essa preocupação tem se tornado “o mais insano de todos os nossos problemas” (*idem*, p. 52). Continuando, o autor pergunta: “É necessário que joguemos futebol para podermos entendê-lo ou desfrutá-lo?” (*idem*, p.52). A proposta é informar sobre a natureza da experiência estética, para ampliar a qualidade dessa experiência.

A vertente contextualista vê o estudo da arte voltado para a percepção e expressão como qualidades contribuintes para a ampliação da linguagem artística e do pensamento crítico que, conseqüentemente, não interferem na capacidade de resolução de outros problemas ligados ou não a arte. Se pensarmos na arte como cultura e no fato de que as ações humanas são permeadas de sentido estético, sem que isso nos leve a generalizações nesse campo de conhecimento, essa visão termina sendo determinista a respeito do que seja ou não um problema da arte.

A vertente contextualista defende, portanto, no processo de mediação do Ensino da Arte, a importância da produção de atelier, da história, da estética e da crítica, para, respectivamente, ajudar a pensar sobre a criação de imagens visuais, entender o tempo e o lugar da arte, julgar as qualidades da arte e possibilitar ver as qualidades que constituem o mundo visual (EISNER, 2001).

Com relação ao campo da Arte, de acordo com Hernandez:

[...] Atualmente o que é considerado como campo da Arte se caracteriza pela dissolução de seus limites (tanto nos meios como nos conceitos), o que leva a que as manifestações e os objetos artísticos se mostrem para serem compreendidos (em seus significados), mais do que para serem vistos (como estímulos visuais). Essa preocupação pelo significado da arte coincide com os interesses em outros campos como a antropologia ou a psicologia (Kvale, 1992; Smith, Harré e Langenhove, 1995) e com um movimento generalizado a favor da consideração da cultura não como variável independente, mas como marco

explicativo de representações e comportamentos dos seres humanos.
(HERNANDEZ, 2000, p. 49)

Pensamos que as manifestações e objetos artísticos se oferecem para “serem compreendidos” nos seus significados considerados dentro e a partir da cultura e, ao mesmo tempo, para serem vividos na experiência estética.

Não é nosso propósito discutirmos, nesta pesquisa, as concepções citadas, porém, é relevante darmos visibilidade ao que percebemos acerca desse ensino. Nesse sentido, não concordamos em engessá-lo em concepções dicotômicas, mesmo porque temos pontos de divergência e diferenciação com relação às duas. A crítica mais contundente ao momento diz respeito à restrição do objeto artístico em relação ao seu valor estético que, ao ser visto nos seus condicionamentos universalistas ou a partir de hierarquias sociais, tornam-no socioculturalmente excludente.

Tais concepções valoram, preponderantemente, a arte na visão das *Belas Artes*, no sentido tradicional do termo. Ainda que Lanier¹⁴, por exemplo, na perspectiva essencialista, advogue o uso no diálogo estético das imagens da ‘arte popular’ e da cultura visual, ao propor como objetivo central do Ensino da Arte ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética visual, ele o faz no sentido de “estabelecer currículos e estratégias de ensino capazes de demover o aluno dos envoltórios estéticos que já existem em seu ambiente estético natural – o artesanato e as artes populares – para as Belas Artes, área específica do professor de arte” (LANIER, 2001, p. 48). Um discurso que limita o conceito de arte afirma-se excludente e desqualifica o valor estético, que denomina de natural, engendrado a partir do repertório cultural do/da estudante.

Porém, paradoxalmente, ele enfatiza (e essa é uma questão importante) o papel do Ensino da Arte na ampliação da experiência estética, reconhecendo, ainda, os envoltórios estéticos dos/das estudantes nos seus ambientes culturais que antecede a sala de aula. Tais envoltórios, que são identificações culturais, não podem, contudo, ser vistos apenas como canais motivacionais, mas tornados visíveis e reconhecidos no espaço de aula, como produção legítima de culturas.

¹⁴ O autor embora relate no texto sua experiência, em uma posição contextualista, com um Ensino da Arte a serviço da responsabilidade social, assume ter adotado uma atitude essencialista, ao buscar um forte conceito desse ensino vinculado aos referenciais artísticos.

Retomando os enfoques culturalistas, encontramos em Barbosa a idéia de que o Ensino de Arte, “como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual” (BARBOSA, 2005, p.99).

Concordamos que a arte provoca, ao invés de ser “instrumento”, identificações culturais, o que confirmamos nas palavras de uma estudante, quando falava sobre o trabalho pedagógico envolvendo a arte afro-brasileira, dentre outras, as releituras de imagens das mulatas de Di Cavalcanti: “mudou quase tudo, porque antes eu não gostava de ver o se que passava da África” (estudante do CEPJBAB). Sua falta de interesse era pontuada pelas imagens negativas as quais tinha acesso na televisão – AIDS, crianças com fome e outras. Continuando, ela nos informa: “através do trabalho que fiz eu desenvolvi a minha raça, que é a raça negra”¹⁵. Símbolos e imagens são, na pós-modernidade, conforme Maffesoli (1996), o aporte de identificações do sujeito com os grupos sociais e o reconhecimento de pertencimento pelo grupo. As identificações do sujeito levam-no a apropriação e construção de espaços onde são tecidas as relações de poder, as negociações, rupturas e as (re) configurações nos arranjos sociais.

Isso nos leva a considerar a noção de Ensino da Arte, posta anteriormente, como processo de expressão e impressão de cultura. Tal noção, enquanto local de produção, configura-se como leitura e fruição de imagem, nas diversas modalidades das artes visuais, em diferentes épocas e culturas, e tem uma relevante dimensão na educação escolar como espaço de inscrição (estando também escrita) na identidade cultural. Não é demais lembrarmos que a arte, como forma cultural e prática simbólica, engendra diferentes sentidos e significados. Dispensa-se uma leitura mimética da realidade, considerando-se seu poder de representação que reflete e refrata o mundo. “[...] São as experiências e conhecimentos afins ao campo da arte os que mais contribuem para configurar as representações simbólicas portadoras dos valores que os detentores do poder utilizam para fixar sua visão da realidade” (HERNANDEZ, 2000, p. 43).

Os valores atribuídos nas representações de imagens constroem estereótipos como estratégia discursiva de conhecimento e poder. Criam-se simulacros do universo ideal composto por uma única verdade estética, que atuam sobre o imaginário social, a exemplo da arte tradicional da cultura africana, vista sob um discurso colonialista europeu no seu estereótipo de arte exótica e legitimada na arte cubista, aliada à cumplicidade dos

¹⁵ O projeto artístico intitulado “Os Didi da Bahia” foi realizado em 2007, na CEPJBAB.

livros de história da arte ocidental. Esses não apresentam nada sobre arte africana, e quando o fazem, dedicam, no máximo, duas páginas, com o disparatado título: *Arte Africana: precursora do Cubismo*. A mediação no Ensino da Arte trabalha com e sobre o imaginário, sendo, portanto, uma categoria relevante para se entender os valores legitimados e o modo de representação da alteridade. Imaginário sobre o qual nos movemos, nas nossas lembranças, leituras, experiências, e que, de acordo com Juremir Siva, é uma realidade em que “cada ser é autor, co-autor e protagonista” (2006, p.50).

Queremos fazer as devidas considerações à ressalva da arte vista como instrumento, feita anteriormente, por concebermos a arte educadora enquanto arte, sem que isso nos torne defensores das concepções essencialista ou que neguemos afinidades com as concepções contextualista no Ensino da Arte. Se assim concebemos, é por pensar que a arte se engendra nos contextos socioculturais, envolvendo subjetividades, e que portanto, essas dimensões não estão fora dela. Outra consideração é que a Arte, tomada como instrumento, alimenta a forma negativa que impregna, em muitas escolas, a prática pedagógica do seu ensino não como área de conhecimento, mas, apenas, como um fazer técnico, uma atividade desprovida de conteúdos, momento de ‘relaxamento’, no sentido pejorativo. Heranças das tendências tecnicista e modernista que marcaram a história do Ensino da Arte no Brasil.

Através da arte, segundo Barbosa:

É possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2005, p.100)

No desenvolvimento individual, as noções de percepção, imaginação, capacidades crítica e criadora são atributos objetivados na arte, e não exclusivos dela, e, portanto, desencadeados no seu ensino para uma apreensão e uma interferência sobre uma realidade percebida e analisada. Provocar uma interferência no sentido de transformação de uma dada realidade é o que almejamos numa proposta de educação crítica inclusiva de afro-descendentes. Essas são noções presentes nos PCN Arte (BRASIL, 1996) e que norteiam os trabalhos pedagógicos. Contudo, o grande nó que tem presença confirmada nos planejamentos e planos de aulas diz respeito ao que, de fato, é feito e como é feito para dar concretude a essas noções no trabalho pedagógico. Voltamos ao cerne do Ensino da

Arte: a mediação do olhar construída entre a imagem de arte e o seu possível diálogo interpretativo.

Evidenciamos a relevância do contexto político, histórico e social da arte a ser considerado no objeto artístico no processo de mediação, ao provocar a ‘percepção’ e a ‘imaginação’ nas relações com o mundo a nossa volta e com nós mesmos, e, conseqüentemente, a consciência do poder das “miopias”. A imaginação torna-se afirmação da condição de rebeldia do ser humano: “Um rebelde que nega o existente e propõe o que ainda não existe” (DUARTE Jr., 1988, p.100). Podemos também nos deter nas palavras de uma estudante sobre sua máscara, intitulada “Flicts”, gestada na modelagem do seu rosto e nos encontros, dentre outros, com os estudos de máscaras africanas Yoruba, Ashanti e Chokwo: “Então aquela cara preta feita de gesso, folha de guardanapo, cola, semente e tinta sou eu [...] E de todos os outros que deixaram suas marcas na minha cara”¹⁶ (estudante de uma escola particular).

A dimensão inclusiva da arte que se torna o lugar de possibilidades da estudante dá corpo aos sentidos suscitados nas suas percepções com os estudos propostos, através de fruição e leituras de imagens que dão forma a “Flicts”¹⁷ e a todas as relações implicadas nesse formar. Essa máscara se torna agora um objeto de leitura aberto a uma reconstrução na qual intervêm: a estudante é, simultaneamente, produtora (na perspectiva da arte como expressão) e espectadora – leitora/fruidora – (na perspectiva da arte como impressão), e os demais estudantes do grupo também são espectadores.

Nesse sentido, os elementos formais de artes visuais – cor, espaço, movimento, volume e outros – envolvidos na produção de imagens e na leitura dessas não precisam ser trabalhados como conteúdos por si só, com uma existência apenas nas suas definições que tão logo serão esquecidas. Eles podem ser articulados às temáticas abordadas, que envolvem a estética, o político, o social, o histórico, e que são permeados pela percepção e imaginação. Esta última é tanto o motor das imprevisibilidades da criação estética como também é provocada no diálogo interpretativo. Deve-se levar em conta nesse processo a

¹⁶ Trabalho realizado por uma estudante da 8ª série no Ensino da Arte em uma escola que leciono.

¹⁷ É importante pontuar que *Flicts* é o nome de um livro de Zivaldo e que a estudante faz alusão no processo de leitura sobre sua produção. *Flicts* é um personagem/cor que busca seu lugar no mundo junto às outras cores e passa por um processo de discriminação pela sua diferença em relação às qualidades apresentadas pelas demais cores e nas formas que elas ocupam - os valores.

polifonia de vozes nas salas de aula, que têm como referenciais o seu local de enunciação e o mundo polifórmico que transitamos e os espaços que nos constituem.

O como tem sido feito para concretizar o trabalho pedagógico segue, ainda hoje na escola, o rastro da modernidade e, segundo Rabêllo:

O ensino da arte, acompanhando a crise da modernidade, ao colocar a ênfase nos aspectos racionais do ensino, privilegia o conceito, a argumentação sobre o objeto artístico, a interpretação de obras famosas, em detrimento da experiência sensível. Considerando a sensibilidade como deflagradora de outros processos mentais, o conhecimento formal acerca da arte, ou seja o enfoque teórico e discursivo sobre o fenômeno estético e o ensino de técnicas, que vem caracterizando o Ensino da Arte na atualidade, não pode prescindir da educação da sensibilidade. A revelação estética do mundo pode se dar a partir da experimentação, dos sentidos, das sensações da nossa corporeidade, da sensibilidade em relação ao meio ambiente, que foram desprezados na contemporaneidade. (RABÊLLO, 2006, p.184)

“A revelação estética do mundo” no diálogo interpretativo no processo de mediação do trabalho pedagógico inclui a experiência estética como conhecimento que oportuniza o entendimento da cultura produzida na vida cotidiana e em outros espaços, provocando possibilidades de rupturas. Experiência que, para se constituir como tal, impregna-se do caminho que a gesta. Isso significa dizer que o Ensino da Arte possibilita leituras e diálogos com o mundo, onde articulamos o sensível e o inteligível.

Fazendo uma crítica ao privilégio que tem sido dado à lógica da modernidade no contato com a realidade em detrimento da sua captura, também pelo sentimento, Duarte Jr. tece a seguinte consideração:

E tal consideração se dirige especialmente a essa tendência do “Ensino da Arte” que vem se firmando entre nós, a qual tem se prendido muito mais ao discurso teórico e interpretativo do fenômeno estético do que valorizado a capacidade do sensível dos educandos, capacidade que nunca poderá se reduzir a um encadeamento de conceitos e de reflexões teóricas. É preciso despertar e treinar a sensibilidade, a atuação dos sentidos, na vida que se vive. Obras de arte, consagradas ou não, apenas ganham significação na medida em que podem ser vinculadas à vida e às experiências efetivamente vividas pelas pessoas. E tais experiências precisam ser estimuladas e desenvolvidas, num modo sobretudo sensível, antes de intelectual. (DUARTE Jr., 2004, p.186)

Concordamos com Duarte Jr. sobre a necessidade de uma educação da sensibilidade, que não é um caso de treinamento. O que o autor coloca de mais significativo é a relevância da experiência estética na apreensão do objeto, o momento da fruição pelo espectador. Esse é um momento importante no diálogo interpretativo com o

objeto artístico ou com a imagem de arte. Poderíamos chamá-lo de *pré-reflexivo*: o corpo com seus sentidos, na sua totalidade de interação com o objeto, quando o espectador transcende o seu olhar ordinário e imediatista, percebe, emociona-se e é tocado – *aisthesis*. Segue-se um momento *reflexivo*, de versões e de visões (re) construídas; momento de consciência estética. Essa consciência tem a ver, de acordo com Duarte Jr. (1988), com a capacidade crítica, a não submissão à imposição de valores e sentidos e ao poder de escolhê-los e recriá-los. E para essa consciência, a reflexão do “fenômeno estético” também é um aspecto relevante que alimenta o sensível e educa a sensibilidade. O corpo vidente que apreende o visível e invisível do mundo e que modela essa apreensão sobre uma matéria é, na sua inteireza, sensível e inteligível.

Concebemos que o sensível e o inteligível não são apartados e nem incomunicáveis na existência humana, como colocado pelo autor nos pressupostos da modernidade. Até porque não teríamos como fazer essa separação, por mais que a estrutura social nos imponha tal intento, através das suas instituições que operam nas relações antagônicas entre corpo e mente, razão e emoção. Citando Duarte Jr.: “Movemo-nos entre as qualidades do mundo, constituídas por cores, odores, gostos e formas, interpretando-as e delas nos valendo para nossas ações, ainda que não cheguemos a pensar sobre isto” (DUARTE Jr., 2001, p. 163). Provocar a sensibilidade diante dessas qualidades que permeiam nossas relações com o mundo é uma proposta de educação estética no Ensino da Arte que se pretende crítico. Levando-se em conta que nos movimentamos cotidianamente através dessas qualidades – comendo, caminhando, trabalhando – e também que essas qualidades são profundamente manipuladas pelas imagens na cultura visual, no jogo de sedução dos apelos midiáticos, tornando-nos, muitas vezes, consumidores de imagens acrícos.

Transformar as anestésias em “estesias” é o que Duarte Jr. nos propõe como forma de educar a sensibilidade, tornando-nos mais sensíveis e atentos ao que nos acontece e aos acontecimentos do nosso entorno, começando pela compreensão do corpo (corporeidade na experiência de apreender o mundo), na qual os processos sensíveis se apresentam como parte do saber humano.

Na direção da enunciação de Duarte Jr., Sodré (2001) nos confirma a relevância do corpo na articulação com o saber simbólico e, ao mesmo tempo, leva-nos a perceber que a inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira no Ensino da Arte

passa também pela apropriação de algumas concepções de mundo ali inscritas, podendo ancorar o trabalho pedagógico. Nesse sentido, destacamos o conceito concernente à inserção do corpo, impregnando-se do saber da dinâmica simbólica do segredo, presente nas culturas tradicionais africanas, como processo de conhecimento e que, aqui, temos denominado de experiência estética. Para Sodré:

Você tem ali na Bahia essa originalidade dessa cultura somática, corporal, simbólica, onde o símbolo é como a cebola. Se você começar a descascar uma cebola, no final não tem nada, é o vazio. Mas certamente seu corpo fica marcado por essa experiência, porque primeiro você chorou, sua mão ficou cheirando a cebola, etc. e em cada desfolhamento, o fascinante e o sedutor é viver a experiência do segredo com o grupo, ou com alguém. (SODRÉ, 2001, p.10)¹⁸.

A metáfora de ‘descascar a cebola’, como processo da experiência que marca e impregna quem nela mergulha e o fascínio do compartilhar emoções e do respirar coletivo (MAFFESOLI, 1996), reporta-nos aos conceitos colocados anteriormente da experiência estética na perspectiva da arte como impressão e expressão, pensando o espectador como protagonista. A educação estética compreende o sensível e o inteligível no Ensino da Arte, em que a experiência estética constrói o processo de leitura e produção de imagem. Leitura que, ao se construir crítica, sensível e transformadora, provoca uma consciência estética do sujeito, levando-o a uma percepção sobre a forma a qual ele e o mundo, reciprocamente, se afetam (PEREIRA, 1996 apud RICHTER, 2003).

Tem uma história de Augusto Boal (2003), em um dos trabalhos no Teatro do Oprimido, que dá plasticidade às noções de experiência estética e consciência estética como um processo que pode instigar o deslocamento, o (re)posicionamento e, sobretudo, uma mudança imaginal, quando são provocados “choques perceptivos que transformam os imaginários” e que “nascem de combustões individuais ou sociais” (SILVA, 2006, p.100).

No livro *O teatro como arte marcial*, Boal conta uma história – *Mulher no espelho* – que ocorreu no Teatro Glória, em 1999, quando, em um dos seus trabalhos com o Teatro do Oprimido (espaço de vozes silenciadas no processo de exclusão social), apresentava a peça *Marias do Brasil*. No palco havia treze mulheres, todas empregadas domésticas. Após a apresentação, Boal foi ao encontro de uma das Marias que chorava muito. No diálogo, Maria revelou seu momento de visibilidade quando estava no palco:

¹⁸ Entrevista a Mariluce Moura, Jornal Valor Econômico – Caderno Valor, 4 de março de 2001

pelas luzes que iluminavam seu corpo, podia ser vista por todos, e, pela sua voz projetada pelo microfone, podia ser escutada por todos na platéia. Mas naquela platéia, ela foi vista e ouvida pelos seus ‘patrões’, pela primeira vez em dez anos deixava sua condição de invisibilidade. Agora eles sabiam que ela existia, agora ela sabia que existia para além de um avental. Sua emoção é mais intensa quando se olha no espelho e se enxerga mulher. Não mais um “avental”, não mais a Maria invisível, condição que no imaginário construía sua existência de empregada doméstica; não mais uma voz silenciada no “sim senhor” ou no “sim senhora”. Maria se viu mulher, levantou a cabeça e voltou ao palco para receber os aplausos.

Essa é uma imagem belíssima da dimensão inclusiva da arte. O trabalho com arte, na linguagem do teatro, provocou a percepção de fios capazes de (re)tecer o olhar, (re)constituindo a imagem de Maria. As leituras e fruição de Maria das imagens que se projetavam do palco à platéia foram constituindo seus espaços de pertencimento. Neste momento, a ressonância do anverso da imagem construída nas palavras de Fischer (1987) se presentifica: da penumbra do Teatro Glória, em um ponto do palco, um sujeito fixa o seu olhar com o corpo em uma platéia que se ilumina, porque algo acontece, algo que é real e que tão completamente absorve o sujeito Maria.

O processo de mediação do olhar no Ensino da Arte, atravessado pelo conceito de microestética ((PEREIRA, 1996 apud RICHTER, 2003), constrói-se na perspectiva da dinâmica inclusiva por compreender, no espaço da sala de aula, que a arte realiza as percepções, sentimentos e pensamentos que se tem de um mundo que transitamos. Ao ampliar o conceito de objeto artístico valorado, não dentro de um padrão tomado como verdadeiro e universal, mas sim a partir das subjetividades produzidas nas diferentes culturas e nos diferentes cotidianos, incita-se o olhar sobre si e sobre o outro.

Nesse sentido, a prática cotidiana da sala de aula, como espaço de relações entre poder, conhecimento e cultura, também produz resistência, à medida que é capaz de levar-nos a percepção dos nossos locais de enunciação e do outro. Locais da microestética, em que nos tornam conscientes sobre a forma como afetamos o mundo e reconhecemos as formas como o mundo tem nos afetado, quando, na mediação do olhar, no objeto artístico, na “colcha da vovó” (LANIER, 2001) oportunizamos desfiar e fiar em cada fio os sujeitos e as culturas que ali estão representados, as identidades e diferenças ali produzidas.

Trago a imagem da ‘colcha da vovó’ para refleti-la nas noções de estética do cotidiano e de valor estético no conceito de imagem da arte, como uma crítica a forma que ela aparece no texto de Lanier:

Para um poderá ser a colcha da vovó, para outro os pôsteres de artistas. Devemos explorar esses interesses pessoais. Entretanto, os currículos são normalmente planejados para grupos e não para indivíduos e é importante identificar ou prever aquelas artes populares que **podem servir** (grifo meu) como denominador comum mais abrangente do interesse da juventude. (LANIER, 2001, p. 50)

Esse autor indica, depois, que o “indutor estético” mais abrangente se encontra na área da mídia. Será que a ‘colcha da vovó’ não é mais do que um interesse pessoal? Como mensurar o valor estético de um objeto, para um grupo ou uma comunidade, desqualificando esse valor pelo fato de existir em maior quantidade, segundo o autor? Não estamos excluindo, quando não vemos, no cotidiano da sala de aula, o valor estético das tantas Colchas da Vovó?

Não perceber o valor estético do objeto com o olhar da cultura que o produziu significa negar ou ocultar as representações desse valor para uma cultura; é encobrir as subjetividades que nelas se organizam e que compõem os seus processos de vida e de transformação (RITCHER, 2003).

Fazendo uma analogia com a produção estético-visual das culturas negras: a não visibilidade do valor estético de ‘colchas da vovó’, a posição serviçal ou não em que elas são colocadas na mediação do olhar no Ensino da Arte, os discursos produzidos através dessas imagens de arte como “indutor estético” desenham as inclusões e exclusões socioculturais de afro-descendentes na sala de aula. A dinâmica inclusiva do Ensino da Arte, no trabalho pedagógico, vai se construindo e engendrando a questão política da identidade e da diferença na consciência da escolha da imagem que (re) conhece o lugar da arte e, portanto, os seus movimentos que inclui e exclui. É também no diálogo interpretativo com a imagem que se (re) conhece a complexidade da linguagem artística como expressão e impressão do/da estudante. Tal questão posta no multiculturalismo envolve as tessituras dessa práxis pedagógica no imaginário social e nas constituições de espaços de pertencimento, em que identidades culturais são produzidas através das representações da imagem da arte.

O imaginário é uma categoria que nos leva a entender as muitas representações negativas do negro. E a mediação de uma dessas representações, na imagem da arte, é uma

das possibilidades de, no microespaço da sala de aula, (re) desenharmos essa imagem e, conseqüentemente, atuar na arte com e sobre o imaginário.

Frantz Fanon, em “Pele Negra Máscaras Brancas”, ao falar “Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer; só havia uma solução; fazer-me conhecer” (FANON,2008, p. 108), convida-nos a rasurar representações do olhar do outro, do eurocentrismo, das discriminações, dos estereótipos, e fazermo-nos conhecer; convida-nos a rasurar os sentidos que insistem em pré-existir, esperando por nós, negros. O movimento do mar, o estar em trânsito são imagens que, poeticamente, sugerem-nos a identidade cultural num tornar-se; que negam a identidade como um a priori, e, portanto, reafirmam as possibilidades da dimensão inclusiva da arte, se compreendermos que, na ação de tecer, as escolhas dos fios e a forma que tramamos os fios são políticas.

Nesse sentido, as considerações, até agora postas, sobre os movimentos inclusivos que consubstanciam a mediação do olhar no Ensino da Arte nos encaminham para refletir, na seção seguinte, sobre os espaços de pertencimento que são produzidos nesse ensino. Os fios que tecem o manto da inclusão sociocultural, quando da imagem de arte das culturas negras mediadas e do diálogo interpretativo ao fazer conhecer, produzem visibilidades de espaços que ganham corpo como referência para os afro-descendentes e os demais estudantes e, ao mesmo tempo, produzem identidade cultural. Que espaços e identidades são tramados nas aulas de arte?

Antes eu não gostava de ver esse negocio afro nada... (risada), fazendo esse trabalho eu me sinto negra. Estou me sentido eu mesma, fazendo pra mim mesma. Eu valorizo mais. Antes eu não gostava de ficar junto de pessoas negras. Me sinto já uma negra legítima. (Estudante do CEPJAB).

São com essas palavras, ditas por uma estudante de 12 anos afro-descendente, que iniciamos essa seção para nos debruçarmos no estudo sobre a inclusão sociocultural de afro-descendentes, mirando o Ensino da Arte e a Educação das relações Étnico-Raciais. Inclusão tramada em diálogos que imbricam duas categorias densas e complexas, mas que tecem movimentos que se entrecruzam – espaço de referência e identidade cultural. Tecem tramas emergidas no sentimento de pertença, que possibilitaram à estudante (re) conhecer-se, identificar-se e (re) posicionar-se, legitimando um olhar sobre uma condição que fora, no momento, construída positivamente – tornar-se negra, artífice e partícipe da cultura afro-brasileira e afro-baiana.

Frantz Fanon fala do lugar de sua experiência como psiquiatra colonial em um hospital na Argélia francesa, mesmo lugar em que se descobre impossibilitado de sua missão frente a uma estrutura social hostil à tentativa de inclusão do indivíduo ao seu lugar. Para Fanon (2008), a arte capacita o ser humano a não se sentir estranho nos seus lugares no mundo, possibilitando sua inserção no lugar ao qual pertence. Significa dizer que a arte, nas suas tramas, provoca-nos inserções em lugares os quais construímos identificações, ao mesmo tempo em que nos leva a tecer esses lugares cômicos dos fios que os constroem.

Nesse sentido, discorreremos em uma breve evocação a história do artista Arthur Bispo do Rosário, nascido em Sergipe vinte e um anos após a abolição da escravatura, para uma aproximação do nosso olhar com noções de constituição de espaços de pertencimento nos movimentos de desalienação. Essas noções, concebidas na dimensão inclusiva da arte, possibilitam nos fazer conhecer e reconhecer pelas identificações que provocam com o lugar de corporificação dos sentidos e pelos processos de transformação que engendram a existência da arte. Tal conhecimento na relação com o poder é intervenção no espaço e no processo de formação de identidades, na perspectiva da inclusão sociocultural de afro-descendentes na dinâmica do Ensino da Arte que aqui discutimos.

Arthur Bispo Rosário, artista negro, encontrou na arte uma linguagem capaz de dar forma a tudo que existisse no mundo como parte de sua memória, após ser acometido

por alucinação que lhe falava e chamava para a hora de reconstruir um mundo. Na sua condição de interno em uma colônia para alienados no Rio de Janeiro, viveu horas em isolamento, jejuando, costurando, bordando, ocupando-se em reconstruir um mundo em miniaturas. Sua história, revelada nos objetos artísticos – *Manto, Estandarte, Assemblage* –, nas tantas palavras e linhas bordadas, ecoa o poder de realizar um mundo sem limites. Esse artista, um estranho no seu lugar, na sua percepção da cor, das linhas, formas e vozes, revela o desejo de tornar-se mestre de sua realidade, utilizando-se de objetos e dejetos recolhidos do cotidiano e da sociedade. Tecia, nos interstícios dos espaços da colônia e do que trazia de sua outra casa, o que tomava e filtrava da realidade com os fios de lençóis e de roupas que desfiavam histórias e memórias. Desfiou, fiou, tornou a desfiar e fiar, por cinquenta anos, dando corpo a um mundo. E nós como espectadores dessa arte nos tornamos co-autores: pela tradição – objetos da sociedade – inserida em cada fio e que nossas reminiscências podem nos revelar; e, simultaneamente, pela tradução – espaço de resignificação – em cada fio tecido que damos sentido, como artífices de histórias.

Fiar, desfiar, tradição, tradução, produtores, espectadores, alienar-se, desalienar-se, autorizar-se e representar, todas essas palavras, na sua complexidade, compõem a bricolagem com que discutimos a inclusão sociocultural de afro-descendentes, mirando o Ensino da Arte.

Partimos da premissa que a inclusão sociocultural pressupõe o sentido de pertença ao espaço material e imaterial da cultura. Tal sentido se corporifica em um processo de apoderamento, pelo sujeito, dos saberes que envolvem esses espaços. Saberes constituídos da sua implicação na produção desse espaço e do reconhecer-se nesse espaço. A inclusão enquanto pertencimento é ainda compreendida do ponto de vista do ser consciente-sensível-cultural. Ser que, consciente da sua existência individual, conscientiza-se da sua existência social e tem a cultura como referência para o que se torna, faz, comunica, e cria (OSTROWER, 1987).

A noção de inclusão, amplamente discutida em diferentes áreas, principalmente na educação, é articulada, neste estudo, no foco dialético inclusão/exclusão e no foco de deslizamento que essas categorias provocam, quando analisadas nas rupturas provocadas no jogo das configurações culturais no espaço de hegemonia.

A dialética exclusão/inclusão vem respaldada em um longo processo histórico pós-colonialista, que é representado pelas lutas das minorias na busca incessante pela

defesa de seus direitos de cidadania. O processo de exclusão, ao não considerar todos os seus membros como cidadãos legítimos, gera na sociedade um apartheid social e cultural, e nos sujeitos o sentimento de não pertencimento. Nessa dialética, as chamadas políticas de ações afirmativas, propostas no sentido de reparar as desigualdades raciais e sociais, embora recentes na história da ideologia anti-racista, abrem perspectivas de inclusão sociocultural. Nesse sentido, a partir da [Lei 10.639/03](#), resultado de lutas empreendidas pelo Movimento Negro, fica estabelecida a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Fundamental e Médio do país; e ainda, a Resolução nº1/2004 do Conselho Nacional de Educação, que aprova o Parecer CNE/CP3/2004, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino acima mencionado, garantindo legalmente a todos os brasileiros o direito de estudar as histórias e as culturas de matrizes estéticas brasileiras.

O direito legalmente assegurado conduz à (re) configuração do espaço da educação, da escola e da sala de aula. Tal (re) configuração é anunciada, por exemplo, quando presenciamos em uma escola particular um debate entre representantes e vozes autorizadas de terreiros de Salvador e os estudantes do ensino fundamental. O espaço produzido deu visibilidade para que outra versão sobre o tema da cosmovisão de matizes africanas como espaço de resistência, que já vinha sendo construída em estudo, confrontasse com algumas visões estereotipadas que construíam o olhar dos/das estudantes. Algo que, até pouco tempo atrás, era distante da nossa realidade torna-se fato, pelo movimento de deslizamentos produzidos na relação inclusão e exclusão no jogo que (re) configura o cenário cultural da escola.

Ao tomarmos a inclusão ancorada no sentido de pertença aos espaços da cultura e, concordando com Hall, que essa não é apenas “uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno” e que a “cultura é uma produção” (HALL, 2005, p.43), isso nos leva buscar compreender a forma como esses espaços têm se constituído. Forma que corporifica politicamente o que tem sido produzido de visibilidade do espaço das culturas negras na sala de aula. E mais ainda, buscar compreender sob que referências o Ensino da Arte articula a existência desses espaços que produzem a identidade cultural de afro-descendentes.

Dessa forma, o espaço de referência é aqui compreendido como o espaço simbólico e vivido, desenhado nas realidades, percepções, filtros e representações das

relações do sujeito e nas suas tradições e traduções do espaço matricial. Refletimos, assim, fazendo um recorte cultural, sem obliterar a sua multidimensionalidade, a noção de espaço em Santos (1987), construído na relação entre a materialidade dos objetos e a vida que o anima e o transforma. Espaço que se transforma num *continuum* das relações sociais e que produzem outros espaços materiais e imateriais. Destaco, ainda, nessas relações construídas, as possibilidades de rasuras que se instauram como movimento de desalienação do espaço/lugar, onde o sentido de pertença do sujeito, nas suas identificações, é construído também no tecer memória e história como sujeito cultural desse espaço.

Assim, no mesmo viés em que construímos a noção de espaço, refletimos a identidade cultural que vai se esculpindo *no tornar-se*. A identidade enquanto identificação é pensada relacional, histórica, formada e transformada nas transfigurações que a comunidade produz socialmente e culturalmente em seu processo histórico, nas relações de poder e na construção de sentidos e significados (HALL, 2003). Mas, criamos um momento de tensão e quiçá de contradição, quando somos atravessados/as visceralmente por um pensamento que perpassa todas as pinceladas reflexivas das tessituras desse texto, o ditado Yorubano: “Eni tí kó mon ibi ti mbó, kò lè mon ibi òún nlo” (AYOH’OMIDIRE, 2004, p.176) – “Aquele que desconhece o seu passado e sua origem, dificilmente saberá definir aonde quer chegar”.

O discurso de fundação não pretende emergir a idéia de fixidez de identidade, mas sim versejar a apropriação desse ditado que corporifica a memória como símbolo de resistência das culturas negras e de memórias enquanto “força instauradora” que se atualizam no presente (ABIB, 2007).

O Ensino de Arte, no seu processo de ampliação interpretativa das dimensões da imagem e dos discursos que constituem o campo da arte, abre novas perspectivas de reescrita no presente. Torna-se um espaço onde a memória é partilhada como conhecimento pulsante. Tais memórias revisitadas instigam um *respirar coletivo* através da produção estética visual das culturas africanas e afro-descendentes, à medida que nos vemos e nos (re) conhecemos nelas.

Espaço e Identidade cultural são, pois, duas categorias que, pensadas no Ensino da Arte na educação das relações étnico-raciais, imbricam-se e nutrem-se a partir da relação poder e conhecimento sobre a produção simbólica das formas culturais, aqui,

especificamente, da arte. Como forma de expressão, a arte revela suas contradições de objetivar o mundo e apontar para *o ainda não existente*. Nessa experiência imediata que ultrapassa o existente, corporifica o visível/invisível do mundo. A arte se oferece ao sujeito como ação e objeto, produzindo espaço.

2.1 TECENDO O ESPAÇO

Para começar, não podemos pensar, no contexto da pós-modernidade, a categoria de análise espaço dentro da cultura sem, pelo menos, evocarmos a imagem da grande tensão entre local e global, que se encontram atados por serem condição de existência um do outro (HALL, 2003). O processo de globalização influencia sobre todos os aspectos da vida, mas não atinge a todos igualmente. De acordo com Santos, “encontra obstáculos na diversidade das pessoas e na diversidade dos lugares” (SANTOS, 2006, p.143). Portanto, por mais que o processo de globalização se pretenda homogeneizador, a cultura preexistente responde a essa ação de maneira diferenciada. A idéia de homogeneização é ficcional.

Por saber que a relação espaço e tempo se relaciona diretamente com a produção de cultura e influencia a forma que toma corpo na arte, não podemos furtar-nos de aludir à compressão espaço tempo na condição pós-moderna, existência social e cultural na nova forma do capital, que produzem a fragmentação e a dispersão espacial e temporal. Tal alusão é feita ainda por compreender, como Hall (2005), que as categorias de espaço e de tempo são básicas para as formas de representação da arte e, nesse sentido, operam sobre a identidade. Para pensarmos as imagens de arte lidas e produzidas, hoje, tanto na sala de aula pelos/as estudantes como nos outros espaços de produção da cultura, é necessário saber que espaço e tempo tiveram diferentes formas de elaborações em diferentes épocas da cultura e essas são elaborações que interferem no trabalho pedagógico.

Assim, discutimos a categoria de análise *espaço*, fazendo um recorte nas tensões culturais entre o local e o global. De um lado, mirando uma realidade específica, uma escola pública de um Bairro periférico de Salvador, onde há presença de referências concretas de espaço e tempo nos ritmos impressos nas noções de comunidade que por ali

circulam: vizinhanças que se conhecem e encontram tempo para conversar das janelas de suas casas; grande movimento do comércio aos domingos; feirinha permanente na rua principal; som de pagode que sai do interior das casas e de alguns bares e ganham as calçadas; e a escola que suspende as aulas para mandar seus/suas estudantes para casa mais cedo porque a polícia está no Calabetão, comunidade próxima, de onde muitos deles são egressos.

Por outro lado, há a reflexão das ações verticalizadas sobre esse local, que já esboçam movimentos que semeiam expressões de atopia e acronia¹⁹, no processo de globalização. Tais expressões alteram a percepção de tempo e de espaço, sem passado ou futuro, porque se vive o futuro no aqui e agora, e se aproxima o distante. O espetáculo da existência que invade cada casa seja pelo écran da televisão ou pelo computador, durante as incursões dos/das estudantes do CEPJBAB à 'lan house', oferece um mundo que se engendra como simulacro, isto é, a aparência sem realidade. Um mundo do descartável, do substituído. Esse mundo instantâneo que provoca o desaparecimento da realidade imediata e se oferece através da atopia e da acronia das imagens de qualquer lugar e de lugar nenhum. É o tempo presente sem casualidade. Tal mundo forja desejos comuns de consumo, forja identificações.

É no rastro dessas imagens que tecemos a relação do sujeito com o espaço cultural, no seu sentido simbólico, compreendendo este como uma parte hologramática do conceito de espaço construído por Milton Santos. Para esse autor, o espaço é "um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações" (SANTOS, 1996, p. 18). Os sistemas de objetos e de ações, enquanto processo e resultado na construção do espaço, influenciam-se mutuamente de forma simultânea, solidária e conflitante. A dinâmica em que se encontra a transformação do espaço humano se dá a partir desses dois sistemas, onde os objetos condicionam a forma como se dão as ações e as ações levam à criação de novos objetos ou se realizam nos objetos preexistentes.

O objeto, na abordagem desse texto, é visto como produto de elaboração sociocultural, na sua dimensão simbólica. Materialmente apresentado, ou produzido como significado na consciência, traduz, na sua configuração, a intencionalidade que formatou sua origem, mas não o essencializa, se partirmos da premissa que sua forma de existência é

¹⁹ Marilena Chauí explica, no livro *Simulacro e poder – Uma análise da mídia*, a atopia e a acronia, ausência de referenciais de espaço e tempo, que transforma os meios de comunicação em produtor de realidades.

condicionada pela ação humana dentro de uma temporalidade, ou seja, a partir dos sentidos e significados que lhe são atribuídos nos diferentes períodos históricos.

A ação é um processo imbuído de propósito, onde o sujeito da ação, na sua corporeidade, modifica e por esta é modificado. Santos lembra que a ação, vista por Giddens, é “a corrente de intervenções causais reais ou observadas de seres corpóreos num processo contínuo de acontecimentos no mundo” (GIDDENS, 1978 *apud* SANTOS, 1996). As ações são transformadoras à medida que colocam em movimento a história do sujeito de um contexto, de uma sociedade, solidariamente com o sistema de objetos.

A dinâmica do espaço na produção do conhecimento nos é apresentada na indissociabilidade e nas contradições dos sistemas de objetos e de ações. As palavras de Ostrower citadas a seguir nos revelam essa dinâmica e ainda refletem o espaço simbólico da arte como trabalho cultural, lugar de mediação, e, portanto, de transformação; capaz de provocar também emersão da dimensão sensível do objeto:

Quando vemos uma jarra de argila produzida a 5 mil anos por algum artesão anônimo, algum homem cujas contingências de vida desconhecemos e cujas valorizações dificilmente podemos imaginar, percebemos o quanto esse homem, com um propósito bem definido de atender certa finalidade prática, talvez a de guardar água ou óleo, em moldando a terra moldou a si próprio. Seguindo a matéria e sondando-a quanto à ‘essência de ser’, o homem impregnou-a com a presença de sua vida, com a carga de suas emoções e de seus conhecimentos. Dando forma a argila, ele deu forma à fluidez fugidia do seu próprio existir, captou-o e configurou-o. Estruturando a matéria, também dentro de si ele se estruturou. Criando, ele se recriou. (OSTROWER, 1983, p.51).

A ação humana, referenciada em um contexto histórico sobre a matéria argila, que possuía um valor que lhe era próprio, leva a criação de um novo objeto, que passa, agora, a conter outros valores com a realidade desse sujeito. Ao transfigurar a matéria/forma impregnou-a de significações/conteúdos. Simbolicamente, a existência do espaço, resultado historicamente obtido na relação forma-conteúdo, é compreendida no seu sentido humano modificável nas relações cotidianas. Tal espaço em construção ganha maior plasticidade e sentido a partir da implicação das relações humanas e identitárias que dão significados a esse.

Dessa forma, desenha-se aqui o sentido de práxis no Ensino da Arte na Educação das Relações Étnico-Raciais, quando é definido o processo de ampliação da interpretação de objetos artísticos das culturas negras e de suas produções implicadas no cotidiano dos atores envolvidos. Tal processo se constitui como ação capaz de revelar as

contradições desses objetos, que são modificados nas significações e sentidos dados nessa realidade. O trabalho pedagógico precisa empreender uma ação que ponha em movimento os diversos objetos de arte dessas culturas e as imagens da cultura visual, que criam os *scripts* do espaço do negro na visão dominante, em reciprocidade ou em consonância com a história e o contexto dos/das estudantes, sem fixar as posições de sujeitos nos diferentes espaços e sem fixar os significados desses objetos e imagens. É necessário implicá-los em leituras críticas, para que os/as estudantes tenham direito de negociar com a realidade em condições de escolher os *scripts* que querem escrever (MCLAREN, 2000), não apenas individualmente, mas em um processo que envolva a coletividade.

Os *Scripts* escritos sob novas condições seriam problematizados, como na fala da estudante, citada na epígrafe – “estou me sentido eu mesma, fazendo pra mim mesma” (estudante do CEPJBAB) – sobre o significado individualizado, e que haja a perspectiva de ampliação deste para um grupo, a partir de conhecimentos que envolvam as culturas africanas e afro-descendentes.

O Ensino da Arte, assim concebido, consubstancia-se na arte seu campo de conhecimento, como processo de mediação, engendrado no seu movimento de trabalho cultural enquanto transformação. E como tal, processo em si criador, a ação humana intencional instaura o processo do conhecimento. Na possibilidade de transformar argilas, na ação de moldar um objeto, de dar corpo aos seus sentidos no mundo e de dar-lhe uma forma, o sujeito também se dá uma forma.

A intencionalidade, outro aspecto suscitado no texto de Ostrower, diz respeito a toda ação humana. A intencionalidade, forma de existência, denota uma visão de mundo e constitui identidade; e, por outro lado, esta vai demarcar o espaço criado como representação da relação social. As leituras que são produzidas no espaço, a partir da intencionalidade, vão estabelecer campos de conflitos e de dominação. E são sobre essas leituras que o trabalho pedagógico do Ensino da Arte produz a visibilidade do espaço de referência de afro-descendentes e as condições em que essa visibilidade é produzida.

Embora a ação seja própria do ser humano, como resultado de necessidades, intenções, objetivos, e até mesmo desejos, Milton Santos nos chama atenção para o momento histórico que vivemos e que provoca distanciamentos, que denomina de “alienação local”, revelando os atores que decidem e os demais:

As ações são cada vez mais estranhas aos fins próprios do homem e do lugar. Daí a necessidade de operar uma distinção entre a escala de realizações das ações e a escala de seu comando. Essa distinção se torna fundamental no mundo de hoje: muitas das ações que se exercem num lugar são os produtos de necessidades alheias, de funções cuja geração é distante e das quais apenas a resposta é localizada naquele ponto preciso da superfície da terra. (SANTOS, 1996, P. 65).

Essas ações fomentadoras de estranhamento e alienação, que resultam em objetos alienados, imprimem-se no que Santos chama de verticalidade, que se conduz como um movimento homogeneizador, em ações indiferentes às realidades locais. Mas, por outro lado, existe o movimento de resistência engendrado pela cultura preexistente. Figura-se como um movimento de desalienação nas relações tecidas pela história e pela cultura, dentro de uma temporalidade, que se insurge das especificidades concretas produzidas no próprio espaço/lugar, nas possibilidades do vivido e significado pelos sujeitos no cotidiano.

Fazendo uma analogia com a “alienação local” no contexto da sala de aula, percebemos ser essa uma situação recorrente nas relações entre quem operacionaliza as ações do trabalho pedagógico e quem decide essas ações tanto na escola como nas políticas de educação. Referimo-nos às relações entre: educador/a e estudante; educador/a e escola; e educador/a, escola e as políticas ou parâmetros e diretrizes educacionais.

O que termina produzindo, muitas vezes, um movimento homogeneizador em ações pedagógicas indiferentes: aos sujeitos daquele espaço; às relações de gênero, raça, etnia e sexo que configuram a sala de aula; e às experiências estéticas dos sujeitos construídas nos seus espaços referenciais.

Outro aspecto significativo da resistência local em oposição ao movimento verticalizante, relação global e local é o que Hall (2006) considera como “efeitos diferenciadores”, já colocado anteriormente nas considerações de Santos sobre o alcance dos processos de globalização na vida cotidiana. Ao causar efeitos que se diferenciam dentro das sociedades, a globalização não pode ter o controle sobre tudo na “sua órbita” (2006, p.57). O que obriga o movimento vertical global a considerar as lateralidades que o atravessam. Outras forças do local que compreendem a complexidade de sua maneira no mundo, na multiplicidade dos sentidos e significados entre as culturas locais, entrecruzam-se e ressoam, agora, como um *eu* para o *outro*, não no seu binarismo fixo. Negociam-se, nas suas diferenças e contradições, os valores simbólicos locais, em nome de uma

existência comum no conflito com o que lhe é externo. As mudanças que tais movimentos operam, ocorrem tanto a nível local como global. Na perspectiva do espaço local, a insurgência como resistência provoca fissuras e novas inscritas naquele espaço implicadas e ancoradas na relação cultura, conhecimento e poder.

Nesse sentido, a produção de visibilidade do espaço como conhecimento se engendra na sua relação com a cultura e o poder. Do ponto de vista dessa relação na Arte e na Educação, dois espaços relevantes (campos de luta e conflitos simbólicos), ambas as formas culturais revelam e produzem as assimetrias do jogo poder e conhecimento, que intervêm nas visibilidades do espaço simbólico. Citando Tomaz Tadeu Silva:

Tanto na arte quanto na educação – dois locais principais de “trabalho cultural” - modos dominantes de produção semiótica freqüentemente tentam normalizar práticas textuais e repertórios de imagens “verdadeiras” ou “úteis”, assim como aquilo que conta com sua adequada exibição e mediação. Essas normalizações são esforços para regular formas particulares de ver o mundo e definir o “senso comum”. Pensadas nesses termos, as práticas que articulam modos particulares de produção semiótica são, simultaneamente, educacionais e políticas, na medida em que tentam orientar nossa concepção daquilo que é importante e “verdadeiro”, assim como o que é desejável e possível (2005, p. 64/65).

Essas formas de regulação da cultura operadas como construtos do poder discursivo e da hegemonia dominante, a partir da orientação conduzida para o que é “verdadeiro” do repertório imagético ou ainda as imagens que se constroem como verdades nos “modos de produção dominante” da arte e da educação e que são mediadas, mais especificamente, no Ensino da Arte, criam e reforçam estereótipos que reduzem, fixam e essencializam as culturas negras. Um exemplo disso são os estereótipos que identificam a produção artística das culturas negras às habilidades corporais, envolvendo a música, a dança e as artes visuais, de maneira exótica, em detrimento do caráter também intelectual dessa produção.

Outra questão a considerar é que, tal como na relação da ação verticalizada global sobre o local, a pretensa homogeneização como forma de regulação dos modos de produção da hegemonia escolar dominante não tem o controle dos efeitos diferenciadores sobre os sujeitos, nem sobre os processos pedagógicos que constroem as transformações no espaço da sala de aula. Essas fissuras constroem os deslocamentos pelas mudanças de posição nas configurações de poder.

A linguagem da arte é uma das formas culturais que, como símbolo, expressa um contexto histórico e uma cultura, não existindo longe das assimetrias de poder e,

portanto, do conhecimento, das relações de raça, classe e gênero (MCLAREN, 1997). Tal visão da arte nos leva a concordar com Hall, quando o mesmo diz que o “significado de uma forma cultural e seu lugar ou posição no campo cultural não está inscrito no interior de sua forma” (HALL, 2003, p.241). O diálogo pedagógico sobre os objetos artísticos, nos processos de mediação, é que vai produzir o seu significado e (re) posicioná-lo na cultura, a partir dos lugares de enunciação dos atores pedagógicos, na sala de aula.

A consciência dos valores dos seus saberes vai possibilitar ao sujeito reconhecer o seu espaço de referência e identidade cultural. Assim, o sentido de pertença é provocado pelos saberes produzidos sobre o seu espaço/lugar, sejam nas imagens, afetos e palavras que ali circulam; nas representações ali inscritas; e “nas verdades” mediadas pelo espaço simbólico. ‘Sentir-se pertencendo à...’ pressupõe, pois, sentir-se incluído no processo de (re) conhecimento e produção do espaço material e imaterial da sua cultura. Desenha-se, dessa maneira, a relevância do sujeito se (re) apropriar desses saberes e da forma dessa (re) apropriação, para constituir-se o movimento de inclusão, o que confirmamos no que Santos enuncia: “Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação” (SANTOS, 1987, p. 61). É sobre esse espaço, recriando-o em leituras crítica e sensível que o sujeito tece seu movimento de desalienação.

Que traduções ou mesmo rasuras podem ser feitas no presente, se os espaços imateriais e a memória, construíram-se em representações estereotipadas e que me fazem, eu negra, uma estranha na minha própria cultura? As imagens semiotizadas do eu negra, no imaginário social, nega e torna invisíveis partes da minha existência. Eu, sendo negra, brasileira e baiana, desconheço a história, torno-me uma estranha à memória e não vejo a minha condição enquanto sujeito de intervir na criação e recriação dos espaços da minha cultura. Que espaços eu sujeito construo com um corpo em movimentos que me são estranhos? Que espaços eu sujeito passo a construir quando são reveladas as opacidades nas tessituras do tecido social? Construimos novos referenciais e ampliamos fronteiras?

O espaço se torna, assim, uma categoria relevante para pensarmos o conhecimento enquanto ação e objeto, espaço de poder perspectivado no alargamento de fronteira – que delineiam espaços, não como limite, término, “mas o ponto, a partir do qual algo começa a se fazer presente” (HEIDEGGER *apud* BHABHA, 2007, p.19) no presente. Espaço que produz, mantendo também os vínculos coletivos e que me tornam parte dele,

o espaço que ocupamos com o nosso corpo e que nos ocupa. Tal espaço nos constitui e nos *transforma*.

O espaço de referência é aqui também concebido engendrado na memória, no seu sentido matricial. O espaço que contém as dimensões da vida e do lugar específico de práticas sociais que nos formaram e, que, como placenta social, estabelece os nossos primeiros diálogos com o mundo; espaço onde identidades são produzidas e estão ligadas umbilicalmente. Tais elementos são nutrientes da plasticidade do espaço. É, poeticamente, o espaço que cria valores íntimos – como disse Bachelard: “a casa é nosso canto no mundo” (1974, p.358) –, evidenciando o espaço da casa, como nosso ponto de referência no mundo e que está inscrito simbolicamente no corpo. Espaço de vínculo que é emocional, afetivo e tradutor da tradição. Tradição que não fixa, mas que irriga as veias da cultura.

Muniz Sodré, em seu livro *O Terreiro e a Cidade*, discorre, referendado no olhar africano, especialmente entre os Bantos do Sudoeste Africano, em uma associação entre conhecimento e espaço, sobre a conquista do espaço como sendo, antes de tudo, uma tomada de posse da pessoa. Prosseguindo, afirma que no ritual iniciático o/a jovem é ensinado/a a tratar do seu corpo como um mundo reduzido. A casa vai então constituir-se, no processo, o macrocosmo do corpo. Dessa forma, vai se ampliando o espaço físico-espiritual para outros espaços sociais.

Essas associações são norteadoras nas construções de projetos educacionais que trabalhem na perspectiva positiva da Educação das Relações Étnico-Raciais. O que vai consubstanciar um fazer cotidiano da escola que pressupõe transformações no entrecruzamento de dados do macrossocial e do microssocial tecidos por seus atores é a compreensão dos seguintes fatores: da totalidade do ser humano; do corpo no processo de conhecimento; do corpo/casa lugar de memória possuidor de saberes; do espaço de conhecimento enquanto lugar de inscrições sociais; dos discursos e das representações constituintes dos espaços e instituidores de sujeitos imaginados; e da alienação e do estranhamento do espaço/lugar. Há ainda a ser considerado todo potencial e complexidade que o espaço microssocial revela em cada corpo histórico, social, cultural, estético e singular que movimenta e ocupa uma dada sala de aula e que configura a sua existência.

Produzir visibilidade do espaço de referência de afro-descendentes no trabalho pedagógico do Ensino da Arte, na comunidade do CEPJBAB, inclui o conhecimento das

tramas dos tecidos da produção cultural específicas da localidade, que se corporificam nos artefatos culturais e artísticos que ali são produzidos no cotidiano: na influencia dos 22 terreiros que fazem parte da comunidade de São Caetano; nos painéis pintados nos muros, em relevo ou nos mosaicos próximos da escola pelo artista e também morador do bairro, J. Barreto (Segundo a professora de Artes, o seu trabalho lembra-lhe os padrões de tecidos Baulé, da Costa do Marfim); nas peças de roupas (re) criadas pelas releituras do DVD *Calypso* e costuradas à mão por uma estudante, reaproveitando pedaços de tecidos e roupas velhas; nas tristes imagens da chacina cometida por policiais contra uma família inteira no Bairro do Calabetão, em 2007; nos muitos filmes e propagandas que os/as estudantes têm acesso e que encontram ecos em seus movimentos de identificações culturais; e em tantas outras produções e imagens invisíveis ao espaço da sala de aula, mas que são partes vividas pela comunidade. Tais imagens dizem respeito também a um contexto social mais amplo, no qual essa comunidade está inserida.

Nosso desafio é articular uma práxis pedagógica no Ensino da Arte que não oculte nos diálogos os conflitos e as contradições, ao trazer para sala de aula as imagens do cotidiano e da cultura visual, para dialogar com a produção artística das culturas negras de África e da experiência diaspórica em diferentes partes do mundo. É desvelar as formas simbólicas dos discursos visuais, que sob o imaginário desconstrói e constrói a existência das identidades e diferenças e, simultaneamente, revelar possibilidades de (re) construirmos aonde queremos chegar.

Produzir visibilidade dos espaços é ainda tensioná-los em construção com os de referências vividas, onde o sujeito constrói suas identificações e se posiciona ao se sentir parte de um grupo. Esse último, por sua vez, partilha experiências que envolvem as questões de identidade cultural tecidas nas relações étnico-raciais dentro de uma sociedade como a brasileira, mais especificamente, a realidade de Salvador. Realidade esta que se construiu sobre as representações e discursos de democracia racial, inferida pela característica do colonialismo português, que produziu a mestiçagem, sobre a qual a nossa imagem de terra mestiça e de harmoniosas relações entre brancos e negros ocultou durante muito tempo as grandes discrepâncias e dissonâncias sociais e econômicas produzidas pelo racismo.

Que imagens tem tido o poder avassalador sobre o imaginário, considerando-as representações que criam realidades?

2.2 FIANDO E DESFIANDO A IDENTIDADE CULTURAL

Há uma imagem no livro “Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil”, de Muniz Sodré, na qual ele descreve os lugares sintomáticos da discriminação. Uma imagem que, embora extremamente dolorosa e nos cause indignação, servirá, aqui, de fundo na composição da categoria identidade cultural. Ela traduz o espaço de poder, onde a identidade negra é fixada negativamente, mas, ao mesmo tempo, ela colabora com a desconstrução do mito da democracia racial na sociedade brasileira. O racismo é explicitado, quebrando o velado pacto social da invisibilidade dos “mecanismos discriminatórios”:

[...] Em 1986, o centro de pesquisa e Assistência em Reprodução Humana espalhou por Salvador, Bahia, cartazes publicitários com o título “defeito de fabricação” acima da imagem de um garoto negro, com correntinhas no pescoço, canivete na mão e uma tarja nos olhos. Abaixo, o texto: tem filho que nasce para ser artista. Tem filho que nasce para ser advogado e vai ser embaixador. Infelizmente, tem filho que nasce marginal (SODRÉ, 1999, p. 235).

A representação desse discurso revela peremptoriamente o “imaginário etnocida”, marca simbólica de superioridade, latente na sociedade brasileira, e que a mídia, utilizando o espaço simbólico do discurso visual, apropria-se e potencializa. A disputa de espaço de poder, erigido pelos paradigmas brancos, joga com estratégias para conter o crescimento da população de afro-descendentes e, conseqüentemente, do poder político dessa população. Aqui, já percebemos o entrecruzamento das duas categorias de análise – espaço e identidade cultural.

A representação, seja em um cartaz, em uma pintura ou em um filme, é um processo cultural que está ligado à produção de identidade e de diferença, a imagem de arte é uma forma de relação com a alteridade. Nesse sentido, o cartaz posiciona o negro em uma imagem que constrói uma identidade em que a cor é atributo da condição de marginalidade – “tem filho que nasce marginal”. Segundo Tomaz Tadeu Silva, “A identidade é um significado – cultural e socialmente atribuído” (SILVA, 2000, p. 89). Para este autor, a identidade e a diferença estão ligadas à representação e é através dela que se “ligam a sistemas de poder” (*idem*, p.91). Ter o poder de representar implica em ter também o poder de posicionar a identidade. Um trabalho pedagógico crítico questiona o

sistema de representação das formas dominantes que dão suporte a esses posicionamentos da identidade e da diferença, como, por exemplo, no caso do cartaz citado.

Hall observa que:

As identidades culturais provêm de alguma parte, têm história. Mas como tudo que é histórico, sofrem transformação constante. Longe de fixas eternamente em algum passado essencializado estão sujeitas ao contínuo 'jogo' da história, da cultura e do poder. As identidades longe de estarem alicerçadas numa simples 'recuperação' do passado, que espera para ser descoberto e que, quando o for, a de garantir nossa percepção de nós mesmos pela eternidade, são apenas os nomes que aplicamos as diferentes maneiras que nos posicionam, e pelas quais nos posicionamos, nas narrativas do passado (HALL, 1994 *apud* VILLAS-BOAS, 2002, p. 59).

A produção de identidade cultural no trabalho pedagógico do Ensino da Arte não se trata de uma “simples 'recuperação' do passado”. Para nós, no contexto brasileiro e talvez, principalmente, no de Salvador-BA, trata-se de (re) conhecer a identidade cultural que tem servido de patrimônio material e imaterial para fixar o terreno da nacionalidade brasileira. Não seria apenas *resgatar* as culturas negras como uma peça de museu que territorializa e contém os símbolos da identidade em uma “versão *autêntica*” (CANCLINI, 2008), como algo que foi dado em uma posição de recepção na qual nada foi alterado. Conhecer e tornar conhecível significa acessar outros códigos e sentidos que nos reposicione agora; significa também compreender o 'por que' de representações, como a do cartaz citado.

No viés do interesse desta dissertação, em seu processo de construção na relação com o espaço de referência, na Educação das Relações Étnico-Raciais, a noção de identidade cultural é considerada, nas concepções de Hall, uma perspectiva identitária em um *tornar-se*, mas que dialoga com a questão de “ser”. Um *tornar-se* do sujeito nas suas relações social e cultural, historicamente construídas. Dentro do qual o vivido e as leituras – construção de sentidos e significados –, realizados nessas relações, são construtos de identidades. Assim, o social e o simbólico são processos necessários à construção de identidades. Estas são ainda construídas na relação com o “Outro”, com a diferença, “por meio da diferença e não fora dela” (HALL, 2000, p. 110). Sei o que me torna por aquilo que não me torna.

A construção da identidade do ‘ser sendo’ com o passado, nas narrativas que nos posiciona, é dada no reconhecimento desse e na possibilidade de reinventá-lo, permitindo ao sujeito identificar-se a uma cultura. O passado, articulado historicamente,

significa, citando Walter Benjamin, “apoderar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 1994, p. 110). Sublinhando o inconformismo e concordando com Pedro Abib (2007), vemos que a visão do passado não se cristaliza no tempo, nas suas verdades universalizadas, mas sim na sua tensão com o presente e, nessa perspectiva, tece rasuras.

Incluo ainda nessa reflexão a idéia da memória também como estratégia de visibilidade de espaço, força instauradora no interior do jogo do poder e da exclusão que se estabelece nos diferentes campos de atuação dos sujeitos. História e ancestralidade partilhada se recepcionam de forma crítica. Ao contrário de fixar o pertencimento cultural, como coloca Hall ao fazer críticas à visão essencialista do eu coletivo, a memória vai tecendo *o sentir-se pertencendo*, à medida que nos possibilita (re) posicionarmos nos espaços que atuamos pelos diferentes sentidos produzidos nas leituras desses discursos. Dessa forma, o fato de partilhar memória e história não retira a identidade do seu processo de travessia; naquilo que nos torna; em como somos representados e como essa representação intervêm nas nossas próprias representações.

Voltar e pegar o que ficou para trás são negociações de “rotas” (GILROY, 1994 *apud* HALL, 2000). Hall nos conta acerca da forma de escrever pessoalmente e não analiticamente, exemplificando essas negociações: “levei cinqüenta anos para voltar para casa. Não que tivesse algo para esconder. Era o espaço que não conseguia ocupar, um espaço que tive que aprender a ocupar” (HALL, 2003, p. 391). Essas voltas, rotas negociadas e histórias que vivemos cotidianamente em determinado momento de nossas vidas fazem parte do “espaço/lugar” específico de práticas sociais que nos formaram, e que são referências, seja para não mais nos identificarmos ou para (re) construirmos novas identificações. Não aprendendo a ocupá-lo, por ser o espaço dinâmico, historicamente e socialmente construído, mas aprendendo a (re) criá-lo.

A questão da identidade cultural na Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino da Arte, após a promulgação da lei 10639/03, insere-se em um campo que, como espaço de conflito e tensão, é perpassado por questões de hegemonia cultural. O exemplo do cartaz relatado anteriormente, como artefato cultural, é parte do jogo de poder, a imagem negativa traz a representação de onde o negro é visto pela cultura do branqueamento. Provocar no Ensino da Arte o olhar sobre essas relações, na idéia de

emergência de seus interstícios e compreender que todos nós temos nosso espaço/lugar de enunciação, são formas de tensionar esse campo e modificar sua configuração.

Destaco, assim, duas questões que norteiam a visão da escola aqui perspectivada. Primeiro, a escola é vista como um espaço dialético de reprodução e resistência, espaço de educação transformadora que, mesmo recebendo condicionamentos externos, reage sobre eles. E segundo, na perspectiva dos Estudos Culturais, a escola vista enquanto espaço de políticas culturais, que se organiza “através de modos de produção semiótica”, citando Roger Simon, equivale ao conjunto “de práticas sociais, textuais e visuais planejadas para provocar a produção de significados e desejos que podem afetar a idéia que as pessoas têm das suas futuras identidades e possibilidades” (SIMON, 2005, p 68).

Assim, para discutir o espaço da escola e, mais especificamente, da sala de aula na construção da identidade cultural, a partir das concepções mencionadas sobre espaço e perpassadas pelas questões de hegemonia cultural, desenho analogias com as concepções de Hall acerca da cultura, seus significados e significantes populares.

As relações do poder cultural de dominação e subordinação são, para Hall, aspectos intrínsecos da cultura. Nenhuma cultura se situa “fora do campo de força das relações de poder e dominação”. A força da cultura dominante, através das suas representações simbólicas, não tem “o poder de encampar nossas mentes”, afinal os sujeitos não são ‘idiotas culturais’. Porém, elas “invadem e retrabalham as contradições internas nos sentimentos e percepções da classe dominada” (HALL, 2003, p. 238).

No caso da nossa imagem de fundo, inscrevem-se ali representações que invadem os sentimentos e percepções dos negros e reforçam estereótipos. E tais representações criam realidades, como um imaginário circulante, dando forma aos discursos e às práticas sociais. Esse exemplo mostra como o “outro” é produzido no discurso da representação e como as práticas sociais cristalizam posições subalternas e dominantes.

Para Hall, a luta travada, hoje, pela hegemonia cultural não é uma questão de perder ou ganhar; tal luta é engendrada num jogo pela “mudança de equilíbrio nas relações da cultura” (HALL, 2003, p. 238). A questão é modificar as configurações do poder cultural “e não se retirar dele”. O que intervêm na mudança de equilíbrio é o valor cultural que se altera em diferentes épocas, a partir de um princípio estruturador. Tal princípio

“consiste das forças e relações que sustentam a distinção e a diferença” entre o que pertence à cultura central e àquelas vistas como periféricas nesse jogo. “A escola e o sistema educacional são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida, da parte ‘sem valor” (*idem*, p. 238).

A escola é um espaço que legitima a cultura dominante e, portanto, é emprenhada de seus valores culturais. A produção cultural negra, excluída do espaço escolar, é, de forma estereotipada, considerada primitiva em uma construção modernista de rejeição da diferença. E ao ser associada a uma produção da cultura popular também passa a ser considerada, de maneira ingênua, uma produção inferior, em contraposição a alta cultura (HALL, 2006). Os espaços de cultura visíveis na escola não estão desconectados das representações que constituem o mundo que vivemos.

As valorações culturais no espaço da escola ocorrem também pelo processo de alienação dessa trama social pelos seus atores, os quais estão imersos nas representações dominantes. Vários são os espaços na escola em que as imagens de figura humana colocadas em painéis e paredes são de brancos e louros; inúmeras são as aulas de arte em que a noção de estética é pautada nas concepções clássicas, em que imagens da pré-história são exemplificadas por pinturas rupestres da Europa. Desconhecemos as cavernas pré-históricas de Moçambique e o sentido de *Odara*. Ignoramos que Salvador tem a maior população negra fora da África?

Sabemos que o jogo é estabelecido em uma relação assimétrica de poder, na qual a identidade produzida se articula com o histórico, o cultural e o político. Nesse sentido, o deslocamento das culturas periféricas e negras, especificamente aqui, provocado pela escola enquanto instituição que valora e produz cultura, ocorre no tensionamento do equilíbrio da hegemonia cultural do branqueamento e nas emergências produzidas nos interstícios articulados com os conhecimentos que envolvem as culturas africanas e afro-brasileiras produzidas no cotidiano e no passado revisitado. Emergências exemplificadas na fala da estudante, citada no início desta seção, que descreve o seu sentido de pertença à cultura negra, deflagrado na sua relação com um conhecimento até agora construído e, conseqüentemente, na relação com um espaço tornado visível para ela.

Uma das estratégias políticas das culturas negras no Brasil, no jogo de configurações do espaço de poder, pode ser visto também no que Sodré nos apresenta como jogo duplo. Uma estratégia política que operou na demarcação de espaço da

diferença, como forma de resistência e sobrevivência e na construção de identidade cultural. Os espaços 'permitidos', por serem considerados inofensivos “na perspectiva branca”, eram revividos pelos negros em seus ritos, suas formas de relacionamento comunitário e outros. O que evidencia, para Sodré, uma “estratégia africana de jogar com as ambigüidades do sistema” (SODRÉ, 2005, p. 93). Esse jogo exemplifica formas de tensionar o equilíbrio dos espaços de hegemonia cultural, no sentido de (re) configurá-lo. Ainda para este autor, desse jogo emergia a “cultura negro-brasileira”. São nesses espaços que os negros (re) atualizam seu *ethos*.

Para Sodré, por exemplo, a cosmogonia e os rituais nag s que se implantaram no Brasil não foram exatamente os mesmos existentes em África. Há uma reposi o da ordem original africana, a partir das rela es entre “negros e brancos, mitos e religião”, mas também “entre negros e mulatos, e entre negros e etnias distintas” (SODRÉ, 2005, p.99). A síntese operada e as altera es sofridas decorrem de todo húmus social, político, histórico e estético do processo de diáspora aqui no Brasil.

Há uma descri o feita por Hall, a qual voltaremos a ela posteriormente, que nos remete aos espaços produzidos nos interstícios. Estes insurgem das emergências culturais e vão focalizar articula es no encontro com o novo – as tradu es. “Uma demanda que surge no interior de uma cultura específica se expande, e seu elo com a cultura de origem se transforma ao ser obrigada a negociar seus significados com outra tradi o, dentro de um “horizonte” mais amplo que agora inclui ambas” (HALL, 2003, p. 82).

Que rela es podem ter entre os espaços produzidos pelos africanos aqui no Brasil: nos jogos de ambigüidade (SODRÉ, 2005), os espaços produzidos nas cotidianas emergências culturais (HALL, 2003) e as encruzilhadas? Para Homi Bhabha (2006), a encruzilhada   o “entre-lugar” da fronteira, espaço de negocia o, de entrecruzamento de vozes e histórias dissonantes. Nesse limiar de confluências, nesse cruzamento de culturas, as diferenças são reconhecidas, aceitas ou recusadas no processo de (re) conhecimento do ‘outro’.

Que transposi es podemos fazer desses espaços para construir estratégias pedagógicas no Ensino da Arte na Educa o das Rela es  tnico-Raciais?

Ao discutir, nas considera es apresentadas até o momento, a identidade cultural enquanto identifica o, não há nega o de práticas culturais que definam as

particularidades das culturas negras explicadas pelas experiências compartilhadas subjetivamente na sociedade e transformadas nos diferentes períodos históricos e contextos culturais. Quando (re) encenamos o passado das culturas africanas, em sala de aula, através dos seus objetos artísticos, na experiência estética, seja diante das máscaras *Gueledes*²⁰, da etnia Yoruba ou do *Banco*²¹, da região Luba ou ainda assistindo *Grito de Liberdade*, revisitando pensamentos de Steve Biko ali representados, somos, muitas vezes, levados a conhecer nossas experiências vividas ou a acessar sentimentos que não são vividos no nosso cotidiano, mas com os quais nos identificamos. Dessa forma, através dessas práticas culturais compartilhadas na vivência do presente, produz-se matéria para a construção de identidades culturais e criação de espaços de pertencimentos.

Nesse sentido, a produção da matéria, no Ensino da Arte, é sondada e impregnada pelas experiências dos/das estudantes. É sondada no seu existir histórico, político e estético dentro do contexto de sua produção e na perspectiva de tornar visíveis as opacidades que as atravessam nas relações de poder, nas formas de exclusão e nos valores da cultura. E é impregnada de experiências produtoras de identidade cultural de afro-descendentes, que são também configuradas nos espaços do cotidiano, das experiências estéticas e das produções da cultura visual as quais os/as estudantes têm acesso.

Matéria/objeto/imagem de arte sondada e impregnada no espaço da sala de aula e no trabalho pedagógico de mediação do olhar que, para além de ser um conteúdo elencado em planejamentos, como já foi dito, para cumprimento de determinações legais, consubstancia-se em uma escolha política. Um trabalho pedagógico tecido em uma apresentação coletiva – “um manto” – que dê condições aos/as estudantes de ensaiarem uma posição de mestres das próprias histórias. Ensaios que (re) posiciona, (re) atualiza e (re) apropria o olhar que nos torna afro-descendentes.

A sala de aula, na perspectiva inclusiva, pode tornar-se, então, metaforicamente, a encruzilhada; um lugar de interseções em que os sentidos são produzidos por vozes dissonantes, consonantes e multiétnicas; um espaço de tradução de

²⁰ A máscara Gueledé pertence a uma associação de mulheres da etnia Yoruba usadas em rituais de fecundidade, a fertilidade; aspectos importantes do poder especificamente feminino. As mulheres do ritual *geledés* representam o culto das Iya Mi Oxorong, as grandes mães ancestrais.

²¹ O trono nessa região (Luba - Congo) representa a autoridade sagrada e o poder sobrenatural do rei, passado através da mulher. A representação do corpo da mulher possui o poder de guardar lembranças de deuses anteriores, tornando o Banco o lugar de permanência da alma.

cruzamentos tal como o nosso tecido cultural; espaço de mediação de produção semiótica em que não se cristalizam verdades absolutas; enfim, espaço de (re) atualizações, de jogar com o equilíbrio da hegemonia dominante.

Há uma imagem na cerimônia do congado descrita por Leda Martins que é um convite para (re) focalizarmos nosso olhar na esteira da sala de aula nessa metáfora. Durante os festejos, os congadeiros, em cada encruzilhada encontrada, viram-se de costas e caminham até atravessá-la, “pois, no anverso da máscara, em suas costas, é que o signo significa e celebra” (MARTINS, 1995, p.59). Nessa cerimônia, a ambivalência do jogo duplo e do jogo da aparência sustenta o espaço de (re) posição da cultura negra. De forma sucinta, de acordo com a autora, os congados:

[...] são festivais consagrados a Nossa Senhora do Rosário, a Santa Efigênia e a São Benedito. Os santos celebrados são católicos. Assim, na superfície, a celebração é cristã; entretanto, na estrutura latente das cerimônias e da organização ritual, predominam padrões de expressão africanos ou afro-brasileiros. O ritmo da percussão, a coreografia das danças, as vestimentas e adereços dos grupos, a técnica coral e, mesmo, as letras das músicas e cantos são uma *mistura de antigas línguas africanas e do português* (grifo meu) [...] (MARTINS, 1995, p. 59).

É o cantar e dançar para os santos católicos e, com eles, as nanãs das águas africanas e os antepassados. Nessa celebração Rei e Rainha de Congo são coroados e (re) investidos de seus poderes no espaço de dominação branca, performatizando um ato de (re) posição que transcende o contexto simbólico-religioso e induzindo “à possibilidade de reversibilidade de poder no contexto histórico-social adverso” (MARTINS, 2002, p.83). O trânsito de signos vai desenhando nesses espaços a produção artística afro-brasileira, revelando, nas rotas pelo atlântico, a cultura e as memórias recriadas no corpo, em gestos, cerimônias e outros.

Assim, duas questões se evidenciam para serem refletidas na subseção seguinte. A primeira é a questão implicada no processo de tradução descrito por Hall (2005) e exemplificado na forma de expressão cultural do congado, que é inscrita também em uma plasticidade visual. Essas e outras imagens, quando utilizadas no processo de mediação, constroem-se, muitas vezes, em representações que criam fixidez sob o olhar e a produção de identidade cultural.

A segunda questão, que contém a primeira, é que, tais como os congadeiros em sua cerimônia, a sala de aula pode nos convidar também a (re) focalizar o nosso olhar. O

(re) focalizar o objeto na (re) instauração do passado e da memória, ao “virar de costa” e caminhar no presente, sugere um movimento de transformação de ambos: estudante e objeto. O primeiro se (re) posiciona em outras miragens sobre o segundo, perspectivando outras visões. Talvez tenha sido essa uma das possibilidades, às vezes insondável no espaço pedagógico, que a estudante do CEPJBAB encontrou para sua construção positiva do se sentir uma “negra legítima”.

Nesse sentido, (re) focalizar o olhar para produzir visibilidade do espaço negro e identidade cultural como identificação, no Ensino da Arte, provoca a reverberação de vozes autorizadas, para que rasure e rompa com evocações racistas os discursos imagéticos, como o do cartaz do Centro de Assistência e Reprodução Humana de Salvador. Imagens que até hoje ecoam no imaginário social e que escuto nas falas de estudantes, quando dizem, diante da leitura de uma propaganda veiculada na televisão que mostrava as atitudes de discriminação de um guarda frente a uma situação que colocava em um momento um menino negro correndo atrás de um menino branco e, em outro momento, a situação inversa: “[...] eu acho que este comercial foi pra mostrar que existe muito preconceito ainda dos brancos com os negros [...] Alguns brancos acham que os negros são ladrões” (Entrevista Estudante do CEPJBAB).

Tal fala revela a percepção do local em que o ‘Outro’ negro é posicionado na cultura. Revela também a consciência, o conhecimento e, portanto, a negação do discurso de uma identidade primordial construída pela dominação. Revela ainda, concordando com McLaren, que precisamos munir os/as estudantes de condições para a consciência crítica e para a luta por justiça “nas arenas políticas de raça, gênero e sexualidade” (MCLAREN, 2000, p. 280).

2.3 ENSINO DA ARTE: PERSPECTIVAS EM TECER O ENTRELUGAR NA SALA DE AULA

Eu acho que não importa a cor, não importa a raça, não importa o que fazemos, não importa tudo que todo mundo tem o seu valor, todo mundo tem sua etnia, todo mundo tem sua religião, todo mundo tem os seus costumes, tem suas músicas, tem tudo. Pois nenhum é melhor que o outro. (Estudante da 5ªC do CEPJBAB)

Trabalhar com arte e educação, de certa forma, alimenta-nos da utopia de explorar “novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar” (SANTOS, 2001, p.323). E esse direito desejado nos é apresentado na enunciação da estudante como nutriente, para nós, de um exercício da utopia, exercício em compreender a realidade imaginada e a realidade imediata. Refletir a condição de “que todo mundo tem seu valor”, na fala da estudante, encaminha-nos para discutir o Ensino da Arte e Educação das Relações Étnico-Raciais nas tessituras de um *entre lugar* na encruzilhada. Este, o lugar da arte nos seus movimentos inclusivos, não deixando de considerar, é claro, as tensões no processo de produção da identidade e da diferença no trabalho pedagógico.

A (re) educação entre negros e brancos, incluindo os indígenas e demais etnias que constroem nosso espaço social, não é tarefa exclusiva da escola, mas algo que implica uma articulação com as práticas e instituições sociais, políticas públicas e movimentos sociais. Contudo, na fatia dessa articulação tomada como responsabilidade da escola, do espaço da sala de aula e, mais especificamente, do trabalho pedagógico do Ensino da Arte abordada nesta subseção, pensamos, de antemão, que essas são ações que precisam se realizar conjuntamente em projetos pedagógicos, os quais impliquem as diferentes áreas de conhecimento. Projetos que levem a escola a um “respirar coletivo” (MAFFESOLI, 2001), por caminhos que compreendam a diferença na diferença e produzam visibilidade das muitas vozes caladas das narrativas coloniais, ao mesmo tempo em que considere a solidariedade, mesmo nas diferenças. Projetos os quais se construam como uma ação de transgressão²², condição relevante em uma educação crítica e sensível que nos convoca a romper com a prerrogativa de um único conhecimento validado, com o qual, muitas vezes, aprisionamos corpos e mentes no processo de ensino/aprendizagem. É reinventar e transformar, respectivamente, as narrativas da linguagem e da realidade social forjadoras de identidade cultural homogênea e estereotipada.

²² “Transgressão. Talvez um dia ela pareça tão decisiva para a nossa cultura, tão parte de seu solo quanto a experiência da contradição foi no passado para o pensamento dialético. A transgressão não busca opor uma coisa a outra... não transforma o outro lado do espelho... em uma extensão rutilante... sua função é medir a excessiva distância que ela inaugura no âmago do limite e traçar a linha lampejante que faz com que o limite se erga”. (FOUCAUT, Prefácio à Transgressão. In: Linguagem, contramemória, prática. *Citado em* HALL 2006, p. 205).

Os conceitos de raça e étnico, no processo de (re) educação que impõe aprendizagens e trocas de conhecimentos entre negros e brancos, são aqui tomados nas considerações apresentados pelas Diretrizes Nacionais que destacam a relevância de se entender:

(...) por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática. (BRASIL, 2004, p.13).

Assim posto, discutimos, então, Ensino da Arte e a Educação das Relações Étnico-Raciais, ancorando em proposições do multiculturalismo crítico, na perspectiva dos diálogos interculturais no processo de educação. Tais proposições fundamentam-se: na consciência dos mecanismos de poder que perpassam as relações culturais; articuladas a partir da perspectiva das margens; situando as identidades historicamente e, portanto, considerando a não fixidez e essencialização destas; em concepções de uma ação pedagógica crítica, como uma ação também com sensibilidade estética; e na compreensão de uma linguagem pedagogicamente operante nas posições de ações e de negociações do sujeito (MCLAREN, 2000) ²³.

A discussão, aqui proposta, é ainda articulada ao tema transversal da diversidade, posto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e na perspectiva da linguagem da arte, considerando o cenário sociocultural da escola. Tal linguagem, apropriada de suas dimensões no Ensino da Arte, provoca, no trabalho pedagógico, a metáfora do “descascar a cebola” (SODRÉ, 2001), e, na experiência do segredo da verdadeira “Grande Refazenda”, enunciada por Gilberto Gil, munir os/as estudantes de condições para produzir inserções críticas no espaço social. De acordo com Gil:

“Para continuar resistindo, os africanos submetidos ao cativeiro e seus descendentes tiveram que refazer tudo, refazer linguagens, refazer parentescos,

²³ Essas são perspectivas, segundo Peter McLaren, que o multiculturalismo revolucionário articula a partir do multiculturalismo policêntrico.

refazer religiões, refazer encontros e celebrações, refazer solidariedades, refazer cultura. Esta foi a verdadeira Grande Refazenda”²⁴ (GIL, 2006).

Inserções construídas ao partilhar coletivamente a experiência nos significados traduzidos na “Grande Refazenda”, como um grande processo de reinvenção na história da humanidade e de superação do processo de estranhamento. O grande refazer, aqui na Bahia, com as matizes de um arco-íris cultural que lançou sementes de uma visão de mundo em valores e princípios da ancestralidade africana. Sementes de signos culturais de origem africana presentificados na nossa cultura que impregnam nossos referenciais estéticos apresentados a nós, por exemplo, na obra de Mestre Didi.

Na sua obra, contas preenchem as linhas e os espaços, e as palhas das palmeiras tomam corpo, entrelaçando-se umas nas outras. Das suas mãos e do seu olhar, entre movimentos de idas e vindas, emerge o espaço intervalar, entrelaçamento de dois espaços: “da porteira para dentro, da porteira para fora”²⁵. As formas surgidas dão concretude à tradução da tradição Nagô pelas mãos e pelos olhos de Mestre Didi. A primeira, palco de luta e lugar de resistência, e a segunda, o relacionamento entre o passado, a comunidade e a identidade (HALL, 2005). Sobre a obra do artista sacerdote, Dalmir Francisco nos conta:

As mãos do artista tiram, da folha ressequida da palmeira, um a um, fios e nervuras, preparando-os, pois que, enfeixados, serão a substância que irá conformar um objeto, um signo, um emblema. O ato é material e concreto, mas já prenuncia algo simbólico, significativo. A folha ressequida da palmeira já não é mais folha, *ewê*, vida que *ajuda* a planta a *respirar*. É folha colhida ou caída, ressequida e morta que é transformada em fios, em nervuras. Assim, a folha ganha nova vida, nova possibilidade de viver em outra dimensão, a dimensão radicalmente criada e sustentada pela ação humana e *encarnada* em objetos (...) Mestre Didi, buscando nos fios preparados da palmeira e sua conversão em nervuras (capilaridades que conduzem seiva ou *liquidos* vitais), nos búzios, nas contas, nas peles (couro) e nas cores transcritas, para a arte sagrada / laica, materiais e signos ou símbolos que possuem significado próprio, mas que são, mais além, projetados e, neste projetar, recriados em contextos diferentes da origem e, por isso mesmo, é uma obra de arte que convida, ou melhor, que convoca a reflexão do outro e põe, em cena, a diversidade cultural, étnica, como condição do ser humano. (Citação proferida na palestra do Prof. Dr. Dalmir Francisco (UFMG) *Mestre Didi: a história, o escrito e o sagrado*, durante

²⁴ Discurso do ex Ministro Gilberto Gil, sobre o tema central “A Diáspora e o Renascimento Africano” da 2ª Conferência de Intelectuais da África e da Diáspora realizado em Salvador em junho de 2006. <http://www.palmares.gov.br/_temp/sites/000/2/publicacoes/refazenda.pdf>.

²⁵ Metáfora enunciada por Mãe Senhora, “nos indica princípios de exercício de poder e territorialização que caracterizam as relações da comunidade terreiro com o contexto social envolvente” da “porteira para dentro” refere-se a cultura africana e “da porteira para fora” a cultura eurocêntrica. (Deoscóredes M. Dos Santos e Marco Aurélio Luz, 2002, p.41).

Os objetos de arte de Mestre Didi, ao vivificar a folha ressequida da palmeira na recriação da estética do sagrado, traduzindo passado no presente, “convoca”-nos a refletir a diversidade cultural. Refletir não apenas como condição do ser humano, mas, sobretudo, o sujeito nas condições social, cultural e histórica. A diversidade e a multiplicidade movimentam os territórios de identidades no processo de produção social e, portanto, envolvem relações de poder no jogo de configurações de espaços que apontam para os processos de hibridização. Esses são processos insurgentes das relações de conflitos nos movimentos diaspóricos e de colonização, e que também afetam o poder dominante.

A arte de Mestre Didi, como parte da “Grande Refazenda”, constrói uma estética da resistência política de matizes de cosmovisão africanas na Bahia. São esses exemplos de relevantes conhecimentos que foram posicionados à margem, por não fazer parte da visão da cultura dominante, e que foram ocultados das escolas, mesmo com o projeto de identidade nacional erigido sobre uma dita democracia racial. Agora, após a lei 10.639/03 e na perspectiva do multiculturalismo crítico, eles são deslocados do seu silêncio dentro do espaço da sala de aula, construindo um espaço de esperança que precisa ser aproveitado estrategicamente (MCLAREN, 2000), principalmente para resistir às formas pedagógicas que, muitas vezes, reduzem ou produzem esses conhecimentos não com as vozes que estão posicionadas as margens.

O multiculturalismo, de acordo com Stuart Hall, é substantivo e “refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” (HALL, 2003, p.50). Há diferentes abordagens do multiculturalismo, não se constituindo, segundo o autor, como uma “única doutrina”. Descreve “uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados” (*idem*, p.50).

Nesse sentido, o multiculturalismo crítico é apontado como um dos caminhos a se buscar conduções na escola, para uma situação social mais justa, ampliando a consciência crítica em relação a nossa sociedade, tão cheia de contradições e ambigüidades “interétnicas” (RITCHER, 2003). Tal caminho se apresenta na dialética inclusão/exclusão, como forma de resistência e mudança. Conforme Ritcher, referindo-se a McLaren:

Para ele, somente a resistência crítica à dominação cultural pode conduzir o multiculturalismo ao seu verdadeiro caminho de humanização através do diálogo e da paz. Da mesma forma, a educação multicultural e intercultural deve familiarizar os (as) alunos (as) com as realizações de culturas não-dominantes, de maneira a entrar em contato com outros mundos, abrindo-se para a riqueza cultural da humanidade. (RITCHER, 2003, p.32)

O multiculturalismo crítico, ao propor no espaço da sala de aula a articulação da produção de conhecimento, que emerge das “culturas não-dominantes”, lança olhares sobre os significados e modos de vivências diversos no agir e tornar-se do sujeito na relação com o seu mundo. Constrói-se, dessa forma, uma via para construção de estratégias que conduzam para a produção de visibilidade do espaço de referências de afro-descendentes e, conseqüentemente, a ampliação de espaço negro dentro de um espaço de domínio branco. O multiculturalismo, assim posto, assegura possibilidades de “resistência crítica”, quando um *perturbamento* provoca formas de regulação do trabalho cultural da educação operadas nos construtos do poder discursivo dominante, pela visibilidade às multirreferências socioculturais (re) atualizadas no cotidiano de seus sujeitos. Esse *perturbamento* nos confirma a relevância das imagens das cenas e da estética do cotidiano e da cultura visual, conjuntamente às produções artísticas africanas e afro-brasileiras no trabalho pedagógico do Ensino da Arte, por trazer as polifonias de vozes excluídas e com elas os valores culturais dos/das estudantes produzidos em experiências cotidianas.

Como coloca McLaren:

O multiculturalismo revolucionário reconhece que as estruturas objetivas nas quais vivemos, as relações materiais condicionadas à produção nas quais estamos situados e as condições determinadas que nos produzem estão todas refletidas em nossas experiências cotidianas. Em outras palavras as experiências de vida constituem mais que valores, crenças e compreensões subjetivas; elas são sempre mediadas através de configurações ideológicas do discurso, economias políticas de poder e privilégio e divisão social do trabalho (MCLAREN, 2000, p. 284).

O multiculturalismo crítico ou revolucionário considera as formas de condicionamentos objetivos das estruturas da sociedade nas relações políticas entre o micro espaço e o macro espaço. Situa a produção de identidade, a partir das experiências imediatas do cotidiano. Mas essas experiências são atravessadas por uma relação social mais ampla, mediada por um contexto global de discriminação, poder e privilégio, e que envolve também discurso e, portanto, linguagem e representação. Nesse sentido,

compreendemos que o micro espaço social da sala de aula e da escola não prescinde da sua relação com o macro espaço social na produção de identidade, e que os acontecimentos nos primeiros são também transformados em ações que vão interferir nesse e em outros campos sociais.

“O multiculturalismo revolucionário, como um ponto de interseção com a pedagogia crítica, dá suporte à luta pelo hibridismo pós-colonial” (MCLAREN, 2000, p. 21). Sendo isso, para este autor, “um modo *crítico* identitário”, que se configura na fronteira ao buscar criar um novo espaço. Esse espaço, por sua vez, nega uma cumplicidade com os “imperativos desenraizantes da ocidentalização” e “com teorias de um autoctonismo estático natural, com idéias monolíticas” (RADHAKRISHNAN, 1996 *apud* MCLAREN, 2000, p. 21), sendo denominado “terceiro espaço”. Trata-se de uma estratégia de recusa do processo de dominação cultural (BHABHA, 2007).

McLaren convida os educadores, a partir da perspectiva do hibridismo pós-colonial, a criarem “uma pedagogia fronteriza”. Na fronteira não há centros, “tudo são margens” (2000, p.21) e há resistência à fusão. O que se afina com as considerações feitas, na subseção anterior, quando a sala de aula se torna o “entre lugar”, um espaço de intersecções que reflete a proposição de uma pedagogia de fronteira, a partir de considerações dos processos de hibridismo cultural (MCLAREN, 2000; BHABHA, 2006; HALL, 2005; e CANCLINI, 2008), em que estes não diluem as tensões e contradições nas relações de poder das diferenças que desestabilizam a fixidez da identidade. É considerado um modo crítico na produção de identidade, incorpora o dialogismo, é polifônico e é um processo ambivalente e antagônico.

Antes de prosseguirmos, convém expor, em um breve comentário, a nossa contraposição em relação à sinonimização entre as noções de hibridismo e mestiçagem tomados por alguns autores, inclusive o próprio McLaren (2000). Em se tratando, especificamente, da nossa sociedade brasileira, tal sinonimização não é aqui considerada, à medida que o processo de hibridização, naquilo que nos interessa discutir, apresenta diferenciais, já citados, em relação ao que envolve e almeja o discurso de mestiçagem: ocultação de antagonismos; unidade conciliatória dos conflitos e diferenças étnicas e culturais; discurso de superioridade branca no que é considerado 'mistura'; dentre outros. As considerações que focalizamos no processo de hibridização, através de citações apresentadas a seguir, interessam-nos sob a perspectiva do multiculturalismo crítico e que

não correspondem, então, ao discurso de mestiçagem sobre o qual se constrói historicamente a identidade nacional no Brasil e, principalmente, em Salvador. As noções de miscigenação são construções político-sociais de interesses dominantes, ao defender o discurso identitário mestiço com base na cultura ocidental hegemônica, no qual os referenciais da matriz africana da cultura brasileira não são visíveis. O próprio sistema educacional brasileiro é uma evidência, pois só recentemente essa matriz toma parte, ainda em um pequeno movimento, para a grande demanda que urge a educação das relações étnico-raciais do currículo²⁶.

Hall chama-nos a atenção sobre a forma mal interpretada de hibridismo²⁷, não sendo este “referência à composição racial mista de uma população” (HALL, p. 71). O hibridismo não se trata, pois, de uma simples mistura de identidades, considerando-o, portanto, como um “processo de tradução cultural agonístico” inconcluso. Hall nos apresenta como tradução um conceito que:

[...] descreve aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram *dispersadas* para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão *unificadas* no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas” (e não a uma casa particular). (HALL, 2005, p.88/85)

As identidades culturais também não são “unificadas” nos sentidos dominantes da outra “casa”. Tal processo, já citado anteriormente, é aqui compreendido, tomando como referência a nossa realidade, na noção de “Jogo Duplo”, colocado por Muniz Sodré (2005), e exemplificado na celebração dos congados, citada por Leda Martins (1995). É importante que Hall confirma, nessas identidades, que não há assimilação ou uma 'mistura' que dilui o outro no caldo etnocêntrico, cujos traços culturais apaguem ou percam completamente contornos das diferenças das “casas” e, sobretudo, dos valores da “casa”, matriz referencial, a qual se sente pertencente, no processo de tradução.

²⁶ “Podemos dizer que o currículo tem carne e alma, isto é, é movido concretamente por uma visão de homem e de mundo, bem como auto-eco-organiza se mediado por estas instâncias” (MACEDO, 2004, p.258).

²⁷ Stuart Hall coloca que o hibridismo encontra argumentos que consideram ser essa forma uma “poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura” (2005, p. 91). Mas existem outros argumentos que podem ser essa uma forma relativista que implica perigos.

Nas considerações de Bhabha, temos que o processo de hibridismo:

Não é simplesmente apropriação ou adaptação, é um processo através do qual se demanda das culturas uma revisão de seus próprios sistemas de referências, normas e valores, pelo distanciamento de suas regras habituais ou “inerentes” de transformação. Ambivalência e antagonismo acompanham cada ato de tradução cultural [...] (BHABHA, 1997, *apud* HALL, 2006, p. 71).

As noções do processo de hibridação cultural são relevantes, nesse estudo, à medida que permitem analisar possíveis ancoragens do trabalho pedagógico do Ensino da Arte.

O primeiro aspecto constitui uma fonte alimentadora de uma das premissas para a dinâmica inclusiva do Ensino da Arte. Dinâmica esta que diz respeito ao diálogo interpretativo com a imagem, no processo de mediação, que problematiza a representação do ‘outro’ nas imagens de arte e a posição que ele ocupa nos nossos discursos. Nesse processo, a leitura crítica da imagem é vista em Douglas Kellner (2005) como uma análise da forma e do conteúdo nos seus modos operantes e comunicativos na vida e em situações concretas; implica também na forma de construção de uma leitura que se amplia ao problematizar o “porquê” de uma representação imagética (HERNANDEZ, 2000), tomando como referencial os contextos da imagem e do sujeito espectador. Nesse sentido, (re) focalizar o olhar no trabalho pedagógico evidencia outra compreensão sobre as produções artísticas híbridas da diáspora, considerando os seus processos de negociações de poder e dos sistemas de significados que envolvem essas produções. Isso significa uma compreensão, por exemplo, em relação ao processo de tradução de produções artísticas afro-brasileiras, rompendo com o reducionismo em que ela é colocada na sala de aula, sobre o discurso da “mistura”. Essa forma carrega um peso político que oculta os conflitos e as grandes desigualdades nas relações sociais entre brancos e negros, quando tomam essa produção como resultada da mestiçagem.

A compreensão dos processos de tradução na nossa cultura possibilita-nos interrogar esse discurso e as representações que comumente estão associados às culturas negras. Quando, por exemplo, a CEPJBAB encaminha em seu trabalho pedagógico a valorização da cultura afro-brasileira através das obras de Di Cavalcanti e focaliza a figura da mulata para homenagear a mulher brasileira, consideramos que o processo de mediação, no diálogo interpretativo com a imagem, vai ser determinante nos caminhos de reificação ou superação dos discursos que por aí perpassam. Porque o próprio Di Cavalcanti

confirmava o discurso de mestiçagem que ajudou a construir o mito da democracia racial. Segundo este artista: “A mulata, para mim, é um símbolo do Brasil. Ela não é preta nem branca. Nem rica nem pobre. Gosta de música, gosta do futebol, como nosso povo [...]” (*Disponível em <http://www.dicavalcanti.com.br/apresentacao.htm>*). Em projetos de legitimação política, os mitos nacionais resultam de operações de transposição e escolha sobre qualidades, fatos e heróis que não refletem as condições de vida da maioria do povo. Entre os escolhidos e excluídos, o cenário brasileiro compôs seu projeto de identidade nacional na tríade negro-índio-branco, mas excluiu ou estereotipou fatos, heróis e qualidades das duas primeiras matrizes estéticas que interessavam a todos os brasileiros, numa síntese perversa do seu projeto de embranquecimento.

Outra repercussão desse primeiro aspecto é a de problematizarmos, no processo de leitura a versão do autêntico e da pureza cultural na produção artística, analisando diferentes valores presentes, inclusive nos movimentos vertical e horizontal (SANTOS, 2005) sobre essa produção.

O segundo aspecto situa-se na revisão de referenciais e valores implicados na negociação com a diferença do outro, no processo de tradução cultural. Tal negociação, nos embates culturais, carrega a noção de resistência cultural, não pressupondo, necessariamente, fusões. Podem se interpelar, significando justaposição de culturas, como é considerado por Roger Bastide em relação ao sincretismo, na sua análise do folclore brasileiro (BASTIDE *appud*. PEIXOTO, 1998). O exemplo da cerimônia do congado exemplifica bem essa questão, porque nos permite (re) tirar as “máscaras brancas” – do festejar os santos católicos – sobre a “pele negra” (FANON, 2008), que festeja seus ancestrais e divindades, coroando seu Rei e Rainha, usadas deliberadamente ou não em outras situações. O descascar as camadas justapostas não torna a imagem visual transparente, mas nos possibilita atentar para as sedimentações e modificações nas configurações dos espaços de hegemonia cultural, e problematizar as identidades aí posicionadas.

Nesse contexto, (re) focalizar o olhar sobre o/a estudante/espectador/a/produtor/a pressupõe: primeiro, compreender esse/a estudante como sujeito afro-descendente e brasileiro que constrói sua identidade, não homogênea, nessa dinâmica de cruzamentos e interseções, considerando, inclusive, a relação entre o local e o global; e segundo, no diálogo de interpretação com a imagem de arte refletir, explorar e

valorizar o/a estudante sujeito instituinte na posição de tradutor de uma cultura. Uma escuta das margens mediada nas negociações com as diferenças na sala de aula. A dinâmica inclusiva do Ensino da Arte pode constituir-se o “entre lugar”, à medida que se torna o lugar de escuta, não harmonioso, nem consensual, nos processos de leitura e produção de imagens da arte, de diferentes posicionamentos do/da estudante como sujeito que está e vem de algum lugar (GIROUX, 1993). Esse é o lugar das possibilidades de realidades que são produzidas e que dão conta de nos confirmar a cultura na sua incompletude de sentidos e valores, e “como busca de relacionamento com o real” (SODRÉ, 2005, p.41), seja ele imediato ou imaginário. Um objeto pode ser mais significativo para aquele que se relaciona com ele, questionando o seu sentido atual. Sentido esse que pode circular, ao ser capturado por explicações que o situem em seu contorno sociocultural (CANCLINI, 2008).

O terceiro aspecto, analisa o trabalho de tradução do/da professor/a articulado a partir das lições que aprendemos em elaborações de estratégias de emancipação no processo de hibridismo. Elaborações repensadas nas considerações de Bhabha e que, ao mesmo tempo, confirma a dinâmica da cultura na sua incompletude:

Há mesmo uma convicção crescente de que a experiência afetiva da marginalidade social – como ela emerge em formas culturais não-canônicas – transforma nossas estratégias críticas. Ela nos força a encarar o conceito de cultura exteriormente aos *objets d’art* ou para além da canonização da “idéia de estética”, a lidar com a cultura como produção irregular e incompleta de sentido e valor, freqüentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato de sobrevivência social (BHABHA, 2007, p. 240).

O processo de deslocamento, a convivência de povos com visões de mundo díspares no mesmo espaço, a experiência pós-colonial de desigualdades e marginalização levam a um repensar a cultura não aprisionada em objetos que territorializam o seu conceito e os reduzem em cânones estéticos. Significa pensar também na cultura gestada nesse espaço como estratégia de sobrevivência social traduzida em um processo que atua com força criativa e que se infiltra nas formas de dominação cultural, desestabilizando-a e ameaçando os saberes normalizados. Um processo em que o “terceiro espaço” de enunciação é o “entre lugar” que não elude os conflitos; lugar de contestação, mudança e afirmação.

O processo de hibridação, ao nos forçar a repensar o conceito de cultura, condição *sine qua non* do multiculturalismo, transpõe-nos até a imagem da encruzilhada sendo atravessada pelos congadeiros, ou ao movimento de trançar os fios, as nervuras da

palmeira da obra de Mestre Didi, para pensar o trabalho de tradução do/da professor/a de arte, constituindo-se uma tarefa relevante para o processo de tradução do significado cultural. É mediar na emergência da condição de duplicidade ou ainda de multiplicidade dos espaços que se entrecruzam na leitura e produção artística da sala de aula. Nesse espaço os sentidos e valores da cultura, produtores da identidade cultural, estão em processo de negociação com os outros espaços de travessia de seus atores sociais.

Há um personagem de Ítalo Calvino, citado por Anamelia B. Buoro, Sr. Palomar, que ajuda-nos a construir uma imagem do trabalho de tradução do professor/a. Segundo esta autora, esse personagem com nome de “observatório astronômico”, através de seu “olho telescópio”, “sabe esgaçar a densa capa que recobre o velho mundo, aparentemente cristalizado por uma centena de condicionamentos e automatismos, para instaurar sua novidade perene em constante movimento de recriação” (BUORO, 2002, p.63).

A forma alegórica do “olho telescópio” significa ampliar a condição de enxergar. Ou seja, o trabalho de tradução (re) focaliza o seu olhar sobre as imagens que medeia, num processo que puxa os fios das urdiduras da cultura e que os problematiza, buscando compreender por onde eles passam nas produções artísticas das culturas negras, suas relações com os tecidos sociais e os sujeitos que as produzem, incluindo aí o/a estudante.

Buoro nos fala que “as imagens ocupam nossos espaços internos e externos (...)” (2002, p. 48). Nesse sentido, o trabalho de tradução são ações conjuntas entre os atores pedagógicos, no espaço da sala de aula, para intervir nas suas relações com os espaços ocupados pela imagem na realidade, seja ela imaginária ou imediata. Olhar as imagens de arte significando-a é dar-lhe visibilidade, olhares sensíveis e pensantes produzidos na urdidura das travessias culturais que estão acontecendo a cada minuto.

McLaren, ao tecer considerações sobre o trabalho de tradução do/da professor/a, cita o cuidado que tem Freire em:

(...) assegurar que sua linguagem de tradução oferece ao oprimido as ferramentas para analisar suas próprias experiências e, ao mesmo tempo, reconhecer que o próprio processo de tradução nunca é imune à inscrição em relações ideológicas de poder e privilégio (FREIRE e GADOTT, 1995 *apud* MCLAREN, 2000, p.69).

A linguagem de tradução do/da professor/a de arte está empenhada da tradução que este faz do campo da arte e, concordando com este autor, é um fazer sem imunidade de inscrita nas relações ideológicas. A linguagem pedagógica opera nas posições as quais os/as estudantes atuam e negociam.

As lições de revisão provocadas nas estratégias de sobrevivência social que emergem no processo de hibridação nos convocam a repensar as molduras que sustentam o Ensino da Arte (mais amplamente a educação escolar), e que demanda uma revisão dos padrões culturais que permeiam esse espaço, (re) construindo o ensino na “Grande Refazenda”, como um processo de tradução. O que significa rever as referências nas quais as ações pedagógicas são valoradas e as regras que pautam o jogo no espaço da sala de aula, da educação escolar, ainda regidas sobre parâmetros curriculares tão dissonantes e incapazes de perceber os acontecimentos produzidos nos interstícios da escola. Tal jogo que se mantém atado às respostas previsíveis e que privilegiam um olhar e excluem outras versões.

Ao repensar as molduras do trabalho pedagógico, da escola e da educação no processo de inclusão, só não podemos incorrer os mesmos equívocos os quais nos opomos e dimensionamos epidermicamente seu poder avassalador – (re) moldurar os conhecimentos com base numa única visão e com parâmetros absolutizantes. Pelo contrário, acenar para uma educação afinada com uma linguagem que traduza na multiplicidade de vozes o poema *Traduzir-se*, de Ferreira Gullar, como possibilidades do refletir e refratar a arte na relação com o mundo e como um corpo se produz sem o purismo cultural:

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.
Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.
Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.
Uma parte de mim
almoça e janta:
outra parte
se espanta.
Uma parte de mim
é permanente:

outra parte
 se sabe de repente.
 Uma parte de mim
 é só vertigem:
 outra parte,
 linguagem.
 Traduzir uma parte
 na outra parte
 — que é uma questão
 de vida ou morte —
 será arte?

Entre a permanência e o de repente, uma parte e outra, experiência e consciência estética, o tornar-se múltiplo e o vazio, operam-se reconstruções na relação cultura, conhecimento e poder. Os diferentes corpos culturais se produzem em movimentos pendulares em um campo conflitivo e instável, refazendo os espaços e as identidades culturais que inclui o Outro. É arte.

2.3.1 As Tramas do Multiculturalismo nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Historicamente, nossa formação é estriada pela negação do outro, e a escola, como instituição que se projeta sobre um conjunto de práticas sociais textuais e visuais, afirma essas marcas. No cenário da escola, a base de suas construções está na afirmação de conhecimentos de valores universais que se assentam na cultura européia (CANDAU, 2002). Nesse sentido, a construção de identidade cultural e a produção de visibilidade do espaço de referência de afro-descendentes, analisadas no sentido da inclusão sociocultural, no arcabouço do multiculturalismo, ampliam essa base de estruturação da escola, porque passa a problematizar essa universalização, quando se movimenta pelas margens, mas sem *guetificar* os conhecimentos. Como estratégia pedagógica, o multiculturalismo nos permite situar de forma crítica os valores e conhecimentos universais.

Assim, se a escola, na perspectiva do multiculturalismo crítico, projeta sua estrutura no diálogo entre culturas, ela se revela um espaço fundamental, no sentido de pertencimento pelos processos de identificação que provoca e, ao mesmo tempo, concordando com Vilma Reis, a escola se torna:

(...) o melhor lugar para enfrentar o racismo (...), pois é neste espaço de socialização e trocas culturais que ele se manifesta com força absoluta, pela afirmação quase exclusiva da cultura branca, de origem européia, e promoção institucional de muitos silêncios sobre as contribuições civilizatórias negro-

africanas e dos povos indígenas, primeiros habitantes do território brasileiro. Representação de duas matrizes e muitos povos, de África e das Américas, portadoras de memória, línguas, religiões e outras dimensões culturais, materiais e imateriais absolutamente diversas da matriz ocidental-branca-cristã-européia, formadas por cosmovisões bem distintas, mas nem por isso ilegítimas. (REIS, 2005, p.113).

Sendo, então, a escola um espaço de trocas culturais, negociação e produção de cultura de visões de mundo diversas e diferentes, o trabalho pedagógico tem que assumir, metaforicamente, sua ação de ‘cruzar fronteiras’. Como coloca Tomaz Tadeu Silva:

Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, esses movimentos podem ser literais, como na diáspora forçada dos povos africanos por meio da escravização, por exemplo, ou podem ser simplesmente metafóricos. “Cruzar fronteiras”, por exemplo, pode significar simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades. “Cruzar fronteiras” significa não respeitar os sinais que demarcam – “artificialmente” – os limites entre os territórios de diferentes identidades (SILVA, 2000, p. 87/88).

A Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como marco legal, abrem perspectivas de rupturas com os paradigmas eurocêntricos, revelando as opacidades do discurso da democracia racial no país e assumindo legalmente a tentativa de “epistemicídio” contra os negros na nossa história, subalternizando-os e marginalizando-os, ao ocultar e eliminar, na visão eurocêntrica, “formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos”. (SANTOS, 2001, p. 328).

Os trechos abaixo, citados do Relatório do Conselho Federal de Educação, confirmam as imagens refletidas:

A demanda por *reparações* visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir, os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (...) A demanda da comunidade afro-brasileira por *reconhecimento*, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas (BRASIL, 2004, p.5/6).

Citando, também, as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Raciais:

Precisa o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmo, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes idéias e comportamento que lhe são adversos. (BRASIL, 2004, p.14).

O texto das Diretrizes deixa claro que todos precisam se ver incluídos. Portanto, precisamos tratar essa questão sobre a luz da nossa realidade sociocultural, observando as identidades culturais produzidas nos diferentes contextos do País e os movimentos transculturais que interferem nessas produções.

A questão da produção da identidade e da diferença, o problema da multiculturalidade e a metáfora do “cruzar fronteiras” vêm sendo tratados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, na parte geral, como tema transversal. Embora a incorporação desse tema não tenha sido pacífica e contou com a presença de pressões dos movimentos sociais, essa é uma posição que não atende à demanda por reparação na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira.

Desde 1998, nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Arte, de 5ª a 8ª séries (BRASIL, 1998), ratificando a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996), instituiu-se o ensino artístico como obrigatório, caracterizando essa área a partir do entendimento da arte como manifestação humana e visando ao “desenvolvimento cultural” do estudante. Considerando-se, ainda, a arte em suas dimensões de criação, apreciação e comunicação. Os eixos *produzir, apreciar e contextualizar* – nos quais se articulam os conteúdos da área de arte no processo pedagógico – são ancorados na abordagem triangular (ler, fazer e contextualizar), sendo que, ao invés de uma mera apreciação, coloca-se a leitura de imagem como parte do processo de aprendizagem. Essa é uma proposta formulada por Barbosa, desde o final da década de 80, tendo como fontes alimentadoras o *Disciplined Based Art Education* (DBAE) americano e o movimento mexicano de *Escolas de Arte Livre*.

O seu texto, de um modo geral, representou, há dez anos atrás, um considerável avanço em proposições renovadoras com relação ao tema transversal da pluralidade cultural. Contudo, algumas ressalvas são feitas por replicarem com as concepções que os fundamentam, se pensarmos sobre o cenário da realidade do Brasil, e, mais especificamente, de Salvador com profundas discriminações e desigualdades sociais; e se

pensarmos sobre a demanda por reparação e reconhecimento da população afrodescendente.

O tema é citado como sendo de relevância especial no Ensino da Arte, para que o estudante se relacione de forma “positiva com a diversidade na arte e na vida”. A justificativa é que, no espaço de aula, “inter-relacionam-se indivíduos de diferentes culturas”, identificados na etnia, gênero, idade e outras; considera ainda que os diversos grupos culturais, referendando a arte nas suas vidas, podem ter necessidades e conceitos distintos de arte e na decisão do atributo qualificativo da “boa arte”. E acreditam que essas discussões contribuam para “o desenvolvimento do respeito e reconhecimento da diferença” (BRASIL, 1998, p.42).

Os objetivos do pluriculturalismo no Ensino da Arte nos PCN apontam para: a promoção do entendimento de “cruzamentos culturais pela identificação de similaridades”, intra e intergrupos culturais; o reconhecimento da diversidade étnica e cultural na arte e na sociedade; e para a potencialização do orgulho da herança cultural dos indivíduos, como resultado “de processos de erudição ou de vivências do âmbito popular, folclórico ou étnico” (BRASIL, 1998, p.42). Apontam ainda para as possibilidades de problematização e de confrontação das ações demarcatórias dos eixos de aprendizagem, com relação às visões etnocêntricas, aos preconceitos, ao racismo, aos estereótipos culturais, e à ênfase nos grupos minoritários de negros, índios e mulheres (que, no nosso caso, é majoritário). Os objetivos da temática devem desenvolver a consciência em relação aos mecanismos de manutenção da cultura dominante, abrindo espaço para questioná-la e examinar os processos de transmissão de valores e de dinâmica de diferentes culturas.

Segundo o texto dos PCN, na “prática da sala de aula, uma abordagem pluriculturalista não se limita a adicionar à cultura dominante conteúdos relativos a outras culturas, como fazer cocar no dia do índio [...]” (BRASIL, 1998, p.43).

Muito relevante a citação acima dos PCN, até mesmo para pensarmos, hoje, a inclusão do Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo e para não reduzirmos o significado dessa ação política a esporádicos conteúdos que comprometem a Educação das Relações Étnico-Raciais positiva. As ações pedagógicas devem ser conduzidas com base nos princípios filosóficos e pedagógicos de consciência política e histórica da diversidade. Ou seja, o reconhecimento de contribuições das culturas negras para a humanidade e para as produções culturais do Brasil não se restringe a um

discurso folclórico em que se comemoram datas, destacam-se a culinária ou algumas expressões artísticas, mas na compreensão dos processos de exclusão da sociedade.

Para replicar ao que está posto no texto dos PCN de Arte, a primeira observação que faço, depois de transcorridos quase dez anos, é que existem escolas da rede pública e privada nas quais as abordagens pluriculturalistas se resumem, por exemplo, com relação à cultura negra, à arte de Aleijadinho no Barroco Brasileiro, não se evidenciando a presença da cultura negra nessa arte. Ou ainda, ao estudo da Arte Egípcia deslocada para visão européia e não abordada como arte africana. O que significa dizer que a discussão dos parâmetros não acessou a inclusão das produções artísticas das culturas negras no trabalho pedagógico, mesmo com a grande quantidade de estudantes afro-descendentes nas escolas públicas e com uma produção que interessa e diz respeito a todos os brasileiros.

A segunda observação diz respeito ao posicionamento transversal do tema no currículo, sendo significativo por pensar a apreensão dos conhecimentos na dinâmica da realidade cotidiana. Só que aí o tema passa a ser um recurso para a educação e não um problema. E, dessa forma, dificilmente teríamos a produção artística das culturas africana e afro-brasileira sendo priorizadas. Essas não são nem explicitadas nos conteúdos de artes visuais e nem a transversalidade atenderia às necessidades de mudanças nos conteúdos dominantes no Ensino da Arte, para atender à demanda por reparação e uma mudança no posicionamento marginal dessas culturas dentro da escola, que reproduz a estrutura social excludente e discriminatória.

A terceira réplica é para analisarmos as concepções do multiculturalismo que perpassam o discurso no texto dos parâmetros curriculares. O discurso nos PCN Arte reconhece a sociedade brasileira multirracial e multicultural, mas os problemas da diversidade, como construção de identidade cultural e diferença, não são vistos como produção social e “como tal processos que envolvem relações de poder” (SILVA, 2000, p.96). Dessa forma, a concepção de plural pensada no “desenvolvimento do respeito e reconhecimento da diferença” (*idem*, p.96) é traduzida na idéia de tolerância ao Outro, mitificando uma relação de harmonia em uma atitude de suportar a existência da diferença. Isso fica evidente pela ausência de uma concepção pautada em discursos que evidenciam, sobretudo, as assimetrias de poder e privilégio, contrariando as idéias do multiculturalismo crítico que vão além da tolerância, ao encampar “uma política de respeito e afirmação” (MCLAREN, 2000, p. 282).

Os PCN constroem uma visão essencialista de identidade, confirmada no primeiro objetivo do pluriculturalismo no Ensino da Arte – a promoção do entendimento de cruzamentos culturais pela identificação de similaridades. Na metáfora do “cruzar fronteiras”, como coloca Silva, temos a idéia do livre movimento de diferentes identidades nos territórios simbólicos. Isso é feito, pelo texto dos PCN, para se buscar entendimentos. Tais entendimentos se associam à idéia de um pluralismo centrado na permanência de identidades – cada um no seu território, negando os processos de tradução envolvidos no deslocamento de identidade.

O entendimento, assim posto, não evidencia também os conflitos, as contradições, disputas e resistências na produção da identidade e da diferença, como também nas configurações dos espaços culturais de dominação e subordinação. Conflitos que ressoam, nesses espaços, no nosso processo histórico escravagista de marginalização e desigualdades, e nas relações étnico-raciais, que insistem em produzir duras sentenças tão bem refletidas por Regina Leite Garcia:

Onde estão os escravos e seus descendentes, senão nas favelas, nas fábricas, no subemprego, nos grandes contingentes de desempregados, exército industrial de reserva? São eles que constituem maciçamente a classe trabalhadora brasileira. São eles que servem à burguesia em funções subalternas. São eles os 'meninos de rua', criação brasileira para justificar a sociedade excludente e discriminatória que se mantém há quinhentos anos. E são eles nossos alunos, discriminados na escola e dela excluídos (GARCIA, 1995, p. 117).

Acredito que as “miopias”, às vezes anestésias, ou quem sabe amnésias sociais frente à realidade pulsante dentro e fora da sala de aula, reduzam a visão do que está em jogo nas relações de troca cultural daqueles que defendem a diferença como tolerância. Ivone Richter aponta ser essa uma visão da antropologia, que vê a educação multicultural como experiência humana comum:

Na opinião de Mukhopadhyay e Moses (1994), justamente porque o ser humano é capaz de múltiplas competências culturais, a troca cultural, assim como a troca de códigos, não requer o abandono de identidades primeiras do grupo cultural ao qual pertence, como é preocupação de algumas minorias, nem levará inevitavelmente à ruptura da pessoa com seus sistemas de valores (RICHTER, 2003, p.26).

Depende sob que circunstâncias e contextos sociais essas trocas culturais se realizam. Não podemos esquecer que as identidades são dinâmicas, relacionais e históricas, e não algo intocável nos processos multiculturais. Na ação de cruzar fronteiras culturais,

não há manutenção do ‘purismo’ das culturas, principalmente em momentos de sobrevivência social. É provável que processos de hibridizações sejam engendrados. E não podemos esquecer que as relações culturais que envolvem poder não são harmoniosas. As trajetórias dos diferentes grupos étnicos são compreendidas nas suas experiências, a partir de uma totalidade sociocultural e política, mas que se entrecruzam e se confrontam nas relações com os sistemas de referências da cultura dominante.

Nesse sentido, são limitadas as proposições dos PCN no que dizem respeito ao tema do pluriculturalismo no Ensino da Arte. Existem discursos que incluem, como os textos analisados dos PCN, mas que na realidade excluem, por não trazer para a prática pedagógica uma análise das estruturas e práticas objetivas e conflitantes, nas quais vivemos cotidianamente e historicamente.

Existem formulações contemporâneas no Ensino da Arte, como a pesquisa de doutorado de Ivone Richter sobre interculturalidade no Ensino das Artes Visuais, que possivelmente avançam mais em uma proposta pedagógica na perspectiva crítica, no sentido de operar nos problemas das relações de identidade e diferença. Problemas que, ao invés de serem ocultados em uma forjada convivência harmoniosa entre relações assimétricas, são evidenciados, no intuito de fomentar consciência da experiência que pretende ser estético-reflexiva.

Trazer para sala de aula a Estátua Nkondi, uma máscara do Senegal, as instalações de Antonio Olé, as esculturas de Mestre Didi ou o Pano da Costa e tantos outros exemplos não são suficientes para garantir um trabalho pedagógico que se afirme politicamente como estratégia positiva na produção de identidade cultural de afro-descendentes. Não são suficientes, se a mediação dessas e outras imagens sejam apenas mostradas como pano de fundo de outros conteúdos, informando apenas suas características gerais, às vezes até com referências alimentadoras de estereótipos. É preciso ir além, problematizar sobre os signos e significados produzidos sob um olhar das culturas que essas imagens trazem a tona, e sob um olhar das culturas que constroem suas existências na sala de aula.

Trabalhando, certa vez, em uma aula, com estudantes universitários, entreguei a cada um umas fotografias com obras de Mestre Didi e pedi que observassem a imagem. Percebia que em torno de cinco segundos eles/elas já haviam levantado o olhar, solicitei que tornassem a olhar e repeti essa provocação mais algumas vezes, colocando uma música

ao fundo. Depois pedi que levantassem uma questão a partir da imagem e anotassem. Continuamos o diálogo com a imagem, agora saindo do silêncio e compartilhando, nesse primeiro momento, as impressões. Porque depois nos debruçaríamos sobre as questões levantadas e trabalharíamos, posteriormente, com as dimensões dos contextos de produção dessas imagens e do/da estudante/espectador. Um estudante colocou que aquela imagem observada lhe remetia a idéia de mal, e esta se confirmava pela presença da cobra²⁸ na escultura. Outra estudante o interpelou se era assim que ele também via o símbolo da serpente na medicina. Confrontamos as diferentes visões sobre a representação da cobra/serpente nas tradições Nagô e Grega. Começamos, então, a perceber os estereótipos construídos em relação às imagens apresentadas, associados às imagens negativas sobre o Candomblé. Tínhamos um longo caminho a percorrer, pelo menos com alguns, até que as esculturas apresentadas provocassem identificações ou não, mas que essas escolhas fossem ditadas por uma consciência estética. Como construir identificações com o desconhecido, com aquilo que se olha sem olhar?

Nesse sentido, ir além, no trabalho pedagógico, significa construir estratégias que provoquem um perturbamento no Ensino da Arte, ao levar em conta também as questões postas por Ernest Fischer (1987), citadas anteriormente: as identificações acordadas pela arte com relação à busca e ao desejo de completar a incompletude de nossa vida através de outras formas no processo de experiência estética. É envolver o olhar do/da estudante/espectador (a) em uma experiência diante da estátua Nkondi, máscara do Senegal, instalação de Antonio Olé, esculturas de Mestre Didi ou do Pano da Costa de Abdias, para que esse/a construa identificações pelo desejo de se ligar ao “Outro” nos significados que são libertados dos signos pelo seu olhar, e que se entranham das tessituras da sua existência cotidiana. Tais mediações, na dinâmica inclusiva de afro-descendentes, ensejam condições para munir as consciências estéticas reflexivas dos estudantes sobre um chão onde, concordando com McLaren, o “agir criticamente também quer dizer agir com sensibilidade estética, já que, em alguns aspectos que são fundamentais, a cultura estética molda inevitavelmente a cultura política” (MCLAREN, 2000, p.282).

Uma ação crítica com sensibilidade estética é aquela que compreende, tal como no filme *Narradores de Javé*, de Eliane Caffé, a história de um local que constrói

²⁸ Um par de cobras e a “síntese mitológica” associada a *Ósìmarè*, segundo Jaime Sodré (1997, p. 181), “(...) grande arco íris, a fabulosa cobra que envolve a terra projetando-se ao infinito, retornando à mesma, assegurando o princípio da unidade e renovação”.

plasticamente o espaço da cidade de Javé, coexistindo vários atores com diferentes histórias, olhares e conhecimentos que os inclui. Lembrando que moldar se constitui também em um movimento de transformação de uma matéria e de quem a molda. A cultura política moldada com sensibilidade provoca rasuras e mudanças, por se construir na experiência da percepção da diferença e compreender que a percepção do outro é diferente.

A ação crítica, assim posta, busca sensibilizar os/as estudantes, sujeitos sociais, para problematizar sobre a produção da identidade cultural e da diferença, no cotidiano, nas suas experiências que dão sentido ao mundo e os posicionam, opondo-se ao etnocentrismo e confirmando que “onde há sentido há diferença” (SODRÉ, 2005, p. 39). Sentido instituinte de forma de conhecimento, gerado e sustentado pela prática social (SANTOS, 2001).

O Ensino da Arte, para tramar com o propósito de tecer o olhar inquieto, tem a condição sensível de se realizar com criticidade. Ensino que possibilite o olhar transpor até o Outro, experienciando se libertar da escravidão de sentidos pré-fabricados que nos posicionou na periferia, e que Solano Trindade traduziu em arte.

Eita negro! Quem foi que disse que a gente não é gente? ²⁹. Solano Trindade, poeticamente na sua pergunta, responde-nos sobre representações negativas que tentaram nos impingir, negando e excluindo a nossa existência de “gente”. Gente que tem histórias, memórias, uma casa, várias casas, que não se reduz as essências dos discursos das verdades absolutizantes, gente que traduz e se traduz, gente sujeitos, gente que negocia rotas.

“Quem foi esse demente, se tem olhos não vê”... Acreditamos Solano Trindade, que esses são os olhos da insanidade da nossa sociedade, da visão colonialista, do eurocentrismo, do epistemicídio ocidental. Que não vê o “outro”, a diferença. E que durante anos de história, forjou identidades fixas nas representações negativas. Mas que não refreou formas de recusas à dominação cultural, que foram engendradas criativamente pelas culturas negras nos diferentes locais da diáspora.

O espaço para iluminarmos, no palco da escola, através da inclusão do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as culturas posicionadas na periferia não foi “concedido” e nem “permitido”, foi também construído e negociado em movimentos de corpos negros videntes – os objetos de arte –, desde o momento em que etnias de línguas

²⁹ Solano Trindade, ator, pintor e poeta da resistência negra (1908 – 1974).

Bantos e Iorubas foram aqui trazidas. Tais corpos negros (re) significados sobre os olhares de estudantes e professores/as estão na sala de aula do CEPJBAB, recontando outras histórias que incluem as memórias, que lhes servem de armas para redesenhar a forma como o mundo tem os afetados e como eles vão intervir e afetar o mundo.

SEÇÃO 3

APRESENTAÇÃO DO MANTO: A POLIFONIA DE CORES E FORMAS DO CAMPO



Figura 11: Pintura dos/das Estudantes do CEPJBAB, Releitura da casa Ndebele, África do Sul.

Chegamos ao campo. A casa propriamente dita, espaço uterino desta pesquisa, desenhada e pintada nas cores e formas que o campo se apresentou, algumas já vistas nos rastros dos fios tecidos desde a introdução, outras expostas nas páginas seguintes; e aquelas que podem ser vistas também na releitura dos/das estudantes de uma casa do povo Ndebele. Povo guerreiro que constrói casas e pinta nas suas fachadas obras de arte. Nessas últimas, as mulheres têm o privilégio de assumir a arte na perspectiva da expressão, (re) criando com formas geométricas, em cores contrastantes talvez, uma história de resistência vivida por eles/elas durante o apartheid.

O trabalho de (re) construir casas e pintar na sua fachada formas simples, como corações, losangos e triângulos, apresenta-nos um campo que tem, mirando especificamente a sala de aula, uma professora de arte junto com estudantes pintando sonhos e projetos de novas casas que transitam e que produzem um sentido de pertença, rasurando tantos anos de apartheid cultural gerados no espaço da escola sobre o conhecimento das produções artísticas afro-descendentes.

Aqui nesta seção, na metáfora de *tecendo olhares do ser negro*, apresentamos o manto tecido, bordado e tramado pelos fios do trabalho pedagógico, em uma sala de aula do Colégio Professor José Barreto de Araújo Bastos. É no trabalho pedagógico, na metáfora de tecer, que emerge em seus movimentos fios, cores e formas escolhidas pelos (as) estudantes, fomentando inúmeras possibilidades de resultados a desafiar a criação, e que vão produzindo os espaços de pertencimento.

Inicialmente, teço considerações sobre como a caminhada no campo foi produzida, para depois abirmos a porta e entrarmos na escola, na sala de aula, conhecer seus atores e o trabalho pedagógico do Ensino da Arte na inclusão sociocultural de afro-descendentes.

3.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para dissertar o “como”, começarei narrando o apreender, parte da bagagem que comecei a conduzir, desde o início da pesquisa, consubstanciado com o sentido do método no longo caminho que se vai tocando. Ir tocando compreende experienciar, aproximar-se: as coisas não passam simplesmente por nós, elas nos falam, nos tocam.

Nesse caminhar – método –, fui me despindo das certezas que tinha, em uma trajetória de 20 anos, como arte educadora, para me posicionar em outro lugar da sala de aula, como etnopesquisadora. Ao atuar nesse papel, houve momentos de dúvidas: se permitia ou não que a professora de arte que me habita também se posicionasse. Negocieei com essa condição, para que pudesse me abrir para o conhecimento nascedouro no CEPJBAB, sobretudo ali, especificamente, naquela sala do 1º andar, de março a novembro de 2008, onde sentava para assistir as aulas de arte, duas vezes por semana (100' semanais), optando por não interferir no processo do trabalho pedagógico. Reaprendi a escutar, não apenas com o ouvido, mas com a pele, os olhos, o olfato. Aprendi, não com facilidade, a olhar dos lugares dos *outros* - estudantes, professores, auxiliar de disciplina, direção, coordenação e segurança da portaria-, fertilizando uma “escuta sensível” diante das muitas histórias performatizadas pelos atores sociais, que perfilaram o caminho da pesquisa. O que facilitou foi que nunca fui afeita a um excessivo saber iluminista de que *tudo sei*. Quase nada sei, conhecimento é inconcluso, vai se produzindo, aproximando-se de algumas questões e outras indagações vão surgindo.

O objetivo de investigar como o Ensino da Arte trabalha pedagogicamente a inclusão sociocultural de afro-descendentes, no sentido de produção de visibilidade do espaço de referência e de identidade cultural de afrodescendentes, sugeriu que os procedimentos metodológicos de pesquisa se fundamentassem nas bases teórico-empíricas da etnopesquisa crítica e multirreferencial (MACEDO, 2004). Busquei um método que, na sua visão epistemológica, possibilitasse conjugar saberes, visões de mundo e compreendesse o outro na sua alteridade; a filosofia multirreferencial, em Ardoino, ancora essa perspectiva. De acordo com Macedo:

(...) A epistemologia multirreferencial abre-se a pluralidade das referências, à alteridade, ao multiculturalismo, às contradições, ao dinamismo semântico das práxis, as insuficiências e emergências, para não perder o homem e sua complexidade, anulados na deificação da norma científica lapidante. (MACEDO, 2004, p.94).

Buscava, também, um caminho que pensasse o local, a micro cena na sua complexidade pulsante que nos fala na sua singularidade, procurando enxergar a riqueza do cotidiano de uma sala de aula.

E ainda, porque a etnopesquisa crítica multirreferencial, nas suas concepções sobre a produção de conhecimento, o olhar sobre o sujeito, o cotidiano e a realidade social, afina-se e se entranha com a visão e a reflexão que aqui construímos no chão teórico sobre Arte, Ensino da Arte, identidade cultural, espaço e multiculturalismo; e, sobretudo, com a visão e a reflexão sobre as quais olhamos o campo.

O método é aqui compreendido a partir de Morin (1990) como “experiência”, “viagem e transfiguração”, “estratégia”, “ensaio gerativo”; com sua aptidão para capturar o efêmero esculpido e “dissolvido no caminho”. O método, ao emergir da experiência e da travessia, corporificado na estratégia que se utiliza de risco e da diversidade, tira proveito do erro, refletindo-o e regenerando a própria teoria que o gerou. Envolve-se a teoria e o empírico, que se alimentam mutuamente em um movimento circular. Método que se traduz nos versos da música “Tocando em Frente”, de Almir Sater e Renato Teixeira: “(...) cada um de nós compõe a sua história / (...) Só levo a certeza de que muito pouco eu sei / Eu nada sei”.

Pesquisa de cunho qualitativo, a etnopesquisa crítica fundamenta-se na fenomenologia crítica, compreendendo o mundo na perspectiva filosófica-epistemológica do “ser-no-mundo” e do “ser-com-o-outro”. Ir ao encontro dos grupos humanos na sua cultura – empirismo heterodoxo –; ir ao encontro da condição humana, onde os atores sociais se (re) fazem na sua totalidade cursiva impregnados de seu viver cotidiano social, cultural e histórico, e não são como “idiotas culturais”, mas instituintes da realidade que vive. (MACEDO, 2004).

Nas considerações de Macedo:

Ser-no-mundo, no que se refere à educação, por exemplo, é viver a realidade da sala de aula, dos livros, do material escolar, dos professores, técnicos, funcionários, diretores e do currículo enquanto fenômeno significativo da vida escolar. Ademais, o aluno com o qual nos defrontamos é um Ser reflexivo, que se preocupa consigo, com as formas de responder às situações vividas com seus outros” (MACEDO, 2004, p. 46).

Nessa intenção, mergulhei em um estudo de caráter qualitativo, focalizando a investigação empírica em uma sala aula de 5ª série, turma C, do ensino fundamental do CEPJBAB. Tal estudo não descreveu modelos explicativos e generalizantes sobre a realidade estudada, mas sim um olhar para a singularidade ancorado na etnografia semiológica, como dispositivo metodológico. Na etnografia semiológica, as verdades interpretadas com o estudo de caso coexistiram na relação temporal e espacial com a

cultura viva, no seu sentido e significado para o sujeito. Essas, no entanto, podem encontrar ressonâncias para pensarmos de forma mais ampla na Educação das relações étnico-raciais dentro das escolas na educação básica do país.

A questão norteadora e o objeto já definiam a abordagem qualitativa. Trabalhar com arte, seu ensino, experiência estética, representação, espaço, identidade, enfim, com as inserções culturais e subjetivas do ser humano nas suas relações com o mundo pedem um olhar qualitativo, o qual o evento se manifeste na sua intensividade, em uma grandeza suficiente para sua detecção. Dessa forma, “o “dado” definido como indicador é um momento do processo de construção do conhecimento, e que só tem sentido dentro dele” (MACEDO, 2004, p. 71).

A escolha pelo segundo ciclo do Ensino Fundamental esteve ancorada em dois aspectos: a garantia e a regularidade de dois tempos – hora/aula - semanais para o Ensino da Arte na escola pública; o fato desse ensino ser ministrado por um/uma professor/a com formação em uma das linguagens artísticas e a preferência desta pesquisa foi com a linguagem de artes visuais; e pela faixa etária que contempla momentos de se estabelecer rompimentos, (re) afirmações e negações, um momento relevante na produção de espaços de referências e de identidades.

Quanto a opção de um estudo de caso, essa foi uma escolha que possibilitou, além do citado anteriormente, um maior detalhamento e um acompanhamento mais efetivo (em diferentes momentos da dinâmica de um ano letivo) de um processo do trabalho pedagógico no Ensino da Arte e que tem sua realização prevista, nos planejamentos, para ocorrer nesse prazo. E a escolha pela série se deveu ao fato de ser a única no colégio que contemplou em 2008 um projeto de inclusão e valorização das culturas negras. Embora não tenha ampliado a observação em sala para as outras três turmas, coletei material produzido por essas, em imagens produzidas pelos/pelas estudantes e em depoimento no vídeo feito pela professora, incluindo nas análises. Como a professora era a mesma para todas as turmas da 5ª série, isso possibilitou um maior acesso e certo conhecimento desses materiais.

Por entender o etnopesquisador como um artista, um “bricoleur”, autorizei-me a criar no processo. Nessa perspectiva, algumas técnicas especificadas no projeto inicial precisaram ser revistas frente à realidade concreta *in situ* da pesquisa, por se revelarem mais adequadas. Como por exemplo, uma das entrevistas que fora pensada

individualmente na prática se estruturou como um grupo focal, porque as aulas haviam sido suspensas por falta de água e os/as estudantes foram dispensados naquele dia. Surgiu, então, a oportunidade apresentada pela professora de português para que eu me reunisse com um grupo da 6ª série. Os/as estudantes se dispuseram a ficar na escola e conversamos durante 2h 30' na sala de reunião da coordenação.

Outro encaminhamento metodológico que o campo convidou-me a um realinhamento no percurso foi no caráter de observação. Antes era participante periférica, mas, após a mudança, dentro das distinções apresentadas por Macedo, citando estudos de Adler e Adler (não identifico especificamente dentro das tipologias citadas), o caráter da observação participante foi realizado. Segundo Macedo, ao distinguir três implicações na observação participante do campo de pesquisa:

Na *observação participante periférica* (OPP), são os pesquisadores que escolhem este papel ou esta identidade consideram que um certo grau de implicação é necessário, entretanto, preferem não ser admitidos no âmago das atividades dos membros. Procuram não assumir nenhum papel importante na situação estudada. (...) Quanto à *observação participante ativa* (OPA), o pesquisador se esforça em desempenhar um papel e em adquirir um *status* no interior do grupo ou da instituição estudada, o que lhe permite participar ativamente das atividades como um *membro* aceito. (...) Quanto à *observação participante completa* (OPC) pertencimento original ou por conversão. (MACEDO, 2004, p. 156/157).

A observação participante periférica me implicava como etnopedagoga, por envolver também o vínculo com o objeto de pesquisa no meu papel de arte/educadora. Apenas por adentrarmos em um grupo, ainda que nos mantenhemos em silêncio, ele é dizível, não somos invisíveis e nem neutros, portanto, modificamos a configuração daquele espaço e a sua dinâmica. Quando, em alguns momentos, comecei a ser solicitada a ter outra participação, considero que desempenhei papéis importantes em eventos significativos no projeto de inclusão das culturas africana e afro-brasileira do *situs* da pesquisa.

Na observação participante ativa, identifico, na cumplicidade entre pesquisador e campo, um dado relevante sobre a qual a observação desta pesquisa se deu. A aceitação da minha presença, sobretudo na sala de aula, tornava-me um “*membro*”, sem que assumisse ativamente uma função permanente em outro papel. Contudo, esporadicamente estive em outro papel.

Assim, inicialmente, minha opção metodológica de não interferência no trabalho pedagógico foi, em momentos, rasurada com a solicitação do campo. Durante as aulas a professora e ou os/as estudantes pediam minha opinião sobre um assunto e fui

convidada a participar em atividades do projeto África. Particpei como jurada na atividade Garota & Garoto de Ébano, substituindo uma professora havia faltado; fiz uma oficina de máscaras em duas aulas na turma da observação, parte da produção de ateliê do projeto; ajudei a professora de arte a identificar sites e livros para coleta de material sobre arte africana; e indiquei eventos que aconteciam na área de arte e de arte afro-brasileira, a exemplo do seminário sobre criatividade na estética do sagrado na obra de Mestre Didi, o qual ela veio a participar.

Ressalto que tais reposicionamentos não fragilizaram ou negaram o rigor da pesquisa, muito pelo contrário, a capacidade crítica de avaliar e retomar o percurso é que qualificou esta também como um processo dialético, ao dar visibilidade, no curso da pesquisa, às contradições existentes nas questões humanas.

O processo de observação, em sala de aula, ocorreu em um período equivalente a quarenta e quatro horas/aula, contados a partir de março. Além de: quatro horas/aula, em encontros anteriores, para estabelecer contato com a direção da escola e as duas professoras de arte e para conhecer o projeto do Ensino da Arte na inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira; cinco horas/aula, distribuídas em dois sábados, de ensaio e apresentação do desfile “Garoto & Garota de Ébano”; e doze horas/aula de entrevistas. Foram quarenta e nove idas ao campo. Em todas essas idas, dados que me informavam as questões de observação eram coletados no diário de campo e transcritos.

Mantinha também contato com os/as estudantes, não computado como hora de observação, durante os intervalos e em horário vago, quando chegava ao colégio antes do horário das aulas de arte. Tais contatos não se restringiam aos/as estudantes da sala situs da observação. Ainda em outros intervalos estive na sala de professores. Esses eram momentos que me aproximavam da dinâmica da escola.

Os dados que foram coletados durante as observações em sala de aula da 5ª série turma C, nas atividades que envolviam o projeto interdisciplinar *Áfricas: um continente a ser descoberto* e nos contatos mantidos fora da aula, com registros escritos no diário de campo e outros gravados em um aparelho de MP4, descreviam, detalhadamente, as aulas, as atividades, as falas e as interferências observadas. A descrição envolvia o que ocorria na sala e nas suas imediações, e que dizia respeito ao trabalho pedagógico no Ensino da Arte, o processo de mediação, as imagens da produção artística das culturas negras e de temas relacionados com a discriminação e os discursos pedagógicos

produzidos através das imagens. As transcrições digitadas eram acrescidas de novas observações pertinentes à questão norteadora e aos objetivos, imediatamente após retorno do campo.

Através da análise documental – nos subsídios teóricos de apostilas e textos, planos de curso, projetos pedagógicos interdisciplinares de 2005 a 2008 de inclusão das culturas africana e afro-brasileira –, considere, nos objetivos, propostas, conteúdos, justificativas e procedimentos metodológicos para o Ensino da Arte, abordagens que os sustentam e entendimentos sobre a arte, concepções sobre a produção de arte das culturas negras e sobre o/a estudante espectador e produtor de arte. Ainda nos documentos, foram identificadas as imagens que foram escolhidas para mediação. Essa análise possibilitou discutir os subsídios teóricos da 'proposta pedagógica', na perspectiva da práxis pedagógica no seu movimento inclusivo.

Ainda como dispositivos de coleta de dados da investigação empírica, as técnicas projetivas visuais foram relevantes para a área dessa pesquisa na produção de artes visuais, pois possibilitou analisar, nos registros imagéticos, que olhares constroem as representações sobre as culturas negras e como ela é posicionada: nas releituras produzidas pelos estudantes da 5ª série do *locus* de observação e de estudantes de outras turmas dessa série; nos materiais mediados – ilustrações dos livros de história lidos em sala, cópias de imagens de arte e um vídeo registro de produção de ateliê realizado pela professora nas aulas do projeto de inclusão deste ano –; e nas fotografias das produções dos estudantes nos projetos de 2005 a 2007. Essas foram analisadas nas representações tecidas em relação às categorias espaço e identidade cultural. Para isso, considere o contexto da imagem a partir do seu projeto gerador (explicitado nos documentos); e para as imagens situadas no período de observação da pesquisa, incluí referências construídas nos diálogos interpretativos mediados em sala de aula e coletadas no diário de campo. Os registros de imagens foram cedidos pela professora de arte.

E, finalmente, a entrevista semi-estruturada, que possibilitou momentos mais livres de interação entre pesquisador e entrevistado sobre as categorias evidenciadas. Essa entrevista permitiu um diálogo de forma mais franca para as questões que emergiram, as quais essa técnica de coleta nos permitiu, na sua especificidade, provocar. Através dos depoimentos de estudantes, compreendemos como eles têm se identificado com as produções artísticas das culturas negras, e sobre quais discursos eles constroem as

representações do negro nos espaços sociais. No depoimento da professora de arte foi possível identificar seus aportes teóricos e sua visão sobre o ensino de arte como área de conhecimento, e, a partir desses, como provocou as mediações sobre as imagens das culturas negras.

A entrevista foi realizada com um número menor de participantes, por ser realizada coletivamente, e envolveu dois grupos de estudantes e duas professoras (uma de arte da turma da observação e uma de português). A professora de português é uma das responsáveis pelos projetos interdisciplinares e também me apresentou o colégio e sua história. As entrevistas transcorriam tanto em ambientes ruidosos, nos horários de intervalo ou vagos, como em sala da coordenação, com uma maior privacidade. Com a professora de arte tive quatro momentos para conciliar com o seu tempo e com a necessidade de outros esclarecimentos sugeridos após a pré-análise dos depoimentos.

Um dos grupos entrevistados era composto por 10 estudantes, que cursavam a 6ª série, foram escolhidos aleatoriamente entre aqueles que já haviam participado no ano anterior (2007) do projeto de Arte intitulado “Os Didi da Bahia”, com objetivo da valorização da cultura afro-brasileira. Essa entrevista apresentou características de grupo focal, porque, além de ser realizada coletivamente, todos discutiam e interferiam, muitas vezes, a partir das colocações que traziam sobre o tema apresentado, que fora conduzido sobre quatro questões: Perfil do grupo, o que foi trabalhado em arte sobre as culturas africana e afro-brasileira; o que havia mudado depois do projeto de arte afro-brasileira; e comentar sobre representações do negro na mídia, as quais eles tiveram acesso e que mais chamara a atenção (em propaganda, filme, outras).

As entrevistas com o grupo de estudantes da sala de observação da pesquisa (5ªC), também com estrutura de grupo focal, foram realizadas, durante quatro horas/aulas, divididas em dois momentos. No primeiro momento, início de junho, com aqueles que haviam feito os desenhos da família (15 estudantes) a partir da história lida em sala que abordava a questão do racismo, por ser a única produção de ateliê, de interesse da pesquisa, realizada até o momento da entrevista; e entre aqueles que se disponibilizaram a participar, após o convite. Após o perfil do grupo (12 estudantes), eles/elas falaram sobre seus desenhos e a relação com as ilustrações e o texto da história, e o que eles/elas estavam vendo nas aulas de arte que achavam importante sobre as culturas africana e afro-brasileira. No segundo momento, realizei a entrevista no final do mês de outubro quando findava as

produções em arte vinculadas ao projeto de inclusão das culturas negras. Optei em manter o mesmo grupo, já que no primeiro momento não havia conseguido que os/as estudantes se pronunciassem sobre a questão dos objetos de arte africana e afro-brasileira nas aulas de arte. Eles/elas só foram ter acesso as informações e imagens dos objetos de arte dessas culturas a partir do mês de setembro. Ainda foram analisados os depoimentos de quatro estudantes, no vídeo realizado pela professora sobre as imagens escolhidas para o projeto; e de três estudantes que ganharam o concurso *Garoto & Garota de ébano*, atividade do projeto de inclusão e valorização das culturas negras do CEPJBAB.

Para a análise dos dados coletados em um primeiro momento, pensei na análise de discurso, mantendo uma coerência com bases teóricas de fundamentação desta pesquisa, no que se refere ao olhar sobre os locais de discursos e de enunciação. O não domínio de conhecimentos sobre essa forma de análise, para tratar dos dados coletados proveniente de diferentes técnicas que me garantissem um rigor na qualidade nas análises dos dados, levou-me a optar pela análise de conteúdos. Essa se construiu como um caminho de diálogo com o campo, no qual meu olhar sobre os textos verbais e não-verbais dos dados não os consideravam apenas na sua materialidade, encerrando-os em um sentido e uma interpretação que se apresentasse de forma transparente, mas reconhecendo as suas opacidades e escutando outros sentidos que envolvem os sujeitos dos discursos, os contextos socioculturais do campo e do contexto mais amplo da sociedade e da cultura.

Todos os dados coletados foram da fase de pré-análise, organizados em tabelas por três temas, mantendo o texto original na íntegra e as imagens de arte coladas com referências, tendo ao lado uma coluna para observações. Classifiquei os temas em: 1. Proposta pedagógica do Ensino da Arte; 2. Ensino da Arte e inclusão das culturas negras; e 3. Representações sobre as culturas negras.

Em um segundo momento, fazendo leitura e observações, subdividi o tema 1 em concepções/trabalho pedagógico, concepções sobre a arte, concepções sobre o/a estudante espectador/a/produtor/a, imagens referência as culturas negras; e os temas 2 e 3 em Imagem de arte e diálogo interpretativo. No terceiro momento e nos seguintes, mantendo a mesma estrutura, fui fazendo um novo filtro e acrescentando e/ou retirando as observações de análise (figura 12). Passo a explicar a seguir, de forma mais detalhada, o processo de análise.

DINÂMICA INCLUSIVA

	proposta pedagógica do Ensino da Arte				imagem da arte			diálogo interpretativo					
	<i>concepções</i>	<i>sobre arte</i>	<i>arte e culturas negras</i>	<i>estudante exp/prod</i>	<i>representação</i>	<i>c. negras</i>	<i>valor estético</i>	<i>fruição</i>	<i>leitura</i>	<i>produção</i>	<i>observação</i>	<i>obs. espaço</i>	<i>obs. identidade</i>
fonte													
fonte													
fonte													
fonte													

Figura 12: modelo ilustrativo da tabela de análise

A categoria denominada 'dimensão inclusiva do Ensino da Arte' foi analisada no estudo de caso, nos elementos de análise 'proposta pedagógica', 'imagem de arte' e 'diálogo interpretativo'. Sendo que os dois últimos elementos foram considerados sobre as produções artísticas das culturas negras e sobre os temas de discriminação racial; e o último elemento contemplou os processos na leitura de imagem, na fruição e na produção em arte. Busquei identificar, nesses elementos, as relações com as categorias de espaço e de identidade cultural, as quais constituem a noção de inclusão sociocultural no recorte dessa pesquisa: quais espaços têm sido visibilizados no processo de mediação do Ensino da Arte, entendendo esses produtores de identidade cultural?

No elemento 'imagem da arte', compreendendo que a imagem não é neutra e que, portanto, sua escolha é política. Desdobramos na sua análise: a representação social do negro, ou seja, como as culturas negras foram representadas nessa imagem e que discursos atravessaram essa imagem; a ampliação do seu valor estético, as imagens escolhidas no trabalho de mediação sem exclusões nos desígnios de erudita e popular, já que muitas as produções artísticas negras são produzidas nos espaços populares e não nos

espaços de dominação; e as articulações com os demais conteúdos para compreender o trânsito e implicações da imagem escolhida com os conteúdos e temas elencados no ensino que dizem respeito às culturas negras.

O elemento 'diálogo interpretativo' teve dois referentes: as ações da professora de arte, voltadas para o olhar do estudante espectador e produtor de imagem; e na ação do/da estudante em suas intervenções nesses papéis. As construções, no trabalho pedagógico, entre a professora e os/as estudantes dos processos de leitura, fruição e produção foram determinantes para se analisar as formas das ações. Qual a participação do corpo nesse processo? Como são lidas as representações sobre as culturas negras nessas imagens? Como essas culturas estão sendo representadas pelos estudantes, suas problematizações sobre essas imagens e reificações? E que discursos visuais e textuais professora e estudantes inferiram sobre as imagens escolhidas.

Considerei também para análise o elemento 'proposta pedagógica' do CEPJBAB, no qual pude analisar a presença de subsídios teóricos que dão sustentação às concepções sobre a mediação do olhar no Ensino da Arte discutidas do quadro teórico nos temas: dimensão inclusiva da arte; arte como expressão e impressão; e representação social da imagem da arte. Tais concepções são modeladoras dos movimentos de inclusão, desenhando os espaços de pertencimento desse ensino.

Cabe ainda ressaltar que os elementos que delimitaram, nesta investigação, o Ensino da Arte na linguagem de Artes Visuais em sua dinâmica inclusiva foram observados na sala de aula, mirando-se o que se constitui as ações da professora e dos estudantes, e na relação do cotidiano da sala de aula, que envolve ambos. Assim, as histórias performatizadas na sala de aula do Ensino da Arte, sítio circular da observação, teve na questão de pesquisa a solicitação de um olhar para o processo de mediação no trabalho pedagógico observado nas imagens de arte escolhidas e nas formas de abordagem crítica, sensível e reflexiva, os quais se operaram ou não esses diálogos interpretativos produzidos pelos estudantes e pela professora de arte na construção e intervenção de suas realidades. Essas histórias também identificam e verificam quais os espaços de produção artística das culturas negras estavam sendo (re) visitados, as identidades culturais aí produzidas e as identificações provocadas.

Percebi que o tempo para análise de dados não foi suficiente para um maior aprofundamento das preciosidades que emerge do campo e para uma maior discussão com

ção teórico construído. Fiquei em campo até o mês de novembro, porque muito alimento ainda seria dado a pesquisa, a partir dos diálogos interpretativos construídos com as imagens da arte das culturas africanas. E embora já tivesse iniciado o trabalho de análise dos dados, principalmente dos documentos, desde o mês de maio de 2008, o trabalho com o material, na sua totalidade, foi processado em dois meses (novembro e dezembro).

Apresento, então, na próxima subseção, descrição, análise e discussão se entrecruzando, considerando três momentos (proposta pedagógica do Ensino da Arte, Imagens de Arte e Diálogo interpretativo), para refletir e responder como o Ensino da Arte produz visibilidade do espaço de referência e identidade cultural de afro-descendente, consciente de que tais reflexões e respostas não se apresentam como um conhecimento concluído, até porque conhecer é produzir um encontro de visões e versões.

Reafirmo, com esse estudo de caso, um tratamento único que possibilitou descobertas para o trabalho pedagógico do Ensino da Arte, além daquelas específicas do problema de pesquisa apresentadas nas considerações finais. O campo permitiu que o quadro teórico fosse nutrido com as suas revelações, indicando a necessidade de sua revisão. Por exemplo, quando levou às reflexões sobre o multiculturalismo crítico a evidenciar, nos processos de hibridização, ancoragens para discutir subsídios teóricos no trabalho pedagógico desse Ensino na Educação das Relações Étnico-Raciais. Os nutrientes para tais subsídios foram apresentados nos discursos e representações do campo sobre a identidade cultural das culturas negras e seus espaços visibilizados.

Optei em não anexar as tabelas de análise dos dados colhidos no campo, porque eles são citados nesta seção; bem como já aparecem desde a introdução da dissertação. Também, não limitei a explicitação dos caminhos metodológicos apenas à esta subseção. A própria escolha metodológica me permite compreendê-la e apresentá-la materialmente em toda extensão deste texto, mas não linearmente. Assim, informações sobre o campo são apresentadas na introdução e na subseção seguinte.

A não linearidade foi também uma qualidade no processo que configura as etapas desta pesquisa, fato que considero relevante. Há momentos de entrecruzamento entre elas. A revisão de literatura, por exemplo, teve um momento mais definido, antes da ida ao campo, mas foi necessária sua retomada após a qualificação. Acrescento ainda, que a qualificação presencial foi uma etapa riquíssima por redefinir alguns caminhos da pesquisa; bem como o trabalho orientado que possibilitou uma nova mirada sobre o projeto

e foi a substância que nutriu a segunda seção. Nesse sentido, entre idas, vindas e novos caminhos, a pesquisa foi produzida nas seguintes etapas: apresentação do projeto, trabalho de orientação, revisão de literatura, escolha e definição de um campo, ida ao campo, observação e coleta de dados, qualificação da pesquisa, análise de dados, (re) escrita e finalização do texto da dissertação, revisão do texto e defesa da dissertação.

Assumo revelar o nome do colégio campo, deste estudo, com a sua aquiescência o mesmo que poderia fazer em relação ao nome da professora de arte, mas tomo a decisão de apresentá-la com outro nome, por considerar desnecessário tal identificação. Os nomes dos/das estudantes também não serão mencionados.

Erros e acertos sempre há, porque trabalhamos com questões humanas. E talvez seja um erro não apontá-los agora. Mas primeiro vou precisar me distanciar do meu objeto que mergulhei e ainda não emergi totalmente e respirar, para que novas (re) avaliações, além daquelas feitas continuamente no curso da pesquisa, possam ser operadas com um olhar renovado e, conseqüentemente, com rigor. Entremos no colégio.

3.2 DO MATAGAL, VIA ESCOLA DE PLÁSTICO À ESCOLA MODELO

Aqui na escola eu me sinto muito alegre e muito feliz porque eu estou estudando. Porque muitas crianças não podem estudar e brincar que os pais não deixam [...] Muitas crianças trabalhando hoje em dia. E aqui na escola eu me sinto muito legal [...] muito feliz porque Deus me deu este dom pra mim estudar [...] pra meu pai ter pra mim estudar. (Entrevista Estudante da 5ªC do CEPJBAB).

A pesquisa de campo representa o espaço sagrado do pesquisador, envolve-nos no segredo que vamos apreendendo e nos encantando, ao deixarmos nos impregnar pelo pulsar e o respirar daquele local. Os primeiros dias de estranhamento e certo torpor, provocado por uma alienação em relação ao local, faz-nos caminhar pisando 'em ovos', e com um olhar ansioso na busca de indícios que lhe sugira aproximação com as suas questões. Mas aos poucos as coisas vão chegando e percebemos nos metamorfosearmos no nosso papel de pesquisador.

As mudanças que se operam nas paisagens humanas, culturais e em nós mesmos, durante todos os percursos que nos levam e nos trazem, nas idas e vindas, são impressionantes. Essa é talvez a melhor palavra impressionante, impressionista, impressão.

Como pesquisadora, experienciei a fruição de todas as imagens vivificantes que a imersão no campo me provocou. A cada dia, no simples domínio do trajeto até o Colégio Estadual Professor Barreto de Araújo Bastos (CEPJAB), percebia que avançava no meu espaço de pesquisadora e minhas referências se ampliavam.

Nos movimentos de idas e vindas ao *locus* da pesquisa, vivenciei breves retornos a casa, ao passar por caminhos que guardavam memórias de infância. Essa travessia provocava *insights* que me levavam a percepção da força do objeto nas paisagens revisitadas, ao suscitar nossas reminiscências. Pude, então, na experiência estética diante de quadros vivos, das imagens de meu trânsito até o *locus* da pesquisa, confirmar o lugar que me encontrava e de onde seria autorizada e me autorizaria a falar e a escrever.

A Escola fica localizada no bairro de São Caetano, caminho entre a Liberdade e Pirajá, tendo sido passagem para os combatentes no 2 de Julho. Também era o início da Estrada Velha do aeroporto. São Caetano possui, de acordo com dados do mapeamento CEAO UFBA (<http://www.terreiros.ceao.ufba.br/terreiro/config>), 22 terreiros.

A chegada ao Colégio Estadual aconteceu após ter percorrido 15 escolas da rede Municipal de Salvador e ter me deparado, para minha surpresa, com a não inclusão do ensino da cultura afro-brasileira e africana no Ensino da Arte, nas séries de 5ª a 8ª do Ensino Fundamental. No primeiro momento da pesquisa, almejei as escolas municipais em função do investimento, materiais impressos, formação de professor (a), que já havia sido realizado pela Secretaria Municipal de Educação, no sentido de assegurar no espaço escolar projetos para Educação das Relações Étnico-Raciais. Em uma das escolas, a professora de arte disse desconhecer os materiais da Secretaria.

Aceitei, finalmente, o convite de uma professora de Língua Portuguesa, militante na educação das relações étnico-raciais, para conhecer o CEPJAB, colégio que trabalha desde quando era ainda chamada “Escola de Plástico” e “Escola de Papelão”. Falava e elogiava as propostas das exposições de arte e os trabalhos pedagógicos envolvendo a Lei 10.639/03 do colégio.

Posso dizer que tive um ‘encontro’ com o CEPJAB, que já trilhava um caminho de três anos com projetos interdisciplinares, envolvendo conteúdos da cultura Afro-Brasileira, mesmo sem investimentos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, no sentido de criar condições de implantação da Lei 10.639/03. Encontrar o CEPJAB

significou, para mim, sair ao encontro, lembrando Lefebvre (LEFEBVRE *apud* MACEDO, 2004). Deixei que esse espaço se apresentasse para mim.

Essa apresentação foi anunciada, no primeiro momento, pela professora de português que se tornou uma espécie de guardiã da memória e da história do colégio. Foi em um sábado ensolarado, durante a entrevista, que ela contou essas histórias como uma *griot*³⁰ e suas palavras iam se movimentando em formas viscerais, com um intenso sentido de pertencimento àquele espaço.

Era o ano de 2000, quando a primeira professora de português chegou ao espaço onde funcionaria o CEPJBAB. Espantou-se ao ver que não havia escola, mas um terreno baldio. Terreno considerado no bairro de São Caetano local de desova. A partir daquele momento, ela disse ter compreendido o que era escola: compreendeu que a escola também é a nossa implicação como professores quando nos sentimos pertencentes ao seu espaço. Inicialmente, foi uma instalação de fórmica, daí porque ganhou o nome de “Escola de Plástico”. Como nessa fase de construção às vezes faltava luz e conviviam com o barulho, costumavam cantar, brincando com a situação através de trechos da música “Barraco”, de Tenison Del Rey:

Pra quem mora lá no morro
Pra quem vive nas encostas
Onde o diabo faz fogo
Pra onde deus virou as costas
Esse barraco vai cair
Eu não me canso de avisar
Ele não tem alvenaria
Não tem coluna pra apoiar
Ai, eu não quero ver o dia
Dessa zorra acabar

Esse barraco vai cair...
Ôôôô, vai desabar
Ôôôô, não dá pra viver lá

Além das portas que não fechavam, a estrutura de divisórias em fórmica permitia que as vozes das salas de aulas atravessassem, interferindo no outro espaço de aula. Em 2002 foram para outro espaço, também nas mesmas condições físicas, até a conclusão das obras de construção da escola. Nesse espaço, que era “um penhasco”,

³⁰ O Griot em tradições orais de vários povos africanos é o guardião da memória, depositário de histórias, de testemunhos ou de tradições que ele conta. Um dos símbolos representativos de todos os narradores.

tiveram que funcionar duas escolas ao mesmo tempo, a Escola SC e o CEPJBAB, que alternavam o calendário pedagógico, em rodízio semanal. Essas escolas foram posteriormente transformadas em um único colégio, quando inauguraram a atual arquitetura do CEPJBAB.

O CEPJBAB parece ter, no curso de sua história, uma tradição de luta, organização e interferência da comunidade escolar e do entorno. Tal qualidade pode ser apreciada desde a sua criação como resultado de reivindicações dos moradores do bairro de São Caetano e para atender, principalmente, pela sua localização, às comunidades do Calabetão, Marechal Rondon e Pirajá. Essa memória de luta é evocada nas lembranças da narrativa da nossa *griot*, quando da mobilização dos/das estudantes, articulada junto com professores e funcionários, para a preservação de uma grande árvore – “e ela está lá até hoje!”. Essa intervenção mudou a concepção do projeto inicial.

Nem a mudança do nome da escola, que passaria a se chamar Luis Eduardo Magalhães pela estrutura arquitetônica dos padrões de escola modelo, foi aceita pela comunidade escolar. Manteve-se o seu nome inicial. Procurei alguma biografia que nos informasse sobre essa personalidade que dá o nome ao colégio, mas não encontrei nenhuma informação. No momento, a bibliotecária investe em uma pesquisa que responda a essa questão, já que recentemente o diretor da Escola descobriu um parente distante do professor, cujo nome da escola lhe homenageia.

A fachada do colégio se desnuda para rua, e o que antes era sua grande entonação – ser uma escola aberta, escola sem muros –, hoje se tornou um grande problema, deixando-a vulnerável em consequência do aumento da violência na cidade. Sua posição, no alto, permite que ela apareça inteira, na sua fachada, para quem passa pela rua. As grades são um convite para que as atravessem de um lado para o outro, da rua para escola e vice versa. Os próprios estudantes fazem uso desse artifício. Essa situação de vulnerabilidade tem provocado algumas situações desagradáveis, como roubos de equipamentos e pessoas que entram para pichar. O que se constitui, de fato, um momento de reflexão, repensar se deve ou não ser construído um muro, como questiona a nossa *griot*: “isso vai interferir no nosso projeto?”. Possivelmente, já que a proposta é de uma escola aberta, “a rua vê a escola, era uma proposta”.

A violência da região está provocando uma oscilação no número de estudantes na escola, inclusive diminuindo a turma do noturno. Para a professora do CEPJBAB, a escola:

Ela está num ponto estratégico em termos de violência. Por quê? Porque ela está em uma avenida que tem saída para todos os lados, e uma saída também estratégica que é a BR. E isso é crucial na vida da escola. Quando a violência explode, que é o que está acontecendo agora, o aluno também fica vulnerável. Ele é assaltado, é violentado, é machucado, então ele não quer ir para aquela escola (entrevista Professora de Português do CEPJBAB).

As brigas e rivalidades entre as comunidades que freqüentam o colégio também são motivos pontuados pela professora como um problema da diminuição do número de alunos em sala de aula. Embora seja reconhecido pela comunidade como um colégio modelo. Fato que se confirma quando a professora conta ter ouvido de uma estudante ter realizado o sonho de estudar no CEPJBAB. Sonho acalentado quando passava pela rua e olhava o colégio, ansiosa pelo dia que estaria lá dentro.

A direção, vice-direção e coordenação pedagógica são consideradas democráticas, participativas e com uma boa escuta dos professores. Estão afinados com a luta da Educação das Relações Étnico-Raciais e investem no currículo da escola para a inclusão das culturas africana e afro-brasileira.

A professora diz que tem percebido uma fala recorrente do desânimo do corpo docente. Já houve um momento, dois anos atrás, que os professores faziam aula de dança entre um turno e outro, o que serviu como fonte de motivação, permitindo ao professor não apenas entrar na escola, dar sua aula e sair, mas “começar o outro turno renovado”.

Pontua ainda sobre a importância da idéia de pertencimento e a necessidade de se trabalhar a construção da identidade do professor com a escola. Isso tem gerado momentos de reflexões entre o corpo docente, no que ela traz categoricamente: “eu quero ver meu colega motivado, porque isso vai gerar mudanças para vida dele e do aluno”. Com a migração de professores antigos e a chegada de novos, percebe que eles não se sentem pertencentes àquele local, não conhecem a história do local e se sentem desanimados. Acredita que eles precisam considerar o espaço como sendo também deles. Mas para isso é preciso que “eu me reconheça enquanto personagem daquele palco e não só um professor que dá sua aula e *tchau*. Mas é um espaço de construção, o meu espaço” (entrevista Professora de Português).

Na sua estrutura física, o colégio tem, hoje, um quadro de pessoal formado por trinta e oito (38) funcionários que atuam na área de secretaria e limpeza; oitenta e oito (88) professores (as), que possuem, na sua maioria, licenciatura na área que atuam e pós-graduação. Quase 60% (sessenta) do quadro de professores têm apenas oito (8) anos de serviços público estadual e foram nomeados para o colégio quando ainda era matagal, e conviveram diretamente com o processo de construção do Colégio. Segundo a professora:

Pelo fato de serem professores novos na rede estadual verificamos certa facilidade em produzirmos materiais e realizarmos atividades gratificantes e significativas. Os mesmos apresentam uma disponibilidade para a realização de projetos e discutir ações para melhoria da prática educativa. (entrevista Professora de Português do CEPJBAB)

O colégio tem matriculado 2.368 (dois mil e trezentos e sessenta e oito) alunos, que estudam distribuídos em três turnos: no matutino e noturno funciona o ensino médio regular; e no turno vespertino o ensino médio e fundamental (dados do documento projeto arte, CEPJBAB, 2008).

Ainda segundo os dados do documento projeto arte (2008), a estrutura é considerada padrão em termos de construção de prédios escolares. Na construção de dois andares de forma oval, distribuem-se: catorze (14) salas de aulas, uma sala de dança, um laboratório de informática, um anfiteatro, uma sala de arte, um auditório com cento e noventa e oito (198) lugares, uma biblioteca, uma quadra poliesportiva, três salas de línguas estrangeiras, duas salas de apoio pedagógico, um laboratório de Ciências Exatas, uma área coberta, um jardim, um amplo estacionamento, além das salas de administração – sala de professores, direção, vice-direção, coordenação pedagógica, secretaria. O acesso aos andares é feito por escadas ou com a utilização de rampas. O colégio possui sanitários para alunos e funcionários em todos os andares, além de sanitários para portadores de necessidades especiais.

As salas de arte e dança são amplas, essa última possui um espelho que ocupa uma grande parede, com piso tabuado. A sala de arte tem pia e algumas pranchetas, mas só foi utilizada nas últimas aulas de produção de ateliê, porque, durante o ano letivo, houve a necessidade de ser ocupada por outra turma. É um colégio bem ventilado, em bom estado de manutenção e limpeza, mas, mesmo com os cuidados administrativos, como conserto do mobiliário e paredes pintadas no início do ano letivo, aos poucos vamos percebendo a

deprecação de alguns móveis e o avanço de pichações, marcando territórios nas paredes externas e internas.

O colégio não apresenta um único projeto pedagógico que vise construir uma ação conjunta e que produza identidade pedagógica no departamento do Ensino da Arte. Quatro professores estruturam seus trabalhos de forma independente, construindo propostas diferenciadas: uma voltada para o desenho geométrico; outra para a aplicação de técnicas de artes visuais e os elementos visuais; e outra considerada contextualista, a que tive acesso através dos documentos escritos em plano de curso, plano de aula, projetos interdisciplinares e observação em sala de aula. Os projetos de inclusão das culturas africana e afro-brasileira tiveram, nos anos anteriores, a participação da equipe de arte do CEPJBAB e pôde ser extensivo às demais séries. Nos anos de 2007 e 2008, por motivos de afastamentos, inclusive de uma das professoras de arte que se encontrava em pesquisa sobre essa temática, em Portugal, e com a chegada de outros profissionais, o projeto ficou apenas no âmbito da 5ª série.

Há um projeto, Linguagens Artísticas-Núcleos, que tinha uma previsão de realização para o ano de 2008, mas que foi adiado para operar em 2009. Esse projeto envolverá duas professoras, para atender 120 estudantes em turno oposto, 20 estudantes por grupo. Esse projeto manterá os objetivos da proposta desse ensino no horário regular, porém ampliará as perspectivas de trabalho na produção de ateliê em diferentes modalidades das artes visuais, de leitura e história da arte; e incluirá outras linguagens artísticas. Essa proposta se realizará com uma carga horária maior, com um menor número de estudantes e por grupos de interesses.

3.3 ENTRANDO NA SALA DA 5ª SÉRIE TURMA C

Inicialmente, a professora de arte sugeriu que a observação da pesquisa fosse realizada nesse grupo, 5ª série turma C, pois ela havia dito ser esta uma turma muito participativa e por se ajustar bem aos nossos horários. Como o primeiro aspecto levantado não era um critério de escolha relevante para a pesquisa, conversei com ela que assistiria a algumas aulas em outras turmas, inclusive das 6ª e 7ª séries.

Pelo horário de aulas da outra professora de arte, percebi logo que seria inviável acompanhar suas aulas. E como a 6ª série não realizaria, nesse ano, um projeto interdisciplinar de inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira, desde o início do ano, optei definitivamente pela 5ª série. Depois de algumas aulas de observação, finalmente concordei com a professora em ficar na turma C. As outras turmas tinham os horários incompatíveis com as minhas idas ao campo.

O espaço físico de observação dessa pesquisa foi em uma sala do 1º andar que, como todas as outras do colégio, é ampla, bem iluminada e pela tarde o sol avança em boa parte do espaço. Um janelão ocupa toda a extensão do comprimento da sala, permitindo-nos visualizar a rua e toda área externa da frente da escola e apreciar os painéis, nos muros da rua, de um artista morador do local. Em outra parede há uma grande lousa branca, quase nunca utilizada nas aulas de arte. A sala não possui mesa do professor, fato comum na escola, por ter sido destruída, anteriormente, pelos/as estudantes.

A acústica não é boa e todos os ruídos do corredor são audíveis na sala, muitas vezes atrapalhando a aula. Principalmente pouco antes do intervalo, quando os/as estudantes das outras turmas são liberados mais cedo e passam empurrando a porta e, algumas vezes, gritando no corredor. Ou ainda quando irrompem para falar com um colega ou para pedir para que a professora adiante a aula, e escutam um “não é possível”. Problema, aliás, que não é local, mas que diz respeito a outras escolas públicas do país, nas quais como docente já vivenciei.

A disposição das cadeiras é modificada continuamente. Os/as estudantes se organizam em duplas, trios ou mais combinações, deixando alguns espaços bem vazios e outros mais ocupados, reconfigurando o espaço, as vezes, de forma bem desequilibrada. Os braços e alguns assentos das cadeiras testemunham a marcação de territórios da *pixação*, nos registros gráficos feitos de caneta, corretivo e tinta.

Um canto no chão, próximo à janela, é o local de depositar o lixo. Isso é o resultado de um acordo feito na turma, após o sumiço da lixeira. Outras lixeiras já foram colocadas, mas tem sempre o mesmo fim – somem. Porém, parece que está claro não ser uma ação da turma.

Esse espaço, no entanto, quando ocupado por seus atores, que cursam a 5ª série e a professora de arte, nas segundas e quartas-feiras, das 14h 55' às 15h 45', é alegre, agitado, às vezes confuso, mas muito receptivo.

Fui muito bem recebida pelos/pelas estudantes. No primeiro dia me apresentei e expliquei meu trabalho de pesquisa. Ao final da aula, desde esse momento, ofereceram-me presentes: formas de coração, meu retrato de perfil, casas. Os desenhos são diálogos de apresentação, uma vontade de aproximação e, ao mesmo tempo, uma forma de que eu os reconheça. E aos poucos os desenhos foram cedendo lugar à aproximação corporal, quando colocavam suas carteiras ao meu lado. E, finalmente, passado três meses de observação, já reclamavam de minha ausência, quando precisava faltar, e corriam para me beijar, assim que me avistavam. O meu diário de campo foi um objeto de curiosidade e de reconhecimento do meu papel ali naquele espaço: “olha a professora sempre com seu caderninho” (comentário de alguns/algumas estudantes). Quem são os atores desse espaço?

3.3.1 A professora de Arte

Sinto muito falta de condição da escola pública que impossibilita o trabalho avançar mais. A gente pensa o melhor, mas na prática é diferente. (entrevista Professora de Arte).

A professora Carla, formada há dez anos em licenciatura em desenho e plástica, pela Escola de Belas Artes da UFBA e especialista em psicopedagogia, é inquieta e incansável na luta pelas suas bandeiras: “o trabalho de arte na educação tem que ser voltado para a formação” (entrevista professora de arte). Um Ensino da Arte que: “queremos ‘fazer acontecer’ e possibilitar aos nossos educandos novas perspectivas, novas oportunidades na sociedade” (documento projeto arte). Caminhando com tranquilidade e sem pressa, com sua voz forte e sorriso no rosto, ela vai tramando com os/as estudantes o espaço da sala de aula, preocupada em criar, naqueles cem minutos semanais, um vírus do interesse em conhecer que contamine a todos e que, pela arte, dê “perspectiva e esperança para meu aluno” (dados da entrevista). O espaço de esperança que McLaren também nos fala. Para o autor, são espaços que encorajam mais não são suficientes por si sós e que precisariam se transformar em “identidades coletivas” (MCLAREN, 2000, p.12). Podem até não ser suficientes, mas, com certeza, são necessários e relevantes.

Freqüente livrarias, garimpando livros para ler com os/as estudantes. Foi em uma dessas incursões que adquiriu os livros que utilizou durante o ano letivo de 2008.

Como ela diz: “quer estimular a leitura”, isso já aponta o direcionamento que a linguagem das artes visuais percorre nas suas ações pedagógicas. Reconhece seus limites perto do que planeja e que gostaria de alcançar. É autocrítica e está sempre disposta a aprender e ampliar sua caminhada pedagógica.

Há cinco anos trabalha no CEPJBAB e é também professora do município. Prefere trabalhar com as séries iniciais, até a 6ª série, e pontua que o interesse dos/das estudantes por arte é maior nessas séries, por ser uma faixa etária em que são mais atenciosos e escutam mais.

Para esta professora, a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira, abrangendo o Ensino de Arte, é uma maneira de valorizar esse ensino. Há uma confirmação da posição periférica desse ensino e do seu deslocamento, a partir da lei 10.639/03. Nesse deslocamento, a imagem que ela constrói é de uma “ponte”, uma forma de atravessar até o conhecimento e não propriamente da arte como forma de conhecimento humano.

Eu acho interessante até mesmo porque valoriza a nossa disciplina. Porque a arte, até a alguns anos atrás, não era valorizada e de algum tempo para cá a gente está vendo falar da importância da arte dentro da educação como uma ponte para o conhecimento mesmo. E depois dos PCN colocou a arte como produção mesmo de conhecimento, construção do conhecimento artístico. (entrevista Professora de arte)

A questão posta da valorização do Ensino da Arte é extremamente relevante para o reposicionamento deste ensino na educação escolar, mas aqui se apresenta a necessidade de se discutir as noções de conhecimento e, mais, as noções do que seja conhecimento da arte e na arte no situs da pesquisa, conforme veremos no decorrer desta seção.

O Ensino da arte, ao ser citado pela lei como uma das áreas que deve trabalhar à inclusão, é convocado a assumir a sua relevância como parte do processo cultural na educação, mesmo nas condições adversas da escola pública para sua realização, as quais impedem avanços, de acordo com a professora.

3.3.2 Os/as estudantes

Eu gosto, no dia a dia, de fazer brincadeiras; gosto de aprender coisas novas; e também eu gosto de almoçar junto com a minha família reunida. Eu sou muito feliz. Tem hora que

minha mãe brinca com a gente e tem hora que minha mãe reclama, porque tudo tem seu tempo, tudo tem seu valor. É isso. Minha vida é isso (Entrevista Estudante da 5ª série turma C).

Eles/elas chegam de Campinas de Pirajá, Calabetão, São Caetano, Marechal Rondon. Adolescentes que gostam de brincar de “elástico”, “pular corda”, “pega-pega”, “esconde-esconde”, de “bola”, “amarelinha”, e “vídeo game”. Alguns ajudam no trabalho com os pais ou em casa: “sempre eu vou dia de sexta-feira pra casa de meu pai ficar mais ele. Vendo cachorro quente, pipoca, DVD, doce e tudo lá em Cajazeiras”, “arrumo a casa”. Assistir uma novela chamada *Os Mutantes* é a febre da turma, mas também existem outras predileções em filmes românticos, de aventura, ação ou de terror: “é Harry Porter”, “meu filme predileto é a Lagoa Azul”, “como, por exemplo, Fred Jason”. As músicas que gostam são: “pagode”, “forró”, “rap”, “cada tempo uma música”, “música de igreja”, “todas” (Entrevista Estudantes 5ªC).

A turma contava no início do ano letivo com 40 alunos. No meio do ano eram 36, com uma média de 12 anos. 98% de afro-descendentes entre negros e pardos e 15 estudantes do sexo feminino e 21 do sexo masculino.

O grupo era flutuante em número de presença nas aulas, tinham dias que a aula acontecia com 18 estudantes. Em nenhum momento, durante o período de observação, presenciei toda a turma reunida nas aulas de arte. Quando a aula começava, havia sempre um número reduzido, e aos poucos eles iam chegando, livros na mão ou mochila nas costas, alguns carregando seu geladinho ou mascando chicletes. Às vezes falavam alto e outras chegavam até a gritar com seu/sua colega para ser escutado/a. Quando respondiam as perguntas da professora, a voz era geralmente mais baixa. Era um grupo participante, agitado conversavam muito, mostravam-se tímidos quando solicitados a dar opiniões. Uma parte dificilmente entregava a atividade no dia solicitado e alguns esqueciam o material solicitado.

Alegres, carinhosos e atenciosos. Alguns criavam espaços nas aulas para atuar em algo que os envolviam e os absorviam: cantando suas composições, uma “mistura de rap com pagode” - “É porque eu gosto muito de cantar. [...] Eu canto lá umas músicas que eu invento”-; escrevendo poesias; e desenhando pelas páginas dos cadernos. “Eu gosto muito de arte de fazer desenho, é o negócio que eu mais gosto”. Tais produções, gestadas nos interstícios da aula e das experiências estéticas dos/das estudantes fora da escola,

também eram colocadas à margem do processo de sala de aula e permaneceram desconhecidas e invisíveis. Pois a ação da professora no processo de mediação não deu visibilidade a essas produções nem os/as estudantes as apresentavam ao grupo. A minha ação de escuta sensível possibilitou capturar esses espaços, enquanto assistia as aulas, ou ainda quando eles/elas chegavam, timidamente, para me apresentar suas produções.

3.4 O TRABALHO PEDAGÓGICO DO ENSINO DA ARTE: CONSTITUINDO A INCLUSÃO SOCIOCULTURAL DE AFRO-DESCENDENTES

Eu. (...) Melhorou, melhorou bem mais o que eu achava a respeito da cultura africana. Porque assim eu fui respeitando as outras pessoas e fui respeitando a cultura dos outros. Eu aprendi que eu não posso respeitar só a minha cultura, eu tenho que respeitar a minha e respeitar a dos outros. Não só a minha que importa, não só a minha cultura e sim a cultura de outras pessoas, de outros povos, não só o africano. E também eu achei importante que eu fui conhecendo mais, despertando curiosidades. Curiosidades essas que eu não tinha e passei a ter através desse trabalho que a professora desenvolveu na sala (Entrevista Estudante 6ª série).

A estudante do CEPJBAB, que cursava a 6ª série, foi aluna da professora Carla no ano de 2007. A sua fala esboça os movimentos de travessia traçados no trabalho pedagógico, no qual ela foi parte, na perspectiva inclusiva desse ensino. Sinaliza uma mudança de olhar sobre a cultura africana – “melhorou bem mais”. Há uma imagem anterior sobre essa cultura que é comparada com a atual, percebe-se que esta última se torna mais positivada sob o olhar da estudante. Essa é uma imagem construída por outros estudantes e algumas já foram citadas nas seções anteriores. Nosso caminho, agora, nessa subseção, é construído dos fios puxados das tessituras presentes nessa fala. O processo experienciado suscitou novas referências, identificações, sentido de pertença, territórios: “a minha”, “a dos outros”, “outras pessoas”, “outros povos, não só o africano”. A idéia de respeito foi repetidamente colocada no trânsito, ao cruzar a fronteira entre o meu e o do Outro. Acrescentando ainda, que no processo pedagógico vivenciado, o “conhecer mais” e a curiosidade acordada são dois aspectos colocados que confirmam as provocações do trabalho pedagógico no CEPJBAB.

Para apresentar o trabalho pedagógico na sua dinâmica de inclusão realizado no CEPJBAB, faço, então, reiterando como já dito no item 3.1, em um primeiro momento, descrição, análise e discussão das concepções do Ensino da Arte que se constroem na sala

da 5ª série do Ensino Fundamental. Depois seguiremos com os elementos imagem da arte e o diálogo interpretativo, construtos fundamentais do desenho do movimento inclusivo no processo de mediação do olhar. Procuo também evidenciar as concepções da dimensão inclusiva da arte que atravessam essa práxis pedagógica. Foi priorizado o olhar sobre o trabalho construído em imagens utilizadas em sala de aula que dizem respeito: às produções artísticas africana e afro-descendente; e aos processos de discriminação, de racismo da sociedade. Mas outras também são apresentadas como suportes para a compreensão do trabalho pedagógico.

Feita essa apresentação inicial da forma como realizei essa subseção, retomo, nesse ponto aos fios, já colocados anteriormente a partir da fala da estudante. Porque esses fios desenham os espaços de pertencimento produzidos por esse ensino e nos conduzem a uma compreensão do como é tecida, no Ensino da Arte, a inclusão sociocultural de afro-descendentes.

Há quatro anos, a equipe de professores/as de diferentes áreas de conhecimentos trabalha com projetos que incluem as culturas africana e afro-brasileira na prática pedagógica, tendo o Ensino da Arte como o grande mobilizador desses projetos. Segundo a professora de arte, para que esses projetos alcancem maiores resultados do que àqueles, os quais já vem sendo obtidos, é preciso um envolvimento de todos na escola:

Eu acho que a gente tem que trabalhar com projetos. Apesar de que eu tenha percebido que realmente tem resultado positivo, mas poderia ser melhor. Se houvesse mais empenho entre os colegas. A gente está questionando, nós, as professoras que estão fazendo esse projeto, que não é todo mundo que está envolvido, deveriam ser. Eu acredito que se tivesse mais interesse eu acho que o projeto seria mais bem aproveitado. Um resultado melhor. Eu já acho que já tenha um resultado positivo, mas seria melhor. (entrevista professora de arte)

Tratar da inclusão das culturas africana e afro-brasileira e, mais ainda, da Educação das Relações Étnico-Raciais diz respeito a uma atitude frente à educação. É um projeto político na educação que envolve a todos que constituem o espaço da escola e que exige mudanças curriculares, na forma de pensar a escola, na alma e no corpo da escola. A escuta sensível das falas do campo da pesquisa empírica nos confirmam essa necessidade.

3.4.1 A Proposta Pedagógica do Ensino da Arte

No plano de curso da 5ª série do CEPJBAB, o Ensino da Arte se apresenta na área de Linguagens como disciplina Arte. Ao falar sobre o trabalho pedagógico, assim se pronuncia a professora Carla: “o trabalho pedagógico de Educação Artística tem que englobar tudo mais ou menos”. Assume, então, o Ensino da Arte como Educação Artística, caracterizando seu raio de ação ao referir-se a uma junção “mais ou menos” de todas as linguagens artísticas. Lança mão, na prática pedagógica, das matérias primas dessas linguagens de forma restrita, ou até mesmo como recurso material, e não nas suas especificidades como área de conhecimento. Contudo, ela pondera e admite não ter “como trabalhar os conteúdos básicos das outras linguagens, por não ter a formação, mas utilizo elementos da música, da dança”, o que reforça o caráter de atividade ainda considerado nesse ensino.

Essa área, então, é considerada nas escolas estaduais da Bahia como Educação Artística. A justificativa, comumente dada, é que, assim, esse ensino atende às diferentes aptidões dos/das estudantes, restringindo o seu processo de ensino à sentença do “levar jeito” ou não para a arte. O que caímos nos equívocos que condicionam a arte como um dom (HERNANDEZ, 2000) e, conseqüentemente, o seu ensino descaracterizado como área de conhecimento.

Na LDB, lei 9394/96, no capítulo II da educação básica, o epíteto Educação Artística é substituído oficialmente por Ensino da Arte, como componente curricular dos diversos níveis da educação. Mas essa questão não é específica desse *locus*, há uma idéia recorrente em escolas da rede particular e pública, na Bahia, que alimentam o fantasma do/da professor/a de arte polivalente, e que insiste em assombrar-nos, não considerando as especificidades e complexidades de cada linguagem artística.

Nas propostas pedagógicas traçadas, encontramos fundamentalmente os subsídios teóricos dos PCN Arte (BRASIL, 1996), que são ancorados nas propostas culturalistas para esse ensino. O CEPJBAB ratifica tais propostas quando concebe o Ensino da Arte “como produção mesmo de conhecimento”, e compreende que “através da arte a gente consegue entender, perceber e conhecer uma cultura”.

Nos vários documentos analisados – plano de curso, projetos de valorização da cultura africana e afro-brasileira, marcos de aprendizagem para o Ensino da Arte e planos de unidades – faz-se presente as relações entre arte, cultura, vida e sociedade, e o papel

desse ensino, atuando e construindo o conhecimento nessas relações. Exemplo das habilidades almejadas citadas nesses documentos:

Conhecer traços de uma determinada cultura através dos estilos artísticos; Investigar a obra de arte através de sua leitura, interpretando a cultura da época estudada e relacionando com atual; Construir conhecimento artístico estabelecendo significados e relacionando com a própria vida; Estabelecer relações de obras de arte com o mundo ao redor. (Documento projeto arte, 2008)

A proposta do CEPJBAB da 5ª série do Ensino fundamental, ao se fundamentar na arte como cultura, apresenta-se ancorada na tríade da abordagem triangular – leitura, produção (fazer) e contextualização –, sistematizada no Brasil pela arte/educadora Barbosa. Segundo a autora, é uma proposta “construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna” (1991, p.41). Porém o CEPJBAB mantém, no documento dos marcos de aprendizagem de Artes Visuais, a triangulação com duas ações que são questionadas por Barbosa – apreciar e refletir –, e que correspondem aos PCN Arte de 1ª a 4ª séries. Segundo o documento, a forma de ação pedagógica foi construída no “fazer, apreciar e refletir sobre arte como conhecimento artístico, como produção e fruição”. Na proposta citada há uma contradição: a produção e a fruição que sinonimizam com o “fazer e apreciar” sobre arte, respectivamente, foram consideradas distintas do conhecimento artístico.

Nas habilidades, acima citadas, e em outros momentos, aparece o termo *leitura*, e este é apresentado sempre em relação à obra de arte ou ao livro de história, ao pretender “desenvolver o gosto pela leitura e escrita”, com a presença de uma proposta dialogal, ao “repensar sobre a obra, compartilhando as perguntas dos alunos e que o professor desencadeia”.

O fazer artístico aparece como: “releitura de obra de arte”; “representar, observando a imagem da obra e que partam dela”; e “produzir obras de arte sobre seu bairro, cidade e país”. Percebe-se que o termo *obra de arte* não está sendo usado apenas para o que é considerado 'grandes obras', os ícones da estética ocidental, pelo fato de tomar a produção do/da estudante sobre seu bairro como “obra de arte”. O fazer artístico deve ser socializado e partilhado na turma, como uma forma de “inteirar-se com o fazer artístico de si próprio com o do outro (colegas, artistas)”.

E dentro da idéia de produção em arte, propõe como competência, no eixo de preservação da produção cultural e histórica: “resgatar o valor da nossa história (africana e indígena)”; “preservar e difundir a cultura local, baiana e brasileira, além de sua herança

(africana, indígena e européia); e “valorizar a vida e o meio ambiente”. Almeja um Ensino da Arte afinado com a multiculturalidade do país, em ações de resgate, preservação, difusão e valorização das heranças cultural e histórica. Porém, não se pronuncia quanto a relação desses objetos na produção de sentidos e na (re) significação pelos/pelas estudantes, para torná-los mais significativos.

A proposta pedagógica incorpora as idéias da percepção e expressão, ampliando conhecimentos específicos da linguagem artística e da gramática visual, para apreender a realidade do meio ambiente (BARBOSA, 2005), ao objetivar, nos projetos de arte, a “alfabetização visual para interpretar o mundo”, e a ênfase na experiência, “dando significado a partir da experiência do aluno”. E ainda:

Desenvolver as linguagens artísticas e culturais através da produção de arte (pintura, escultura, instalação, performances), possibilitando maior integração e socialização. Além de organizar ações que valorizem a capacidade e potencial do educando de criar, perceber, transformar e compreender sua própria cultura e ampliá-la com a de outros povos (Documento projeto arte, 2008).

Nas propostas pedagógicas, há identificações com pressupostos da abordagem, contextualista, voltando-se para os aspectos sociais e culturais, através da imagem da arte e do contexto dos/das estudantes (RICHTER, 2003), para o pensamento crítico, e para soluções de problemas que não precisam, segundo a visão essencialista, necessariamente ser um problema da arte. “Queremos fazer acontecer e possibilitar aos nossos educandos novas perspectivas, novas oportunidades na sociedade. Mostrá-los que é possível superar o quadro atual de desigualdades sociais e educativas”(documento projeto arte). Tais perspectivas apontam o papel do Ensino da Arte na inclusão sociocultural dos/das estudantes, para oportunizar a superação de “desigualdades sociais”.

Nos objetivos aparecem ainda aspectos considerados, pela visão essencialista, como não sendo o foco estético-visual de referência da arte, os quais Lanier (2001) denomina “benefícios colaterais”. Formar cidadãos “inteligentes”, “criativos” e “saudáveis” são aspectos, segundo este autor, do crescimento individual, e que o Ensino da Arte pode até alcançar, mas não se insere no seu foco. No texto de apresentação do projeto arte 2008, encontramos que:

Conhecer a complexidade das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro) é essencial para que os alunos participem criticamente das manifestações artísticas. A Arte proporciona a oportunidade de apropriação de suas diversas linguagens e a interação com as demais disciplinas. Portanto, a Arte visa o fortalecimento, o aperfeiçoamento e a interação das habilidades que resultam na construção do conhecimento através do artístico e do estético.

Além disso, a arte torna possível o enriquecimento sociocultural dos educandos, desenvolve sua sensibilidade e cria critérios éticos, formando cidadãos críticos, inteligentes, criativos e saudáveis (documento projeto arte, 2008).

Paradoxalmente à idéia de “trabalhar tudo um pouco”, ao utilizar as diferentes linguagens colocadas durante a entrevista, há, no texto do projeto, o reconhecimento da complexidade que envolve as linguagens artísticas, sendo essa almejada como conhecimento essencial para os/as estudantes atuarem criticamente nas manifestações artísticas. Entretanto, fica vago a relação entre o conhecimento da complexidade das linguagens e a atuação crítica dos/das estudantes.

A proposta de uma educação estética, de uma educação do sensível (DUARTE Jr., 2001), que provoca a sensibilidade de um “reencantamento” dos sentidos e, portanto, do corpo, diante das qualidades sonoras, corporais e visuais que permeiam nossas relações com o mundo e seus entendimentos, é esboçada na proposta pedagógica do Ensino da Arte, como:

[...] possibilidade da comunicação e expressões das linguagens da Arte que despertem o educando para o reencantamento do mundo dos signos – *visuais, sonoros, corporais* – e seus significados que integram a própria linguagem da arte para o melhor entendimento sobre o mundo e a cultura (documento projeto arte, 2008).

E ainda, a proposta pedagógica do Ensino da Arte do CEPJBAB, por se ancorar nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, estrutura-se em projetos e marcos de aprendizagens que balizam nos planos de unidades as competências e as habilidades de acordo com o que preconizam as abordagens construtivistas e cognitivistas³¹.

Há nessas propostas, até agora apresentadas, uma amplitude de proposições a serem perseguidas no Ensino da Arte e que solicita um olhar multidisciplinar, por envolver os conhecimentos do campo da arte nas suas dimensões psicológicas, culturais, sociais, éticas, estéticas, históricas e, até mesmo, morais/espirituais, quando a professora diz que “o Ensino da Arte promove a limpeza da alma”. Tais proposições nos confirmam a complexidade de como é visto o campo de conhecimento desse ensino, o qual é validado no CEPJBAB como área de conhecimento.

Contudo, a amplitude de proposições nos leva a compreender a fala da professora quando, em um raro momento de desânimo, reconhecia que “na prática é muito diferente do que se planeja”. Leva-nos também a compreender que existe uma distância

³¹ Como não é interesse desse estudo tratar da temática construtivista e cognitivista que fundamentam os PCN, me limito apenas a citá-las.

entre o que efetivamente pode ser emprenhado na sala de aula e o grande processamento de informações que identifica o conhecimento em arte nas abordagens dos PCN, sobre as quais os planejamentos são assentados. Significa dizer que, fazendo uma analogia com a idéia de “alienação local” (Santos, 1997), aquilo que está posto com base nos PCNs se tornam ações estranhas (representa “quem decide”) ao local (a sala de aula e seus atores que operacionalizam). O que termina por ser um grande aparato de preenchimento de papéis com belas palavras e intenções, às vezes, inalcançáveis e incomensuráveis, e que não refletem e não expressam os saberes que estão sendo conjugados na sala de aula.

Nas propostas do Ensino da Arte, a dimensão inclusiva da arte aparece quando aponta a possibilidade de provocar o sentido de comunidade, compartilhando e produzindo no coletivo, ao “fomentar (...) o desenvolvimento da estética, para que nossos alunos partilhem experiências e emoções”, o que compreende o sentido de estética (MAFFESOLI, 1996).

Há um reconhecimento da idéia de inclusão na arte como expressão, quando aponta para uma “integração e socialização” dos sujeitos pela sua produção. Só que, “através” da arte, são organizadas ações que lidam com a percepção, criação, transformação e compreensão do/da estudante sobre a sua cultura, estendendo-se à cultura do outro. Esses são, segundo Pareyson (2002), fins perseguidos obtidos na arte e não perseguidos por ela.

Mas como são operadas essas propostas no CEPJBAB, mirando a dinâmica inclusiva do Ensino da Arte?

A proposta pedagógica do CEPJBAB não nega o compromisso político do Ensino da Arte nos projetos de inclusão das culturas negras, apontando, assim, em seus objetivos que aparecem no documento “Projeto Linguagens Artísticas”:

Desenvolver a cultura visual e formar alunos leitores, intérpretes da vida e críticos de todas as imagens presentes no seu cotidiano – seja ela filosófica, estética ou histórica. Pois acreditamos ser esse o papel do Ensino da Arte. Conforme preconiza a Lei 10.639/03 de mudar os rumos da nossa história de discriminação e desigualdade, abraçamos o desafio de ensinar, promovendo a igualdade para os habitantes da cidade do Salvador, a mais negra do continente americano. A população afro-descendente da primeira capital do país emerge ‘querentemente’ de apresentar seu potencial artístico, tendo no espaço Escola, para colocar em prática sua capacidade política de fazer, produzindo nesta área do conhecimento. ((Documento projeto arte, 2008)

A cultura visual, na citação, embora amplie o conceito de imagem de arte com referência ao cotidiano do/da estudante, não inclui as imagens veiculadas na mídia, fato confirmado na entrevista da Professora Carla. Embora ela tenha levado para a sala de

aula o episódio de discriminação e racismo protagonizado pelo coordenador do curso de medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA), quando na época do resultado negativo no programa de avaliação nacional, atribuiu esse resultado ao que denominou, na sua ignorância, de “QI de um Berimbau”, considerando o baiano, pela sua afro-descendência, menos capaz.

Assim, o papel do ensino da arte é projetado na perspectiva de “mudar os rumos” de uma história de desigualdades e discriminação. Papel que se opera na formação do/da estudante afro-descendente produtor/a e espectador/a crítico/a, ao colocar o seu querer expressado na arte, colocando “em prática sua capacidade política de fazer”.

3.4.2 Imagens de Arte no Processo de Mediação do olhar

Nos projetos construídos para a valorização das culturas negras nos anos de 2005 a 2008, as imagens escolhidas foram caracterizando o projeto político pedagógico desse ensino, à medida que (re) desenhavam essas representações no espaço da sala de aula.

Em 2005, a lei 10.639/03 foi viabilizada no CEPJBAB, através do projeto *Salvador Roma Negra*, que objetivava a valorização da cultura afro-brasileira:

[...] enfocando a diversidade cultural e estética da nossa cidade, que é arquitetonicamente semelhante a Roma, mas humanamente negra e Salvador é a Roma Negra possuidora de maior Patrimônio Artístico Cultural Afro-brasileiro. Através de atividades que apresentem, representem e identifiquem a África que existe na cidade do Salvador. (Documento Projeto Arte, 2005).

O projeto foi construído sobre a expressão “Roma Negra”. Esta é atribuída, de acordo com Juana E. dos Santos, em seu livro “Os Nagô e a Morte”, a Mãe Aninha, Obá Biyi, tomando comparativamente a força do candomblé em Salvador e do catolicismo em Roma. A imagem projetada perspectivava construir, no trabalho pedagógico, Salvador como uma cidade que contém a África numa arquitetura religiosa, humana, artística e cultural.



Figura 13: Produção dos/das estudantes CEPJBAB, Projeto *Salvador Roma Negra*, 2005. Técnica mista guache ecolagem sobre papel

A arquitetura da Roma Negra tomou corpo nas produções artísticas dos/das estudantes traduzidas, em mosaico, nas releituras de músicas do Ilê Aiyê. As formas expressas habitam um imaginário que constroem a cultura afro-baiana: nas representações da capoeira, da baiana, da dança com atabaque (fig. 14 e 15); e em cenas de 'sincretismo', em formas construídas no espaço tridimensional, onde aparecem uma igreja e manifestações de ritos católicos e do candomblé (fig. 16), mas que ganham novos coloridos e movimentos sob o olhar dos/das estudantes.



Figura 14: Produção dos/das estudantes CEPJBAB, Projeto *Salvador Roma Negra*, 2005. Técnica mista guache e colagem sobre papel.



Figura 15: Produção dos/das estudantes CEPJBAB, Projeto *Salvador Roma Negra*, 2005. Técnica mista guache e colagem sobre papel



Figura 16: Produção dos/das estudantes CEPJBAB, Projeto *Salvador Roma Negra*, 2005. Técnica mista guache e colagem sobre papel

O projeto culminou com uma exposição de 30 dias, no mês de novembro, na Casa do Benin. Aspecto relevante na visibilidade da produção artística dos/das estudantes que sai do espaço da sala de aula e ganha outros espaços da cidade, levando uma temática referenciada na arte afro-brasileira. Essa é uma produção de visibilidade de espaço positiva.

Em 2006, um novo projeto, *Salvador, Releitura Africana & Carybé*, coloca como um dos grandes questionamentos:

[...] a necessidade da identidade da cultura afro sem preconceito dentro do grande espaço social, político chamado Escola. Cada vez mais, o aluno negro ainda sofre discriminação não somente pela sua tez, seu tom de pele, sua melanina, mas também pela sua arte. Desta feita o CEJBAB, localizado em um bairro periférico, de classe baixa, que gosta de seu ambiente escolar, tem necessidade de cultura, sede de arte, identidade e sem melhores opções, a Equipe preocupada em ajudá-los a mudar estórias e eles mesmos transformarem em história, apresenta o Salvador – Releitura Africana & Carybé –, mostrando que negro pode fazer arte de qualidade, com referências de outras localidades e através dela, ainda que no começo, despertar o desejo e interesse pela Arte Africana que não seja de maneira folclórica, mas popular. Apresentando um conjunto de valores estéticos, culturais sobre a matriz africana que tem a cidade do Salvador, o enfoque na identidade desta matriz e Carybé, argentino de nascimento, e baiano por obras e divindades africanas que abraçou a cultura baiana como sendo parte de sua vida. Salvador – Releitura Africana – tem como fundamento a Lei 10.639/03 e sua aplicação; “É papel desse componente difundir e subsidiar os sistemas de ensino no que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; articular e fortalecer a rede de sistemas de ensino para a valorização da diversidade étnico-racial; estimular políticas voltadas para a diversidade étnico-racial na educação”, que tem nas suas principais diretrizes o estudo da cultura africana especialmente nos conteúdos nas áreas de Educação Artística, Português e História nos ensinos fundamental e médio das escolas públicas e particulares do Brasil (Documento Projeto Arte, 2006).

O projeto trouxe imagens da África associada à produção plástica do artista Carybé – pintor, escultor, gravador, ilustrador ceramista e muralista. Nas suas formas, movimentos, cores, traços, texturas e volumes, foram dadas a concretude de um olhar sobre uma cultura, ao traduzir na sua arte símbolos e referências do candomblé. Segundo consta no projeto: “os alunos farão releituras de obras de Carybé, um grande admirador, diplomata, produtor e amante, assim como Pierre Verger, da cultura afro-brasileira”.

O projeto propôs, através da arte, que a escola, enquanto espaço social e político e, portanto, parte hologramática do espaço social mais amplo, produzisse um local sem preconceito, no que constitui a “identidade da cultura afro”. Identidade que está associada, no texto, à temática encontrada nas imagens de Carybé e que é a mesma que pressupõe ser a arte do “aluno” negro. Há no discurso uma fixidez com relação ao que pressupõe ser a arte do/da estudante negro/negra, associando esta às culturas negras, e, no contexto do projeto, à temática que aparece na arte de Carybé. Considera ainda que essa

arte seja discriminada no espaço da escola, além do seu produtor/a estudante sofrer a discriminação pelo seu fenótipo.

Esse determinismo apresentado nos conduz para as considerações de Pareyson (1997) sobre a visão da cultura positivista, que trata a arte de forma determinista, mecanicamente como produto do social. E não a arte como alimento mútuo entre a singularidade do aluno e elementos da cultura, que filtra, na sua subjetividade, tornando visíveis as suas experiências na sua realidade cotidiana e na suas formas de leitura, ao mesmo tempo em que desenha a posição do negro na escola, do que seja sua arte, das representações sobre as culturas negras e a produção de identidade cultural.

Há também, no discurso, uma representação construída com referenciais da comunidade escolar predominantemente de afro-descendentes, que se associa às condições sociais de classe – ”localizado em um bairro periférico, de classe baixa” – e que coloca a cultura e a identidade como algo a ser dada, uma descoberta e não uma produção (HALL, 2006). E ainda, não reflete a educação como um processo cultural, ao considerar que essa comunidade “tem necessidade de cultura, sede de arte, identidade e sem melhores opções”, e tem a “Equipe preocupada em ajudá-los“. Mas o/a estudante, sujeito instituinte, artífice, deve mudar “estórias” descaracterizadas da sua condição de inventar verdade e de construir realidade, e transformar em “histórias” que se tornam fato e realidade.

Na produção artística dos/das estudantes, há uma exploração de diferentes suportes, além da tela, utilizando cadeira e cerâmicas. Nas imagens apresentadas que fazem parte do portfólio das exposições dos projetos a que tive acesso, aparecem as traduções referenciadas na proposta pedagógica de releitura de Carybé, no quadro onde aparece o Elevador Lacerda visto da lateral e na parte inferior do quadro, mais a direita, duas pessoas jogam capoeira (fig. 17). Outras imagens que não sugerem possivelmente esses referenciais trazem personagens do cotidiano, uma rede e uma imagem de um homem no tronco com os braços amarrados (fig. 18); e ainda imagens na cerâmica do meio que sugerem pinturas da Grécia Antiga (fig. 19).



Figura 17: Produção dos/das estudantes. Colagem s/ cadeira e guache sobre tela.



Figura 18: Produção dos/das estudantes 2006.
Guache sobre cerâmica.



Figura 19: Produção dos/das estudantes CEPJBAB,
Guache sobre tela

No ano de 2007, o CEPJBAB construiu o projeto “Os Didi da Bahia”, que envolveu as 5^a, 6^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e o 3^o ano do Ensino médio:

A Escola deve preparar seus alunos para uma vida saudável e criativa. E a Arte, em sua essência, propõe o enriquecimento do educando, preparando-os para um desenvolvimento cognitivo, afetivo, social mais saudável e criativo. Partindo dessas afirmativas, trabalhamos mais um ano com a Lei nº 10.639/03 com o projeto “Os Didi da Bahia” que valoriza a cultura afro-brasileira através da figura da mulata, tantas vezes pintada pelo grande Di Cavalcanti, homenageando a mulher brasileira. Esse projeto valoriza não somente as Artes Visuais, como também o canto, a música, a dança, a poesia e a

arte da culinária baiana. [...] Nesta urbe, nasceram Ilê Ayê, Muzenza, Olodum, Maledebalê, e personalidades da música brasileira que tem afinidade e respeitável trabalho na cultura afro, como Daniela Mercury, Margareth Menezes, Gerônimo (Documento Projeto Arte, 2007)

As imagens da identidade cultural afro-brasileira e, mais especificamente, afro-baiana são apresentadas e representadas na figura da mulata referenciada em Di Cavalcanti; na música, poesia e dança das entidades culturais afro-baianas e de músicos vinculados às culturas afro; e na culinária baiana. Para se trabalhar pedagogicamente com essas imagens e com a valorização de uma cultura que durante séculos foi excluída das instituições sociais, o Ensino da Arte é ancorado em uma arte que enriquece a vida do/da estudante, do ponto de vista da saúde, da criação, do cognitivo e do afetivo.

Segundo o texto do projeto, como nos anteriores, foram feitas visitas às instituições de “raízes afro-brasileiras” – Biblioteca do CEAO, Casa de Angola, Senzala do Barro Preto, Museu Afro, Escola Criativa do Olodum e Fundação Pierre Veger. Mas não há uma especificação das relações construídas entre essas instituições e os artistas/obras estudados.

Na abertura da exposição, com imagens em peças de mandalas e cestaria em técnica mista (jornal, papel ofício e tinta guache), apresentou-se o coral com a temática “Mulher Afro-baiana e Afro-brasileira” e o Hino do Congresso Africano e da Juventude da África do Sul, dança e capoeira.



Figura 20: produção dos /das estudantes do projeto *Os Didi da Bahia*, 2007. Cesta de jornal e pintura a guache.



Figura 21: produção dos/das estudantes do projeto *Os Didi da Bahia*, 2007. Técnica mista guache e colagem diversos materiais sobre papelão.



Figura 22: Releitura dos/das estudantes 2007
Técnica mista guache e colagem de grãos sobre papelão



Figura 23: Di Cavalcanti *Mulata com Pássaro*

As imagens escolhidas para trabalhar os três projetos apresentados são as imagens que comumente estão associadas à produção artística da cultura afro-brasileira e afro-baiana. Produção que tem mais visibilidade no cenário baiano, mas que, após a Lei 10.639/03, ocupa o espaço da escola, como conhecimento da arte. As imagens e as releituras, mesmo que positivas, confirmam e constroem um *revisitar* que dão manutenção

às formas relidas pelos/pelas estudantes, sem que se revelem as outras “Bahias” (PINHO, 2005) da cultura afro-baiana de seus outros espaços que o referenciam. E o trabalho pedagógico, como “trabalho cultural” (SILVA, 2005) na produção de visibilidade do espaço de afro-descendentes e na relação entre conhecimento, poder e cultura, é uma regulação na forma particular de ver a cultura afro-baiana orientada para o que está instituído como importante.

As falas dos/das estudantes, participantes do projeto “os Didi da Bahia”, revelaram como para eles/as tem sido importante estudar as culturas africana e afro-brasileira, conforme podemos ver nos trechos das entrevistas, citados abaixo:

Estudante 1: Eu aprendi [...] Desde a 5ªC, depois da apresentação, que não se pode valorizar só no Brasil porque *na África tem muitos negros como a gente* (grifo meu). Que todos nós somos iguais.

Estudante 2: Mudou quase tudo, porque antes eu não gostava de ver as coisas que passava sobre a África. Agora eu gosto, porque nossa raça *somos misturados, tá na nossa veia* (grifo meu).

Estudante 3: Aí depois da dança que teve eu aprendi que nós temos que valorizar mais porque faz parte da nossa cultura, que *está tudo misturado em um campo só*, porque por isso que teve a nossa cultura, *misturados para várias coisas, estilos e etc.*

Estudante 4: Eu como negra eu acho que não devo ter preconceito pelo branco por ninguém. Porque *pela nossa veia corre o sangue do branco, do negro do índio* (grifo meu).

Estudante 5: Através do trabalho que fiz eu desenvolvi a minha raça que é a raça negra. Eu não devo ter preconceito pela minha cor e pela cor dos outros. Se alguém tiver preconceito pela minha cor, nem pela cor das outras pessoas eu não me importo. O importante é que eu gosto da minha própria cor e não vai mudar isso.

Há nessas falas considerações sobre: suas identificações com África; a forma de representação dessas culturas como uma “mistura”, na qual se reconhecem; afirmações de sua identidade étnico-racial; e um discurso de igualdade que oculta as tensões vividas por eles/as.

Em outra fala percebemos que o trabalho pedagógico tem suscitado nos estudantes aspectos da inclusão social, no viés da inserção no trabalho. Um estudante traz essa questão ao apresentar o que tem significado trabalhar com a arte das culturas africana e afro-brasileira:

Com essa cultura amanhã eu posso arranjar um emprego, na hora que eu estiver de maior mesmo. Trabalhando sobre a África, falar sobre a África é importante pra mim e para os meus colegas. África é um país como os outros, pode ser pobre, mas não é por causa disso, por causa de dinheiro que vai se diferenciar.

A condição econômica que constrói a identidade de África nas representações de um “país” pobre não é construto de diferença; e não modifica seu reconhecimento quanto a

importância do acesso aos conhecimentos trabalhados sobre África, para ele e os para os colegas já visando um futuro. Um futuro que é confirmado em um segundo momento, quando responde sobre o que mudou depois do projeto “Os Didi da Bahia”: “Valoriza os negros, para ele conseguir emprego não pelas idéias dos brancos” (Estudante 6ª série).

Ele se refere as “idéias dos brancos” a partir do contexto de discriminação social tecida nas considerações de sua colega:

Alguns negros pensam: - ah não! Eu não vou conseguir, vai numa entrevista de emprego, aí vai e não consegue. Não conseguiu aquela vez, aí não volta mais. Aí eu acho que temos que tentar, por mais que não consiga uma vez, não consiga duas, que continue tentando, nada é impossível. Se você quer você vai conseguir, então eu acho que não é impossível. Você tem que acreditar que é capaz. (...) Já vi gente, negro sendo discriminada a esse ponto, de ser barrado em algum lugar porque é negro. Às vezes falam até assim: '- ah, não! Não é por causa disso não, não é preconceito não'. Eles não querem dizer que é preconceito, mas é. Eles tem preconceito de cor. Olhe, até eu mesmo se eu entrar em um lugar, nem todo mundo acha, mas eu negra entrar num lugar aí as pessoas, alguns olham para mim com cara feia, aí entra um branco todo mundo olha normal como se nada tivesse acontecido; se eu entro no lugar, por falha minha, não dou boa tarde: “-ah, preta ignorante!” Agora se é um branco é normal, os outros levam isso em consideração, esqueceu. Agora se é um negro, os outro acham que é errado (Estudante 6ª série).

Embora a estudante evidencie, no contexto social, as assimetrias de poder, a transformação dessa situação é colocada em uma ação muito mais individual, que valorize a auto-estima, provando-se uma capacidade: “você tem que acreditar que é capaz”. A estudante traz ainda a construção da identidade em imagens negativas do negro sobre o olhar do Outro. Um Outro que ela é generalizada quando pontua como sendo “alguns”, “nem todo mundo”.

O que é das culturas de África é visto como diferente, mas essa diferença é diluída na mistura tal como as cores, nas considerações da estudante: “Na vez que a gente fez a lata pra botar na sala, a gente fez uma pintura que ficou tudo borrada. Aí quando a professora passou o verniz por cima, ficou diferente, ficou assim como se fosse uma cultura africana: que as cores se misturaram” (Entrevista Estudante 6ª série).

Ou diluída na imagem conciliadora de antagonismo, símbolo de fusão harmoniosa: “A escolha vinha se dando a partir das imagens positivas, por exemplo, Di Cavalcanti na valorização da mulher, da mulata” (Entrevista Professora de Arte).

As identificações e o reconhecer-se não têm sido, é claro, um caminho tranquilo. As imagens estereotipadas e negativas, as quais todos/as têm acesso e que alimentam o imaginário, vêm construindo associações que criam preconceitos em relação a

forma de se olhar para as produções culturais negras. Segundo a professora Carla, em um dos momentos da entrevista:

Porque eles acham assim: o ano passado mesmo eu trabalhei o hino do congresso africano para a abertura de nossa exposição. E os meninos tudo que eles vêem de batuque eles acham que é do candomblé. Tudo eles associam ao candomblé, se vê uma máscara eles acham que é coisa do candomblé. É a falta de conhecimento. A gente tem que está trabalhando isso com eles, para eles passarem a conhecer, deixarem de ignorar. Passar a conhecer mesmo. E tudo relacionado à África eles acham que é do candomblé. Mas esse ano eu comecei trabalhando com eles a literatura e venho percebendo que eles estão aceitando mais.

O que a professora coloca se confirma, por exemplo, nas atitudes dos/das estudantes quando ouvem ou vêem imagens que simbolizam as religiões afro-brasileiras, de acordo com o extrato de campo:

Um dia que estávamos com a 5ªC na biblioteca, logo que entramos, uma estudante de outra turma procurou-nos, primeiro a professora de arte e depois veio falar comigo. Ela estava incomodada por ter encontrado um nome igual ao seu no livro “Na terra dos Orixás”, de José Ganymédes. Queria saber o que significava aquele nome no livro, quem era aquela menina que tinha o seu nome e o que fazia. Queixava-se porque existiam tantos nomes e foram colocar justo o dela, e na parte que tinha lido, o seu homônimo se vestia com as roupas dos Orixás. Falamos que a personagem do livro tinha o mesmo nome dela e sugerimos que lesse todo livro para entender a história. Quando explicávamos sobre os Orixás ali representados, víamos suas roupas e instrumentos que carregavam. Ela olhava, escutava, porém usava as expressões: “Deus me livre”, “vixe!”, “sai pra lá”. Perguntei o que a incomodava, ela disse que não gostava do nome dela nessas coisas. “Que coisas eram essas?”, “Coisas de macumba, de Exu”. Disse também que não tinha preconceito, que a tia freqüentava candomblé. Mas mesmo assim, repetia, com ar incomodado e assustado, um “Deus me livre”. Conversamos mais um pouco e sugeri que realmente lesse o livro para que aquilo que a incomodava pudesse ser esclarecido. Deixei-a lendo.

“Passar a conhecer mesmo” tem sido o movimento para construir a relação pedagógica na sala de aula, na inclusão das culturas negras. Um processo que envolve estudantes, professora e o mundo acessado por eles/elas. Quando perguntava aos/as estudantes o que conheciam das culturas africana e afro-brasileira, as respostas eram “não conheço nada”, “vatapá, carurú, acarajé”, “maculelê”, “as roupas”, “esculturas”. E embora gostem muito do Pagode Baiano e do Hip Hop (arte com uma estética de transgressão e de resistência), desconheciam a presença da cultura negra nesses movimentos musicais.

Durante o período de observação, não encontrei indicativos de que “eles estão aceitando mais” trabalhar os objetos artísticos que expressam as cosmovisões de matizes africanas. As resistências não aconteceram de forma mais intensa, porque as abordagens das imagens de arte expressavam também outras dimensões da vida nas sociedades africanas, estudadas neste ano. E o fato de se buscar discutir os problemas do racismo através da literatura foi outro encaminhamento pedagógico que não evidenciou muito a

questão da religiosidade, embora tenham surgido durante as discussões em sala, as imagens negativas sobre o candomblé e as que criam as identidades de África no imaginário dos/das estudantes.

Outro aspecto da associação entre a cultura africana e o “candomblé”, que os/as estudantes reafirmam, é o fato do tema da religiosidade ser uma expressão da cultura mais explorada pelo mercado cultural e pela mídia, as quais os estudantes têm acesso. Além é claro, indiscutivelmente, de serem as cosmogonias africanas um grande princípio estruturador de produção artística da cultura afro-brasileira.

Assim, em 2008, o trabalho pedagógico do CEPJBAB saiu do foco da cultura afro-baiana e apresentou o projeto interdisciplinar *Áfricas: um continente a ser descoberto*. As temáticas que envolveram a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira, observadas nessa pesquisa, se deram paralelamente, desde o início do ano letivo, aos conteúdos previstos nos plano de curso. Algumas temáticas foram articuladas com a gramática visual, como por exemplo, o estudo dos polígonos e a confecção da bandeira do país africano que a turma escolheu para estudar. Outras temáticas, que abordaram a discriminação racial, foram trabalhadas através das histórias lidas em sala de aula. Mesmo com sua estrutura interdisciplinar, o trabalho de arte envolveu a coleta de informações da geografia física e social, da história e da arte do País estudado por cada turma.

Em *Áfricas: um continente a ser descoberto*, embora centrando os saberes em África, o projeto ampliou a discussão para a necessidade de avançar nos currículos escolares, na perspectiva de inclusão de todos os povos que compõem, o que eles chamam, a “mestiçagem” do Brasil, ao afirmar:

A multiplicidade de raízes da nossa formação cultural não pode ser desconsiderada sob a pena de se priorizar apenas a visão hegemônica e unilateral de mundo. O Brasil multicultural, pluriétnico, deve ser estudado. Os currículos Escolares precisam contemplar o conhecimento de todos os povos, sem exclusão. Assim, a grande maioria que compõe a mestiçagem do país poderá reconhecer-se e ser reconhecida como detentora de valores humanos próprios e participe do processo de desenvolvimento. Reconhecer que não há desiguais, há diferentes. O respeito à diferença deve ser um dos sustentáculos de uma sociedade democrática, sonho de um país justo e de uma sociedade marcada pela cidadania, pela inclusão (Documento Projeto Arte, 2008).

Na operacionalização da proposta pedagógica, o continente africano foi dividido em regiões, ficando cada turma da 5ª série com uma dessas regiões, em que escolheram o país que queriam estudar. Essa escolha foi feita nas aulas de geografia e, segundo um estudante, essa se deu através dos nomes da coleta de dados que ele próprio

havia realizado. A partir dos nomes colocados na lousa, como por exemplo, República de Camarões, região da África Ocidental, o critério da escolha foi a familiaridade com o local, que neste caso se relacionou ao futebol. As outras turmas trabalharam com o Egito, Costa de Marfim, Ruanda e África do Sul.

O projeto constou de duas etapas: a primeira etapa, intitulada “1ª Olimpíada do Barreto: Levantando a Bola Africana”, foi subdividida na eleição Garoto & Garota de Ébano, na festa Junina do muzongué com acarajé e nos jogos da olimpíada. A segunda etapa, “Lendo um continente a ser descoberto”, foi realizada nas atividades de Lançamento do livro – Releitura de mitos africanos (não realizado) –, o Reggae no jardim – atividades folclóricas tematizadas –, o Meu Reflexo no Espelho – atividades lúdicas para comemoração do dia das crianças, e a Mostra de Arte na culminância do projeto. Das atividades planejadas foram realizadas a olimpíada, a eleição Garoto& Garota de Ébano e a mostra de arte. Houve ainda uma aula de campo prevista em uma visita ao Museu afro-brasileiro que não se concretizou, porque não se conseguiu transporte para levar os /as estudantes. Todos/todas ficaram decepcionados/as, era uma visita ansiosamente esperada e ainda no final do ano lembrada pelos/pelas estudantes: “a professora ia levar a gente para museu, essas coisas. Eu nunca fui nesse lugar, nem a teatro”.

O trabalho pedagógico voltado para a África buscou produções artísticas variadas das culturas negras nos cinco países escolhidos, para um diálogo com os/as estudantes do CEPJBAB e a cultura afro-brasileira. Além dessas imagens, durante as aulas, a professora, através de livros de histórias, trouxe questões de discriminação racial. Dentre as imagens trabalhadas citamos: as bandeiras de países africanos, máscaras Bamileke da República de Camarões; as ilustrações dos livros “Manu em noite Enluarada” e de “Uana e Marrom da Terra”; e as músicas Zumbi e Raça Humana, de Gilberto Gil. As outras turmas da 5ª série trabalharam com os “tecidos Baulê” da Costa do Marfim, o filme “Hotel Ruanda”, as pirâmides do Egito, as pinturas das casas dos Ndebeles da África do Sul com foco na lei da frontalidade, e as músicas “África”, de Salif Keita, “Faraó”, do Olodum e o Hino Sul Africano.

A formatação final do projeto, que culminou com a produção de ateliê e a exposição, foi denominada “Brasil & África: em um único tom, cor e som”, e seu “objetivo principal” é apresentado visando:

[...] Valorizar as identidades dos afro-descendentes através de releituras feitas das culturas dos países africanos: África do Sul, Costa do Marfim, Camarões,

Egito e Ruanda oriundo do projeto *África um continente a ser descoberto*. Esse projeto prestigia não somente as artes visuais, como também o canto, a música e a dança. (Documento Projeto Arte, 2008)

A professora Carla explicou que os conteúdos que deviam fazer parte do processo de inclusão das culturas negras, considerados importantes são “todos que trabalhem a formação, o conhecimento sobre essa cultura que não precisa ser o conhecimento artístico”. E mesmo afirmando que “não conheço quase nada, sei pouco sobre essa cultura” (Entrevista Professora de Arte), ela pesquisou e instigou a produção de visibilidade de espaços, e, portanto, de conhecimentos que foram produzidos. A importância desses espaços são reconhecidos pelos/as estudantes, quando se referem à produção das máscaras da etnia Bamileke, que “nem todas as pessoas tem acesso a esse tipo de cultura”(Estudante 5ª série C).

As identidades dos afro-descendentes são construídas em releituras, processo de tradução da produção de ateliê no diálogo interpretativo, buscando referenciais em objetos artísticos de países africanos e confirmando a arte como artefato da cultura que produz identidade cultural.

A forma desse acesso, a qual passaremos a discutir, é que constrói o diálogo interpretativo com as imagens escolhidas. Imagens que vêm ampliando, timidamente, os conceitos de imagem de arte, à medida que são produzidas sobre suportes do cotidiano, ou que encontram valores estéticos em estampas de tecidos. Sobre as escolhas das imagens, a professora diz preferir “consultar e ouvir o aluno. Às vezes eles trazem questões que apontam as imagens que vou trabalhar”. Embora com essa escuta, as escolhas das imagens, no período de observação, ficaram mais centradas na ação da professora, pelos materiais encontrados e pela sua escolha dentro dos entendimentos construídos para o projeto.

3.4.3 Diálogos Interpretativos: Fazendo, lendo e fruindo arte

É porque eu acho a arte muito bonita pelos desenhos [...] Assim como a gente fez a lixeira, pintando, colando [...] Muitos quadros, desenhando, sabe? Porque eu acho muito importante. Antes eu achava bobagem, porque pensava que era idiotice, mas depois quando eu vim estudar aqui eu vi que a arte é muito valorizada por outros países [...] Que não é só no Brasil. Que tem muitos países que fala sobre a arte. (estudante da 6ª série).

Pintando, desenhando e colando, em tela, papel, tecido e lixeiras feitas de papel, o que antes era pensado como “idiotice” ou “bobagem” é (re) significado: a arte é

algo importante. O trabalho pedagógico tem dado acesso à multiplicidade de artes nos “muitos países” revisitados e não apenas no Brasil. Discorremos, então, na perspectiva de evidenciar, nesse acesso, o envolvimento de problematizações, escutas e produções, nos diálogos interpretativos com as imagens de arte das culturas negras e no processo de mediar o olhar do/da estudante e o objeto artístico. Imagem que, na sua linguagem como expressão e impressão, possibilita construir identificações.

Nas 44 horas/aula de observação na 5ª série, turma C, o ato pedagógico, do ponto de vista metodológico, desenhou-se centrado em uma linha mais expositiva, algumas vezes dialogal e reflexiva, e outras dirigidas e depositárias de informações. Mas os/as estudantes são provocados, continuamente, a participarem: seja através de perguntas que são levantadas pela professora; nas leituras dos textos (apostila) que contêm os conteúdos, em que eles/elas são voluntários; nos trabalhos de pesquisa em grupo, em que os conteúdos eram construídos nos materiais coletados pelos/pelas estudantes; ou no que a professora já levava pronto, mas solicitava a aquiescência do grupo.

Os procedimentos metodológicos adotados pela professora, de um modo geral, mantinham o corpo do/da estudante limitado ao espaço da carteira, onde permaneciam sentados durante a aula. É claro que eles/elas burlavam essa condição. Sem vivência com o corpo e o espaço na sua exploração tátil, olfativa, gustativa e auditiva os sentidos não são despertados (DUARTE Jr., 2003) e nem convidados a se tornarem mais visíveis no processo de aula. Os procedimentos adotados e presenciados, durante o período de observação da pesquisa, não nos informaram sobre uma proposta da educação do sensível, um “saber sensível” que considera a presença de todo o corpo na apreensão do mundo, do conhecimento, ali naquele espaço.

Há um núcleo básico de conteúdos que concentra o conhecimento em arte em parte de seus elementos composicionais e outros do desenho geométrico (ponto, linha, cor, polígonos). A partir deles são articulados os conhecimentos com a história da arte, citando-a mais do ponto de vista das características técnicas e estéticas, esta última enquanto estilo. Assim, os conteúdos da gramática visual foram estudados nos seus elementos de composição visual com ênfase nas suas definições abstratas e com alusões na sua caracterização dentro de uma imagem ou nas suas articulações com as produções. Há nesse breve momento de associação com imagens da história da arte uma acentuada escolha pelas imagens da arte ocidental. E, lembrando McLaren (1987), a ênfase nos ícones da

“alta cultura” constituem na prática pedagógica o caráter de dominação, pelos valores culturais e sociais inculcados nessas imagens, e o processo de exclusão.

A presença dos referenciais estéticos das “grandes obras” nas escolhas das imagens pode ser vista, por exemplo, quando se estudou o elemento visual ponto, ilustrando-o em imagens pontilhistas de Paul Signac e Seurat; no estudo das formas, considerando os polígonos, costurou-se a relação com o cubismo, na arte de Pablo Picasso e no abstracionismo de Samson Flexor. Contudo, o trabalho pedagógico, lembrou também de JC Barreto, artista da comunidade, que faz interferências com mosaicos, reaproveitamento de materiais e pinturas no entorno da escola, e também de Bel Borba, artista conhecido por suas interferências nas ruas de Salvador. A partir das definições dos elementos visuais e na visualização de algumas imagens, os/as estudantes produziam os seus trabalhos artísticos, desenhos pintados com lápis de cor e canetas hidrocor. E na primeira unidade foi feita uma avaliação de múltipla escolha sobre esses conteúdos.

Essas foram aulas que ocuparam grande parte das 1ª e 2ª unidades, sendo, no entanto, entrecortadas por outras aulas que traziam os encaminhamentos para a operacionalização do projeto de inclusão das culturas negras e àquelas que discutiam temáticas de discriminação a partir de *contação* de histórias. Algumas aulas que predominaram nas duas primeiras unidades apresentaram o que Hernandez (2000) considera como práticas escolares que restringem os processos de leitura e produção, por não explorarem, nos conteúdos das imagens de arte, suas dimensões, além, por exemplo, dos elementos visuais. A partir de uma apostila, material produzido pela professora, as aulas transcorriam assim, de acordo com o extrato do diário de campo:

Um estudante lê em voz alta um texto sobre o cubismo, do estudo dos polígonos, e aqueles que trouxeram acompanham nas suas apostilas, outros participam pouco, às vezes, não escutando o que acontece. De vez em quando é preciso parar e chamar a atenção do grupo que conversa ou brinca. Quando termina a leitura, a professora explica os conceitos lidos, essa forma de trabalho é recorrente na sua metodologia. A professora fala sobre o quadro “Mulheres D'Avignon”, de Pablo Picasso como marco do cubismo e menciona as máscaras africanas que são as protagonistas desse estilo que ele inaugura. Ao término da explicação, propõe para casa a atividade 1 da apostila – fazer um desenho, observando a rua da janela da casa de cada um. Logo uma voz indaga: “A minha casa é colada na outra como faço?” Ele não tem janela, essa é uma realidade na experiência daquele estudante. A professora para um pouco, e logo depois sugere “olhe da rua e desenhe o que está vendo” (notas de campo, junho de 2008).

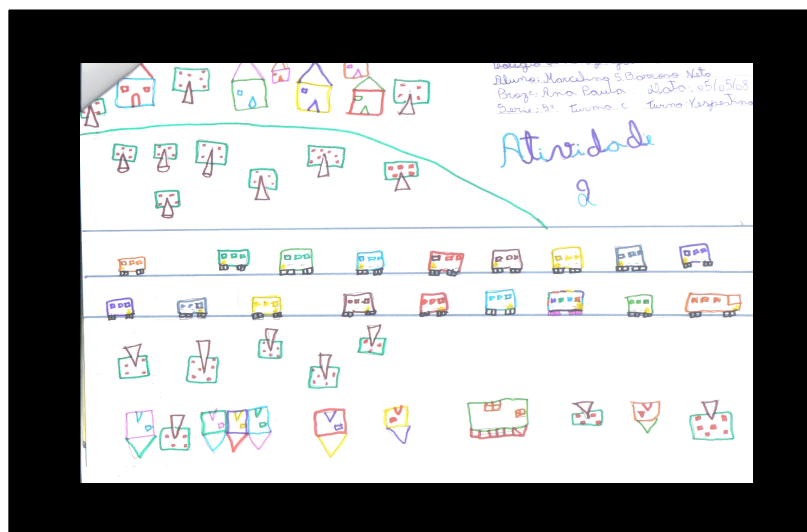


Figura 24: Representação do estudante de uma vista da rua

A representação acima apresenta o olhar que o estudante traduziu da sua rua: perde-se a perspectiva de uma visão da janela, de um local mais específico e espelha-se uma vista aérea e, simultaneamente, frontal no traçado imaginário de uma linha do horizonte projetada à sua frente e à suas costas. O seu olhar de enunciação assume diferentes posições, o que não deixa de apresentar uma característica do cubismo estudado.

Embora a aula exemplificada confirme a questão posta por Hernandez (2000), a professora, mesmo que brevemente, aludiu a presença da arte africana no cubismo, situação que em outro momento, antes da Lei 10.639/03, possivelmente, passaria sem comentários. Ao solicitar a atividade, a professora compreende que está possibilitando um ensino que dê significado a partir do que o/a estudante traz da sua vida, sendo, então, essa uma oportunidade de “conhecer mais o meu aluno” (Entrevista Professora de Arte). Ao solicitar o desenho trazendo a rua do/da estudante, há uma busca pelos referenciais os quais o/a localizam no seu contexto social e cultural, concretizados no lugar que mora. E, ao mesmo tempo, a visão dele/dela pela janela é uma imagem cena do cotidiano, de sua realidade imediata e, portanto, um objeto estético que é congelado, interrompido de seu fluxo cotidiano na sua existência com os sujeitos que por ali transitam. Esse congelamento da história, o que foi retido, ao produzir uma nova leitura, é uma oportunidade de olharmos o que está sendo refletido daquele contexto, reiterando em Linhares, que em parte a arte está “atrelada ao existente” (2003, p. 116). Essa foi uma via não apenas para a professora conhecer mais o seu “aluno”, porém é um caminho também do/da estudante se conhecer e se fazer conhecido, à medida que essa produção de ateliê se entranhe na construção de

leituras críticas, constituindo-se em um processo de aventura na sala de aula ao dialogar com diferentes olhares perspectivados de ‘janelas’ sobre o espaço de cotidiano.

A proposta do Ensino da Arte, no CEPJBAB, referenciada na abordagem triangular, possibilitou, em alguns momentos, articular e imbricar o projeto interdisciplinar – *África um Continente a ser descoberto* – como contextualização à leitura de imagens e à produção de ateliê com os conteúdos elencados da linguagem visual. Nas considerações de Barbosa, a contextualização estabelece relações e é através dela que “se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna acertadamente defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (BARBOSA, 1998, p.38).

A forma operada no processo de mediação do olhar trouxe a possibilidade de uma interpretação nas dimensões política e histórica das imagens escolhidas das produções artísticas das culturas negras e daquelas imagens que traziam questões que abordavam os problemas sociais, a exemplo da discriminação racial.

Nos diálogos interpretativos, construídos no processo das aulas, muitas das provocações eram previsíveis nas respostas, não instigando a percepção ou leituras polissêmicas. Outros, no entanto, já buscavam uma atuação dos/das estudantes nos seus papéis de protagonistas de histórias que os envolviam.

Por exemplo, após a leitura da história de *Uana e Marrom da Terra*, de Lia Zats (2007), as questões centravam em uma interpretação maior no texto escrito e com pouca ênfase nas imagens e no processo de produção de leitura em arte. As questões, de um modo geral, não incitavam diferentes possibilidades de respostas, como: “Quais as personagens principais da história? A quem ela perguntou se poderia morrer? Uana volta para a escola após três dias com sua boneca no colo. O que ela disse aos colegas? Se você fosse Uana e recebesse uma boneca, como Marrom da Terra qual seria sua reação?” Se observarmos, no questionário oral realizado, das dezoito perguntas apenas uma última possibilita o/a estudante trazer sua experiência.

Esse livro faz parte da coleção *Marrom da Terra*, formada por cinco livros, dos quais dois foram trabalhados em sala, e em cada um há o relato de uma criança negra que vive os conflitos de identidade étnico-racial na escola.

Na história, de acordo com o extrato de notas (maio de 2008), Uana, é uma criança negra, deve ter seus sete anos, e está hospitalizada por ter contraído sarampo. Ela é

representada de forma estilizada, e suas pernas se distanciam da figuração humana, aproximando-se mais da figuração de uma formiga ou de outro inseto. Uana se sente amedrontada ante a expectativa de morte, lembranças de seu primo. Não tem coragem de perguntar a mãe sobre sua situação física, mas tem coragem de perguntar a uma enfermeira, descrita como um “robô fantasiado”, que a atormenta, aumentando seu medo e faz um comentário extremamente perverso, que não é explorado na história e nem na leitura em sala – “Sarampo não é moleza não. Se não obedecer direitinho é bem capaz de virar anjinho... ou quem sabe um diabinho, pois anjinho preto eu nunca vi”. Essa enfermeira sem rosto apresenta-se como uma pessoa jovem, um corpo delineado, cabelos pretos e tez morena. Há outra enfermeira que é “boa” e que a conforta no seu medo. Essa personagem branca tem o ar senhoril e sua face é sugerida pelo desenho do óculos.

Uana recebe de presente dos pais, durante a visita, uma boneca, na qual ela se reconhece e se identifica (a boneca é representada com traços semelhantes às bonecas “Barbie”). Mas um conflito se estabelece: a boneca negra como ela, a qual não sabe se a acha bonita ou feia, pode ser apelidada de “piche”, fato que acontecera com outra colega, e pode vir a ser discriminada nas brincadeiras da escola, assumindo um papel de empregada. Mesmo considerando o posicionamento social em que os negros são colocados, com reforço da mídia televisionada, em relação ao branco, a autora constrói essa questão de forma negativa – quando também discrimina à condição de tornar-se empregada.

Estamos tratando de um problema social que dói epidermicamente, construindo outro. Uana volta a olhar sua boneca que havia escondido sob os lençóis, percebe uma mudança na sua aparência, agora com trancinhas e vestido com estampas geométricas, embora antes ela também se apresentasse com um estilo de roupas que a identificava com as culturas africanas. Quando a viu assim, achou-a mais bonita (novo processo de discriminação pela aparência, que reforçam na nossa sociedade os estereótipos da imagem do negro) e reconsiderou o branqueamento a que ia submetê-la. Ao ouvir uma história da princesa africana, contada pela boneca, teve sua auto-estima elevada. Ao mesmo tempo, a apropriação da história agiu sobre o seu imaginário, mudando sua posição e a configuração – jogo de poder – no cenário de brincar da escola.



Figura 25: A menina Uana



Figura 26: A boneca Marrom da Terra



Figura 27: Enfermeira que amedronta Uana



Figura 28: Enfermeira "boa"

Mesmo com a previsibilidade da grande maioria das questões, os lugares das experiências dos/as estudantes espectadores provocaram respostas outras que, durante a entrevista, tive a oportunidade de escutar, verificando que a história havia mobilizado, principalmente, as meninas. Durante o período de observação, a professora leu três histórias, das quatro previstas no planejamento. Ao perguntar aos/as estudantes qual das histórias haviam gostado mais, citaram “Flict”, de Ziraldo e “Uana e Marrom da Terra”. Consideraram a boneca Marrom da Terra muito bonita e compreendiam a atitude de Uana em querer escondê-la.

Comentaram ainda sobre a posição da boneca nas brincadeiras, comparando-a com o que acontecia em outras situações: “as novelas também fazem isso” (Entrevista Estudante 5ª série C). Sobre a história, uma estudante disse que: “[...] falava sobre várias coisas: que ela ia para a escola e os colegas ficavam rindo da cara dela, porque a boneca

dela era negra, cheia de tranças no cabelo. Aí os colegas dela ficavam fazendo gozação com a cara dela” (Entrevista Estudante 5ª série C).

Outra estudante contestou a discriminação presente na história: “Porque eu acho assim, que é racismo, nós não podemos ter racismo. Só porque ela era preta e tinha trança no cabelo ai achavam que branco é que tem mais valor e preto é desprezado?” (Entrevista Estudante 5ª série C)

E ainda, na fala de outra estudante, partindo da questão da discriminação racial, surgem, entre dúvidas, afirmações e paradoxos, imagens que apresentam vários referentes: na própria história lida na sala, no que o “povo” fala, na experiência com seus vizinhos e no que ouviu em um filme. O que nos apresenta assim:

Eu achava assim, a menina podia ser negra como for, mas por dentro era branquinha. Por dentro a gente não sabe qual é nossa cor verdadeiramente. A gente assim por fora é uma cor e por dentro a gente não é a mesma cor. Sei lá, a gente é negro de qualquer jeito, sempre ouvi o povo falar. Lá mesmo na rua tem uma moça preta, preta. Não. Preta é uma cor, ela é bem morena, morena mesmo, tem a pele escura e teve uma filha branquinha. Deve ser que o pai é branco, é uma mistura de cor. A idéia é que nós somos todos negros não importa a cor. (estudante 5ª série C)

Pedi, então, que me explicasse “a idéia” de que “somos todos negros não importa a cor”:

Eu acho que todo mundo é negro porque o sangue é da mesma cor e todo mundo não pode ser melhor do que ninguém todo mundo não é perfeito todo mundo é igual e o sangue é a mesma cor, por isso todo mundo é negro, o sangue é vermelho. Dizem que uns tem sangue azul, mas todo sangue é vermelho. Pra mim todos somos negros porque toda nossa raça... Porque quando alguém bate na gente o mesmo sangue que sempre sangue de todo mundo é igual e quando alguém bate na gente a gente começa a chorar todos igual. Por dentro não... todo mundo é da raça negra. Tem um filme *Ó Paí, Ó* que tem a parte que um branco... ouço... e ele fala assim a gente não é negro? Quando bate a gente, não sangra igual? Quando a gente toma um tiro, a gente não morre igual? (fala com a voz imitando o personagem do filme, a que se refere).

As ilustrações as quais tiveram acesso na leitura do livro de *Uana e Marrom da Terra*, enquanto imagem de arte, embora não tenham tido um processo de mediação em diálogo mais exploratório, nem por isso deixaram de suscitar, ainda que posteriormente, significados outros, emprestados pelos/pelas estudantes, que não apenas àqueles claramente manifestados pela autora. Os/as estudantes estão produzindo posições e espaço a partir do diálogo que a história provocou, mas que se alimenta do conhecimento que o seu cotidiano lhe fornece. De acordo com Hernandez: “Buscar exemplos na cultura que nos

cerca tem a função de aprender a interpretá-los a partir de diferentes pontos de vista e favorecer a tomada de consciência dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo de que fazem parte” (HERNANDEZ, 2000, p. 30).

A sala de aula sediou um encontro em que vários posicionamentos e (re) formulações sobre representações negativas do negro com relação a seu corpo puderam ser expostos. Esse encontro, anterior ao da história de Uana, foi motivado a partir da história de Manu. Uma história infanto-juvenil que, tal como a de Uana, traz uma situação do cotidiano escolar vivida por crianças negras. O preconceito, a discriminação racial e os estereótipos são revelados na imagem do negro onde, nessa história, o bonito é ter cabelo liso, associando o cabelo crespo com o ‘ruim’.

De acordo com as notas de extrato de campo (abril, 2008):

Manu é uma criança que se considera um grande desenhista, profissão a qual pretende seguir. Em uma atividade solicitada pela professora se vê “impossibilitado” de desenhar sua família após presenciar, na sala de aula, uma briga de dois colegas, envolvendo racismo e discriminação. Um colega havia provocado o outro ao rir da representação de sua família – “negros de cabelos lisos” e comentar que “preto tem cabelo ruim, que parece palha de aço”. A professora interfere na briga, e na imagem aparece ela segurando o menino negro pela gola e isso traduz um movimento de maior agressão deste pela própria inclinação do corpo e a sua expressão facial; enquanto o outro, branco, é apenas detido por sua mão e traz um sorriso cínico no rosto. A professora questiona sobre o fato de todos os cabelos representados serem lisos, ao perceber os desenhos no varal. Uma menina responde que cabelo liso é que é bonito, e que a mãe dela estica e puxa seus cabelos todos os dias, “eu fico mais parecendo uma japonesa preta”. Todos dão risada e a questão não é discutida, fato justificado pelo término da aula. Manu vai para casa vivendo esse conflito, deita mais cedo e dorme ouvindo no rádio da vizinha a música “banho de lua”. A noite, durante o sonho, se vê branco de cabelo liso após um “banho de lua”. Como não foi reconhecido pelos pais é mandado embora de casa. Acorda assustado, porém se sente feliz por se (re) conhecer negro e desenha toda a sua família de cabelos crespos, porém com diferentes penteados. Na escola todos admiram a beleza dos cabelos ao que ele responde ser sua mãe “a melhor cabeleireira afro da cidade” (ZATS, 2007, página sem numeração).



Figura 29: A professora interfere na briga



Figura 30: Processo de branqueamento de Manu em sonho

O processo de mediação da história de Manu foi construído de acordo com o relato do extrato de notas do campo (abril de 2008), descrito abaixo:

No processo que envolveu a leitura, várias questões, presas ao que era visível no texto, foram levantadas pela professora e os/as estudantes iam se colocando, alguns trazendo suas próprias experiências, suas leituras e seus conceitos em relação ao tema. Acharam a história “legal”, “interessante as figuras” e que “falava um pouco de todas as raças”. A história se refere sempre ao “preto” e existe o momento em que a menina negra evoca para si a imagem de uma “japonesa preta”. Nas ilustrações, aparecem a professora e mais três crianças brancas com cabelos de cores diferentes, e mais cinco crianças negras. Portanto, possivelmente a observação da estudante de que a história fala de “todas as raças” construiu uma ampliação que incorpora o negro, o branco e uma alusão ao japonês. A professora questionou “sobre o motivo da briga entre os dois colegas”. As respostas foram “Estavam dando risada da família do outro”, “Por causa do cabelo”, “A família dele só tinha cabelo crespo”, “Preconceito”, “Disse que o cabelo era duro e parecia palha de aço”, “Racismo professora!” e “A família tem cabelo de “bombril”. A professora chamou a atenção sobre o termo “cabelo de bombril”, perguntando à turma se no livro era essa a imagem associada ao “cabelo ruim”. Ela, então, torna a interpelar: “O menino se chateou com razão? O adjetivo feio. O cabelo é crespo, não é ruim. O cabelo é malvado para ser ruim?”. A professora tenta retirar toda a carga semântica que essas palavras carregam historicamente no contexto do eurocentrismo, ao buscar uma similaridade sinonímica entre ruim e malvado, para desconstruir uma imagem do poder, secular, do discurso de embranquecimento.

Segundo Pinho, as “representações negativas de negritude no Brasil têm suas origens no período da escravidão” (PINHO, 2004, p.110). Para a autora, na maioria das colônias onde os negros foram levados se construiu o discurso de que “o negro é feio”. “Para complementar a suposta feiúra da cor, os cabelos crespos e os traços grossos revelariam a falta de refinamento e a agressividade do negro, já que as representações acerca do fenótipo denotariam características da índole ou dos “dons naturais” (*idem*, p. 113). Continuando o relato:

Os/as estudantes passaram a justificar as escolhas pelo tipo de cabelo, naturalizando as representações dominantes sobre um padrão de beleza que revela a atuação de poder da “violência simbólica” através de quem o legitima: “A pessoa pode fazer o que quiser com seu cabelo”; “Passar ferro”; “A gente deve se aceitar do jeito que é”; e “Alguns cabelos não combinam com o jeito da pessoa”.

A questão do cabelo é definidor do divisor dos valores estéticos negro e branco. Para Sodré, essa questão “parece constituir uma espécie de índice semiótico da revalorização identitária” (SODRÉ, 1999, p. 253).

A professora Carla cita como exemplo a matrícula no CEPJBAB, na qual há pessoas que não se reconhecem negra e respondem ser parda ou morena. Ao falar dos preconceitos em relação aos negros, ela traz exemplos relacionados ao candomblé. Uma expressão ecoa na sala – “Deus é mais!”. A professora escuta o comentário e observa que depois falará sobre esse assunto. Diz-se católica e chama atenção para o preconceito no comentário do estudante, por associar o “candomblé à coisa do diabo”. Diz ainda que “nem existe tal figura no candomblé”. Compara as religiões, dizendo, inclusive, que a igreja católica é a que mais respeita as outras, não inventando nada sobre as outras religiões.

Em outra ocasião, após ter participado do “Seminário Internacional sobre Criatividade no Âmbito da Estética do Sagrado”, promovido pela Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil (SCNEB), a professora já havia deslocado a sua posição em relação à visão das outras religiões sobre o candomblé. Em um diálogo com os estudantes colocava que a Igreja Católica era uma das responsáveis, aqui na Bahia, pelas imagens negativas que associavam o candomblé ao diabo, e que essa era uma invenção dessa igreja.

Reafirmou a necessidade de “conhecer mais a nossa origem” e falou sobre a Europa e África, a formação do povo brasileiro, lembrando a história: “primeiro os índios, depois o europeu e depois chegaram (sic) os africanos”. E concluiu dizendo que: “no final somos todos brasileiros. Não existe cultura superior a outra”. Voltou ao diálogo final com a história, perguntando sobre a “mensagem” que essa “passou”. Escutamos: “Cabelo afro”, “Tomava banho e ficava branquela”. A professora replica – “Branquela é forma de racismo”. Alguns/algumas

estudantes não concordam que “branquela” seja um racismo e a discussão retoma. Em outra situação uma estudante da 6ª série já havia me falado ter sentido a discriminação por ser “assim mais clara”. Para ela: “tem gente que me chama de ‘branquela azeda’, eu não ligo... Eu não tenho preconceito a negro... Ele tem preconceito aos brancos”. Um estudante relatou, ainda, já ter sonhado com o seu cabelo liso e a professora perguntou se ele não gostava do cabelo dele. Ele disse que sim, mas que preferia liso, gostava mais. Já outro estudante relatou que “foi chamado” na escola quando passava: “Ô seu preto de cabelo duro”. E ele havia respondido: “sou preto de cabelo duro com muito orgulho”. A turma aplaudiu e ele continuou: “Você não sabe nem o que é ser preto”.

Esse foi o diálogo construído na mediação do trabalho pedagógico que permitiu emergir como cada um via e vivia essa situação, mas sem problematizar sobre o porquê dessas imagens. Contudo, a professora mediou o diálogo com as questões suscitadas na história pelos/pelas estudantes, a partir das suas falas, mesmo com seu roteiro de perguntas. Após o diálogo de leitura, a professora solicitou que cada estudante fizesse o desenho de sua família.

Conversando com os/as estudante sobre os desenhos produzidos, 30 dias após a leitura da história, teve um que me disse: “minha mãe tem cabelo duro” (entrevista estudante 9). Imediatamente uma estudante respondeu: “duro não”, interferindo na forma pejorativa a qual seu colega se referia ao cabelo. Os diálogos sobre as questões do livro *Manu em Noite Enluarada* já repercutiam na mudança de atitude de alguns estudantes.

Nas suas falas e nos desenhos aparecem a afirmação e recriação do biótipo da família, indiferença, naturalização da cor da pele como a cor branca dos/as estudantes e o rompimento com o discurso na dicotomia “preto versus branco”, emergindo outras respostas – “Eu fiz minha família de verde” (estudante 7). Os/as estudantes, constroem plasticamente as leituras produzidas sobre as características físicas de suas famílias, voltados para a solicitação da professora, mas trazendo a forma que cada um/uma digere a temática da história de Manu, conforme trechos da entrevista transcritos abaixo:

Estudante 1: Desenhei minha família como ela é. Meu pai tem o cabelo marrom e crespo. Pinte de marrom bem claro.

Estudante 2: Eu fiz do jeito que minha mãe é. E eu não botei do jeito que minha mãe é cabelo liso. Não pinte porque não trouxe o lápis. Eu fiz do jeito que minha família é, não precisei mudar para ser bonita. Eu gosto dela do jeito que ela é.

Estudante 3: Desenhei de qualquer jeito.

Estudante 4: Desenhei minha mãe, meus irmãos e eu. Deixei da cor da pele. (O papel é branco)

Estudante 5: Aqui ta minha mãe com os cabelos cacheados, meu pai meio careca. Aqui devia ser eu e aqui meu irmão.

Estudante 6: Eu fiz minha família do jeito que ela é. Todos têm cabelos l(...) Alguns de cabelos lisos, outros de cabelos cacheados, alguns mais fortinhos, alguns mais magrinhos, alguns mais menores, alguns mais maiores, têm uns mais branquinhos outros mais moreninhos, só não pintei muito porque não tinha lápis de cor ideal para pintar a cor deles .

Na figura 31, um dos desenhos apresentados pela estudante, a família – mãe e irmãos – foi representada através de personagens com características do desenho animado “Meninas Super Poderosas”, desenho americano, que mistura elementos de personagens japoneses do estilo mangá. Os desenhos de mangá, que influenciam muitos jovens e adolescentes, são reflexos do movimento global sobre o local e que a estudante articula plasticamente, modificando o figurino e mantendo, do lado direito, a forma de uma casa com características mais próximas do bairro em que mora. A sua família, ao ser caracterizada com traços do estilo mangá, alude ao fato citado da “japonesa preta”, por ter seu cabelo tão esticado pela mãe e modificar sua expressão facial na história de Manu. Os desenhos animados são referências que a estudante está tendo acesso fora da escola, mas que ela trouxe para a sala de aula na linguagem visual, ao serem disparados nas suas interpretações durante o processo de leitura com a história.



Figura 31: Produção de uma estudante representando a sua família

Nas aulas de arte, outros diálogos interpretativos provocavam um olhar mais crítico, convocando os/as estudantes a ocuparem seus lugares na cena da sala de aula e no mundo, ao possibilitar atuarem como estudantes/espectadores protagonistas (DESGRANGES, 2003). Um desses momentos ocorreu durante uma aula na biblioteca da escola, conforme extrato do diário de campo descrito a seguir:

A turma foi à biblioteca do colégio, a professora quer incentivá-los à coleta de materiais que os informem sobre a República de Camarões, país que desde o início do ano eles escolheram para trabalhar. Essas informações desenharão os caminhos para a produção de ateliê. Ela propõe que todos/as separem informações que encontrarem nos livros da estante de geografia, história e da coleção da Barsa³². Após algum tempo de procura, os/as estudantes encontram, na Barsa, alguns dados geográficos sobre Camarões e informações sobre a arte africana. Nos demais livros nada é encontrado. A ausência de referências, o folhear os livros e não ter o prazer da descoberta de alguma informação gera inquietação e as reclamações começam a tomar corpo naquele pequeno espaço. A professora, então, faz uma provocação: “Por que será que a maioria da turma não tem material sobre Camarões?” E pede: “Reflitam sobre isso.” O silêncio toma conta daquele espaço, ninguém responde. Ela insiste: “Onde fica Camarões?” Todos/as respondem que na África. A professora, então, abre um livro de geografia e começa a ler todo o sumário, mostrando que cada capítulo daquele livro era sobre a Europa. Lê o título do livro “Geografia Crítica”. Lança uma pergunta ao grupo: “Vocês sabem o que é crítica?”. Os/as estudantes dizem que é “criticar alguma coisa”. Ela torna a indagar: “Como a gente pode aprender a criticar alguma coisa se só aparece Europa e o Brasil é formado por uma mistura?” “Por que vocês estão enfrentando dificuldades? E aí? Isso é um problema”. Agora só uma parte da turma permanece em silêncio, a outra conversa como se não escutassem. A professora insiste: “Eu quero saber o seguinte, o que vocês acham disso? Por que será? Por que ainda não tem no livro didático, mesmo com uma lei aí obrigando? Obrigando (repete com ênfase), porque teve que ter uma lei (refere-se a Lei 10.639/03) para obrigar. E agora? Tem aí também dos indígenas. Porque problema a gente tem que levantar no projeto. Isso é um problema?” Escutamos um “sim” de muitas vozes. O silêncio é quebrado. A professora não para: “Hei gente! Eu estou fazendo uma pergunta, vocês não sabem me responder?” Um estudante responde indagando: “Qual é a pergunta?” Ele não é escutado, o barulho da turma agora é maior, e ele silencia. A professora insiste mais uma vez: “A Europa tem demais. Vocês não acham estranho?”. Como ninguém responde, a professora pede para que alguém repita a pergunta feita por ela. Uma estudante,

³² Não existem livros, na biblioteca, sobre arte africana e afro-brasileira e só há um volume com temas envolvendo as culturas negras, de Marina de Mello e Souza, “África e Brasil Africano”, editora Ática.

rapidamente, informa que a pergunta era “o que é estranho?”. Ela diz que não foi isso que havia perguntado e a turma ri. Outra estudante se manifesta: “Professora a senhora perguntou por que os livros da escola não têm falando (sic) sobre a África e Camarões”. O mesmo estudante que, anteriormente, não havia sido escutado, apressadamente, procura responder, aumentando sua voz: - “Eu sei professora”. A professora volta-se para ele – “É que os países da África têm pouca coisa e a Europa tem mais poder para poder fabricar o livro. E as pessoas do Brasil não querem fabricar, porque só quer fabricar o do Brasil e os da África eles que fazem lá”. A professora intervém: “Só que esse livro aqui é da editora Ática que é do Brasil” (mostra o livro que só fala da Europa). A turma começa a manifestar a sua opinião, todos querem falar. Uma diz que é racismo e condena isso: “é a mesma cor, é a mesma raça, que não importa todo mundo é humano. Todo mundo tem direito”. Outro diz que: “os africanos também fazem parte da cultura do Brasil, senão o Brasil não ia ser tão misturado assim”. A professora volta a questionar: “E qual é o prejuízo que isso causa para nós, enquanto brasileiros. Essa falta de informações sobre a África? Quem gostaria de responder?” E ouvimos de uma estudante: “Isso é prejudicial que é como se o negro não tivesse seu direito. Quando o negro não conhece seu próprio país de origem e que anulam esse direito é como se só o branco tivesse valor”. A professora repassa para a turma essa afirmação, para que todos escutem a fala da colega. O intervalo se aproxima, sabem que terão que buscar outros lugares e fontes para a coleta de dados. Guardam os livros na estante, o burburinho é geral. Ao passar por uma mesa, escuto um estudante lembrando com os outros colegas porque escolheram Camarões para estudar. Uma estudante se aproxima e começa a me contar sobre sua experiência, dias atrás, quando foi visitar a sua antiga escola, e participou de um encontro com um africano do Senegal. A experiência vivida na aula de arte suscitava as suas lembranças, traziam outras leituras por ela produzida, as quais descreverei adiante.

Essa rica cena do cotidiano da sala de aula nos oferece sorver um momento do trabalho pedagógico no Ensino da Arte, envolvendo a experiência da problematização – “porque problema a gente tem que levantar no projeto”. A arte não é apenas busca de solução, sobretudo ela é invenção de problema. Todos/todas estudantes/espectadores/protagonistas e a professora, nessa experiência, tornaram visíveis espaços negados nos livros, existentes naquele local, e por extensão na realidade brasileira, para as culturas africana e afro-brasileira. Ao mesmo tempo, evidenciaram a posição de dominação ocidental e, conseqüentemente, do espaço de branqueamento: “é que os países da *África têm pouca coisa e a Europa tem mais poder* (grifo meu) para poder fabricar o livro”.

Nos silêncios e nas falas, nas muitas perguntas sem tempo para digeri-las, bem como nas dificuldades de compreendê-las, todos procuravam enxergar sobre o nevoeiro que encobria as verdades (FREIRE, 2005) para a ausência de informações. Naquele momento, essa ausência significou também um impedimento ao “direito” de acesso ao conhecimento dos/das estudantes e que apareceu sobre a forma do pré-texto da história e da cultura da República de Camarões. História e memória, desconhecida e estranha, respectivamente, que, até pouco tempo atrás, faziam do espaço da escola uma “sede de vigorosa alienação” (SANTOS 1987). E a estudante presentifica memória e história quando, na sua fala, percebe o alcance desses ocultamentos: “quando o negro não conhece seu próprio país de origem (...)” é retirado dele o direito de reconhecer-se.

Esse direito, negado aos saberes do Outro – afro-descendentes – pelos discursos dominantes que posicionam e produzem identidades no espaço da sala de aula, é revelado nas palavras da estudante “como se só o branco tivesse valor”. “Valor” que tem sido parâmetro na sociedade brasileira há mais de quinhentos anos e imposto como verdade universal. O reconhecimento do prejuízo que tal parâmetro nos causa, a partir do que nos constitui como sujeito social e cultural, é elaboração operada no processo de rasuras que começam a se desenhar no espaço da turma de 5ª série do CEPJBAB.

É fato que não houve a imagem de arte materialmente apresentada naquele espaço, o que caracteriza objetivamente uma produção em artes visuais. Mas é fato, também, que a imagem ou objeto evocado, através das informações culturais e históricas da República de Camarões, produzindo-se como significado na consciência (SANTOS, 1996) envolveu um processo de leitura crítica (HERNANDEZ, 2000), levando os/as estudantes a questionarem o “porquê” daquela realidade apresentada. O que confirma o conhecimento como processo de exame da realidade de forma “questionadora” e como construção de visões e versões dos problemas.

Acrescente a isso o que Barbosa fala do quanto é fundamental a leitura “(...) de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos”. (BARBOSA, 1998, p.35).

A leitura da imagem é um elemento relevante no diálogo interpretativo. A forma operada na leitura de imagem, considerando as imagens de artes visuais nas modalidades citadas pelos PCN – escultura, pintura, performance, cinema e outras –, não foi trabalhada pedagogicamente na sua sistematização. Trabalho que envolve um processo

de apreciação, decodificação e interpretação, em que forma e conteúdo são vistos criticamente em relação a uma realidade concreta (KELLNER, 2005), de modo a explorar o olhar do/da estudante na sua relação com o objeto artístico. Nas aulas em que as imagens são mostradas, o olhar do/da estudante sobre elas não se detém mais que alguns segundos, não oportunizando viver uma aventura exploratória pela imagem. Nenhuma das aulas observadas foi construída para esse fim, embora o compromisso com a formação do leitor crítico apareça nos textos do projeto pedagógico. A professora, posteriormente, colocou as restrições que impossibilitaram o processo de leitura, por não ter domínio desses processos. Assim, as imagens de arte foram utilizadas para ilustrar os conteúdos. Mas é fato que as leituras estão se processando.

Observei que muitas leituras aconteciam sobre outras imagens, sem que fossem esse um propósito intencionalmente e previamente projetado na ação da professora ou que houvesse a consciência de que aquela ação se constituía em um rico processo de leitura de imagem do cotidiano e que confirmava, então, o conceito de leitura crítica apresentado por Kellner (2005).

Há uma passagem que ilustra bem o momento da leitura, o qual nossa imagem de arte é o chão da sala coberto de papéis de balas, de caderno, ponta de lápis e outros objetos. Geralmente, no início das aulas, a professora faz perguntas que levam os/as estudantes a recordarem os compromissos, data de atividades e o que haviam trabalhado na aula anterior. Esses questionamentos vêm sempre no rastro da relação com o ensinar e a formação do/da estudante, colocada por ela como um dos objetivos do Ensino da Arte. Esse foi o motivo que a impulsionou para a cena que passo a descrever, de acordo com o extrato de notas de campo (abril, 2008):

A professora entra na sala e vê uma grande quantidade de lixo no chão, nada fala. Caminha até a sua cadeira, deposita seus materiais e percorre o olhar por todo o espaço da sala. Pára próximo a lousa e dá boa tarde, como de costume. Aponta para o chão e pergunta o que aquilo significa. Pede que todos olhem para o chão e pergunta novamente o que significa aquilo e se eles jogam lixo no chão em outros espaços, “no shopping, por exemplo?” A turma, prontamente, responde, em coro, um “claro que não”, considerando aquela pergunta absurda. Os ecos dessa expressão e o burburinho provocado revelam ser o shopping um espaço diferenciado, um local que não ousam desafiar suas regras, até porque esse é um espaço no qual poucos frequentam. Ela continuou provocando a turma para essa diferença que eles fazem em relação aos dois espaços e a turma argumenta não ser permitido naquele lugar jogar lixo no chão. Professora: “E por que a Escola pode se ela é nossa, é de vocês. É paga com o dinheiro dos impostos que todos pagam, quando compram qualquer coisa, uma mercadoria?” Eles continuam dialogando. Depois de algum tempo, alguns levantam, pegam os papéis de bala, de caderno, de biscoito e jogam no canto do lixo – a lixeira simbólica da sala. Uma intervenção é realizada pelos/pelas estudantes, à medida que se levantam e (re) configuram o espaço da sala.

Na performance da sala de aula, existiu uma preocupação em utilizar imagens do cotidiano e sinalizar para uma consciência em relação ao cuidado com um espaço que é público. Houve uma preocupação em trabalhar a sensibilidade dos alunos, através do despertar os seus sentidos – percepção do espaço da sala, da escola para a problemática do ato de jogar lixo no chão. Duarte Jr (2001) nos fala sobre o fato de antes de se discutir obras de arte, a sensibilidade precisa ser trabalhada em uma realidade mais palpável dos alunos. Não criar anestésias em relação ao seu ambiente escolar foi o que a professora de arte fez e também ampliou o conceito de objeto artístico, ainda que não tenha feito de forma consciente, na mediação do olhar crítico e sensível para imagens-textos do cotidiano da sala.

O diálogo interpretativo no fazer artístico – produção de ateliê- teve pouco espaço no planejamento. Segundo a professora, ela sente “falta de não trabalhar mais a produção de arte”. Poucas são as aulas nas primeiras unidades para a produção de ateliê. Geralmente os/as estudantes produziam em casa. A partir do final da terceira unidade, as aulas se dirigiram mais para essa produção. O fazer artístico se estruturou em atividades elaboradas a partir dos elementos da linguagem visual e na noção de releitura, que funciona como um processo de tradução e suporte interpretativo para a produção dos/das estudantes. Porém, observei, durante as releituras, pouca autonomia em relação ao processo de criação, porque os/as estudantes se prendiam às formas apresentadas. Como não ocorreram o momento pedagógico de leituras das imagens que serviriam de suporte interpretativo, o texto visual foi apreendido e relido não nas sínteses processadas nos significados atribuídos e nem nos sentidos produzidos pelos/pelas estudantes, a partir de questionamentos sobre as imagens lidas.

Os/as estudantes nos informam sobre seu processo de produção, conforme trechos da entrevista (estudantes da 6ª série) citados abaixo:

Estudante 1: Mas a pintura que a gente fez foi exatamente como se fosse na África, com os desenhos que tem lá. A gente tentou fazer uma semelhança.

Estudante 2: Escolhi a 'Mulata com o gato do lado' e fiz a releitura, desenhei ela com o guarda-sol na praia.

Estudante 3: Fiz um desenho de um homem tocando berimbau e dois dançando capoeira.

Estudante 4: Vi fotos de Di Cavalcanti, cada aluno tinha uma foto do quadro de Di Cavalcanti.

O conceito de releitura foi trabalhado, durante as aulas, como interpretação, através das obras *As meninas*, de Diego Velásquez e de Pablo Picasso, que foram mostradas em sala. Nessa aula, houve muita participação da turma. Alguns consideravam a obra de Picasso uma cópia, pela presença de uma intertextualidade explícita. Finalmente, chegam quase a um consenso e um estudante conclui: “é parecida, não é igual”. Essa observação do estudante é que traduz a ancoragem da produção de ateliê em arte no contexto do CEPJBAB, sendo a imagem traduzida na visibilidade que a forma opera no olho e não necessariamente no olhar.



Figura 32: Pintura dos/das estudantes em referência a Lei da Frontalidade- Egito 5^aA. Guache sobre tela

É importante pontuar que não há, no trabalho pedagógico, um fazer artístico como uma prática do *laissez faire*. Todo trabalho parte de uma contextualização, havendo uma preocupação para que o/a estudante articule a sua produção dentro do que está sendo proposto. Mas, não há no processo de mediação uma provocação que leve o/a estudante a tornar-se cômico da sua ação de transformação da matéria e que estimule um *refletir*

acerca do que está produzindo ou do que se quer produzir, Durante a produção das máscaras, por exemplo, ao perguntar aos/as estudantes o que estavam representando nas pinturas, não havia uma consciência prévia em relação à sua (re) criação. Contudo eles traduziam e compreendiam alguns significados das máscaras nas culturas tradicionais africanas, considerando-as como: “um símbolo”; o seu uso – “um ritual como o candomblé faz, com preparação” –; e uma síntese de que “os africanos acham que a máscara é para tirar o poder de outros, mas só que a gente fez a nossa própria máscara para ter o nosso próprio poder e não tirar de outro” (entrevista estudantes 5ª série C).



Figura 33: Pintura dos/das estudantes – referência aos tecidos Baulê – Costa de Marfim 5ªB. Guache sobre tecido

O trabalho de máscaras foi feito em grupo, cinco grupos, cada um tinha em média seis estudantes. Mas nem todos/as participaram do projeto. Foram feitos três moldes em atadura gessada, utilizando o próprio rosto dos/das estudantes, processo que despertou muito o interesse do grupo. Quem experienciou disse: “não sentir a cabeça, nem o rosto”, “alegre, porque é engraçado no rosto dos outros”, “uma sensação muito boa, a sensação que você sente quando está feliz” (entrevista estudantes 5ª série C).

Experienciar a produção artística na sala, compartilhando a confecção da máscara no grupo, cimentada em um processo que começou desde março, foi um trabalho pedagógico que se apresentou na sua dinâmica inclusiva, porque, de certa forma, o grupo reconhecia também sua implicação naquele objeto. Os/as estudantes dividiam pinceladas, idéias e sensibilidade.

Claro que houve exclusão. A falta de material, onde parte dele teve que ser bancado pela professora, impediu que se estendesse a todos os/as outros/as a experiência da produção das máscaras sobre suas peles. Mas nem por isso deixaram de construir vínculos, porque se identificavam e se viam parte daquele processo.

Do molde foram feitas dez máscaras com a técnica de papietagem, que reutiliza papel. O tempo não foi suficiente para aumentar o número de cópias. Contudo, esse fato se transformou em uma experiência relevante com o coletivo, pelas negociações das idéias na fase da pintura. Embora tenha existido um pré-projeto que fora construído em sala, este foi ignorado. A improvisação e as referências visuais das máscaras da etnia Bamileke, de Camarões, foram os condutores das pinturas. Um *fazer* que se constituiu em momentos de beleza, vividos com a emoção do realizar, e que permitiu um maior desprendimento das formas referenciadas.

Observar a forma como cada um se presentificava e se construía nas traduções que envolvia uma ação coletiva só (re) confirmava o quanto a arte possibilita encontros com nossos lugares no mundo. Cada sentido produzido na perspectiva da expressão, possivelmente, não será o mesmo para o espectador. Mas, naquele momento, nós que estávamos ali, (re) juntando-nos, partilhamos e vivemos a cumplicidade das vidas que emergia em cada máscara.

Nas pinturas, aparecem em uma máscara, por exemplo, as cores da bandeira de Camarões; em outra, sua estrela que deixam rastros como se nos indicasse um caminho. Há ainda uma máscara em que as cores, em tonalidades intensas, combinam o vermelho, o laranja e o preto, e em branco vai surgindo uma linha que se movimenta como um delta de um rio; e a máscara que tem escrito “brasileiro” sobre cores referenciais de África (figura 34).



Figura 34: Releitura das máscaras Bamikele 5°C. Guache sobre Modelagem em papietagem, selada com cola

Houve interferência da professora na busca de uma maior qualidade técnica da produção na arte final, justificado por ela pelo padrão estético que se deseja em um trabalho artístico e pelo nível de qualidade técnica dos/das estudantes para explorarem esse padrão, o qual o Ensino de Arte deve se propor a ensinar. Aqui se apresenta também uma visão de estética no belo da arte, sobre parâmetros universais clássicos de beleza, harmonia e equilíbrio. A professora Carla já havia especificado o conceito de estética com o qual trabalha durante os preparativos do desfile da “Garota & Garoto de Ébano”, quando falava sobre a roupa que os/as estudantes deveriam usar: “Tem que ficar bonito. Bonito assim, estético, harmonioso” (notas de campo, junho de 2008). Em outra aula, quando recebia os trabalhos sobre um ponto turístico de Salvador que deveria ser pintado com as cores neutras, ela disse a turma que fizesse o “trabalho bonito”, sendo esse “o trabalho limpo, bem feito” (notas de campo, maio de 2008).

Durante o período de observação, o trabalho pedagógico não oportunizou que as imagens produzidas pelos/pelas estudantes se tornassem também objetos de leitura, de acordo com o planejamento desse ensino, e que o espaço da sala de aula fosse palco dessas

grandes capturas da experiência vivida pelo outro. Mas, no período de exposição do projeto África, a professora levou todas as turmas para inteirar-se dos processos construídos em cada imagem produzida.

A exposição foi o momento de culminância do projeto e aconteceu em novembro, mês da consciência negra. Além da exposição, a professora ensaiou pequenos grupos com dança e canto, entrecruzando a arte de alguns países africanos e músicas africana e afro-baiana, incluindo o pagode baiano. Foi um trabalho que não inclui a todos pelo tempo para prepará-lo, pelo comportamento dos/das estudantes, pelas habilidades individuais e, sobretudo, pela vontade de participar. A professora apresentou a proposta e as pessoas interessadas se habilitavam. Os ensaios aconteceram durante as aulas, onde tudo foi planejado e pensado por ela. Contou também com a colaboração de um professor de dança, voluntário da comunidade, para ensaiar com as estudantes uma pequena coreografia com a música “Faraó”, do Olodum. De cada turma, cinco estudantes em média subiram ao palco para a apresentação que encheu o auditório da escola.

Nos bastidores, algumas estudantes se mostravam descontentes porque não iriam participar da apresentação e solicitavam a minha interferência: “Ô pró, fale com a professora” (estudante da 5ª série C, notas de campo novembro de 2008). Segundo suas falas, nos últimos ensaios estavam cantando muito baixo foram substituídas. Outras duas disseram que queriam ter ensaiado uma dança com outra música para apresentar, mas não houve tempo.

Foi um momento de festa, uma estudante da 5ªC subiu ao palco para ser apresentadora, estava muito feliz nesse papel a que fora escolhida. Atrás, um telão projetava momentos do processo pedagógico do ano letivo que, junto aos gritos de euforia dos/das estudantes, reavivavam emoções.

Primeiro apareceu no telão o dia de desfile para a escolha da “Garota e Garoto de Ébano”. Esse foi um evento que ocupou quatro aulas da arte com informações. Os/as estudantes que quisessem se inscrever poderiam fazer. Não houve uma contextualização do conceito de ébano e não foi apresentada uma referência sobre a sua importância e significado para as lutas dos afro-descendentes na Bahia.

Passo a transcrever esses momentos a partir nas notas de campo (maio/junho, 2008):

A professora perguntou: “Ébano o que é”? Um aluno respondeu que é a cor negra. Não houve um diálogo que discutisse a questão levantada. A explicação foi dada a partir de

informações sobre o concurso que elegeu a garota e o garoto de ébano do colégio com a participação da 5ª série, onde cada turma representou um país africano. Em uma outra aula, a professora apresentou os critérios de julgamento – “critérios de beleza” – um deles foi “criativo na roupa”, que deveria ter as cores da bandeira do país representado. Sobre essa questão ela colocou: “não venham com shortinho ou mini-saia, isso a gente vai para a praia. A maneira como você se veste tem a ver com arte”, ampliando mais uma vez a concepção de imagem de arte. Os outros dois critérios foram: “postura corporal: o andar, o caminhar”. O estudante fala que “tem que se soltar”; e, “saber se expressar”, que se considerou a expressão verbal, avaliada através do texto que os/as estudantes “devem memorizar”, dando informações sobre o país africano que representavam. No dia do desfile, sábado a tarde, no auditório, aproximadamente umas 150 pessoas entre estudantes e alguns pais; no palco, como cenário, imagens coladas na parede cinza ao fundo, imagens das bandeiras confeccionadas pelos/pelas estudantes – República de Camarões, Egito, África do Sul, Ruanda e Costa do Marfim – do lado esquerdo uma mesa com uma toalha branca, jarro azul e flores coloridas de plástico e tecido. Suas roupas: as meninas com saias médias, curtas, não tão curtas, vestidos, bermudas, algumas esportistas, outras com vestidos rodados; na roupa ou nos adereços havia a presença de uma, duas ou todas as cores da bandeira do país africano. Os meninos de jeans, camisa de malha, camisa aberta com uma malha por dentro, calça e camisa social. Todos/todas desfilavam com orgulho e felizes, por estarem ali. Os/as estudantes iam desfilando, paravam ao centro do palco e os fragmentos de textos, preparados pela professora, eram ditos entre grande fluência, gaguejos, timidez, esquecimento, alegria, segurança. O texto não passava pelo corpo, repetia-se o que a memória tinha gravado. Esses fragmentos continham informações sobre clima, localização, capital, riquezas naturais, agricultura, música, questões sociais e outras, e assim os/as estudantes se apresentavam.

Alguns dos textos seguem abaixo:

Sou (...), tenho (...) anos, sou aluno (a) da 5ª C, represento o país africano Camarões, da África Central. As cores são as [cores Pan-Africanas](#), e o design é adaptado da [bandeira da França](#). O vermelho é a cor da unidade, e a estrela [amarela](#) é a "estrela da unidade". O [amarelo](#) simboliza o sol e também as [savanas](#) do norte do país; e o [verde](#), as [florestas](#) do sul do país”. “Sou (...), tenho (...) anos, sou aluno (a) da 5ª C, represento o país africano Camarões, da África Central. Os Beti são mais conhecidos pela música [Bikutsi](#). A palavra Bikutsi pode ser vagamente traduzido como batendo o solo permanentemente” (apostila, material da professora de arte).

Rainha, rei, príncipe e princesa de ébano foram coroados, receberam uma faixa vermelha e desfilaram. A platéia ficou dividida entre euforia e descontentamento. Na

expressão dos outros participantes, principalmente do menino que havia desfilado de camisa social, percebi uma ponta de tristeza. Apenas três meninos haviam participado do desfile. Mas era hora de deixarmos o auditório, porque a comunidade aguardava para um evento que iria ocupar aquele espaço. Pedi aos/as quatro estudantes que venceram o concurso para falar sobre a experiência de participar do desfile “Garota & Garoto de Ébano”, nas suas palavras:

Estudante, *princesa de ébano*: Me inscrevi porque me acho bonita.

Estudante, *rainha de ébano*: Eu fiquei rezando para ser princesa aí eu fui rainha, eu nem acreditei [...] Meu pai teve que comprar uma roupa nova para mim: as cores da roupa foram verde amarelo, vermelho.

Estudante, *príncipe de ébano*: Foi muito bom porque relembrou a história, eu apresentei o país de Camarões [...] Eu gravei a fala.

O estudante que disse ter gravado a fala, tornou a repeti-la para mim, mas falou que não sabia explicar o que significava, resumiu: “é a história”. Os outros três não se lembravam do que tinham falado e não responderam sobre o que sabiam sobre o país que haviam representado no desfile.

Os prêmios para os/as vencedores/as foram livros de história em quadrinhos do Snoopy, de Charles Schulz, segundo a professora, “para incentivar a leitura, a cultura”. No total, 17 estudantes participaram do desfile.

O segundo momento que aparece no telão do auditório é a semana da Olimpíada: futebol masculino e feminino, baleado e basquete foram algumas das modalidades dos jogos. A atividade denominada de “Levantando a Bola da África” fala através de uma linguagem que tem grandes identificações com os/as estudantes. Foi um momento de grande participação em que vestiram as cores das camisas de países africanos e com muito corpo e vibração faziam algo que lhes davam muito prazer, essa era uma bola que eles conheciam (notas de campo, agosto de 2008).

Na abertura um professor fantasiou-se de leão, representado o mascote que havia sido eleito entre as cinco turmas da 5ª série, trabalho realizado nas aulas de arte. Os/as estudantes pesquisaram animais do país que representavam, a professora mostrou imagens de outros mascotes e, em grupo, eles escolhiam entre os desenhos realizados individualmente. De cada turma, um foi selecionado para a decisão final pela equipe de professores/as envolvidos/as no projeto.

Ainda para esse evento, todas as turmas fizeram um *jingle* e tinham a sua torcida organizada. O *jingle* foi feito pelo/pela estudante que tivesse interesse, uma única estudante apresentou o seu, todos gostaram, cantaram e dois estudantes levantaram e dançaram. Nesse dia a aula estava mais viva.

Com a melodia de “Minha sorte grande”, cantada por Ivete Sangalo, a letra, criada pela estudante, cita Bahia, Brasil, África e o colégio; e identifica o “povão” de Camarões como irmãos.

Na Bahia meu irmão
 você é bem feliz,
 pois é no nosso Brasil
 Camarões, não fica atrás.
 pois lá nosso povão
 são todos nossos irmãos
 e todos já estudam no J.B. colégio maravilhoso
 e a África é somente um continente que faz bem para toda gente.
 Bahia, Brasil, Camarões, África
 eu quero ouvir todos dizer (bis).

Esse *jingle* não foi cantado na abertura, a estudante faltou no dia do ensaio. Sem a letra para ensaiar, a turma e a professora compuseram outro, que dizia: “um ponto, dois pontos, três pontos não faz mal, porque a 5ª C sempre ganha no final / passou, passou, passou um avião/ e nele dizia Camarões é campeão”.

E finalmente, no telão, estavam as imagens tomadas das aulas nos processos de produção visual, cujos produtos estavam expostos na sala de arte. Logo após a exibição no telão, que trazia também depoimentos dos/das estudantes, a turma fazia sua pequena apresentação de canto, dança ou desfile. Nos depoimentos, escutamos sobre as escolhas das imagens produzidas e parte do processo de trabalho:

A gente teve que estudar a cultura e arte de cada país [...] Depois que a gente estudou a arte, a gente veio para a etnia de Camarões [...] Tivemos que ir a biblioteca pesquisar. A gente achou pouco, no máximo que a gente achou foi falando sobre a cultura e etnias. Decidimos pesquisar sobre as etnias (depoimento do vídeo, estudante 5ªC)

Ao final da busca por informações sobre Camarões, a professora elaborou uma síntese sobre as etnias, os dados geográficos e informações sobre a arte que serviram de apoio para trabalharem durante três aulas. Fizeram leitura juntos, foram tirando dúvidas de palavras desconhecidas; e nas outras aulas, em grupo, responderam a um questionário com dados precisos encontrados no texto. No final, uma pessoa do grupo apresentava a resposta copiada e os demais grupos corrigiam, confirmando suas respostas.

Ainda nos depoimentos filmados, encontramos um olhar que não nos informa sobre algum dado específico e significativo, para o estudante, sobre a cultura estudada. Na sua fala pontua sobre o incentivo dado para conhecer as culturas africanas; a relação identitária entre Brasil e África pela descendência; e volta-se para as questões do racismo que, de modo enfático, ele diz desprezar, apoiando-se no discurso da igualdade entre as pessoas:

Eu gostei da cultura de Camarões e achei interessante. Eu acho interessante que alguma pessoa incentive outras pessoas a ver essas culturas. A África e o Brasil são quase a mesma coisa, porque várias pessoas são descendentes de negros africanos. E uma coisa que eu desprezo é o racismo, porque muito no Brasil tem isso, por uma pessoa ser mais escura ou mais clara que a outra, a pessoa é superior? Não, são tudo igual (depoimento em vídeo, estudante 5^aC).

Em outra turma, o estudante fala ainda sobre um olhar que especifica o local estudado através de uma imagem de arte de uma produção étnica que ele considera “muito importante e bonita”. E assinala ser esse um fator definidor da escolha para expressar plasticamente um aspecto da identidade cultural de um país africano: “Nós estamos estudando a África do Sul, por isso resolvemos fazer a casa Ndebele, porque nós achamos essa cultura muito importante e bonita” (depoimento vídeo, estudante 5^a série). As pinturas fazem referência aos padrões geométricos e coloridos que se encontram em muitas paredes de casas dos Ndebeles e que a professora reconheceu sua similaridade nas pinturas dos muros de um artista da comunidade.



Figura 35: Releitura dos/das estudantes das paredes das casas Ndebele. Guache sobre tela

Outra turma parte de “Hotel Ruanda” e faz releituras, percorrendo os espaços do CEPJBAB, sobre os cenários da escola fotografados pela professora. No relato da estudante:

A 5ªD está trabalhando com o país Ruanda. Nós assistimos um filme chamado *Hotel Ruanda*, nele continha um genocídio. Foi através do genocídio do filme que começamos a denunciar a violência da escola com fotografias. Eu gostei muito de trabalhar com a fotografia, todas as fotografias retrataram muito a violência na escola e também na rua. As fotografias chamaram minha atenção, violência é o que está mais acontecendo no mundo. A 5ªD está trabalhando com uma dança e uma música que tá com um desejo de mudar a realidade da violência. Mas isso só poderá acontecer com todos juntos. Todos juntos unidos com mais educação (depoimento vídeo, estudante 5ª série).

Na apresentação, uma performance, com a música “Redescobrir”, de Gonzaguinha, convida para que se forme uma grande ciranda pela paz. Convite vivido pela turma quando é sensibilizada a olhar para o espaço da escola e denunciar a violência ali produzida.



Figuras 36: Fotografia produzida pela professora, acompanhada dos/das estudantes. Área interna do CEPJBAB

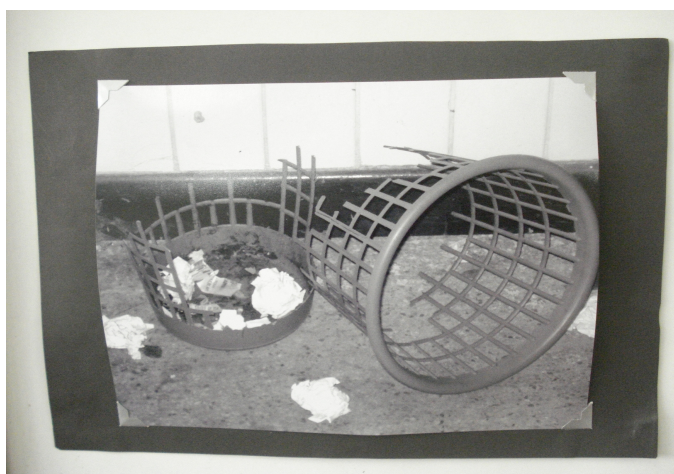


Figura 37: Fotografia produzida pela professora, acompanhada dos/das estudantes. Área interna do CEPJBAB



Figura 38: Fotografia produzida pela professora, acompanhada dos/das estudantes. Dois estudantes do CEPJBAB

Não foram muitos os momentos de provocação à experiência estética, de fruição na sala de aula. Aqueles momentos os quais somos convidados a um mergulho corpóreo, descrito por Clarice Lispector em *Água Viva*; ou ainda a viver a emoção estética enquanto valor emocional peculiar pertencente a quem percebe o objeto, descrita por Langer (2003). Mas eles existiram, alguns visíveis para mim, na condição de pesquisadora. Os momentos visíveis de maior emoção ocorreram durante as leituras das histórias de *Uana e Marron de Terra*, *Manu na Noite Enluarada* e *Flicts*, de Ziraldo. Nesses momentos, mesmo com as interferências externas dos barulhos que vêm do corredor ou do pátio, os/as estudantes se deixam envolver, mais intensamente, embalados pelas palavras que escutavam e pelos sentidos que elas lhe provocavam. Não desejavam que a professora parasse de contar e atravessavam minutos do horário de intervalo.

Outro momento de fruição e de experiência estética, pela força com que a emoção tomava conta de cada um, uma alegria contagiante e uma emoção partilhada, foi quando eles puderam se ver na filmagem, produzida e editada pela professora, dos momentos experienciados durante o ano. O sentido que reside nesse momento de existência de uma sensibilidade coletiva (MAFFESOLI, 1996), cimentou, naquele momento, uma dinâmica inclusiva do Ensino da Arte.

As molduras que sustentam a forma do trabalho pedagógico na inclusão das produções artísticas das culturas africana e afro-descendentes podem ser verificadas nas

considerações da professora Carla sobre arte e cultura, ao falar da importância dessa inclusão:

Eu acho importante está colocando a história da arte, história da África e afro-brasileira dentro do currículo de arte. Não só da arte, mas como a pergunta é direcionada a arte. É importante sim. Porque através da arte a gente consegue entender, perceber, conhecer uma cultura, através de uma obra de arte agente *vê o pensamento todo de uma época* (grifo meu) e facilita mais para os alunos compreenderem o pensamento, a cultura do povo africano e de seus descendentes brasileiros (Entrevista Professora de Arte).

A arte possibilita acessar o conhecimento sobre uma cultura e constrói compreensões de pensamentos que ali perpassam, facilitando para o/a estudante essa compreensão. Mas também, para a professora, a obra, na qual a representação é concebida, dá conta de revelar o pensamento “todo de uma época”, o que pressupõe uma imagem de arte como expressão transparente de uma cultura, capaz de caber na captura de um olhar. Nesse sentido, não se evidencia a arte como produção que se caracteriza na sua ambigüidade e contradição. O olhar sobre a obra não se abre para um diálogo com as diferentes leituras, além daquela do seu contexto deflagrador. Mas qual é o discurso que reconstrói aquele contexto? Qual o lugar de enunciação daquelas informações que traduzo, no trabalho pedagógico, como sendo o significado cultural daquela obra?

Embora a arte contenha a vida de onde emerge, nos processos de leitura, não a capturamos na sua inteireza. Mas podemos incitar a captura de sentidos por ela suscitados nas leituras e produções dos/das estudantes, singularmente a cada um. Como um dia, após a aula da biblioteca, em que a estudante me chama para contar uma experiência que passara há duas semanas atrás:

Sabe naquela segunda que eu faltei? Eu fui visitar minha antiga escola e quando cheguei lá tinha um africano fazendo uma apresentação sobre a África. Aí eu fiquei lá participando das brincadeiras. Aí eu perguntei que país da África ele morava, ele disse que era Senegal. Aí eu perguntei se ele vivia bem lá, na casa dele. Aí ele disse que sim. Ele falou que gosta muito da África, ele falou que gosta muito de morar lá. Ele estava falando muito assim que não dava para entender muito, mas dava para entender um pouco. Ele falou que algumas crianças passam fome. Algumas pessoas lá da escola perguntou (sic) várias perguntas, como se [...] Falava um monte de coisa assim, que não gostava da África porque tinha um bocado de criança que passava fome lá. Eu fiquei, assim, até com pena dele, por que as crianças perguntaram coisas sem sentido (Estudante da 5ªC, notas de campo).

Perguntei-lhe quais as coisas faladas pelas outras crianças que eram sem sentido, disse-me que haviam perguntado:

Por que na África tinha um bocado de criança que passava fome, por que na África só tem negro (para essa estudante na África só tinha negros e os brancos é que foram morar lá). E

assim, se a África só tem negro ali, não foi por causa deles. Foi porque Deus fez eles assim, né? Também é a cultura deles. Não há problema algum em ser negro, porque o negro tem orgulho. Eles têm muitas culturas [...] Os africanos é que começaram a mexer com o metal, ferramenta com a pedra lascada. E os africanos também inventaram a capoeira. [...] Os europeus tinham ciúme dos africanos (Estudante da 5ªC, notas de campo).

Ela não usou o espaço da aula para trazer esse seu conhecimento, mas aquela aula tinha feito emergir uma lembrança, falava com a voz baixa, quase como se contasse um segredo. Sentia “pena” pela exposição ao que o negro, simbolicamente ali representado numa cultura, era submetido pelas perguntas “sem sentido” que tornavam visíveis um espaço comumente visto de África – fome, doença – produzido pela mídia; e um olhar negativo com que ela via a condição de ser negro, olhar atravessado pelos valores judaico-cristãos. Ela já conhecia imagens positivas das culturas africanas, e, ao final, constata a existência de um sentimento que talvez justificasse para ela tantos séculos de negação – o “ciúme” do europeu pelo africano.

O trabalho pedagógico do Ensino da Arte no CEPBAB vem se construindo no sentido de produzir visibilidade das culturas africana e afro-brasileira, compreendendo a importância da inclusão como forma de trabalhar a auto-estima do/da estudante afro-descendente e na necessidade do conhecimento de origem africana, por ser parte do “povo brasileiro” e, portanto, diz respeito a todos/as os/as estudantes. Situou, nos três primeiros projetos, parte da produção cultural vinculada à religiosidade, dimensão expressiva dessas culturas, porém não única. O que podemos verificar nas palavras da Professora Carla:

Eu venho trabalhando desde 2005 com essa temática com eles. E não foi fácil, no início, porque o desconhecido é sempre temido. E as crianças e os adolescentes, principalmente quando a gente entra na questão da religiosidade, eles não aceitam muito bem assim de cara, por ter outra religião que infelizmente ainda discrimina a religião do candomblé aqui na Bahia. Eu sempre trabalhei mais aqui na Bahia. Eu vejo que ainda existe um preconceito, mas que vem melhorando porque eles estão com a cabeça mais aberta para isso também. Então aos poucos que a gente vai trabalhando com eles, eles vão percebendo. Porque antigamente não tinha nada em relação à arte africana, à cultura africana, à arte afro-brasileira. As pessoas não valorizavam isso. Eu mesma fiz Federal e não tive nenhuma disciplina relacionada à África ou a cultura e a arte africana e afro-brasileira. Pra mim também foi difícil, porque não tinha nenhum material. Eu fui buscando, o governo também foi dando curso para que a gente pudesse trabalhar e eu estou vendo uma melhora. Os meninos estão aceitando mais, porque antes eles não aceitavam. Porque até a própria cultura eles achavam distante deles, eles não se viam. E hoje eu percebo que muitos já se vêem como negro, como afro-descendente. Então a inclusão é importante sim principalmente para elevar a auto-estima. E outra coisa também é resgatar, valorizar mesmo a cultura afro-brasileira e africana, logicamente, porque a gente tem que conhecer a origem, porque também faz parte do nosso povo brasileiro. (Entrevista Professora de Arte)

A inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira vem se realizando no CEPJBAB como “temática”, algo que tem sido construído com dificuldade e temido por representar, para todos na escola, o desconhecido. História e memória desconhecidas, não criadas pelos atores pedagógicos do CEPJBAB, mas que ao se tornarem visíveis, na sala de aula, invocam imagens de preconceito e de discriminação, que atravessam por séculos o discurso excludente de dominação da nossa sociedade. Entretanto, a professora ressalta que esse é um processo de aproximação, no qual os conhecimentos acessados foram relevantes para ampliar a produção de espaços de pertencimento, à medida que iam “melhorando”, ou seja, deslocando professores/as e estudantes de uma condição de estrangeiros de lugares que antes não se (re) conheciam. Aponta as dificuldades encontradas, também por conta da sua formação acadêmica, que ocultou tais conhecimentos, mas reconhece que “aos poucos” o trabalho pedagógico no Ensino de Arte tem possibilitado que os/as estudantes se reconheçam “como negro, como afro-descendentes”, e tal fato é confirmado em vários depoimentos citados ao longo desta dissertação.



Figura 39, montagem processo de confecção das máscaras, estudantes CEPJBAB, sobre o pano da costa

Os caminhos percorridos para investigar como o Ensino da Arte produz visibilidade do espaço de referência e identidade cultural de afro-descendentes, na perspectiva da inclusão sociocultural, enunciam que as formas de mediação do olhar sobre essas produções se relacionam, no trabalho pedagógico, com três aspectos que se entrecruzam. São eles: as concepções acerca do Ensino da Arte, os conhecimentos sobre as dimensões da imagem da arte e os conhecimentos sobre os sistemas os quais se inserem a produção de imagens de arte das culturas afro-brasileira e africana na sociedade. Tais concepções e conhecimentos vão provocar os desenhos de espaços de pertencimento. E é no processo de mediação e nas suas fissuras que o Ensino da Arte tem provocado os/as estudantes a se (re) posicionarem e se (re) conhecerem afro-descendentes.

Com base nas discussões teóricas, vimos que a arte é inclusiva, por provocar identificações que se relacionam com a incompletude humana, busca sobre a qual se assenta um princípio fundador na educação e um movimento que se realiza na arte e a realiza, na experiência estética do sujeito. O que vejo no Outro com o qual me identifico ou não, representado no objeto de arte, é produzido em um encontro entre sujeito e objeto, e que tem como referência elementos da cultura e da singularidade.

No CEPJBAB, os momentos de encontros provocados no trabalho pedagógico do Ensino da Arte na inclusão da história e da cultura africana e afro-brasileira envolveram um trabalho de projeto no curso do ano letivo. O trabalho se construiu com várias incursões por outras áreas de conhecimentos, além da arte, o que se torna um aspecto positivo e negativo, ao mesmo tempo. Sua positividade residiu no fato de se trazer diversos saberes sobre a cultura estudada e sua negatividade esteve no tempo reduzido para o diálogo interpretativo com a imagem da arte e a não realização desse diálogo nas diferentes dimensões da arte.

A inclusão das culturas negras no Ensino da Arte foi vista como relevante, por reconhecê-la como parte da formação da identidade cultural brasileira, para valorização da auto-estima, e também como uma condição de se valorizar esse ensino diante da sua posição ainda marginal que ocupa na escola, enlevando-o como área de conhecimento. Tal conhecimento, no entanto, foi posto como algo dado e acabado, e não na sua incompletude, a qual não prescinde de visões e versões para produzi-lo. Ele tem informado sobre aspectos da vida cotidiana dos/das estudantes, no âmbito do espaço macrosocial, nas questões sobre discriminação social e na estética de matrizes africanas, presentificadas em objetos de arte

da nossa cultura. Mas não tem produzido as bases para se entender as condições atuais desse cotidiano, os “porquês” dos discursos e representações que atravessam esses objetos e que podem provocar uma compreensão sobre os sistemas os quais estes se inserem. Se tomarmos as noções de conhecimento compreendidas na construção do olhar sobre as tramas e ações que (re) constituem os objetos e é problematizado no contexto sociocultural que o produziu e no que emerge, no presente. E isso vai influenciar sobremaneira na produção de espaços de pertencimento.

Ressalto ainda, sobre esse conhecimento, o fato de no trabalho pedagógico se considerar a inclusão das culturas africana e afro-brasileira uma “temática”, tal como a questão da diversidade é posta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nesse sentido, a importância dessa inclusão foi construída no resgate cultural e em uma viagem de descoberta, enfatizando o respeito ao Outro, na condição de que somos todos iguais, e não necessariamente um conhecimento implicado em trocas e relações culturais que envolvem diferentes visões de mundo, com profundas desigualdades nas relações de privilégio e poder, e, portanto, produção de cultura não harmoniosa.

Ao produzir visibilidade de espaços de referência de afro-descendentes, o trabalho pedagógico, do CEPJBAB, escolheu, prioritariamente, nos três primeiros anos, as imagens de arte da produção da cultura afro-baiana. Mas, ao fazer essa escolha, evidenciou o que poderíamos chamar de “ícones dessa cultura”. Não significando que tal escolha, se a considerarmos 'grandes obras', tenha representado um trabalho de “inculcação”. O que efetivou, de fato, uma (re) produção de valores foi o diálogo estabelecido com essas imagens, ou seja, os conhecimentos produzidos por meio desses objetos perpassados em discursos e representações que fixam e essencializam a identidade cultural.

Ao produzir visibilidade de espaços de referência em produções artísticas de países africanos, as imagens de arte escolhidas, além de apresentar os ícones estéticos, também incluíram diferentes produções daquelas comumente apresentadas no espaço escolar. O processo de estudo de África, na mediação do olhar, foi se espalhando como um rizoma por outras tramas. Evidenciou, inclusive, a problemática da exclusão das culturas negras nas dificuldades de coleta de materiais sobre África nos livros didáticos. Ampliou também a visão de uma África para o seu plural e, nesse sentido, houve o reconhecimento da pluralidade étnica do continente africano. Na perspectiva de descobrir culturas, o

trabalho pedagógico ensaiou os primeiros passos para uma aproximação dessas imagens com situações vividas no espaço da escola.

Outras imagens evidenciadas no campo deram visibilidade aos espaços de exclusão e de discriminação na sociedade, e aparecem em uma proposta de um Ensino da Arte que inclui, no trabalho pedagógico, a produção literária infanto-juvenil e a interpretação de texto verbal. Embora a produção literária também seja um objeto artístico, não se priorizou a linguagem visual na produção do conhecimento.

Ao analisar se o trabalho pedagógico do Ensino da Arte tem dado acesso para que se estabeleça um diálogo sensível e crítico com a produção artística das culturas afro-descendentes, um primeiro aspecto que se levanta é que a arte, campo de conhecimento desse ensino, não tem sido apresentada como prática cultural, o que significa dizer que não há um olhar sobre as formas de representação das culturas negras nas imagens de arte como um produto das relações entre cultura, conhecimento e poder, relações assimétricas e de conflitos.

Um segundo aspecto é o fato de encontramos no campo, nas concepções sobre o Ensino da Arte, uma contradição na forma do diálogo interpretativo, no processo de leitura de imagem. Por um lado, o campo mostrou uma mediação que criou momentos de problematizações, levando os/as estudantes a se posicionarem como espectadores protagonistas, instigando leituras críticas sobre imagens tomadas de cenas do cotidiano e de temas de discriminação, as quais não havia uma consciência de que essas se tornavam imagens de arte; e sobre as quais uma leitura e uma produção estavam se processando.

Mas por outro lado, não ocorreu um processo de leitura crítica sobre a imagem de arte, e se considerarmos, inclusive, esse processo como um debruçar-se sobre esse objeto com uma consciência dessa intencionalidade, poderíamos afirmar que não houve um processo de leitura de arte. Se tomarmos, no entanto, a releitura como um processo de tradução, então, algo foi lido, ainda que superficialmente.

É preciso, aqui, fazer um destaque, apresentado pelo campo, que considero relevante nas concepções sobre o trabalho pedagógico do Ensino da Arte. Diz respeito à existência de um processo de leitura de imagem, sem que o objeto esteja materialmente presentificado, ele é evocado e toma corpo no próprio processo de leitura. É como se o objeto fosse sendo desenhado à medida que é apresentado, um desenho coletivo executado

por todos na sala. Isso significa uma perspectiva de ampliação do conceito de produção em arte, que incorpore essa leitura como um fazer de ateliê.

Ainda sobre o diálogo interpretativo nos processos de leitura e produção de imagem, pode-se afirmar que nas revisitações às produções artísticas das culturas negras, a leitura ocorrida não mirou objetivamente produzir reinvenções a partir de problematizações ou que a arte viesse a criar um problema que se refletisse nas releituras dos/das estudantes, imbuídos/as também no seu papel de espectador protagonista e produtor cômico dos significados que os envolviam naquele fazer. São releituras e produções de imagens que também confirmam significados visíveis do que se tem construído acerca dessas culturas, porque, embora a arte que ali emergiu contenha a vida daquela microcena, dos seus atores sociais e os sentidos das suas experiências, ela não ignora, no movimento do seu corpo, na sua materialidade e imaterialidade, as macrocenas que também a realiza. Revalida-se, em parte, no processo de produção artística do/da estudante, a cultura como algo dado.

Um outro aspecto apresentado nos processos de produção de imagem, diz respeito aos movimentos sobre os quais se configuram a dimensão inclusiva da arte presentificados no trabalho pedagógico. O/a estudante tem participado da experiência da arte na transformação de uma matéria e a arte tem sido o lugar de corporeidade dessa experiência. Mas esse lugar tem sido produzido com a presença objetiva da experiência do/da professor/a, da escola e do que se planeja. São como impressões digitais que se sobrepõem. Não há nitidez da implicação e das decisões do/da estudante acerca da sua produção, no espaço da sala de aula. É um fazer que muitas vezes ausenta o corpo, ele/ela opera sobre algo que não decidiu. A dinâmica do trabalho pedagógico, paradoxalmente, na produção de espaços de pertencimento, também se constrói como um 'local de alienação'.

No trabalho pedagógico, a produção das identidades culturais afro-baianas e afro-brasileiras se constituiu atravessada por um discurso homogenizador, cristalizando verdades. Uma “verdade” mais evidenciada construiu as culturas negras no discurso da “mistura” de que “somos uma coisa só, é tudo misturado”. Tal verdade enunciada no campo (re) afirma um discurso dominante da identidade cultural da mestiçagem, sem tensionar e desfiar as formas e conteúdos que constroem essas representações e suas relações no jogo de configurações do espaço social.

A não rasura e o não rompimento com os lugares que somos posicionados legitimam uma verdade que se constitui como uma grande armadilha. É um discurso

dominante reeditado, através de uma imagem de arte das culturas negras, em um momento no qual há um processo de inclusão se constituindo no (re) posicionamento dessa produção no espaço sociocultural da escola.

Do mesmo modo, o trabalho pedagógico, ao apresentar uma visão da existência de uma arte do/da estudante negro/a, absolutizando essa arte em representações sobre padrões tomados com relação a ícones estéticos, posiciona a produção da identidade cultural na idéia da homogeneização das experiências das culturas africanas e afro-descendentes, opondo-se às noções de uma identidade dinâmica, relacional e construída historicamente.

Nas relações dos diferentes campos que transitamos (seja o espaço vivido, o espaço da casa e das casas, o espaço liminar, a identificação da tradição presentificada, as releituras do passado, as leituras que fazemos das representações que nos chegam das memórias de ancestralidade), as representações do vivido cotidianamente estão sempre em movimento num processo de formação e transformação de identidades e de construção de espaço. Tal produção de visibilidade no trabalho pedagógico não considerou, no entanto, outras imagens as quais os/as estudantes têm acesso a nível local e global, e que também constroem seus referenciais, posicionando-o/a no espaço social, incluindo as imagens da cultura visual.

No CEPJBAB, aparecem produções artísticas de estudantes e leituras sobre imagens que constroem suas identificações, convocando o trabalho pedagógico a (re) focalizar o olhar e iluminar, na cena da sala de aula, as formas como as subjetividades se organizam plasticamente, a partir de outros valores que não aqueles que sustentam as propostas pedagógicas do ensino da arte: uma estudante que desenha a família em personagens que atravessam fronteiras culturais, trazendo uma imagem de arte híbrida; outra estudante que constrói positivamente seu olhar sobre o negro a partir das imagens de um filme americano; um estudante que compõe *raps* falando do seu amor e que desconhece nesse movimento uma estética de resistência e transgressão de culturas negras; e mais outro que escreve poemas que nos conta seu cotidiano. Esses/as e outros/as estudantes não citados/as são estudantes afro-descendentes, produzindo nos interstícios do trabalho pedagógico, cujos referenciais ainda são excluídos do processo de mediação.

Contudo, as experiências estéticas cotidianas dos/das estudantes atravessam as grades que separam a escola da rua e ocupam, ainda que sorrateiramente, a sala de aula,

metamorfosando plasticamente sua relação como o mundo e apresentando as formas plásticas em que ambos se afetam.

Nesse sentido, as mediações do olhar tecidas no Ensino da Arte, ao produzir os espaços de pertencimento, não necessariamente têm provocado a produção de um olhar sensível dos/das estudantes diante das suas experiências estéticas. Porém, o Ensino da Arte, como um processo que envolve expressão e impressão de cultura, ao moldar materiais, formas, espaços, cor, e ao lidar com a imprevisibilidade, atua na relação com o sensível, mesmo que não haja uma ação pedagógica intencionalmente voltada sobre uma proposta para uma (re) educação da sensibilidade.

Enfim, a análise sobre como o Ensino da Arte tem produzido a inclusão sociocultural de afro-descendentes leva-nos a considerar que ao tornar conhecíveis aspectos das culturas negras em objetos artísticos de culturas africanas e afro-brasileira e ao abordar temas que envolvem a discriminação racial na sala de aula, o trabalho pedagógico tem provocado um movimento de *se ver e reconhecer-se* nas identificações produzidas pelos próprios movimentos inclusivos da arte. As imagens que têm sido apresentadas (e algumas reapresentadas) e o diálogo interpretativo que as reconstruem qualificam esses movimentos, os quais não prescindem dos referenciais assentados nas experiências cotidianas desses sujeitos. Ainda que não sejam explorados na sala de aula, eles têm emergidos e sustentados os movimentos de identificações produzidos pela arte e na arte.

A produção de visibilidade de espaços tomados como referência da cultura afro-descendente ainda encontra movimentos de resistência por parte dos/das estudantes quando lhes são apresentados objetos artísticos de culturas negras, pelas associações às imagens prenes de estereótipos acerca da religiosidade de matizes africanas. O que leva-me a apresentar uma reflexão sobre esses movimentos de resistência e a perspectivar propostas de construção de uma práxis pedagógica para o Ensino da Arte na educação das relações étnico-raciais.

Considero os movimentos de resistência um aspecto relevante em uma educação ancorada em parâmetros do multiculturalismo crítico, se transformada em resistência crítica. Resistência, então, compreendida como produção de conhecimento. O que está em jogo na sala de aula é a (re) configuração do espaço pedagógico e a relação deste espaço com a produção de identidade cultural: espaço que excluiu, por muito tempo,

as culturas negras e que, agora, ao deslocá-la, provoca, na sala de aula, diferentes movimentos ancorados sobre as experiências de seus atores.

Há uma produção de cultura em curso no trabalho pedagógico que diz respeito à dinâmica do espaço que está sendo (re) configurada, a partir da mutualidade de influência de ações sobre objetos – imagens de arte –, antes perifericamente posicionada. Ao analisarmos tal movimento com base no pressuposto de que a dinâmica que transforma o espaço humano se dá na indissociabilidade e contradição da relação entre os sistemas de objetos e ações, em que ambos se condicionam, acreditamos que a dinâmica inclusiva do Ensino da Arte tem provocado um deslocamento na estrutura anterior, a qual tem interferido nos processos de identificação. Mas, a plasticidade e sentido dados a essa produção de espaço não tem implicado os/as estudantes, a partir da diversidade de suas experiências como afro-descendentes. E esse é um aspecto relevante que precisa ser revisto no processo de inclusão.

Acredito que, no trabalho pedagógico, as representações e discursos que atravessam e produzem as imagens de arte, os diálogos com marcos de origem, passado, história e memória não devem pretender constituir-se como um lugar de enunciação da verdade, na qual retiramos cascas para enfim revelar o imponderável libertador de uma identidade cultural de afro-descendentes, que ali estaria. A idéia é do passado que surja em um presente e que dialogue nessa posição do que pode se tornar, quando produzida em uma realidade imediata e imaginada, como lugar de conflito da identidade e da diferença.

Dessa forma, o que perspectivo como proposta é a sala de aula, arena de poder, na perspectiva do multiculturalismo crítico que inclui o estético, vir a se constituir como o “entre-lugar”, o terceiro espaço que surge de uma realidade diversa e complexa, onde culturas e visões de mundo colocadas a margem se encontram. E esse espaço precisa ser negociado. Conhecer a visão da outra cultura requer muito mais do que se atravessar fronteiras para um passeio, sem que haja deslocamento na forma como se olha o outro.

Ao se manter, na produção de cultura, apenas um único foco durante a travessia, sem 'virar-se de costa' para se ter outras visões que não àquela até agora construída nas realidades imaginada e imediata, o Outro se produz no sentido de uma permanência de ser estrangeiro. Esse é um olhar que o campo apresentou, em alguns momentos de mediação entre a produção artística das culturas africanas e afro-brasileira e os/as estudantes espectadores/as e produtores/as de imagem da arte. Um olhar no qual

produção artística do Outro – afro-descendentes – era mirada sob um olhar de afro-descendentes estrangeiros de seu espaço.

A inclusão da história e da cultura na Educação Básica e a luta para a Educação das Relações Étnico-Raciais é um momento de espaço de esperança que nos convida para que sejamos criativos e não absolutizemos o conhecimento em uma única verdade. O encontro com o outro – objeto artístico – pode não ser cruzamentos de fronteiras, mas produções na fronteira. Uma fronteira que articula a casa, espaço uterino, construto de estreitas ligações, por vezes, inegociáveis; as casas transitadas e as identificações produzidas com a história e a memória.

Como transformar a sala de aula de arte em um “entre-lugar”, um espaço de produções na fronteira, onde os sentidos tomam corpo a partir da diversidade das experiências dos sujeitos?

Tecendo considerações a partir do que foi observado e analisado no campo faço uma analogia entre os movimentos verticais na produção de espaço e as ações pedagógicas homogeneizadoras. Entendo que essas ações não têm o controle sobre os sujeitos, considerando suas diferenças e também os sujeitos enquanto um corpo – um microespaço, o qual se amplia para os outros espaços. Assim, as imagens de arte e, sobretudo, as leituras que surgiram nos interstícios do trabalho pedagógico são reveladoras dos efeitos diferenciadores dessas ações. São produções das fissuras de onde emerge o terceiro espaço, o “entre-lugar”, permanecendo ainda invisíveis na sala de aula. Tais produções não conseguem ser abarcadas no trabalho pedagógico e muito menos na estrutura atual oferecida pela educação escolar ao Ensino da Arte. Como pesquisadora, pude observar como o trabalho pedagógico perde preciosidades. Perdas as quais se exclui o/a estudante do seu lugar de enunciador/a, que lhe autorizaria, como afro-descendente, a dar visibilidades àqueles que têm se tornado também seu espaço de referência. E essas são situações que precisam ser questionadas e tensionadas no espaço pedagógico.

Nesse sentido, os subsídios teóricos do multiculturalismo crítico, na sua interseção com os processos de hibridação, possibilitaram-nos discutir perspectivas da práxis pedagógica do Ensino da Arte no seu movimento inclusivo, mirando uma Educação das Relações Étnico-Raciais, sobretudo na forma de um olhar sobre a produção de identidade cultural de afro-descendentes, evidenciada nos interstícios do campo. Tais subsídios apontam a necessidade de uma pesquisa que retome as ancoragens propostas para

o trabalho pedagógico sustentadas na discussão dos processos de hibridização, (re) focalizando o olhar sobre: as produções artísticas das culturas negras da diáspora perpassadas na noção de hibridação; sobre o/a estudante/espectador (a) / produtor (a), na sua posição de tradutor; e o trabalho de tradução do professor/a de arte.

Acredito que as experiências de racismo cultural e exclusão pedem, no nosso contexto, estratégias pedagógicas de construção com (re) identificações com as nossas matrizes culturais africanas, principalmente nos ensinamentos dos seus princípios da ancestralidade, presentificados também no sentido de pertencimento aos espaços da cultura e da troca e parceria cultura/natureza. Mas pedem também estratégias que compreendam a produção cultural dessas matrizes na formação de identidades culturais a partir de uma dinâmica que se produz fertilizada pelo humus social, cultural, político, histórico e estético que se apresenta na Bahia e, nas formas diferenciadas, no Brasil. O que significa que ela não pode ser tratada como a 'mesma coisa' da cultura africana, em oposição à cultura branca. Ver a identidade não fixa e essencializante nos aponta para estratégias pedagógicas de lutar contra as imagens negativas sobre as culturas negras e para refletirmos as idéias de absolutismos culturais que engessam os movimentos de produção de cultura.

A sala de aula, na perspectiva do “entre-lugar”, é um esboço que começa a se desenhar em uma proposta pedagógica para o Ensino da Arte, aceitando o convite de Peter McLaren (2000) para construir uma *pedagogia fronteriza*, cuja semente colhida no campo desta pesquisa não tem a pretensão de significar um Baobá, mas, com certeza, desenha-se sobre a sua sombra, entoando a verdadeira “Grande Refazenda”. E esse é um projeto no qual eu me inscrevo para uma nova pesquisa.

A pesquisa de campo também trouxe outras questões que não respondem diretamente aos objetivos desse trabalho, mas não poderiam deixar de ser sinalizadas, por compreender o campo da educação e do Ensino da Arte. São questões antigas, mas que ainda permanecem atuais nas escolas, apontando a necessidade de pesquisas.

A compreensão de que a escola também é a implicação dos/das professores/as, quando há o sentimento de pertença a seu espaço. O que aponta, então, para a necessidade de se trabalhar a construção da identidade do professor com a escola, sem perder de vista às condições atuais de trabalho desses profissionais da educação.

A falta de condição da escola pública ainda é um empecilho para que o trabalho pedagógico avance mais, aproximando-se do que se planeja.

Repensar e refletir as considerações acerca do que seja produzir conhecimento em arte na proposta de seu ensino no trabalho pedagógico, junto às escolas de ensino básico; bem como rever as determinações legais e as formas não legítimas de apropriação do Ensino da Arte como Educação Artística.

Tratar da inclusão das culturas africana e afro-brasileira e, mais ainda, da Educação das Relações Étnico-Raciais diz respeito a uma atitude frente à educação. É um projeto político na educação que envolve a todos que constituem o espaço da escola e que exige mudanças curriculares, na forma de pensar a escola na sua *alma* e no seu *corpo*. A escuta do campo na pesquisa empírica nos confirma essa necessidade. A idéia de se trabalhar com projeto tem se confirmado como uma forma importante de se conduzir a inclusão, aí caberia um entendimento sobre a forma como a escola pensa a noção de projeto. Porque eles existem, mas não se entranham ao fazer pedagógico. Ficam, às vezes, como apêndices, já que os conteúdos, ditos formais, mantêm-se inalterados. Trabalhar com projetos requer um espaço maior de estudo para o professor (o qual não é oferecido), de (re) definições do trabalho pedagógico e, mais ainda, de uma nova proposta de currículo.

REFERÊNCIAS

- ABIB, Pedro. **Cultura popular e educação: um estudo sobre a Capoeira Angola**. Salvador: Faced, 2007. p. 201-214.
- ALVES, Rubens. **Entre a Ciência e a Sapiência: O Dilema da Educação**. 13ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- APPIAH, Kwame Antony. **Na Casa de Meu Pai – A África na Filosofia da Cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARGAN, Giulio. **A arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- AYOH'OMIDIRE, Felix. **Akogbadun: abc da língua, cultura e civilização iorubanas**. Salvador: EDUFBA, 2004.
- BARBOSA, Ana Mãe. Org. **Arte/Educação contemporânea: Consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Org. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. Org. **Arte–educação: leitura no subsolo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- BASTIDE, Roger. **Arte e Sociedade**. Tradução: Gilda de Mello e Souza. 3ª ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BHABHA, Homi K. **O Local da cultura**. Tradução: Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2007.
- BOAL, Augusto. **O Teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.
- BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura de imagem e o ensino da arte**. 2ª ed. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortêz, 2003.
- CANCLINI Néstor G. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução: Heloísa Pezza Cintrão, Ana regina Lessa. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- CANDAU, Vera. Org. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder: Uma análise da mídia**. São Paulo: Perseu Abramo, 2006.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1988.

_____. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

EISNER, Elliot. **Estrutura e Mágica no Ensino da Arte**. In: BARBOSA, Ana May. Org. Arte-educação: leitura no subsolo. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscara branca**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRANCASTEL, Pierre. **A Realidade figurativa**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993..

FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Guanabara SA, 1979.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

GARCIA, Regina Leite. **Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio. Org. Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-asiáticos, 2001.

GIROUX, Henry. **Os Professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas 1997.

_____. **Teoria Crítica da Resistência: Para além das teorias de reprodução**. Tradução: Ângela Maria Biaggio. Petrópolis:Vozes, 1986.

GLISSANT, Edouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: EUFJF, 2005.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Tradução: Adelaine La Guardiã Resende. Belo horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **Quem Precisa da Identidade**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. Org. Identidade e Diferença. Petrópolis:Vozes, 2000.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KELLNER, Douglas. **Lendo Imagens Criticamente: Em direção a uma pedagogia pós-moderna**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. Org. Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LANGER, Susane. **Sentimento e Forma**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LANIER, Vicent. **Devolvendo arte a arte-educação**. In: BARBOSA, Ana May. Arte-educação: leitura no subsolo. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LINHARES, Ângela. **O Tortuoso e Doce caminho da Sensibilidade: um estudo sobre a arte e educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

LIMA, Maria Nazaré. Org. **Escola Plural: A diversidade está na sala**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUZ, Marco Aurélio. **Cultura negra em tempos pós-modernos**. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACHADO, Vanda. **Ilê Axé: Vivências e invenção pedagógica- as crianças do Opô Ofunjá**. 2ª Ed. Salvador: EDUFBA, 2002.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução: Bertha Halpern. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Comunidade de destino**. Tradução: Ana Luiza Carvalho da Rocha. Paris: Université Paris V, 2005.

MARTINS, Leda Maria. **A Cena em Sombras**. São Paulo: Perspectiva S.A, 1995.

_____. **Performances no tempo espiralar**. In: Performance, exílio e fronteira: errâncias territoriais e textuais. ARBEX, Márcia e RAVETTI, Graciela. Org. Belo Horizonte: Departamento de Letras Românicas, Faculdade de Letras/UFMG. Poslit, 2002.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas. 2000.

_____. **Á vida nas escolas: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar**. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. Tradução: Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Org. **Superando o racismo na escola**. Brasília:MEC/SEF, 1999.
_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. Org. **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2007.

_____. **As Formas do silêncio: nos movimentos dos sentidos**. 6ª. Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1983.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PINHO, Patrícia de Santana. **Reinvenções da África na Bahia**. São Paulo: Annablume, 2004.

PILLAR, Analice Dutra. Org. **A Educação do Olhar no Ensino de Arte**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

RABÊLLO Roberto S. **Ensino de Arte e adequação Curricular ao Aluno com Deficiência Visual**. In: MACEDO, Roberto Sidnei e MUNIZ, Dinéia Maria Sobral. Org. Educação, Tradição e Contemporaneidade: tessituras pertinentes num contexto de pesquisa educacional. Salvador: EDUFBA, 2006.

READ Herbert. **Arte e Alienação: O papel do artista na sociedade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

REIS, Vilma. **Das Alianças entre Malungos, de Gorrée a Salvador, Resistimos**. In: LIMA, Maria Nazaré Mota. Org. Escola Plural: A diversidade está na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2005.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SALOMÃO, Waly. **Helio Oiticica: Qual é o parangolé?** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: O Social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Juana Elbein Org. **Ancestralidade Africana no Brasil - Mestre Didi: 80 anos**. Salvador: SECNEB, 1997.

_____. **Os Nagô e a Morte**. Petrópolis: Vozes, 1975.

SANTOS, M. Deascoredes; LUZ, Marco Aurélio. **O rei nasce aqui: Oba Biyi, a educação pluricultural africano-brasileira**. Salvador: Fala Nagô, 2007.

SANTOS, Milton. **O Espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

_____. **A Natureza do espaço**. 2ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 13ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SODRÉ, Jaime. **A influencia da religião afro-brasileira na obra escultórica de Mestre Didi**. Salvador: EDUFBA, 2006.

SODRÉ, Muniz. **A Verdade Seduzida: por um conceito de cultura no Brasil**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

_____. **Claros e Escuros: povo, mídia, identidade no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Tomás Tadeu. **Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

_____. Org. **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Org. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Juremir Machado. **As tecnologias do Imaginário**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SIMON, Roger L. **A Pedagogia Como Uma tecnologia Cultural**. In: *Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. SILVA, Tomaz T. Org. Petrópolis: Vozes, 2005.

SZMANSKI, Heloisa. Org. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TAYLOR, S. J. e BAGDAM, R. **Introducion, a los metodos cualitativos de investigati3n**. Barcelona: Paid3s, 1996.

TRINDADE, Azoilda e SANTOS Rafael Org. **Multiculturalismo mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

VILLAS-BOAS, André. **Identidade e Cultura**. Rio de janeiro: 2AB, 2002.

WOODWARD, Katharyn. **Identidade e Diferença: uma introdução teórica conceitual**. In: Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. SILVA, Tomaz Tadeu. Org. Petrópolis: Vozes, 2000.

Catálogos

Mostra Pan Africana de Arte Contemporânea. Curador da exposição: Solange Oliveira Farkas. Brasília: Associação Cultural Vídeo Brasil e Fundação Palmares, 2006. Catálogo de exposição

Réplica e Rebelião: artistas de Angola, Brasil, Cabo Verde e Moçambique. Instituto Camões, Portugal 2005. Catálogo de Exposição.

Hélio Oiticica. Centro de Artes Hélio Oiticica: Produzido por: Projeto Hélio Oiticica, Rio de Janeiro; Galerie Nationale du Jeu de Paume, Paris; Witte de With, Center for contemporary art, Rotterdam, 1996. Catálogo obras de Hélio Oiticica.

Publicação

Diretrizes Curriculares para inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Salvador: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2005.

Internet

BONDIA, Larrosa. Notas sobre o saber e o saber de experiência. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE1904_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em 10 mai. 2006

CANDAU, Vera. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. <www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 15 jun 2008.

GIL, Gilberto A Diáspora e o Renascimento Africano da 2ª Conferência de Intelectuais da África e da Diáspora realizado em Salvador em junho de 2006. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/_temp/sites/000/2/publicacoes/refazenda.pdf>. Acesso em: 05 jun.2008.

LISPECTOR, Clarisse. **ÁguaViva**. Disponível em: <www.claricelispector.blogspot.com/2008/04/gua-viva-1>. Acesso em: 10 ago. 2006.

PEIXOTO, Fernanda. Diálogos brasileiros: uma análise da obra de Roger Bastide. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092001000200012&script=sci_arttext&tlng=pt-22k>. Acesso em: 10 out. 2008.

PEREIRA, Maria Cristina C. L. Uma arqueologia da história das imagens. In: GOLINO, William. Org. Seminário: A importância da teoria para a produção artística e cultural. Vitória, UFES, maio 2004. Disponível em: <<http://www.tempodecritica.com/link020122.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

TRINDADE, Solano. Conversa Disponível em: <[http://www.portalafro.com.br/literatura/solano/solano.htm](http://www.portalaфро.com.br/literatura/solano/solano.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2007.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, 5792/71. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm - 39k>. Acesso em 10 jun. 2008.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2006.

BRASIL Publicação de Conselho Nacional de Educação de acordo com a homologação, em 18 de maio de 2004, do Parecer 03/2204: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**

BRASIL Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Na prática, no cotidiano das aulas e no planejamento, como o espaço legalmente assegurado pela Lei 10.639/03, agora lei 11465/08, tem sido construído no Ensino de Arte?
- Qual o compromisso do Ensino de Arte, nesse *situs*, na perspectiva da reeducação das relações entre negro e branco, ou seja, como o espaço pedagógico trabalha essas relações?
- A escola desenvolve projetos de valorização da cultura negra, envolvendo Ensino de Arte?
- Como a identidade cultural de afrodescendentes é abordada no trabalho pedagógico do Ensino de Arte?
- Que imagens de arte, pertinentes com os conteúdos da estética visual africana e afro-brasileira, são escolhidas pela professora?
- A professora tem uma postura provocativa com relação ao diálogo com a imagem? Como ela articula os conteúdos concernentes às culturas afro-brasileira e africana com os demais conteúdos de artes visuais?
- Que abordagens metodológicas do Ensino de Arte estão presentes no diálogo com a imagem – leitura, fruição e produção?
- A professora utiliza imagens icônicas, da cultura visual, da estética do cotidiano e de cenários vivos no processo de mediação?
- Que representações da cultura negra presentificam-se no trabalho pedagógico (memória, estereótipos, exótico, artistas, estilos e outras)?
- Como o estudante interfere no processo de leitura?
- O que tem significado para o estudante trabalhar com a produção da cultura negra?

- Que imagem, escolhida pela professora, provoca identificações individuais e no grupo?
- Os estudantes realizam as produções sugeridas pela professora?
- Há diálogo com a produção do estudante?
- Existem imagens no espaço da escola (painéis, desenhos)? O negro é representado nessas imagens? Como ele é representado?
- Que conteúdos da cultura e da história africana e afro-brasileira têm sido priorizados e com que discursos eles são construídos?
- A produção da estética do cotidiano dos estudantes e da comunidade local ou entorno fazem parte do conteúdo de Ensino e arte? E como fazem parte? Qual a relação desse conteúdo com a identidade cultural e a produção de visibilidade do espaço de referência de alunos afrodescendentes?
- Como é o processo de produção, leitura e fruição de imagens?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO.

ROTEIRO ENTREVISTA ABERTA

Professora de Arte

Perfil do Arte Educador e Concepções do Ensino de Arte

1. Trajetória de Formação acadêmica e profissional
2. Que tipo de leitura acha prazerosa
3. Autores da arte/educação
4. Sobre frequência, prazer e contato com exposição, cinema, filmes, teatro, show, música, feiras de artesanato, eventos artísticos.
5. Nas artes visuais, que tipo de arte mais a atrai.
6. Sobre sua produção artística
7. Sobre leituras/autores em arte /educação
8. O que pensa ser importante trabalhar nas aulas de arte
9. Sobre conteúdos que acha importantes no trabalho pedagógico
10. Quais os referenciais teóricos para o trabalho pedagógico

Concepções do Ensino de Arte e da produção estética visual afro brasileira e africana,
Identidade Cultural e Espaço de Referência

1. O que pensa sobre a inclusão da cultura afro brasileira e africana no Ensino de Arte.
2. .Sobre mudanças no aluno a partir da inclusão e construção dos conteúdos da cultura afro brasileira e africana, nas aulas de arte.

3. Sobre as condições ideais para realização desses conteúdos, nas aulas de arte.
4. Pensamentos sobre a cosmovisão africana
5. Que imagens considera importante para o trabalho pedagógico com a cultura negra
6. O que pensa sobre a utilização nas aulas de arte de imagens do negro nas propagandas, programas de televisão e filmes.
7. Sobre a utilização da produção artística local/ da comunidade nas aulas de arte
8. Que conteúdo considera relevante no trabalho pedagógico de inclusão da cultura negra
9. Como se dá a escolha dos artistas e tema para trabalhar os projetos de valorização da cultura negra

Estudantes 6ª Série (Participantes do projeto “Os Didi da Bahia”, CEPJBAB, 2007

(grupo focal)

1. Perfil do grupo
2. O que foi trabalhado em arte sobre as culturas africana e afro-brasileira
3. O que havia mudado depois do projeto de arte afro-brasileira.
4. Comentar sobre representações do negro na mídia, as quais eles tiveram acesso e que mais chamara a atenção (em propaganda, filme, outras).

Estudantes da 5ª Série (2008)

1. Perfil individual
2. Comentar o desenho da família feito a partir da história de “Manu em Noite Enluarada”, de Lia Zats.
3. Qual a história que mais gostou que fora lida nas aulas de arte e falar sobre o que achou mais importante.
4. Sobre os objetos de arte africana e afro-brasileira nas aulas de arte.