

# ACERVO DE MÚLTIPLAS VOZES: REGISTRO, PRESERVAÇÃO E DISSEMINAÇÃO DE NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS COM ARTE E EDUCAÇÃO

SUMAYA MATTAR<sup>1</sup>

## Introdução

O texto apresenta a pesquisa "Acervo de múltiplas vozes: registro, preservação e disseminação de narrativas de experiências com arte e educação", iniciada em março de 2020 na Escola de Comunicações e Arte da USP, tendo como objetivo central refletir sobre os seus principais pressupostos, caminhos metodológicos e possíveis desdobramentos. Articulada a uma disciplina do curso de licenciatura em Artes Visuais e situada no âmbito dos Estudos Culturais e da História Oral, a investigação se configura como uma estratégia para a formação inicial de professores de arte em uma perspectiva decolonial e antirracista. Em sua realização, são privilegiadas narrativas de pessoas e grupos de pessoas cujas experiências com arte e educação não estão circunscritas ao meio escolar e/ou acadêmico. Primeiramente, apresentamos a problemática central que levou à proposição da pesquisa e à reorganização da referida disciplina, que concerne, especialmente, às demandas resultantes das questões étnico-raciais ao ensino de arte e à formação de professores; em seguida, apresentamos parcialmente o trabalho com as entrevistas desenvolvido no primeiro semestre da pesquisa e, dada a riqueza do material e para que os entrevistados e os estudantes possam ser ouvidos, apresentamos excertos de três textos finais escritos ao final da disciplina ministrada no primeiro semestre de 2020, produzidos a partir das entrevistas realizadas.

## Os perigos da “universalidade abstrata” no ensino de arte

Com poucas exceções, as representações de ensino e aprendizagem da arte predominantemente em circulação não valorizam formas de aprender e ensinar e produções desenvolvidas em contextos não acadêmicos, distantes dos cânones propalados por instituições museológicas e pelo mercado de arte. Com isso, excluem a multiplicidade e a diversidade de formas de expressão, apagam experiências, silenciam inúmeras vozes de grupos subalternizados e reforçam valores estéticos hegemônicos alinhados ao colonialismo, que abundam nos currículos, livros didáticos e demais materiais pedagógicos presentes tanto nas aulas de Arte das escolas brasileiras quanto no meio universitário.

---

<sup>1</sup>USP, Doutora em Educação, apoio: Programa Unificado de Bolsas de Estudo para Apoio e Formação de Estudantes de Graduação (PUB-USP), Pró-Reitora de Graduação da Universidade de São Paulo.

Inseparável da vida, a arte revela nossa individualidade e universalidade, manifestando-se em múltiplos e diversificados modos de expressar, fazer e conhecer, por meio dos quais construímos novos olhares e atribuímos sentido a nossa existência. O fazer artístico e o prazer estético independem, pois, de classe, credo, etnia, gênero e ideologia, acompanhando os seres humanos ao longo de toda a sua história, fato que torna insustentável a ideia, ainda em circulação, de que algumas pessoas nascem com 'talento' ou 'dom', enquanto outras são desprovidas de tais quesitos, ou, ainda, de que a "boa arte" ou a "arte culta" é a produzida por quem teve formação especializada. Embora anacrônicas, tais ideias seguem firmes nas universidades, sendo onipresentes na formação de artistas, professores, historiadores e críticos de artes, ajudando a naturalizar e reforçar as desigualdades de oportunidades, ao mesmo tempo que promovem o preconceito contra as culturas dos povos originários e afrodescendentes, invisibilizando suas experiências, narrativas e produção simbólica.

Os espaços acadêmicos não podem ficar alheios à essa problemática, evidenciada, sobretudo, pelo acirramento das questões identitárias e étnico-raciais, cuja manifestação é cada vez mais expressiva na universidade e na instituição escolar, locais que recebem crianças, jovens e adolescentes com traços sociais e culturais diversificados. Esta problemática escancara desigualdades cristalizadas historicamente e evidencia, especialmente aos educadores, a necessidade de modificarem discursos, posturas e formas de pensar e reorganizarem currículos, programas e metodologias, voltando suas ações para a promoção de experiências inclusivas que valorizem o universo simbólico e as referências culturais dos estudantes. Para isso, uma outra lógica é necessária. Uma lógica que se contraponha de forma inequívoca à perspectiva monológica sustentada num suposto "universalismo abstrato" operado pelo cientificismo, etnocentrismo e eurocentrismo, fortemente presentes na produção do conhecimento em todas as áreas, inclusive na arte/educação, marcando gerações de artistas e professores de arte.

Como nos lembram Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019, p. 12-13), desde a conquista das Américas pelos colonizadores, são mais de cinco séculos de desvalorização e tentativas de apagamento de todos os outros modos de saber, conhecer e existir que não sejam advindos da Europa, e, após a Segunda Guerra Mundial, também dos Estados Unidos:

*Em todas essas esferas, nesses mais de 500 anos de história colonial/moderna, os modelos advindos da Europa e de seu filho dileto - o modelo norte-americano após a Segunda Guerra Mundial - são encarados como ápice do desenvolvimento humano, enquanto as*

*outras formas de organização da vida são tratadas como pré-modernas, atrasadas e equivocadas. Dessa forma, modelos de desenvolvimento científico, político e econômico são exportados de países norte-cêntricos ao sul global, desconsiderando, dentro dessa lógica, qualquer possibilidade de projetos de emancipação elaborados pelos sujeitos que habitam a zona do não ser (Fanon, 2008). O chamado universalismo abstrato é um tipo de particularismo que se estabelece como hegemônico e se apresenta como desencorpado, desinteressado e sem pertencimento a qualquer localização geopolítica.*

Nesta lógica que desencarna e desterritorializa a produção de conhecimentos, o racismo é o principal balizador da distinção entre quem pode produzir conhecimentos legítimos e quem está impedido de fazê-lo; esses últimos não apenas não pensam como sequer existem, evidenciando a intrínseca relação entre conhecimento e existência, conforme afirmam os mesmos autores: "(...) a afirmação da existência de uns tem como lado oculto a negação do direito à vida de outros". (idem, p. 12).

A este respeito, o escritor queniano Ngũgĩ wa Thiong'o afirma que o universalismo abstrato suprime a subjetividade do colonizado, pois tem o impacto de uma "bomba cultural" que destrói "a crença das pessoas nos seus nomes, nos seus idiomas, nos seus ambientes, nas suas tradições de luta, em sua unidade, em suas capacidades e, em última instância, nelas mesmas". (apud BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES E GROSFUGUEL, 2019, p. 13).

Trata-se de uma situação muito preocupante que precisa ser corajosamente enfrentada pela arte/educação. Neste sentido, é necessário que a área assuma uma perspectiva democrática e igualitária, negando a "ideologia da superioridade do saber eurocêntrico moderno" (CARVALHO, p. 81) e trabalhando com as condições geopolíticas concretas dos estudantes e seus contextos, seja na escola, seja na universidade. Impõe-se, pois, a necessidade de real valorização de potencialidades, características espaço-temporais e núcleos cosmológicos das culturas subalternizadas e suas singulares formas de expressão, sociabilidade, conhecimento, espiritualidade, subjetividade e comunicação, bem como dos elementos que compõem suas tradições culturais e filosóficas.

Mais do que os estudos desenvolvidos em arte/educação, que, de modo geral, ainda são muito impregnados da matriz eurocêntrica, o campo dos Estudos Culturais oferece um "entre-lugar" que nos permite "focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais", caracterizando-se como um "terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva (...)." (BHABHA, 1998, p.

20).

Nesta perspectiva, a seguinte pergunta formulada por Bhabha nos parece crucial ao campo da arte/educação, pois ressoa como um convite para a ultrapassagem do fatalismo, do tudo ou nada e da rigidez de verdades absolutas, um convite à criação, ao diálogo e à exploração das potencialidades da arte na educação ante as desafiadoras condições atuais: "De que modo se formam sujeitos nos 'entre-lugares' nos excedentes da soma das 'partes' da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero etc.)?" (idem, p. 20).

Acreditamos que pistas de respostas a esta indagação vêm sendo oferecidas pelos Estudos Culturais, que concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social, "(...) no qual diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla." (SILVA, 2017, p. 133). Neste sentido, embora não desenvolvamos aqui essa ideia, dados os limites deste texto, cabe incluímos em nossas reflexões se não seria a hora de inserirmos de forma incisiva o ensino de arte, de fato, no campo da cultura, já que esse parece ser um território mais amplo e democrático, com todas as implicações que isso possa representar.

### **O desafio da formação docente para uma arte/educação antirracista e interculturalista**

Após décadas trabalhando com ensino de arte e formação docente, observamos, nos últimos cinco anos, o acirramento da pauta relacionada às questões identitárias e étnico-raciais. Cada vez mais, temos nos deparado com situações que exigem respostas e posições claras, indicando a importância da universidade na formação dos profissionais que construirão um ensino de arte democrático e intercultural, uma tarefa da qual ela não pode escapar, já que é a profissionalização que garantirá que os estudantes, quando formados, venham a ocupar os postos de professores e gestores em instituições educativas, culturais e museológicas públicas e privadas e participar da formulação de políticas públicas igualitárias, e isso depende de como os currículos são organizados.<sup>2</sup>

Disso decorre a necessidade de a diversidade de saberes compor de forma orgânica a

---

<sup>2</sup> Para fazer frente a esta problemática, intensificamos nossa atuação em três frentes: 1- **formação inicial de professores**: disciplinas de graduação, em especial na disciplina *História do ensino da arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas*, reformulada em 2018 para se alinhar a uma perspectiva decolonial; projetos de estágio em escolas públicas, de onde emergem questões concernentes ao ensino de arte, ao ambiente escolar e às vidas de crianças, jovens e adolescentes; 2- **formação continuada de professores**: organização de eventos científicos voltados a educadores de escolas públicas; realização do curso de extensão *Arte e Educação para Professores*; 3- **formação de pesquisadores**: disciplina de pós-graduação *Arte, experiência e educação, cartografias de si: percursos formativos e processos de criação de professores*; orientação de pesquisas de mestrado, doutorado e iniciação científica; desenvolvimento de atividades científicas, culturais e educativas junto ao GMEPAE - Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação - ECA/USP.

formação universitária, perpassando todas as disciplinas, programas, currículos, leituras, atividades e experiências dos estudantes. Temos clareza de que esta luta faz parte do nosso papel como educadores e pesquisadores, conforme nos lembra José Jorge de Carvalho:

*Não se trata mais de utilizar o espaço acadêmico apenas como um local protegido, separado e com liberdade de expressão para propor mudanças na sociedade - como se a sociedade estivesse do lado de fora dos campi, e estes funcionassem como um território livre dos problemas investigados pelos academia. Descolonizar, nesse contexto, significa intervir na constituição deste espaço universitário em todos os níveis: no corpo discente, no corpo docente, no formato institucional, no modo de convívio e na sua conformação epistêmica geral (cursos, disciplinas, ementas, teorias, pedagogia, etc.). (CARVALHO, 2019, p. 81)<sup>3</sup>*

Também temos consciência de que nossas ações fazem grande diferença na formação dos estudantes e, conseqüentemente, nos locais em que eles exercerão seus ofícios, mas sabemos que podem representar muito pouco em termos de transformações efetivas no ensino de arte; é necessário que outras iniciativas semelhantes sejam desenvolvidas, dentro e fora do espaço universitário, para que seja exercida alguma influência na formulação de políticas públicas voltadas à formação de arte/educadores.

Neste texto, colocaremos o foco exclusivamente na experiência desenvolvida no primeiro semestre deste ano junto à disciplina de graduação *História do ensino da arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas*, já que, das nossas frentes de trabalho, essa é a que mais diretamente se relaciona à pesquisa, antes, porém, faremos uma breve caracterização dos estudantes com os quais trabalhamos, com o objetivo de possibilitar uma maior compreensão dos desafios colocados ao nosso trabalho.

Os jovens ingressam no curso de Artes Visuais por meio de um concorrido vestibular, após realizarem provas de conhecimentos gerais e específicos e uma prova de aptidão. Advindos, em sua maioria, de colégios particulares da cidade de São Paulo, possuem conhecimentos prévios de arte adquiridos nas aulas do ensino fundamental e médio, em cursos particulares ou ateliês de artistas. Têm fácil acesso a exposições, museus e livros de arte. Alguns têm artistas na família. Em sua maioria, nunca entraram em uma escola pública e só vão fazê-lo quando iniciam os estágios supervisionados. Na outra ponta, em

---

<sup>3</sup> Carvalho relata a existência do projeto **Encontro de Saberes**, criado por ele em 2010 na Universidade de Brasília, que instituiu uma “plataforma político científica” por ele denominada “cotas epistêmicas”, por meio das quais, além dos jovens estudantes de graduação negros e indígenas cotistas, também ingressam na universidade, na condição de professores, “mestres negros e indígenas” com notório saber. (CARVALHO, p. 82).

evidente desequilíbrio numérico, estão alguns poucos estudantes de escolas públicas, que, de modo geral, frequentaram cursinhos populares e não possuem as mesmas condições sócio-econômicas dos colegas que cursaram escolas privadas. Quase sempre, seu contato com a arte se deu em projetos sociais. Raros são os estudantes negros no curso e ainda mais raros, senão inexistentes, os estudantes indígenas. Às dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelos estudantes negros advindos de escolas públicas somam-se o preconceito e a discriminação vivenciados por eles nos espaços da universidade, além da quase total ausência de conteúdos curriculares nos quais possam se autorreferenciar.

Em quatro ou cinco anos, os estudantes que concluem a licenciatura recebem um diploma que os autoriza a ministrar aulas de Arte em instituições escolares e partem para esse desafio com o que têm em suas bagagens. Assim, é de se esperar que reproduzam, como artistas e professores, conceitos, práticas, conteúdos e metodologias aos quais tiveram acesso, o que, de modo geral, está alinhado com a perspectiva eurocentrica, salvo quando os docentes, intencionalmente, inserem em seus programas experiências e conhecimentos “outros”<sup>4</sup>, o que ainda é raro.

A problemática que acabamos de descrever nos levou a introduzir em nossas disciplinas, em especial na já mencionada *História do ensino da arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas*, uma perspectiva de currículo pós-colonialista (SILVA, 2017), incluindo, entre outras iniciativas, a participação de pessoas ligadas a temáticas pouco propagadas em arte/educação, com ênfase para as questões étnico-raciais, migratórias e de gênero, movimentos culturais nas periferias e saberes tradicionais. Deste modo, passamos a utilizar a História Oral como metodologia de pesquisa e dispositivo de formação inicial de professores de arte.

### **Construindo um acervo de múltiplas vozes**

O projeto de pesquisa intitulado *Acervo de múltiplas vozes: registro, preservação e disseminação de narrativas de experiências com arte e educação*, visa, por um lado, coletar, preservar e disseminar narrativas que fomentem ações educativas voltadas à diversidade de códigos estéticos e à multiplicidade de formas de aprender arte e de expressão não alinhadas com as perspectivas hegemônicas, por outro lado, concomitantemente, pretende operar diretamente na formação inicial de professores de arte.

---

<sup>4</sup> As expressões como “pensamento-outro”, “conhecimento-outro” usada pelos autores do grupo “Modernidade/Colonialidade”, entre os quais, Catherine Walsh, se referem a uma real “mudança de ótica, de lógica, de paradigma.” (cf. OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 40).

A iniciativa complementa o trabalho que vem sendo realizado na referida disciplina, desde 2018, quando foi reformulada e passou a fazer uso da História Oral. Desde então, foi oferecida três vezes (respectivamente em 2018, 2019 e 2010). Ao longo das aulas, os estudantes realizam entrevistas com pessoas que possam oferecer alguma contribuição importante à reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem da arte.<sup>5</sup> A fase que antecede a realização das entrevistas envolve estudos teóricos sobre o ensino de arte no Brasil, a abordagem da História Oral e as teorias pós-colonialistas do currículo, além da temática específica extraída do universo de cada entrevistado, que é pesquisada pelos estudantes, dentre as quais, estão: a Pedagogia Griô, as Leis 10.639/03 e 11.645/08. as culturas indígenas e afro brasileiras, a arte e educação nas periferias, entre outras.

O processo de trabalho e os materiais gerados nos três oferecimentos da disciplina estão em fase de análise, mas outras narrativas já começam a ser coletadas, advindas, especialmente, dos mestres do Maracatu Nação de Oxalá<sup>6</sup>, universo extremamente rico para os propósitos da pesquisa, já que envolve uma pedagogia e um conjunto de valores próprios que podem provocar a reflexão e/ou servir de inspiração para pesquisadores e educadores.<sup>7</sup>

Além da continuidade das entrevistas e da análise dos materiais, estamos dando início ao estudo de formas de preservação e disseminação do acervo que está em preparação, para que pesquisadores, estudantes e professores de arte possam ter amplo acesso ao conteúdo das narrativas.<sup>8</sup> Nossa intenção é disponibilizar fontes primárias representadas pela experiência viva dos entrevistados, para alimentar estudos, pesquisas, organização de currículos e publicações, planejamento de ações educativas e de formação de professores, entre outros, que incluam a multiplicidade de códigos estéticos, formas de expressão e modos de fazer e aprender arte.

---

<sup>5</sup> No total, foram realizadas e transcritas vinte entrevistas semiestruturadas, que se desdobraram em materiais diversificados, tais como: *podcasts*, artigos, vídeos e um livro em fase final de preparação.

<sup>6</sup> Como parte da pesquisa, a estudante do curso de licenciatura em Artes Cênicas Anna Alice Garcia Rangel, deu início, em setembro deste ano, ao subprojeto *Maracatu de Baque Virado: espaço de aprender -Narrativas de integrantes do Maracatu Nação de Oxalá*, com o auxílio do Programa Unificado de Bolsas de Estudo para Apoio e Formação de Estudantes de Graduação (PUB), da Pró Reitoria de Graduação da USP, que visa "coletar, preservar e disseminar narrativas de integrantes do Maracatu Nação de Oxalá, com o objetivo de valorizar seus conhecimentos e ações educativas." (mimeo).

<sup>7</sup> Segundo Anna Alice Garcia Rangel, O Maracatu de Baque Virado ou Maracatu Nação está organizado em Nações, que "realizam cortejos tendo como figura principal a Calunga, a entidade protetora de cada Nação" (mimeo).

<sup>8</sup> Um importante passo em direção a isso foi dado no final do último semestre, quando foi constituído um grupo de 07 pessoas, entre as quais, cinco estudantes de licenciatura, com o objetivo de preparar o primeiro livro composto pelos textos produzidos no âmbito da disciplina, a partir das entrevistas. A obra será publicada no início de 2021 no Portal de Livros Abertos da USP, cujo acesso é amplo e gratuito.

## As vozes da experiência pelas vozes dos estudantes-autores-pesquisadores

Para que suas próprias vozes possam ser ouvidas e fazer ouvir as vozes dos entrevistados, apresentaremos a seguir alguns excertos de três textos finais escritos pelos estudantes ao final da disciplina no primeiro semestre deste ano. Não faremos quaisquer análises de conteúdos, pois além de ainda estarmos no início da pesquisa, acreditamos que as narrativas falam por si mesmas, ainda que por uma questão de limitação de espaço, os artigos não estejam na íntegra.<sup>9</sup>

### Mestre Alcides de Lima Tserewaptu<sup>10</sup>

“(...) Alcides de Lima carrega o nome Tserewaptu, de origem Xavante. Apesar de não ser parte da tribo, seu sobrenome foi recebido num ritual de batismo (...) Mestre de capoeira e mestre griô, nasceu em 1948 em Estrela do Sul - MG, embora no registro conste o ano de 1947. Ele vem de uma família da tradição do congado Catupé Cacundê, da qual nos conta, entre outros aspectos, sobre suas lembranças do batuque e das danças que via e ouvia na infância. Posteriormente, descobriria que a tradição está muito ligada à capoeira. Por volta dos 13/14 anos foi para Goiás, mudando-se para São Paulo em 1967 - aos 19 anos -, onde trabalhou em construções civis e morou nos cortiços da Bela Vista e da Liberdade. Foi em um desses cortiços que soube por um conhecido de uma vaga de emprego na Universidade de São Paulo. Na USP, teve seu primeiro contato com a capoeira ao acaso, em 1969, quando viu o grupo de Mestre Eli Pimenta no chamado Aquário (antiga piscina do atual Conjunto Residencial da USP, então chamado ISSU) e foi convidado para participar. Nunca mais abandonou a prática (...). A partir de então, passou a estudar muito sobre a capoeira - sua origem, o que ela representa, sua história, a relação com a quebra das correntes da escravidão e a devolução da autoestima aos negros e negras, reprimida por esse processo desumano: a estruturação de uma sociedade escravocrata, cujas raízes se apresentam tão calcificadas e se alastraram até os dias atuais. Nos anos 1970, passou a dar aulas de capoeira e ganhou o título de mestre em 1980, que foi oficializado no ano de 1995. Segundo Mestre Alcides, a capoeira veio para preencher um vazio cultural que estava sentindo na mudança para essa cidade metropolitana, tão diferente de sua terra natal. Em 1988, junto ao Mestre Dorival dos Santos, elaborou o Estatuto Social do Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira (CEACA), cuja fundação foi nesse mesmo ano, com um projeto denominado “Expresse-se com Consciência - Faça Capoeira.” (...) No entanto, o CEACA já existia anos antes de ser formalizado, como Mestre Alcides afirmou na entrevista: ‘Na tradição oral, tudo que tá escrito, primeiro foi feito. (...) desde a década de 1990, por Mestres Alcides de Lima e por Dorival do Santos, a Capoeira tem sido levada às escolas públicas e a vários lugares do Brasil e do mundo. (...) a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. Historicamente o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo. (...) A educação formal não era só eurocentrista e de ostentação dos Estados Unidos da

<sup>9</sup> Esses e todos os outros textos produzidos pelos estudantes das três turmas da disciplina serão publicados no início de 2021 no já referido livro que está sendo preparado pelos próprios estudantes-autores-pesquisadores.

<sup>10</sup> Excertos do artigo intitulado **Mestre Alcides de Lima Tserewaptu: educação, capoeira, tradição oral e racismo**, escrito pelas estudantes Anna Beatriz Gomes Hudler, Fernanda Barbosa da Silva e Letícia Cescon da Rosa (2020, no prelo).



América, como também desqualificava o continente africano e inferiorizava racialmente os negros, quer brasileiros, quer africanos ou estadunidenses. (...). Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. (...) Embora ao longo dos anos as perspectivas tenham melhorado um pouco - continuando, contudo, bastante devastadoras -, tais cenários estampados pelas estatísticas poderiam ser otimizados se diversas ações nos mais variados âmbitos da sociedade tivessem sido tomadas, uma delas sendo a aplicação mais efetiva da Lei Federal 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira nos Ensinos Fundamental e Médio, e posterior Lei Federal 11.645/08, que inclui no currículo escolar nacional o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena, com a qualificação de professores e condições adequadas para suas implementações, abrindo as portas, inclusive, para os maiores detentores do saber de tais culturas: os mestres griôs. (...) *Trabalhava em grupo, [...] escolhia uma temática por ano, estudava essa temática, fazia um roteiro, ensaiava o tipo de dança, todas as encenações, bem fiel àquela temática [...]. Você tá ampliando seu conhecimento dentro disso, porque você tá estudando, tá pesquisando e tá marcando no corpo. Então, a melhor forma que eu acho da aprendizagem não é ficar sentado, lendo só [...]. O corpo da gente, ele absorve o saber [...], ele ouve, ele enxerga, ele fala [...]. E tem outra coisa muito importante [...] a nossa educação [formal] separa tudo por gavetinha. 'Ah, uma criança de 10 anos [...] não pode participar da mesma dinâmica [da] de 9 [anos]'. E nas culturas tradicionais você mistura todo mundo e todo mundo aprende [...] e aprende a respeitar também essa questão da idade e do saber [...]. As pessoas não enxergam essa coisa, tem que separar grupinho. Isso é matar a cultura, é matar a pessoa, porque aí a pessoa não encaixa em grupo nenhum. (...) Tem que ter verba pra pagar os mestres da tradição oral [...] e contratar do mesmo jeito que se contrata um professor da rede pública. Aí sim. Não exigir formação universitária. Eu tenho formação universitária, mas não é porque eu tenho que eu acho que todo mestre tem que ter, não. Equivaler isso ao saber formal [...]. Aí sim, aí sim! (Mestre Alcides de Lima, informação verbal). (...)."*

### **Silvânia Francisca de Jesus<sup>11</sup>**

“(...) a tradição oral pode ser percebida na esfera da cultura popular, porque é construída pela experiência popular: indígena e de matriz africana. Estes que foram historicamente colonizados e continuam a compor a classe economicamente pobre e majoritária da população brasileira. (...) Essa realidade implica em uma produção cultural segregada, marginalizada por critérios de oficialização, como a escrita, desenvolvidos justamente para antagonizá-la. (...) na impossibilidade, na contenção, no constrangimento ou ainda por entenderem que uma produção material ou escrita era dispensável, a oralidade permitiu a preservação e reelaboração dos conhecimentos produzidos e reconhecidos pelos povos de cultura popular, para que continuassem sua transmissão, por vezes na segurança do segredo da comunidade, nos modos de vida. Em entrevista, Silvânia comenta um exemplo de sua ação pedagógica: *Dentro da Pedagogia Griô não tem nada escrito, é tudo na oralidade.*

<sup>11</sup> Excertos do artigo intitulado **Pedagogia Griô - paradigmas para a educação com a tradição oral**, escrito pelos estudantes Carolina Eiras Pinto, Iago Cerqueira dos Santos, Pamella Correia Croda, Thiago de Jesus Correia (2020, no prelo).

*Você se sente no curso e não tem nada para anotar. É sua escuta atenta, o seu corpo gravando, o corpo vivenciando, porque a preocupação em anotar nos tira da vivência. O importante é vivenciar. Então, quando levo para os estudantes que são adultos, no CIEJA [Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos], uma roda para que estejam comigo, vendo uns aos outros, cantando cantigas de trabalho, que relembram questões da própria história de vida e infância deles, percebo que consegui ajudá-los a adquirir o conhecimento. Porque passou por eles, os atravessou. O corpo sentiu, entendeu, não ficou só no livro [...] (informação verbal.)*

A cantiga de trabalho, no contexto da educação de adultos, carrega, desse modo, o pormenor citado por Hampaté Bâ, capaz de trazer a conexão com as identidades que compõe a roda, encantando, agindo através daquilo que Paulo Freire chama de “saberes construídos na prática comunitária” (...) Silvania relata o enrijecimento dos corpos no espaço escolar. Lecionando língua portuguesa e inglês, encontrou na música, na roda e na arte popular possibilidades de conquistar os educandos pelo encantamento: *Porque pra eu alcançar o sujeito que está sentado naquela cadeira, eu tenho que saber quem ele é, que história está por trás dele. [...] E com uma educação popular, através de uma arte popular que eu tento trazer, eu vejo ali o meu estudante tentando se abrir, falar sobre ele, se reconhecer; reconhecer a sua história, e assim dizer: ‘eu existo, mas eu existo com essa realidade’. E como que essa realidade é trabalhada, é tomada em conhecimento na sala de aula?* (informação verbal).

A roda de bênção é um momento de busca de ancestralidade, onde se identificam as famílias, comunidades e pessoas que transmitem conhecimentos e ensinamentos. Como mencionado anteriormente, uma problemática do ensino que não aprendeu a lidar com a ancestralidade é a reprodução da ideia de que os excluídos da cultura hegemônica são carentes de cultura e conhecimento, que tem por consequência os alunos negando sua própria cultura. Ao trazer essa vivência para a escola, os educandos encontram mestres em sua própria comunidade, mestres que sempre estiveram lá, mas que não necessariamente recebiam o devido reconhecimento. Por meio desse trabalho coletivo, entre educador que potencializa vivências e educando que se auto-afirma, o aluno e sua identidade voltam a ser o centro da educação. Silvania, sobre a roda de bênção, relata os seguintes exemplos: *As crianças fazem lindamente. Tem umas que falam assim, ‘é meu primo, eu peço a bença pro meu primo’, porque o primo é tão especial para ele porque joga videogame junto, ou empina pipa com ele de vez em quando. Mas é a pessoa que está perto, a que afeta, entendeu? Esse menino, a criança que está lá com seus sete anos [...] participando da roda [...], fazendo com a gente uma contação de histórias e podendo se identificar, [...] identificar sua avó que cuida dele [...] e falar ‘poxa, agora eu vou ouvir mais a minha vó. Minha vó quase não conta história, mas ela tem história para contar’. Depois de uma aula dessa você ouvir isso de uma criança de sete, oito anos é muito grande, é grandioso. Mas um livro em si com conteúdo, com tudo escrito, não me ajuda muito. A vivência, sim, ajuda.* (informação verbal) (...)

Essas práticas podem proporcionar vivências transformadoras ao evocar criticamente as construções de subjetividade. Nossa experiência com a roda de bênção mediada pela Silvania, por exemplo, instaurou um desconforto de responsabilizar alguém próximo por interesses que julgamos particulares ou que dizem respeito à individualidade. No entanto, pensar que esse outro tem contribuições genuínas nas nossas experiências possibilita perceber como os vínculos que construímos e o exercício dos nossos conhecimentos e interesses estão em rede. (...).”

## Silmara de Fátima Cardoso<sup>12</sup>

“(…) Silmara de Fátima Cardoso, ou Silmara Guajajara, é uma educadora nascida no povo Guajajara do Maranhão. É formada em pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), com mestrado e doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), e trabalha atualmente como professora na rede municipal da cidade de São Paulo. Seu projeto pedagógico é fundamentado em práticas corporais, lúdicas e artísticas que envolvem artefatos das diversas culturas indígenas que residem no território brasileiro. Ao longo de sua formação, seu anseio sempre foi de trabalhar no chão da escola, unindo pesquisa e prática educativa. Durante sua trajetória como educadora, construiu propostas de ensino que incentivam o contato de crianças com a realidade dos povos originários e promovem um gosto pelos seus diversos elementos culturais (...). Dentro de sua atuação na escola pública, Silmara também desenvolveu o projeto *Grafismo e culturas indígenas: arte, manifestação cultural e tradição*, o qual lhe rendeu prêmios pelo Instituto Tomie Ohtake e pelo Instituto Paulo Freire, em 2018 e 2019 respectivamente. (...) Para uma educação democrática, inclusiva, decolonial, que valorize a multiculturalidade, a pluralidade, o pensamento crítico e a cultura visual, é essencial que a temática indígena seja trabalhada em sala de aula, tanto em contexto urbano quanto na formação de indígenas em comunidades tradicionais. (...) Silmara nos contou que sua vontade de ensinar surgiu enquanto ainda cursava o magistério e fazia estágios. Ao se formar, adentrou num cursinho popular para prestar vestibular, mas ainda não havia decidido pela profissão. Ao conversar com um de seus professores sobre seus anseios, percebeu o quanto se sentia satisfeita e feliz no ambiente escolar e decidiu seguir a carreira. Após ter tomado essa decisão, Silmara ainda demorou um pouco até partir efetivamente para a prática escolar. Tendo concluído a graduação em Pedagogia e um mestrado na FEUSP, lecionou por quatro meses em uma escola no município de Atibaia, uma primeira experiência pedagógica que caracterizou como frustrante por sentir-se impedida de atuar livremente ao desenvolver seus projetos com as crianças. Ela queria dar aulas ao ar livre eventualmente, ou fazer rodas no chão, mas era advertida para que não o fizesse. Ademais, teve alguns impasses com a coordenação pela imposição institucional de ensino religioso, mesmo tratando-se de uma escola pública. Esses problemas levaram-na a deixar a escola e retomar a carreira acadêmica com um doutorado, também na FEUSP. Depois da defesa de sua tese, Silmara se inscreveu e passou em um concurso público em São Paulo, onde desde então atua como professora. (...) A temática indígena não poderia ficar de fora de sua atuação como professora. Assim, desenvolveu diferentes projetos com as diversas turmas para as quais lecionou (...). Essencialmente, o desenvolvimento desses projetos previu, desde o princípio, a necessidade inegociável dos alunos se relacionarem com a realidade indígena através de artefatos genuínos, como forma concreta de expor a diversidade dos povos indígenas, os quais contemplam culturas únicas e que também se entrelaçam. Apenas os artefatos originais conseguem expressar a grandiosidade dessas culturas pela qualidade dos materiais e trabalho artesanal, pelo sentido simbólico e pelo valor histórico. (...) Uma das abordagens práticas de Silmara com suas turmas de Ensino Infantil e de primeiros anos do Fundamental foi a brincadeira. Brincar figura como elemento educativo nos mais diversos contextos, em diversas comunidades e regiões ao redor do mundo, como forma de passar adiante a tradição cultural dos povos ao longo dos mais variados

<sup>12</sup> Excertos do artigo **Educação indígena: história falada é história contada**, escrito pelos estudantes Amanda Ghiraldini Franco, Helena Kozlakowski Patrício e Henrique de Souza Miranda. (2020, no prelo).

períodos históricos. Não só é fundamental para as culturas de origem europeia, como também é essencial para a educação tradicional indígena. É através da brincadeira que as crianças indígenas aprendem sobre suas tradições culturais (visuais, sonoras, simbólicas, esportivas) e as práticas cotidianas de suas aldeias. Silmara nos explica que em muitos povos, as crianças fazem e ganham brinquedos que reproduzem utensílios utilizados em atividades exercidas pelos adultos de suas comunidades (como o arco e flecha, a cestaria, os maracás, instrumentos musicais, etc.) ou que reproduzem aspectos dessa realidade cotidiana (como bichos esculpidos em madeira, bonecas de palha etc.). Os jogos também ocupam papel importante, estimulando a função motora e lógica. A própria história dos povos pode ser transmitida de maneira lúdica e simbólica, através da tradição oral e ao contar histórias. A professora enfatiza que os rituais “educam pela ação comunitária, que fazem viver, e pela comunhão de gestos, de que todos participam” (informação verbal). Sobretudo nas comunidades tradicionais, é comum que todos os integrantes sejam vistos como agentes formadores e educadores, especialmente os anciãos, respeitados devido à sua experiência de vida. (...) Sobre a criação de reproduções autorais de artefatos indígenas, é importante destacar que a entrevistada considera negativa sua reprodução por meio de materiais que não são utilizados pelas culturas indígenas, tais como maracás de plástico ou cocares de cartolina. Esses materiais não são tradicionais para a criação artística indígena e acabam desvalorizando e desmerecendo os artefatos originais, pois não os representam com a qualidade necessária. Se não houver materiais tradicionais disponíveis, é indispensável explicar aos alunos que o que estão criando é meramente simbólico e não deixar de lhes mostrar os artefatos originais. (...) Durante nossas pesquisas e pelo relato da Silmara, nos defrontamos com a educação tradicional indígena e algumas de suas particularidades. Em reflexões compartilhadas com os demais participantes da disciplina, durante apresentação do trabalho para a turma, foi discutido como outros saberes sobre o fazer educativo poderiam ser decisivos na construção de um modelo mais inclusivo, compreensivo e crítico de educação. A questão da identidade é essencial nesse sentido, tanto para que os alunos criem vínculo com a escola, quanto para que se sintam representados, adquiram autoestima e respeitem os demais colegas e povos da nação em que vivem. (...) Estas reflexões nos levaram a entender melhor a extensa abrangência da pauta indígena na educação. As grandes histórias não contadas de um Brasil milenar possuem um potencial enorme de agregar valor, conhecimentos, e formas de ver o mundo a este sistema, figurando a educação não somente como forma de transmitir estes conhecimentos, mas como um meio que pode - e deve - ser profundamente afetado e mudado por eles. (...).”

Pelas reflexões e articulações desenvolvidas pelos estudantes-autores-pesquisadores, fica evidente a qualidade, a riqueza e o teor do processo de conhecimento possibilitado pelo emprego da História Oral como instrumento de investigação e de formação. Vale assinalarmos, que o nosso objeto de estudo na disciplina era a própria história do ensino da arte no Brasil, pois fica claro que o assunto não foi estudado de forma passiva, ou seja, não nos contentamos em apenas conhecer o que já fora escrito sobre o tema, produzimos conteúdos novos, novas interpretações, novos olhares, conteúdos que já estão agregados à formação desses futuros professores e, em breve, se tornaram públicos.

Consideramos que a estratégia de colocar os estudantes como pesquisadores, entrevistando pessoas portadoras de ricos saberes ligados a temáticas centrais para a arte/educação, que, entretanto, não compõem os programas das disciplinas, propiciou o entrelaçamento da pesquisa à formação acadêmica e ampliou substancialmente o repertório teórico e existencial deles, já que além da própria experiência da entrevista e dos desafios de traduzi-la em artigo – algo inédito para a maioria, realizaram leituras importantes e também conheceram os universos das pessoas entrevistadas pelos outros colegas, em um verdadeiro processo colaborativo de construção de conhecimento vinculado às experiências de vida.

Não há dúvida de que o potencial da dupla frente pesquisa/formação encontra-se na decisiva importância da memória para a construção das identidades e no papel que ela desempenha para a integração da experiência acumulada pelos grupos historicamente negligenciados. É ela, a memória, que fornece a substância da História, que, por sua vez, possibilita a lembrança do vivido, a compreensão do presente e a projeção do que se deseja para o tempo vindouro.

Campo de disputa, o fazer histórico depende dos objetivos de quem o realiza, não tendo, pois, uma única definição, embora a produção de narrativas figure como um importante elemento deste campo do saber, já que narrar é um exercício de atribuição de significados para fatos e acontecimentos, transcorridos ou não, que, muitas vezes, acabam se tornando interpretações oficiais propagadas à exaustão até serem assimiladas como verdades inquestionáveis, quando então são incorporadas aos compêndios, enciclopédias e outras formas de propagação de informações, algo muito verificado nos campos da arte e da educação. A depender da ideologia, dos interesses e dos objetivos de quem narra, fatos e acontecimentos são omitidos, episódios são distorcidos, circunstâncias são ignoradas e personagens são emudecidos e apagados, daí ser importante o testemunho vivo no fazer histórico.

As narrativas revelam as singularidades de quem as narra, ao mesmo tempo que evidenciam elementos comuns ao meio social, permitindo a construção e/ou reconstrução de determinados fenômenos por múltiplas e diversas vozes, por isso a necessidade de os próprios protagonistas narrarem e difundirem suas histórias. Nesse sentido, embora ainda estejamos na fase inicial da pesquisa, é possível afirmar, por meio do que realizamos e analisamos até agora, que o uso da História Oral se faz necessário nas pesquisas e nos processos de formação de professores de arte.

### **Considerações finais**

Com a sua “forma não marcada, marginalizada”, a linguagem oral representa uma forma de “resistência cultural” (BHABHA, 1998, p. 181), pois aproxima pessoas e universos distintos e neutraliza hierarquizações. Com este potencial, a oralidade possibilita a inserção da palavra viva nos processos de formação de estudantes e educadores, trazendo para o interior da salas de aula as vozes daqueles que não apenas sofrem diariamente as consequências de séculos de descaso e injustiças, como, sobretudo, resistem e lutam para transformar o mundo em um local melhor, como é o caso das pessoas entrevistadas pelos licenciandos. Sua palavra viva instaura uma epistemologia encarnada em um contexto de formação que, de modo geral, oferece poucas experiências significativas. Mas não se trata de reescrevermos o que já está escrito, e sim de nos posicionarmos de forma clara em relação à interpretação da história do ensino da arte, engajando-nos na escrita da história que será conhecida pelas futuras gerações, uma história que inclua, por meio de testemunhos vivos, outros paradigmas em sua linhas e entrelinhas. Assim será possível nos distanciarmos do que ficou cristalizado no imaginário coletivo da arte/educação como sendo “ensino e aprendizagem da arte”, uma tarefa urgente, visto que tal compreensão, como vimos, define o que se faz ou se deixa de fazer em nome desta área, seja na universidade, seja nas instituições escolares, interferindo diretamente na formação dos estudantes da Educação Básica, dos artistas e dos professores.

A experiência de pesquisa/formação aqui relatada, em desenvolvimento, nos permite reafirmar a necessidade de os arte/educadores se colocarem contra as inúmeras formas de hierarquização racial e cultural, buscando trabalhar com a potência ao mesmo tempo política e poética da alteridade cultural e de seus vários modos de representação, reconhecendo a riqueza de saberes e fazeres diversos, superando, assim, o equívoco do universalismo abstrato, do etnocentrismo e do eurocentrismo. Assim, conforme já afirmamos, licenciandos e professores precisam conhecer as histórias, as lutas e as culturas constitutivas do nosso país, preferencialmente, pela voz de seus próprios protagonistas, seja como forma de reeducarem-se para as relações étnico-raciais, seja como meio de correção das distorções resultantes de anos e anos de formação escolar e acadêmica.

No que tange aos estudantes, os cursos de graduação em Arte, em suas diversas linguagens (Artes Cênicas, Artes Visuais, Dança e Música), precisam incluir em seus programas estratégias voltadas à valorização das diversidades identitárias, simbólicas e culturais, alinhando-se às lutas antirracistas e posiciando-se pela igualdade e justiça social e contra todos os tipos de preconceito, inclusive estéticos. Em relação aos professores de arte em atuação, a tarefa central é propiciar-lhes uma formação alinhada aos mesmos princípios, que os ajude a reorganizar currículos e práticas pedagógicas e a se comprometer com o

reconhecimento e a valorização das diferentes formas de ensinar, aprender e fazer arte, o que, evidentemente, não se resolve com a simples inclusão de algumas temáticas nas aulas, já que se trata da construção de uma nova perspectiva teórica, política, conceitual e metodológica, como claramente expressa a conclusão a que os licenciandos Amanda Franco, Helena Patrício e Henrique Miranda chegaram ao final da escrita do seu texto, que aqui trancrevemos para finalizar o nosso:

*As grandes histórias não contadas de um Brasil milenar possuem um potencial enorme de agregar valor, conhecimentos e formas de ver o mundo e este sistema, figurando a educação não somente como forma de transmitir estes conhecimentos, mas como um meio que pode - e deve - ser profundamente afetado e mudado por eles.* (FRANCO, PATRÍCIO e MIRANDA, 2020)

## Referências

- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRE; N., GROSGOUEL, R. **Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.** In: BERNARDINO-COSTA; J., MALDONADO-TORRES; N., GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 9-26.
- BHABHA, H. K.. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOSI, E. **Sugestões para um jovem pesquisador.** In: **O tempo vivo da memória: Ensaios de Psicologia Social** . SP: Ateliê Editorial, 2003. p. 59-67.
- CARVALHO, J. J. de. **Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras.** In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES; N., GROSGOUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 79-106.
- CORREIA, T. de J.; CRODA, P. C.; PINTO; C. E., I. C. dos SANTOS **Pedagogia griô - paradigmas para a educação com a tradição oral.** São Paulo: ECA/USP, 2020, no prelo.
- FERREIRA, J. P. **Os desafios da voz viva.** In: SIMSON, O. R. de M. (org.). **Os desafios contemporâneos da história oral.** Campinas: CMU/Unicamp, 1997. p. 59-68.
- FRANCO, A. G.; PATRÍCIO, H. K.; MIRANDA, H. de S. **Educação indígena: história falada é história contada.** São Paulo: ECA/USP, 2020, no prelo.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.
- HUDLER, A. B. G.; ROSA, L. C. Da; SILVA F. B. da. **Mestre Alcides de Lima Tserewaptu: educação, capoeira, tradição oral e racismo.** São Paulo: ECA/USP, 2020 (no prelo).
- OLIVEIRA, L. F. De; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** *Educ. rev.*, Belo Horizonte , v. 26, n. 1, p. 15-40, Apr. 2010 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25/10/2020.
- SILVA, T. T. Da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.