

Francilene Brito da Silva

**ARTE AFRODESCENDENTE A PARTIR DE TRÊS OLHARES DE EDUCADORAS
EM TERESINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Pós-Ph.D Francis Musa Boakari
Coorientadora: Profa. Dr^a Pollyanna Jericó Pinto Coêlho.

Teresina
2011

FICHA CATALOGRÁFICA
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

S586a Silva, Francilene Brito da.
Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em
Teresina [manuscrito] / Francilene Brito da Silva. – 2011.
142 f.

Cópia de computador (*printout*).
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.
“Orientador: Prof. Pós-Ph.D. Francis Musa Boakari”.
“Coorientadora: Profa. Dra. Pollyanna Jericó Pinto Coêlho”.

1. Educação - Teresina. 2. Arte. 3. Afrodescendência. I. Título.

CDD 370.981 221

FRANCILENE BRITO DA SILVA

**ARTE AFRODESCENDENTE A PARTIR DE TRÊS OLHARES DE EDUCADORAS
EM TERESINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada pela seguinte banca examinadora

Aprovada em 23/12/2011

Prof. Pós-Ph.D. Francis Musa Boakari (Orientador)
Universidade Federal do Piauí

Prof^a Dr^a Pollyanna Jericó Pinto Coêlho (Coorientadora)
Universidade Federal do Piauí

Prof^a Dr^a Maria do Carmo Alves do Bomfim (Membro Examinadora)
Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Elio Ferreira de Souza (Membro Examinador)
Universidade Estadual do Piauí

Às minhas mães, Mundoca e Titá;

A todos e todas as estudantes que vivenciaram comigo processos
educativos;

A Nêga Zinga, Girassol, Virgipedag e os Erês do Afoxá;

Ao Prof. Francis Musa Boakari e à Prof^a Pollyanna Jericó Pinto
Coêlho;

A Vicelma, Lurde e Neide por terem ajudado a construir o início de
um sonho!

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus que é Mãe e Pai por está presente em todos os momentos da minha vida, sendo meu cajado e proteção, minha luz e ressurreição todos os dias;

Sou grata às(aos) ancestrais que me acompanharam na lida desse trabalho;

Sou grata por minha família, às minhas queridas mães Mundoca e Titá; ao meu querido irmão Francimar (*in memoriam*), às minhas queridas irmãs Francisca, Neide e Lurde e ao meu querido pai Pedro pela acolhida, companheirismo, colaboração e profunda amizade;

Sou grata especialmente às partícipes desta investigação cujos codinomes foram: Girassol, Nêga Zinga e Virgipedag;

Sou grata à Pollyanna Jericó Pinto Coêlho pela imensa sabedoria, confiança e incentivo desde o dia em que a conheci;

Sou grata ao Prof. Francis Musa Boakari pela paciência e sabedoria, e, por acreditar na possibilidade de construirmos conhecimento juntos;

Sou grata por todas as pessoas que fazem o Programa de Mestrado em Educação da UFPI acontecer, inclusive e especialmente à 18ª Turma;

Sou grata à Profa. Bomfim, à Profa. Shara Jane por me acompanharem e orientarem também nessa jornada;

Sou grata ao Prof. Elio Ferreira por aceitar o nosso convite e partilhar conosco dessa construção/experiência;

Sou grata à Vicelma de Paula e à Idalina por me socorrerem em muitos momentos da minha atrapalhada e única viagem cotidiana de professora e estudante;

Sou grata por todas(os) minhas e meus amigas(os): Lucélia, Ari, Salomé, Sônia, Jascira, Rosemberg, Claudenice, Marizete, Zé Filho, Francilene, Fernando, Roseane, Aracely, Cristiane Trajano, Reginaldo Costa, Cláudio Jorge, Valdênia, Irmã Elizete, Osaël e Wladimir por me apoiarem e tentar viver comigo as angústias e felicidades passageiras dessa vida, inclusive essa investigação;

Sou grata a todas(os) as(os) amigas(os) do Programa Escola Aberta, Escola da Gente;

Sou grata à Meire Michele e à Illana Brenda, bem como, a todas as pessoas que formam o grupo Roda Griô e o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Educação e Cidadania.



COM A PORTA ABERTA

*o que é que vai ser
quando o samba abrir uma fenda
bem no meio da sinfonia?
com 'é que vai ficar, compadre
quando a macumba
entrar na sacristia?
e quando a pureza da cultura abrir
as pernas
e mostrar pra todo mundo
que nunca teve cabaço
a dança de terreiro
rasgar terno e gravata
a ginga der meia-lua-de-compasso na compostura
a gente puder falar
sem algema ou atadura
a verdade
partir a cara da hipocrisia
o pão for repartido na marra?
não adianta fechar a cara
nem se fazer de besta
qu'Exu vai rir na abertura da festa
e Cristo vai gargalhar pela primeira vez na história
e viva o pagode
da memória liberta
e do futuro concebido
com a porta aberta!*

(Luiz Silva Cuti – Negroesia)

RESUMO

Através desta investigação objetivamos compreender, de forma crítica e reflexiva, discursos e práticas ligados à educação da cultura afrodescendente brasileira, especificamente no que chamo de arte afrodescendente, em consonância com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Para responder ao problema que versa sobre quais interpretações são feitas (vivenciadas, experienciadas) por três educadoras(es) sobre arte afrodescendente, em Teresina-PI, sendo estes sujeitos partícipes ou não do Movimento Negro e formados ou não em licenciaturas em Arte, tivemos que considerar três mulheres professoras porque são referências nessa cidade, nos espaços aqui delimitados como escola ou grupo cultural afro ligado ao movimento social, especificamente o Movimento Negro. Trabalhamos numa perspectiva de desvelar estas experiências como olhares que se desdobram em práticas educativas em arte, especialmente sobre arte afrodescendente em diferentes possibilidades. E, para isso, fizemos uso da entrevista semi-estruturada, da observação livre, das anotações em campo e das descrições destas experiências ditas e ou vivenciadas pelas partícipes. Nos sustentamos teoricamente em pensamentos como o da descolonialidade de poder e de saber contemporânea, da pedagogia da diferença, da experiência estética e dos processos identitários como fator de suma importância quando tratamos de culturas. Autores como Antonacci (2009), Barbosa (2005), Boakari (2006), Cunha Junior (2005), Freire (2005), Geertz (2008), Mignolo (2010), Morin (2003), Santos & Meneses (2010), fizeram parte desta plêiade literária. Tentamos fazer uma escuta sensível ao descrever as falas das partícipes da investigação, pontuando questões que consideramos urgentes nas discursões sobre a educação contemporânea em sua diversidade cultural, especialmente na cultura afrodescendente, que evidenciamos, por exemplo, fenômenos como a resistência. Por fim, nos deparamos com a possibilidade de cruzar ou confrontar os dados (as experiências faladas e vividas) com a literatura estudada e a experiência da investigadora deste projeto. Percebemos que há ainda muitas inquietações referentes às experiências educativas escolares em relação a arte afrodescendente e que há uma profunda ligação dessa prática artística com a educação social de crianças e jovens que vivenciam a dança afro em grupos culturais *afros* teresinenses. Dentre outras questões que vieram à baila, pensamos os processos identitários e a formação profissional das educadoras.

Palavras-chave: Educação. Arte. Afrodescendência. Identidade.

ABSTRACT

This research aims to understand from a critical and reflexive way, the discourses and practices related to the education of the Brazilian African descent culture, specifically those concerned with the called African descent art, as stated in the terms of the Brazilian federal legislation under the Laws number 10.639/2003 and 11.645/2008. In order to answer the question about the interpretations that teachers make in the teaching of African descent art, considering their practices and experiences on this issue, in the city of Teresina-PI, whether they are or not African descent, engaged or not in any African descent group or even graduated in Art or not, three female teachers were chosen because they are references in this city to this research, in the spaces defined here as school or African descent cultural group connected with the African descent social movement called Movimento Negro. This research focus on the educational practices in art, mainly the ones in African descent art and its several possibilities of performing. To achieve the aim of this work, semi-structured interview, free observation, field notes as well as the descriptions of the responses by the participants were used. Its theoretical base was raised from the thoughts of the decoloniality of contemporary power and knowledge, the pedagogy of difference, the aesthetical experience and the identity as factors of great importance when dealing with cultures. Authors such as Antonacci (2009), Barbosa (2005), Boakari (2006), Cunha Junior (2005), Freire (2005), Geertz (2008), Mignolo (2010), Morin (2003), Santos & Meneses (2010), took part in this research. It tried to make a sensitive listening when describing the speeches of the participants, pointing out questions that are considered to be so urgent in the discussions on contemporary education in its cultural diversity, mainly those concerned with the culture of African descent, where happen, for example, phenomena such as resistance. Finally, this work faces the possibility of compare all the data (spoken and lived experiences) with the chosen literature as well as with the experience of the researcher. At first glance, the educational practices that are implemented in the schools (formal education) for the teaching of African descent art are more concerned with the compliance of the Brazilian law and less with the usage of this art, while the educational practices implemented in groups of social movements (social education) play an important role in the dissemination of African descent art, such as the groups of children and youth that are experiencing African descent dance in groups of African descent culture in Teresina.

Keywords: Education. Art. African descent origin. Identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01 – Sinopse dos Capítulos.....	15
FIGURA 02 – Sujeitos da Pesquisa.....	64
FIGURA 03 – Mãe Preta, pintura, Nêga Zinga.....	73
FIGURA 04 – Nossa Senhora Aparecida, pintura.....	74
FIGURA 05 – Fachada da casa de Nêga Zinga.....	74
FIGURA 06 – Detalhe da fachada da casa de Nêga Zinga.....	75
FIGURA 07 – Detalhe da fachada do Centro Educacional Integrado do Angelim.....	83
FIGURA 08 – Detalhe do interior do Centro Educacional Integrado do Angelim	83
FIGURA 09 – Erês do Grupo Cultural Afro Afoxá.....	85
FIGURA 10 – Erês do Grupo Cultural Afro Afoxá.....	85
FIGURA 11 – Erês do Grupo Cultural Afro Afoxá.....	86
FIGURA 12 – Erês do Grupo Cultural Afro Afoxá.....	86

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Sujeitos da Pesquisa.....	063
QUADRO 02 – Unidades significativas.....	69
QUADRO 03 – Categorias.....	070
QUADRO 04 – Categorias e unidades significativas.....	109
QUADRO 05 – Percepções partilhadas das partícipes da investigação.....	111
QUADRO 06 – Percepções partilhadas das duas partícipes da investigação.....	113
QUADRO 07 – Percepções partilhadas das duas partícipes da investigação.....	114
QUADRO 08 – Percepções partilhadas das duas partícipes da investigação.....	114
QUADRO 09 – Percepções sobre as singularidades de cada partícipes da investigação.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANARTE/NÚCLEO-PI – Associação Nordestina dos Arte-Educadores Núcleo Piauí

APN's – Agentes Pastorais Negros

APAR-PI – Associação Piauiense dos Professores de Arte

ASA – Ação Social Arquidiocesana

CCE – Centro de Ciências da Educação

CCHL – Centro de Ciências Humanas e Letras

CEB's – Comunidades Eclesiais de Base

CMA – Coordenação de Artes Visuais

DEMA – Departamento de Artes Visuais

EAD – Educação à Distância

GEAFRO – Grupo de Estudos Roda Griô: Gênero, Educação e Afrodescendência – UFPI

NEPA – Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro – UESPI

NEPEGECI – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Educação e Cidadania

PCN's Arte – Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte

PPGEd – Programa de Pós-Graduação em Educação

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação e Cultura

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação – Teresina/Piauí

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UFPI – Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO: COMO OS OLHARES FORAM TECIDOS NAS LINHAS QUE OUSAMOS EXPERIENCIAR?	12
2.	NA PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO: COMO PERCEBI RASTROS DE RIQUEZAS AFRODESCENDENTES PARA COMPOR OUTROS TECIDOS/EXPERIÊNCIAS?	16
2.1	Desvelando os complexos fios/raízes do objeto de estudo	18
2.2	Uma história, muitas histórias	23
2.3	Justificativa: no mundo em que vivemos, como existir sem arte?	31
3.	NOS SUPORTES TEÓRICOS: O QUE DIZEM ESSES OLHARES?	37
4.	NAS LINHAS METODOLÓGICAS DO PROCESSO: COMO FIAMOS TEIAS COMUNICATIVAS SOBRE ARTE AFRODESCENDENTE?	53
4.1	Lembranças e reflexões sobre posturas assumidas no processo de investigação	54
4.2	Momentos do desenvolvimento da investigação	59
4.3	Contextos e partícipes	60
4.4	Instrumentos e procedimentos de coleta dos dados	65
4.5	A análise dos dados	68
5.	NOS RASTROS DAS PARTÍCIPES: QUAIS OS FIOS DAS TRÊS EXPERIÊNCIAS?	71
5.1	Nêga Zinga	73
5.1.1	<i>Corpos que bailam, brincam e cantam em batuques e gingas sonoras...Em cena: os Erês do Grupo Cultural Afro Afoxá</i>	82
5.2	Girassol	89
5.3	Virgipedag	97
6.	NAS INTERPRETAÇÕES: QUAIS AS COMPREENSÕES SOBRE OS OLHARES TECIDOS?	107
7.	ARTE AFRODESCENDENTE: O QUE CONCLUIR DAS EXPERIÊNCIAS INTERPRETADAS?.....	118
	REFERÊNCIAS	121
	ANEXOS	129
	APÊNDICE	132

1. INTRODUÇÃO: COMO OS OLHARES FORAM TECIDOS NAS LINHAS QUE OUSAMOS EXPERIENCIAR?

[...] uma mulher andando pela rua puxando uma criança de cinco ou seis anos de idade. A menina vai o tempo inteiro brincando com os detalhes, vai olhar na parede, vê um velhinho sentado numa carruagem, enquanto a mãe vai puxando pela mão e dizendo assim: “Olha pra frente menina”. O olhar do adulto é o olhar que olha pra frente. O olhar da criança é um olhar que brinca com coisas do mundo. Por isso, não se deve jogar fora o olhar do adulto, nem o olhar da criança. O perfeito é um equilíbrio entre esses dois olhares.

(PEDROSA, in: ARAUJO, 2006)

A ação de tecer como sinônimo de compreender olhares de educadoras sobre o tema da arte afrodescendente foi trabalhada conforme um processo e como tal, não se fecha ao término deste documento, mas se abre para suscitar outros olhares interconectados igualmente às tessituras da vida. Na problemática desta investigação, tal como o olhar do adulto, me dirigi pelas interpretações à cerca da arte afrodescendente em três diferentes contextos, com três diferentes partícipes que nos permitiram passear pelos seus detalhes, ou seja, suas experiências com o olhar de uma criança curiosa. Usando metáforas como a linha, o tecido, o rizoma, o mosaico, os rastros, construímos uma possibilidade de expor estas experiências a partir do olhar, também curioso, de três educadoras no que diz respeito à arte afrodescendente. Uma dessas educadoras participa do Movimento Negro em Teresina-PI, desenvolvendo trabalho de educação social com crianças e jovens “utilizando” a *dança afro*. Outra educadora é professora de Arte e, também pedagoga, bem como desenvolve seu trabalho como professora formadora e, uma terceira educadora é professora de Ensino Religioso (ER) e ministra aulas de Arte como complemento da carga-horária em escola pública no Ensino Fundamental.

Perceber as experiências de cada uma foi um passo dado rumo ao nosso objeto de estudo, ou seja, a arte afrodescendente a partir das suas vivências, rumo à sua construção e à maneira de olhar ou de percebê-la que foi se ampliando e, até muitas vezes, se desconstruindo e reconstruindo. Porque problematizar a arte afrodescendente se tornou um meio de problematizar a arte! Como uma criança, que está descobrindo as coisas da vida e se descobrindo, tentei lidar com os “detalhes” desta investigação e, sobretudo, manter um olhar adulto que mirasse adiante sem perder o foco. Até chegar a algumas compreensões fui percebendo nossos limites e avanços diante da realidade das vivências sobre as arte(s) e

afrodescendência(s). Daí, como um mosaico de oportunidades tecidas por e sob os olhares dos sujeitos, fomos trabalhando passo a passo nas costuras da problemática, dos objetivos, das questões norteadoras, dos suportes teóricos, dos alinhavos metodológicos e analíticos, bem como dos resultados propostos em linhas conclusas. Assim, passamos a traçar esse percurso acompanhando seus caminhos, trilhas e rastros.

No primeiro olhar, (Capítulo 2) propus um jogo investigativo que aponta para o foco, produzindo recorte, conectando e recriando contextos e que aponta para novas possibilidades de estudos. Nesse olhar tentei mostrar que o problema da investigação não se desliga das vidas concretas de muitas(os) brasileiras(os), a partir da minha própria história como afrodescendente e professora de arte. O Capítulo 3 foi configurado na busca de olhares como suportes de conhecimentos rumo às minhas primeiras percepções como investigadora e que mais adiante, no Capítulo 6, foram interrelacionados aos olhares dos sujeitos descritos no Capítulo 5. Destarte, esses quatro tecidos (Capítulos 2, 3, 5 e 6) do trabalho foram fundamentais para entendermos o todo registrado e interpretado continuamente até ao final dessas páginas no Capítulo 7. Mas, todos estes capítulos não teriam sua solidez sem o caminho metodológico trilhado e perceptível no Capítulo 4. À guisa de uma orientação inicial dividimos o processo em retalhos (pedaços) de perguntas: Na problemática da investigação: como percebi rastros de riquezas afrodescendentes para compor outros tecidos/experiências? Nos suportes teóricos: o que dizem esses olhares? Nas linhas metodológicas do processo: como fiamos teias comunicativas sobre arte afrodescendente? Nos rastros das partícipes: quais os fios das três experiências? Nas interpretações: quais as compreensões sobre os olhares tecidos? Arte afrodescendente: o que concluir das experiências interpretadas?

Na elaboração de uma estrutura propus que visualizássemos essas questões em capítulos interconectados na Figura 01.

No capítulo sobre a problemática da investigação foram abordados subtemas referentes aos complexos fios do objeto de estudo, como: a história da investigadora imbricada às histórias fundamentais para a investigação e, a justificativa de todo o esforço desse conjunto de estudo. O capítulo sobre os suportes teóricos foi construído a partir de posições revisitadas de literaturas que tratam do tema da identidade, da colonialidade, da afrodescendência e de arte e, das formas como encaramos esses elementos culturais na educação, seja esta escolar e social. Adiante, para falar sobre os caminhos teórico-metodológicos foi preciso revisitar teorias e métodos ligados à pesquisa qualitativa no âmbito da complexidade, da fenomenologia, da multirreferencialidade, de posturas voltadas às descrições e interpretações densas sobre os sujeitos, dos suportes teóricos e das interpretações

da investigadora com relação aos seus olhares sobre a arte afrodescendente. No capítulo sobre os *Rastros das partícipes* fiz uma descrição, incluindo suas falas e aquilo que fora colhido em campo. Já no capítulo das *Interpretações* procurei entender, cruzando ou (re)(des)configurando, os dados colhidos com a literatura estudada (suporte teórico) e com a minha visão. Por fim, a guisa das considerações finais, posicionei-me numa possível conclusão, bem como, num conceito de arte afrodescendente para esta investigação.

Em muitos momentos, como no tópico *Uma História, muitas histórias*, o relatório foi escrito também na primeira pessoa do singular, por julgar essencial a identificação da investigadora, tornando claro quem fala e o que estamos apontando, como as experiências ou os fios condutores. Em outros momentos, considerando a interação com diversos atores e atrizes sociais (orientadores, partícipes, estudiosos da arte e da afrodescendência e de áreas afins) desse estudo, utilizamos a escrita na primeira pessoa do plural.

Utilizei também termos no feminino para destacar as atrizes desta investigação, porque os sujeitos que escolhi, de acordo com os critérios deste estudo, e aceitaram colaborar, foram três mulheres.

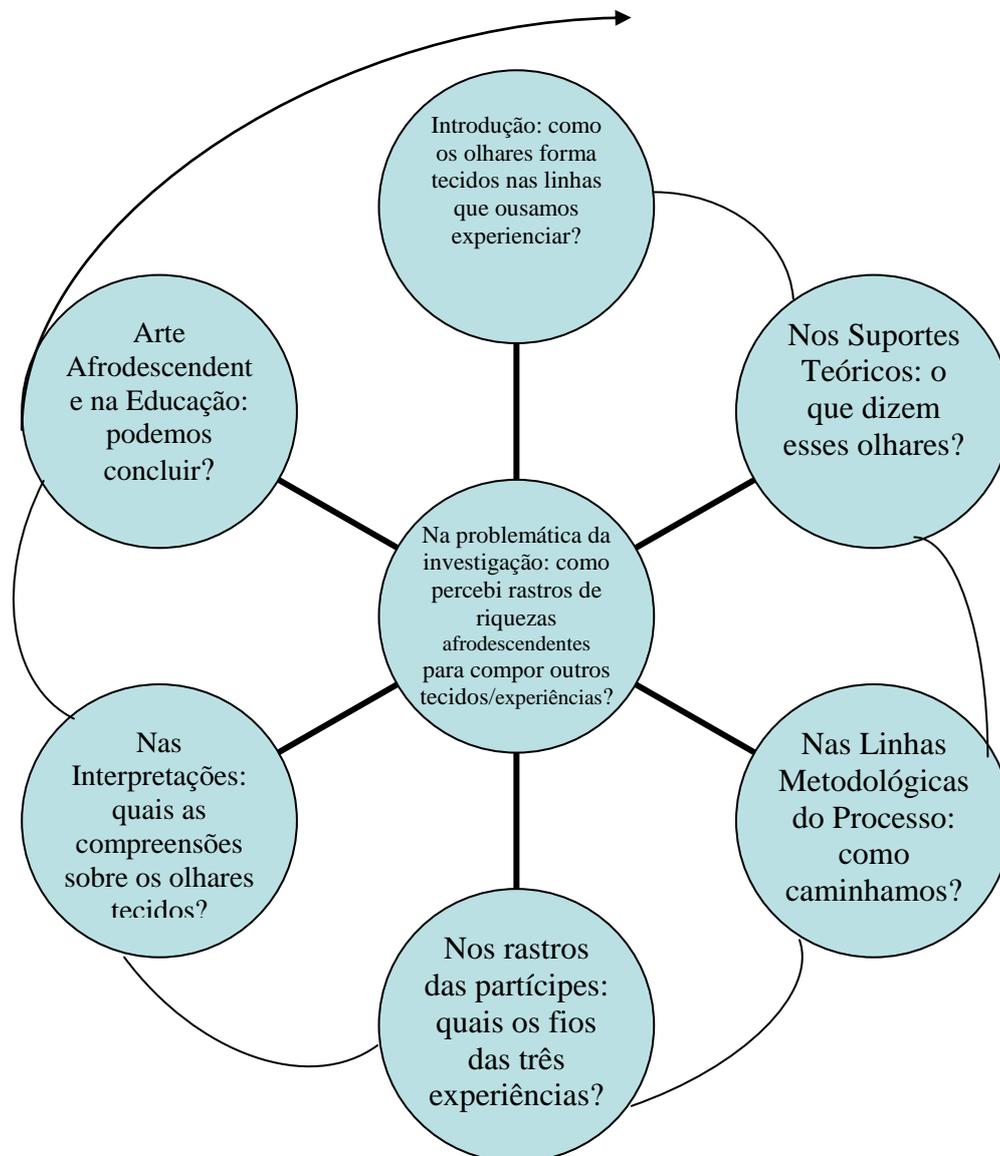
Em muitos momentos desse documento dissertativo utilizei palavras de conotação masculina, como “sujeito”, para identificar também o feminino. Isso se deu para facilitar o fluxo da leitura e porque a palavra “sujeita”, no meu entender, traz uma denotação de algo pejorativo. Porém, em outros momentos, considerei necessário para uma abordagem mais direta, integrar palavras no feminino com a utilização de artigos e substantivos. Por exemplo, “a(o)”, “atrizes sociais” e “educadoras”. Os sujeitos dessa investigação foram denominados de “partícipes”, “atrizes sociais” e ou “educadoras”, não somente para facilitar o fluxo da leitura, mas porque foram mulheres que contribuíram diretamente com as informações percebidas no momento das análises e das descrições ou do processo metodológico como um todo.

Convidei as palavras: linhas, rizoma, mosaico, colcha de retalhos, orgânico, complexidade, silêncios para fazerem parte das construções da escrita deste documento como aproximação das interpretações e das experiências aqui pronunciadas. Podemos pensá-las ora como elementos da natureza *natura*, ora como modo cultural. Pois, conforme o meu modo de entender, essas visualidades não se separam na fenomenologia do viver, possibilitando nosso trânsito criativo para pensar as nossas vivências. Aproveitando esses rastros, a palavra corpo aparecerá em vários momentos no decorrer dos capítulos, com a intenção de trazer à tona não só os nossos perceptos, mas todas as possibilidades de um corpo pensante e relacional. Não penso em um corpo que separa razão e emoção e sim, em um corpo integrado.

Sublinhamos que todos os desenhos, figuras e quadros neste documento são de autoria de Francilene Brito da Silva.

Em prosseguimento, o primeiro capítulo será desenvolvido para uma aproximação mais detalhada com a problemática desenvolvida no estudo.

Figura 01 – Sinopse dos Capítulos



2. NA PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO: COMO PERCEBI RASTROS DE RIQUEZAS AFRODESCENDENTES PARA COMPOR OUTROS TECIDOS/EXPERIÊNCIAS?

Por que pensar em estudar uma educação sobre arte afrodescendente no Brasil, no Nordeste, no Piauí, em Teresina? Não seria um absurdo que um país como o Brasil precisasse de leis para nos obrigar a educar nossas(os) filhas(os), a saber sobre sua própria história e cultura?! Educação, arte e afrodescendência, muitas vezes, parecem estar compostas ou dispostas em um quadro macro de **miséria**, por não serem encaradas culturalmente como fontes de riquezas materiais e imateriais, de identidades, que precisamos discutir focalizando equidade de direitos e empoderamentos. Por isso, tomamos partido da palavra dita por Bourdieu (2007) quando, em *A Miséria do Mundo*, num artigo seu intitulado *O Espaço dos Pontos de Vista*, traz uma reflexão sobre aqueles que:

ocupam uma posição inferior e obscura no interior de um universo prestigioso e privilegiado, a experiência tanto mais dolorosa sem dúvida porque este universo, do qual eles participam justo o suficiente para provar seu relativo rebaixamento, está situado mais alto no espaço global. Esta *miséria de posição*, relativa ao ponto de vista daquele que a experimenta fechando-se nos limites do microcosmo, está voltada a parecer “totalmente relativa”, como se diz, isto é, completamente irreal, se, tomando o ponto de vista do macrocosmo, ela for comparada à grande miséria de condição; referência cotidianamente utilizada para fins de condenação (você não tem do que se queixar”) ou do consolo (“há coisa muito pior, você sabe”). (BOURDIEU, 2007, p.12 e 13)

E, também da palavra dita por Antonacci (2009), em *África/Brasil: corpos, tempos e histórias silenciadas*, quando ela nos recorda que a razão cientificista resultante do legado ocidental nos impõe uma versão de África e de culturas afrodescendentes muito pobres por desconhecê-las com sua historicidade e **reinvenções**:

Por registros escritos, iconográficos ou sonoros – como relatos de viajantes, missionários e literaturas coloniais; gravuras, fotografias, filmes ou gravações rítmicas; expressões artísticas e religiosas; provérbios, contos e mitos; rituais, danças e festas –, podemos contestar discursos e imaginários de tempos modernos que negaram historicidade às Áfricas e suas culturas, como as reinvenções de africanismos na diáspora Atlântica. (ANTONACCI, 2009, p.48)

Essas “miséria de posição” e miséria de conhecimento das “reinvenções” de nós mesmas(os), brasileiras(os), que também descendemos de povos africanos são as Misérias presentes no jogo dos fazeres educativos que têm como premissa a visão “colonialista de poder e saber”. Partindo dessas construções epistemológicas, direcionando-as para o despertar daquilo que investigamos, em nossas teimosas aprendizagens de “corpos negros”,

afrodescendentes, bem como, de outros povos como ameríndios, encontramos fôlego para reconsiderar forças vivificantes prenes de esperanças e sabedorias que se transformaram em novas educações, artes e afrodescendências. Foi acreditando nos fios que lançamos, e nos lançam, nas experiências vivenciadas em nossas culturas e lugares – nos quais nos tornamos mais capazes de nos conhecer e reconhecer, na(o) outra(o), a porção (ou as porções) de linhas/“fragmentos” que há em cada uma(um) – que propusemos este estudo. Esta proposta subjetiva se configurou como uma espécie de linha rizomática que referencia e perpassa algumas histórias/pensamentos/práticas/corpos que podem nos levar a muitas outras linhas/histórias. Depois, nos transportar para a imagem de um puzzle, um mosaico tridimensional tecido sob olhares múltiplos, não só da investigadora, por isso, o fato de “ser” uma linha, não a caracteriza como simples reta, desdobra-se em côncavos, convexos, quebrados, encontros, desencontros, embricamentos, “rastros”, “fragmentos” e entrelaçamentos múltiplos. Essas linhas são riquezas culturais que nos ajudam a nos perceber como pessoas e sujeitos e estão abertas porque se configuram como experiências.

A linha é um dos elementos da linguagem visual que tomamos para tecer as imagens. Aproveitamos esse símbolo para pensar um pouco sobre o objeto do nosso estudo: a arte afrodescendente sob os três olhares dos sujeitos da investigação, devido suas atuações profissionais e culturais. As possíveis compreensões serão feitas quando nos predisposmos a repensar posturas epistemológicas e culturais nas quais,

formas de ser, resistir e sobreviver de africanos escravizados nas Áfricas, Américas e no Brasil, preservando relações, tempos e espaços de diferença colonial, *relampejam* se concentrarmos atenções no que ficou isolado e silenciado. Ouvindo e sentindo latências que ficaram nas dobras da expansão européia, esquecidas ou consideradas perdidas por não apresentarem seqüências documentais ou continuidades históricas, nós podemos produzir leituras na contra mão de pressupostos colonizadores.

Reflexões de Benjamin, no sentido de constituirmos *constelações* com fragmentos culturais dispersos; ou de Glissant, atento à *diversidade* desde entrelaçamentos de *rastros* que irrompem da presença africana nas Américas, permitem perceber “com um só impulso a platitude vertical e o acúmulo rugoso do real”. Ancorados em pensares críticos a sistemas fechados e imperiais, podemos vislumbrar “o que é preciso deixar atrás de si e o que é preciso dispor-se a conhecer.” (ANTONACCI, 2009, p.50)

Partimos do princípio de que é possível dar conta de tal tema ou dos seus fragmentos, se tivermos conscientes dos limites do nosso pensamento colonialista e universalista, possibilitando uma descolonização do pensar a vida: a arte; que todo conhecimento é autoconhecimento (SANTOS, 2002) e, de que as experiências colhidas e interpretadas (GEERTZ, 2008) são formas de vida, de saberes, de conhecimentos de pessoas diferentes.

Onde, ser diferente, (BOAKARI, 2007) nos proporciona uma diversidade possível e riqueza na convivência entre nós, raça humana e sujeitos culturais. Considerando tais pensamentos e vivências, o tema da **arte afrodescendente** veio fortemente vinculado às leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (que substitui à anterior), que versam sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. Por isso, se faz em vista ao recorte cronológico, linear da época: primeira década do século XXI e, ao recorte espacial em Teresina-PI, porque é notório ainda a invisibilidade da implementação dessa legislação em âmbitos escolares, enquanto que, os movimentos negros já veem de alguma forma trabalhando a questão. Assim, há um descompasso entre a educação formal e a realidade social. A demanda existe, ou seja, há uma necessidade de aprofundamento do tema, já que estas leis são também setas que apontam carências de correções socioculturais. E, claro, por ter, nesse Estado, discussões institucionais ou dentro de movimentos sociais que pensam arte e/ou afrodescendência como questões de educação: a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) com o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro (NEPA/UESPI), o curso de Especialização em Literatura e História Afro-Brasileira e Africana já na sua segunda edição; a Universidade Federal do Piauí (UFPI) com o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, a Associação Piauiense dos Professores de Arte (APAR-PI), antiga Associação Nordestina dos Arte-Educadores Núcleo Piauí (ANARTE/NÚCLEO-PI); o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI (PPGED/UFPI); o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Educação e Cidadania (NEPEGECI) com o Grupo de Estudos Roda Griô: Gênero, Educação e Afrodescendência (GEA Afro); os Movimentos Negros do Piauí: Grupo de Cultura Afro Coisa de Nêgo, Grupo de Cultura Afro Afoxá, Ifaradá, dentre outros. Também, como uma maneira de suscitar questionamentos e sugerir soluções passíveis de serem rediscutidas em nosso Estado.

2.1 Desvelando os complexos fios/raízes do objeto de estudo

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer.
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura...*

Alberto Caeiro (In: PINTO, 2005)

As visibilidades aqui pretendidas e que trouxeram inquietações, partiram de realidades díspares, mas com um fio condutor: a nossa educação com relação à arte afrodescendente

brasileira. Essas realidades são o ambiente escolar e o movimento social como *lóci* formadores de mentalidades e posturas, além de geradoras de novas ou velhas realidades: a aldeia de cada uma(um) na grande aldeia em que vivemos.

Ao longo das experiências que se configuram como formação humana e social, muitas(os) professoras(es) de Arte, artistas e educadoras(es), partícipes de movimentos sociais (Movimento Negro, de Arte-Educação) encontram questionamentos, devido à complexidade do que podemos chamar “arte”, “afrodescendência”, e sobretudo, devido às abordagens artístico-educativas que devem adotar em salas de aula ou em oficinas que ministram. As singularidades com as quais nos deparamos continuamente, a urgência sobre o conhecimento de culturas africanas e afrodescendentes e suas exigências legais a partir do século XXI nos instigam a refletir sobre nós mesmas(os) como sujeitos culturais.

Norteados os rumos das costuras, (que devam ser vistas como investigação), com linhas da **arte afrodescendente**, sejam estas concebidas como linha contínua, tracejada, pontilhada, traço-ponto, enfim, assim, nos referimos às expressões artísticas brasileiras. Muitas vezes, ouvimos falar dessa arte como “arte afro-brasileira”, “arte negra”, “arte popular”, “artesanato”, “arte primitiva”, ou seja, aquelas artes que influenciaram os artistas modernos e contemporâneos, ou propositoras(es) negras(os) ou não-negras(os), de temas recorrentes às idiossincrasias afrodescendentes, arte feita por negras(os) e não-negras(os) das regiões de matrizes africanas no Brasil ou de outras regiões menos caracterizadas como afrobrasileiras. Estas artes não estão definidas estaticamente, elas emergem de processos identitários diversos, assim como são diversas as culturas de matrizes africanas e suas comunidades, também as experiências aqui forjadas durante e depois da diáspora africana no Brasil.

Neste estudo, a utilização do termo **afrodescendente**, leva em consideração muitos nuances de fios históricos, que serão desenvolvidos ao longo dos processos das fiações com as linhas apreendidas pelas leituras e escutas urgentes que fizemos. Por exemplo, cremos que esse termo reúne e unifica visões sobre como um povo negro que, mesmo discriminado por sua condição forjada de raça inferior dada por outros povos, vêm desenvolvendo resistências e valores que contribuíram com diversas populações em suas diversas diásporas, também em suas vertentes artísticas. Portanto, os diálogos são imprescindíveis nesse âmbito.

O desencadear desses diálogos em sala de aula ou em diferentes grupos, muitas vezes revelam posturas e procedimentos cristalizados quanto à questão racial ou aos conteúdos sobre culturas africanas e afrodescendentes, assim como quanto a qualquer segmento social desrespeitado e/ou estigmatizado, tais como mulheres, jovens, idosos, crianças,

homossexuais, nativos, asiáticos, nordestinos pobres. Esta preocupação é possível de ser pensada como um cuidado para o tipo de educação que estamos construindo, no mundo, no Brasil, especialmente em Teresina-PI, onde se realizou essa investigação. Também perpassa a formação “inicial” e/ou continuada em experiências múltiplas das(os) professoras(es) e das(os) educadora(es). E, as reflexões a esse respeito podem ainda ser trabalhadas, a partir das linhas traçadas sobre a *práxis* dos sujeitos aqui visitados e escutados. Essa escuta foi pensada/criada a partir do pensamento freireano (FREIRE, 2005), que enfatiza a educação como uma prática libertadora entre os diversos sujeitos envolvidos.

Ao escrever “debate”, também nos referimos especialmente àqueles que ajudam a repensar nossas práticas eurocêntricas, hegemônicas, colonialistas (FANON, 1979; ANTONACCI, 2009; BOAKARI, 2010; SANTOS & MENESES, 2010) nas formações de muitos estudantes e jovens que frequentam a escola, bem como os encontros e enfrentamentos cotidianos.

Mais diretamente, entendemos que, os grupos de Movimentos Negros e as associações de Professores de Arte são espaços de debates sobre afrodescendência e arte. Esses movimentos ou organizações civis e políticas trazem, historicamente, visões, no sentido de provocar reflexões, como por exemplo, sobre nossas identidades culturais e artísticas. E, ao longo do pensamento educativo brasileiro, interferiram nas novas tessituras legais que envolveram o que denominamos de educação de qualidade desse novo milênio. A base para tais reflexões (referente à qualidade) surgiram a partir da Constituição de 1988, no Brasil, e das lutas pelo reconhecimento de homens e mulheres como sujeitos não só de deveres, mas, de direitos. Também corroboraram nesse processo de pensar e praticar essa educação de qualidade, a movimentação social, política e cultural em torno das discussões sobre as ações afirmativas. Estas, por sua vez, são um conjunto de políticas públicas e tentativas de enfrentar desafios como o respeito às identidades, o exercício da cidadania, o repensar da educação e o rever da “democracia racial” brasileiras.

Essas lutas colaboraram para uma nova configuração legal e sobre a educação em geral. Citamos como conquistas desses movimentos, primeiramente, no que diz respeito ao movimento de professores de Arte: o Artigo 26, no Parágrafo 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/1996 que diz: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, assim como, também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), especialmente na área de Arte. Em seguida, vale lembrar a modificação da LDB 9.394/1996, pela Lei 10.639/2003, no seu Artigo 26-A, inciso 2º, que

diz: “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História” e a Lei 11.645/2008, que altera a 10.639/2003, quando trata no “§ 2º: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” As últimas leis foram fruto das lutas incansáveis de movimentos negros brasileiros por uma educação mais democrática e cidadã.

No ano de 2009, foi instituído o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Neste Plano constam as Ações Principais para a Educação Superior, visando às orientações do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004, no que se refere à inserção da Educação das Relações Etnicorraciais e temáticas, referindo-se à cultura afro-brasileira entre as Instituições de Ensino Superior (IES) com licenciatura. O Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 são instrumentos do Ministério da Educação, desenvolvido através do Conselho Nacional de Educação, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Todo esse aparato legal institui ou sinaliza para uma educação que prioriza a diversidade cultural presente na sala de aula, porque é o que temos e somos em nossa sociedade. Somos diferentes! Apontam. E mais, devemos nos orgulhar (e, não nos envergonhar) dessa diferença e aproveitá-la para nos reconhecer, ampliar nossa visão de pertencimento e de respeito à pluralidade cultural dentro do que podemos exercitar como democracia e cidadania.

Nesse contexto, a situação que expomos está ligada ao impacto que todos esses resultados legais, frutos das lutas dos movimentos sociais, têm sobre a formação de professoras(es) de arte e cidadãs(ãos), com sua graduação, ou não, no Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Artes Plásticas, da Universidade Federal do Piauí, ou ainda, que participam de grupos organizados – movimentos negros ou de arte-educação – na sociedade teresinense. E, para delimitar a problemática fizemos um recorte temporal, que vai de 2000 a 2010, período em que as referidas leis sobre culturas afrodescendentes foram sancionadas, sofreram alterações e contribuíram para a ampliação dos debates que se expandiram para além dos movimentos ou pretenderam se expandir.

Ao mesmo tempo, nesse mesmo período, no Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística da UFPI foi iniciado um processo de modificação curricular, passando a ser denominado como Licenciatura Plena em Artes Visuais e Licenciatura em Música. No que

tange ao Fluxograma de Artes Visuais de 2010, foi introduzida uma disciplina intitulada *História da Herança Artística Afro Descendente e Indígena no Brasil*. No entanto, essa, que é uma disciplina optativa, já se fez natimorta, pois não havia professor para ministrá-la caso houvesse aluno interessado em matricular-se nela. Contudo, vale ressaltar que a iniciativa de alguns professores em demarcar o lugar dessa disciplina no Curso, já demonstra uma preocupação com essas questões.

Consideramos, nessa investigação, uma das realidades do Ensino da Arte, não só em Teresina-PI, mas em todo o Brasil, a atuação de profissionais da educação oriundos de outras áreas do conhecimento, ministrando aulas de Arte na escola regular, seja da Rede Pública ou particular. E, também, a atuação de profissionais formados em Arte nos grupos organizados (não escolares) que vivenciam as discussões sobre afrodescendência.

O título que ora tentamos desenvolver – *Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina* – traz inquietações geradas ao longo da história da educação que tivemos. Por exemplo, o fato de tecermos conhecimentos como mulher, professora, educadora parece ter sido desconsiderado na academia, não só em âmbitos artísticos, mas também, formativos. As experiências educativas que, muitos sujeitos constroem ao longo de suas vidas, especialmente em movimentos sociais, também parece não ser levado em conta nas formas como entendemos a educação. No entanto, consideramos que ser mulher, militante ou não, professora formada (habilitada em Licenciatura em Arte) ou não, faz muita diferença no nosso contexto social.

Convivemos nas escolas, em Teresina-PI, com o fato de muitos professores da disciplina Arte não terem formação na área (professores leigos), mas, estarem ministrando aulas de arte com a legitimação da comunidade escolar e, por vezes, do entorno e, sobretudo das secretarias de educação. Foi assim que uma das partícipes da investigação foi precisamente importante nos relatos de suas experiências como professora leiga de Arte.

Saindo do *lócus* da sala de aula, temos alguns grupos organizados em Teresina-PI, que desenvolvem educação em arte. É o caso do *Grupo Cultural Afro Afoxá*, uma das referências dos movimentos negros teresinenses, onde seus componentes, ao serem ouvidos, dizem assumir uma postura politicamente comprometida com as culturas de matrizes africanas e afrodescendentes brasileiras. Esses grupos, muitas vezes podem passar despercebidos nas nossas reflexões sobre cultura, educação e arte.

Uma questão leva a outra, pois, foi através da problematização daquilo que aceitamos como arte afrodescendente que podemos começar a problematizar a definição de arte. Assim

também sobre a educação, repensar o ser negra(o) ou afrodescendente, poderá nos conduzir ao questionamento do que vem a ser a educação.

Partindo do princípio das necessidades de se trabalhar idiosincrasias artísticas em respeito as(aos) diversos estudantes ou educandas(os), o tema da arte afrodescendente é um, dentre muitos outros, que poderia trazer à tona a questão cultural como questionamento de poder e saber hegemônicos ou não. Trabalho esse, que poderíamos desenvolver com uma abordagem menos etnocêntrica, menos voltada para o pensamento eurodescendente e mais aberto às várias manifestações artísticas de diferentes segmentos das sociedades do intitulado “terceiro mundo”.

O ponto de partida desse trabalho para tecer e interligar as linhas das macro-experiências que acabamos de ressaltar, foram as linhas das andanças pela história cotidiana das mulheres professoras e militantes, assim como em sua gênese investigativa, também as próprias histórias ou micro experiências dessa investigadora como afrodescendente, mulher, estudante e professora de Artes Visuais.

2.2 Uma história, muitas histórias

Enquanto ouvimos e contamos histórias, incorporamos valores, modos de pensar, sentir e agir e aprendemos mais sobre nós mesmos e também nos construímos como pessoa dentro de um grupo social.

(SANTOS, 2006)

Muitos dos questionamentos anteriores ao problema e objeto da investigação surgiram dentro do meu universo profissional ou das minhas histórias, valores e modos de pensar dentro de grupos sociais específicos e, ao mesmo tempo com ressonâncias globais.

Dentro dessas histórias surgiram interrogações, como: o que é proposto sobre ensino de arte africana e afrodescendente nas Diretrizes Curriculares do Município de Teresina? O que o ensino da arte tem a ver com culturas afrodescendentes e africanas? Que tipo de professor ou professora aborda essa temática na sala de aula? A formação acadêmica da(o) professora(r) de arte permite um reconhecimento e pertencimento das artes africanas e afrobrasileira como conteúdo legítimo e de fato para o cotidiano escolar? Que tipo de estética é privilegiada no contexto das aulas de arte ou no contexto dos movimentos sociais? Por que estudar esses conteúdos? O que os estudiosos dizem a respeito da arte afrobrasileira e africana? Com quais materiais didáticos as(os) professores de arte trabalham os conteúdos

sobre arte africana e afrobrasileira? Por que falamos das manifestações folclóricas como cultura popular, arte menor, arte do povo e inferiorizamo-las das artes consideradas eruditas ocidentais? O que é erudito? O que é popular? Há hibridações? Como isso acontece? Como ensinar artes africanas e afrodescendentes com vistas às reparações e ao combate a discriminações e preconceitos raciais? O que os movimentos negros têm apreendido sobre arte afrodescendente? Quero ressaltar com todas essas perguntas, que esse trabalho foi algo de difícil finalização, porque foi também de difícil começo no sentido das contínuas indagações, dos discursos ou acontecimentos colhidos e considerados que fazem parte do próprio campo da formação profissional.

Ouvindo ou retomando vozes de educadores sobre a nossa formação e, sendo ou não professora(r), esta formação se dá não somente no âmbito das instituições escolares, mas, se processa ao longo das nossas experiências cotidianas ao nos tornamos sujeitos de identidades e alteridades próprias e alheias. Crianças, jovens e adultos, todas(os) nós já passamos por diversos momentos onde tentamos afirmar nossas identidades, às vezes, tendo que nos reconhecer primeiro para sermos aceitas(os) ou reconhecidas(os). Assim, é possível que o pensamento embrionário dessa pesquisa tenha se desenhado quando comecei a pensar sobre o que significava ter nascido numa família afrodescendente e pobre, ou seja, bem antes de ser professora.

Meus ancestrais mais próximos (avós, avôs, bisavós, bisavôs) tiveram profissões como lavradoras(es), sapateiros e artesãs(os). Minha mãe é costureira, bordadeira, e já foi também zeladora de escola. Meu pai é marceneiro e já trabalhou em regime de “escravidão” no interior do Estado do Maranhão, tecendo veios de madeiras trabalhadas em mobílias das casas de prefeitos e coronéis – foi uma época triste na minha casa. Somos quatro irmãs. Inicialmente, fomos três meninas e um menino, que morreu aos sete meses de idade por não haver condições dignas de saúde e alimentação dentre outros itens sóciofamiliares. Há dezessete anos somos quatro mulheres, pois passamos a educar mais uma menina de pais diferentes, também afrodescendente. E, os critérios que utilizo para nos denominar assim são os mesmos dados como respostas por uma parte da população brasileira numa pesquisa do IBGE (2011): cor da pele, traços físicos, origem familiar e escolha política. Nessa mesma pesquisa, realizada em 2008 e publicada em 2011, os entrevistados responderam que eram de cor/raça morena, negra, morena clara, preta, mulata, mestiça.

Quando eu era criança, na minha casa não havia televisão. Nossa diversão era estudar. Minha tia me banhava e fazia as minhas tranças, depois ia fazer o dever de casa! Não falávamos nessas questões sobre ser afrodescendente e havia os mesmos preconceitos

históricos que as famílias brasileiras preferem ter como naturalizações ou, como uma sociedade sem preconceitos e, com lugares para cada uma(um) implicitamente (DaMATTA, 1987). Passei a atribuir os preconceitos e as discriminações que vivenciei à minha condição de classe social, pois, sendo pobre, não precisava perceber a minha cor diante dos preconceitos.

Com doze anos, ou talvez menos, comecei a participar do *Grupo Juvenil Sagrada Família*, no Colégio Diocesano (onde estão matriculados muitos estudantes de classe social alta). Não era aluna dessa escola, pois sempre estudei nas escolas públicas do bairro onde morávamos na Zona Sul de Teresina-PI. Apenas participei de um projeto de extensão desse colégio onde o objetivo era debater as questões cristãs e sociais com adolescentes pobres de Teresina-PI. Uma oportunidade impar, onde aprendi a discutir muitas questões sociais, culturais e políticas, e os padres jesuítas direcionavam os trabalhos também de ordem mais cristã. Isso me instigou a participar da Igreja Católica na minha comunidade.

Após os dezesseis anos de idade, estive ligada às vivências pastorais no âmbito das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's – nos anos de 1990) e conversava, por vezes, com amigas que participavam da Pastoral do Negro. Sobre os Agentes Pastorais Negros (APN's), segundo Cunha Jr. (2008), os vários grupos da Pastoral do Negro “fundada em 1983, são de grande importância na difusão das idéias do Movimento Negro, realizando uma rápida expansão na década de 1980, apresentando mais de 600 núcleos pelo país.” (CUNHA JR., 2008, p. 06).

As CEB's são comunidades cristãs católicas, que assumem Jesus Cristo como aquele que fez a opção preferencial pelos marginalizados (BOFF, 1986) e que têm como base a Teologia da Libertação centrada no tema bíblico da libertação política, econômica, cultural e da liberdade da práxis cotidiana (BOFF, 1986, p.22-23). Quando participei dessas comunidades, havia celebrações “encarnadas na vida” com cânticos, danças festivas, estampas com imagens abstratas africanas ou de negros/as, indígenas, mulheres, crianças alusivas às culturas afroameríndias que faziam parte desse segmento da Igreja nos anos de 1980-1990. Relacionadas às estampas, vale lembrar que “a tecelagem africana era exportada para a Europa no século XVII, de países como o Congo” (CUNHA JUNIOR, 2010, p. 13).

O que nos faz pensar em: fronteiras ou limites culturais? E, ao mesmo tempo, como povos dos quais nós nos originamos também, foram tão rechaçados em suas culturas e tradições, enquanto outros foram tão considerados melhores? O que nos chegou até hoje sobre esses povos ou sobre nós mesmos? Alguma coisa nos chegou e vivenciávamos experiências dessas “algumas coisas”, “fragmentos” e “rastros” nas comunidades cristãs onde participávamos!

A visualidade, a musicalidade, a arte cênica, ditas “populares” faziam parte desse repertório religioso, bem como a participação (política) nas decisões pastorais. A Pastoral do Negro era uma das linhas pastorais vinculadas às CEB’s, nela trabalhava-se a partir de discussões sobre os preconceitos, os racismos e as discriminações enfrentadas pelos seguimentos afrodescendentes brasileiros, bem como histórias africanas e afrobrasileiras. O contato com alguns agentes pastorais negros (APN’s) me fez perceber e discutir relações etnicorraciais centradas ainda numa visão da Igreja da América Latina que tentava, nos anos de 1980, sobretudo, construir meios de dissolução das ações de marginalização do povo, mesmo com suas limitações (MONTERO, 1999) também culturais e etnocêntricas. Isso me levou a participar como militante do Partido dos Trabalhadores em Teresina, de 1993 até 2003, quando ajudei a defender várias pautas sobre uma sociedade mais igualitária, social e culturalmente livre das dependências do capitalismo e outras formas de dominação socioeconômica – discurso ainda presente até mesmo na esquerda (antiga direita) partidária do nosso país. Porém, nunca me filiei, pois o desejo que se fazia cada vez mais latente era o da pesquisa da realidade discutida.

Já na universidade, especificamente no Departamento de Educação Artística, quando cursei Licenciatura Plena em Educação Artística na UFPI, de 1996 a 2001, me deparei com o que chamo de uma significativa *ausência* das contribuições afrodescendentes nas artes dentro das discussões nas disciplinas obrigatórias, e mesmo nas opcionais, ou como conteúdo em si nas diversas disciplinas. Sentia falta de discussões mais aprofundadas que fizesse ligações das artes com as dimensões sociais, políticas, culturais brasileiras e posições mais críticas que questionassem o porquê da hegemonia das artes clássicas européias nos nossos conteúdos disciplinares. Procurei então dialogar estas dimensões em outras disciplinas, no Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL/UFPI), não diretamente com a arte. No início do curso, eu trabalhava numa instituição pública ligada a Ação Social Arquidiocesana (ASA), com meninos engraxates em situação de risco, fiz uma pesquisa na disciplina Metodologia Científica, onde passei vários dias fotografando e conversando com “meninos de rua”, no centro de Teresina-PI. Revisitando os fios dessa experiência através das fotos percebi que todos os meninos tinham fenótipos negros.

Como professora do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Piauí e da Prefeitura de Teresina, afastei-me dos movimentos sociais, período compreendido entre 1998 à 2009. Mesmo assim, procurei trazer temáticas relacionadas à cultura afrodescendente e indígena brasileiras ou às questões de gênero, atreladas aos conteúdos de arte como conhecimento, sem saber da existência da Lei 10.639/2003. Nesse período, a palavra

afrodescendente ainda não fazia parte dos meus emaranhados fios de pensamentos, pois enfatizava denominações como “negro”, “arte negro africana” ou “primitiva” e “barroco brasileiro”. Discorrer sobre a cultura artística dessa forma era, para mim, falar da nossa própria cultura, mas com um viés da crítica de arte europeia, devido pensar, também, a partir do que os artistas modernos ou os críticos europeus da arte moderna colheram sobre as obras que eles se apropriaram de África negra. E, muitas vezes, temos dificuldade para reconhecer o que chamamos de arte abstrata ou expressionista, denominações feitas por visões eurocêntricas de obras africanas primevas.

Quando fui professora substituta da UFPI, entre 2005 e 2006 no Departamento de Educação Artística, e, ministrei a disciplina Metodologia do Ensino da Arte, tentei abordar temas sobre a multiculturalidade brasileira e tive dificuldades em discuti-los com as(os) estudantes. Por isso, procurei auxílio junto ao grupo de estudos e pesquisas Ifaradá¹, na mesma universidade. Participei do curso de extensão sobre “Educação para as Relações Étnico-Raciais” em 2006, ministrado pelo Prof. Francis Musa Boakari. Naquele curso obtive maiores conhecimentos a respeito da Lei 10.639/2003 e outras abordagens discursivas sobre a educação brasileira nas tessituras da pluralidade cultural, das identidades, da convivência com as diversidades e dos enfrentamentos dos problemas quanto aos racismos. A partir desses pontos, fiz estudos sobre “estética do cotidiano” (RICHTER, 2003) e sobre os termos: multiculturalidade, interculturalidade, culturas híbridas (McLAREN, 2000; BARBOSA, 1998; CANCLINI, 2008) em relação às identidades, à arte e à educação.

Pautada nesses fios, trabalhei com os estudantes da Escola Municipal Professor Ofélio Leitão, em 2007, no projeto intitulado *Consciência Brasileira*. Esse projeto consistiu em destacar as artes do continente africano que influenciaram a arte moderna ocidental e as artes indígenas brasileiras, tornando-se fruto de oficinas sobre os tipos de preconceitos na nossa sociedade realizadas na mesma escola. Nas oficinas, estudantes saíram no bairro Porto Alegre (zona Sul de Teresina-PI), fazendo perguntas para os moradores sobre as temáticas: preconceito e discriminação contra nordestinos, negros, mulheres, analfabetos e pobres. Como, nos resultados das respostas, o preconceito racial fora o tema mais polêmico entre as respostas, escolhemos este para o Projeto escolar. Trabalhamos os conteúdos: escultura e máscara de África negra tradicional; influência de artes africanas nas obras de artistas modernos europeus (especialmente Derain, Wlaminck, Matisse, Picasso); documentário *Mestre Didi: Arte Ritual*; cinema de animação *Kiriku e a Feiticeira* (um filme de Michael Ocelot

¹ O Ifaradá é o Núcleo de Estudos sobre a Afrodescendência e as Africanidades da UFPI, com sede no CCHL. O nome Ifaradá em iorubá significa “resistência” ou “força pelo conhecimento”.

baseado em conto da Guiné-Conacri), e a história *Do outro lado tem segredo*, uma novela de Ana Maria Machado.

Mais adiante, em 2010, trabalhei os vídeos-debates intitulados *Kiriku e a Feiticeira: Multiperspectivas Pedagógicas do Olhar* e *Hélio Oiticica* com professores de Arte que frequentam o Pólo Arte na Escola² da Universidade Federal do Piauí. A partir desses debates iniciamos o processo exploratório do Projeto de Pesquisa do qual resultou neste relatório.

Tive oportunidade também de escrever artigos que me despertaram melhor rumo a minha intenção de trabalhar sobre arte afrodescendente e educação. Dentre os quais, *Produções Científicas: garimpando retalhos de saberes sobre 'afrodescendência e educação' no nordeste brasileiro* (SILVA & SOUSA, 2010); *Ensino de Artes Visuas Crítico e Reflexivo: arte como conhecimento em 50 minutos?* (SILVA, BOAKARI & COÊLHO, 2010); *Kirikou e a Feiticeira: multiperspectivas pedagógicas do olhar* (SILVA & BOAKARI, 2010); *O Seminário Educação, Identidade e Pluralidade Cultural e o Problema do "Racismo à Brasileira"* (SILVA, 2010); *Ensino de Artes Visuais Crítico e Reflexivo: embates na construção de identidades em grupos marginalizados* (SILVA, BOAKARI e COÊLHO, In: CARVALHO, 2011) e *A Formação da(o) Professora(or) de Arte e a Implementação da Lei 10.639/2003: histórias de uma educação* (SILVA & BOAKARI, 2011) e *Rastros Afrodescendentes nas Artes Visuais Brasileiras* (SILVA, CÔELHO & BOAKARI, 2011). Estes artigos, na sua maior parte foram confeccionados com intuito avaliativo, para as disciplinas do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí e, para apresentações em congressos ou encontros acadêmicos. Com essas experiências, especialmente em colaboração com outras(os) pesquisadoras(res), tentei desenrolar linhas de pensamentos e práticas educativas de forma mais estruturada em colaboração com a investigação.

Apreendi possibilidades de reler a realidade pelas conexões em fios de leituras marcantes, como a obra de Frantz Fanon (1979), *Os Condenados da Terra*, quando aborda os embates entre colonizadores e colonizados numa visão pós-colonialista em contextos da França e Argélia; o texto de Maria Antonieta Antonacci (In: VELLOSO *et al*, 2009), sobre *Corpos negros em zonas de contato interculturais*, desconstruindo estigmas de imagens colonizadoras e eurocêntricas sobre a(o) afrodescendente brasileira(o); trechos do livro de Alberto da Costa e Silva (1989), *O Vício da África e outros Vícios* do capítulo sobre *Uma*

² Grupo de estudos e apoio pedagógico sobre as temáticas do Ensino da Arte na contemporaneidade vinculado ao Ministério da Educação.

visita ao Museu de Lagos, recontando Lagos e Brasil nas suas interrelações culturais e artísticas no período colonial e descrevendo ou discorrendo sobre os objetos artísticos e suas relações cotidianas para comunidades africanas; de Boaventura de Sousa Santos (2007) em obras como, *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*, sobre transições paradigmáticas em cenários da ciência, do direito e da política como crise epistemológica do paradigma dominante e etnocêntrico; de Roberto DaMatta (1987) em *A Fábula das Três Raças, ou o Problema do Racismo à Brasileira* (um capítulo do livro *Relativizando: uma introdução à antropologia social*), onde podemos repensar a sociedade brasileira em sua formação. Muitos outros escritos marcaram minhas linhas ou rastros nesse percurso formativo e termino citando dois termos, que marcaram minha compreensão sobre identidade, como a *pedagogia do diferente* (BOAKARI, 2007) e *silenciamento* (SANTOS & MENESES, 2010), dentre outros.

Esses trabalhos serviram para que eu percebesse os limites e os perigos com os quais me deparei ao assumir ser professora e pesquisadora. Cito como exemplo desses limites e perigos: o desconhecimento das culturas de matrizes africanas e a não busca por esse conhecimento; a preguiça mental em “garimpar” (ou o difícil acesso aos) materiais didáticos crítico-reflexivos relacionados à diversidade brasileira, ressaltando a cultura afrodescendente de forma não estigmatizada; o emprego de uma linguagem do “colonizador” ou “derrotista” sobre afrodescendentes e outros segmentos da população brasileira; o reforço de estereótipos; a naturalização dos racismos; os preconceitos e as discriminações seculares. Isso tudo provocou uma dinâmica nos meus processos identitários como professora, dos/as estudantes que se envolveram nesse processo educativo e, também, de colegas professores (de outras disciplinas) – quando observaram a produção de artistas afrobrasileiros contemporâneos e indagaram se “aquilo” era arte (?).

Tais provocações tiveram como ênfase a nossa educação estética no que concerne a agradabilidade da cultura visual africana e afrodescendente. Diferentemente do estigma da “obrigatoriedade” das leis, o ensino da arte pode descaracterizar a antipatia (na acepção mesma do termo), que dificulta a consciência de reconhecimento/vivência das diferentes formas de se expressar pelas linguagens artísticas.

A obrigatoriedade de disciplinas para tratar de assuntos como da cultura africana e afrodescendente, as discussões sobre o respeito às diferenças como a de gênero, por exemplo, pode suscitar em nós modos diferentes de ver as coisas da vida. Ser mulher, educadora e afrodescendente, se torna um desafio dentro de um contexto sexista e racista, sobretudo, quando o que essa mulher tenta ensinar é arte afrodescendente! Mas, dizemos viver num

Estado democrático, onde existem oportunidades e direitos iguais! Esses pedaços de linhas e pensamentos vieram através dos seminários intitulados de “Roda Griô”, os quais tiveram início em 2010, no Centro de Ciências da Educação (CCE/UFPI) ligadas ao projeto de pesquisa sobre *Mulheres Afrodescendentes de Sucesso*. Dentro dessas rodas de conversas tivemos os temas: *Roda Griô Afrodescendente: debates sobre raça, gênero e educação* (18 e 19 de novembro de 2010); *Roda Griô: educação e afrodescendência*, com os temas, *O Papel da(o) Pesquisadora(r) na Globalização Perversa: Impasses e Desafios* e *Saber, Pesquisa e Atuação Social* (15 de abril de 2011); *Roda Griô Educação Gênero e Afrodescendência: a abolição e As Abolições* (13 de maio de 2011); *Roda Griô Educação, Gênero e Afrodescendência: a Lei 10.639/2003 e a formação do(a) professor(a)* (03 de junho de 2011) e, que continuou com novos temas no semestre seguinte de 2011.

A minha participação nesses estudos e eventos, escrevendo sobre afrodescendência e arte na educação, tinha como objetivo aproximar-me mais dessa questão de forma sistematizada. Organizar as vivências mais cotidianas em conjunto com outras vivências como as das(os) estudosas(os) ou das(os) debatedoras(es) foram salutar para eu apreender e compreender diversas linhas onde poderia trilhar. Consciente da necessidade de escolher um desses trilhos com maior clareza, devido à complexidade da ideia de “arte afrodescendente”, a partir do trajeto visei estudar vivências de três educadores. Em outras palavras, o **problema** desta investigação está voltado, a saber:

- Quais as interpretações sobre arte afrodescendente a partir das experiências de três educadoras(es) em Teresina-PI, sendo estas(es) referências no ensino/educação da arte?

Os anos entre 2003 a 2010 trouxeram muitos desafios e possibilidades de visualizarmos ou vivenciarmos elementos da cultura africana e afrodescendente a partir de ações que programassem, de fato, as Leis 10.639/03 e 11.645/08, em nossos ambientes educativos. Pensando dessa forma, quando procurei os sujeitos da pesquisa, encontrei mulheres assumindo esses lugares (nos movimentos negros e no ensino da arte) como pessoas de referência no ensino da Arte. O problema indicado também foi uma oportunidade para suscitar linhas mais provocadoras de questionamentos que ajudassem a respondê-lo.

Desta forma, ao mesmo tempo em que eu tentava suscitar mais elementos para descortinar o problema central desta pesquisa, surgiram algumas **questões norteadoras** em lugar de hipóteses ou de pressupostos. Estas questões foram alinhadas numa tentativa de responder: primeiro, existiam concepções da arte afrodescendente já assimiladas ou construídas pelos sujeitos da investigação, que promovessem diálogos com seus educandos,

em seus contextos educativos? Segundo, os sujeitos tinham conhecimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e desenvolviam estratégias para trabalhar temas com a arte afrodescendente? Terceiro, a partir do que já foi mencionado, das construções identitárias e dos percursos formativos desses sujeitos, quais as relações do que diziam com o que faziam na educação, que teriam afetado à arte afrodescendente?

E, tomando estes rumos para ampliar a possibilidade de chegar aos resultados da investigação, o **objetivo** maior foi o de compreender, de forma crítica e reflexiva, experiências ligadas à educação da cultura afrodescendente brasileira, especificamente no que chamo de arte afrodescendente, em consonância com as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A partir dessa configuração houve a preocupação de desenhar um caminho com os **objetivos específicos**:

a) Detectar e decifrar conhecimentos e explicações sobre a arte afrodescendente trabalhados pelos sujeitos da investigação;

b) Descrever as estratégias utilizadas pelos sujeitos para trabalhar a arte afrodescendente;

c) Encontrar pontos comuns e singularidades entre vivências educacionais desses sujeitos no trato com o tema da arte afrodescendente para nos aproximar interpretativamente dessas experiências.

O processo de desenvolvimento dos elementos supracitados, presentes no Projeto de Investigação ajudaram na praticidade da construção dos estudos e nos passos dados e marcados em linhas, muitas vezes, percebidas como importantes trajetos a serem completados e outras vezes, como tendo que voltar atrás. Mas, isso ajudou no entendimento da importância da proposta investigativa como um todo, servindo como uma ampliação da justificativa dessas linhas traçadas e galgadas.

2.3 Justificativa: no mundo em que vivemos, como existir sem arte?

O negro africano, antes de vir ser escravo para a América, era um ser inteiro: corpo e alma livres. Os escravistas não tinham interesse na sua alma – ou na sua cultura, se se preferir. Queriam apenas o seu corpo. A religião, a língua, a arte, a ciência, os costumes, nada disso interessava. Como os próprios escravos se habituaram a dizer, queriam daquele imenso continente – Bilad es Sudan, Terra dos Pretos – apenas “fôlegos vivos”.

Para os escravistas, a cultura dos africanos era um luxo desnecessário. Eles a admiraram primeiro, depois a desprezaram. Mais do que um luxo, era um estorvo à escravidão dos africanos, pois ela é que os mantinha como seres inteiros – incapazes, portanto, de gastar toda a sua energia no trabalho de graça para outrem.

(SANTOS, 2006)

E hoje? Como vemos a cultura e a arte? Como a educação nos instiga a vivenciar estes fios de “luxo” e construções de seres “inteiros”? Numa visão libertadora, a educação parece ter fundamentos que tecemos e rompemos continuamente em linhas de tempos e espaços significativos. Trata-se de um processo que pode nos levar às emancipações necessárias em contextos multiculturais. Mas, se nestas tessituras não desnaturalizamos processos monoculturais e desenraizantes, os veios farão sentido? Para quem?

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 vêm, por direito, enunciar a urgência de uma visão inquietadora e afirmativa contra estigmas sofridos pelas(os) afrodescendentes negras(os) e indígenas brasileiros dentro da escola, e, sobretudo fora dela.

A compreensão dos códigos artísticos via estudo da linguagem visual, torna-se cada vez mais imprescindível à educação dos últimos anos, não somente para os filhos das elites (intelectuais, artísticas, políticas), mas para diversos segmentos da sociedade, seja como forma de incitar o consumo dos produtos da cultura visual de massa ou indústria cultural (propagandas, artefatos, objetos definidos como necessários ao cotidiano), seja para encorajar atitudes mais conscientes frente a tais produtos e às nossas experiências artísticas em geral.

Vivemos em um mundo imagético onde as diversidades culturais se articulam, exigindo por parte de alguns sujeitos sociais e políticos, posicionamentos e atitudes de agentes conhecedores, intérpretes das imagens veiculadas por meios manufaturados, mecânicos, analógicos e ou digitais que colaboram com a autonomia e o empoderamento de muitas pessoas socialmente desfavorecidas. Sem falar nas oportunidades de empregos, que muitos perdem, por falta de formação e conhecimento da linguagem artística (tanto em setores industriais, têxteis, midiáticos, arquitetônicos e propagandísticos). Atualmente, consideramos que, diante do grande legado cultural construído pela humanidade, não basta ter acesso a um tipo de arte (de códigos eurocêtricos), aprendemos mais se procurarmos articular este tema aos vários elementos ideológicos, epistemológicos e culturais da rede de saberes. Destarte, o problema do acesso às obras, às manifestações artísticas e às performances contemporâneas, ainda é algo a ser trabalhado na escola de forma multicultural.

Professores, pesquisadores, artistas, jornalistas, designers, arquitetos, comunicadores, artistas, críticos de arte, marchands, galeristas, empresários, cenógrafos, iluminadores, cada vez mais é exigido desses profissionais conhecimentos múltiplos sobre a arte. Nessa multiplicidade, uma das possibilidades que nos move para entendermos o mundo em que

vivemos e sua interculturalidade é a possibilidade de acessarmos as artes de vários povos e lugares, para então percebermos como elas se processam.

A arte nos proporciona interpretações que servem de rico estímulo às nossas próprias percepções e indagações, sua capacidade de “não servir para nada” numa sociedade em que tudo tem que ter o seu “preço”. E, por vezes, nos faz também esvaziar através de conceitos pré-concebidos e não fundamentados eticamente. Essa possibilidade favorece a maturidade nas nossas relações socioculturais. Trago à baila os enormes esforços que muitos escravos africanos e afrodescendentes tiveram que fazer para construir artisticamente cada pedaço das igrejas barrocas e rococós brasileiras! Nesse aspecto, a arte como construção material, também revela histórias, identidades, costumes, acontecimentos, conhecimentos e saberes.

Nesta investigação, os conhecimentos considerados artísticos pelas pessoas interessadas na temática, ganham vida/concretude também por causa do quadro real das(os) estudantes ou dos partícipes de movimentos sociais. Muitos destes têm fenótipo afrodescendente e, muitas vezes, não reconhecem positivamente suas imbricações de pertencimentos culturais, haja vista que, em muitos livros, quando os mencionam, mostram imagens de afrodescendentes em versões pejorativas. As artes podem insinuar relações de positividade e, a exemplo disso, temos as contribuições de afrodescendentes e ameríndias(os) brasileiras(os) que tiveram como seus “braços fortes” as(os) artesãs(os) especializadas(os) e suas(seus) ancestrais na construção desta nação.

Chamamos a atenção para as expressões de grupos raciais desfavorecidos e para as relações sociais que tem a arte como aliada, para mirarmos as políticas afirmativas pela educação estética – bem mais prazerosa do que a visão da obrigatoriedade brasileira e das legislações, quase sempre propensas ao não cumprimento.

No entanto, dar lugar de *status* a essas expressões é mexer com privilégios, ao mesmo tempo em que nos remete à importância de todas as culturas, não cabendo assim, estigmatizar também a cultura européia e estadunidense. Ou seja, dar a devida importância às pessoas e não estigmatizá-las.

Acreditamos também, que muitas imagens artísticas de e sobre segmentos afrodescendentes poderiam ser trabalhadas por educadora(es) de Arte a fim de que estas(es) possam descobrir as contribuições desses povos, para com a cultura brasileira e as valorizem. As leis podem existir, mas não podemos afirmar que as(os) professores ou pessoas de uma comunidade possam construir conhecimentos significativos nesse sentido, sem uma vívida consciência, advinda das experiências desses educadores calcadas no compromisso social.

Sobretudo, é preocupante o fato de se ter leis que abordem uma educação mais equânime culturalmente e possa contribuir para uma “maquiagem” das possibilidades reais de suas implementações. Por exemplo, as Instituições de Educação Superior podem até inscrever em seus currículos e fluxogramas a existência dos temas obrigatórios por tais leis, mas de fato, como estes são abordados, e quando os são? Mas, já aponta para uma atitude institucional válida como iniciativa.

Estas são perguntas que vêm sendo observadas quando a preocupação é com uma educação voltada para a cidadania e a democracia dos conhecimentos adquiridos e, ao mesmo tempo são construídos ao longo das nossas vidas, não só acadêmicas e profissionais.

Estudar arte pode ser algo que provoque em nós, educadores e estudantes, algo peculiar em relação às nossas escolhas culturais. Primeiro, porque a arte é comunicação e, como tal, pode nos ajudar a estabelecer construções de saberes. O conhecimento artístico pode contribuir para nos libertar de posturas negativas e/ou estigmatizadas, revertendo-se em escolhas posturais mais conscientes de si, de nossas próprias identidades e realidades. Porém, o contrário também é muito provável de acontecer. Por isso, devemos ter cuidados, provocando diálogos no sentido de suscitar melhorias.

A importância que damos a determinado tipo de arte em detrimento de outras, revela formas como vemos a nós mesmos e às outras pessoas e, portanto, envolvem questões correlatas às identidades e às alteridades, aos nossos enraizamentos e desenraizamentos. Porque as educações, assim como as artes, fazem parte da cultura. Muitos produtos artísticos, com os quais dialogamos e interagimos, de alguma forma, nos ajudam a pensar e vivenciar o que entendemos por mundo, sociedade, comunidade, família, experiências pessoais, de determinados grupos ou segmentos sociais. Também criamos um sentido de pertencimento ao conhecer e valorizar nossas próprias formas artísticas, sabendo que isso não ocorre somente na educação em arte, mas em muitas outras práticas sócio-culturais. Através da arte podemos pensar/sentir e burilar saberes estéticos que firmam nossos gostos e afinidades. Assim, a arte incide em nossos processos identitários e, também na forma como percebemos ou lemos as sutilezas desse mundo, até nos convidar à questionar o que é mesmo a arte.

Aprender e/ou ensinar, formar ou ser formado para compreender arte, pode parecer algo supérfluo quando as necessidades mais básicas de uma população, como o acesso à alimentação e à saúde, não são atendidas satisfatoriamente. Mas, sua democratização, hoje, é discutida, também justamente por isso. Muitas propostas artísticas contemporâneas nos alertam para tais situações sociais. E, sobretudo, quando as necessidades sociais, políticas e culturais são preenchidas por poéticas que só favorecem as estéticas hegemônicas ou

etnocêntricas de grupos humanos eurodescendentes, o ensino da arte pode ser um meio e um elemento em si que nos fazem questionar tais práticas. O educador de arte pode ser uma peça chave nas escolhas das práticas e na adesão de determinadas linhas de pensamentos. Até mesmo quando nos propomos a interpretar os programas de televisão, as propagandas, os filmes, as novelas e tudo mais que a indústria da cultura visual oferece atualmente.

Os racismos contra povos africanos, indígenas e asiáticos têm sido outra discussão pautada na LDB N° 9.394/1996, através das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Mas, essa pauta não nasce por acaso no Brasil. Na formação do país, o colonialismo e o escravismo criminosos ganharam novos rumos com a Independência dos países antes colonizados. Hoje, há uma urgência para que descolonizemos nossas mentes, pensamentos e atos.

Os atos de discriminação, gerados pelos racismos e preconceitos continuam como marcas sobre aquelas(es) que, por isso mesmo, não querem se reconhecer como afrodescendentes. Afinal de contas, quem gostaria de se autodenominar partícipe de uma cultura possuidora de uma história mal contada num cotidiano marginalizado? Não podemos esquecer: os povos das diásporas africanas tinham uma história e arte próprias, que são, na maioria das vezes, contadas de forma reducionista ou nem são mencionadas. Aqui, reconhecer-se, seria assumir riscos vitais.

As imagens das artes nas regiões de África e de afrodescendentes brasileiros podem ser formas de consolidar ou quebrar paradigmas e violências simbólicas, das quais são vítimas muitas crianças e jovens do sistema educacional brasileiro. Pois, dar visibilidade a algum tema com apreço e como conhecimento necessário, remete-o a um simbólico *status* cultural, ou seja, ser objeto de estudo é ser sujeito de história.

Os saberes artísticos afrodescendentes no Brasil transformaram-se de maneira urgentes no reconhecimento do trabalho desses povos para a construção do nosso país. Silenciados por muitos e muitos anos, mas não mortos, estes saberes ajudaram a consolidar o que chamamos de cultura brasileira. Ainda hoje, artistas barrocos, como: o escultor Francisco das Chagas, “O Cabra”, que viveu no século XVIII e Manoel Inácio da Costa (1763-1857); impressionistas e ou pós-impressionistas, como Arthur Timótheo da Costa (1882-1922), Benedito José Tobias (1894-1963); fotógrafos, como Militão Augusto de Azevedo (1837-1905); a artista contemporânea Rosana Paulino. Estes, não são ou não eram mencionados na historiografia das artes brasileiras, pois, acabaram-se as dependências geográficas de colonizador & colonizado, mas não se extinguíram as práticas colonialistas de pensar o mundo e a nós mesmos.

Pensamos que, as discussões sobre o que aprendemos de arte afrodescendente deveria ser algo significativo, uma preocupação salutar de pessoas envolvidas com a educação. Sobretudo, valorizando um ambiente multicultural dessas possíveis heranças e saberes, no qual temos a possibilidade de vivenciar numa perspectiva dialógica (FREIRE, 2005).

Esta teia de fios ou linhas busca sua relevância, sobretudo, nos processos de vida ou nas experiências de professores e / ou educadores, no sentido de ouvir as vozes, perceber as realidades dentro de uma perspectiva discursiva. As abordagens cotidianas, os tratamentos identitários e as interpretações existenciais são formas de nos fazer entender uma realidade maior. São também, possibilidades de nos conhecermos mais como atrizes e atores sociais, sujeitos históricos e agentes do cotidiano. E, como tal, tais possibilidades, põem em relevo as construções múltiplas de educar, considerando a arte como conhecimento, meio, finalidade e aliada. A arte é instrumento de subjetivação, de interpretação e articulação multirreferencial com outras áreas de conhecimento, é possibilidade de estetização da vida. Além destas definições, a arte pode ser propositora, questionadora, produtora de reflexões críticas, nos ajuda na invenção de nós mesmas(os) e do mundo em que estamos imersas(os).

Para trabalharmos os pensamentos desta investigação, tanto sobre arte, educação e afrodescendência, faremos no próximo tópico um apanhado da literatura visitada.

3. NOS SUPORTES TEÓRICOS: O QUE DIZEM ESSES OLHARES?

Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático.

(FREIRE, 1991, p. 92)

A democracia como prática e saber, fibras de fios entrelaçados que estamos sempre construindo nos nossos modos de vida, na cultura, é também almejada como forma de bem conviver e de oportunidade para todas(os). Mas, de qual democracia falamos? Esse processo de bem conviver se dá no cotidiano quando nos comunicamos, independente das formas de linguagem que tecemos. A arte como uma dessas formas de linguagem vem sendo construída por diversos povos, em diferentes lugares e tempos como comunicação. E, a educação ou as (re)educações têm papel fundamental nesse processo. A partir desses encadeamentos dinâmicos do saber democrático (quem ensina aprende e quem aprende ensina) ampliamos a noção de democracia para o campo da arte e da afrodescendência no âmbito da educação brasileira. É possível estudar a arte afrodescendente nesse contexto? O que já vem sendo traçado com relação a esses saberes: educação, afrodescendência e arte afrodescendente?

Em 2010, na disciplina *Afrodescendência e Educação: Produções Científicas - I*, ministrada pelo professor Francis Musa Boakari, no Programa de Mestrado em Educação da UFPI, iniciamos uma pesquisa sobre as dissertações e teses relacionadas com “educação e afrodescendência” nas universidades dos Estados nordestinos brasileiros. No Piauí, mais especificamente em Teresina, encontramos sete dissertações e nenhuma delas tratava do tema da educação em arte afrodescendente ou afro-brasileira. As(os) autoras(es) e os títulos são os seguintes: Ana Beatriz Sousa Gomes, *A prática pedagógica curricular e o aluno negro: um estudo de caso numa escola pública do ensino fundamental em Teresina-PI* (2000); Rossana Silva Duarte, *A menina negra e a sua integração social na escola pública: o caso de uma escola de Teresina – PI* (2000); Francisca Maria do Nascimento Sousa, *Influência da escola no processo de construção da auto estima de alunos negros* (2001); Maria do Rosário de Fátima Bezerra Rodrigues, *Socializando para ser negro? Os embates da família, da escola e do adolescente* (2001); Káthia Regina Pinto, *A Ação Educativa do Centro de Cultura Negra do Maranhão: combate ao racismo* (2007). Cada trabalho traz a educação escolar ou a ação educativa social com referências explícitas do enfrentamento ao racismo e à construção identitária negra, no entanto, não há algo voltado para as artes.

Em se tratando de Brasil, encontramos estudos como os de autores/temas: Ademir Ribeiro Junior, *Parafernália das mães-ancestrais: as máscaras gueledé, os edan ogboni e a*

construção do imaginário sobre as “sociedades secretas” africanas no Recôncavo Baiano (2008); Adriana Aparecida Mendonça, *Laróyè: Exu na Obra de Mario Cravo Neto* (2008); Aldo Luiz Leoni, *Os que vivem da Arte da Música - Vila Rica, século XVIII* (2007); Aline dos Santos, *A Cultura Negra e o Lazer como Experiência Cidadã: Proposta Pluricultural de Dança-Arte-Educação* (2008); Amber Maria Levinson, *Jovens Vozes em Cena: experiências de integração e auto determinação através da arte performática no Rio de Janeiro* (2005); Amelia Vitória de Souza Conrado, *Dança Étnica Afro-Bahiana: uma educação movimento* (1996); Ana Paula de Oliveira Alcantara, *Arte, Simbolismo e Ritual: objetos éticos culturais nas Congadas de Uberlândia - MG* (2009); Carla Maria de Albuquerque Santos, *Estudando Raça nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I: contribuições de obras do pintor Cândido Portinari* (2010); Carlos Constantino, *Estudo comparativo entre a Teologia africana e a Teologia afro-ameriacana* (2006); Cecilia Campello do Amaral Mello, *Obras de Arte e Conceitos: cultura e antropologia do ponto de vista de um grupo afro-indígena* (2003).

Esta plêiade nos instiga, dentre outras possibilidades, a caracterizar as investigações sobre arte e afrodescendência como o amálgama de elementos comunicacionais, expressões e formas culturais presentes na multiculturalidade brasileira, através de máscaras, artistas e suas obras, musicalidades, danças étnicas, performances juvenis, congadas, conceitos de arte, vínculos entre religião e arte. São modos de ver a arte, onde percebemos uma distância com relação ao tema explícito da educação formal, que perfazem um movimento mais associado às manifestações socioculturais.

A multiculturalidade é também uma preocupação premente na literatura sobre a afrodescendência e a cultura brasileira. Nos trabalhos listados acima encontramos essa preocupação, mas não encontramos especificidades voltadas para as experiências de educadoras(es) em movimentos sociais ou de professoras de arte em uma mesma investigação. Outras publicações foram encontradas na tentativa de visualizar esta conexão, como no exemplo abaixo.

Há uma publicação intitulada *Artes Visuais: da exposição à sala de aula* (BARBOSA, COUTINHO & SALES, 2005) em que são citadas experiências de professores de Arte e de alunos sobre algumas exposições inclusive uma, intitulada “Arte da África” (uma exposição que aconteceu no Centro Cultural Banco do Brasil em São Paulo, no ano de 2004). Mas, o foco da pesquisa era o aproveitamento das visitas dos estudantes conectadas com as aulas dos professores de arte onde, no caso, não havia preocupação direta com as experiências ligadas à problemática da arte afrodescendente. Contudo, esse trabalho nos fornece muitos sentidos, considerações formais e contextuais sobre a arte e suas possíveis leituras como, também,

dados que “mostra[m] a realidade de nosso ambiente escolar, onde predomina a figura docente feminina” (BARBOSA *et al*, 2005, p.23). Também, não traz a figura da(o) educadora(r) que trabalha com a arte nos movimentos sociais. Foi uma pesquisa com preocupações de fazer a ligação entre o museu (e suas exposições) e as experiências pedagógicas com arte em algumas escolas de São Paulo.

Continuamos então, com algumas indagações referentes à educação brasileira.

Que tipo de educação privilegamos? Qual o nosso olhar sobre a arte afrodescendente? Entendemos que, um olhar se direciona para as “coisas” que são significativas e se constrói, sobretudo, em relação ao meio em que está inserido e sendo educado. Assim, privilegiar uma arte, uma educação, um modo de ver e viver a vida, parte também dos empoderamentos que tecemos fio por fio, na complexa teia das nossas experiências. Por sua vez, estas experiências não são entrelaçadas com outras experiências ao acaso. E, para que aconteçam entrelaçamentos desses movimentamos em circuitos de saberes partimos de referenciais, de sustentáculos, de teorizações rumo à *práxis*. A multiculturalidade ou a democracia, por exemplo, podem ser bases (referenciais, sustentáculos, teorizações e *práxis*) que nos ajudam a interagir com a sociedade onde estamos inseridas(os). Mas, as práticas/pensamentos da colonialidade, onde aprendemos nos mover, podem ser mais atrativas na forma como “participamos” das tessituras socioculturais, políticas e econômicas. Daí a tentativa de pensar a multiculturalidade e a democracia por uma via da “diferença” que move nossos processos identitários.

Neste estudo, não trazemos as controvérsias entre os termos *pós-colonialidade* ou *descolonialidade*, mas sim, suas contribuições para repensarmos as educações nas quais estamos inseridas(os) no Ocidente capitalista. Tais conceitos são assumidos por empatias teóricas. Nesta linha, consideramos, por exemplo, que:

Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la

modernidad cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, *in*: CASTRO-GÓMEZ & GROSGOUEL, 2007, p.131)

Não nos apercebemos que toda a nossa vivência cultural e educacional está impregnada, ou melhor, impregnamos em nossas vivências olhares coloniais de subalternização das nossas experiências, na medida em que entregamos **a palavra** ou enalteçemos somente as experiências culturais e educacionais eurodescendentes e estadunidenses. Nesse sentido, pode ser pensando em processos identitários diferentes que nos afirmamos como povo, pergunto: onde, quando e como falaremos das nossas construções artísticas ou das nossas formações culturais artísticas? Pensamos então nos diversos olhares de educadoras(es) que trabalham com arte afrodescendente ou abordam esse conteúdo, essas respostas podem nos fazer refletir sobre tal condição ideológica e cultural.

As políticas de afirmação e de reconhecimento da identidade afrodescendente e indígena brasileira, como a Lei 11.645/2008 ensetam para o problema das profundas assimetrias sociais e, como tal, merecem um aprofundamento e conhecimento de causas e conseqüências. Como profere Paulo Freire, “a conscientização de uma situação existencial nos insere na busca da nossa afirmação.” (2001, p.23). As tentativas de compartilhar as expressões artísticas, sejam estas produzidas por artistas internacionalmente divulgados, sejam de artistas locais não tão divulgados, bem como, as vivências de expectadores com estas expressões, são oportunidades para pensarmos em nós mesmas(os), como escreve Ana Mae Barbosa (1998),

“Relembrando Fanon”, eu diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence. (BARBOSA, 1998, p.16)

Passeando por essas veredas encontramos fios de casca dissociável e indissociável no emaranhado cultural de nossas existências e afirmações. Existem quantas formas de ser brasileira(o)? Quantas formas de ser preta(o), parda(o), amarela(o), indígena, estrangeira(o), etc.? De que forma aprendemos a ser nós mesmas(os)? Quem dita essas regras ou normatizações? Quem somos nós, afrodescendentes brasileiras(os)? Quem diz o que somos? O que dizemos de nós mesmas(os)? E, a arte? O que é arte? Para que e para quem a arte existe? Quantas formas existem de se considerar um objeto ou um acontecimento como arte? Quem é o artista? Quantas formas há de ser artista em cada cultura? Foram indagações que surgiram ao perguntarmos o que seria arte afrodescendente. Não pretendemos responder a

todas estas questões, importa-nos buscar formas para dialogar sobre elas para não cair num vácuo onde privilegiaremos, mais uma vez, uma versão de pensamento e de ideologia.

Para interpretar experiências dos sujeitos dessa investigação, antes de “ir a campo”, nos deparamos com perguntas como, o que era arte afrodescendente?; quem a fazia?; para quem e para quê?. Começamos a problematizar uma série de constatações com relação ao tipo de educação em arte que recebemos e contribuímos para firmar. Para atingirmos o nosso intento, estávamos cientes de que era necessário ampliar os conceitos para dar conta de um vasto tema abrigado, em outro não menos vasto, a diversidade cultural.

Quando dizemos “arte grega” nos reportamos imediatamente, salvo alguns pensamentos, àquelas artes e manifestações artísticas que foram construídas pela cultura ocidental em seus períodos arcaico e clássico, de estilos como o jônico, dórico e coríntio e nos satisfazemos com os enunciados dos livros de história da arte. Mas, se ouvimos “arte africana”, “arte indígena”, “arte afrodescendente” começamos, talvez, a nos perguntar de quais artes estamos falando. Mesmo assim, temos experiências que nos remetem a estas artes de alguma forma para que possamos reconhecê-las. Um forte motivo para que essa realidade exista e insista é que fomos educadas(os) numa cultura “dominada pelos códigos culturais europeus, e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano.” (BARBOSA, 1998, p.13), que é herdeiro daquele. Sob esse olhar, muitas vezes, só conseguimos visualizar as outras culturas ou saberes por esse viés, por essa linha delimitada. Assim, com as colonizações, as diásporas, as dizimações e as pós-colonizações ou as decolonialidades e, diante das redes comunicacionais, educacionais e experiências humanas na contemporaneidade, tornou-se urgente para a nossa sobrevivência como espécie, uma educação para a diversidade, uma educação cuja ética nos oportunize pensar e fazer acontecer o respeito à diversidade cultural.

Mas o que é diversidade cultural? Falar sobre essa forma de perceber o mundo e as pessoas é falar de reconhecimentos de identidades. Não “somos” se não nos reconhecem “quem somos”. Daí que, falar de diversidade é falar de uma nova educação com as diversas culturas se manifestando, não em guetos, mas em teias de interculturalidades e transculturalidades. Porém, não podemos imaginar uma interculturalidade se não reconhecemos a multiculturalidade. Para isso, é oportuno trazer à tona o que Barbosa (1998, p. 14) apresenta sobre concepções dos termos:

para definir a diversidade cultural, nós temos que navegar novamente através de uma complexa rede de termos. Alguns falam sobre multiculturalismo, outros sobre pluriculturalidade, e temos ainda o termo mais apropriado – interculturalidade.

Enquanto os termos “multicultural” e “pluricultural” significam a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, e o termo “intercultural” significa a interação entre as diferentes culturas. Isto deveria ser o objetivo da educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a educação forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações. (BARBOSA, 1998, p. 14)

As artes, entendidas aqui como conhecimento que transmitimos ou construímos e reconstruímos através das educações, não só da educação escolar, mas das educações sociais, seriam como um discurso onde podemos dar visibilidade às múltiplas formas de fazer arte, ou de pensar sobre arte. Estas múltiplas formas estão inseridas, desse modo, em um projeto maior de diversidade cultural: do conhecimento e do reconhecimento da multiculturalidade de valorização da(o) outra(o) e, da possibilidade da interculturalidade como um passo possível para afirmação das identidades culturais e artísticas.

Na contramão da multiculturalidade, Gilles Deleuze e Félix Guattari (GALLO, 2003) trazem a transversalidade relacionada à multiplicidade que, como um dos princípios do rizoma (uma metáfora para rompermos com as hierarquizações de poder, inclusive na educação) desfaz a ideia de um conhecimento único ou de vários conhecimentos somente pseudo-interligados. Nestes rastros, Sílvio Gallo (2003) nos orienta que:

Podemos afirmar que a proposta interdisciplinar em todos os seus matizes aponta para uma tentativa de *globalização*, este cânone do neoliberalismo, remetendo ao Uno, e ao Mesmo, tentando costurar o incosturável de uma fragmentação histórica dos saberes. A transversalidade rizomática, por sua vez, aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para a atenção às diferenças e à diferenciação, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas. (GALLO, 2003, p. 97).

Desta forma, a transversalidade funcionaria como uma estratégia extremamente realista e necessária para a transição dos saberes em diferentes culturas e processos identitários. Mas, não descartaremos a ideia de interculturalidade, por entendermos que esta pode se dá de forma rizomática, permitindo a transversalidade e a valorização de uma estética do cotidiano.

A respeito de tais observações, podemos pensar como contribuição para um ensino ou para uma educação de artes contemporâneas as discussões sobre a estética do cotidiano. Ivone Mendes Richter (2003), em seu livro *Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais* trabalhou os temas da multiculturalidade e da estética do cotidiano em visões antropológica de cultura e sociológica de arte. Nesta obra, a autora procura desvelar as

subjetividades das atividades estéticas de mães de alunas(os) e ex-alunas(os) da escola pesquisada, e concluí que as relações de gênero, etnia e de classe social influenciam na visão de meninos e meninas sobre sua formação e gosto. Segundo Richter (2003), as(os) estudantes trazem para a escola todo o aprendizado cotidiano, podendo este ser explorado pelas(os) professores da disciplina Arte no que tange, principalmente, as singularidades do universo estético feminino. Também aborda o pensar uma educação estética voltada para o multiculturalismo crítico. O multiculturalismo crítico é atribuído a Peter McLaren (*apud* Richter, 2003), que:

Por meio de estudos etnográficos realizados na escola, ele registra formas de ritualização nas quais se evidenciam processos de dominação e de resistência (1991). O autor destaca também as possibilidades abertas pela educação multicultural a partir de uma concepção crítica do multiculturalismo (1997). 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. “O pluralismo, como filosofia do diálogo, deverá fazer parte integrante e essencial da educação do futuro” [...] (RICHTER, 2003, p.32-33)

Partindo dessa premissa, fazer com que as pessoas se voltem para o que há de melhor e de singular em suas culturas e nas culturas alheias é uma prática dialógica, e também uma prática do respeito e do diálogo intercultural muitas vezes conflitante, mas, acima de tudo formador e transformador do cotidiano brasileiro. Tais práticas, podem se configurar como uma das grandes preocupações de muitas(os) educadoras(es) no que hoje é denominado de contemporaneidade.

Essas estilhas, lascas ou fragmentos, burilaram como explosões de linhas elucidativas na tentativa de compor desenhos que abrangessem os olhares dos sujeitos colaboradores dessa investigação. Então, pensamos em partir das experiências de pessoas que trabalhavam, tanto em escola, quanto em movimentos sociais, com o tema das artes visuais (inicialmente), mesmo tendo também a curiosidade de ler os escritos sobre “arte afrodescendente” ou como esta era interpretada pelos pesquisadores desse campo. Mas, o que são experiências? Ou, pelo menos, o que consideramos como experiências?

Nos tópicos seguintes, discorreremos sobre o que caracterizamos como “experiência” e o primeiro deles versa sobre Experiência Formadora (JOSSO, 2010), na qual podemos transitar entre atitude, abertura, disponibilidade e procura, dentro de esquemas existenciais, psicossociais e sociológicos, considerando três modalidades na construção desta experiência. Estas modalidades se configuram como: ter experiência, fazer experiência e pensar sobre a

experiência. “Ter experiência” significa viver situações e acontecimentos como aprendizagens fortuitas e significativas sem termos provocado-as; “fazer experiência” é vivenciar situações e acontecimentos que foram provocados ou criados por nós, como aprendizagem refletida. E, “pensar sobre a experiência” envolve tanto as experiências que tivemos, quanto as que fazemos, ou seja, ao pensar sobre estas e colocá-las em relação, estabelecendo novas relações e significados, que “fazem parte dos *contextos dos referenciais socioculturais formalizados* (as artes, as ciências ou as mitologias), portanto, mais gerais são esses contextos que nos servem de interpretação”. (JOSSO, 2010, p. 51)

Outro tópico para esclarecer “experiência” que podemos considerar, vem daquilo que John Dewey (*apud* BARBOSA, 1998) evidenciou como “qualidade estética”. Aquela experiência ligada à nossa existência individual e social, em que “conhecimento e reconhecimento; construção e reconstrução; produção e percepção da produção corporificam a experiência que tem a qualidade estética como elemento unificador” (BARBOSA, 1998, p. 23). Para este autor a qualidade estética é que torna a experiência cheia de energia processual, orgânica. Sobre as experiências estéticas da cultura moderna, é salutar apresentarmos o que defende Gómez (2010) a seguir.

Es aquí donde empieza a construirse la propuesta de un giro decolonial, que es el resultado de pensar la modernidad como colonialidad del poder, como colonialidad epistémica o colonialidad del saber, y como colonialidad ontológica o colonialidad del ser. Desde mi punto de vista particular, la modernidad/colonialidad ha sido además, o quizá fundamentalmente, una colonialidad estética. Quizá sin la colonialidad estética las otras formas de colonialidad no serían posibles, o al menos habrían sido procesos totalmente diferentes. (GÓMEZ, 2010. p. 29)

Creemos que, o que de mais expressivo podemos depreender das ideias de Gómez (2010) no excerto acima é a possibilidade, por ele levantada, de que sem a colonialidade estética, as outras formas de dominação colonial não seriam possíveis na modernidade, pelo menos do jeito como foram traçadas. Desta forma, a qualidade estética deve ser pensada para além dos poderes hegemônicos culturais.

Um terceiro tópico pelo qual podemos pensar a experiência está voltado para o que Larrosa (2002, p.28) nos provoca:

Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (LARROSA, 2002, p.28)

Essa provocação conclui alguns elementos do pensamento deste mesmo autor sobre a experiência e o saber de experiência, bem como sobre o sujeito da experiência. Para ele, essa abertura para o conhecimento implica, em primeiro lugar, na nossa condição de criar sentidos através, por exemplo, das nossas palavras. O próprio significado de experiência em português brasileiro é “o que nos acontece”, aquilo que nos afeta, o que nos toca, diferentemente de informação, opinião, ação e produção. Experiência está intrinsecamente relacionado à abertura, à paixão, ao padecimento, à paciência, à atenção, à memória, à travessia e transformação. Todos esses atributos humanos nos possibilitam sermos sujeitos de experiência, ou seja, de vivência significativa.

Podemos refletir sobre as experiências significativas as quais nos envolvemos e o quanto estas experiências podem realmente ser significativas no sentido de percebermos os processos de desigualdades e identidades. As artes, pensadas enquanto experiências significativas tornam-se vivências. Porque é, também, na arte que experimentamos um caráter de linguagem presentacional – outro tópico pelo qual podemos pensar a experiência.

“Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do pensamento presentacional que caracteriza a arte.” (BARBOSA, 2005, p.05).

O pensamento ou linguagem presentacional do qual Ana Mae Barbosa (2005) fala é aquele aspecto subjetivo que nós humanos conseguimos externar em linguagem artística, seja esta visual, cenográfica, cinestésica, sonora em consonâncias com o sensível (intuição e cognição). Está relacionado com o que Wittgenstein, em seu *Tratado Lógico-Filosófico* de 1922, se referia como algo indizível. Para este pensador, o objetivo da filosofia não é esclarecer a totalidade das coisas, do mundo, e sim, esclarecer os pensamentos. Pois, as formas lógicas (as totalidades limitadas) não existem para serem explicadas com um fim em si mesmas, ou seja, a arte enquanto totalidade limitada ou forma lógica, assim como os termos “essência” e “transcendência”, são para ser vivenciados, experimentados, embora, ao falarmos sobre a arte possamos também vivenciá-la. A filósofa Susanne Langer, em *Filosofia em Nova Chave: um estudo no simbolismo da razão, do rito e da arte* de 1942, abordou a arte como símbolo presentacional aberto, ou seja, arte enquanto empreendedora de emoção e conhecimento, inseparáveis e indicial da mulher e do homem total. Esta incessante busca pela nossa totalidade, se pensarmos em termos de identidades, pode nos ajudar no diálogo a respeito das nossas diferenças e singularidades como uma prática de solidariedade, uma vez

que, não “somos” sem as outras pessoas e haja vista o que defende Santos (2010) sobre o duo, solidariedade e multiculturalismo.

Como a solidariedade é uma forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro o outro só pode ser conhecido enquanto produtor de conhecimento. Daí que todo o conhecimento multicultural tem duas dificuldades: o *silêncio e a diferença*. (SANTOS, 2007, p.30)

Existindo então, alguns desafios, o primeiro deles nos reporta à identidade/alteridade que não podemos separar, pois reconhecer-se requer uma atitude **primeira** de reconhecimento do outro e da outra. “Ninguém pode ser, autêntico, proibindo que os outros sejam.” (FREIRE, 2005, p.75). No segundo desafio, as alteridades revelam diferenças, multiplicidades de idéias, vivências e culturas que implicam em identidades ou processos identitários não estanques. Por último, é o diálogo multicultural que pode desvelar os silêncios dos silenciados. Esse diálogo também pode ser mediado pelas artes visuais.

O conhecimento artístico abriga em si relações culturais e de poder, onde o dito e não-dito se tornam importantes no diálogo educacional. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2005, p.78). A educação *problematizadora* é dialógica e, potencialmente considera as diferentes formas de estar no mundo. Um dos exemplos de atividades educativas como sendo problematizadora pode ser aquela trabalhada com imagens de arte africana ou de outras matrizes.

De acordo com Barbosa (2005), em artigo intitulado *Arte da África: leituras de obras*, sobre objetos escultóricos utilizados para apoiar a nuca, de formato feminino com os seios nus e de conotações telúricas (de ligações com a terra e, também, com a fertilidade) e heráldicas (de ligações com os brasões ou emblemas da realeza) do início do século XX, da etnia *luba*, na República Democrática do Congo, suscita algumas perguntas sobre essa obra:

É possível associar imagens de mulher de nossa cultura a aspectos mencionados da etnia *luba*? Que valores atribuímos ao exercício profissional ou caseiro da mulher hoje? Podemos discutir como é tomada a decisão de ter um filho entre um casal e como a mulher se prepara para uma gravidez, para um parto, para a maternidade? Avanços científicos hoje, como concepção em laboratório ou a clonagem de animais e seres humanos, colocam-nos diante de novas questões que envolvem nossa intimidade, nossos corpos, nossas responsabilidades éticas quanto ao futuro da humanidade. Qual é a nossa opinião sobre essas questões? No que as crenças e costumes africanos podem contribuir para essa discussão? (SALES, in: BARBOSA, 2005, p.180-81).

O reconhecimento das contribuições do grupo sociorracial negro (afrodescendentes) para a cultura brasileira, passa por questões identitárias e por valores contrários ao de uma educação hegemônica, homogênea e etnocêntrica, juntamente com todos os prejuízos que nos

forneem as várias formas de racismos, preconceitos e discriminações raciais. Vale ressaltar que:

nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal, quanto a socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. [...] Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.) [...]. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. (GOMES, 2005, p.42).

Muitas vezes, este diálogo atravessado por conflitos, visões de mundo e de cultura diferentes provocam estranhamentos ou submissões por parte dos grupos menos privilegiados ou silenciados, dependendo da reflexão política e dos sujeitos submetidos ou envolvidos conscientes de suas liberdades.

A liberdade é tolhida para os outros – os diferentes. Então, é preciso que a percebamos em nós e nos outros para termos ações mais efetivas de reconhecimento. Nesse sentido, uma das ferramentas contemporâneas pode ser pensada em termos da *pedagogia do diferente* (BOAKARI, 2007).

Em outras palavras, você é aquela pessoa quem você se considera ser. Mas para servir de identidade aceitável, outros têm que concordar com tal consideração, e assim, confirmam a sua definição de si próprio. Uma outra pessoa (o diferente) ajuda um indivíduo a se conhecer melhor porque esta outra serve de parâmetro comparativo. Assim, a diferença desempenha o papel fundamental de ser alicerce e referência na construção das diversas individualidades que se apóiam nas múltiplas identidades que todo indivíduo possui. Urge incorporar e trabalhar com as diferenças e múltiplas individualidades (diversidade) em todas as suas dimensões para suscitar um processo vital de uma *Pedagogia do diferente*. (BOAKARI, 2007, p. 02)

A partir desses pontos temos condições de perceber que o lugar e a conquista de direitos fornecem a matéria prima para pensar, também a arte nas diversas formas, principalmente, porque são múltiplas as identidades de artistas e da sociedade que acolhe essas obras e, também foram assumidas ou construídas ao longo dos percursos e percalços da diversidade cultural afrodescendente brasileira. Ao mesmo tempo, não podemos fechar os olhos para práticas relacionadas aos racismos, à democracia racial, à mestiçagem & etnia/raça, ao etnocentrismo, aos preconceitos e às discriminações raciais que acontecem na escola, porque estão presentes na sociedade (ABRAMOVAY, 2006). Pois, discuti-las é trazer à tona uma realidade cultural quando identidades afrodescendentes e indígenas foram interpretadas com o olhar do colonizador eurodescendente (independente deste ser oriundo de países

européus), no qual, a ideia de branqueamento da sociedade brasileira e da escravidão de africanos e ameríndios justificava-se por uma “inferioridade” racial atribuída a esses povos.

De certa forma, justificar a inferioridade racial de alguns, pode ser uma estratégia para se sobressair culturalmente, por não quisermos reconhecer as potencialidades e as influências culturais que adquirimos com os ditos diferentes. Um exemplo disso foi o que ocorreu com Roma e Grécia, em que a primeira vencedora pela força foi vencida pelo ideal grego. Outro exemplo pode ser extraído da arte moderna, que só adquire fôlego e novo ar com a influência inegável dos artistas considerados “primitivos”, inclusive africanos.

Percebemos, ao longo dos anos, que a cultura Ocidental nos legou uma versão da nossa história que não inclui dignamente africanos e ameríndios, cristalizando-se ao longo das nossas identidades e na educação brasileira por visões do tipo:

oligárquica – isto é, estruturada na posse histórica de grandes extensões de terra ou de riquezas por parte de uma pequena parcela da sociedade não necessariamente “esclarecida”;

patriarcal – estruturada sob o domínio masculino patrilinear em que a figura do pai, do coronel, do Estado e do bispo (ou padre) são equivalentes simbólicos, cujas características básicas são: a separação e distinção, o mando, a posse, a vigilância, o castigo e a impunidade de arbitrariedade (senso de onipotência); seu atributo básico é a razão.

individualista – estruturada sob a herança iluminista-burguesa da apologia do indivíduo sobre a comunidade ou sociedade, defesa da liberdade individual e da livre iniciativa;

contratualista – estruturada no formalismo do *contrato social* iluminista (*Aufklärung*) em que as relações sociais são, pretensamente, originadas de um contrato estabelecido entre os indivíduos de forma livre, autônoma e responsável em busca da liberdade, igualdade e fraternidade. (SANTOS, 2005, p.210).

Segundo Marcos Ferreira dos Santos (2005), esta visão é oposta à cosmovisão pela qual foi construída a Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes. Faz-nos perceber assim, latente e potencial conflito entre, uma educação “patriarcal/branco/ocidental” e, uma “cosmovisão afroameríndia”, ou afrodescendente e nativa brasileiras de herança:

comunitária (não-oligárquica) – baseada na partilha de bens e na preponderância do bem-estar comunitário e, depois, do bem-estar pessoal; entendida a noção de *pessoa* como o resultado do embate entre as pulsões subjetivas e as intimações comunitárias [...];

matrial (não-patriarcal) – assentada nas formas mais anímicas de sensibilidade em que a figura da grande mãe (*mater*), da sábia (*sophia*) e da amante (*anima*) são equivalentes simbólicos e cujas características básicas são: a junção e a mediação, a religação, a partilha, o cuidado, as narrativas e a reciprocidade (senso de pertença); seu atributo básico é o exercício de uma razão sensível [...];

coletiva (não-individualista) – estruturada sob a herança agrícola-pastoril da importância da aldeia (comunidade) e partilha da colheita na defesa afro-ameríndia do aspecto comunal-naturalista: das relações com a natureza da paisagem onde se habita e da estrutura fraterna de sobrevivência [...];

afetual-naturalista (não-contratualista) – estruturada no afetualismo das relações entre as pessoas como forma de *cimento social* [...] (SANTOS, 2005, p.213).

Nas obras visuais de artistas como Djanira da Motta e Silva (1914-1979), Deoscóredes Maximiliano dos Santos (nascido em 1917) mais conhecido como Mestre Didi e Agnaldo Manoel dos Santos (nascido em 1926) estão presentes elementos dessas heranças que, muitas vezes, são estudadas mais no exterior do que no Brasil.

É o caso, também, em que podemos considerar: as obras têxteis da cidade de Pedro II, no Piauí; as esculturas de mestres artesãos de cidades como Teresina, Campo Maior, José de Freitas, Pedro II, Parnaíba; a Festa do Congo em Oeiras; os ofícios das rendeiras; o Tambor de Crioula do Mimbó em Amarante; e, a dança do Grupo Zabé Fulô em Regeneração. Essas manifestações artísticas encontram-se ainda na contemporaneidade. O que chama a atenção é que ainda são tidas como “primitivas”, “folclóricas” e “artesanais”, numa tentativa clara de dizermos o lugar delas, ou o **não-lugar** (AUGÉ, 1994) e o **espaço vazio** (BAUMAN, 2001), no cenário artístico brasileiro. Estes pensamentos serão melhor desenvolvidos nas interpretações das falas das partícipes. Revisitar esses lugares e espaços pode nos dizer muito sobre as artes afrodescendentes. E, claro, sobre as afrodescendências em nós mesmas(os).

Ao pensarmos em raça/etnia, “afrodescendência” aparece como um termo polêmico, além de polissêmico como é o caso de “arte”. E, devido ao racismo brasileiro ser sustentado pela cor (contrariamente ao dos Estados Unidos) e não pela “raça” (parentesco consaguíneo) fica mais visível, pelo tratamento diferenciado a partir das nuances de cores das pessoas que, quanto mais têm a tez escura pela concentração de melanina, mais serão rechaçadas de alguma forma e por não haver uma classificação popular claramente definida como binária (brancos e negros e sim, mestiços). Antonio Risério (2007) critica a nomenclatura “afrodescendente” pelo fato de englobar negros (em suas nuances e mestiçagens) em um só nome. Assim, ele utilizou a nomenclatura: negromestiço brasileiro. Negromestiço seria então, para este autor, o que nós, brasileiros somos com relação à nossa ascendência africana negra misturada à nossa ascendência de outros povos (indígenas, europeus).

Por outro lado, quando nos referimos aos milhões de brasileiras(os) como afrodescendentes, tentamos dar visibilidade a um grupo sociorracial como descendentes de matrizes/nações africanas que não precisam se envergonhar dessas suas origens, de forma a dar impulsos mais positivos às(aos) brasileiras(os) categorizadas(os) de “negras(os)”. Henrique Cunha Junior (In: ROMÃO, 2005) nos lembra que:

O Brasil é em grande escala consequência do conhecimento e da experiência histórica dos africanos, trazidos à força, como cativos, capturados em diferentes regiões da África, e em diferentes épocas. Temos que lembrar que esta migração forçada durou quase quatro séculos e trouxe mais de seis milhões de pessoas. [...] Ainda do ponto de vista conceitual, vamos preferir usar afro-descendente a afro-brasileiro. A razão desta preferência é que afro-brasileiro surge entre 1930 e 1940, em linhas de pensamento distintas das atuais. Além de que, afro-brasileiro faz parte de um período no qual os grupos de intelectuais brasileiros eram totalmente desinformados, para não dizer ignorantes, sobre a história africana. [...] Vejam que, nessa época Gilberto Freyre e os seus seguidores consideravam a cultura africana inferior à européia. O conceito de afro-descendência nasce com o pleno conhecimento do passado africano, nasce sobretudo em decorrência deste conhecimento e da necessidade de relacionar o passado com a história do Brasil. (p. 249-253)

As artes africanas e afrodescendentes, nesse contexto discursivo, passam a adquirir um sentido de positividade. Essa “revisão” histórica do Brasil pela veia do reconhecimento das heranças africanas se impõe não mais como uma nota de rodapé e sim, como algo necessário de ser analisado, discutido e vivenciado de forma mais nítida. E, assim como não existe somente um conceito de ser afrodescendente, não existe o conceito de arte acabado em si. Mais ainda, ensinar arte ou aprender sobre arte na contemporaneidade (realidade complexa, multicultural e conectada) requer uma abertura, inclusive para, e com as várias formas artísticas.

A educação para “fazer arte” nasce com a própria construção histórica do Brasil e essas singularidades são identitárias também, portanto encontram ressonâncias, por exemplo, no que Coêlho (2004) nos informa:

O ensino de arte era secundário, proferido por padres jesuítas habilitados e o trabalho era executado, na maioria dos casos, pela mão-de-obra escrava: indígena, em menor escala; mulata, a maioria; e/ou pela mão-de-obra branca pobre. Os moldes do ensino embasavam-se na cópia de modelos trazidos da Europa adaptados às necessidades formais da cultura brasileira em processo de formação [...].
[...] no caso do mulato, o produto de seu trabalho, se exitoso, poderia implicar, inclusive, no ganho de sua carta de alforria.
O mestre-artesão podia, às vezes, acumular as funções de padre, artista e professor do seu ofício [...].
A oficina era o lugar, onde o aprendiz adquiria conhecimentos no âmbito da Arte. Mais tarde este lugar foi substituído pela academia. [...].
O ensino de Arte passou desde então, a ser ministrado por artistas, segundo os moldes acadêmicos, [...].
(COÊLHO, 2004, p. 3-4).

Estas realidades estiveram embasadas na ideologia da arte como um mero fazer desconectado de seu contexto epistemológico e sociocultural e, na ideologia do artista como aquele que apenas faz, e não pensa ou produz conhecimentos a respeito das artes.

Se percorrermos rastros da história da arte e de seu ensino perceberemos o que Liblik & Diaz (2006) aborda em *Avaliação em Artes Visuais no Ensino Fundamental*. As autoras elucidam essas histórias situando-as em contextos brasileiros. A arte já foi entendida como: adorno, belo ideal, acessório, expressão, linguagem e comunicação, parte do cotidiano e multicultural. Vista como adorno, belo ideal e acessório nos períodos colonial, imperial e republicano (no primeiro período); como expressão, a partir do Modernismo brasileiro; como linguagem e comunicação, já na contemporaneidade com os estudos de Ana Mae Barbosa, dentre outros autores, sobre a arte como conhecimento e não simplesmente um “fazer”; como parte do cotidiano e multicultural, fruto dos estudos culturais e da interculturalidade em autores como Ivone Richter (2003) que trabalha a Estética do Cotidiano.

Nesta perspectiva podemos lembrar também o que Dossin Francielly Rocha (2008) nos diz, citando outro autor:

[...] Não se pode dizer que a vigorosa contribuição do negro à formação de uma cultura legitimamente brasileira não tenha interessado aos nossos estudiosos. Essas pesquisas, todavia, têm praticamente se limitado à escravidão propriamente dita e à herança negra encontrada no sincretismo, na música, no idioma, na literatura e nos costumes. (ARAÚJO, 1988 *apud* ROCHA, 2008, s/p).

Essas limitações se tornaram para as(os) educadoras(es) desafios, porque os racismos seculares, as discriminações e os preconceitos às pessoas de fenótipo afrodescendente, suscitam prejuízos não só culturais, mas de toda a ordem: sociais, políticas, religiosas, educacionais, artísticas e econômicas. Os prejuízos não são somente para as(os) afrodescendentes, mas para todas(os) envolvida(os) no processo de crescimento da sociedade.

Portanto, ressaltamos que a coragem e a aproximação da realidade que acompanharam essa investigação proporcionaram as interpretações a partir das fontes: os dados colhidos dos sujeitos e as literaturas/conhecimentos. Tomamos por empréstimo a palavra **interpretação** sob mais uma fonte, trazida de Clifford Geertz (2008) em, *A Interpretação das Culturas*, quando menciona a “descrição densa” como constructo daquilo que dizemos dos outros ou das culturas que investigamos.

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível — isto é, descritos com densidade. [...] Isso significa que as descrições das culturas berbere, judaica ou francesa devem ser calculadas em termos das construções que imaginamos que os berberes, os judeus ou os franceses colocam através da vida que levam, a fórmula que eles usam para definir o que lhes acontece. O que isso não significa é que tais descrições são elas mesmas berbere,

judia ou francesa — isto é, parte da realidade que elas descrevem ostensivamente; elas são antropológicas — isto é, partem de um sistema em desenvolvimento de análise científica. Elas devem ser encaradas em termos das interpretações às quais pessoas de uma denominação particular submetem sua experiência, uma vez que isso é o que elas professam como descrições. (GEERTZ, 2008, p. 10 e 11)

Esses entrelaçamentos de signos interpretáveis nos remetem ao fato concreto de que somos nós, investigadoras(es) que devemos perceber e descrever densamente aquilo que nos propusemos a dar visibilidade no emaranhado de linhas afetas e reais. Porém, mesmo descrevendo densamente as experiências, por exemplo, sobre arte afrodescendente dos sujeitos em questão, não seríamos capazes de fazê-lo sem o nosso olhar de investigadora(r). Mediadas(os) pelas nossas histórias ou por aquilo que ajudamos a (re)(des)construir, também como afrodescendentes, é que declaramos as outras experiências culturais em contextos díspares ou parecidos, porém nunca completos. “A pesquisa é um ato de coragem” de quem se propõe, mesmo descrevendo densamente as histórias partilhadas, a dizer também sobre as nossas limitações com relação a essas partilhas. O pensamento colonialista eurocêntrico no qual fomos aculturados é um limite contínuo.

Mais ainda, antes de fazer ouvir tais histórias e fazer nossas interpretações, o que não é necessariamente linear, os educadores ouvidos também já fizeram suas interpretações sobre arte afrodescendente. A cultura é assim um permanente diálogo ininterrupto, concordante/discordante nos percursos de linhas formativas de cada uma(um) de nós. Que pode ser construído **a partir de**, mas não pára nisso. Mesmo assim, ou por isso mesmo, podemos extrair desses constructos coisas “reais” que vivenciamos e visibilizamos pelas interpretações nossas e das outras pessoas.

A seguir, faremos uma explanação dos percursos metodológicos que colaboraram nas interpretações dessa investigação.

4. NAS LINHAS METODOLÓGICAS DO PROCESSO: COMO FIAMOS TEIAS COMUNICATIVAS SOBRE ARTE AFRODESCENDENTE?

Nas civilizações orais, a palavra compromete o homem, a palavra é o homem. Daí o respeito profundo pelas narrativas tradicionais legadas pelo passado, nas quais é permitido o ornamento na forma ou na apresentação poética, mas onde a trama permanece imutável através dos séculos, veiculada por uma memória prodigiosa que é a característica própria dos povos de tradição oral. Na civilização moderna, o papel substituiu a palavra. É ele que compromete o homem. (HAMPÂTÉ BÂ, 1997)

A palavra no papel vira letra morta se não procuramos os sentidos da comunicação na trama e urdume, que podem ser, respectivamente, texto e contexto. Essa mesma palavra como um pós-texto/contexto nos mostra as conseqüências daquilo que um dia foi somente referência, que, passando a existir, tornou-se resistência e resiliência. Nos labirintos do tempo/espaço, através dos olhares/memórias da vida de cada partícipe dessa investigação e das posturas revisitadas em teóricos nasceram as nossas interpretações e (in)compreensões. Foi preciso ouvir (perceber) e escutar (prestar atenção) mais do que falar; olhar e perceber mais do que perguntar. Foi preciso mergulhar nos diferentes lugares, e teias comunicativas, sem perder o fio condutor de nossa pretensão: colher os sentidos das experiências sobre arte afrodescendente (traduzidas em histórias, conhecimentos, saberes ditos, não ditos, interditos, ausências e presenças). Confiar na palavra como um firme compromisso, e se permitir conhecer a poesia de suas *memórias prodigiosas*, foi vital para esse processo de conhecimento. Daí que, podemos fazer uma comparação com a experiência artística, nas palavras de Canton (2009):

Nas artes, a evocação das memórias pessoais implica a construção de um lugar de resiliência, de demarcações de individualidade e impressões que se contrapõem a um panorama de comunicação à distância e de tecnologia virtual que tendem gradualmente a anular as noções de privacidade, ao mesmo tempo que dificultam trocas reais. É também o território de recriação e de reordenamento da existência – um testemunho de riquezas afetivas que o artista oferece ou insinua ao expectador, com a cumplicidade e a intimidade de quem abre um diário. (CANTON, 2009, p.21 e 22)

Um diário cheio de múltiplas riquezas em contextos, recriações e provocações passíveis de serem compartilhadas. A possibilidade de pensar sobre a arte e a identidade afrodescendente através da investigação possibilitou mais do que nuances de individualidades, proporcionou convites para um diálogo entre provocadora (investigadora) e provocados (sujeitos e leitores desse estudo). Para tanto, fez-se necessário um “passeio” nas linhas das

lembranças que conectam posturas filosóficas, epistemológicas e metodológicas aos caminhos trilhados com olhares e pegadas, porque nossos olhos precisaram caminhar para desenhar compreensões. Assim, na poesia/arte da nossa existência recriamos um pouquinho do mundo no papel que não substitui a palavra dita, mas a empodera.

4.1 Lembranças e reflexões sobre posturas assumidas no processo da investigação

Os suportes/crenças que nos ajudaram a desenhar esse processo de construção de conhecimento primaram pelo respeito à pessoa humana e ao *ambiente* da vida, bem como às lutas por transformação social, e às competências para poetizar e compartilhar o mundo de forma *descendente*. Nesse raciocínio, “o homem passa a ser um fio da teia da vida” (TEIXEIRA, 2008, p.98) e não mais o centro das verdades absolutas. Também estão imbricados aqui os pensamentos de que o mundo ou a concepção que temos dele está relacionado com algo cosmogônico e enraizado em princípios holísticos no sentido de configurações, ou seja, de totalidades holográficas onde “a parte está no todo e o todo está na parte”. Nesse sentido, podemos pensar mais adiante com o que Edgar Morin adverte:

O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: *como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo?* [grifos do autor] Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. (MORIN, 2003, p. 35)

Isto posto, a procura pelas formas como educadores percebem a arte afrodescendente e como a partilham ou constroem com seus pares, sejam estas relações de conhecimento sociais ou profissionais, tornou-se uma tentativa impregnada de um pensar/fazer inerente às provocações de Morin (2003). Como ter acesso às informações culturais sobre arte afrodescendente? Como articular e organizar essas informações para que se tornem conhecimentos benéficos, dentro de contextos onde pessoas com suas identidades sejam respeitadas?

Daí, educar nesse mundo complexo e conectado exige compromissos e criticidades, por isso decidimos olhar para os sujeitos da investigação como partícipes, educadores e atores sociais em permanente transformação. Nesse rastro de linhas escavadas podemos nos lembrar de termos como *autoformação*, *heteroformação* e *ecoformação* (PINEAU, 2003, p. 157-158).

Autoformação no sentido de empoderamento, autonomia ou usurpação do poder que temos como referência à nossa própria formação. Heteroformação, porque nos formamos umas(uns) com as(os) outras(os), com todas as nossas identidades e alteridades. Ecoformação, quando atentamos para a formação que o meio (ambiente) nos propicia e invade. “É só sabendo como o meio ambiente nos forma, nos põe em forma, que saberemos como formar um meio ambiente viável, suportável e vital.” (PINEAU, 2003, p. 158-159).

Acrescentamos nessa reflexão sobre formação humana, duas das categorias que Moacir Gadotti (2006) traz para analisar as perspectivas atuais em educação que são a *globalização* e a *transdisciplinaridade*. Os processos de modificações que a globalização traz, forçaram mudanças nos âmbitos tanto político, econômico, cultural, histórico e educacional, em que o “global” e o “local” estão moldados como *glocal*, o que provocou novas e velhas maneiras na nossa formação. E, a transdisciplinaridade nos provoca a uma abertura de visão, das nossas culturas que perpassam pela multiculturalidade dentro da complexidade formacional. Assim sendo, novas perguntas insistentes se configuram em, como relacionar multiculturalidade, educação e currículo para todas(os)? “Como encarar o desafio de uma educação sem discriminação étnica, cultural, de gênero?” (GADOTTI, 2006, p. 84).

Essa educação, que podemos chamar de educação social, requer que pensemos em novas posturas, em contextos próprios, formações, isso em meio à crise de concepção e vivência da modernidade. Alguns teóricos tentam explicá-la de forma coerente. É o caso de Boaventura de Sousa Santos (2010) com o paradigma *emergente* e de Aníbal Quijano (2000) e Walter Mignolo (2010) com a afirmação da *decolonialidade* de poder e de ser.

Antes de um paradigma emergente pensávamos por um paradigma *dominante*, neste, o conhecimento confiável era forjado pelo cientificismo e a verificação quantitativa nas ciências naturais era operacionalizada por um racionalismo mecanicista, reduzindo o todo às partes de forma cartesiana, dicotomizando o mundo. Este paradigma não responde mais às necessidades humanas e sociais na atualidade. Santos (2010) ressalta que caminhamos para a “necessidade de um paradigma de conhecimento prudente, para uma vida decente” (TEIXEIRA, 2008, p. 103). As teses que acompanham esse novo paradigma, *emergente*, são por ele escritas como “todo o conhecimento científico-natural é científico-social” (SANTOS, 2010, p. 61); “todo o conhecimento é local e total” (p. 73); “todo o conhecimento é autoconhecimento” (p. 80) e “todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum” (p. 88).

Dessa forma, explicando melhor esses itens, chama-nos à atenção para a problemática da questão educativa em meio ao emaranhado dos pensamentos e crisálidas ações da nossa contemporaneidade. Primeiro, as teorias científicas e a matéria estão imbuídas de

historicidade, de processos de sincronicidades entre o natural e o social, entre matéria e consciência, entre fora e dentro em que não existe dicotomia; segundo, o que conhecemos do local onde habitamos ou das situações e fenômenos que investigamos não estão separados do todo. Destarte, o conhecimento disciplinar por delimitar demais suas especialidades segregou, enquanto o conhecimento interdisciplinar procura ser total, projetar as ações humanas para além de seu local, e se abrir para soluções de outros locais. Em terceiro, quando nos disponibilizamos ou passamos a conhecer algo, estamos também conhecendo o que somos, ou seja, nenhum de nós investiga sem ter nada a ver com o objeto investigado, pois nele há muito de cada investigadora(or). E, quarto, a finalidade do processo investigativo é que suas soluções sejam vivenciadas prudentemente e acima disso, dialogadas com o mundo não como a verdade, mas como um ínfimo à parte diante da pluralidade e soluções do todo do senso comum.

Para Mignolo (2010), modernidade é o mesmo que colonialidade e funciona como uma lógica perversa do poder de uns povos sobre muitos outros. Para descobrir essa lógica perversa da modernidade, devemos considerar formas de descolonizar mentes e imaginários de dizer, de conhecer e de ser. O autor explica que há uma matriz colonial de poder com níveis entrelaçados em sua estrutura. Estes níveis são espécies de controles. Controles da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, de gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento. Esses controles, por sua vez se naturalizam em atividades cotidianas que perpassam o saber, o ser, o ver, o fazer, o pensar, o ouvir, enfim, os nossos sentidos. Essas atividades estão implicadas numa rede de poder eurocêntrica de conhecer (epistemologia), de entender ou compreender e de sentir (estética). Conseqüentemente, a noção de totalidade colonialista eurocêntrica está voltada para a exclusão e para uma opacidade das diferenças. Dessa forma, foram forjadas identidades e lugares aos quais nos acostumamos a ouvir e falar, como discorre Quijano (2000):

En el curso del despliegue de esas características del poder actual, se fueron configurando las nuevas identidades societales de la colonialidad, indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos y las geoculturales del colonialismo, como América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente (ambas últimas Asia, más tarde), Occidente o Europa (Europa Occidental después). Y las relaciones intersubjetivas correspondientes, en las cuales se fueron fundiendo las experiencias del colonialismo y de la colonialidad con las necesidades del capitalismo, se fueron configurando como un nuevo universo de relaciones intersubjetivas de dominación bajo hegemonía eurocentrada. Ese específico universo es el que será después denominado como la *modernidad*. (QUIJANO, 2000, p.342-343)

Como exemplo, para a colonialidade (modernidade) eurocêntrica, a arte que as pessoas constroem e vivenciam em grupos de danças em um bairro da cidade de Teresina-PI não é considerada como “verdadeira arte” e, ao mesmo tempo, um artesão do bairro Poty Velho (Teresina-PI), não é considerado como “um verdadeiro artista”. São estas formas de fazer e entender o mundo (de maneira *colonizada*) que nos levaram a interrogações. A partir dessas interrogações ou questionamentos, podemos repensar posturas, modos de conceber a arte e os conhecimentos sobre arte, educação, cultura e sociedade. Essa possibilidade requer que reflitamos sobre nossas posturas teórico-metodológicas. E, se não pudermos fugir de imediato dessa armadilha, porque nos formamos a partir desse amálgama, podemos fortalecer nossas consciências para futuros embates.

Um dos embates que enfrentamos nessa investigação foi interpretar as histórias das educadoras. Então, fomos entender melhor o que escreveu Moreira (2006) sobre essa questão, envolvendo um conjunto de tradições, cujas ligações estão intimamente ligadas ao universo teórico-metodológico das investigações sociais que são, em sua essência, *interpretativas*. São elas: a etnografia, a hermenêutica, o naturalismo, a fenomenologia, o interacionalismo simbólico, o construtivismo, a etnometodologia, o estudo de caso e a pesquisa qualitativa. O autor esclarece que, os “pesquisadores que utilizam o paradigma interpretativo adotam uma ontologia interno-idealista, uma epistemologia subjetiva e preferem uma metodologia ideográfica” (MOREIRA & CALEFFE, 2006, p. 64). Nesse conjunto de lentes do qual se reporta Moreira & Caleffe é possível perceber que: a “essência” dos fenômenos sociais e da realidade é um produto das nossas consciências (ontologia interno-idealista); a base do conhecimento está voltada para as relações entre os sujeitos sociais em que, quem investiga uma realidade deve envolver-se com ela ou conhecê-la, interagir com os sujeitos dessa realidade (epistemologia subjetiva); e, as abordagens metodológicas adotadas pela(o) investigadora(r) são fruto de uma consciência que enfatiza o particular e o individual dentro do relativismo social (metodologia idiográfica). Outras literaturas comportam as posturas teórico-metodológicas em tradições. A *tradição subjetivista* e a *tradição dialética* enfatizadas por Severino (2007) trazem, na primeira, a fenomenologia, a hermenêutica e a arqueogenealogia; e, na segunda, características como interação social, tempo histórico, saber e poder, *práxis* humana e transformação das condições sócio-culturais.

Seria então, impossível abarcarmos todas essas possibilidades, mas nos servimos dessas reflexões sobre as tradições, no geral, para ampliar nossa visão e nos aproximar melhor das partícipes da investigação como sujeitos, em suas individualidades, com possibilidades de

dialogar com seus educandos e com experiências passíveis de serem interpretadas, compreendidas.

Consideramos também, a realidade como perceptível. O que existe é aquilo que compreendemos, interpretamos, comunicamos a partir das nossas intersubjetividades e trocas ou interações simbólicas. E ainda, “o mundo da realidade existe somente na experiência humana e que ele aparece sob a forma de como os seres humanos veem este mundo” (MACEDO, 2004, p.144). Dessa forma, as *perspectivas* apontadas nesta investigação propõem que olhemos as experiências ou vivências dos sujeitos investigados, com um caráter tanto de *provisoriedade* e *mutabilidade*, quanto de *relatividade*. Não é uma proposição de verdades absolutas e fechadas, muito menos o todo das realidades do objeto investigado, mas uma pequena parte daquilo que podemos considerar como experiência com arte afrodescendente em contextos reais.

Ao tempo em que essa realidade é perceptível e *perspectível*, é também multirreferencial e complexa. Aqui é primordial que tenhamos pensamentos abertos e consciência da existência de múltiplas culturas. Apresentamos a multirreferencialidade, no sentido de nos ajudar a perceber os sujeitos como fontes vivas de conhecimento.

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

Como reflexões para essa investigação a multirreferencialidade, seja ela para *compreender* as particularidades das experiências, seja para *interpretar* os dados constituídos através da comunicação das atrizes sociais e da investigadora e para *explicar* a produção dos saberes percebidos na investigação sobre arte afrodescendente, é preciso que se tenha em mente algumas particularidades: somos seres em constante devir, imaginativos, misteriosos e inconclusos. Assim, é possível lançar olhares sobre a complexidade com uma fundamental dialogicidade, é possível buscar a compreensão sem excluir e buscar tentativas de descobertas a cerca da mentalidade colonizada, respeitando as diferenças. Os momentos desses rastros iniciais vieram suscitar novas pegadas que demarcaram as linhas compostas.

4.2 Momentos do desenvolvimento da investigação

Esse trabalho investigativo nasceu na sua *fase exploratória*, ou seja, na fase da composição do Projeto de Pesquisa – desde a escolha do tópico da investigação até o estabelecimento de estratégias para a entrada em campo (MINAYO, 1994). Depois, tive que submeter esse projeto ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí. Logo após a esse planejamento e deliberação emergiram na prática as etapas de desenvolvimento da investigação propriamente dita. O desenho projetado foi ganhando vida quando me deparei com as formas e fios da realidade das partícipes, que não eram realidades desconhecidas por mim. Os saberes e sentidos apresentados pelas partícipes foram considerados como idiossincrasias e, portanto, fizeram parte do Capítulo 5 deste documento como uma descrição densa.

O contato com as partícipes desse processo deu-se a partir de telefonemas e de encontros marcados para falar da investigação em suas características gerais e para esclarecer dúvidas sobre as linhas mestras, bem como, para colher autorizações através das suas assinaturas e das suas testemunhas. Aquela partícipe que não era conhecida por mim fora indicada por um colega de trabalho, professor da Rede Municipal de Educação de Teresina-PI. As partícipes que já eram do meu círculo profissional foram contactadas por mim. Já as instituições foram acionadas antes da aprovação do projeto de pesquisa porque precisei do parecer favorável de cada uma destas, caso houvesse a possibilidade de registrar as imagens dos educandos envolvidos no trabalho de campo. Esse trâmite perpassou todo o mês de maio de 2011. A receptividade de todas foi percebida como uma boa sinalização de que eu estava em um caminho possível.

O levantamento de dados, ou seja, das histórias e das experiências narradas funcionou como uma descoberta de caminhos por entre mosaicos orgânicos, que são as linhas conectadas das experiências das partícipes em contextos de suas microrealidades, às vezes sutis, outras vezes explícitos dentro da macrorealidade sociocultural. Para tanto, realizei, no mês de junho de 2011, as conversas em formato de entrevistas semi-estruturadas; as digitações das observações, as transcrições e a coleta de alguns documentos, como plano de aulas e diretrizes educacionais que foram realizados em julho do mesmo ano. Em alguns momentos surgiram dúvidas a respeito das informações sobre os tópicos explicitados pelos sujeitos, daí então parti para novas perguntas, visando melhores formas de compor os caminhos/linhas desse mosaico. Depois, parti para a leitura *flutuante* desses conteúdos, ou

seja, uma leitura horizontal com o intuito de apropriação do material colhido de maneira geral.

A partir dessas primeiras apropriações, retornei aos objetivos da investigação e às questões norteadoras, para eleger as características mais marcantes das histórias transcritas e observadas, em que me serviram para explorar melhor o conteúdo exposto ao qual tinha em mãos.

Em seguida, fiz as leituras mais aprofundadas para eleger palavras nas falas das partícipes, às quais possibilitaram unidades significativas com suas respectivas categorias, nos conduzindo às interpretações e compreensões dos resultados analisados. Assim, foi possível organizar quadros com o intuito de elucidar as experiências vivenciadas em campo. Na sequência, tentei confrontar estas experiências, buscando as literaturas que formam a base dessa investigação para, juntamente com as escolhas vivenciadas por mim, em conformidade com os objetivos, traçar algumas conclusões. E, o que me possibilitou a escrita de algumas compreensões em forma de relatório dissertativo, teve como premissa toda a questão ética e a constante busca de esclarecer os resultados com especial atenção e respeito à imagem e ao trabalho em contextos das partícipes, que será o ponto a ser tratado em seguida.

4.3 Contextos e partícipes

A escolha do campo a ser investigado foi influenciada pela realidade em educação sobre arte na cidade de Teresina-PI, em instituições escolares, associação de professores de arte e movimentos negros.

Na fase exploratória, fiz contatos com professores da Associação Piauiense dos Professores de Arte, licenciados em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Piauí, através de vídeos-debates no ano de 2010, cujas realizações ficaram a cargo do Pólo Arte na Escola da Universidade Federal do Piauí – uma extensão universitária que visa o empoderamento dos professores de Arte através de palestras, encontros, reuniões de estudos e empréstimo de material didático. Esses contatos e vivências contribuíram para a ampliação das possíveis formas de abordar o objeto do estudo. Fiz um elenco dos contextos que mais poderiam favorecer o caminho que ia trilhar. Emergiram, assim, dois deles: o ensino das artes visuais em escola pública e a educação em arte via Movimento Negro na periferia geográfica da cidade de Teresina-PI. Ambos os espaços possuem significação especial pelas suas abrangências comunitárias, ou seja, uma boa parcela da sociedade faz parte desse contexto.

Parti do princípio de que os dez primeiros anos do século XXI foi o período em que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 foram sancionadas e puderam ser vistas como telas ressonantes das lutas e debates travados nos anos de 1980 e 1990, especialmente, nesses espaços educativos brasileiros. De forma que, estes *loci* educativos forneceram material salutar no intuito da implementação ou não de tais Leis através dos conteúdos artísticos. Rememorando alguns dos debates com os professores na fase exploratória, pesquisadores piauienses, já travavam estudos não só no campo da arte, mas no sociológico.

Em 1991, na Universidade Federal do Piauí, alguns docentes e discentes – afro e não afrodescendentes – pesquisadores, além de outros pesquisadores interessados pela temática, artistas e professores, liderados pelo professor Francis Musa Boakari, fundaram o Centro de Estudos Afro-Brasileiro (CEAB's) ligado a Associação dos Pesquisadores em Ciências Humanas (ApeCH). (GOMES & SOUSA, 2010, p. 08)

Durante a década de 1990 muitos grupos do Movimento Negro piauiense tiveram sua fundação. O Núcleo de pesquisa sobre as africanidades e a afrodescendência, da Universidade Federal do Piauí (IFARADÁ) fundado em 1995 iniciou o “Projeto de Mapeamento e Caracterização Sociocultural das Comunidades Negras Rurais” nos fins dessa década. Pesquisadores teresinenses adentraram em oito comunidades piauienses denominadas de *remanescentes de quilombos* onde mais de 90% da população nessas comunidades foi considerada fenotipicamente afrodescendente. E, em 2006, foi publicado o relatório resumido dessa pesquisa. Então,

ficou evidenciado a existência, em diferentes municípios da zona rural do Piauí, de comunidades negras isoladas. São consideradas comunidades porque na maioria dos casos, os habitantes tinham relações de parentesco, mostravam um grande senso de pertencimento aos locais, orientavam-se por normas históricas (presença dos antepassados), valorizavam o que era do grupo, sentiam-se semelhantes, mas diferentes de outros (alteridades) e falavam de um futuro coletivo. As individualidades eram consideradas importantes, todavia era a coletividade que dava sentido a tais elementos. (BOAKARI & GOMES, 2006, p. 13).

Esses estudos demonstraram que os esforços para entender as contribuições socioculturais afrodescendentes no nosso Estado (partindo de pesquisadores e educadores teresinenses) vêm sendo construídos intensamente nas décadas passada e nessa. Outros grupos organizados, como o *Centro Afro-Cultural Coisa de Nêgo* e o *Grupo de Cultura Afro Afoxá* foram criados nos anos de 1990 e intensificaram suas práticas nos primeiros anos da década atual, e ainda hoje fazem trabalhos educativos com arte na cidade.

Nas escolas municipais dirigidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina (2008), confeccionadas durante os primeiros anos do século XXI foram publicadas em 2008. Nestas diretrizes constam, nas habilidades e conteúdos da disciplina Arte, referências sobre *Arte Africana* dentre outras artes para direcionar um eixo denominado de *apreciação estética*. Além disso, vem fazendo um trabalho de formação dos professores de Arte todas as segundas-feiras do ano de 2011.

A Secretaria da Educação do Estado do Piauí (SEDUC) através do Instituto Superior de Educação Antonino Freire (ISEAF) agregou à sua proposta curricular, em 2004, no Curso Normal Superior, duas disciplinas intituladas *Arte e Educação* e *Arte Aplicada às Séries Iniciais*. Quando isso ocorreu a Associação Nordestina dos Arte-Educadores Núcleo Piauí (ANARTE/NÚCLEO-PI) discutia exatamente mudanças que reivindicavam conteúdos próprios da disciplina Arte nas escolas públicas e particulares.

A ANARTE/NÚCLEO-PI iniciada em 2002, a partir de 2009 passou a ser denominada de Associação Piauiense dos Professores de Arte (APAR-PI) cujos membros, professores de Arte devidamente licenciados em Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, vêm lutando para que a sua profissionalidade seja valorizada e que haja mais compromisso do poder público com a educação artística de crianças, jovens e adultos, haja vista a quantidade de professores da disciplina Arte que não são licenciados em Teresina, sendo esta uma realidade de todo o Brasil.

Destarte, os critérios de escolha para a seleção dos contextos acima e do desenvolvimento da investigação justificam-se pelas histórias de lutas e tentativas, tanto de professores de arte, quanto de educadores artísticos, partícipes desses movimentos político-culturais na nossa cidade.

Inicialmente foram contatados: cinco professores de arte licenciados em Educação Artística e membros participantes da APAR-PI; três professoras da Rede Municipal de Teresina que exerciam a função de professora de arte mesmo sem licenciatura, ou seja, *professoras leigas* e, uma militante do Movimento Negro partícipe de um *Grupo de Cultura Afro*, sendo dessa forma, uma amostra *intencional*. Como aponta Moreira & Caleffe (2006), o “poder da amostra intencional está na seleção de casos ricos em informações para o estudo em profundidade” (Idem, Ibidem, p.174).

A respeito da ampliação do campo de percepção ou dos sujeitos em seus contextos, lancei mão do que Pires (*In: POUPART et al*, 2008) explica sobre a amostra *por contraste-aprofundamento*, no que tange a escolha de poucos sujeitos. As idéias bases foram as

seguintes: a capacidade de fazer comparação entre os casos; cada caso pode ser objeto de uma descrição profunda; os casos expostos são autônomos e, por isso acrescentam informações, mas também dão uma melhor visão de conjunto. “A imagem dominante é a de diversas peças de um mosaico, ou de uma constelação de casos sobre uma problemática determinada” (PIRES, in: POUPART *et al*, 2008, p.202).

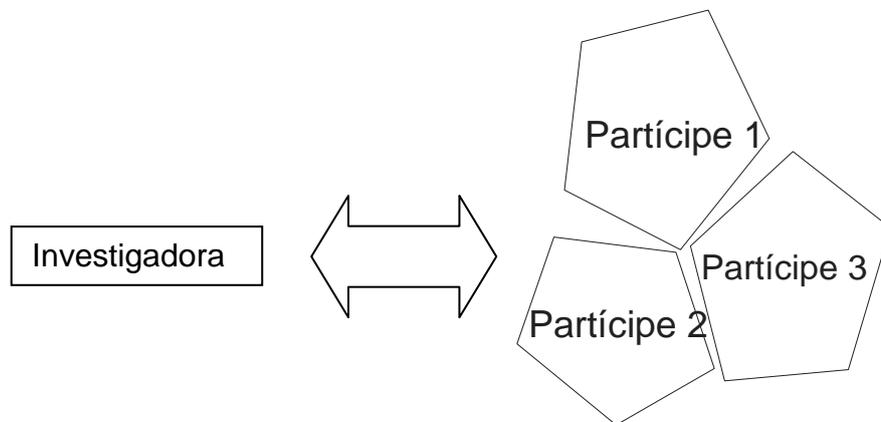
A partir daí, escolhi três sujeitos para esta investigação, todas mulheres, não por se tratar desse gênero, mas pelo fato de preencherem os critérios de escolha baseados em *contraste-aprofundamento*. Os critérios foram: ser professora(r) de Arte com ou sem Licenciatura nessa área, ser educadora(r) em movimento social que trabalhasse ou não com arte afrodescendente. Desta forma, aqueles sujeitos que aceitaram foram: uma professora de arte formada em Pedagogia e Educação Artística pela Universidade Federal do Piauí e participe da Associação Piauiense dos Professores de Arte e que atuava como professora formadora na Rede Municipal, além de professora efetiva do quadro Municipal e Estadual de Educação; uma professora *leiga*, formada em Pedagogia e Teologia, que ministra aulas de Ensino Religioso e de Arte em escola da Rede Municipal; uma militante do Movimento Negro, fundadora e participe de um *Grupo de Cultura Afro*, que trabalha arte *afro* com crianças e jovens em bairro de Teresina-PI. Pude visualizar estas escolhas e aceitações como conexões de vidas e visões de mundos em linhas, formando também, mosaicos orgânicos. Por isso, fiz duas representações descritas abaixo, através do Quadro 01 e da Figura 02.

Quadro 01: Sujeitos da Pesquisa

PARTÍCIPES		
Partícipe 1	Partícipe 2	Partícipe 3
<ul style="list-style-type: none"> - professora de Arte formada em Pedagogia e Educação Artística: UFPI; - participante da APAR-PI; - professora formadora na Rede Municipal de Educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - professora leiga formada em Pedagogia e Teologia; - ministra aulas de Ensino Religioso e de Arte em Escola da Rede Municipal. 	<ul style="list-style-type: none"> - militante do Movimento Negro; - fundadora e participe de um Grupo de Cultura Afro; - trabalha arte afro com crianças e jovens.

Quadro organizado por Francilene Brito da Silva em 24 de dezembro de 2011.

Figura 02 – Sujeitos da Pesquisa



Somente depois das aceitações me dei conta de que todas as partícipes eram mulheres, cada uma com suas histórias e vivências a serem interpretadas por outra mulher. Esse “acaso” tem algumas explicações no quadro educacional e de resistência da história brasileira. Segundo Aldinida de Medeiros Souza (2007), que escreve sobre o *Oiteiro*, romance de Magdalena Antunes, a narradora conta e traz à memória as mulheres negras escravas, contadoras de histórias que ajudaram a forjar as identidades brasileiras através de Tonha (a *negrinha moleca*) e Patica (a *bá*).

Na busca da presença feminina através da história da educação nas nossas escolas, verifiquei que elas ainda são de presença maciça, principalmente nas séries iniciais, onde em muitos outros aspectos sua presença como educadora ou professora são bem visíveis no cotidiano. Basta lembrar que as mulheres, sejam elas negras, índias ou de origem europeia, sempre tiveram um papel de educadora em diferentes épocas, lugares e histórias. Essas, não foram contadas como histórias oficiais, mas já despertaram ou despertam consciências através da literatura feminista e que reportam para um novo modo de ver as identidades de gênero como um todo.

Farei agora considerações à respeito de como as narrações e as observações, ou seja, os dados, foram captados.

4.4 Instrumentos e procedimentos de coleta dos dados

Considerando que somos “um fio na teia da vida” e que podemos construir “conhecimento prudente para uma vida decente”, é fundamental esclarecer que o presente trabalho foi efetivado através da investigação qualitativa, onde as ações, os comportamentos e os cenários, as relações múltiplas de referências formativas e as fontes de conhecimento passam a ter salutar importância. Para ajudar na compreensão desses elementos tive que levar em conta atitudes como: observar, escutar, separar, comparar e captar os sentidos (em seus devidos contextos). Para obter nosso intento, pensei estas histórias como uma abordagem parecida com as narrações contadas e cantadas por nossas avós e nossos avôs de “mama África”. A observação, a entrevista e compartilhamento de documentos foram imprescindíveis para este processo. Foram esforços para abrir portas e trilhar caminhos, colher frutos em tempo hábil. Assim, os percursos foram acontecendo, tentando respeitar os fios das lembranças e as atitudes de cada partícipe em tecidos múltiplos.

Em primeiro lugar, os registros foram feitos através da técnica da entrevista semi-estruturada para coleta das narrações e, os instrumentos que utilizei foram o gravador e o caderno de anotações. Em segundo lugar, houve um registro das ações das partícipes e em todas as oportunidades possíveis realizei observações não-estruturadas ou livres. Percebi, na prática, o que afirma Alves-Mazzotti (1998) sobre a observação não-estruturada.

Na prática percebemos que o “tipo de observação característico dos estudos qualitativos [...] é a observação não-estruturada, na qual os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação” (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p.164)

Embora essa técnica exija um longo período com os sujeitos partícipes da investigação, os trâmites burocráticos e as datas limites de todo programa de pós-graduação do Brasil são determinantes para o processamento e conclusão de estudos como este. Também, contei com o serviço de e-mails, em alguns momentos, para envio de documentos e respostas complementares às das entrevistas. Isso ocorreu devido a não possibilidade dos sujeitos disponibilizarem de mais tempo.

Sobre as observações em pesquisas qualitativas, Alves-Mazzotti (p.167) destaca que devemos ter em mente os aspectos relevantes tais como: “o nível de participação do observador no contexto”, “o grau de conhecimento dos participantes sobre os objetivos do estudo proposto”, “o contexto da observação”, a duração e a forma como serão feitas os

registros do que fora captado. Assim, o nível da minha participação como investigadora com relação às observações, se restringiu a “anotações detalhadas em relação aos eventos testemunhados” (MOREIRA, 2006, p.201) e ainda, a perguntas ou comentários que ajudassem a captar o que os sujeitos diziam.

Os objetivos, bem como toda a preocupação teórica/prática do projeto foram compartilhados, inicialmente, com cada uma das atrizes sociais (partícipes ou sujeitos). Cada atriz social escolheu um ambiente (ou de trabalho, ou de casa) para fazer as entrevistas e, apenas uma delas, permitiu ou oportunizou registrar a prática que desenvolveu com crianças e jovens do seu grupo de militância. No que diz respeito à duração e a forma de cada registro dos dados, dependeram do tempo disponível de cada sujeito e dos instrumentos: áudio e caderno de anotações, de acordo com o momento. Houve uma peça teatral, por exemplo, na qual uma das atrizes era uma partícipe da pesquisa. O convite veio de surpresa e tive que ir sem nenhum instrumento de registro, sendo que minhas lembranças se tornaram imprescindíveis, até mais do que em outros momentos de anotações em casa.

As entrevistas semi-estruturadas aconteceram como *conversas* com espécies de temas-chave: formação, educação, ensino, arte, afrodescendência, arte afrodescendente e, o que prescrevi como “tema-chave” estava subentendido como sugestões para iniciar a conversa no roteiro de entrevista. Isto se aproximou com o que Moreira (2006) denominou de *protocolo de entrevista*. O objetivo principal desse protocolo, além de incitar a conversa, foi o de encontrar, através do modo falar de cada entrevistada, fatos, comportamentos, cenários e sentidos com relação à arte afrodescendente e visualizar como elas lidavam com esses elementos em seus contextos educacionais. Para facilitar as transcrições (RICHARDSON, 2008; MOREIRA & CALEFFE, 2006), as ações verbais e não-verbais foram consideradas importantes, por isso, registrei em formato áudio visual como uma alternativa a mais e, isso, possibilitou uma revisitação constante ao material documentado, facilitando as transcrições onde as palavras não foram bem articuladas pelas atrizes sociais. Houve também intervenções esporádicas da investigadora, quando necessárias, para esclarecer dúvidas ou para solicitar complementos de informações. As instâncias documentais (fluxograma de curso, plano de aula e de curso, folder de eventos) também puderam fazer parte dos dados, para ratificar o que fora conversado.

Os fios de histórias pessoais e profissionais correlacionaram-se com o lugar de origem, com a visão de educação, arte, afrodescendência e de arte afrodescendente de cada sujeito. No caso das professoras que estão diretamente em sala de aula, cada história teve sua importância envolvendo a compreensão de como se tornaram professoras de arte e, conseqüentemente se

abordavam ou não questões sobre arte afrodescendente, como e por que a abordavam. No caso da militante do Movimento Negro, além de poder discorrer sobre a importância de ter cursado a Licenciatura com Habilitação em Artes Plásticas narrou como chegou a fazer parte e, até mesmo, o processo de como chegou a liderar o grupo do qual é partícipe ainda hoje.

Ouvir o que referencia as partícipes revestiu-se de suma importância, haja vista o que nos diz Macedo (2004) “Aqui a memória assume dinamicidade na interação entre o passado e o presente, fugindo ao aspecto estático do documento escrito” (MACEDO, 2004, p. 174). As falas das atrizes sociais foram uma espécie de narração e, ao mesmo tempo, refletiam sobre suas vivências de caráter prático. Esse tipo de fala/ação fez acreditar que os sujeitos são referências educativas naquilo que fazem. E, suas palavras passaram a ser de interesse, ao mesmo tempo, da história, da educação, da arte, da cultura e da sociedade, e não mais somente das suas individualidades. Além disso, são referências, porque são fontes de um saber acumulado e inter-atuante, inter-comunicante, inter-subjetivo.

As *conversas* foram exemplos destas intersubjetividades entre as atrizes sociais do processo e a investigadora, que se concretizaram pelo uso de uma linguagem próxima, devido à familiaridade entre os universos de investigação. Porém, a despeito de pontos comuns houve esforço de problematizar e buscar as idiossincrasias de cada discurso.

Em face à apresentação das idiossincrasias a investigação poderia trazer à tona questões pessoais e psicológicas, e não só profissionais dos sujeitos, – foram mantidos sigilos quanto aos nomes de cada educadora. Utilizamos os seguintes codinomes: Nêga Zinga, Girassol e Virgipedag, os quais foram escolhidos por elas mesmas. Houve negociações a respeito do que seria publicado, dentre as falas e imagens colhidas. Enviei os documentos transcritos para o e-mail de cada uma e, em outras oportunidades, entreguei em mãos.

Aprendi daquilo que registrei que é impossível abordar as falas em sua totalidade; que a investigação e as nossas experiências são micro-realidades no infindável mundo “real”, mas nem por isso menos importante. Tal a importância ocorre em face às complexas realidades humanas que são educativas por consequência (MACEDO, 2004, p.51). Aprendi também muito no que fora estabelecido até aqui e, também, durante as etapas da análise, enfim, em todo esse processo. Por exemplo, o fato de ser afrodescendente faz das nossas experimentações algo peculiar frente à cultura brasileira tão diversa e singular ao mesmo tempo.

Abaixo, sigo narrando a forma de análise deste processo de investigação.

4.5 A análise dos dados

O tecido de que é feita a vida é composto por muitas tramas, algumas simples, outras com grande multiplicidade de cores e formas, que formam um grande mosaico (CAVALCANTE, 2011)

Segundo Deslauriers e Kérisit (*In: POUPART et al., 2008*), uma análise deve ser orientada para encontrar sentido aos dados e demonstrar como esses dados respondem o problema da investigação realizada. E, não basta procurar esses sentidos, linhas de uma trama ou de várias tramas, ramificações ou raízes, que formam seu tecido, é necessário apresentá-los como resultados. Na busca desses sentidos encontrei, talvez, muitas cores e nuances de cores diferentes e aí residiu o compromisso com a complexa realidade percebida e compreendida, de onde essa investigação é apenas uma pequena contribuição, no mosaico da vida – mosaico orgânico.

De início tive que percorrer novamente tudo que fora transcrito e digitado, refazer cronogramas de trabalhos, concordando com o tempo geral concedido pelo Programa de Mestrado e, as análises propriamente ditas tiveram que transcorrer entre os meses de setembro e outubro de 2011. Em todo o percurso houve momentos de análise como avaliações, reavaliações, planejamentos de maneira até espontânea, considerando esta etapa mosaicista apenas a preparação para sua culminância.

No processo da análise, depois uma descrição e leitura densas, escolhi algumas palavras (linhas) ditas por cada partícipe como pedaços de tecidos ou linhas significativas costuradas no mosaico orgânico (para “dizer”) das suas experiências. Logo após essas escolhas aproximei as conexões mais comuns entre si para compor imagens gerais do que fora selecionado. Nas filigranas analíticas de autores como Alves-Mazotti e Gewandszajder (1998) Macedo, (2004) Moreira & Caleffe (2006) Oliveira (2007), Bardin (1977) e Richardson (1999) organizei as conexões mais comuns por *unificação* (LINCOLN & GUBA, 1985 *apud* MOREIRA & CALEFFE, 2006), e com essas *unidades significativas* alinhei os temas pertinentes. Relacionei novamente essas unidades às falas das partícipes através de novas leituras de suas narrações; considerei a procedência das percepções das atrizes quanto a essas unidades; atentei para as revelações destas com os seus contextos; verifiquei a validade das atividades; retornei, quando necessário, ao campo de investigação. Os critérios para escolha destas unidades foram: presença, ausência, intensidade, pluralidade, detalhamento e contextualização das experiências narradas. Várias unidades significativas formaram uma categoria emergente pertinente. Segundo Oliveira (2007) existem categorias *teóricas* vistas a

partir das concepções e suportes dos autores estudados e, *empíricas*, por se tratarem das percepções dos sujeitos (MAYKUT & MOREHOUSE, 1994 *apud* MOREIRA & CALEFFE, 2006; BARDIN, 1977). Desta forma, as categorias empíricas partiram das vivências tecidas pelas partícipes.

Para fazer o arremate das unidades em cada categoria atentei-me para o que havia de comum entre estas unidades significativas, no que fazia sentido reunir por causa do problema investigado, bem como das questões pertinentes. Com isso, visualizei o agrupamento dessas unidades em cartazes referentes a cada partícipe. Por sua vez, cada categoria serviu somente para uma dimensão da análise e a minha subjetividade como investigadora foi guiada, principalmente, pelos objetivos.

Quadro 02: Unidades Significativas

UNIDADES SIGNIFICATIVAS		
NÊGA ZINGA	GIRASSOL	VIRGIPEDAG
Ancestralidade africana; Nêga Zinga; Corpo e dança; Afrodescendência; Estética; Identidade Igreja Católica; Movimentos sociais; Movimentos negros em Teresina; Licenciatura em Educação Artística; Terreiros e Capoeira; Formação Arte; Cultura Afro; Dança Afro; Resistência; Bairro Angelim	Professora Formadora; Formação; Oeiras; Dança do Congo; Identidade Pedagogia; Licenciatura em Educação Artística; Especialização em Arte/Educação; Mestrado em Educação; Arte Centro de Formação (SEMEC/Teresina-PI); Instituto de Educação Superior Antonino Freire	Professora de Ensino Religioso; Afrodescendência; Identidade Igreja Católica; Curso de Teologia; Pedagogia; Manifestações culturais locais; Capoeira; Arte Escolas Públicas (Estadual e Municipal) de Teresina-PI; Formação

Quadro organizado por Francilene Brito da Silva em 24 de dezembro de 2011.

Na continuidade do processo, as falas, as ações observadas necessitaram das categorias teóricas. Além disso, essa revisitação à teoria, embora tenha sido constante passou a ocupar um momento ímpar na análise, sendo que depois, lancei mão destas para relacionar às minhas interpretações, sempre tendo consciência das categorias empíricas e do tema central da investigação: a arte afrodescendente a partir dos três olhares das educadoras em questão.

As categorias empíricas foram as seguintes: as identidades em seus processos formativos de ser educadora e/ou professora(r) de arte; as formações das partícipes enquanto

escolar e social; e a arte afrodescendente como presença ou ausência em suas vidas pessoal e profissional.

Sobre as categorias teóricas observei e destaquei os seguintes temas: as ausências ou os silenciamentos como *espaços vazios* e *não-lugares* da arte afrodescendente na formação de professores e na escola; a experiência como propulsora da educação social e escolar, bem como das vivências sobre a arte afrodescendente; a resistência como um fator da pós-colonialidade ou descolonização da cultura eurodescendente em favorecimento às múltiplas culturas e artes como saberes emergentes e favoráveis ao reconhecimento das diferenças.

Como nesse processo qualitativo de investigação, não podemos deixar de lado as nossas subjetividades como investigadores, esbocei algumas categorias referentes às minhas experiências. Considerei a família, a comunidade e a escola como contextos que favoreceram ou desfavoreceram diálogos entre a investigadora e as partícipes.

Logo após ter ciência das categorias frisadas acima, à luz dos objetivos, retomei as conexões das unidades significativas e pude refazer essas categorias, às quais tiveram a configuração no quadro abaixo.

Quadro 03: Categorias

CATEGORIAS
Processos Identitários Formação Concepção sobre Arte Afrodescendente Educação sobre Arte Afrodescendente Contextos

Quadro organizado por Francilene Brito da Silva em 24 de dezembro de 2011.

Lançando essas tessituras como base, na continuidade dessa exposição reafirmarei as classificações supracitadas no “contar” do que foi ouvido e percebido das experiências com as partícipes. Logo após, faremos uma retomada do que dissemos, correlacionando às categorias, às teorias e às interpretações.



5. NOS RASTROS DAS PARTICIPES: QUAIS OS FIOS DAS TRÊS EXPERIÊNCIAS?

E assim sucedeu: num golpe divino, a aranha foi convertida em pessoa. Quando ela, já transfigurada, se apresentou no mundo dos humanos logo lhe exigiram a imediata identificação. Quem era, o que fazia? – Faço arte. – Arte? E os humanos se entreolharam, intrigados. Desconheciam o que fosse arte. Em que consistia? Até que um, mais-velho, se lembrou. Que houvera um tempo, em tempos de que já se perdera memória, em que alguns se ocupavam de tais improdutivos afazeres. (COUTO, 2009)

Valho-me da historinha da aranha que fazia arte, de Mia Couto, para continuar tecendo mais especificamente cada uma das experiências vivenciadas com as atrizes sociais da investigação. Quem são? O que fazem? Como fazem? E, por que fazem? A aranha de Couto intrigava o aranha porque não se submetia a fazer teias por instinto e nem para terem utilidades. Ela queria tecer por arte! Diziam ser doença que ela teria apanhado de outros bichos ou dos humanos. Assim, uma aranha com manias de gente, só poderia viver bem como gente. Então, ela foi ser humana! Destarte, essas “historinhas” que agora irei “contar”, trazem em si experiências para que não esqueçamos uma mania antiga de fazer, pensar, viver e se intrigar: arte. Pois, se preocupar com “improdutivos afazeres” é remeter à palavra *experiência* no sentido dado por Larrosa (2002) e Heidegger (*apud* LARROSA, 2002).

A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente *ex*-iste de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. [...] O sujeito da experiência, se repassarmos pelos verbos que Heidegger usa [...], é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não o sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. (LARROSA, 2002, p.25)

A aranha de Couto fez a experiência de sair de si para ser humana e também se deixou apoderar por essa experiência abrindo também possibilidades de sentidos múltiplos e transversais com as outras pessoas humanas, que tiveram que visitar suas memórias por causa das transformações de uma aranha/humana. Para não perdermos a memória de algumas das muitas experiências forjadas por rastros afrodescendentes nas Américas, poderá ser necessário compreender primeiramente que a palavra experiência se aproxima dos “improdutivos afazeres” quando pensamos na possibilidade daquilo que nos afeta como problemática em nossa vida e, portanto, naquilo que nos consome, que produz estranhamentos enquanto importante por nos descentralizar de nós mesmos, nos abrindo para o diferente, as alteridades, as idiosincrasias e as formas de pensar o mundo na tentativa de escapar às malhas colonialistas do empirismo e assegurar nossos processos identitários, colonizados e “eurocentralizados”.

Considerando as vivências das três partícipes, gostaríamos de olhar como um ato criador, também, o pensamento exposto nesse trabalho, como Deleuze (SCHÖPKE, 2004, p. 137) denomina o pensamento filosófico de “máquina de guerra”, como um “modo de existência”. Desse modo, experiência e existência se mesclam nos olhares/corpos das partícipes dessa investigação. Iniciaremos com as histórias de Nêga Zinga, bem como do grupo que participa. Depois, continuaremos no segundo momento com os olhares de Girassol, e, no terceiro momento com Virgipedag. Quando citamos a palavra “olhar” queremos destacar que essa ideia/pensamento se faz por ser corpo, pois, entendemos que todo olhar é concretizado de corpo inteiro em nossas experiências/sentidos.



5.1 Nêga Zinga

A visão da casa de Nêga Zinga foi motivadora para nossa conversa, pois se tratava de um ambiente acolhedor, onde elementos simbólicos, como as pinturas com imagens de mulheres e crianças de tez negra, fazem parte dos objetos da casa. Sendo que, classifico as pinturas visualizadas como elementos-chaves das composições e, com a devida permissão da entrevistada e dona desse acervo pictórico passei para o papel em forma de fotografia.

Figura 03 – Mãe Preta: pintura, Nêga Zinga



Fonte: acervo particular Nêga Zinga

Quando perguntei o significado dos quadros, Nêga Zinga respondeu dizendo que chama essas imagens femininas de “Mães Pretas” e, vai explicando logo que são especiais para ela, porque “contam”, simbolicamente, histórias sagradas e do cotidiano das mulheres negras ou de figuras que foram consagradas pelo imaginário popular como Nossa Senhora Aparecida.

Figura 04 – Nossa Senhora Aparecida, pintura.



Fonte: acervo particular Nêga Zinga

Mas, antes de adentrarmos na casa, logo na entrada tem um espaço de terra cheio de plantas frutíferas como a goiaba, a banana, o nêne e outras plantas com flores ou somente folhas ornamentais. O local onde estas plantas estão dispostas não é tão amplo, o espaço é apenas o suficiente para que todas estejam ali.

Figura 05 – Fachada da casa de Nêga Zinga



Fonte fotografia: acervo particular Francilene Brito da Silva

Figura 06 – Detalhe da fachada da casa de Nêga Zinga



Fonte fotografia: acervo particular Francilene Brito da Silva

Há uma varanda pequena antes de chegar à sala e, para seu acesso tem – uma espécie de alpendre –, além das plantas, o caminho é ornamentado com tijolos e seixos onde podemos caminhar até entrar na sala. Nesta, encontram-se cadeiras tipo “preguiçosas” bem rústicas, feitas de materiais como o couro e a madeira que nos “convidam” a sentar para conversar ou simplesmente apreciar o luar. Não foi difícil sentir-me à vontade, afinal, estávamos num ambiente também comunitário que, por três vezes chegaram pessoas do grupo ao qual Nêga Zinga faz parte, para saber algo sobre as apresentações ou os ensaios que fazem ou, ainda, simplesmente para visitá-la. Algumas crianças também chegaram e começaram a brincar à frente da casa, e logo se juntaram a elas os dois filhos de Nêga Zinga.

Desde jovem, ela participou de grupos da Igreja Católica ligados à Teologia da Libertação. Tudo começou na década de 1980, na Comunidade Nossa Senhora da Glória, no bairro Planalto Ininga, Zona Leste de Teresina. Nêga Zinga foi catequista, legionária e participou de pastorais sociais como, a Pastoral do Negro (na função de agente pastoral negra), onde representou este grupo na coordenação arquidiocesana de Teresina durante a década de 1990. Participou também da Escola de Dança do Estado e de festivais de dança nessa comunidade. Ela e outras jovens eram responsáveis pelas coreografias das missas e, a partir daí passou a se dedicar à *dança afro*, onde foi lançada a Campanha da Fraternidade de 1988, cujo lema era “Ouvi o clamor deste povo!” onde foi convidada para coreografar toda a Missa juntamente com o grupo o qual ela dançava. Para realizar essas coreografias buscou ajuda de pessoas da *Umbanda* e do *Candomblé* (com a *dança dos Orixás*) de Teresina-PI, juntamente

com as pessoas da *Capoeira* que faziam parte dos movimentos da *puxada de rede, dança de roda*.

Depois disso apresentou-se em show organizado pela Pastoral da Juventude em meados dos anos 1990 também no bairro Angelim. Logo, logo foi morar naquele bairro, onde casou e se uniu aos movimentos sociais da comunidade, colaborando e apoiando a União de Mulheres Piauienses (UMP), o Movimento dos Sem Terra (MST) e o evento do Grito dos Excluídos através da sua participação no Movimento Negro.

Durante os anos de 1980, fez parte dos grupos *Mimbó, Coisa de Nêgo e Delê*. Sobre o grupo *Mimbó* conversei com membros do *Ifaradá* e me esclareceram que este não fora o nome inicial do grupo, como afirma *Nêga Zinga*, abaixo. Ela conta que havia integração entre esses grupos com relação ao que produziam como música percussiva, dança afro, poesia, estética corporal e formação de bloco de carnaval. Numa de suas falas diz:

[...] E aí eu conheci as pessoas que já faziam... que já estavam trabalhando nessa discussão, pesquisando estética afro... como a Halda, né... que na época já pesquisava a questão da dança... essa coisa do cabelo... eh...aí... tinha Ruimar Batista já pesquisando poesia... já... né... e aí Pi Zeca na questão da percussão ... e aí... Parece que era coisa mesmo assim ... que estava escrito, porque assim... eu fui estudar em uma escola... que no fundo da escola... o, pessoal que ensaiava o bloco que...que hoje é o Grupo Coisa de Nêgo que na época era só um bloco... ensaiavam atrás da escola. Então eu comecei a ouvir uns... uns sons diferentes... “Nossa, é o que eu tô pesquisando!”, né... que era o som do agô... som que eu sou apaixonada. E daí então conheci, e daí então, o Ruimar me convidou pra participar de um grupo que hoje é o *Ifaradá*... na época era *Mimbó* ... já nessa área de pesquisa de Dança Afro. E aí então eu conheci Lucineide Barros... que ela fazia parte do *Mimbó* na época. [...] E aí surgiu... nasceu o primeiro grupo de dança afro de Teresina que é o *Afro Delê*... com meninas do...da Zona Norte de Teresina... dentro do *Mimbó*... [...] *Mimbó*... que eram pesquisadores universitários... que é o *Ifaradá* hoje. E daí eu contribuí com o *Coisa de Nêgo* nessa época com o grupo *Delê*... porque nós sempre pesquisamos... minha área de pesquisa sempre foi o *Afro Primitivo* prioritariamente ... né... a partir daí com o *Coisa de Negro* comecei também a pesquisar o *Afoxé*, mas... porque o *Afoxé* num era nem preciso muita pesquisa porque já é... uma adequação do primitivo... né... que é a evolução do *Ijexá* ... e aí... então como no *Coisa de Nêgo* a prioridade é o *Afoxé*... principalmente piauiense... aí, então, o *Delê* dançava... o *Coisa de Nêgo* tinha a percussão e o *Delê* tinha o corpo de dança. E daí, então, foram acontecendo outras atividades... (NÊGA ZINGA, Conversa do dia 11 de junho de 2011, Teresina, PI).

Tanto na militância quanto na arte, seu interesse sempre foi a dança, pois foi através desta que *Zinga* traçou todo um perfil profissional. Sua história, também se mescla com a história do Movimento Negro Piauiense, evidenciando sua luta e de outras pessoas envolvidas nesse processo que ela considera estratégico para uma mudança, quiçá uma transformação da realidade social que temos hoje. Já nas primeiras décadas do século XXI, ela fez o Curso de

Licenciatura Plena em Educação Artística na Universidade Federal do Piauí, onde foi em busca dos elementos visuais para aperfeiçoar suas experiências sobre dança.

[...] Aí então, decidi fazer Artes Plásticas com a questão, porque... a gente pesquisava figurino, pesquisava artesanato, pesquisava cenário... Então, eu acreditava que fosse me ceder mais elementos pra questão do grupo, né... de tá enriquecendo o próprio trabalho do grupo. E, eu acho que, de certa forma, acertei porque hoje, em função do curso... a metodologia, né...a disciplina Metodologia ajudou muito nessa questão de... de tá mesmo... é... direcionando. Porque o objetivo do grupo é dentro da questão da educação, prioritariamente. Tanto é que quando a gente vai elaborar um projeto a gente tem muito mais facilidade de elaborar projetos na área da educação do que na área do trabalho. Tenho muita dificuldade de elaborar na área de saúde, por exemplo. Por que não é nossa... Nossa área de trabalho. Então, enriqueceu mesmo com a questão dos elementos do artesanato, roupas, bijuterias, é... Cenário... E essa questão (há barulhos da criança brincando) oficinas [...] (NÊGA ZINGA, Conversa do dia 11 de junho de 2011, Teresina, PI).

Percebemos que, além dos elementos cinestésicos da dança, a eles se juntam os visuais que geraram, por seu tempo, o interesse por elementos metodológicos, educacionais e políticos para que o grupo de dança o qual ela participava pudesse trabalhar em outras frentes. Neste momento da sua vida, Zinga já havia ajudado a fundar o *Grupo de Cultura Afro Afoxá*, no bairro Angelim. Quando perguntei por que as pessoas do grupo escolheram esse nome, ela respondeu:

Porque significa *encantamento* e vem do yorubá. Na época foi feito um estudo e escolhemos democraticamente esse nome. Mas, eu não concordo muito com ele porque tem gente que tem preguiça mental e chama de qualquer jeito como, por exemplo, *afrouxá* ou então, *afoxé*. (NÊGA ZINGA, Conversa do dia 22 jun. 2011, Teresina, PI).

O Afoxá surgiu também com pesquisa só de dança, né... e daí nós fomos incluindo outros elementos... e aí veio a percussão por necessidade... aí veio o artesanato por necessidade pra poder elaborar figurino e... depois fomos pesquisar culinária por necessidade... pra tá... é... criando alternativa de auto sustentação do grupo, né. E... e... a estética afro também por necessidade pra questão mesmo do palco, né... pro teatro... essa questão de maquiagem, né... e aí então, mas assim... sempre a... a bandeira principal sempre foi a dança. E até hoje... o grupo já tem o que... quinze anos de existência. (NÊGA ZINGA, Conversa do dia 11 jun. 2011, Teresina, PI).

Dessa forma, o grupo veio somar esforços, no bairro, porque as condições de vida dos moradores ainda deixam a desejar, em termos de saneamento básico e condições de vida mínimas. O bairro, segundo a própria participante, ainda tem características de zona rural e como instituição, o grupo participa também da vida política da comunidade, reivindicando condições melhores, mas a questão também passa pelo desenvolvimento das(os) jovens. Por isso, ela conta que:

[...] A realidade do Angelim, de certa forma o Afoxá interferiu, porque na época as mulheres... do Angelim... elas só tinham uma função... era ser empregada doméstica e parir... casada ou não... era só isso. Completava quinze, dezesseis, dezessete anos... tinha que cumprir a sua obrigação de empregada doméstica e mãe. E aí então o Afoxá conseguiu interferir...muito dessas meninas fizeram o curso superior... estão no mercado de trabalho, mudaram a visão, né. Os meninos também eram coisa de trabalhar tanto de caminhão mesmo... trabalho braçal, né. Hoje a gente tem... temos é... é pessoas qualificadas dentro da área mesmo, como percussionista. Temos várias pessoas também em dança afro, qualificada e ganhando dinheiro, né, trabalhando, né... em projetos da Prefeitura, em projetos do Estado, né e... Também até outros projetos de outras instituições [...] (NÊGA ZINGA, Conversa do dia 11 jun. 2011, Teresina, PI).

Então, tem sido uma “labuta”, como ela mesmo diz, e, o grupo tenta ajudar não só nestes aspectos, mas ainda em outros onde, pelo menos, percebemos durante as nossas observações, que há um esforço para integrar as atividades de dança afro, os elementos que a compõem com a educação e a reivindicação de direitos básicos sociais e humanos. Nesse sentido,

[...] a dança afro é uma estratégia, um instrumento de mudança de realidade. Né. Porque ... mexe com a auto estima das pessoas, né... O objetivo real da... da questão da arte negra, afro descendente é ta resgatando a auto estima, porque é impossível você fazer arte sem falar da história... sem falar da situação de escravidão, sem falar do processo de... de libertação, de resistência, né... e a... e ainda hoje, fazer arte negra é sinônimo de resistência. É uma arma de guerra. É como a capoeira, né. (NÊGA ZINGA, Conversa do dia 11 de junho de 2011, Teresina, PI).

[...] nossa arma de resistência é a arte, afro. Você chegar num espaço é... e... mostrar... e... mostrar a cultura afro com toda a sua indumentária... a partir da questão da valorização do ser humano, porque quando você... chega num... pelo menos com o Afoxá... acontece muito isso... uma coisa que a gente pauta muito é a “minha identidade”. Não adianta eu fazer dança afro, fazer música, percussão... percussiva se eu não me reconheço, não me valorizo, eu não me gosto, eu não me vejo como parte, não me incluo numa sociedade do meu jeito particular. Porque a gente... busca a igualdade, mas sabendo que... temos que é... dar prioridade às diferenças. Porque a igualdade que a gente busca... num é... a mesmice (NÊGA ZINGA, Conversa do dia 11 de junho de 2011, Teresina, PI).

[...] A dança afro tem três segmentos, podemos dizer assim. Tem o PRIMITIVO que é mais ligado com a *terra*, às *batidas*, ao *tribal*, ao fazer diário. O GUERREIRO, que tem a ver com as *lutas* dos *Orixás* guerreiros, narrativas, representações de Orixás e cavalgadas. E, o CONTEMPORÂNEO que são nossos ritmos mais próximos como o samba reggae ou afoxé, enfim. (NÊGA ZINGA, Conversa do dia 22 de julho de 2011, Teresina, PI).

No Brasil, o que chamamos de *dança afro* ainda é algo em construção, em termos conceituais. Mas, podemos dizer que é uma “bricolagem”, uma união, de vários rastros de elementos culturais africanos e afrodescendentes (ERAMO, 2010). A maneira como Zinga fala da *dança afro* é uma descrição particular de quem vive uma realidade, um contexto que

envolve sempre as questões educativas, sociais, e elementares de toda arte aliada às suas próprias produções materiais e imateriais, suas histórias, estilos e configurações. Ainda nessa perspectiva, ela também contempla a questão das identidades: étnica, local e profissional, trabalhando na perspectiva de forte identificação com a resistência, sinônimo de positividade nos embates com a sociedade de empoderamentos como sujeitos de valores conquistados, sendo que aqui se percebe uma forte indicação para pensar os membros do grupo por esse viés. Ela destaca também uma igualdade que:

[...] É essa igualdade de tratamento, é a igualdade de conquista de espaço, né... e aí... o Afoxá... a maioria das pessoas conseguem... estão se despertando até pra manter o seu cabelo, porque... uma das... das principais características afros que se perde de imediato é o cabelo, porque é a moldura. Primeiro que chama a atenção... que você primeiro é visto é pelo cabelo... é o cabelo ruim e o cabelo bom. Isso é visto desde a hora que você nasce... primeira coisa que as pessoas perguntam quando a criança... num pergunta não é o nome não. “É branco, é negro ou é preto? Como é que é o cabelo?” Pergunta nem o nome, se já tem um nome, quer saber como é que é. Parece com quem... né. E aí então já começa aí o processo de... de... de opressão. Né... de oprimir... de regularizar... de me colocar num molde que a sociedade aceite ... que é uma característica embranquiçada. [...] E aí é outra coisa também é a questão dos elementos mesmo... estéticos... que é o cabelo, que é a boca, que é o nariz, né. É muito presente... Se você for dar uma olhada, assim, a maioria das artes... também são voltadas pra questão do... do... da pessoa... do físico da pessoa humana, né, do ser humano (NÊGA ZINGA, Conversa do dia 11 de junho de 2011, Teresina, PI).

A estética traçada por ela é ligada ao corpo. Marcado, muitas vezes pela imposição apregoada para atender a padrões socioculturais nem sempre confortáveis, mas aceito por todos, invisibilizando ou escamoteando estéticas, sentidos e corpos afrodescendentes. Com base nessas premissas, o grupo também ministra oficinas em escolas do bairro que contam com o Programa *Mais Educação*. Um programa do governo federal em que os alunos vão para a escola, no contra-turno, para a realização de atividades extras em prol do melhoramento do seu rendimento escolar formal. Nessas oficinas acontecem atividades artísticas diversas. Membros do *Afoxá*, assim como todos os outros professores/oficineiros desse programa são ressarcidos com uma quantia de R\$ 60,00 por turma até a época da investigação em campo. Conseguem também parcerias com outros órgãos como o SENAC, o SENAI e o SEBRAE. Como ela mesma nos contou, o fato de ser formada numa licenciatura ajuda muito quando constroem seus projetos para concorrer a financiamentos.

No embalo dessas histórias, a presença da arte enquanto dança, música, poema e estética corporal do cabelo fizeram parte da história do movimento negro teresinense. Ela se lembra que havia também, os festivais de dança nos bairros promovidos pela Prefeitura e, em um desses festivais aconteceu o inesperado para aquele momento: o *Delê* (o grupo primeiro grupo de dança afro que ela participou) ganhou o prêmio de uma edição desses festivais. Por

que ela disse, inesperado? Porque, nos anos anteriores nessa edição, os únicos grupos que concorriam e ganhavam eram grupos de balé clássico ou danças típicas de origens europeias. Depois, com o *Afoxá*, a preocupação não eram tanto os festivais, mas as ações educativas e sociais que vêm desenvolvendo, sem esquecer que:

[...] a dança dá uma amplitude muito grande, porque qualquer é... manifestação cênica... ela inclui enes possibilidades. Desde cenários que aí vem artes plásticas, desde... a questão da literatura pra questão mesmo de... de musicalidade, interpretação, performance... tudo que você... quer dizer é um elemento muito rico, né. E que inclui muitas outras... a questão da... da... dos Orixás, da história dos Orixás... que aí vem a História da África. É impossível você pesquisar os Orixás de religiões de matrizes africanas sem chegar lá nos antigos... nos antigos reinos... nas nações africanas, na questão das comunidades que vieram como escravos pro Brasil, pra América [...]É como que fosse um ritual... a arte... a arte... afrodescendente... é em qualquer uma das manifestações, a música, a dança, as artes plásticas... é um pedido de licença permanente. É como que você tivesse o tempo todo batendo cabeça com seus ancestrais, como que fosse uma invocação, né, dessas energias. É... querendo ou não todos os elementos eles estão direcionados pra religiosidade. Se você for ver as artes do mestre Didi, né... lá estão vários símbolos de Orixás... termina-se utilizando muitos elemento que tão relacionado aos Orixás...é como a questão dos búzios, a questão da colagem... presente, né... a mistura de elementos, né, cores, é símbolos... é... a gente tem a mania muito grande de usar uns símbolos muitos identitários... o triângulo... o triângulo... ele é ... tanto... meio pirâmide, né... como invertido... ele é muito permanente nessa questão da simbologia das artes. E isso tem uma ligação direta com a questão da ancestralidade e da religiosidade que é a questão do valor, do masculino e do feminino, que não existe essa separação, né... não existe uma separação entre o bem e o mal. (NÊGA ZINGA, Conversa do dia 11 de junho de 2011, Teresina, PI).

Quando falamos em arte europeia, muitas vezes esquecemos que na Grécia Antiga, por exemplo, a cultura grega nasceu sob a égide da tradição oral e, o teatro grego era corpo e voz, não somente papel e tinta. Como nasceu a educação visual grega? Onde seus escultores e pintores apreenderam suas técnicas? Os vasos e ânforas do período Geométrico e as esculturas gregas do período Arcaico revelam traços e formas egípcias. A interculturalidade desses povos egípcios, que muitos esquecem que também são africanos possibilitou uma vida de significados, ritos, acontecimentos históricos e o compartilhamento de experiências. Hoje dividimos Artes Visuais, Música, Dança, Teatro, Poesia... O mundo ocidental com suas modernas construções filosóficas e renascentistas dividiu tudo e desaprendeu a ser “inteiro”, e ainda nos ensinou uma arte cartesianamente delimitada. Como esclarece Antonacci (*In: VELLOSO et al, 2009*), quando expõe “Corpos Negros em Zonas de Contato Interculturais”:

Entre herdeiros de culturas de matrizes orais, o corpo atua como “arquivo vivo”, sendo que, em tradições africanas alheias “as lâminas cartesianas que fatiaram o mundo em reinos humano, animal, vegetal, mineral”, corpos advêm da “simbiose de tudo que existiu antes dele”. Nas argumentações de Hampâté Bâ, a partir dessa visão de mundo, povos africanos vivenciam *com* a natureza concepções de unidade

cósmica. Nesse sentido, distantes e estranhos a percepções ocidentais cristãs, corpos e culturas africanas vêm sendo desmoralizados e desumanizados desde a expansão europeia, sob a égide da ciência e tecnologia, do letramento e da modernidade capitalista. (p. 101)

Essa busca de Zinga por um tipo de educação que envolva a arte de dançar pode ser pensado também por esse ponto de vista. O próprio contexto onde vive e compartilha experiências, talvez tenha ajudado nesse pensamento, de enfrentamento da “modernidade capitalista”. Ela nasceu em São Felix do Piauí, tem 42 anos e dois filhos: uma menina e um menino, ainda crianças, seu marido também faz parte do Grupo. Sua filha já canta no grupo dos *Erês* (que significa “brincadeira”, “divertimento” em yorubá) do *Afoxá*. E, o menorzinho já brinca com instrumentos de percussão na casa deles. Ela explica que os *Erês* são o grupo de crianças e adolescentes do *Afoxá*.

Escolheu seu nome fictício porque, disse que, “*Nêga Zinga*” ou “*Nêga Ginga*” foi uma rainha africana que lutou e resistiu contra a escravidão e servia de exemplo para aquelas(es) que estavam no Brasil em situações da escravidão que também lutavam por sua liberdade. No entanto, quando fomos pesquisar sobre esta rainha encontramos alguns aportes históricos que parecem diferentes dos aspectos explicados por ela.

Uma das personagens mais conhecidas da história centro-africana é a chefe de Matamba chamada pela crônica portuguesa e missionária de rainha Jinga. Nascida em torno de 1580, na chefatura do Ndongo, filha do principal chefe da região, que tinha o título de *ngola a kiluanje*, morreu em 1663, depois de uma longa vida ocupada em grande parte em guerrear com os portugueses. Estes haviam se instalado na ilha de Luanda e em algumas fortalezas ao longo do rio Cuanza a partir de 1571, quando Paulo Dias de Novaes chegou para ocupar a donataria que D. Sebastião havia lhe atribuído. A ilha de Luanda e as terras vizinhas eram freqüentadas pelos portugueses sediados em São Tomé, desde meados do século XVI, e por essa época os povos que ali viviam começavam a se tornar mais independentes do domínio exercido pelo mani Congo, chefe do estado mais poderoso da região e aliado dos portugueses desde o final do século XV. (SOUZA, 2008, S/P)

Grupos de ativistas negras brasileiras apontam Nzinga como um exemplo de mulher combatente. A inteligência, coragem e perseverança da chefe africana não devem, porém, iludir ninguém. Ela foi sempre um expoente de uma elite senhorial africana profundamente envolvida no tráfico escravista. Sua resistência à penetração portuguesa nos sertões explica-se em grande parte devido à necessidade de manter o monopólio das rotas escravistas que traziam, do interior da África, os cativos que seriam vendidos na costa. [...] Não havia compreendido, como o desafortunado manikongo Garcia II, seu contemporâneo, a lógica infernal do comércio negreiro. Aquele senhor, em uma patética autocrítica, escreveu: “[...] e em lugar de ouro, de prata e de outros bens que servem de moeda em outras regiões, aqui a moeda é feita de pessoas, que não são nem ouro, nem tecidos, mas sim criaturas. E a nós a vergonha e a nossos predecessores, de termos, em nossa simplicidade, aberto a porta a tantos males [...]” (MAESTRI, 1988, p. 89-90)

Mesmo com toda essa discussão, não estamos querendo invalidar a luta dos grupos organizados que beberam dessa fonte e construções históricas alternativas. O que queremos demonstrar é que, a história não deve ser vista por um só viés, pois corremos o perigo de estagnar nossas trilhas conclusivas. O que importou para essa investigação foi suscitar estranhamentos, inconclusões e, Nêga Zinga, uma partícipe desse trabalho, nos ajuda nesse caminho. Um caminho com suas árvores, flores, pedras, quadros, cadeiras, ações e provocações...

Falaremos agora sobre a experiência com o grupo *Erês do Afoxá*, porque foi o *lócus* da experiência direta de Nêga Zinga registrada nesta investigação.



5.1.1 Corpos que bailam, brincam e cantam em batuques e gingas sonoras... Em cena: os Erês do Grupo Cultural Afro Afoxá.

Era um dia de sábado à tarde, deveria ser umas 14h00min, quando cheguei à casa de Nêga Zinga e havia umas doze ou mais crianças brincando no terreiro da casa.

Nêga Zinga não se encontrava ainda, pois estava acompanhando os jovens do grupo em apresentações artísticas fora do bairro Angelim. As crianças diziam para eu esperá-la, pois não demoraria chegar e com isso aproveitavam para correr, pular, gritar, conversar, sorrir, cantar, brigar e andar de bicicleta. A energia que deles emanava era grande e se encontravam

em um espaço bastante familiar. Depois de uns poucos minutos, Nêga Zinga chegou juntamente com o grupo de garotos com vários instrumentos de percussão, que foram tirados de dentro do microônibus e postos na varanda da casa. Todos pareciam bem cansados e ainda não haviam almoçado e, para completar tinham de sair às 15h40min, para fazer outra apresentação artística.

Dirigimo-nos ao Centro Educacional Integrado Angelim, aonde aconteceu o ensaio do grupo das crianças.

Figura 07 – Detalhe da fachada do Centro Educacional Integrado do Angelim



Fonte fotografia: acervo particular Francilene Brito da Silva

Figura 08 – Detalhe do interior do Centro Educacional Integrado do Angelim



Fonte fotografia: acervo particular Francilene Brito da Silva

Durante o percurso percebi algumas singularidades do bairro Angelim. Localizado na Zona Sul de Teresina-PI, esse bairro fica no caminho da Zona Rural e ainda tem muitas ruas sem asfalto, sem saneamento básico e casas de taipas bem pequenas ou feitas de tijolos, muitas vezes não rebocados. As(os) meninas(os) do grupo, tanto aquelas(es) que haviam chegado, quanto as(os) que já estavam esperando Zinga em casa, tinham algo, ou pelo menos percebi algo de empoderamento de si, uma positividade, uma auto estima mesclada ao comportamento brincalhão e à maneira de “impostar” o corpo, com presença própria.

Algumas mães acompanharam suas(eus) filhas(os) nesse percurso e foram assistir ao ensaio, a maioria de tez e traços negra(os) como suas(eus) filhas(os). As(os) meninas(os) caminhavam brincando, gingando – um caminhar dançante, descontraído e quase já praticando alguns dos movimentos que logo depois fizeram no ensaio.

Perguntei se estava cansada com a “correria” enfrentada nesse dia e, Zinga disse, “esse rojão faz parte da militância, todo final de semana é assim.” Essa palavra *militância* aparece como algo concretamente presente na vida dessa partícipe.

Quando chegamos perto do Centro, Nêga Zinga falou com a vizinhança, cumprimentando a todas(os) que estavam em frente da casa e do lado de fora do local do ensaio. Fez carinho em um bebê...

O grupo *Erês do Afoxá* é composto de meninas(os) do próprio bairro Angelim. Elas(es) se subdividem em três pequenos grupos ou subgrupos: vocal, de percussão e de dança. Quando Nêga Zinga chegou, algumas delas(es) já estavam espalhadas(os) no salão do Centro Educacional Integrado, que funciona também como escola na semana. Ao todo participam do grupo 24 crianças, algumas(ns) já na fase da adolescência.. Dessas(es), seis meninas cantam, oito dançam (meninas e meninos) e 10 tocam os instrumentos de percussão (só meninos), mas, nem todas estavam nesse dia da filmagem. Chama minha a atenção, o fato de algumas meninas, quando pegavam nos instrumentos musicais, só o faziam por brincadeira e, timidamente, enquanto que meninos não pegavam no microfone para cantar, deixavam isso para as meninas. Mas todas(os) podiam dançar sem ninguém ficar “olhando meio de lado”, com recriminação.

Figura 09 – Erês do Grupo Cultural Afro Afoxá



Fonte fotografia: acervo particular Francilene Brito da Silva

Figura 10 – Erês do Grupo Cultural Afro Afoxá



Fonte fotografia: acervo particular Francilene Brito da Silva

Figura 11 – Erês do Grupo Cultural Afro Afoxá



Fonte fotografia: acervo particular Francilene Brito da Silva

Figura 12 – Erês do Grupo Cultural Afro Afoxá



Fonte fotografia: acervo particular Francilene Brito da Silva

O ensaio do grupo é realizado aos sábados e o espaço estava ocupado mais ou menos assim: no centro estavam as meninas e os meninos que faziam parte do corpo de dança; na frente, os meninos que tocavam os tambores e os outros instrumentos percussivos; do lado direito de quem entrava pela porta do salão ficavam as meninas do vocal. Esse salão era uma espécie de sala fechada ou quadra coberta, com telhas, paredes e combogós de um lado, e do outro lado, janelas azuis que se encontravam abertas.

As crianças seguiam acompanhando e dando vida a uma música que Nêga Zinga pôs para tocar, no computador, amplificando numa caixa de som grande, que se encontrava no

chão perto das meninas. A música, de autor desconhecido, falava em *negro lindo* (que as meninas substituíram por *negra linda*), paz, liberdade, igualdade, tambores por toda a cidade.

NEGRO LINDO

Sou negra linda
Maravilhosa
Pra minha bandeira não existe fronteira
Eu vou levantar

Branco é paz é liberdade
Quero mais é igualdade
Os tambores dos negros
Rufando por toda cidade

Vim de lá (3x)
Vim de lá, vim de lá da mãe África

Eu sou negra brasileira orgulho da raça

Kê kê kê ooo
Negros Odara
A luta continua por reparação
E o tempo não para

Se conscientize
A sua epiderme é uma jóia rara

Tinham um microfone que servia a todas e com a ordem de início de suas vozes, em seguida, o subgrupo de percussão, formado só por meninos, começa a tocar. Mas, se algum deles destoasse na batida, o instrutor (um jovem do grupo especializado em percussão) parava e dava as coordenadas para reiniciar tudo outra vez. Fizeram isso algumas dezenas de vezes, e sempre havia colaboração de todas(os) sem desanimar. Ao longo dessas tentativas, o subgrupo de dança tentava também acompanhar os ritmos, dando piruetas e gingando descontraidamente no salão ou fazendo os exercícios corporais.

Mais tarde, Nêga Zinga assumiu a frente do corpo de dança e começou o trabalho de coordenação dos movimentos corporais. As(os) dançarinas(os) liderados por Zinga, agora iniciaram uma série de movimentos coordenados e sincopados, numa mistura de exercícios físicos e gingados. Passaram-se vinte minutos quando ela pôs dois meninos (adolescentes, os maiores do grupo em altura) para liderar as(os) dançarina(os) em seu lugar.

Nêga Zinga ficou mais 15 minutos organizando o som e as crianças na sala e, logo em seguida saiu para outra atividade do grupo dos jovens. Tratava-se de uma apresentação artística que iam fazer em outra cidade do Piauí e, no decorrer das atividades algumas mães continuavam do lado esquerdo de quem entrava na sala, acompanhando a cada passo das

crianças. Assim, aquele dia transcorreu, até à tardinha, ao som dos tambores e das vozes infantis, além dos dinâmicos corpos ao bailar do tempo.

Que movimentos foram aqueles e por que Nêga Zinga escolheu para ensaiar com as crianças? O que significou aquele ensaio para o grupo, e para Nêga Zinga? O que ela quis ensinar para os *erês*? Quando fiz estas perguntas, ela respondeu:

O grupo de *Erês* do Afoxá é composto por 06 meninas cantoras, 08 dançarinos e 10 percussionistas. Naquele dia eu quis explorar mesmo o trabalho corporal, a adequação do corpo, do movimento. No momento em que você vai trabalhando o corpo, automaticamente você vai trabalhando os seus conhecimentos também. A própria letra da música faz com que você absorva as aprendizagens, te formando sem você perceber. Criando interrogações. Às vezes, trabalhamos com aqueles vídeos da “A Cor da Cultura” e debatemos, discutimos. Tentamos fazer um trabalho para que as crianças se conheçam, se reconheçam, mantenham-se nas suas origens, mas fazendo mudanças. Faço também visitas nas casas deles, converso com os pais, as mães. Mas, deixo bem claro que a pessoa que deve acompanhar mesmo são eles, os pais. (NÊGA ZINGA, Conversa do dia 22 de junho de 2011, Teresina, PI)

A presença da partícipe no local do ensaio com as crianças não foi acompanhada de uma aula expositiva falada, verbalizada, conteudista sobre a arte *afro*, mas, ao contrário, o silêncio das palavras expressou o que já havia “falado” através dos movimentos e cuidados corporais em outro momento das nossas conversas:

[...] dentro da Lei 10.639... a gente... não poderia ser diferente, a nossa bandeira é a dança afro [...] Eu não sei se eu consegui definir assim, ... mas pra mim é esse... é essa viagem... essa ligação direta com a ancestralidade que querendo ou não está também é... diretamente ligada com a questão da religiosidade. É como que fosse um ritual... a arte... a arte... afrodescendente [...] (NÊGA ZINGA, Conversa do dia 22 de junho de 2011, Teresina, PI)

Essa ligação direta com a ancestralidade e a religiosidade desperta o cuidado no trato com as pessoas, um modo ritualizado de ver a dança afro, atrelada intrinsecamente com a vida, o que favorece uma implementação de fato da Lei 10.639/2003.



5.2 Girassol

Girassol nasceu em Oeiras, é pedagoga e professora de Arte formada pela Universidade Federal do Piauí entre as décadas de 1980 e 90 e, nessa mesma Instituição fez Mestrado em Educação concluído em 2010, sendo que antes, fez o Curso de Especialização em Arte/Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Durante dois mandatos, a partir de 2002 foi presidente da Associação Nordestina dos Arte-Educadores Núcleo Piauí (ANARTE), atual Associação Piauiense de Arte (APAR-PI). Atualmente é professora do Instituto Superior de Educação Antonino Freire e, também professora formadora da disciplina Arte, da Rede Municipal de Ensino – Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) através do semipresencial em EAD. Ela tem 45 anos e mora em Teresina/Piauí desde os 17 anos de idade. O codinome “Girassol” foi escolhido por ela ao final da conversa, compartilhando o seguinte:

[...] o girassol ele vai girando... de acordo com... a luz, né do sol, então eu acho que de uma certa forma, na educação, eu tô sempre indo... indo numa direção buscando... é... um lugar. (Pensativa)... como professora, como professora de Arte... É... pode ser Girassol. (GIRASSOL, Conversa do dia 17 jun. 2011, Teresina, PI)

Quando lhe falei para escolher um codinome, foi difícil chegar a ele, pois não recordava de nenhum que pudesse dizer assim naquele momento, mas lembrou de Girassol no final daquela conversa.

Cheguei depois das 18h no Instituto de Educação Superior Antonino Freire, local escolhido pela partícipe para realizarmos a nossa entrevista/conversa. Entrei pelo estacionamento – uma área bem ampla – que, nesse dia (uma sexta-feira), tinham bem poucos carros nesse horário e para ter acesso à sala dos professores tive que passar pela lanchonete, onde algumas poucas alunas (pessoas que estavam com cadernos em mãos) estavam conversando ou até mesmo lanchando. Mais adiante, passando em frente à sala da reitoria, antes da recepção, tinha um altar ornado com tecidos azuis e brancos, bem como com flores de plástico enfeitando uma imagem de uma Nossa Senhora. Entrei, perguntei para a secretária onde ficava a sala dos professores e ela me informou solícitamente. Mais à frente passei por outra ante-sala, onde havia outro altar com uma imagem de Nossa Senhora, parecidíssima com a primeira, de tez branca. Tudo estava muito asseado, bem limpo e muito calmo, sendo que a escola toda era silêncio nesse momento.

Fui até a sala dos professores e perguntei pela professora Girassol. Havia dois homens nessa sala, um estava sentado numa imensa mesa no centro da sala, escrevendo algo muito importante, pois quando dei “boa noite” ele não levantou a cabeça, assim também fez o outro, que estava bem perto da porta que eu abri. Mas logo, esse outro, me disse que a professora estava para chegar.

Desci e fui para o jardim que fica entre algumas salas de aulas enfileiradas, daí sentei no banco de concreto em formato circular, onde no centro deste fica uma árvore de (mais ou menos) seis metros de altura, trata-se de uma mangueira bem grande, não sei ao certo o tamanho, porque estava um pouco escuro nessa parte do prédio. Perto dessa grande árvore e das salas de aula dava para avistar as outras salas lá de cima, onde ficam a administração e o corpo docente e, também, o lado de trás da grande escadaria imponente por seu estilo arquitetônico de influência neoclássica e ocidental que dá acesso à entrada – fachada principal – do prédio.

Passado uns 15 minutos depois das 18 horas, avistei Girassol chegando, naquele dia ela não iria ministrar aulas, porque era seu dia de horário pedagógico, daí porque marcou para fazermos nossa conversa. Encontramos com um professor conhecido nosso e nos cumprimentamos e conversamos, lembrando algumas coisas, depois saímos para nossos afazeres. Foi um momento muito descontraído e aconchegante. Adentramos a sala dos professores e nos dirigimos a outra sala bem pequena onde ela ficava nos dias de sexta-feira.

Era a sala da Coordenação de Turno – pois, nesse dia ela coordenava o turno da noite na área de Arte e Educação. Novamente ela me pediu explicações sobre a investigação, tais como, o objeto do meu estudo, as contribuições que ela poderia dar, enfim tentei responder fazendo com que ficasse à vontade. Chamou dois professores que tinham afinidade com ela, uma professora que estava no corpo administrativo e um professor de português, para assinar como testemunhas os documentos necessários às nossas conversas.

Antes de iniciarmos, Girassol me pediu o papel onde fiz uma espécie de roteiro de entrevista/conversa e colocou em cima da mesa onde ela estava sentada por trás. Durante toda a conversa ela mostrou-se muito calma e solícita, falou sobre suas experiências mais como professora formadora enfatizando que, sobre arte afrodescendente, ela não tinha muito o quê dizer. Mas, eu esclareci que, por ser uma professora referência na área da Arte e Educação poderia colaborar com relação às vivências sobre o ensino de arte que ela já havia construído.

Então, Girassol começou a falar sobre o que já esclarecemos ao início (sua formação e profissão de pedagoga e professora) e, continuou falando sobre em que trabalhava no Instituto Superior de Educação Antonino Freire (ISEAF).

[...] E aqui, no Instituto, quando é... a partir de... 2004... começou a ter o curso superior... e eu já comecei a trabalhar... mais com a disciplina ligada a arte... que nós conseguimos aqui no curso de formação... Curso Normal Superior... duas disciplinas de Arte... isso pros professores que são formados aqui no Curso Normal Superior... eles estão habilitados a trabalhar no Ensino Fundamental nas séries iniciais, do primeiro ao quinto ano. Então nós conseguimos juntamente com o outro grupo, com o grupo de professores de Arte... é... colocar duas disciplinas: uma no primeiro bloco que é Arte e Educação. Que é mais uma questão... é ... envolvendo mais a questão fundamental... Fundamentos do Ensino de Arte... e... no sétimo bloco... é ... uma Metodologia do Ensino de Arte... na verdade... é uma disciplina chamada Arte Aplicada às Séries Iniciais, do sétimo bloco, onde a gente vai trabalhar mais as questões metodológicas, né... do Ensino de Arte... E acredito que isso foi um ganho... né... porque as outras disciplinas não têm essas duas disciplinas, né... e Artes a gente conseguiu colocar isso... a primeira... o primeiro bloco uma disciplina de 36 horas e no segundo bloco uma de seten... e no sétimo bloco uma de 72 horas.... Pelo menos, considerando outros cursos de formação de professores nas séries iniciais... o ganho daqui é esse. (GIRASSOL, Conversa do dia 17 jun. 2011, Teresina, PI)

Antes de falar sobre os ganhos à respeito do Ensino da Arte no Instituto, a participante enfatizou que não trabalhava com o tema Arte Afrodescendente, o que mais tarde será esclarecido quando pergunto-lhe o porquê. Simplificando a resposta, o motivo recai também sobre à sua formação, ou seja, a falta desse conteúdo no próprio curso de Educação Artística, mas, como ela é uma referência na disciplina Arte e no movimento social dos professores de Arte, mantivemos nossa conversa. Então, nesse primeiro momento, ela passeia pelas disciplinas conquistadas na luta pelo ensino da arte e sua história com ligações nos

Parâmetros Curriculares Nacionais. Percebemos uma grande afinidade dessa partícipe com as questões didáticas e metodológicas da formação artística.

Essa luta para trabalhar os conteúdos do Ensino da Arte na formação dos futuros professores já vinha sendo discutida também na ANARTE, que hoje é APAR-PI. Não só em relação ao ISEAF, mas, a todas as instituições educativas de Teresina-PI. Com isso, a preocupação desse movimento era, como diz Girassol,

[...] fazer com que toda a comunidade escolar começar a ver a arte de uma outra forma, não só do fazer, mas tem a questão do contexto social, tem o histórico da arte e ao mesmo tempo da questão estética, né... da arte... hoje a gente ainda tem ainda esse... todo... essa outra discussão, que é vê a questão... qual é a identidade desse professor de arte... ele é o professor que vai trabalhar com todas as linguagens na sala de aula? Há possibilidade disso? Como isso pode ser feito, né? Então, já é uma outra discussão. E, acho que isso vai incluir essas possibilidade de discutir... né, a história da arte de modo geral... perceber que arte, ela tem... que a arte... é... na escola, ela é uma área de conhecimento assim como as outras e que ela tem uma história, né... e... que ela foi, de uma certa forma construída ao longo do tempo e nós estamos aqui também construindo uma história de ensino de arte diferente [...] (GIRASSOL, Conversa do dia 17 jun. 2011, Teresina, PI).

Nessa visão de que a arte é também conteúdo e não somente o fazer “descolado” do contexto, da história e da estética é que Girassol faz vir à margem vozes de arte-educadores em luta desde os anos 80 para que deixássemos de ver a arte como um mero “fazer”. Os conteúdos que fazem parte da formação dos professores de Arte nas duas disciplinas do ISEAF e depois, no Curso de Formação em EAD da SEMEC, vem sendo desenvolvido por ela nessa dimensão. Assim descreve Girassol:

[...] no Curso Normal Superior... na disciplina do primeiro bloco, né... nós trabalhamos mais as fundamentações teóricas né... é... concepções de arte... de educação, de cultura... depois a gente ver a questão da estética também, a concepção da estética... e... ah... um pouco sobre a história do ensino de arte que temos, e quais são a... as... as perspectivas, né, desse ensino de arte... E... também... que é... um...um... mais próximo até... pra... pra esses futuros professores... agora... a questão de como a arte é vista nos PCN. [...] as linguagens artísticas, de modo geral... tem a... principalmente as Artes Visuais por conta da minha formação... um pouco de Música, né... na linguagem de Música... um pouco de Teatro e um pouco da Dança. [...] partilho com os alunos que... eu não estou aqui pra... ensinar eles a dar aula, mas que eles possam vivenciar experiências e a partir dessas vivências, dessa experiência, eles possam direcionar o trabalho, né... tanto que quando a gente faz... eh alguma atividade prática na sala de aula a gente sempre vai questionar... refletir sobre ela.... Qual é... o que você aprendeu, quais são as atividades... de que modo você pode estar colocando essa atividade em sala de aula... o aluno do terceiro ano, do quarto ano... como é que ele... que ele abordaria, metodologicamente, essa atividade. E... voltando a isso, a gente faz um... um... um propõe a eles um portfólio... dessas atividades... mas um portfólio mais reflexivo [...] (GIRASSOL, Conversa do dia 17 jun. 2011, Teresina, PI).

No setor sobre formação de professores da SEMEC, o trabalho desse ano de 2011 veio evidenciado a partir de conteúdos escolhidos pelos próprios professores, trazendo elementos principais desses conteúdos na sua fala.

[...] trabalhar mais com a identidade do professor de Arte, né... é... pra discutir sobre essa construção da nossa identidade enquanto professor... enquanto pessoa e enquanto... enquanto... pessoa e enquanto professor. [...] não que não podemos trabalhar com datas comemorativas..., mas dar uma outra leitura... a essas datas comemorativas... né... que... buscar na arte... é... elementos, conteúdos... que pudessem ser trabalhados na data comemorativa. [...] a questão da aula em si, né... porque nós temos a concepção de que a aula é aquele tempo de cinquenta minutos e... que acabou aquele tempo aquela aula acabou... Mas entender que a aula é um ... um... um processo, né... um... um conjunto de aula pode ser chamado de aula. [...] planejamento de aulas também... trabalhamos com projetos, porque alguns professores... se... diz... que... sentem necessidade de elaborar projetos [...] E também trabalhamos com avaliação, né... que é um outro... uma outra pedra, né, do caminho... inclusive de qualquer, né... da educação, porque há muita discussão sobre isso, [...] Vamos trabalhar ainda a questão das histórias em quadrinhos, com fanzine... é... algumas oficinas de... é também com vídeo... né... trabalhar cinema, vídeo... fotografia também... que foi um ponto que muitos... professores pediram, né... que... já fazem esse trabalho de fotografia na sala de aula com os alunos, mas gostaria de ter... isso mais sistematizado. Também... a questão da Lei... da... do ensino de música... [...] Um outro fato também... colocado... é sobre a Arte Piauiense... né... que... que... mesmo nos cursos da formação... a gente não tem muito... muito... muita discussão sobre isso. [...] E aí foi proposto também que... o professor de Música fizesse alguma oficina... um outro momento para os professores de... formados em Artes Visuais e vice-versa [...] (GIRASSOL, Conversa do dia 17 jun. 2011, Teresina, PI).

Alguns conteúdos já foram abordados e outros ainda serão. Mesmo com essa abertura e participação dos professores que se interessaram pelo curso é notório a não abertura para os chamados Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente no que tange à Pluralidade Cultural. E, também, o descumprimento da Lei 10.635/2003 e da 11.645/2008, quando não houve um trabalho direcionado à cultura ou à arte afro-brasileira, por exemplo. Contudo, Girassol nos fornece mais dados sobre essa situação.

[...] Outro ponto também que eu acho que... que... que... que vai caber aí é a discussão até... foi... assim rapidamente foi colocado... e aí lembrando... hoje nós não colocamos na pauta, que foi a questão da... da Arte Afrodescendente, porque ainda não... não foi assim... a maioria... é... na Universidade... ainda não teve contato com isso... então ainda... nós não... é... acho que é necessário a gente começar a discutir, inclusive eu mesma... assim, poder ter mais leitura, mais aprofundamento, porque praticamente eu nunca... acredito assim... diretamente... ou que eu tenha consciência de ter feito isso, dessa abordagem da Arte Afrodescendente. Até porque na Universidade a gente nem ouviu falar disso assim... pelo menos, né... a gente num ouve com essa... com essa... com esse nome, mas... às vezes são... pontos assim... esporádicos que talvez no momento a gente nem tenha dado a atenção devida, né. Foi algo assim... passado por cima que ninguém... é... teve contato pra aprofundar, pra discutir mais isso, então eu acho que esse também é um ponto, né pra... pra... pra ser abordado... num é... no trabalho. E, se... houver possibilidade, no próximo ano de... continuar o curso, né, porque foi previsto pra esse ano dois cursos

de se... dois módulos de sessenta horas, cada, né... então... a gente tem... acredita que no próximo ano possa continuar tendo, porque ainda tem muitos temas que... os professores colocaram como...como sendo inquietantes, mas que não... teve tempo, ou pela... pela questão do... nosso conhecimento sobre isso... é ... também não seja possível, né... Pelo tempo, principalmente, porque mesmo nos encontros tendo é, digamos... de uma certa forma... semanal, que é um presencial, outro on-line... ainda... o on-line, por exemplo, nem todos participam. Tem ainda... a... do professor alguns... uma certa resistência... num é... com... com a internet [...] sobre a questão né... afrodescendente... do seu trabalho... na verdade, talvez eu tenha começado a pensar nisso quando eu soube assim da sua pesquisa. Porque..., não é algo... presente, né? Nas discussões. Mesmo quando a gente participava da ANARTE não lembro da gente ter feito nenhuma... nenhuma discussão... não lembro, né... sobre isso... e... na Universidade, as disciplinas mais relacionadas a história da arte pra mim foram muito... vagas nesse sentido [...] (GIRASSOL, Conversa do dia 17 jun. 2011, Teresina, PI).

Como podemos interpretar esse fato? Nós, professores de Arte, enquanto organização política social e enquanto Instituição de Ensino Superior (a universidade), não nos preocupamos com as políticas afirmativas com relação aos conteúdos do Ensino da Arte, da cultura afrodescendente brasileira? Durante esses dez anos do início do atual século houve grande movimentação discursiva sobre essa questão e será que nós ficamos de fora? Ao se permitir refletir sobre isso, Girassol nos oportuniza também a nos inquietar. Esses questionamentos são válidos para os nossos dias?

[...] nós participamos também do Grupo Pólo Arte na Escola, né... que a gente vai se reunir também semanalmente, segunda-feira, né... então, segunda-feira já podemos dizer que é o dia da arte mesmo. E, aí nós fizemos a discussão e teve uma apresentação do... do... filme, né... que você fez no debate... que... eu já espalhei esse filme... digamos assim... pra outras pessoas que nem são da área de arte. Quando alguém pede a indicação de um filme eu... eu falo “Kiriku e a... Feiticeira”, né... sempre digo. E, aí quando, depois que as pessoas... é... lêem... ou assim... vêem o filme... sempre... volta a discutir... ver um pouco... já fui pesquisar na internet sobre o filme e, num é, ver outras vertentes que não seja só a questão da afrodescendência, mas a questão até... já vi a questão psicológica... análise psicológica que alguém... psicólogo fez do filme... já vi a questão da análise mais histórica... então... é... eu acho que de uma certa forma é... é... o início de começar a pensar, né... que não dá pra fugir... digamos... disso... pela importância que é... a... agente conhecer a... afrodescendência, até porque nós brasileiros, apesar de achar... grande parte achar que é um país de branco, né... nós não somos esse país de brancos, nós somos um país... é... de pessoas de diversas... é... raças [...] (GIRASSOL, Conversa do dia 17 jun. 2011, Teresina, PI).

O Pólo Arte na Escola é um grupo da UFPI que faz um trabalho de extensão voltado para o atendimento da(o) professora(or) de Arte, ou seja, na necessidade de locação de algum material para o enriquecimento em suas aulas. Também trabalha com eventos de formação de professores de arte como, palestras, vídeos debates, dentre outras atividades. Na fase exploratória dessa investigação foi realizado esse vídeo debate, o qual Girassol se refere. Participaram dessa atividade apenas cinco professores de Arte e, foi uma experiência

enriquecedora em termos de trocas e inquietações. Como uma história puxa outra, Girassol falou também sobre as questões de identidade étnica e de gênero.

[...] sempre me disseram que era parda, né (risos) e aí como acho que essa questão nunca foram tão presentes, né... é, eu acho até que isso, que, em termos de discussão, hoje em dia essa questão da raça, gênero e cor estão muito mais é... evidentes em termos de discussão, em termos de, de... de conversas e tudo e eu não... cheguei a pensar nisso, eu sempre lembrei disso, de pardo, porque eu lembro que... quando papai trabalhava e... tirava a carteira de saúde, aí vinha lá escrito: “pardo”... e eu às vezes até dizia assim, que eu nem sabia que cor era essa, né, pardo. E eu tenho muita relação com as cores, então eu não vejo, até hoje, eu não consigo... assim me dizer uma identidade, porque eu acho... que no... quando a gente coloca uma cor é como se a gente tivesse estigmatizando, assim e agrupando pessoas em grupo diferente, eu já consigo ver isso, as pessoas como um todo, né Tanto que alguns... quando alguns dizem assim, “ah, é...” e hoje em dia, né, com essa... não sei se chega a.. que tudo hoje muda... que tudo isso é preconceito... que tudo isso... e a gente fica, às vezes, se... se podendo assim, pra saber o que falar, né, se vigiando pra saber se vai falar isso se num vai agredir, né... então eu começo a, a... a partir disso, de que... procuro não, não enfatizar isso... de dizer que sou... branca, preta... eu ... assim, colocando minha identidade enquanto pessoa genética, eu poderia dizer que tô incluída nos negros, assim, porque a minha... a família do meu pai... é, é... é constituída... de negros. Minha avó, meu avô... [...] então a mulher ainda tá em constante luta, agora não sou, daquelas mulheres feministas que vai levantar a bandeira pra... diss..., mas eu acho que no, no, no, no seu ambiente de trabalho, na sua, no... na sua casa, no seu lugar você tá sempre... é, enfatizando que... essa relação de... de, de ser mulher, né, porque eu não vou levantar a bandeira e dizer sim, que a mulher tem todos esses direitos, que é isso e aquilo tudo... se no dia-a-dia eu não, eu não... não construí isso com... as pessoas que estão próximas, por exemplo [...] (GIRASSOL, Conversa do dia 17 jun. 2011, Teresina, PI).

Girassol tem consciência de que, os temas raça, etnia e gênero como provocadores de questões sobre nossas identidades estão na pauta do dia, mas parece que ainda não enfatiza questões políticas mais profundas, como a questão dos empoderamentos e dos privilégios mantidos à séculos na história não somente brasileira.

Logo após as palavras ditas anteriormente, provoqueei Girassol para falar sobre Oeiras, a sua cidade natal, pois tive a vaga impressão de que seus olhos brilhavam quando mencionava sua origem. E vejamos o que discorreu.

[...] é, Bairro dos Negros. Inclusive é o bairro que eu... não que eu nasci, mas que eu... fui morar ainda cerca de um ano ... nesse bairro, que é onde eu mais frequento quando vou pra lá realmente vou pra esse bairro. É chamado bairro dos Negros, bairro do Rosário... [...]a Igreja Nossa Senhora do Rosário que antigamente era chamada mesmo a Igreja dos Negros. E... lá tem um grupo que eu acho muito interessante, né... que quando eu morava lá, eu não lembro de ter visto, né, e depois que saí de lá ... que é o grupo dos Congos. Que eles fazem... um trabalho muito bom, que é... da dança, né... trabalha a dança e essas questões... até também afrodescendente. Eu não conheço o trabalho de estudo, né, deles, embora eu conheça as pessoas que fazem parte desse grupo, porque sou até... eles consideram a gente meu parentes [...]Congos e são homens... e são... vestidos de branco e se caracterizam vestidos de mulheres, né, com roupas femininas. E... assim, você percebe que não existe... pelo menos que eu tenha presenciado... nenhuma questão

de preconceito de outras pessoas que estão assistindo, pelo contrário, quando eles vão apresentar, eles são muito aplaudidos [...]E outra coisa também que eu... falei... assim, que eu ...recentemente com eles foi que eles já estão preparando... já tem os *conguinhos*...[...] Assim, já tem umas crianças que já... não é um grupo separado, mas dentro, já estão começando a ficar, né... eu acredito que eles tenham essa ideia de que os mais velhos vão ter que dar lugar pra eles, né. É uma forma que eu acredito de que isso... nas futuras gerações, né, se conheçam... né o trabalho. [...] (GIRASSOL, Conversa do dia 17 jun. 2011, Teresina, PI).

Dentro das características marcantes de Oeiras, Girassol, quando fala dos Congos cita a palavra “preconceito”. Isso acontece nesse trecho da conversa, e também quando fala da identidade etnicorracial de pessoas consideradas negras pela tez da pele e pelos traços corporais, como é bem próprio nas discussões sobre racismo no Brasil. Continuando, ela traz outros elementos culturais nas lembranças de Oeiras.

[...] Oeiras é um pouco falar das minhas raízes, da cultura, né, porque lá, não só a questão religiosa, né (F: hum rum), mas a questão artística, das Igrejas, dos monumentos, das praças, da, da, até das ruas, do calçamento, digamos assim, antigo, né, de que ainda... tenta-se preservar e... eu acho que isso é uma forma de alimento... estético, né... pra mim quanto pessoa e quanto professor, ... né...que é muito presente, mesmo algumas coisas que na época... você via como apenas religiosidade como por exemplo, lá tem um lugar que eles chamam de Pé de Deus e Pé do Diabo que é... um lugar que jogam pedras, que um lugar que representa o diabo e o do pé de Deus as pessoas levam flores [...] (GIRASSOL, Conversa do dia 17 jun. 2011, Teresina, PI).

Esse “alimento estético” de que fala Girassol, nos faz voltar para outra fala sua à respeito das aulas de arte e do conceito de arte.

[...] o que seria a ARTE ... é, assim, eu considero um... a arte...é um... você ter um outro olhar... num é... sobre... sobre o mundo, sobre as coisas... que... não vê a arte como... apenas uma expressão, como muita gente diz, do sentimento que vivencia, mas eu acho que a arte é, justamente, esse... conjunto, né... de... de vivências, de coisas que nos rodeia e aí... é... pra gente começar a ter esse outro olhar, mais... ampliado das coisas, da... de uma forma mais crítica, mais criativa até, embora em outras disciplinas você também pode ter esse olhar criativo, né, mas eu acho que a Arte possibilita isso... é... ter um olhar mais ampliado, pra que você possa realmente exercitar, vivenciar o ser cidadão, né... conhecer, é... apreciar..., vivenciar, né... mas já com... com... o olhar diferenciado, né... eu acredito que... que... através da Arte a gente possa construir, perceber as coisas de maneira diferente e esse diferente, eu costumo dizer, não é... é... totalmente uma coisa nova, mas é algo que... que está ali, que você tá vendo, que você... né... às vezes até no seu dia-a-dia, mas você vai construindo um outro pensamento, né... sobre isso... sobre determinado ponto... Então arte pra mim é isso, é a possibilidade de... o ensino de Arte pra mim é isso, é a possibilidade de trabalhar com o aluno é... e ele construir esse outro olhar mais crítico, mais criativo... sobre as coisas. [...] (GIRASSOL, Conversa do dia 17 jun. 2011, Teresina, PI).

Então, as palavras sobre o “olhar ampliado” que a arte nos possibilita aparece não só aqui, mas quando fala sobre a formação de professores do Curso Normal Superior e também

do EAD da SEMEC. Em vários momentos da conversa, Girassol enfatizava a formação de professores como algo muito importante para ela. Quando expôs o porquê dessa importância, expressou que se tratava da forma de construirmos uma nova história sobre o Ensino da Arte, em que, por essa via, podemos ter multiplicadores, pessoas que provoquem novos olhares sobre o mundo e sobre si mesmas. Quando terminamos já eram quase vinte e uma horas e não marcamos a filmagem dela com as(os) estudantes, porque ela declarou que não tinha nada previsto para trabalhar na sala de aula com relação ao objeto da investigação.



5.3 Virgipedag

Virgipedag nasceu em Teresina-PI, tem 35 anos e é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Teologia pela UFPI. Atualmente é professora de Ensino Religioso e Arte na Rede Municipal, Secretária Municipal de Educação e Cultura de Teresina (SEMEC). Atuou, durante oito anos, como professora e pedagoga na Rede Estadual de Ensino do Piauí, Secretária Estadual da Educação (SEDUC), como Substituta. Quando ainda estava na UESPI, participou de algumas discussões do movimento estudantil. Escolheu esse codinome pelo fato de já usá-lo como e-mail.

Toda a conversa que tivemos se passou no terraço, bem amplo e, nesse dia, não havia outra pessoa na casa além de nós duas. Mas, ao lado havia uma escola particular onde, em certo momento da entrevista, as crianças fizeram um pouco de barulho, porém, nada que atrapalhasse a transcrição, pois através da gravação pudemos perceber claramente o que ela falou nesse momento.

O silêncio dentro da casa, a organização dos móveis, a limpeza do local e o acolhimento afetuoso foram atributos que visualizei e senti logo que cheguei ao espaço escolhido pela partícipe da pesquisa. No decorrer da conversa, o cachorro começou a latir por algum tempo, mas não atrapalhou porque estava longe, no quintal, atrás da casa.

Durante a sua fala Virgipedag fazia movimentos corporais sentada, tal como se tivesse expressando ilustrativamente as experiências que ia relatando e lembrando. Suas mãos bailavam em composições pertinentes para explicar sua fala e seu rosto “teatralizava” suas sensações.

Ao iniciar, ela falou sobre sua formação profissional e de como se tornou professora. Falou que seu desejo era trabalhar na área de saúde como enfermeira, talvez por influência da sua mãe, informa. Mas, no final da década de 1990, ela começou a participar das pastorais da Igreja Católica, trabalhando com a Catequese e com os jovens, e foi daí que passou a interessar-se pelo ensino. Também disse que passou por uma mudança marcante na sua vida (mas, não relatou essa mudança) nesse período e foi fazer Teologia para entender mais o trabalho pastoral e, a Pedagogia, foi “para poder trabalhar”, disse ela. E, à medida que o tempo se passou foi se “dedicando” a ser professora. Hoje, ela acha que acertou na escolha ou, mesmo, na “necessidade”, pois A formação humana e espiritual tem o seu foco na educação. Ela disse que sempre gostou de trabalhar nos encontros de jovens e nas aulas, utilizando a arte: uma música, um cartaz, enfim. Afirma ainda que, arte, religião e espiritualidade tem tudo a ver. Segundo sua fala, desde os primórdios, os humanos começaram a expressarem-se pela arte todas as inquietações de seres humanos e seres espirituais, procurando entender sua existência e sua essência nesse mundo. Mas, confessa que trabalhar com arte sem ter a formação da Licenciatura, não a deixa tranqüila, ela procura ao máximo organizar suas aulas, pesquisando e conversando com outros professores da área. Enfatiza que é necessário completar a carga-horária com a disciplina de Arte, mas que, a disciplina de fato e de direito a qual exerce é a de Ensino Religioso. Conta ainda que,

[...] eu tô tendo essa...ess..op... oportunidade de tá trazendo já... através dos conteúdos.. mas antes eu já fazia isso nas ações do cotidiano, nas propostas de trabalho... quando a gente queria desenvolver uma atividade eu sempre fui buscar na

arte uma maneira que pessoas pudessem se expressar né, através da leitura, da música, da dança, eu achando assim maravilhoso tô tendo a oportunidade de proporcionar isso aos meus alunos... eles mostrarem através do corpo o que eles... de todas as formas o que eles entendem por isso, o que eles sabem da vida, o que eles estão aprendendo naquele momento, expressar isso através da arte... eu acho assim muito rico... sempre gostei muito de fazer isso, hoje eu tô tentando assim... estudar mais voltado pra isso... como eu falei, antes de tá sendo professora... mas, a arte ela sempre... assim... sempre gostei de abrir esse espaço pra ela. [...] (VIRGIPEDAG, Conversa do dia 29 jun. 2011, Teresina, PI).

A partícipe falou da arte como algo que se necessita dar espaço e, como uma forma de oportunizar outras experiências para seus alunos, embora não tenha aprofundado na ligação existente entre ela, a religião e a espiritualidade. Dessa forma, talvez possamos pensar que, a arte pareça algo simples e fácil ou espontâneo, no entanto, acredito que se trata de uma comunicação das mais sofisticadas que nós, enquanto sujeitos sociais, não somente artistas lucubramos.

Essa tentativa de “abrir espaço para a arte” vem explicitada em outros momentos da fala de Virgipedag. Por exemplo, quando traz a questão do currículo.

A gente trabalha pela Secretaria Municipal de Educação que é a SEMEC e elas disponibilizam para os professores o que eles chamam de Diretrizes Curriculares do Município. Então, essas bases curriculares, que já é determinado pela própria SEMEC, eles colocam isso ao alcance dos professores pra que a gente organize a nossa programação anual, por isso daí... e... só que essas diretrizes elas já vem... são diretrizes que deveriam passar, todos os anos, por reformulação porque o conteúdo... currículo ele não pode ser uma coisa fechada em si... e quando se fala em arte, então... eu acho que quanto mais se abrir a oportunidade de se visualizar o quê que é a arte hoje... não é arte daqui... que foi a cinco anos atrás... a arte ela cria essa maneira de... de... tá sempre mud... é... multifacetada, né... são formas que vão se originando de outras e... hoje a gente não tem mais... então eu acho que esse currículo se prende muito a esse modelo de arte muito “engessado” [...] (VIRGIPEDAG, Conversa do dia 29 jun. 2011, Teresina, PI).

Partindo das suas informações, e se observarmos as Diretrizes Curriculares da SEMEC (2008) encontraremos conteúdos de arte como “Arte Africana”, “Arte Indígena”, “Danças Regionais e Locais” (p.304-320). Além disso, o corpus teórico-metodológico baseado nas discussões sobre arte e educação traz a arte como conhecimento e não somente como “fazer” descontextualizado, que desrespeita a diversidade (p. 285). Ainda que o conceito de currículo seja amplo, essas configurações das Diretrizes com relação à Arte formulam certa preocupação com um modelo não tão “engessado” de currículo, mas a partir da continuação da fala da partícipe não conseguimos encontrar essa possibilidade.

[...] é... a ideia que se tem é de que o professor vai te preparar tecnicamente pra você exercer alguma coisa voltada... você vai sair dali desenhista, pintor, um escultor... e

não é por aí... todo mundo fica naquela angústia... “ah o professor de arte não me ensinou a desenhar... não me des... não me ensinou a escultura”... e ele não vai te ensinar tudo... porque a arte na escola não tem esse objetivo, ela pode, sim, claro, disponibilizar através desses conteúdos sim... uma habilidade em você... mas, antes de tudo ela tem que abrir espaço dentro da escola para o quê que é arte... são esses elementos que formam a arte, mas, também têm outros... e esses outros? Que você conhece como arte? Como é que eles tão sendo abraços dentro dessa escola? Será que tá havendo esse espaço? Então, a gente procura muito analisar isso, a gente aproveita alguns direcionamentos do currículo, sim, que a Secretaria nos fornece... mas a gente não se prende a eles... a gente pega algumas coisas, daí, a gente sai tecendo uma colchinha de retalhos... e aproveitando pra o que a gente tem aqui, enquanto regional, enquanto Brasil... uma das experiências da comunidade, o quê que os meninos gostam de fazer, o quê que eles trazem pra dentro da escola [...] que é uma vantagem em disciplinas como Arte, Ensino Religioso e... e... Educação Física que elas não se prendem tanto a uma gra... como eles chamam... é... grade curricular... como pra nós, a gente já tem assim... uma folga maior pra organizar isso, né. [...] (VIRGIPEDAG, Conversa do dia 29 jun. 2011, Teresina, PI).

Cada professor tem a possibilidade de encontrar caminhos próprios para as construções das aulas que ministra e as diretrizes curriculares são apenas setas. Entendemos, dessa forma, o que Virgipedag disse nas entrelinhas. E, em certo momento, ela diz que é preciso ir além do que é dado na “grade curricular” para proporcionar às(aos) estudantes a aprendizagem de outros elementos da arte. Perguntamos a ela, em outro momento ao mencionar novamente os “elementos” da arte, quais elementos eram esses. Essa parte da conversa ocorreu da forma escrita abaixo.

Francilene (investigadora): Você falou que a arte é multifacetada, que o objetivo da arte na escola não é ensinar os alunos serem artistas especificamente. Que devemos ensinar também os elementos dessa arte. Que elementos são esses?

Virgipedag: A arte nas produções culturais, seja ela de que segmento seja. (FRANCILENE e VIRGIPEDAG, e-mail do dia 24 jul. 2011, Teresina, PI)

Entendemos que a professora não estava falando dos Elementos da Linguagem Visual ou Musical, Teatral ou de Dança, mas sim, das formas e expressões artísticas e culturais como conteúdos. Mas de quais povos? Ou, de quais lugares? Tentamos encontrar a resposta em outra fala de Virgipedag.

[...] e... esse temática que você tá trabalhando eu acho ela riquíssima, pertinente, necessária... e... eu até falava também pra você... nos bastidores, quando a gente conversava informalmente, eu sinto falta disso na escola. E, agora com essa experiência de tá como professora de Arte, eu sinto que isso não faz parte... ainda... da visão do próprio professor, do próprio Centro de Formação. Eu tenho visto as atividades que são feitas, mas, eu tô sentindo que ainda são mais pr’aquele modelo de arte europeu... mesmo... lá... das origens... e a nossa? “Vamos trabalhar...” Gente, mas, a gente não tá tendo um momento assim de... de... discutir essa questão... da cultura negra no Brasil... arte... tem que fazer isso aí... né... né só história de... todos temos que fazer... mas, a arte em especial... como eu falei pra você... porque a gente tem uma folga dentro dessa chamada organização curricular... que nos... nos remete

a isso... então são coisas que deveriam tá fazendo parte sim dessa formação... como as discussões de gênero... então, a gente, às vezes, perde muito tempo falando sobre coisa que a gente já sabe, que a gente tá cansado de receber o reforço por conta disso... por quê que a gente não olha pra casa da gente também? Que são tão necessárias [...] (VIRGIPEDAG, Conversa do dia 29 jun. 2011, Teresina, PI).

A falta do tema afrodescendente foi uma das preocupações externadas pela partícipe que a justifica pela ausência na formação continuada oferecida pela instituição em que trabalha. Ainda segundo sua fala, esta instituição estaria trabalhando o modelo de arte europeu em detrimento da cultura negra no Brasil. Dessa forma, a visão da partícipe pareceu estar direcionada para uma abertura aos conteúdos e abordagens voltados para a diversidade cultural e artística. Mas, me confundiu quando afirma que a arte, dentro da organização curricular, permite uma “folga” para trabalhar a cultura afrodescendente brasileira e as questões de gênero. Primeiro, se a Instituição deve se abrir para tais temas, que precisam estar na pauta curricular, por que pensar que a disciplina Arte estaria eximida do currículo e mais propensa a trabalhar estes temas? Segundo, por que a Arte é uma disciplina que a gente tem uma “folga”? Terceiro, no contraponto da sua fala, sendo as outras disciplinas menos folgadas com relação ao currículo, por que não trabalhariam com estas temáticas? Partindo desses questionamentos, num movimento não tão retilíneo, lembrei-me de outros pensamentos expressados pela partícipe com relação às questões afrodescendentes. Vejamos:

Com a afrodescendência eu tenho uma experiência de vida. Eu tava até falando pra você antes que a gente, enquanto negro, a gente pra chegar nesse estágio de si dizer... (faz movimento com os braços e as mãos mostrando o corpo)... auto-denominar... mas, é sem preconceito nenhum mesmo... de orgulho mesmo de ser... a gente tem que passar por um percurso... às vezes, dolorido, a gente tem... aqueles passos todos de vergonha de si mesmo... porque as pessoas já discriminaram tanto que você não quer fazer parte daquele grupo discriminado... quer fazer parte do grupo que te aceita... não é assim? Então quando a gente vem fazendo esse caminho todo é preciso que a gente vá trabalhando aos poucos essa auto-aceitação de você mesmo... e eu também tive esse caminho, né... eu... não... foi sempre dizia... “(diz o nome dela mesma) moreninha”... porque a “(diz o nome dela mesma) moreninha”... mas, as minhas amigas que não eram moreninhas... que eram brancas... elas não gostavam de brincar a “(diz o nome dela mesma) moreninha”... brincar com as meninas loiras, brancas como elas... e eu ficava naquela... sempre achando... porque eu não tinha aquele perfil delas. [...] (VIRGIPEDAG, Conversa do dia 29 jun. 2011, Teresina, PI).

Surgiu aqui, a palavra “preconceito”, no momento em que discorreu sobre a sua identidade afrodescendente, falando sobre sua experiência quando criança. Dessa forma, nos remete às discussões dos movimentos negros quanto à questão dos estereótipos e negativizações sobre ser negro ou afrodescendente no Brasil. Tentando traçar linhas de distanciamento e desnaturalização na fala de Virgipedag, me fiz um questionamento: por que

a experiência de vida com relação à afrodescendência foi marcadamente lembrada pela via do preconceito? Entendo que ela nos dá a sua resposta quando relata a inferiorização, na infância, por ser “moreninha”.

Falou também da experiência que teve na UESPI, ao final dos anos de 1990, quando participou das reuniões e eventos do Movimento Estudantil e Negro, além da Pastoral do Negro, por onde fez algumas incursões.

[...] Eu disse, “olha eu acho que tenho é espaço nesses grupos e eu vou... começar a me envolver”... e aí eu comecei a me envolver através de amigos dentro do movimento estudantil... [...] Eu comecei a fazer um estudo, mas, eu sempre digo que foi... muito tímido... perto do que os meus outros amigos fizeram... se envolveram mesmo de cara... depois criaram outros grupos... como eu tenho amigas que fundaram e se envolveram mesmo com grupos de... de... questões de raça pra mulheres e tinha essa construção de gênero também e eu não... eu ia mais como espectadora [...] e fui participando... e, logo, eu tive a oportunidade de tá em sala de aula eu dizia sempre “quando eu for a detentora da palavra lá – que é como chamam os professores – detentora da palavra... eu vou fazer alguma coisa nesse sentido” porque eu não quero que as pessoas se sintam como eu me senti um dia, com vergonha de ser o que você é... que goste de ser o que você é... e mostre que você tem tantas qualidades ou até mais, em alguns momentos, do que outras culturas que trouxeram pra gente... e aí eu fui construindo esse envolvimento, né... esse... essa coisa... a Igreja também, nessa época, tinha uma contribuição interessante nesse sentido... existia... acho que ainda existe a pastoral do negro, que eu também tive a oportunidade de passar por lá [...] (VIRGIPEDAG, Conversa do dia 29 jun. 2011, Teresina, PI).

A participação em Movimento Negro, tanto estudantil quanto católico, lhe proporcionou um olhar imbuído dos discursos e enfiamentos sobre a afrodescendência nesse movimento que aciona a sua vontade, como professora, de fazer algo no sentido de contrapor processos identitários negativizados. Essa vontade, porém, parece que não ganhou impulso de forma mais concreta até o momento da investigação.

Todo esse percurso dito por Virgipedag foi também repetido em conversas posteriores quando fala da importância desse trabalho que estamos fazendo nesta investigação. Externou ainda sua vontade de desenvolver também um projeto escolar com seus alunos, mas, no momento não havia feito ainda. Tinha vivido, nesse sentido, uma experiência muito interessante para ela quando fazia parte, como coordenadora pedagógica, do Programa Mais Educação numa escola do Estado (SEDUC), na Cidade Nova, uma comunidade que fica próximo à Vila da Paz (localizada em frente a Rodoviária de Teresina-PI), na qual existe uma realidade muito “difícil”, como expressou Virgipedag. Essa experiência ocorreu numa Oficina de Capoeira dessa forma dita por ela:

Eu tive uma experiência com o trabalho da capoeira, especificamente, quando eu tava coordenando um projeto chamado Mais Educação, né... esse projeto justamente direcionado pra esse público de excluído... que a educação não consegue, não sei por

quê... que enquanto ela não resolver os problemas mínimos que ela tem, que ela sabe, e são pessoas... e são problemas mesm... bem humanos,... ela pode é gastar dinheiro com projetos, com coisas, que não vai se resolver nunca, porque as coisas tão ali ainda existindo, né... mas aí, enfim, veio esse Programa... e me chamaram pra trabalhar na coordenação desse Programa... e meu público é esse público aí, negro, de periferia, de família desestruturada, de família desorganizada, de pessoas que tem contato com dependenci... que são dependentes químicos enfim [...]pra começar, pelo próprio professor que trabalhava com a capoeira com esses meninos, que era uma pessoa também com essa mesma experiência... negro... vindo de periferia, história de vida... difícil... mas, que venceu todas as adversidades que você possa imaginar e tava ali... sendo, de certa forma, o disseminador das...das ofer... ofertas boas que a vida dá pra gente [...] não quero dizer que só quem possa fazer isso é quem viveu isso, não... porque pode... isso aí é muito subjetivo [...]E, trabalhávamos disciplina, trabalhávamos organização de um trabalho, toda uma estrutura que era previamente planejada... a pedagogia dentro desse processo também foi trabalhada... porque “é capoeira”... “vamos gingar”... “mas, vamos gingar como?”... a capoeira tá acontecendo dentro da escola... e ela tem que ser um projeto... um processo pedagógico... não pode ser só gingado... por quê que a gente ginga?... como foi que começou esse gingado? Como foi que começou essa capoeira pra gente aqui? Então o, professora, além de fazer a ginga, fazia a roda, apresentava os instrumentos e a indumentária... ele tinha que também ir pra sala de aula com os meninos... trabalhar, textualizar, contextualizar isso aí, toda essa construção de capoeira pra gente... e, depois disso, é que a gente ia envolvendo os meninos pra questão... nas outras questões que a gente queria... [...] (VIRGIPEDAG, Conversa do dia 29 jun. 2011, Teresina, PI).

Palavras como, “negro”, “periferia”, “família desestruturada, desorganizada”, “dependentes químicos” foram provocadoras, principalmente por “retratar” um contexto onde Virgipedag atua como professora e, também, por estarem relacionadas novamente com “esse público”. Na continuidade, a Capoeira, nesse contexto, inclusive o professor, parecem ter despertado na partícipe um grande interesse educativo. No entanto, ao dizer “não pode ser só gingado” e “a capoeira tá acontecendo dentro da escola... e ela tem que ser um projeto... um processo pedagógico” entendo, também, que houve uma separação, trazendo à tona uma discussão sobre como aprendemos e ensinamos numa visão ocidental. Ainda precisamos pedagogizar o “gingado” para nos educar? Ela contou também que a comunidade ficava querendo participar das atividades, mas que eram atividades específicas das(os) alunas(os) matriculadas na escola. Depois, ela deixou esta escola, onde trabalhou como Professora Substituta e ficou ministrando aulas somente nas escolas da Prefeitura. Atualmente dá aulas em duas escolas do Município de Teresina-PI e uma das coisas que chamou minha atenção na fala de Virgipedag, foi o fato de ela denominar os educandos do turno da manhã de “alunos” e os da tarde, de “público” ou “clientela”.

duas escolas da mesma Rede de Ensino que eu trabalho, mas, eles são de perfis bem diferentes... tem uma escola que eu trabalho no turno da manhã que... dentro de uma comunidade de bairro onde lá o que predomina são alunos de famílias que acompanham mais e têm um poder aquisitivo um pouco melhor... e, por tá dentro de um bairro com toda organização e estrutura que um bairro deve ter, costume dizer

que nossos alunos eles têm um perfil diferente dos alunos que eu tenho à tarde, né... e são alunos da mesma Rede Municipal de Ensino, engraçado, né... e a organização das escolas seguem... mas, também tem as suas especificidades né... e esses meninos da manhã, eu percebo que eles já têm uma abertura até porque a gente já tem um trabalho feito com eles desde ano passado [...] já esse público que eu tenho à tarde, já tá localizado dentro de uma outra realidade, onde não... não existe é... essa questão só do bairro com essa estrutura toda... tem muitas vilas ao redor... e a escola recebe muito esses meninos assim que já são filhos de famílias que não acompanham tanto... e não tem tanto essa... nós enquanto escola não temos tanto essa ajuda... já é um pouco mais difícil, é uma clientela um pouco mais difícil de se trabalhar. Mas, que também, com a luta... uma resistência... (VIRGIPEDAG, Conversa do dia 29 jun. 2011, Teresina, PI).

Quando pergunto por que ela fez essa distinção, numa “conversa” em documento anexo por e-mail, ela responde que:

Acredito que foi um atrapalhado com as palavras, e se perceber também na gravação os alunos da manhã também hora [ora] são público e clientela. Acho que foi isso, não costumo separar meus alunos assim, aliás até prefiro as comunidades mais carentes, eles são mais “dados” com as relações. Mas se você quer saber se diferencio as escolas, hora faço isso sim porque uma é mais organizada e respeita mais o trabalho da gente, não me sinto diminuída por ser professora de ER [Ensino Religioso] ou Arte, na outra sim (na da tarde). (VIRGIPEDAG, Conversa do dia 21 jul. 2011, Teresina, PI).

Ao sentir-se diminuída na escola do turno da tarde na mesma Rede de Ensino, isso se dava, então, pelo fato de uma série de constatações que Virgipedag já havia pronunciado anteriormente a essa resposta. Vejamos.

[...] Ensino Religioso. Lá eles acham que é uma coisa que não tem importância, que não tem valor nenhum, que eles acham que eles não precisam assistir aula... que aquilo dali não vai trazer nenhum tipo de melhoria na vida deles... não vai contribuir em nada na formação deles... essa é a concepção. Mas, por quê que isso acontece? Porque quem antecede a gente, às vezes, passa essa visão... porque o próprio professor... isso é de qualquer área, é ele quem define como vai ser o trabalho dele... se vai ser interessante analisar ou não, porque ele mesmo não faz questão... de mostrar que tem valor, né... de exigir do aluno, de buscar desse aluno que ele pode fazer mais... por ele mesmo... e como a gente tem buscado fazer isso, acho que é aí onde está a resistência. Mas eu tenho sentido que eles já começaram a processar isso, e, entender de que aquilo dali vai ser interessante pra eles... então, é que... [...]

Na amálgama das palavras pronunciadas por Virgipedag nos trechos acima destaco “resistência”. Primeiro, relacionada à não aceitação dos alunos no trato com a disciplina ministrada por ela e, segundo, com relação à insistência do professor em mostrar a importância dessa disciplina, exigindo e buscando destes alunos.

Relatou também algumas das suas experiências em sala de aula com o Ensino Religioso, tanto na escola da manhã, onde já trabalha há dois anos, quanto na escola da tarde, onde tem apenas quatro meses. Com relação às aulas de Arte abordou conteúdos diferentes ao

primeiro semestre de 2011, tais como: História em Quadrinhos; Grafite; Danças Folclóricas e Salão de humor do Piauí.

Quando lhe perguntei de onde vem a sua preocupação de orientar os alunos a fazerem registros de suas aulas, ela respondeu que deveria ser pela “influência da pedagogia, pelo gosto que tinha da linha de pensadores que valorizam as experiências dos aprendizados, meio construtivista, meio renovada... coisas da pedagogia” (VIRGIPEDAG, E-mail do dia 24 jul. 2011, Teresina, PI).

Falou de “colcha de retalhos”, “nossa arte” e “os primórdios da arte”. Através de outras provocações, tentamos entender o que exatamente queria dizer com tudo isso e, obtivemos algumas respostas com relação à sua interação com os alunos.

Gosto de ouvir deles e sugerir também como eles podem demonstrar o que aprenderam. Por exemplo: Durante um projeto didático realizado no Ofélio Leitão os alunos apresentaram os resultados dos trabalhos de formas diversas: Dança(Hip-hop), dramatização, confecção de cartazes expositivos, quadrinhos, paródias, cantando, desenho, etc.... Do jeito deles. [...]

Nossa [cultura] regional, quase inexistente. Gostaria que fosse mais explorada e valorizada, ao invés da cultura dos outros. [...]

O início. As primeiras manifestações de comunicação de expressão realizada pelo ser humano [foram a arte e a religião]. (VIRGIPEDAG, E-mail do dia 24 jul. 2011, Teresina, PI)

Aquilo que externou sobre os primórdios das expressões artísticas humanas está intimamente ligado com o que entende sobre religiosidade e espiritualidade e, no momento em que falou sobre isso, fez a distinção entre as duas.

Mostrando-se sempre solícita às minhas indagações, ela manteve uma postura de colaboração com tudo aquilo que poderia fornecer e responder. Falar das suas experiências como professora de Ensino Religioso e do Ensino da Arte fora uma tarefa, muitas vezes, não tão fácil, pois são duas formas diferentes de entender o mundo. Contudo, ela fez a junção das duas áreas, pois já vinha fazendo ao exercer a função de professora.

Falamos também da importância da investigação e o quanto ela tinha interesse, manifestando também o desejo de fazer um mestrado. Falou sobre o curso que participou no Projeto Escola que Protege II na UFPI em junho deste ano. Esse módulo versou sobre a história da África, afrodescendência, gênero e cultura de paz nas escolas. Ressaltou a importância que foi para ela poder rever algumas discussões sobre essas questões quando participava dos encontros nos movimentos sociais. Falou também do trabalho em conjunto que realiza com um professor de Arte na mesma escola que ela ministra aula, onde procuram realizar os mesmos conteúdos e tentam trabalhar juntos, conversando bastante sobre arte e

projetos educativos. Este é formado em Licenciatura Plena em Educação Artística e tentará organizar com ela um projeto sobre a afrodescendência, a religiosidade e a arte, ainda no segundo semestre de 2011.

Finalizamos nossa conversa com os agradecimentos, tanto da minha parte, quanto da parte dela e combinamos para que eu fosse deixar o DVD com a gravação da conversa dela noutro dia, bem como as transcrições, para que ela pudesse realizar uma espécie de revisão do material. Esse procedimento foi realizado com todas as partícipes desse processo investigatório.

6. NAS INTERPRETAÇÕES: QUAIS AS COMPREENSÕES SOBRE OS OLHARES TECIDOS?

Gostaria de iniciar este capítulo analítico partindo de duas vozes. A primeira voz é uma citação em que palavras escritas relembram outras palavras. Como assim? Maria Antonieta Antonacci (2009) traz um trecho escrito por Gilberto Freyre em 1934, sobre as deformações dos negros fugidos ressaltando as mutilações de corpos africanos no contexto entre o Império e a República, na escravidão criminosa. A segunda voz foi criada por Shara Jane Holanda Costa Adad (2011) e traz uma reflexão sobre a arte/vida/criação. Vejamos,

Pesquisando anúncios de fugas, “de que estão cheios os jornais do tempo do Império”, [Freyre] trouxe imagens vivas da violência do regime senhorial nordestino, expondo torturas e humilhações que abateram corpos negros:

São numerosos os casos de negros “rendidos” e “quebrados”; de pretos com “veias estouradas” ou calombos no corpo; os escravos de andar cambaio ou banzeiro; vários os de negros fugidos com máscara ou mordaza de flandres na boca. (...) corpos deformados pela crueldade de senhores brancos: uns manquejando, quartos arreados em consequência de surras e castigos [...]

Não são raros os doentes de boubas e úlceras, os de pés cheios de bicho, os de pustemas pelo corpo. (...) Vários negrinhos, meninos de dez, doze anos, já aparecem de crôa na cabeça, não raspada com todo o ritual como a dos meninos brancos que iam estudar para padre, mas feita pelo peso de carros brutos: tabuleiro, tijolo, areia, pipa, barril. (...)

E surgem uma vez por outra os negros lesos ou malucos, os inclinados à violência ou valentões, os tristonhos, sorumbáticos e calados que nem caboclos – feitos, talvez, de influências sociais deformadoras da alma, e não apenas do corpo. (...) Também surgem negros com o corpo deformado não por castigo, mas por golpes ou “talhos que deram em si” – na garganta ou no peito. Tentativas fracassadas de suicídio, nos momentos de banzo ou de raiva.

Nessa lista de Freyre conhecemos nossos campos de concentração, com imagens da perversa intimidade do corpo-a-corpo entre negros e brancos constituintes da sociedade brasileira. (ANTONACCI, 2009, p.105-106).

Todos os seres vivos criam e se renovam. A vida é um fenômeno artístico, portanto. E no caso do homem, ele cria para dar vazão a este processo. A arte como produto humano é uma elaboração desta força que existe na vida. É possível levar adiante e estimular esta força criadora no homem, e moldar obras de arte grandiosas. Além disso, o homem pode tomar a si mesmo nas mãos e fazer de sua vida uma obra de arte, enfatiza Nietzsche. Para ele, o homem não é um animal racional, é um animal artístico. (MOSÉ, 2006)

O que potencializa o homem a ponto de tornar a sua vida uma obra de arte? Ora, se viver é ir além de si mesmo, é sair do narcisismo, do etnocentrismo, o que leva o homem tornar-se obra de arte são as quedas, os erros, as perdas. [...] Diante da dor e das perdas, o homem vai além de si mesmo, ultrapassa as dificuldades e se reinventa – potencializa seu corpo, torna-se forte. (ADAD, in: VASCONCELOS JÚNIOR et al, 2011, p.218)

A violenta formação da sociedade brasileira não nos permite, à primeira vista, uma aproximação com a *força* criadora humana, o estímulo do *animal artístico* que somos, o *fazer-se obra de arte*. Acionando *forças* para driblar a escravidão e a negação da vida, nossos ancestrais experimentaram a *fuga*; o assassinato dos senhores e das sinhás (RISÉRIO, 2007, p. 328); os abatimentos de seus corpos/almas, as doenças, as deformações, as tentativas fracassadas de suicídios em *campos de concentração*. Enfrentamentos de um poder que promoveu a morte. Com as *perdas* nos ensinaram a *nos tornar fortes!* Sobrepujar o poder vil da não-liberdade e da não-dignidade foi uma loucura! Mutilados, não puderam escolher o que fazer com a dor, a raiva, o ódio e tinham que conviver com essas marcas ainda hoje. E, embora não esteja escrito naqueles mesmos jornais, corpos/almas negras, também, contribuíram, com suas resistências e identidades para a intelectualidade a cultura e a arte dessa nação. Vale lembrar que,

Lima Barreto concluía que os negros e os mulatos –, sendo os únicos brasileiros que não podiam se prevalecer da influência de suas pátrias de origem, pois não tinham para onde voltar porque não sabiam de onde vinham –, eram os únicos a unir totalmente o destino de sua comunidade ao destino do Brasil. (ALENCASTRO, 2006, p.03).

A partir do século XVI até depois da Abolição de 1888, a escravidão criminosa legal e ilegal trouxe para nossas terras mais de cinco milhões de africanos, principalmente vindos da Ilha da Madeira, São Tomé, Golfo da Guiné, Guiné Bissau, Angola, Moçambique, Golfo do Benim e África Central. Os primeiros foram espalhados em Pernambuco e na Bahia, depois em Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, Pará, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, enfim, não é à toa que em 2010 fomos considerados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como uma nação com maior número de pretos e pardos, a maior do mundo, fora a de África. Embora as teorias racistas do século XVIII e XIX pregassem que os nobres europeus/brancos tinham supremacia em relação aos outros povos, chegando mesmo a afirmar que o futuro das nações mestiças seria a extinção, o que percebemos no caso brasileiro foi o inverso.

Com estas linhas *densa e lampejante* inauguramos as interpretações dos mosaicos de tecidos trazidos até aqui. Consideramos que, o que podemos dizer dos retalhos reorganizados, estão atrelados a algumas categorias, sejam elas: Identidade; Formação; concepções sobre Arte Afrodescendente; Educação (Formação) sobre Arte Afrodescendente. Estas categorias ou

classificações estão distribuídas com suas respectivas unidades significativas, e foram dispostas em quadro analítico, da seguinte forma:

Quadro 04: Categorias e unidades significativas

CATEGORIAS	CODINOMES E UNIDADES SIGNIFICATIVAS		
	NÊGA ZINGA	GIRASSOL	VIRGIPEDAG
PROCESSOS IDENTITÁRIOS	Ancestralidade africana; Nêga Zinga; Corpo e dança; Afrodescendência; Estética; Identidade	Professora Formadora; Formação; Oeiras; Dança do Congo; Identidade	Professora de Ensino Religioso; Afrodescendência; Identidade
FORMAÇÃO	Igreja Católica; Movimentos sociais; Movimentos negros em Teresina; Licenciatura em Educação Artística; Terreiros e Capoeira; Formação	Pedagogia; Licenciatura em Educação Artística; Especialização em Arte/Educação; Mestrado em Educação; Arte	Igreja Católica; Curso de Teologia; Pedagogia;
CONCEPÇÃO SOBRE ARTE AFRODESCENDENTE	Arte; Cultura Afro; Dança Afro; Resistência;		Manifestações culturais locais; Capoeira; Arte
EDUCAÇÃO SOBRE ARTE AFRODESCENDENTE	Os Erês do Grupo de Cultura Afro Afoxá;		
CONTEXTOS	Bairro Angelim	Centro de Formação (SEMEC/Teresina-PI); Instituto de Educação Superior Antonino Freire	Escolas Públicas (Estadual e Municipal) de Teresina-PI; Formação

Quadro organizado por Francilene Brito da Silva em 14 de setembro de 2011.

Quando observamos esse quadro vemos que alguns espaços ficaram sem serem preenchidos. Esses “espaços vazios”, lacunares, trouxeram algumas contribuições reflexivas muito importantes. Os espaços vazios falam por si só sobre as vivências que não tivemos em nossas formações acadêmicas ou sociais a respeito das diferenças e, em especial, da cultura afrodescendente no Brasil. Ainda podemos interpretá-los com dificuldade para tratar desse tema junto às(aos) professoras(es) envolvidas(os) com a educação escolar brasileira. Dessa forma, encontramos mais uma categoria: o vazio, a falta, a qual podemos traduzir em *silêncio* (ORLANDI, 2007), trazido aqui como “um todo” e não como um intervalo dentro do ritmo

das coisas ditas, pois é repleto de sentido. Sentido construído pelo sujeito, autor dos seus discursos, interagente com outros discursos, articulado ao discurso fundante da colonialidade (o discurso eurodescendente etnocêntrico). Quando evidenciamos o silêncio em ação, ou seja, em *silenciamento*, detectamos o *espaço vazio* (BAUMAN, 2001), e o *não-lugar* (AUGÉ, 1994). Um *espaço vazio* é um lugar invisível, onde as diferenças que ocupam esses lugares também são invisíveis, imperceptíveis. Por serem imperceptíveis não precisam da nossa atenção, são vazios de significados, mas não de sentidos, ou seja, são não percepções, fissuras. E, se por acaso esbarramos nele, nos sentimos perdidos porque não nos acostumamos a visitá-los. Já, um *não-lugar* representa a negação de um lugar. Em se tratando de modernidade/colonialidade, um lugar é carregado de identidade, história, relações; um não-lugar é algo desprovido de tais atributos. Destarte, assim como existem não-lugares podem existir as não-pessoas e os não-saberes. Talvez possamos pensar este vazio, esta falta, por todas essas vias para não perdê-las de vista ou para lhes dar a devida atenção. Boaventura de Sousa Santos (2007) fala de uma *epistemologia dos conhecimentos ausentes*, na pós-modernidade/pós-colonialidade, e nos diz que precisamos encarar esse vazio.

Para identificar o que falta e por que razão falta, temos de recorrer a uma forma de conhecimento que não reduza a realidade àquilo que existe. Quero eu dizer, uma forma de conhecimento que não reduza a realidade àquilo que existe. Quero eu dizer, uma forma de conhecimento que aspire a uma concepção alargada de realismo, que inclua realidades suprimidas, silenciadas ou marginalizadas, bem como realidades emergentes ou imaginadas. (SANTOS, 2007, p.247)

Gostaríamos de chamar a atenção principalmente para a relevância de que precisamos alargar nossa visão quanto à realidade brasileira em que estamos vivendo. Conhecer essa realidade é conhecer a nós mesmos. Conhecer as várias formas artísticas é conhecer considerando as diversas culturas. Isso é possível se repensarmos nossas próprias maneiras de pensar sobre cultura e arte. Não dá mais para reservar estes não-lugares, espaços vazios, silêncios a nós, indígenas, afrodescendentes.

Começamos a levar mais a sério esses vazios quando, atentas(os), podemos perguntar mais sobre nossa ascendência: por que não sabemos de qual região da África são nossos antepassados? Por que não conhecemos a nação indígena da qual tivemos nossa descendência? Por que não nos apropriamos da nossa própria cultura? Nossa forma de conhecer e nos reconhecer pode estar silenciando a nós mesmas(os).

Girassol fala da Dança do Congo de Oeiras, mas não a relaciona com o que denominamos de arte afrodescendente. Esta dança teve suas origens na região de Congo-

Angola de África onde pertenciam os povos congo-angolas, os cabindas, os benguelas e os moçambiques, sendo relacionada não só no Piauí, mas em todo o Brasil com o estereótipo de “bataque” assim como o samba-de-roda, o samba lenço, o maculelê, o bate-bau, o samba partido-alto e o tambor-de-crioula. Portanto, é um ritmo afrobrasileiro. O Congo de Oeiras, por exemplo, surgiu em 1937 (sofrendo três processos de interrupção), geralmente com apresentação no adro da Igreja de Nossa Senhora do Rosário, sempre no dia 31 de outubro e, com cortejo chamado Condado (CARIBÉ, 2009). Acompanhada por atabaques, pandeiros e maracás esta dança desenvolve-se por um enredo com música, teatralidade, idumentária e ginga. Ao contrário do fatiamento que aconteceu com as linguagens artísticas ocidentais e ocidentalizadas, a Dança do Congo, assim como, povos afrodescendentes no Brasil, manteve pela resistência o seu caráter de “bricolagem” dessas linguagens artísticas. Ou seja, Música, Dança, Teatro e Artes Visuais trabalhadas a partir dos PCN’s Arte (2007), nas escolas brasileiras, separadamente podem dificultar uma visão mais integradora destas linguagens. As quais poderiam ser muito bem articuladas não só a partir das propostas artísticas contemporâneas, mas por via desta dança, haja vista que ela reúne elementos musicais, teatrais, cinestésicos e visuais.

Daquilo que foi dito, para uma melhor compreensão, organizamos mais alguns quadros. Com esses quadros esquematizamos algumas interseções de cruzamentos sobre o que havia de comum entre cada partícipe, em tríades e díades. Os quadros de números 5, 6, 7 e 8 representam essas tentativas. Já o quadro 09, traz as particularidades de cada uma.

Quadro 05: Percepções partilhadas das partícipes da investigação

CODINOMES E O QUE HÁ DE COMUM ENTRE ESTAS		
NÊGA ZINGA	GIRASSOL	VIRGIPEDAG
Arte; Identidade; Formação;		

Quadro organizado por Francilene Brito da Silva em 14 de setembro de 2011.

As falas sobre **arte**, **identidade** e **formação** foram amplamente externadas pelas partícipes, principalmente, nos aspectos sobre concepções artísticas; suas origens e formas de estar no mundo; formação e atuação profissional. Estes três aspectos nas dinamicidades vivenciadas por cada uma traduzem formas diferentes dessas vivências. E ao mesmo tempo não são estanques, ou seja, interconectam-se.

Arte para Nêga Zinga é uma forma de interferir na realidade. É linguagem e comunicação expressiva culturalmente (LIBLIK & DIAZ, 2006). Podemos fazer uma relação com o que Hernández (2007) escreve:

[...] todos os objetos fazem parte da cultura visual, nessa proposta educativa, nos interessa investigar temas e problemas que ajam como formadores de atitudes, crenças e valores – discursos –, influenciando estudantes de diferentes grupos sociais. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 83)

Deste modo, esta partícipe relata que suas pesquisas sobre arte estão no âmbito da afrodescendência para responder problemas relacionados à comunidade do bairro Angelim (na Zona Sul de Teresina-PI), seu contexto educacional como integrante do Movimento Negro. A arte para Girassol está diretamente relacionada ao ensino e a história desse ensino, portanto é conteúdo. Sendo assim, aproxima-se do que Barbosa (2005) e os PCN's Arte (2007) consideram como conhecimento cognoscível. Para Virgipedag arte traduz-se em condição humana espiritual e, é entendida como parte do cotidiano e como interdisciplinaridade (LIBLIK & DIAZ, 2006).

As noções de identidade que perfilam Nêga Zinga constituem o seu ser negra, mulher, militante, educadora e dançarina. Este conjunto de fatores que compõem Nêga Zinga favorece a construção identitária afrodescendente, haja vista o que Hall distende sobre o fenômeno.

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. (HALL, 2006, p. 11-12)

Consciente desses corpos/lugares que identificam Nêga Zinga promove uma reflexão em torno do seu ser exterior e interior, espaços pessoal e público idiossincráticos na luta e construção afrodescendente. Para Girassol ser professora formadora preenche seus espaços identitários. E para Virgipedag perdura a lembrança de quando era criança em que as amigas a chamavam de “moreninha”. O que a fez tentar desconstruir em suas experiências com o Movimento Negro. Podemos fazer uma ligação entre o ser “professora formadora” de Girassol com a experiência formadora (JOSSO, 2010). E, o ser “moreninha” de Virgipedag impulsionou toda a sua experiência formadora, enquanto busca de si e do outro (JOSSO, 2010).

No terceiro aspecto – formação –, Nêga Zinga traz referências sobre vida, ação, movimento socializado; Girassol busca uma educação institucionalizada e Virgipedag, trabalha com uma dimensão movimentada pela espiritualidade. Dentro de cada vivência, entendemos formação como: ter experiência, fazer experiência e pensar sobre a experiência (JOSSO, 2010, p. 51).

O próximo quadro nos instiga a pensar sobre o que há de comum entre cada dupla de partícipes.

Quadro 06: Percepções partilhadas das duas partícipes da investigação

CODINOMES E O QUE HÁ DE COMUM ENTRE ESTAS	
NÊGA ZINGA	GIRASSOL
A formação profissional em Licenciatura Plena em Educação Artística na UFPI	

Quadro organizado por Francilene Brito da Silva em 14 de setembro de 2011.

Ambas cursaram Licenciatura em Educação Artística, Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Piauí. Mas, é interessante frisar que Nêga Zinga não ministra aulas em escola como professora de fato. Fala apenas de algumas oficinas que já desenvolveu e desenvolve em algumas escolas, juntamente com os partícipes do *Grupo Cultural Afro Afoxá*, do qual foi fundadora e ainda hoje atua como integrante/militante. E, embora não desenvolva atividades como professora de Arte, ela faz ensaios com crianças e adolescentes, chamados de *Erês no Afoxá* que estudam nas escolas do Bairro Angelim, onde moram. Organiza apresentações diversas desenvolvidas pelo grupo, fora e dentro do Estado do Piauí. Assim, ela aproveita o que aprendeu no curso de Licenciatura em Arte para trabalhar os aspectos visuais das apresentações. Chama-nos atenção a diferença entre ensino escolar e educação social, quando no primeiro parece que estamos aquém das discussões sobre afrodescendência travadas nos movimentos negros (CUNHA JÚNIOR, 2008). Pois, enquanto Nêga Zinga desenvolve esta questão no seu grupo, problematizando-a por meio da dança, Girassol professora formadora, não desenvolve discussões neste campo. Segundo ela mesma, isso não ocorre porque no próprio curso de Educação Artística não compartilhou disciplinas com tal discussão.

No quadro abaixo continuei traçando alguns paralelos entre duas das partícipes da pesquisa. Agora, a questão da identidade, que foi um tema recorrente em todas as falas é seguida de assuntos que podemos chamar de arte, igreja (as experiências que tiveram antes de entrar no movimento social) e movimento negro em Teresina-PI.

Quadro 07: Percepções partilhadas das duas partícipes da investigação

CODINOMES E O QUE HÁ DE COMUM ENTRE ESTAS	
NÊGA ZINGA	VIRGIPEDAG
Participação na Igreja Católica; Agentes Pastorais Negros;	

Quadro organizado por Francilene Brito da Silva em 14 de setembro de 2011.

Embora, tanto Nêga Zinga quanto Virgipedag, tenham vivenciado experiências em contextos da Igreja Católica e do Movimento Negro, vale lembrar que, a segunda atuou mais na catequese de crianças e não se envolveu como militante nos níveis político e social, como a primeira. Ocorreu que Virgipedag freqüentava reuniões e eventos esporádicos do Movimento Negro na universidade onde estudava. Contudo, este processo foi interrompido pela sua desistência em participar dos grupos, isso reflete no que Josso (2010, p. 50) chama de “experiência truncada” (JOSSO, 2010, p.50)

O quadro a seguir vem trazendo percepções a respeito das duas partícipes que mais falaram sob os óculos das escolas ou da educação escolar e da formação de professores. Do que elas disseram tem em comum o fato de ser pedagoga e de ter chegado a ser professora de Arte, embora com suas singularidades.

Quadro 08: Percepções partilhadas das duas partícipes da investigação

CODINOMES E O QUE HÁ DE COMUM ENTRE ESTAS	
GIRASSOL	VIRGIPEDAG
Pedagogia; Ensino de Arte;	

Quadro organizado por Francilene Brito da Silva em 14 de setembro de 2011.

Ser pedagoga e professora de Arte implica em movimentos formativos de “pensar sobre as experiências” em contextos referenciais socioculturais que primam pelo ensino-aprendizagem e pelo ensino da arte. As duas partícipes têm privilégios de pensar sobre as experiências de vida fortuitas, bem como aquelas criadas por elas para lhes proporcionar conhecimento. Não qualquer conhecimento, mas aquele voltado para a formação de outras pessoas. Neste sentido, importa como/para quem/por quê tal conhecimento é democratizado (FREIRE, 1991).

Segundo Maldonado-Torres (In: CASTRO-GÓMEZ & GROSFUGUEL, 2007), Aníbal Quijano (2000) e Walter Dignolo (2010), a colonialidade de poder e saber limita nossas relações educativas quando pensamos em trabalho, conhecimento, autoridade, porque em seus critérios de ensino-aprendizagem e artísticos não envolvem o pensar/fazer de culturas não ocidentais e ocidentalizadas. Deste modo, considero o conhecimento pedagógico e artístico com relação à arte afrodescendente um entrave nas experiências de Girassol e Virgipedag, porque estão fora dos padrões eurodescendentes e ocidentais, embora esta última aponte o desejo de trabalhar tal conteúdo.

Neste último quadro, abordamos as singularidades afetas a cada atriz social desta investigação.

Quadro 09: Percepções sobre as singularidades de cada partícipe da investigação

CODINOMES E O QUE HÁ DE SINGULARIDADES EM CADA UMA		
NÊGA ZINGA	GIRASSOL	VIRGIPEDAG
<p>Dança Afro; Militância no Movimento Negro – <i>Grupo de Cultura Afro Afoxá</i> Angelim;</p>	<p>Professora formadora; Presidência na Associação Nordestina de Arte-Educadores Núcleo Piauí; Oeiras;</p>	<p>Professora de Ensino Religioso; Professora de Arte não habilitada; Coordenadora do Programa “Mais Educação” – Oficina de Capoeira</p>

Quadro organizado por Francilene Brito da Silva em 14 de setembro de 2011.

As singularidades se sobressaíram mesmo com o que trazemos de semelhante. Dessa forma, ao contrário de nos fecharmos em microcosmos poderemos entender melhor o macrocosmo sociocultural dos contextos e das experiências aqui ouvidas e descritas em formato de quadros. Mesmo entendendo que não cabemos neles, os quadros são linhas que amarram ou tentam amarrar as vivências para pensar sobre nós mesmas(os). Cada partícipe trouxe com seus ditos, seus discursos, pensamentos e prática, várias singularidades. No quadro acima tentamos revisitar essas singularidades e iremos abordar duas delas: a *dança afro* na experiência de Nêga Zinga e a capoeira na experiência de Virgipedag.

A *dança afro* é uma expressão cultural influenciada pelas ressignificações afrobrasileiras sobre danças africanas em consonância com as vivências de grupos que enfatizam ritmos e movimentos corporais ligadas às religiões de matrizes africanas brasileiras e a outras danças de cunho festivo/guerreiro/brincante/celebrativo. Nesta dança, são enfatizados, por exemplo, elementos como, a Pessoa, a Ancestralidade, os Acontecimentos e a

Comunidade. Para Nêga Zinga, a dança afro é um meio de inserção de si no mundo social, em que o corpo ganha dimensões não dicotômicas (corpo x mente) e ultrapassa a condição pessoal, adentrando na vida comunitária. É uma constante luta, resistência e apelo à igualdade de condições para a população afrodescendente teresinense. A história de luta de Nêga Zinga se entrelaça a uma maior consciência, gênese e adensamento da história do Movimento Negro em Teresina-PI. A arte afrodescendente para ela tem fortes ligações com o ser diferente (BOAKARI, 2007), marcando uma identidade *trincheira*, no sentido de resistência aos embates sociais e culturais enfrentados e criativamente estetizados por suas vivências desde as origens.

As danças afrodescendentes brasileiras foram desenvolvidas a partir de matrizes culturais de África Ocidental e banta (no centro-oeste africano). Dos iorubás (africanos ocidentais da Nigéria) herdamos as danças dos orixás e, dos bantos, herdamos as danças circulares e de cortejo, ou mais comumente chamadas de “danças dramáticas” (LOPES, 2008). A dança da capoeira por sua vez, traz elementos do antigo reino do Congo como dança de guerra. Mas, foi também resultado das experiências de africanos escravizados nas Américas, em contextos díspares. “No Caribe também existem danças marciais com origens em tradições do Congo, como a *lagya*, na Martinica, e o *mani* ou *bambosa*, em Cuba” (MATTOS, 2007, p. 185).

É através da capoeira que Virgipedag relatou sua experiência com a arte afrodescendente. Para ela este jogo/dança/brincadeira/luta traduz-se em uma forma pedagógica para trabalhar com alunos de escolas em comunidades que chama de “difícil”, pelas carências e vulnerabilidades socioeconômicas. A capoeira foi altamente reprimida no início do século XIX no Brasil, período em que a corte portuguesa chega ao Rio de Janeiro, mas preservou-se como uma prática predominantemente escrava e africana, mesmo que os brancos a praticasse. Esta arte

[...] pode ser vista, da mesma forma que as irmandades religiosas e as reuniões em batuques, como um espaço construído por escravos e libertos, africanos e criolos, para encontros e afirmação de apoio e de solidariedade entre os membros de um mesmo grupo. Estes grupos distintos de capoeira eram conhecidos por *malts*. Eram verdadeiras organizações, marcadas por hierarquias, rituais e símbolos específicos” (MATTOS, 2007, p. 185).

Nas escolas teresinenses estas hierarquias, rituais e símbolos estão voltados mais ao lúdico e educativo, através de projetos que atendem as comunidades denominadas acima.

Nesse momento chamo a atenção ao conceito de arte afro-brasileira de Roberto Conduru (2007):

Entender arte afro-brasileira desse modo pressupõe essencialidades. Afro-brasilidade seria uma particularidade resultante da conexão africanidade e brasilidade, algo intrínseco às obras produzidas por pessoas de origem africana e/ou às obras nas quais elas estão representadas. A arte afro-brasileira seria, assim, a produção decorrente da confluência e fusão de princípios, práticas e elementos da arte africana aos da brasileira, sendo ou uma interpretação brasileira da arte africana, ou a arte brasileira feita com sotaque africano, ou ainda, um artístico *caminho do meio* entre África e Brasil. (CONDURU, 2007, p.09).

Por essa via, Dilma de Melo Silva e Maria Cecília Felix Calaça (2007), também interpretam o que chamam de arte “afro-descendente”. Para as autoras, a existência desta arte se dá pela expressividade de raiz negra realizada por africanos escravizados e descendentes destes direta e indiretamente, que participaram e ainda participam da construção artística desde a colonização. Esclarecem ainda, que podemos denominar essa arte como “arte negra” e “arte afro-brasileira” em tendências estilísticas e estéticas que buscam exprimir conteúdos simbólicos, e transmitir ideias, conceitos e valores grupais.

A seguir tentaremos concluir pontos relacionados ao problema da nossa investigação.

7. ARTE AFRODESCENDENTE: O QUE CONCLUIR DAS EXPERIÊNCIAS INTERPRETADAS?

Em consonância com o percurso que vivenciamos, tentarei responder o problema desta investigação, lembrando que corro o risco, através das palavras, de estar me expressando em uma língua fruto da colonialidade de poder e de saber. Portanto, tenho consciência de que o conceito de arte afrodescendente dito aqui, não deve ser tomado como único ou fechado. Nestes rastros, as partícipes desta investigação colaboraram para instigar nossos sentidos na busca da constante atenção para com as diferenças, sejam elas identitárias, históricas, educacionais e/ou formativas. Compondo o universo amostral deste trabalho, tais diferenças tem ponto em comuns e singularidades como já foi abordado anteriormente. Gostaria de ressaltar ainda, dentre os pontos comuns, estes: o gênero feminino, o trabalho de educação/formação em arte, pertencimento a grupos, associações ou similares.

O engajamento dessas mulheres, ora de forma profissional/burocrática, ora na comunidade que participam, diz muito dos seus compromissos socioculturais e revela modos de ser e de se construir como educadoras como quem se preocupa com o mundo e as pessoas deste mundo. Ao eleger uma linha/forma do que há de comum entre elas poderíamos pensar em um círculo ou uma ciranda, um jeito próprio de muitas comunidades africanas e indígenas.

As singularidades, por sua vez, são muitas, mas ressaltaremos apenas aquelas afetas ao tema da arte afrodescendente em suas experiências educativas. Retomando as questões norteadoras podemos traçar algumas respostas. Para Nêga Zinga a arte afrodescendente é resistência. A dança afro em sua vida aparece em primeiro plano e, durante longo período de suas vivências, como ela mesma diz, trata-se de “uma arma de luta”. O conhecimento que detém de arte, do ensino de arte, e de afrodescendência, encontra-se articulado e intensamente vivido no cotidiano dela em sinergia com a comunidade através do Grupo Cultural Afro Afoxá.

A dança, a música, o cenário e a visualidade afrodescendentes encontram-se entranhados no corpo. O corpo torna-se, então, a instância suprema de um processo amalgamador de ensino/vivência/afrodescendência elevados ao âmbito do ético/estético sob uma visível aproximação arte/vida, que busca consciência, valorização da auto-imagem e na imagem de si pelos outros. O corpo não é mais somente o seu e sim a própria comunidade.

Nêga Zinga, professora de dança afro faz desta, a sua luta em prol de transformação almejada por ela. O mundo da dança afro é o seu campo de trabalho. Os temas ensino de arte/afrodescendência são elementos que apontam construções e resistência. Por este motivo,

tais elementos assumem caráter de *ethos* político e ético, passíveis de serem vistos como formação contínua e autopoietica. Algumas linhas/formas que poderiam bem representar suas experiências são as formações rizomáticas, mas não o rizoma de uma planta e sim, um rizoma confeccionado ou tecido com mãos próprias em teias ou fios de um mosaico orgânico criado e ressignificado por muitas mãos.

Girassol, consciente de lacunas/fissuras significativas sobre arte afrodescendente nas suas experiências pessoais e profissionais, declara-se sem condições de nos fornecer um conceito ou mesmo uma concepção sobre o tema. Sua maior vivência se configura, em primeiro plano, com a Pedagogia, onde o conhecimento que detém de arte, do ensino de arte e de afrodescendência encontram-se sob a égide do ensino/aprendizagem institucionalizado, esperando, inclusive deste, uma formação de fato e de direito sobre arte afrodescendente. Ao que parece, o fato de ser professora/formadora, faceta principal de sua profissionalidade aglutina tudo o mais ao seu redor como um todo monádico, indivisível. Em face desta indivisibilidade as outras dimensões, nesta perspectiva, sofreram uma hibridez em torno de uma espécie de pedagogização dos temas experienciados. A linha/forma de Girassol parece ser um caule de uma planta bem forte que sustenta tudo acima, retendo e depois distribuindo ou compartilhando sua seiva.

Virgipedag conceitualiza arte afrodescendente, através de uma vaga ligação, entre o que chama de “nossa arte” ou as expressões regionais e tituladas também como “cultura popular”. Esta partícipe não experienciou uma formação institucional em arte, embora a vivencie ministrando as facetas do seu conteúdo. Consequentemente concebemos que esta fragilidade de aprofundamento faz com que Virgipedag promova aproximações e hibridações da arte afrodescendente com o conhecimento que detém: a Teologia.

A arte e o ensino, bem como, o tema da afrodescendência são percebidos sob a ótica do sensível, do sentimento, do religioso ou do espiritual. E, parece assumir um caráter secundário, instrumental ou vicário e, ao mesmo tempo idealizado. Na falta de maior prospecção reflexiva sobre a arte afrodescendente, conforme minhas reflexões, isso nos remete também a um silenciamento e/ou esvaziamento. Virgipedag, professora de Ensino Religioso e de Arte apresenta-nos uma visão do duo arte e afrodescendência - espiritualizada/abstrata - um tanto distante da vida prática na nossa concepção. Pensando em sua linha/forma, me vem à mente uma série de linhas, formando uma paisagem idílica no horizonte e no afunilamento perspectivo desse caminho, chegaremos ao ideal humano.

Sobre as suas palavras/narrações/experiências e das outras atrizes sociais, as reflexões deveriam continuar para que não caíamos em generalizações sem tempo e espaços próprios. Pois, as palavras têm seus contextos, referências e sofrem transformações.

Citando Larrosa (2002, p.21), as “palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras.” Por isso, a vivência/experiência de cada um de nós, forjam e são forjadas por palavras que nos empoderam. A nossa língua é a nossa cultura. E a linguagem nos controla na comunicação, a arte então, como linguagem também abre caminhos para um povo entender a si próprio e seu momento circundante. Com isso e diante desta investigação, proponho o seguinte conceito de **arte afrodescendente** atrelado à minha vivência nesse estudo:

- É experiência em constante devir e construção vinculada aos rastros de ancestralidade africana e às ressignificações resilientes e criativas de corpos negros, que agitam pressupostos colonialistas de poder e de saber culturais e sociais, através de sons, de cinestésias, de cenários e de visualidades inseparáveis para sugerir, e não representar, essências de realidades.

A palavra **rastros** se refere aos poucos conhecimentos que temos das culturas africanas e, também àqueles conhecimentos transmitidos a nós pelas limitações da linguagem colonialista. A nomenclatura **negro** foi mantida devido as falas das partícipes, e **não negro**, porque muitos artistas e outras pessoas que vivenciam a arte afrodescendente trabalham com a temática às vezes sem fenótipos afrodescendentes. Negro também enquanto categoria censitária como **preto** e **pardo**, acentuados pelo Censo (IBGE, 2010) brasileiro. Penso também que, sendo uma arte considerada diferente pelos cânones clássicos eurodescendentes, desafia, até mesmo, inconscientemente, o poder e o saber da modernidade/colonialidade. Desta forma, é uma arte que não representa, mas sugere, através de uma integração das linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), realidades subjetivas. Por exemplo, quando Nêga Zinga dança, considerando seus ancestrais femininos, ela não está representando com sua gestualidade uma mulher, mas as construções subjetivas, que podemos considerar como essências criativas de uma dada cultura sobre o fenômeno da feminilidade num contexto, ou seja, uma vivência sendo historiada. Trata-se de ressignificações resilientes e estéticas.

Preferi fazer uso das palavras **ressignificações resilientes** e não resistências, por acreditar que estas transmutam e transgridem formas herdadas de culturas, expressando-se assim, para além das resistências de corpos afrodescendentes. Entendendo estes **corpos** como

loci de vivências ou experiências sensíveis, inteligíveis, criativas e múltiplas. Ainda nessa linha, o corpo é pensado também dentro do processo educativo não só escolar, mas compreendido de forma mais ampla na sociedade.

Creio que necessitamos, com urgência, de uma educação como escolarização e socioculturalização que nos favoreça o *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (DELORS, 1999). Para que, desta maneira, possamos compreender melhor o nosso mundo através da arte afrodescendente, porque poderá ser uma oportunidade ímpar de vivenciarmos constante aprendizado mútuo. Conhecendo e reconhecendo as nossas diferenças, favorecendo movimentos ou dinâmicas de conhecer, fazer, conviver e ser, mediante referências culturais que ressignificamos durante toda a construção da história e da cultura brasileira. Nessa óptica, o tema em realce, ou seja, a arte afrodescendente em seus processos formativos necessita de uma prática formativa que contemple a pedagogia da diferença atrelada à ética do convívio identitário/alteritário/poético a fim de minimizarmos as lacunas, os espelhamentos estereotipados, mantenedores das estruturas colonialistas de poder e de saber.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia (Coordas.). **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP. Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

ADAD, Shara Jane Holanda Costa. **Juventudes, cultura de paz e sociopoética: abraçando a vida como obra de arte**. In: VASCOCELOS, José Gerardo et al. *Cultura, educação, espaço e tempo*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRADE SILVA, Sara Maria de. **A ‘Sociologia das ausências’ como uma nova racionalidade para o conhecimento: breves considerações sobre o campo da mídia e do direito como monoculturas hegemônicas**. Revista da FARN, Natal, v.6, n.1/2, p.21-32, jan/dez 2007.

ANTONACCI, Maria Antonieta. **África/Brasil: corpos, tempos e histórias silenciadas**. In: **Tempo e Argumento: Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina – Dossiê**. Florianópolis: V. 1, n. 1, p.46-67, jan./jun.2009. Disponível em: <www.periodicos.udesc.br/index.php/tempo/article/download/709/600>. Acesso em: 21 de jul. 2011.

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Corpos Negros em Zonas de Contato Interculturais**. In: VELLOSO, Monica Pimenta et al. **Corpo: identidades, memórias e subjetividades**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Tradução: Maria Lúcia Pereira. Campinas, São Paulo: Papiрус, 1994.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão; SALES, Heloísa Margarida. **Artes visuais: da exposição à sala de aula**. São Paulo: EDUSP, 2005.

BARBOSA, Ana Mae, COUTINHO, Rejane Galvão & SALES, Heloisa Margarida. **Da Experiência à Sala de Aula**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

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

BOAKARI, Francis Musa, & GOMES, Ana Beatriz Sousa Gomes (Orgs.). **Comunidades Negras Rurais no Piauí**: mapeamento e caracterização sociocultural. Teresina: EDUFPI, 2006.

BOAKARI, Francis Musa. Pedagogia do diferente: o poder transformador da educação – social e escolar. **Resenhas educativas**: uma revista de resenhas de livros, 26 fev. 2007. Disponível em: <<http://edrev.asu.edu/reviews/revp52index.html>>. Acesso em: 11 out. 2010.

BOFF, Leonardo. **E a igreja se fez povo – eclesiogênese**: a igreja que nasce da fé do povo. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). Tradução de Mateus S. Soares Azevedo et al. **A Miséria do Mundo**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

CANTON, Kátia. **Tempo e Memória**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção Temas da Arte Contemporânea).

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução: Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa; tradução da introdução: Gênese Andrade. 4. ed. 3. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. (Ensaio Latino-americanos, 1).

CARIBÉ, Antônio Júlio Lopes. **Guia turístico afro-cultural da Região Meio Norte**. Vol. II – Maranhão/Piauí – Teresina, 2009.

CAVALCANTE, Elizabeth. Disponível em: <<http://www.stum.com.br/conteudo/c.asp?id=11384>>. Acesso em: 22 out. 2011.

COELHO, Pollyanna Jericó Pinto Coelho. **O campo da docência em arte, em Teresina-PI**: trânsito livre, legitimações múltiplas. GT 01 – Práticas Docentes e Profissionalização de Professores. Piauí: UFPI, s/d.

CONDURU, Roberto. **Arte afro-brasileira**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**: contos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Abolição Inacabada e a Educação dos Afrodescendentes. 2008. **Revista Espaço Acadêmico**, ano VIII, nº 89, mensal, outubro de 2008. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/089/89cunhajr.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2009.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Nós, Afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Orga.). **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira**. Rio de Janeiro : CEAP, 2010. Disponível em: <racismo.inesc.org.br/.../down.php?...>. Acesso em: 22 de set. 2011.

DaMATTA, Roberto. **Relativizando; uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DELORS, Jaques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999.

ERAMO, Fabiana. **Infinita Beleza: O Sétimo Sentido**. A Linguagem do Corpo e a Inteligência dos Sentidos na Performance da Dança Afro. 2010. Disponível em: <http://www.propi.uff.br/ppga/sites/default/files/fabiana_eramo.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2011.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. 2. ed. Tradução de José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Organização e notas: Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra: ecopedagogia e educação sustentável**. Artigo publicado na Revista Mundo Universitario, Nº 10. Trimestral. Repositorio Institucional de la Universidad de los Andes, Merida, Venezuela, 09 ago. 2006. Disponível em: <<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/22168>>. Acesso em: 06 set. 2011.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. Disponível em: <<http://navi.paginas.ufsc.br/files/2011/09/GEERTZ-Clifford.-A-interpreta%C3%A7%C3%A3o-das-culturas.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

GOMES, Ana Beatriz Sousa & SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. **Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais - Módulo II Introdução Conceitual: educação para as relações étnico-aciais**. Apostila do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Aberta do Piauí, na Universidade Federal do Piauí, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *IN: EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: CAMINHOS ABERTOS PELA LEI FEDERAL Nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

GÓMEZ, Pedro Pablo. La paradoja del fin del colonialismo y la permanencia de la colonialidad. **CALLE 14**. Volumen 4, número 4, enero - junio de 2010. Disponível em:

<http://gemini.udistrital.edu.co/comunidad/grupos/calle14/Volumen4/Vol4/Articulos/calle14_vol4_Pedro%20Pablo.pdf>. Acesso em: 22 de set. 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006)

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. **A Educação Tradicional na África**. Textos e Livros Casa das Áfricas, 1997. Thot N° 64. Disponível em: <http://casadasafricas.org.br/banco_de_textos/01&id_texto=6>. Acesso em: 10 set. 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. (Re)elaborando o significado de docência. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho (org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

IBGE. **Características Étnico-Raciais da População: um estudo das categorias de classificação de cor e raça**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>. Acesso em: 05 dez 2011.

Lei 10.639/2003

Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/especiais/LEI_No_10639.pdf>. Acesso em: 19 mar 2011.

Lei 11.645/2008.

Disponível em:

<http://www.mp.ro.gov.br/c/document_library/get_file?p_1_id=75830&folderId=136491&name=DLFE-47643.pdf>. Acesso em: 19 mar 2011.

LIBLIK, Ana Maria Petraitis; DIAZ, Marília. **A avaliação em artes visuais no ensino fundamental**. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

LOPES, Nei. **História e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Barcha Planeta, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2ª ed. Salvador: EDURBA, 2004.

MAESTRI, Mário. **História da África Negra Pré-Colonial**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la Colonialidad del Ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago Castro & GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de

Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. Disponível em: < books.google.com/books?isbn=9586650960...>. Acesso em: 15 out. 2011.

MATTOS, Regina Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Tradução: Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely, Ferreira; NETO, Otávio Cruz; Gomes, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.

MIGNOLO, Walter. **Descobediencia Epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MONTERO, Paula. Diversidade Cultural: inclusão, exclusão e sincretismo. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 8.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MOREIRA. Herivelto & CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2007.

Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino De História e Cultura Afrobrasileira e Africana

Disponível

Em:

<http://www.mp.pe.gov.br/uploads/bGGikz17byQwrMAFK30Yfw/planonacional_10.6391.pdf>. Acesso em: 19 mar 2011.

POUPART, Jean. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

PINTO, Pedro. **Alberto Caeiro**. Escola Secundária Padre António Martins Oliveira de Lagoa, 07 jan. 2005. Disponível em:< http://pedropinto.com/files/secondary/portugues/por3_trabalho2.pdf>. Acesso em: 25 out. 2011.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del Poder y Classificacion Social**. Journal of World-Systems Research, vi, 2, summer/fall 2000. Special Issue: Festchrift for Immanuel Wallerstein – Part I. Disponível em: < <http://jwsr.ucr.edu/archive/vol6/number2/pdf/jwsr-v6n2-quijano.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. Tradução: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

RICHARDSON, R. et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

RISÉRIO, Antônio. **A utopia brasileira e os movimentos negros**. São Paulo: Editora 34, 2007.

RODRIGUES DA SILVA, Carlos Benedito. **Trajatórias do Movimento Negro no Brasil**. Palestra proferida na Universidade Federal do Piauí, 12 ago. 2011.

SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e democracia. In: CANDAU, Vera Maria e SACAVINO, Susana (orgas.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. V. 1 A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Luiz Carlos dos. A palavra falada: o som e o sentido humanos. In: **Negras Palavras**, n.1. Agosto 2006. São Paulo, Museu Afro Brasil. Disponível em: < http://api.ning.com/files/ZjdCHPlm0MxlbRiKNkgxj7T30vAvys*uZc0Znl4r6ncmdKsdzMih5hXjYxWsJnv1*kBwBcEBVIAJErU6U3PB35pmAWwa0/projeto_negras_palavras.pdf>. Acesso em: 27 set. 2011.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Zumbi**. 2. ed. rev. ilustrações de Rogério Borges. São Paulo: Global, 2006.

SANTOS, Marcos Ferreira dos. **Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku**. IN: EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: CAMINHOS ABERTOS PELA LEI FEDERAL Nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto. São Paulo: Edusp, 2004.

SILVA, Alberto da Costa e. **O Vício da África**. Lisboa: Edições João Sá da Costa, LTDA, 1989.

SILVA, Dilma de Melo & CALAÇA, Maria Cecília Felix. **Arte africana & afro-brasileira**. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SILVA, Francilene Brito da., COÊLHO, Pollyanna Jericó Pinto. & BOAKARI, Francis Musa. **Rastros Afrodescendentes nas Artes Visuais Brasileiras**. Artigo aprovado para apresentação em Ateliê, no VI Colóquio da AFIRSE: pesquisa em educação, múltiplos referenciais e suas práticas, realizado nos dias 07, 08, 09 e 10 de nov. 2011, na Universidade Federal do Piauí.

SILVA, Francilene Brito & BOAKARI, Francis Musa. **A Formação da(o) Professora(or) de Arte e a Implementação da Lei 10.639/2003**: histórias de uma educação. Artigo apresentado no XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (XX EPENN), na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 24 ago. 2010.

SILVA, Francilene Brito, BOAKARI, Francis Musa & COÊLHO, Pollyanna Jericó Pinto. Ensino de Artes Visuais Crítico e Reflexivo: arte como conhecimento em 50 minutos? **Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação: o pensamento pedagógico na contemporaneidade**. Teresina, 01 a 03 de dezembro de 2010. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.18/GT_18_01_2010.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2011.

SILVA, Francilene Brito & BOAKARI, Francis Musa. Kirikou e a Feiticeira: multiperspectivas pedagógicas do olhar. **Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação: o pensamento pedagógico na contemporaneidade**. Teresina 01 a 03 de dezembro de 2010. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.18/GT_18_02_2010.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2011.

SILVA, Francilene Brito & SOUSA, Vicelma Maria de Paula Barbosa. **Produções Científicas**: garimpendo retalhos de saberes sobre ‘afrodescendência e educação’ no nordeste brasileiro. Artigo apresentado no IV Seminário Educação, Relações Raciais e Multiculturalismo, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), 10 nov. 2010.

SILVA, Francilene Brito da Silva, BOAKARI, Francis Musa e COÊLHO, Pollyanna Jericó Pinto. Ensino de Artes Visuais Crítico e Reflexivo: embates na construção de identidades em grupos marginalizados. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Orga.). **Identidade: questões contextuais e teórico-metodológicas**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2011.

SILVA, Francilene Brito. **O Seminário “Educação, Identidade e Pluralidade Cultural” e o Problema do “Racismo à Brasileira”**. Artigo para o Seminário Educação, Identidade e Pluralidade Cultural ministrado pelo Prof. Francis Musa Boakari e pela Profa. Maria do Carmo Alves do Bomfim, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2º sem. 2010.

SOUZA, Aldinida de Medeiros. **A Narradora e as Contadoras de História em Oiteiro**. Artigo apresentado no XII Seminário Nacional Mulher e Literatura e do III Seminário Internacional Mulher e Literatura – Gênero, Identidade e Hibridismo Cultural, do GT Mulher e Literatura da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística), realizados nos dias 9, 10 e 11 de outubro de 2007, na Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus/Bahia. Disponível em: <<http://www.uesc.br/seminariomulher/anais/PDF/ALDINIDA%20DE%20MEDEIROS%20SOUZA.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2011.

SOUZA, Marina de Mello e. A Rainha Jinga – África Central, Século XVII. **Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**. 09 de abr. 2008. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=34&id=401>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As Três Metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ANEXOS

**ANEXO A – LEI 10.639/2003 – A OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA
"HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA".**

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm
acessado dia 29/11/09.

**ANEXO B – LEI 11.645/2008 – A OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA
“HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA”.**

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.3.2008.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm
acessado dia 29/11/09.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
Coordenadoria Geral de Pesquisa – CGP
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd
Mestrado em Educação
Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas
Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, Bloco 06 – Bairro Ininga
Cep: 64049-550 – Teresina-PI – Brasil – Fone (86) 215-5564 – Fone/Fax (86) 215-5560**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Arte Afrodescendente: experiências de educadoras na primeira década do século XXI, em Teresina – PI.

Pesquisador responsável: Prof. Pós.Dr. Francis Musa Boakari

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí - UFPI/Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd.

Pesquisadora participante:

Telefones para contato: (86)8865-4882 e (86)9427-6647

Local da coleta de dados: Centro de Formação Odilon Nunes – Rua Magalhães Filho, Zona Norte de Teresina – PI.

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido** (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

A pesquisa será embasada nos seguintes objetivos – geral: Apreender discursos e práticas ligadas à educação da cultura afro-brasileira, especificamente no que chamo de arte afrodescendente, em consonância com as leis 10.639/2003 e

11.645/2008 e suas discussões no Parecer CNE/CP nº0003/2004, na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E, - específicos: a) Identificar conhecimentos e explicações sobre a arte afrodescendente trabalhados pelas educadoras em questão; b) Observar as estratégias utilizadas por tais educadoras para trabalhar a arte afrodescendente; c) Descrever pontos de convergências e divergências entre discurso e prática educacionais dentro do tema da arte afrodescendente. Visando a exeqüibilidade dos objetivos acima propostos, serão utilizados três instrumentos de coleta de dados no âmbito da abordagem qualitativa: história oral como narrativa e documento oral; filmagem e observação não participante sistematizada. Por meio desses, pretende-se captar as experiências quanto à arte afrodescendente dos sujeitos da pesquisa.

Você será ouvido, filmado e observado, onde e o que você disser será registrado para posterior estudo. Há benefício direto para o participante, tendo em vista que sua colaboração contribuirá para uma maior visibilidade do trabalho, construção de uma literatura acerca da temática em estudo, como também trazer para a academia novas formas de pensar a tal segmento social. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Há garantia de sigilo. Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, a Pró-reitoria de Pós-Graduação da UFPI, Comitê de Ética (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____, representante _____, RG n.º _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa **Arte Afrodescendente: experiências de educadoras na primeira década do século**

XXI, em Teresina - PI. , como interlocutor(a) desta pesquisa, respondendo ao recurso da história oral. Discuti com o Prof. Pós-Dr. Francis Musa Boakari, sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Por se tratar de pesquisa de natureza qualitativa cujos dados dependem da credibilidade de quem os relata, autorizo a indicação da autoria das informações que forneci bem como a minha imagem. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem utilizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a informação sobre a pesquisa quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Local: _____

Data: _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável:

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar do estudo “Arte Afrodescendente: experiências de educadoras na primeira década do século XXI, em Teresina – PI”.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

RG: _____

Assinatura: _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Assinatura do sujeito da pesquisa

Francis Musa Boakari
CPF: 344.096.961-49
Pesquisador Responsável

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga, Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI. Telefone: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep.

APÊNDICE B – CARTA APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA



MINISTÉRIO DA SAÚDE
Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
(CONEP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFPI
REGISTRO CONEP: 045

Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Centro de Convivência L09 e 10
Bairro Ininga - 64.049-550 - Teresina - PI Tel.: 0 xx 86 3215-5734 – email: cep.ufpi@ufpi.br – web: www.ufpi.br/cep

CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: Arte afrodescendente: experiências de educadoras na primeira década do século XXI, em Teresina-PI.

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0107.0.045.000-11

Pesquisador Responsável: Francis Musa Boakari

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as

Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Janeiro/2012 Relatório final

Os membros do CEP-UFPI não participaram do processo de avaliação dos projetos onde

constam como pesquisadores.

DATA DA APROVAÇÃO: 08/06/2011

Teresina, 10 de Junho de 2011.

Prof. Dr. Carlos Ernando da Silva

Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI

COORDENADOR

APÊNDICE C – CARTA CONVITE PARA CONCESSÃO DE GRAVAÇÕES EM ÁUDIO VISUAIS

PROJETO: Arte Afrodescendente: experiências de educadoras na primeira década do século XXI, em Teresina - PI.

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

ORIENTADOR: Prof. Pós. Dr. Francis Musa Boakari

ORIENTANDA (pesquisadora responsável pelas gravações): Francilene Brito da Silva

CARTA CONVITE PARA CONCESSÃO DE GRAVAÇÕES EM ÁUDIO VISUAIS

Ilmo(Im^a) Sr. (Sr.^a) _____

Estou desenvolvendo Projeto de Pesquisa intitulado **Arte Afrodescendente: experiências de educadoras na primeira década do século XXI, em Teresina - PI**, para tanto necessito de algumas informações a serem gravadas, em horário a ser acordado, na instituição onde você trabalha:

- Instituto Superior de Educação Antonino Freire - ISEAF – Praça Firmina Sobreira S/N – Bairro Matinha – Teresina – PI, CEP: 64002-190.

Tendo em vista que Vossa Senhoria faz parte dos sujeitos escolhidos, peço encarecidamente, ao (à) Senhor(a) a gentileza de participar das gravações, com as seguintes abordagens, instrumentos e roteiros:

PROJETO: Arte Afrodescendente: experiências de educadoras na primeira década do século XXI, em Teresina - PI.

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

ORIENTADORA: Prof. Pós. Dr. Francis Musa Boakari

ORIENTANDA (pesquisadora responsável pelas gravações): Francilene Brito da Silva

CARTA CONVITE PARA CONCESSÃO DE GRAVAÇÕES EM ÁUDIO VISUAIS

Ilmo(Im^a) Sr. (Sr.^a) _____

Estou desenvolvendo Projeto de Pesquisa intitulado **Arte Afrodescendente: experiências de educadoras na primeira década do século XXI, em Teresina - PI**, para tanto necessito de algumas informações a serem gravadas, em horário a ser acordado, na instituição onde você trabalha:

- Grupo de Cultura Afro Afoxá, Rua Inácio Soares, 1800, Angelim, Zona Sul de Teresina.

Tendo em vista que Vossa Senhoria faz parte dos sujeitos escolhidos, peço encarecidamente, ao (à) Senhor(a) a gentileza de participar das gravações, com as seguintes abordagens, instrumentos e roteiros:

CARTA CONVITE PARA CONCESSÃO DE GRAVAÇÕES EM ÁUDIO VISUAIS

Ilm^o(Ilm^a) Sr. (Sr.^a) _____

Estou desenvolvendo Projeto de Pesquisa intitulado **Arte Afrodescendente: experiências de educadoras na primeira década do século XXI, em Teresina - PI**, para tanto necessito de algumas informações a serem gravadas, em horário a ser acordado, na instituição onde você trabalha:

- Escola Municipal Professor Ofélio Leitão, Av. Airton Senna, 1345, Resid. Porto Alegre, CEP: 64001-970, Zona Sul de Teresina.

Tendo em vista que Vossa Senhoria faz parte dos sujeitos escolhidos, peço encarecidamente, ao (à) Senhor(a) a gentileza de participar das gravações, com as seguintes abordagens, instrumentos e roteiros:

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Durante a gravação gostaria que ficasse à vontade para falar sobre:

- Seus dados pessoais, usando um codinome;
- Seus dados profissionais;
- Desde quando trabalha com arte e educação;
- Como você chegou a trabalhar nessa área e por quê;
- Quais movimentos sociais você já participou e por quê;
- O que você entende por arte afrodescendente;
- O que você privilegia no estudo e na educação sobre arte afrodescendente;
- As leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que versam sobre o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

1. PRÁTICA DE EDUCAÇÃO EM ARTE AFRODESCENDENTE/ FILMAGEM

ROTEIRO:

Desenvolvimento de tema sobre arte-afrodescendente, escolhido previamente por você, a ser ministrado no grupo cultural ao qual representa, onde serão observadas as seguintes categorias: prática educativa em arte, discussões sobre arte afrodescendente e suas ligações com o tema.

APÊNDICE E - TERMO DE CESSÃO DE GRAVAÇÕES EM ÁUDIO VISUAIS

PROJETO: Arte Afrodescendente: experiências de educadoras na primeira década do século XXI, em Teresina - PI.

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

ORIENTADOR: Prof. Pós. Dr. Francis Musa Boakari

ORIENTANDA (pesquisadora responsável pelas gravações): Francilene Brito da Silva

TERMO DE CESSÃO DE GRAVAÇÕES EM ÁUDIO VISUAIS

Eu, _____, R. G.: _____, declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos de minha gravação, para que Francilene Brito da Silva possa usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data.

Teresina (PI), _____ de junho de 2011.