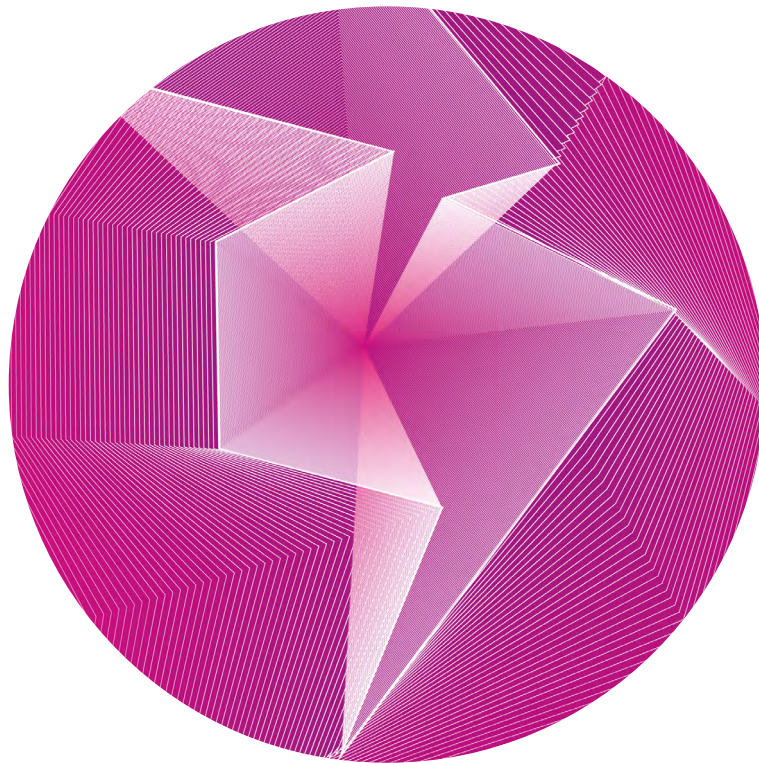


GRIETAS Y PROVO- CACIONES

CONGRESO
REGIONAL INSEA
AMÉRICA LATINA 2021
CUSCO / PERÚ.



Insea
THE INTERNATIONAL SOCIETY
FOR EDUCATION THROUGH ART

CONGRESO
**GRIETAS
Y PROVOCA-
CIONES**
PARA LA
EDUCACIÓN
EN **ARTES**

O USO DA HISTÓRIA ORAL NA FORMAÇÃO PLURIVERSALISTA DE PROFESSORES DE ARTE: POR UM ENSINO DE ARTE ANTIRRACISTA, DEMOCRÁTICO E INTERCULTURAL

EL USO DE LA HISTORIA ORAL EN LA FORMACIÓN PLURIVERSALISTA DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA: POR UNA ENSEÑANZA ARTÍSTICA ANTIRRACISTA, DEMOCRÁTICA E INTERCULTURAL

THE USE OF ORAL HISTORY IN THE PLURIVERSALIST TRAINING OF ART TEACHERS: FOR AN ANTI-RACIST, DEMOCRATIC AND INTERCULTURAL ART TEACHING

Sumaya Mattar
USP¹

“É certo que, como educadores democráticos, temos que trabalhar para encontrar formas de ensinar e compartilhar conhecimento de maneira a não reforçar as estruturas de dominação existentes (hierarquias de raça, gênero classe e religião). A diversidade em discursos e presencial pode ser apreciado integralmente como um recurso que aprimora qualquer experiência de aprendizagem. Nos últimos anos, todos temos sido desafiados enquanto educadores a examinar os modos pelos quais apoiamos, consciente ou inconscientemente, as estruturas de dominação existentes. E todos também temos sido encorajados por educadores democráticos a estarmos mais atentos, a fazermos escolhas mais conscientes. Podemos inadvertidamente conspirar com as estruturas de dominação por causa do modo como o aprendizado está organizado em instituições. Ou podemos reunir materiais didáticos que não sejam preconceituosos e ainda assim apresentá-los de forma tendenciosa, reforçando as hierarquias opressivas existentes.” (HOOKS apud MARIANO [et. al.], 2019, p. 203)

Resumo: O ensino de arte contemporâneo está sendo desafiado a adotar uma perspectiva pluriversalista, assumindo o debate acerca de questões identitárias e étnico-raciais, repudiando a naturalização de códigos e valores estéticos hegemônicos, a invisibilização da produção simbólica das camadas populares e de povos originários e afrodescendentes, assim como toda e qualquer manifestação de preconceito e racismo. Nesta perspectiva, será apresentada uma iniciativa de formação inicial de professores de Arte em desenvolvimento no âmbito do curso de licenciatura em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em que a História Oral é trabalhada como abordagem didático-político-pedagógica capaz de promover a valorização de universos artístico-culturais diversos e plurais, colocando os futuros professores em relação proativa com histórias de vida repletas de ricos saberes, em prol de um ensino de arte democrático, antirracista e intercultural.

Palavras-chave: Ensino de Arte, Formação de Professores, História Oral, Decolonialidade, Antirracismo

INTRODUÇÃO

Na epígrafe que abre este texto, bell hooks afirma a necessidade de fazermos escolhas conscientes enquanto educadores, o que implica, entre outras coisas, buscarmos, e se necessário for, inventarmos, ou-

tras formas de produzir conhecimento, formas que sejam capazes de nos libertar e libertar os estudantes de conceitos e práticas que há muito carregamos conosco. Nesta perspectiva, temos feito uso da História Oral em nosso trabalho no âmbito da formação de professores, em especial no projeto de pesquisa, ensino e extensão denominado “Acervo de múltiplas vozes: registro, preservação e disseminação de narrativas de experiências com arte e educação”, desenvolvido na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, que tem a colaboração do doutorando do PPGAV – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Eca/USP, Leandro de Oliva Costa Penha, sobre o qual, após apresentar alguns de seus pressupostos teóricos, discorreremos.

O pano de fundo do referido projeto são a lei 10.639/03, aprovada em março de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Educação Básica, e a lei 11645/08, promulgada em março de 2008, que contempla também a temática indígena.

De importância central para a identidade cultural brasileira, ambas as leis ocasionaram uma série de adequações no Ensino Fundamental e Médio, exigindo que professores das disciplinas de História, Arte e Literatura buscassem embasamento para trabalhar com tópicos pertinentes às culturas indígenas e afro-brasileiras, cujos produtores reclamam o seu direito à História e a inclusão dos seus saberes no ensino formal.

Mesmo com a existência das referidas leis, o ensino de arte – tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior – tem resistido a assimilar obras, produções, formas de aprender e ensinar, modos de fazer e saberes tradicionais oriundos de contextos não acadêmicos, situação que, direta ou indiretamente, colabora com o silenciamento de inúmeras vozes, o apagamento de grupos historicamente subalternizados e o fortalecimento de valores estéticos hegemônicos, encontrados em profusão em programas curriculares, livros didáticos e materiais pedagógicos. Nosso projeto nasceu da preocupação e do incômodo com esta situação.

O fazer artístico e o senso estético são inerentes aos seres humanos e independem de classe, credo, etnia, gênero e ideologia, fato que coloca sob suspeita ideias elitistas em torno da atividade artística, que ainda circulam nas universidades e são onipresentes na formação de artistas, educadores, historiadores, curadores e críticos de arte, contribuindo para a naturalização das desigualdades de oportunidades de acesso à aprendizagem e à fruição da arte, bem como o preconceito, a exclusão e o apagamento de experiências, narrativas e produções simbólicas não alinhadas aos parâmetros estabelecidos pelas instâncias de poder.

Segundo Ivan Galkell, na cultura ocidental, o poder central na arte é exercido especialmente por três instituições que estão interligadas: “os negociantes, os leiloeiros e os colecionadores; segundo, as diretorias dos museus e das galerias públicas e, por trás delas, os burocratas dos fundos públicos; em terceiro, os historiadores de arte acadêmicos, os editores e (como companheiros mais novos) os críticos.” O autor chama a atenção para o fato de os artistas não terem “uma voz independente efetiva, pois seu trabalho e até certo ponto eles próprios são tratados como propriedade dos membros da tríade”. (GALKELL apud BURKE, 1992, p. 239-240)

Se tal situação ocorre independentemente das características étnico-raciais e socioeconômicas dos artistas, quando se trata de artistas de ascendência africana, indígena ou pertencentes às camadas populares,

a situação se agrava ainda mais, já que, com poucas exceções, devido às desigualdades sociais que afetam com mais contundência esses grupos, eles têm menos oportunidades de acesso à arte e, portanto, de serem reconhecidos como artistas.

Os cursos de graduação em arte, de modo geral, tanto seguem quanto reforçam os parâmetros estabelecidos pela cultura ocidental, formando artistas, professores, críticos de arte, curadores e pesquisadores que os reproduzem em suas atividades, mas, pouco a pouco, algo parece começar a mudar neste cenário.

Com o acirramento das questões identitárias e étnico-raciais intensificadas pelas políticas afirmativas, que criaram as cotas raciais pelas quais as universidades públicas passaram a receber jovens com traços sociais e culturais diversificados, cada vez mais impõe-se a urgência da reorganização de currículos, programas e metodologias para a valorização do universo simbólico e das referências culturais dos estudantes, como nos lembra o professor José Jorge de Carvalho, ao se referir ao programa Encontro de Saberes, criado por ele na Universidade de Brasília, que se estendeu a outras universidades e promove o reconhecimento dos saberes de mestres e mestradas que não possuem ensino superior:

“(...) a presença de alunos negros e indígenas começou a modificar a lógica de funcionamento da universidade, uma vez que o discurso racista é cada vez mais questionado não apenas nas relações interpessoais, mas também nos conteúdos passados pelos professores em sala de aula. Textos literários, peças de teatro, pressupostos comportamentais, culturais e sociais de fundo racista já não têm mais espaço quando se tem negros e indígenas nas salas de aula e no ambiente universitário como um todo. Começa-se a mover a base - a estrutura de cursos, os currículos, ementas, os modos de certificação e contratação de docentes, os critérios de compatibilização e equivalência entre sabedores sem diploma, a flexibilização do letramento.

(...) uma das bases da nossa violência epistêmica é o letramento com diploma, a descolonização acadêmica passa por permitir que os mestres que não possuem esse treinamento específico também possam entrar como docentes de ensino superior, de modo que o critério exclusivo do letramento é eliminado. (...) o letramento não é critério para definição de mestre, seja cientista, artista ou intelectual. (CARVALHO apud BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES e GROSFUGUEL, 2019, p. 103)

De fato, uma outra lógica é necessária em nossas universidades, uma lógica que se contraponha de forma inequívoca à perspectiva monológica sustentada num suposto “universalismo abstrato” operado pelo cientificismo, antropocentrismo, etnocentrismo e eurocentrismo, presente em todos os âmbitos da vida, e não apenas na produção de conhecimento, “(...) como ápice do desenvolvimento humano, enquanto as outras formas de organização da vida são tratadas como pré-modernas, atrasadas e equivocadas.” (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES e GROSFUGUEL, 2019, p. 12)

O universalismo abstrato se faz presente também no ensino de arte e tem marcado gerações de educadores, que, em suas atividades, acabam obedecendo à lógica perversa que desencarna e desterritorializa a arte e em que o racismo acaba sendo o principal balizador da distinção entre quem produz e quem está impedido de fazê-lo.

Grada Kilomba afirma que é “a combinação do preconceito e do poder que gera o racismo”, que, por sua vez, escancara a desigualdade existente entre as pessoas, sendo essa uma questão essencialmente relacio-

nada ao poder: “O racismo”, diz ela, “inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc”. (KILOMBA, 2021, p. 76-77)

É urgente, pois, que o ensino de arte assuma uma perspectiva antirracista e inclua em sua abordagem formas de conhecimento que foram menosprezadas pela modernidade colonial, buscando aproximar-se da ideia de “transmodernidade”, qual seja, “uma ruptura com a lógica monológica da modernidade/colonialidade e seu universalismo abstrato, permitindo a afirmação da existência e o conhecimento daqueles que foram apagados, invisibilizados e negados pela colonialidade”. BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES e GROSFUGUEL, 2019, p. 16).

FAZENDO ESCOLHAS CONSCIENTES

Segundo Grosfoguel, a transmodernidade fundamenta-se na “pluriversidade”, que “rejeita a universalidade de soluções, onde um define pelos outros qual é a ‘solução’”. Ao contrário disso, “propõe uma pluralidade de soluções, onde ‘muitos decidem por muitos’” (GROSFUGUEL apud BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES e GROSFUGUEL, 2019, p. 16).

Assim, trata-se de o professor de arte buscar desenvolver formas de coexistência de todos os particulares, diferentemente do que faz o universalismo abstrato, que dissolve as particularidades, e do particularismo, que é segregador. (CÉSAIRE apud BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES e GROSFUGUEL, 2019, p. 15). Para que pautar sua práxis neste “universalismo concreto” e aproxime-se da pluriversalidade, é necessário que o professor de arte tenha coragem e repudie a ideologia da superioridade do saber artístico, trabalhando com as condições geopolíticas dos estudantes e dos contextos escolares, valorizando e colocando em circulação as potencialidades, características espaço-temporais e núcleos cosmológicos das culturas subalternizadas e suas singulares formas de expressão, sociabilidade, conhecimento, espiritualidade, subjetividade e comunicação, bem como os elementos que compõem suas tradições culturais e filosóficas, ou seja, é necessário que o professor assuma a luta por um ensino de arte democrático, antirracista e intercultural, princípios que vimos perseguindo em nosso trabalho no ensino superior e que, a nosso ver, deveriam pautar a formação e a atuação de professores de arte em todos os níveis.

Entendemos como ensino de arte democrático aquele que está comprometido com o papel social crítico, libertador, dialógico da arte e da educação, prezando pela igualdade de condições de acesso ao patrimônio cultural da humanidade, valorizando e respeitando as diversidades e a liberdade de experimentação; um ensino pautado em princípios de coletividade e no trabalho colaborativo, sem desrespeitar as individualidades.

O ensino de arte antirracista é o que se faz por meio da prática contínua de ações pedagógicas libertadoras rigorosamente selecionadas, fundamentadas em princípios éticos humanísticos, que fazem uso de obras, práticas, ideias, teorias e discursos que repudiam e denunciam veementemente toda e qualquer forma de manifestação de racismo, xenofobia, expressão de superioridade de uns em detrimento de outros, de preconceito e subjugação de indivíduos, grupos e formas de conhecimento, comportamento, manifestação e expressão.

O ensino de arte intercultural, por sua vez, é aquele que valoriza e coloca em circulação, relação e diálogo códigos e formas de expressão e de produção de conhecimento plurais e diversos, abrangendo modos de vida e saberes práticos e teóricos pertinentes a pluriversos artístico-culturais, donde se incluem, entre outras, produções simbólicas comumente marginalizadas, como, por exemplo, as que se dão nas periferias e entre pessoas e grupos em situação de migração e exclusão social.

Nesta perspectiva político-pedagógica que estamos defendendo, a História Oral tem muito a contribuir com a formação de professores, razão pela qual vimos utilizando-a no âmbito do projeto de pesquisa, ensino e extensão “Acervo de múltiplas vozes: registro, preservação e disseminação de narrativas de experiências com arte e educação”, que envolve várias frentes e é desenvolvido na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, sobre o qual passaremos a discorrer.

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

A História Oral é uma “história do tempo presente”, um procedimento que busca recolher testemunhos e favorecer análises de processos sociais do presente, possibilitando o conhecimento do meio imediato. Trata-se de um recurso utilizado para a produção de documentos, organização de arquivos e desenvolvimento de estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. (MEIHY, 2005)

A História Oral pode se apresentar como História Oral de Vida, Tradição Oral ou História Oral Temática. A História Oral de Vida refere-se à narrativa de experiências de vida de uma pessoa; a Tradição Oral relaciona-se com os valores, saberes, modos de vida e visão de mundo de comunidades vinculadas especialmente a culturas tradicionais; a História Oral Temática, por sua vez, volta-se para a elucidação de temas ou eventos específicos a partir do ponto de vista e do testemunho das pessoas entrevistadas. (MEIHY, 2005)

A História Oral vem sendo empregada por nós desde 2018, tanto como instrumento de pesquisa e produção de fontes primárias - para a docente e para os estudantes - quanto como abordagem político-pedagógica de formação de professores de arte, em especial na disciplina semestral obrigatória do curso de licenciatura em Artes Visuais (ECA/USP) denominada “História do ensino da arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas”, com carga horária de 60 horas, que conta com a colaboração do professor doutor Guilherme Nakashato, pesquisador do GMEPAE – Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação e professor do Instituto Federal de São Paulo.

Não pretendemos escrever ou reescrever a história do ensino da arte no Brasil, mas sim, conforme nos lembra Ecléa Bosi, desvelar “dentro da história cronológica, outra história mais densa de substância memorativa no fluxo do tempo”, uma história que “aparece com clareza nas biografias; tal como nas paisagens, há marcos no espaço onde os valores se adensam. (BOSI, 2003, p. 23-24) Assim ocorre com as histórias narradas pela pessoas entrevistadas pelos estudantes ao longo da referida disciplina.

Queremos contribuir para que os futuros professores de arte, ao entrarem em contato com múltiplas histórias de vida, problematizem e redimensionem as noções de ensino e aprendizagem da arte, fomentando, com base na escuta de experiências não circunscritas ao meio acadêmico, ações educativas que incluam a diversidade e a multiplicidade de códigos estéticos e de formas de expressão e aprendizagem artística.

Do mesmo modo, pretendemos coletar, preservar e disseminar as experiências de vida, arte, cultura e educação relatadas pelos entrevistados, com a organização de um acervo de fontes primárias sobre ensino e aprendizagem da arte, possibilitando que suas vozes alcancem muitas pessoas.

Consideramos que o nosso trabalho com a História Oral é um recurso de pesquisa e formação que busca, deliberadamente, “furar a blindagem” e fazer com que os estudantes se dispam de velhas roupagens, deixando-se afetar pelas histórias de pessoas que não necessariamente fazem parte do seu universo imediato, abrindo-se ao encontro, à escuta e ao diálogo, à reflexão e à aprendizagem com o outro, em uma “disposição amorosa”, conforme nos lembra Ailton Krenak na entrevista que concedeu à equipe da 34ª Bienal de São Paulo:

“A afetação do mundo pelo outro teria de fazer um furo nessa blindagem, nessa ontologia, para não ser uma guerra de mundos; para ser penetrável, tinha que estar desarmado. Um mundo armado não admite, não permite. Esse pensamento que possibilita atravessar esses mundos sem conflito, com um verdadeiro entusiasmo pela existência do outro, exige a vontade interior de fazer esse contato.

(...) É necessário que, do lado de um possível outro, seja despertada uma disposição amorosa. Se não tiver essa disposição, cada um fala no seu mundo paralelo e, quando termina a conferência, ninguém falou com ninguém, todo mundo vai embora feliz.” (KRENAK apud FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO, 2020, p. 104)

A narrativa oral pressupõe a existência de um interlocutor com real interesse em ouvir e respeitar a voz e o silêncio da pessoa que lhe confia suas memórias, uma experiência genuinamente humana que promove o encontro entre dois seres e estabelece entre eles uma relação sensível e dialógica, permeada pela fala e a escuta, uma condição fundamental para o sentido de pertencimento: “aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que ‘pertencem’. E aquelas/es que não são ouvidas se tornam aquelas/es que ‘não pertencem’”. (KILOMBA, 2021, p. 42)

Além de afetar os estudantes que as escutam, as narrativas afetam também seus portadores, o que faz do seu uso um ato político e libertador. “Ouvindo depoimentos orais constatamos que o sujeito mnêmico não lembra de uma ou outra imagem. Ele evoca, dá voz, faz falar, diz de novo o conteúdo de suas vivências enquanto evoca ele está vivendo atualmente e com uma intensidade nova a sua experiência.” (BOSI, 2003, p. 44)

A seleção e a interpretação pessoal de experiências evocadas pela memória fazem do narrador um escriba de sua história e da história social, libertando-o da dependência de interpretações predeterminadas por modelos explicativos universalizantes, que são sempre reducionistas e parciais, já que não consideram a singularidade dos sujeitos e dos contextos em que vivem: “o sujeito se sente crescer junto com a expressão dessa intuição. (...) O corpo memorativo recebe um tônico e uma força inesperada.” (BOSI, 2003, p. 44)

Em “Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano”, Grada Kilomba apresenta a “máscara”, uma das armas brutais utilizadas pelos colonizadores contra as pessoas negras escravizadas para emudecê-las e amedrontá-las: “uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos (...) composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito negro, instalado entre a língua e o maxilar e fixado por detrás da cabeça por duas cordas,

uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa". (KILOMBA, 2021, p. 33) Esse terrível instrumento de silenciamento e tortura impedia a fala e a alimentação – a fala que obrigaria o colonizador a ouvir sobre suas atrocidades, e a alimentação, que permitiria às pessoas escravizadas, verdadeiras donas da "plantação", usufruírem dos frutos da terra arduamente cultivada por elas.

Ora, o impedimento da fala é um mecanismo utilizado em todas as situações marcadas pelo autoritarismo. Enquanto falar e ser ouvido é fator de humanização, libertação e pertencimento, o silenciamento imposto promove o embrutecimento e a desumanização. Nesta perspectiva, o trabalho com as narrativas de vida ganha uma grande importância nos processos de formação de professores de arte, seja para que eles próprios narrem suas histórias, seja para desenvolverem a sensibilidade e aprenderem a ouvir as histórias narradas por outras pessoas, entre as quais, seus futuros alunos e alunas.

Rememorar, narrar e ouvir experiências de vida e de formação possibilita que o professor construa ou reconstrua um sentido para o exercício da docência e estabeleça princípios para a sua práxis fundamentados no reconhecimento do que realmente deseja como professor.

O processo de rememoração e a construção da narrativa favorece a retomada e a organização do percurso pessoal de formação, o reencontro simbólico com pessoas que foram ou são importantes neste processo, a reflexão sobre as experiências significativas e a formulação de propósitos pessoais para o exercício da docência.

Por outro lado, ouvir as narrativas de vida de outras pessoas possibilita o desenvolvimento da capacidade de escuta, o reconhecimento de que as pessoas são múltiplas e diversas, tanto quanto o são as formas de expressão, de aprendizagem e produção de conhecimento, não havendo, pois, hierarquia entre elas.

Acreditamos que assumir a bandeira de um ensino de arte antirracista, democrático, plural e intercultural, utilizando a História Oral como uma das estratégias adotadas, é um ato político e libertador para todas as pessoas envolvidas, na medida em que não se pode lutar por uma nova ordem sem que se coloque em questão as bases em que estão assentados os valores, os comportamentos, as relações entre as pessoas e a forma como este mundo está organizado, e, por extensão, as suas instituições - e tal questionamento passa pela palavra falada ou escrita, seja a palavra como denúncia, seja a palavra como expressão do desejo.

NARRATIVAS DE SI E ESCUTA DO OUTRO

Seguindo as premissas apresentadas, a disciplina em que o projeto "Acervo de múltiplas vozes: registro, preservação e disseminação de narrativas de experiências com arte e educação" é desenvolvido começa com a escrita e o compartilhamento das histórias de vida dos próprios estudantes, um recurso que denominamos relato autobiográfico, que há muito utilizamos no trabalho que desenvolvemos com a formação de professores.

No caso específico da disciplina, propomos a rememoração da história de vida pessoal a partir da noção de "objeto biográfico" desenvolvida por Ecléa Bosi (BOSI, 2003, p. 26), que são aqueles objetos que "envelhecem com o possuidor e se incorporam à sua vida: o relógio de família, o álbum de fotografias, a medalha

do esportista, a máscara do etnólogo, o mapa-múndi do viajante... Cada um desses objetos apresenta uma experiência vivida, uma aventura afetiva do morador.”

Esse exercício inicial faz com que os participantes da disciplina vasculhem suas memórias e seus baús de recordações, selecionando experiências que querem narrar e objetos biográficos que querem mostrar.

Ao final desta etapa, os estudantes já se conhecem mutuamente e uma turma começa de fato a se constituir.

O exercício também dá o tom do trabalho que será desenvolvido ao longo do semestre, que girará em torno das narrativas de pessoas que serão entrevistadas pelos estudantes.

A escrita da história pessoal e a escuta das narrativas dos colegas permitem a compreensão do entrelaçamento das histórias pessoais à história social, razão de ser do uso da História Oral neste contexto específico, em que se pretende a ampliação da noção de aprendizagem artística para além do que comumente é compreendido ou aceito como tal.

Após uma fase destinada ao estudo teórico em torno da história do ensino de arte no Brasil já sistematizada, das teorias pós-colonialistas, em especial a perspectiva decolonial em articulação ao pensamento de Paulo Freire, advém uma fase destinada ao estudo da metodologia da História Oral propriamente dita e suas bases teóricas, quando os estudantes começam a ser preparados para a parte operacional da disciplina, uma fase que busca tanto desenvolver a sua sensibilidade como ouvintes predispostos a aprender com a experiência e o conhecimento dos outros, quanto instrumentalizá-los com aspectos técnicos da metodologia.

Segue-se o momento de pesquisa para a escolha das pessoas que serão entrevistadas, entre aquelas potencialmente capazes de oferecer contribuições importantes à reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem da arte ou sobre tópicos comumente ausentes na formação acadêmica.

Alguns estudantes decidem trabalhar com a História Oral de Vida, entrevistando, por exemplo, pessoas da família para melhor compreenderem a própria história, enquanto outros decidem trabalhar com a Tradição Oral, entrevistando pessoas pertencentes a núcleos de culturas tradicionais, como mestres griôs e mestres de capoeira. Há ainda os que optam por trabalhar com a História Oral Temática, entrevistando pessoas vinculadas a questões étnico-raciais, migratórias, de gênero e movimentos culturais nas periferias, entre outras.

Individualmente ou organizados por temáticas a partir de seus interesses, os estudantes decidem quem desejam entrevistar. Geralmente, são lhes apresentados nomes de pessoas que julgamos importante terem contato, mas eles próprios podem sugerir outros nomes.

A essa escolha, segue-se o primeiro contato com a pessoa que será entrevistada e, como forma de preparação teórica para a estruturação da entrevista, inicia-se o estudo do seu universo e das questões a ele adjacentes.

A organização do roteiro da entrevista exige o conhecimento profundo do tema a ser trabalhado, para o qual se lança mão de fontes variadas, tais como artigos, livros, trabalhos acadêmicos, sites, vídeos, jornais, entre outros documentos, além de materiais indicados ou oferecidos pela própria pessoa que será entrevistada.

Com o roteiro pronto, as entrevistas começam a ser realizadas, sendo gravadas em áudio e vídeo para posterior transcrição ou transcrição e análise de conteúdo.

As gravações e transcrições oferecem o material principal que constituirá o acervo digital em fase de organização, que será disponibilizado a estudantes, professores e pesquisadores, assim como oferece os conteúdos que servem de base para os textos finais escritos pelos estudantes, que são publicados em ebooks de acesso livre e gratuito que eles próprios ajudam a organizar.

“Meu pai falava assim [...]: ‘em festa de inhambu, jacu não vai’ (pausa). Sabe o que é inhambu? Cês sabem? Nem jacu, né? Inhambu é um pássaro claro; jacu é um pássaro bem pretinho”, relembra Mestre Alcides de Lima enquanto contava sobre sua história em certo momento de nossa entrevista.

(...) A festa da qual supostamente jacus não deveriam participar era qualquer lugar onde houvesse inhambus, mais em específico no relato de Mestre Alcides, a escola - lugar onde havia uma maioria esmagadora de crianças brancas. Mas, ao contrário do que mandava o provérbio proferido por seu pai e provavelmente ensinado por seu avô, que viveu quando a escravidão era uma prática legal no Brasil, Mestre Alcides continuou seus estudos, compreendendo aos poucos essa realidade e superando inúmeras adversidades, como as longas caminhadas diárias até a instituição de ensino (situada a 12km de distância de onde morava).” (HUDLER, SILVA; ROSA apud MATTAR, 2021, p. 59)

Este trecho do artigo do grupo de estudantes que entrevistou Mestre Alcides de Lima Tserewaptu, em 2020, exemplifica um aspecto muito importante do trabalho que estamos desenvolvendo, e serviu de base para a capa do ebook criada por Maitê Murakami, que participou da turma de 2020 da disciplina. Nela, podemos ver um jacu solitário, distante dos inhambus que, em grupo, dominam o espaço.

Enquanto Mestre Alcides, um homem negro nascido em Minas Gerais, hoje morador da cidade de São Paulo, que é mestre de capoeira e educador griô, relata sua história pessoal marcada pela racialização, que é também uma história de luta e resistência, as jovens estudantes que o entrevistaram entram em contato com a dor e a revolta vividas por ele ante os episódios de racismo que sofreu ao longo da vida. É ele quem decide o que contar e como contar, salientando os fatos que considera mais relevantes.

Ao ser narrada, sua história deixa de ser apenas uma história individual e ganha uma dimensão social, implicando de corpo e alma as estudantes que a escutaram.

Na narrativa de Mestre Alcides, seu pai referia-se às pessoas negras como “jacus” e às brancas como “inhambus”, não para reforçar o preconceito que viviam, mas para tentar evitar que ele vivesse situações de racismo, como as que sofria na escola: “em festa de inhambu, jacu não vai”.

As estudantes se sensibilizam com o relato de Mestre Alcides e salientam em seu texto a coragem e a persistência do Mestre, que não desistiu de estudar, enfrentamento as adversidades e criando, com muita luta e resistência, um caminho para si.

O próximo trecho foi extraído do texto da estudante Tami Ito Tahira, da turma de 2018 da disciplina, produzido a partir da entrevista realizada com sua avó paterna na cozinha em que a matriarca retirou o sustento da família.

Na ocasião, a senhora Mitue ensina Tami a preparar receitas que fazem parte da memória afetiva de ambas, enquanto narra histórias da família, despertando em Tami “a confiança de finalmente tomar a história da família” para si.

“Depois de contar sobre o poder da cozinha como local de memória e encontro potente para as mulheres da família, Sumaya sugere cozinhar com minha avó. É de uma simplicidade e delicadeza tão grande que paraliso na hora; me via em becos sem saída tentando ler documentos num japonês que não falo, encontrar rastros oficiais que não existem, jogar nomes de parentes em pesquisas online que não são factíveis – a cozinha vai fazer minha avó se abrir. Cozinhar na minha família é um processo de ternura, de partilha, de afeto, de necessidade, de nutrir física e emocionalmente – foi cozinhando que minha avó garantiu renda para os 3 filhos adolescentes ao ficar viúva. Sei que vai dar certo, e isso me enche de uma confiança de finalmente tomar a história da família para mim. Ando lendo sobre a importância de criar os próprios arquivos, mas entendo que também é essencial saber se apropriar dos arquivos públicos do Estado, hegemônicos, oficiais, para entender os processos políticos que garantem quem pode e não pode ser documentado, quem terá uma história adulterada, quem nem constará no arquivo. A história de uma mulher cozinheira, que nunca completou o ensino fundamental, indígena uchinanchu, de um bairro na divisa de Guarulhos com a capital, não achei em arquivos.” Tami Ito Tahira (TAHIRA apud MATTAR, 2021, p. 39)

Esta frase de Tami, “a história de uma mulher cozinheira, que nunca completou o ensino fundamental, indígena uchinanchu, de um bairro na divisa de Guarulhos com a capital, não achei em arquivos”, sintetiza a importância do trabalho com a História Oral na formação de professores de arte.

Seja para não serem esquecidas, seja para sensibilizarem aqueles que ficarão à frente do ensino de arte em escolas, universidades, instituições culturais, organizações sociais e museus, ou trabalharão como curadores, críticos e pesquisadores, as narrativas de pessoas cujas histórias ficaram fora dos arquivos oficiais precisam ser recolhidas, preservadas e disseminadas.



Figura 1: Capa do livro “Acervo de múltiplas vozes: narrativas de experiências com arte e educação (Vol.1)” Autora: Maitê Murakami. Fonte: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/por.../catalog/book/668>

Essa é a maior razão de ser do nosso projeto, que, felizmente, já apresenta resultados na formação dos estudantes e desdobramentos práticos, entre os quais: a organização de um acervo digital com as entrevistas realizadas, em construção, que fará parte do site do GMEPAE – Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação; a publicação do segundo ebook “Acervo de múltiplas vozes: Narrativas de experiências com Arte e Educação” (vol. 2), que está no prelo; ações educativas desenvolvidas pelos licenciandos em escola públicas, no âmbito do Estágio Supervisionado, em que estão trabalhando com as temáticas estudadas; trabalhos de conclusão de curso de graduação, que também começam a abordar as temáticas estudadas; a publicação dos vídeos e podcasts das entrevistas no Youtube (Canal do GMEPAE); criação do “Projeto Matizes – Diversidade na roda da arte educação”, com ampla participação dos estudantes de licenciatura em Artes Visuais da ECA/USP, que organizam e medeiam encontros com artistas e educadores que estão implicados nas lutas antirracistas e identitárias. Já participaram da primeira fase do projeto, no segundo semestre de 2021: Marcelo D’Salet; Claudinei Roberto da Silva, Amanda Carneiro, Glaucea Helena de Britto. As gravações dos encontros já estão sendo disponibilizadas no Canal do projeto no Youtube.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvida de que precisamos romper com o silêncio impactante a respeito das pautas identitárias, de etnia, classe e gênero no interior da academia, enfrentando o desafio da abordagem dos conflitos que dela advêm, em especial, os conflitos raciais.

Infelizmente, o número de professores indígenas e afrodescendentes ainda é bastante reduzido nas nossas universidades, daí a importância de continuidade e ampliação das políticas afirmativas como a das cotas raciais, que garante a alunos advindos da escola pública o ingresso no ensino superior, considerando que no ensino público as trajetórias se cruzam, especialmente, a partir das clivagens entre raça e classe.

O processo de escolarização, em nenhum nível, pode ser um processo de embranquecimento. Precisamos compreender a amplitude desta problemática, cuja transformação implica ações políticas e pedagógicas, em prol do humano, do respeito e da dignidade, do “(...) direito de ser um sujeito - político social e individual (...)” (KILOMBA, 2021, p. 82)

Acompanhando as produções e os depoimentos dos estudantes-autores-pesquisadores, podemos afirmar que é inegável a riqueza do processo de conhecimento possibilitado pelo emprego da História Oral como instrumento de investigação e de formação para fazer frente a essa situação.

A História Oral propicia o sentido de pertencimento ao espaço acadêmico, independentemente de gênero, etnia e classe social. Os estudantes colocam-se de forma ativa em relação à própria formação. A consciência do seu papel social como professores de arte amplia-se, tanto quanto ocorre a produção de conteúdos novos, novas interpretações e novos olhares para o binômio arte-educação.

A entrevista de pessoas portadoras de ricos saberes ligados a temáticas centrais para o ensino de arte, que, entretanto, não compõem os programas das disciplinas na universidade, tem propiciado aos estudantes o entrelaçamento da pesquisa à sua formação acadêmica e às ações extensionistas, ampliando substancialmente seu repertório teórico e existencial.

Além da própria experiência da entrevista e dos desafios de traduzi-la em artigo, vídeos e podcasts, entre outros, os estudantes realizam leituras e estudos específicos e entram em contato também com os universos das pessoas entrevistadas pelos demais colegas da turma, em um dinâmico e colaborativo processo de construção de conhecimento fomentado pelas narrativas, que pressupõe o envolvimento consciente da sua subjetividade, o respeito ao ponto de vista do entrevistado e o interesse genuíno no conteúdo de sua fala. Saberes que certarão levarão em seu exercício como professores.

Arte e educação são campos que articulam o poder e o saber, domínios que estão sob a égide do neoliberalismo, uma ordem política, econômica e ideológica que tenta nos colocar no sentido contrário ao da construção de um mundo mais plural, democrático e igualitário. Assim, a tarefa central colocada para aqueles que trabalham com a formação de professores de arte é a construção de uma perspectiva formativa que alimente sonhos e esperanças e convoque os jovens a se comprometerem com o reconhecimento e a valorização das diferentes formas de ensinar, aprender e fazer arte, o que, evidentemente, não se resolve com a simples inclusão de algumas temáticas nas aulas, já que se trata da construção de uma nova perspectiva teórica, política, conceitual e metodológica.

“Quando se ensina os estudantes a agir assim eles podem experienciar o aprendizado como um processo integral, em vez de uma prática restritiva que os desconecta do mundo.” (HOOKS apud MARIANO [et. al.], 2019, p. 202). Isso é que parecem expressar as seguintes palavras dos estudantes que entrevistaram uma educadora griô, com as quais, com alegria e esperança, encerramos este texto.

“Com essas novas vivências com as quais tivemos contato através de nosso trabalho de pesquisa, assim como os outros temas e debates trazidos em aula - como a capoeira e a arte indígena, diretamente conectados com a pedagogia Griô - vamos para os espaços institucionalizados com uma nova carga de conhecimento e tendo a responsabilidade de estruturar nossas práticas contemplando essas outras manifestações de saberes.” (PINTO; SANTOS; CRODA; CORREIA apud MATTAR, 2021, p. 35)

REFERÊNCIAS

- BERNARDINO-COSTA; J., MALDONADO-TORRES; N., GROSFUGUEL, R. (Orgs.). (2019). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Autêntica Editora.
- BOSI, E. (2003). O tempo vivo da memória: Ensaio de Psicologia Social. Ateliê Editorial.
- BURKE, P. (1992) (Org.). A escrita da história: novas perspectivas. UNESP.
- CARVALHO, J. J. De. (2019). “Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras” apud BERNARDINO-COSTA; J., MALDONADO-TORRES; N., GROSFUGUEL, R. (Orgs.). (2019). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Autêntica Editora, p. 79-106.
- FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO (Org.). (2020). Primeiros ensaios: publicação educativa da 34ª Bienal de São Paulo. Bienal de São Paulo, p. 97-105.
- GASKELL, I. (1992). “História das imagens” apud BURKE, P. (1992) (Org.). A escrita da história: novas perspectivas. UNESP, p. 237-271.
- GROSFUGUEL, R. (2019). “Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada” apud BERNARDINO-COSTA; J., MALDONADO-TORRES; N., GROSFUGUEL, R. (Orgs.). (2019). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Autêntica Editora, p. 55-77.

EJE 1: Decolonialidad y educación artística.

HOOKS, bell. (2019). "Educação democrática" apud MARIANO, A. [et. al.]. (2019). Educação contra a bárbarie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Boitempo, p. 199-207.

HUDLER, A. B. G.; SILVA, F. B.; ROSA, L. C. (2021). "Educação, Capoeira, Tradição Oral e Racismo" apud MATTAR, S. (Org.). (2021). Acervo de múltiplas vozes: narrativas de experiências com arte e educação, Volume 1, ECA/USP, p. 59-68.

KILOMBA, G. (2021). Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Cobogó.

KRENAK, A. (2020). "A gente resiste de um lugar fundado em nossa memória. Entrevista: Ailton Krenak." apud FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO (Org.). (2020). Primeiros ensaios: publicação educativa da 34ª Bienal de São Paulo. Bienal de São Paulo, p. 97-105.

MARIANO, A. [et. al.], (2019). Educação contra a bárbarie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Boitempo.

MATTAR, S. (Org.). (2021) Acervo de múltiplas vozes: narrativas de experiências com arte e educação, Volume 1, ECA/USP.

MEIHY, J. C. S. B. (2005). Manual de História Oral. Loyola.

PINTO, C. E.; SANTOS, I. C.; CRODA, P. C.; CORREIA, T. de J. (2021). "Pedagogia Griô: paradigmas para a arte/educação com a tradição oral" apud MATTAR, S. (Org.). (2021). Acervo de múltiplas vozes: narrativas de experiências com arte e educação, Volume 1, ECA/USP, p. 20-35.

TAHIRA, T. I. (2021). "Não vou estar aqui pra fazer a próxima missa" apud MATTAR, S. (Org.). (2021). Acervo de múltiplas vozes: narrativas de experiências com arte e educação, Volume 1, ECA/USP, p. 38-58.