

## COTIDIANO, DIVERSIDADE E CULTURA VISUAL NA FORMAÇÃO ESCOLAR: uma experiência Abayomi.

Breno Felipe Araújo de Oliveira Gomes<sup>1</sup>  
Aldo Victorio Filho<sup>2</sup>  
Luis Otávio Oliveira Campos<sup>3</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é contribuir com a reflexão acerca da diversidade que compõe a trama social e cultural brasileira vivenciada no cotidiano das aulas, especificamente na disciplina de Artes Visuais. Partindo da experiência de uma oficina de bonecas Abayomi conduzida por licenciandos do Curso de Artes Visuais da UERJ e bolsistas do PIBID, abordamos os conteúdos de matriz africana os quais, além de sua intrínseca importância, ajudam a compreensão e assimilação da diversidade necessárias à formação humana. Tais conteúdos são indispensáveis à solidariedade com os desfavorecidos e ao desfrute da riqueza cultural contemporânea. As perspectivas teórica e metodológica adotadas são baseadas na interdisciplinaridade comum aos estudos da Cultura Visual e dos Cotidianos Escolares, cujas relevâncias constituíram o ponto de partida para pensar práticas docentes possíveis, produtivas e sintonizadas na atualidade.

**Palavras-chave:** Abayomi, cotidiano, docência, diversidade, educação.

**ABSTRACT:** The objective of this work is to contribute to the reflection on the diversity that makes up the Brazilian, social and cultural framework experienced in daily classes, specifically in the discipline of Visual Arts. Starting from the experience of a Abayomi doll workshop, conducted by graduates of Visual Arts Course at UERJ and fellows PIBID, we approached the African matrix content which, apart from its intrinsic importance, help the understanding and assimilation of diversity for the human formation. These contents are indispensable for solidarity towards the disadvantaged and to the full appreciation of contemporary cultural wealth. The theoretical and methodological perspectives adopted are based on common interdisciplinary approach to the study of Visual Culture and School Every day, which relevance is the starting point for thinking possible teaching practices, productive and in tune with today.

**Keywords:** Abayomi, every day, teaching, diversity, education.

### PRÓLOGO

Este texto parte da experiência acontecida durante o Siaus 2017 (Simpósio Internacional em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade - UFSJ). Uma versão

---

<sup>1</sup> Licenciando do Curso de Artes Visuais/UERJ; Bolsista Iniciação Científica/CNPq E-mail: [brenoffelipe@yahoo.com.br](mailto:brenoffelipe@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Professor Associado do Departamento de Ensino e Cultura Popular do Instituto de Artes da UERJ; Docente dos Programas de Pós Graduação em Educação ProPED/UERJ e de Artes PPGARTES/UERJ. E-mail: [avictorio@gmail.com](mailto:avictorio@gmail.com)

<sup>3</sup> Licenciando do curso de Artes Visuais/UERJ; Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID)/CAPES entre novembro de 2016 e Maio de 2018. E-mail: [lotaviocampos@gmail.com](mailto:lotaviocampos@gmail.com)

preliminar foi apresentada e, inspirado nas discussões levantadas por outros trabalhos apresentados no evento, se desdobrou no presente artigo. Dentre os artigos que entendemos irmanados com nossos interesse investigativos, destacamos *A construção de um diálogo através da pichação no espaço escolar*<sup>4</sup>. Nele, os autores exploram as pichações das paredes de determinada escola em benefício do território dialógico do aprendizado. Conforme nossa perspectiva, discutir o interdito e o que geralmente é clandestino e criminalizado sem a avaliação de seus autores e do que leva às práticas condenadas é reduzir as marcas apenas ao ato depredatório (de acordo com as interpretações das leis da administração pública).

As intervenções nos espaços visuais das escolas surgem como decisão coletiva sem assinatura individual, ou seja, a de que as paredes possam expor as marcas da presença ou passagem de seus autores. Os *hieróglifos*<sup>5</sup> das escolas são um exemplo entre muitos de que não há muro concreto que aparte, no presente cotidiano, o que ocorre fora das escolas do que acontece em seus interiores. Os trabalhos com os quais tivemos contato via SIAUS corroboram com a ideia de que é preciso repensar os arranjos metodológicos de abordagem dos cotidianos e das cidades, elementos identitários (individual e coletivo) inerentes aos corpos que habitam as salas de aula. Algum método leve, suave, que possibilite navegar por todos os meandros de subjetividade dos corpos discente e docente, poderá produzir uma formação efetivamente transformadora no âmbito das escolas públicas populares. Entendemos que a eleição de conteúdos e das práticas de seus desenvolvimentos nas aulas são ações e atitudes políticas, pois não é possível agir de modo neutro ou impermeável entre afetações que pretendem formar/transformar. Entendemos também as ações Abayomi como elementos do mesmo sentido curricular da valorização do que é rejeitado no âmbito das culturas juvenis/ infantis, como bem exemplifica o trabalho citado a respeito das pichações.

---

<sup>4</sup>REIS; TORRES; CARNEIRO, 2017.

<sup>5</sup>Referência à escrita canônica do Egito antigo encontradas nas paredes das pirâmides.

## AS ARTES DA DIFERENÇA

A diversidade só é um problema se acreditarmos que a igualdade é o estado normal. A diversidade torna-se um problema político e social desde o momento em que o contato violento entre homens causado pela ocupação, colonização e racismo faz com que alguns acreditem que são melhores do que outros. Assim que começamos a classificar e priorizar em nome da diferença, e agir como se as diferenças fossem naturais e não construídas, então temos um problema.

Achille Mbembe<sup>6</sup>

Formar as novas gerações exige cada vez maior esforço dos diferentes profissionais que participam cotidianamente da produção das escolas por meio das potencialidades de seus corpos, vozes e escutas. No que cabe à área do ensino das artes, central a esse estudo, a pesquisa realizada evidencia a necessidade, cada dia mais intensa, de acolher em suas discussões teóricas e atividades práticas tudo que constitui o universo das experiências estéticas. Tais experiências acompanham todas as trajetórias humanas, se estendendo dos espaços especiais das artes à vida prática, comum e cotidiana, e vêm se mostrando cada vez mais radicais sob a estetização capitalista que envolve quase todas as esferas da vida individual e coletiva.

Vivemos a era do capitalismo artístico, *sistema econômico que funciona com base na estetização sistemática dos mercados de consumo, dos objetos e do ambiente cotidiano* (LIPOVETSKY 2015, p. 47). Este universo é de interesse dos estudos da Cultura Visual e abrange experiências com objetos e ações, imagens visuais agregadas ou não às sonoras, etc., cujos aspectos, dos formais aos políticos, quando adequadamente explorados e compreendidos, oferecem saberes e incentivo à fruição estética do mundo sob a segurança da autonomia, entendida também como certa imunidade ao assédio das imagens. Nessa perspectiva, o ensino das artes estaria compromissado não só com a coletivização e o aproveitamento dos acervos artísticos outorgados, como também com tudo que, embora de grande valor para muitos, é marginalizado em relação aos acervos e discursos da “cultura culta”, branca, elitizada e distante das classes populares. Isto significa dizer que o conhecimento despreconceitualizado das produções estéticas marginais à cultura dominante são indispensáveis à formação escolar afinada com a atualidade, assim como o

---

<sup>6</sup>Pourquoi considérons nous la diversité comme un problème? Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/ci/fr/kul/mag/20885952.html>. Acesso em:

alargamento do universo das imagens a serem estudadas e discutidas é inadiável.

Da mesma maneira, o que cerca e o que é apreendido nas obras de arte é indissociável dos aspectos políticos do espaço e tempo de sua criação e apreciação, na medida em que os padrões de gosto e as definições de beleza resultam do jogo de poderes que enredam do mercado à afirmação das hegemonias. Portanto, se cabe à Educação formal alicerçar e pavimentar o caminho para a cidadania, caberia ao ensino da Arte, no cumprimento de sua parte nesse programa, a relativização do gosto, a crítica dos aspectos valorizadores de certas representações em detrimento de outras e a expansão dos conceitos de beleza e estética como elementos indispensáveis à vida social e em todas as suas práticas. A relação estética com a vida cotidiana ordinária é tão necessária e frequente quanto nos espaços e eventos extraordinários, o que é facilmente constatável nos registros visuais dos primórdios da história humana até a contemporaneidade. Considerando essa afirmação, ao ensino das artes visuais caberia lidar com o encontro com as imagens para além do repertório restrito da história oficial da arte, ou seja, se ocupar das visualidades como produção e como modos de ver, o que inclui o corpo *como produto e produtor de visualidades. O corpo, presa da sedução da imagem, também seduz enquanto imagem e imaginação*(VICTORIO, 2015 p. 13).

O assunto que tratamos centralmente é conduzido pelas considerações acima, assomadas pelo resultado das experiências em algumas escolas públicas populares do Rio de Janeiro, cujas paisagens humanas são constituídas pela massiva presença da descendência africana, infelizmente rara e insuficientemente valorizada. A maioria dos estudantes dessas escolas evidencia a rica parcela da população brasileira de descendentes dos sequestrados da África; sequestrados não apenas por seus ancestrais o terem efetivamente sido, mas, sobretudo, pelo contínuo sequestro de grande parte destes para longe da memória e energia cultural dos quais descendem. Tal herança, apesar de negada e vilipendiada, vai além dos corpos. Ela subsiste e se avoluma nas práticas cotidianas e modos de ser que, na medida do possível, reparam as perdas ocultadas, silenciadas ou interdidas. Práticas diárias que mostram que o patrimônio mais valioso, os modos de estar e se manter juntos, resiste e se amplia, mesmo na ausência do que foi e tem sido furtado.

Assim, os coletivos sobrevivem aos processos de aniquilamento da herança africana perpetrado continuamente na história cultural do Brasil, projeto nem

sempre discreto que abrange da superficialidade do entendimento do racismo às estatísticas da pobreza e exclusão, dos números de negros assassinados anualmente no país, dos encarcerados, aos ataques do fundamentalismo cristão às religiões afro-brasileiras. Contudo, paralela a tudo isso, a resistência se atualiza em muitas frentes de ação, como bem exemplifica o trabalho Abayomi, o qual, sob a delicadeza e poesia de suas oficinas e produções, é politicamente potente e alcança significativos resultados na recuperação das referências africanas, no combate ao racismo e no reconhecimento positivo de pertencimento e respeito ao panorama étnico brasileiro. A herança africana na história brasileira, vasta e profunda, não é redutível apenas a algum de seus inúmeros elementos. O desafio inerente à tentativa de realizar alguma cartografia cultural do país exige o aprofundamento da problematização da diversidade em sua história. Diversidade que inclui todos, a despeito do grau de escuta que se é contemplado e, portanto, convém ser considerada reconhecendo as condições de quem enuncia seu pertencimento.

#### **ABAYOMI, MAIS QUE UM BRINQUEDO.**

Quando lançados ao mar, em sua derradeira viagem, pessoas oriundas de diversas nações africanas enfrentaram não apenas a perda da liberdade e a violência indescritível do sequestro, como viram suas crenças e costumes serem duramente alvejados. Afinal, como mostra a história dos vencedores (BENJAMIM, 1985 p. 225), a destruição e desqualificação cultural sempre foi um recurso à submissão do vencido. Desqualificar suas religiões, hábitos, estéticas e mitologias parece ter sido sempre uma fórmula eficaz para a radical objetificação do escravizado. Os que sobreviviam à dramática travessia oceânica sofriam a condenação perpétua ao trabalho exaustivo e à violação permanente de suas práticas culturais. O que foi tomado dos contingentes arrancados da África, e a forma como isso se deu, alcançou o paroxismo da crueldade. Os castigos físicos, por mais inaceitáveis e cruéis que sejam, chegam a parecer menos infames que os atos contra as crenças e rituais dos escravizados.

Pois, além da absoluta submissão e desamparo material, a separação das famílias e o impedimento de práticas religiosas visavam aniquilar o que restava de liberdade no plano subjetivo, ou seja, na fé religiosa que sustentaria a própria fé na

existência. Além da dor física, cuja intensidade não raro levava à morte, a dor existencial era profunda. Nesse contexto, o mar atravessado passa a simbolizar a morte, um grande cemitério de culturas. As trágicas travessias do Atlântico pelos chamados “navios negreiros”, fizeram com que o mar fosse conhecido e temido como a ‘*calunga grande*’, uma entre tantas, ressignificações de culturas e cultos que são produzidas a partir do sequestro dos africanos para as Américas.

Calunga grande é o mar, a enormidade de seu destino e de seu horizonte. Calunga pequena é a terra que recebe esses corpos e os transforma em semente. Mas no caso da escravidão, reinventada no Novo Mundo, a terra tragou os corpos desses milhares de cativos, que foram antes transformados em prisioneiros, brutalizados pela violência desse sistema que supôs a posse de um homem por outro [...] (SCHWARCZ, 2001, p.10).

As bonecas Abayomi teriam sido criadas naquele marcante período, nos longos percursos dos navios ‘tumbeiros’, também denominados “navios negreiros”. Tumbeiro foi o nome dado aos navios de carga para o transporte de escravos, especialmente os escravos africanos, até o século XIX, nos quais, não só jovens e adultos foram trazidos para as Américas, também vieram crianças e muitas delas, assim como os adultos, separadas de seus familiares.

As tormentas da navegação eram agravadas pelas condições internas da embarcação. Os escravizados eram aprisionados em seus porões, onde eram acorrentados em grupos. O porão de um Tumbeiro podia levar em média quatrocentos prisioneiros em condições de higiene absolutamente precárias e quase sem espaço para movimentação, pois, embora essas embarcações fossem grandes, o infame espaço destinado à carga humana era ocupado pelo maior número de pessoas que se conseguia fazer embarcar, desconsiderando as condições torturantes a que seriam submetidas. Para amenizar o sofrimento das crianças, as mulheres rasgavam retalhos de suas vestes e confeccionavam bonecas por meio de amarrações e tranças. O nome dessas bonecas, Abayomi, vem do Yorubá e significa “encontro precioso”. Um precioso encontro com a cultura viva que viria a ser firmada no Brasil entre os nativos e a matriz africana. Como é costume na cultura africana, a tradição da Abayomi, como muitas outras, foi preservada na memória de relatos e transmitida oralmente às novas gerações, tendo sido assimilada pelo encontro afro-brasileiro. Como toda tradição, esta ganhou novos contornos ao longo do tempo.

O ensino da confecção de Abayomis foi retomado por Lena Martins, educadora, artista e militante do movimento negro, na década de 1980. Lena realizava oficinas para pessoas de diversos grupos sociais e étnicos a fim de promover a valorização do patrimônio cultural africano e a conscientização sobre desafios de sua recuperação e manutenção. Logo, muitos outros educadores adotariam a prática Abayomi em todo o Brasil, reconhecendo a sua força de diálogo com as mais diversas faixas etárias (SILVA, 2009). Por meio dessas redes, tivemos o privilégio de apreender as técnicas Abayomi e buscamos aprofundar sua prática e explorar as suas potencialidades no ensino da arte. Trabalhar com a cultura afro-brasileira nas aulas de artes é uma forma de destacar o conteúdo dos “temas universais”, valorizando-o como conteúdo de artes. A presença rarefeita de elementos das culturas afro-brasileiras nos diversos anos do ciclo escolar impede uma formação plural que abranja simetricamente todos os componentes formadores de nossa cultura, lacunas que implicam equívocos na apreensão de muitos aspectos importantes da história do país e da sua complexidade sócio cultural. E, o pior, esta lacuna favorece o racismo e a naturalização das hierarquias culturais e sociais. Como explica Kabengenle Munanga com absoluta pertinência,

[...]o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

Por meio das atividades do PIBID<sup>7</sup>, subprojeto de Artes Visuais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, foi possível vivenciar a prática de Abayomi nas salas de aula de uma escola municipal do Rio de Janeiro. A oficina aconteceu como meio de diálogo com e entre os estudantes e professoras sobre a herança

---

<sup>7</sup>Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do Ministério da Educação que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

cultural africana. A ideia surgiu em uma aula na qual a professora regente trouxe material que continha iconografia da cultura afro-brasileira. Sua intenção era buscar diversificar e ampliar as possibilidades de referencial imagético a ser trabalhado. Muitas das imagens se relacionavam aos cultos religiosos do Candomblé e Umbanda, com imagens que representam Orixás e outros aspectos daquelas religiões. O contato com o tema e com as imagens gerou certo estranhamento e até a rejeição e reserva por parte das crianças. Observados esses problemas durante os encontros de planejamento das atividades do subprojeto, surgiu a proposta de realização de uma oficina de Abayomi, afinal a confecção das bonecas envolve de forma suave, atrativa e eficaz a brincadeira, a produção plástica e novos conhecimentos.

O objetivo da oficina proposta foi tentar fortalecer o diálogo que entendíamos necessário, ou seja, uma prática que possibilitasse situações mais produtivas a respeito dos preconceitos raciais e culturais, se é que podemos separá-los, para toda a turma. Abayomi, assim como muitas práticas culturais tradicionais mais antigas, como as Cirandas<sup>8</sup>, o Maneiro-Pau<sup>9</sup>, o Tambor de Crioula<sup>10</sup>, entre tantas, envolve a manutenção e ampliação das relações identitárias e de resistência cultural. Evitando reduzir a prática apenas a se ensinar uma técnica artesanal, na qual contextos e

---

<sup>8</sup>É uma dança comunitária que não tem preconceito quanto ao sexo, cor, idade, condição social ou econômica dos participantes, assim como não há limite para o número de pessoas que dela podem participar. Começa com uma roda pequena que vai aumentando à medida que as pessoas chegam para dançar, abrindo o círculo e segurando nas mãos dos que já estão dançando. Tanto na hora de entrar como na hora de sair, a pessoa pode fazê-lo sem o menor problema. Quando a roda atinge um tamanho que dificulta a movimentação, forma-se outra menor no interior da roda maior.

Disponível em:

[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=519%3Aciranda&catid=38%3Aletra-c&Itemid=1](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=519%3Aciranda&catid=38%3Aletra-c&Itemid=1). Acesso em: 05 abril 2018.

<sup>9</sup>Maneiro ou mineiro pau (ou Côco de cacete), conforme o site mineiopau, seria uma das típicas e autênticas danças dos africanos. Teria sido um coco dançado inicialmente pelos negros escravos, que aproveitavam os raros momentos de folga/descanso para ensaiarem uma dança guerreira de ataque e defesa para o caso de fuga. Quem assistia no caso dos feitores e senhores de engenho, viam apenas um bailado dançado com dois porretes. Enquanto a fuga não acontecia, o coco era dançado ao som dos porretes, temperado com o batuque, lundum e outras danças. Em alguns estados, é conhecido como maneiro pau, mineiro pau ou manejo o pau. No estado da Paraíba, é conhecido como 'coco de cacete'.

Disponível em:

<http://mineiopau.wixsite.com/mineiopau/mineiro-pau>. Acesso em: 15 abril 2018.

<sup>10</sup>Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro desde 2007, o Tambor de Crioula é uma forma de expressão de matriz afro-brasileira que envolve dança circular, canto e percussão de tambores. Seu local de origem e ocorrência é o estado do Maranhão, região Nordeste do Brasil, existindo grupos em municípios do litoral e do interior. Trazido para o Brasil entre os séculos XVIII e XIX por escravos de diversas regiões da África, o Tambor de Crioula é uma forma de divertimento ou de pagamento de promessa a São Benedito (santo negro) e também a outros santos vinculados ao catolicismo tradicional, bem como a entidades cultuadas nos terreiros. Disponível em:

[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=856:tambor-de-crioula&catid=54:letra-t](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=856:tambor-de-crioula&catid=54:letra-t). Acesso em: 19 abril 2018.

sentidos seriam secundarizados, na realização de cada uma das oficinas Abayomi se busca ampliar a rede voltada para a preservação identitária e o fortalecimento dos envolvidos como coletivo que desfruta e é responsável pela esfera cultural em jogo.

Enredada com a prática do Griô <sup>11</sup>, o artista da palavra na África (SISTO SILVA, 2013), as oficinas Abayomi recorrem à contação de histórias como meio de afetar e ser afetado nas rodas, especialmente aquelas formadas para essa finalidade, além de equalizar a participação e oferecer identificação com o tema. Nas rodas, sob a palavra do mais experiente, saberes são partilhados para que novas compreensões e estímulos se produzam e possam intervir nos cotidianos como elementos de fortalecimento societal. Nas salas de aula, a oficina vira um grande evento, contação - impressões, memórias, cortes de tesoura e amarrações em tecidos de diversas cores geram curiosidade, estranhamento, interesse e surpresas. Muitas crianças questionavam o fato de a boneca não ter rosto e a forma que ela ganha no processo de criação. Uma oportunidade para a identificação da multiplicidade das formas, que variam entre cada uma delas. Se fizermos 10 bonecas, todas serão diferentes. Em virtude da técnica, da sensibilidade e da destreza empregadas, não há possibilidade de uniformidade, já que a elaboração é totalmente artesanal e o material empregado é composto de tecidos de cores e texturas diversas, retalhos e sobras de diferentes origens, aspecto que também destaca a importância do cuidado ambiental. Na oficina relatada, se procurou produzir uma amarração que permitisse a confecção de cabeleira afro.

O processo resultou em variados formatos e cortes encimando as cabeças das bonecas que surgiam. Cabeças também adornadas com laços, turbantes e miçangas. O mesmo ocorreu com a roupa, o que no modelo tradicional seria uma bata, virou vestido ou saia de variados modelos. Cada criança manifestava suas aspirações e percepção estéticas na feitura de sua boneca levando a um conjunto de bonecas de rica e diversa visualidade. Os precoces artesãos percebiam por meio da prática pessoal e coletiva que algo era comum a todas as obras, ao mesmo tempo em que cada uma era evidentemente singular. Após a primeira oficina de efeito introdutório,

---

<sup>11</sup>Contador de histórias africano, genealogista, guerreiro ou testemunha, historiador, porta-voz, diplomata, mediador de conflitos, tradutor-intérprete, instrumentista, compositor, cantor, professor, exortador da coragem em situações de guerra o competições esportivas, transmissor de notícias, condutor de cerimônias, emissário familiar em situações de corte, casamento, tomadas de posse e funerais.

foi programada para a aula seguinte uma conversa sobre a experiência inicial. Nessa aula, a escuta foi o fio condutor. Cada uma das crianças foi convidada a falar sobre as suas impressões, sobre o que as bonecas produzidas haviam representado, como havia entendido as histórias que ouvira, o que pensaram sobre tudo, etc. Muitos ainda demonstraram resistência ao tema, pois achavam que se tratava de uma boneca da “macumba” que teria alguma função religiosa. Algumas crianças, em suas perspectivas religiosas, notadamente evangélicas, condenavam a prática, considerando-as demoníacas. Contudo, o mais potente da experiência, possibilitada pela atividade Abayomi, foi o fato de que as respostas aos questionamentos foram dadas pelos alunos em meio aos debates provocados. Ou seja, o encontro dialógico foi realizado, sem o qual dificilmente se caminharia para a mínima desconstrução de preconceitos e para a compreensão de cada um como elemento componente da diversidade social.

Uma das consequências da atividade foi, no mesmo dia da oficina, a mãe de duas alunas da turma ir à escola questionar a atividade com a professora. Ela acusava os orientadores da oficina de ensinarem “vodu” às crianças, considerando a boneca artefato nefasto. Infelizmente, em face da radicalidade de seu entendimento, o diálogo foi difícil, mas estimulou a reflexão sobre ações favoráveis à conscientização e aceitação da diversidade e sobre o desafio de compreender as suas dimensões e complexidade. Com o necessário cuidado, a professora buscou oferecer explicações e argumentos que atenuassem a preocupação da mãe e lhe assegurasse o aspecto meramente pedagógico da atividade. Foi ressaltada a importância de um conteúdo diverso em sala de aula, e explicado o sentido da legislação que garantia a obrigatoriedade da inclusão da cultura afro-brasileira nos conteúdos curriculares, assim como foi apresentado o material didático de artes que mostrava a representação religiosa cristã, presente em grande parte da produção visual ocidental. Este aspecto crucial demanda atenção e reflexão cuidadosas, pois, enfrentamos, nesse ponto, o desafio de como separar o que tem origem ou inspiração religiosa em meio a toda cultura. Afinal, entendidas as religiões como parte expressiva de qualquer cultura, não seria possível excluí-las ou neutralizá-las em relação ao universo do qual fazem parte e no qual exercem influência. Por essas razões, entre muitas outras, a experiência relatada mostrava que a realização da Educação implica na elaboração de meios para o convívio harmonioso das diferenças,

neste caso antagonizadas por equívocos na compreensão das religiões, tanto da que se professa quanto da que se condena.

De todo modo, embora a Abayomi não tenha surgido sob interesse proselitista ou de culto, a cultura visual afro-brasileira comporta diversos elementos religiosos, assim como a solidariedade intrínseca ao ato de criar uma atividade lúdica para acalantar crianças, bem como contar histórias que sustentem a vitalidade de mitos e da memória de ancestrais sejam componentes basais da profissão religiosa herdada da África. A resistência gerada pelo pensamento eurocêntrico e cristão ainda recai sobre o corpo negro, seus cultos, sua arte, tanto no aspecto simbólico quanto no físico. São recentes os movimentos entre as jovens de assumirem a natureza de seus cabelos e abolirem o alisamento que lhes foi imposto desde a infância, o que as impediu de conhecer, em estado natural, parte do próprio corpo. Ocupar, portanto os espaços curriculares dedicados ao ensino das artes, ou seja, os momentos vocacionados à discussão e aprendizado sobre beleza, arte, imagem, etc., implica em pensar a visualidade do mundo e de cada um em seu coletivo, entender o que a história das imagens revela e oculta de cada grupo e cultura, de modo que se possa entender a densidade da trama social, da qual depende a sobrevivência de cada um meio à pluralidade e para além dos binarismos de valores, de gênero, de raça ou outro qualquer que legitime a exclusão, desqualificação ou condenação moral de qualquer pessoa.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS**

O que aprendemos com as experiências brevemente relatadas se resume no reconhecimento da urgência do ensino da Arte: lidar cada vez mais intensamente com todos os indícios e desafios contidos no vasto panorama da Cultura Visual, com as imagens que dizem respeito à diversidade humana e às assimetrias sociais, econômicas e de demais direitos, assim como a necessidade de estar atento à relatividade e força das belezas que, dentre infinitas possibilidades, tanto seduzem e desviam nossos interesses quanto fortalecem nossas posições identitárias. O trabalho com a arte imporia, nesses termos, incentivar e orientar o desfrute do patrimônio cultural universal que também é composto pelas as estéticas negadas e pelas ocultadas ou esquecidas, assim como questionar a hegemonia de determinados

padrões e promover a desconstrução desses regimes.

Tal prática exige que se crie meios eficazes de incluir o mundo na aula, e não apenas alguns de seus reflexos afetos ao gosto e interesses hegemônicos. É preciso refletir sobre as experiências no cotidiano das escolas à luz de autores que problematizem e critiquem aspectos curriculares ainda distantes da complexidade social e cultural da população escolar. Pelo contrário, ainda constatamos que no cotidiano se dá, ainda que discretamente, certa neutralização das imposições culturais e da negação da diferença. Sabemos também que é no cotidiano que vivemos a violência de toda sorte de preconceito. Contudo, no dia a dia das escolas, meio ao burburinho das crianças, encontramos linhas de fuga e criações favoráveis à formação democrática. É no cotidiano onde acontece a vida (e o currículo) como modo de autocriação pessoal e coletiva, produção incontrolável que não se exhibe nem se resume via a linguagem gramaticada ou às políticas de controle das imagens e conteúdos curriculares pré-estabelecidos. Sally Price (2012) aponta para um exemplo da atual conjuntura das instituições da arte, que impõem hierarquias e afastamentos, privilégios e, conseqüentemente, infortúnios. Segundo a autora,

Uma aluna da Universidade de Bamako, que vem a Paris para visitar um primo, deve pagar 8,50 (que representa o salário de uma semana para um Malês comum), caso ela queira ver a estatuária que vem de seu país natal”, a apropriação é exercida de tal modo que o que deveria ser acessível ao povo porque faz parte de sua cultura, é algo distante. As estatuárias de culturas colonizadas pela França são exibidas no museu do Louvre como um artefato de recompensa, extraído brutalmente do seu contexto: “nenhum deles crê na celebração do nacionalismo cultural francês e em seus heróis para explicar como ela (arte africana do museu do Louvre) chegou lá (KASFIR apud PRICE, 2012).

Entendemos que a reflexão sobre o que deve ser defendido, problematizado e realizado em aula deve ser dinamizada o suficiente para neutralizar a predominância do etnocentrismo nos currículos oficiais, assim como se dá em muitas mentalidades e em grande parte das formações docentes oferecidas pelas universidades. A suposta alta cultura e a Arte (com A maiúsculo) não deveriam nos interessar mais que a formação das subjetividades das crianças refletidas em suas escolhas e afinidades estéticas e produções poéticas, qualquer que sejam. Afinal, o que se conta na formação cidadã é tudo que contribua para a autonomia dos sujeitos a par e passo da compreensão e assimilação das responsabilidades sobre o bem comum material e

simbólico. Em outros termos, trata-se da formação de sujeitos livres da opressão das hierarquias culturais e étnicas e com amplo acesso e domínio de tudo que fortaleça a sua afirmação e presença no mundo. Referimo-nos, nesse ponto, à específica valorização das culturas de origem e ambiente sociais dos estudantes, o que sempre facilita a conquista de saberes a respeito de outros ambientes e culturas, seja os outorgados pela cultura culta, seja os dos grupos periferizados em relação a esta.

A formação escolar, no que cabe ao ensino das artes, oportuniza ações para que a formação cultural adequada ao convívio e sobrevivência da e na diversidade não seja solapada por “algo maior”, que pode ser entendido como qualquer um dos valores estético e culturais euro referenciados, a respeito do qual temos ensinado e aprendido mais a submissão intelectual e pedagógica do que saberes que permitam tanto desfrutá-lo quanto desconstruí-lo. Esta reflexão pode ser associada a muitas considerações dos estudos da Cultura Visual, como as de um de seus mais importantes autores, Fernando Hernández. Este estudioso enfatiza especialmente sobre a necessidade da elaboração de narrativas que localizem seu sentimento social no momento histórico em que profundas transformações nas formas de representação são operadas, e que envolvem e conduzem modos de pesquisar a partir e sobre tais narrativas,

Esta preocupação requer introduzir debates que problematizem os referenciais canônicos que usamos, requer animar a inventividade e resgatar o sentido da criatividade e da imaginação pedagógica que hoje não aparecem com muita frequência nas instituições artísticas. Assim, procurávamos abrir portas para enfrentar o poder ideológico conservador que se exerce em boa parte das instituições relacionadas às artes visuais, à cultura e à educação (HERNÁNDEZ, 2014).

Somos, então, incentivados a buscar condições favoráveis ao exercício criador como um dos meios de formação escolar. O que implica, inicialmente, no enfrentamento intenso dos problemas oriundos de preconceitos e das visões superficiais a seu respeito. O que parece ser facilitado com o recurso às imagens visuais, ao estudo de manifestações populares, à problematização dos padrões estéticos, morais, etc. junto à abordagem lúdica dos elementos poéticos identitários que atravessam e habitam os espaços escolares. Conscientes de que as vivências e estudos dos quais partem e acompanham esse texto não nos asseguram prescrever métodos eficazes ou verdades pedagógicas, nosso intento é partilhar nossa

experiência e o que a partir dela podemos ponderar e apenas aventar como útil à atualização do trabalho nas escolas.

Buscamos, no desfrute do convívio com vidas diversas, com vozes que sempre têm o que dizer, defender a escuta e percepção aberta dos corpos que sempre se colocam no misto intenso de desejar e oferecer. Constatamos, nessas oportunidades, que as crianças e os jovens sabem cada vez mais e leem cada vez mais e mais diversamente do que afiança a crítica ao trabalho nas escolas públicas populares. O que nos levou a aceitar que o que valorizamos e nos autorizamos saber pode ser refutado pelos nossos novíssimos alunos como parte dos seus processos de apreensão saudável da vida e do mundo. Contudo, há verdades a serem preservadas, tarefa que, sob muitos aspectos, distingue os adultos das crianças no universo escolar. Essas verdades dizem respeito à Ética, ao compromisso ecológico de preservação da vida humana e de seu habitat sob condições de justiça social e liberdade, alcançáveis por meio do reconhecimento e respeito às afinidades culturais, estéticas, afetivas e identitárias de todos os grupos e sujeitos. Deste modo, criações poéticas e pedagógicas como as bonecas Abayomi surgirão e circularão em ambientes e condições opostas às dos tumbeiros e ameaças da *Calunga grande*.

## REFERÊNCIAS

**BENJAMIM** Walter. As Teses sobre o Conceito de História. In: Obras Escolhidas, Vol. 1, p. 222-232. São Paulo, Brasiliense, 1985.

**HERNÁNDEZ**, F. Pedagogias Culturais: o processo de (se) constituir em um campo que vincula conhecimento, indagação e ativismo. In: **MARTINS**, Raimundo e **TOURINHO**, Irene (Orgs.). Pedagogias Culturais. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014.

**LIPOVETSKY**, Gilles, **SERROY**, Jean. A estetização do mundo: Viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

**MUNANGA**, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2005.

**PRICE**, Sally. Silenciando o Subalterno: reflexões sobre o Museu do Quai Branly em Paris. In: LIMA FILHO, M.F.; MARTINS, D.C.; NUNES, J.O (Org.) Subalternidades, fluxos e cenários. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

**REIS**, A. S.; **TORRES**, T. C.; **CARNEIRO**, I. A. A construção de um diálogo através da pichação no espaço escolar. In: Simpósio Internacional em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade – UFSJ, 1., 2017, São João de Rei. Anais... São João del Rei: UFSJ, 2017. p. 628-633. <http://gtrans.ufsj.edu.br/siaus2017/proceedings.pdf> Acessado em 15/01/2018.

**SCHWARCZ**, Lilia Katri Moritz. 2001. A travessia da Calunga Grande. Três séculos de imagens sobre o Negro no Brasil. (1637-1899), In: Rev. Antropol. vol. 44 no.2. São Paulo. FFLCH/USP.

**SILVA**, Celso Sisto. Do griô ao vovô: o contador de histórias tradicional africano e suas representações na literatura infantil. In Nau Literária • vol. 09, n. 02 • Voz e Interculturalidade. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2013.

**SILVA**, Sônia Maria da. Experiência Abayomi: coletivos, ancestrais, femininos, artesanando empoderamentos. V ENECULT. Faculdade de Comunicação/UFBA. Salvador: 2014.

\_\_\_\_\_. Experiência Abayomi – cotidianos: ancestrais, femininos, artesanando empoderamentos. Dissertação de mestrado em Educação. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2008. Disponível em: [http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde\\_arquivos/2/TDE-2008-12-02T130358Z-1786/Publico/Sonia%20Silva-Dissert.pdf](http://www.bdtd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2008-12-02T130358Z-1786/Publico/Sonia%20Silva-Dissert.pdf). Acesso em: 19 abril 2018.

**VICTORIO**, Aldo Filho. Órbitas estéticas: visualidades, corpos e cotidianos. In Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 8, n.4, p. 03-17 - Jan./Abr. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734817854>. Acesso em: 05 abril 2018.