



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
VISUAIS - PPGAV**

**ENSINO DE ARTES VISUAIS E CULTURA PERIFÉRICA:  
reflexões a partir da Escola Municipal Frei Afonso no Baixo Roger,  
João Pessoa, PB**

**CARLOS EDUARDO SALUSTIANO**

**JOÃO PESSOA – PB  
MARÇO/2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
VISUAIS - PPGAV**

**ENSINO DE ARTES VISUAIS E CULTURA PERIFÉRICA:  
reflexões a partir da Escola Municipal Frei Afonso no Baixo Roger, João  
Pessoa, PB**

**CARLOS EDUARDO SALUSTIANO**

**JOÃO PESSOA – PB  
MARÇO/2017**

**CARLOS EDUARDO SALUSTIANO**

**ENSINO DE ARTES VISUAIS E CULTURA PERIFÉRICA:  
reflexões a partir da Escola Municipal Frei Afonso no Baixo Roger, João  
Pessoa, PB**

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós - Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco como requisito final para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais. Linha de Pesquisa: Ensino de Artes Visuais no Brasil.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Wilner

**JOÃO PESSOA – PB  
MARÇO/2017**

S181e Salustiano, Carlos Eduardo.

Ensino de artes visuais e cultura periférica: reflexões a partir da Escola Municipal Frei Afonso no Baixo Roger, João Pessoa, PB / Carlos Eduardo Salustiano. – João Pessoa, 2017. 151 f. : il. -

Orientadora: Renata Wilner.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/UFPE

1. Artes Visuais - Ensino. 2. Estética do Cotidiano.  
3. Cultura e Arte da Periferia. 4. Currículo Multicultural.  
I. Título.

UFPB/BC

CDU: 7.01(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS UFPB/UFPE



#### ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aos dezesseis dias março de dois mil e dezessete, às catorze horas, foi realizada na Sala 214, CCTA/UFPB, na Universidade Federal da Paraíba, a defesa pública da dissertação de mestrado do discente **CARLOS EDUARDO SALUSTIANO**, matrícula 2015101489, intitulada: "ENSINO DE ARTES VISUAIS E CULTURA PERIFÉRICA: REFLEXÕES A PARTIR DA ESCOLA MUNICIPAL FREI AFONSO EM JOÃO PESSOA - PB". Esteve reunida, em caráter ordinário, a banca examinadora da comissão composta pelos professores doutores: Prof. Dr. **Renata Wilner - UFPE - Orientadora/Presidente**, Prof. Dr. **Robson Xavier da Costa - UFPB - Examinador Titular Interno** e Prof. Dr. **Andrea Penteado de Menezes - UFRJ - Examinador Titular Externo**; Prof. Dr. **Maria Emilia Sardelich - UFPB - Examinadora Suplente Interna**. Prof. Dr. **Mauricio Antunes Tavares - FUNDAJ - Examinador Suplente Externo**.

Após a defesa e arguições, a banca examinadora emitiu o seguinte parecer:

- Aprovada  
 Indeterminada  
 Reprovada.

Em seguida a reunião foi encerrada, devendo a Universidade Federal da Paraíba, de acordo com a Lei, expedir o respectivo diploma de **Mestre em Artes Visuais**. Sendo a presente ata, assinada por mim, Prof. Dr. Robson Xavier da Costa, Coordenador do Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais (UFPB), e demais membros da Banca Examinadora:

Prof. Dr. Renata Wilner - UFPE - Orientadora/Presidente

Prof. Dr. Robson Xavier da Costa - UFPB - Examinador Titular Interno  
(Coordenador PPGAV - UFPB)

Prof. Dr. Andrea Penteado de Menezes - UFRJ - Examinadora Titular Externa

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que com sua Luz acompanhou-me em toda minha trajetória. Na labuta deu-me a força, na fraqueza deu-me a coragem e no desânimo deu-me o ânimo necessário para chegar até aqui.

A toda minha família que torceu e orgulhou-se de mim nessa desafiadora etapa de minha vida.

Ao meu pai João, ao meu irmão Danilo e em especial à minha mãe Sônia Maria que na reta final do mestrado passou por um momento grave de saúde, no entanto, ao fim saímos vitoriosos.

À minha noiva Sâmara que esteve ao meu lado desde o início me ajudando de todas as formas possíveis e impossíveis. Meu agradecimento também a toda sua família.

Aos meus verdadeiros amigos da música e artistas do povo: Mestre França, Zé da Viola, Wesley e muitos outros nomes importantes. A vocês aquele abraço!

Ao meu irmão e amigo Herberth Acioli, que me ajudou em suas orações e na sua grande contribuição para este trabalho.

Aos colegas e amigos que formei nas aulas do mestrado, em especial à minha amiga de longa data e irmã Graça, sem a motivação dela desde a inscrição até hoje, eu não estaria aqui. Aos amigos cuja amizade estimo: Rosi, Vasco e Rosângela, meu muito obrigado pela companhia de vocês!

A todos os Professores do Programa, sem eles nada disso seria possível. Meu agradecimento especial para o Professor Robson Xavier que acompanha o meu trabalho desde a graduação, muito obrigado por sempre acreditar em mim. A Professora Andrea Pentado por toda sua contribuição para a realização desta pesquisa e a Professora Livia Marques que contribuiu de uma forma grandiosa também.

Minha profunda gratidão vai para a minha orientadora Professora Renata Wilner. Agradeço por ter se interessado pela minha pesquisa desde o início, agradeço por toda contribuição, por toda paciência e por ter acreditado em meu potencial. Enfim nós conseguimos.

À direção e aos funcionários da Escola Municipal Frei Afonso, em especial aos Professores de Artes, aos estudantes do grupo focal, à vice-diretora Anunciada e à Karla que me ajudaram em todo processo na escola e que me acolheram de uma forma espetacular.

Aos moradores e meus ex-alunos do Roger, do Baixo Roger e em especial da “Comunidade do S” e suas riquezas culturais, as inspirações para o meu trabalho.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram, incentivaram e ajudaram direta e indiretamente na realização desta pesquisa.

## RESUMO

A presente investigação buscou analisar comparativamente as imagens e os artefatos produzidos pelos estudantes da Escola Municipal Frei Afonso, localizada no Baixo Roger, na cidade de João Pessoa – PB, nas aulas de Artes Visuais e fora delas, com os referenciais culturais do local em que vivem e com o seu cotidiano estético. A pesquisa teve caráter qualitativo, exploratório e como procedimento metodológico a formação de um grupo focal participativo. Os caminhos seguidos para se chegar ao objetivo principal desta pesquisa compreenderam a contextualização das referências culturais dos estudantes. Foram analisados dados documentais da instituição de ensino como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. Foram investigados imagens e objetos produzidos pelos estudantes nas aulas de Artes e junto ao grupo focal foi realizado um mapeamento cultural do Baixo Roger, onde a maioria dos estudantes reside. Para se chegar a esses dados, contei com os seguintes instrumentos de coleta: aplicação de questionários, entrevistas, depoimentos, documentação fotográfica e audiovisual. A pesquisa busca responder ao seguinte problema: a Escola Municipal Frei Afonso aborda a estética do cotidiano do Baixo Roger e dos estudantes no currículo de Artes Visuais? A base teórica foi fundamentada em autores que contribuíram nas discussões necessárias para a formação dos conceitos centrais do trabalho: conceito de periferia e favela, seus históricos, características, diferenças e desafios atuais (Moura e Ultramari, Denaldi, Zaluar e Alvito); conceito de cultura e arte da periferia (Hollanda, Frota, Tavares); estética do cotidiano (Richter, Barbosa); questões de currículo (Silva, Giroux e Simon); Histórico e conceito filosófico de multiculturalismo (Semprini); e a contribuição do multiculturalismo na educação e no Ensino de Artes Visuais (Candau, Canen, Barbosa).

Palavras-chave: Artes Visuais - Ensino. Estética do Cotidiano. Cultura e Arte da Periferia. Currículo Multicultural.

## **ABSTRACT**

The present research sought to comparatively analyze the images and artifacts produced by the Frei Afonso Municipal School students, located in Baixo Roger, in the city of João Pessoa - PB, in Visual Arts classes and outside them, with the cultural references of the place where live and with their aesthetic daily life. The research was qualitative, exploratory and as a methodological procedure the formation of a participatory focal group. The paths followed to reach the main objective of this research included the contextualization of students' cultural references. Documentary data of the educational institution were analyzed as the Political Pedagogical Project and the School Regiment. Images and objects produced by the students in the Arts classes were investigated and a cultural mapping of Baixo Roger was carried out with the focus group, where most of the students live. In order to arrive at these data, I counted on the following collection instruments: application of questionnaires, interviews, testimonials, photographic and audiovisual documentation. The research seeks to answer the following problem: Does Frei Afonso Municipal School address the aesthetics of Baixo Roger's daily life and of students in the Visual Arts curriculum? The theoretical basis was based on authors who contributed to the discussions necessary for the formation of the central concepts of work: concept of periphery and favela, their histories, characteristics, differences and current challenges (Moura and Ultramari, Denaldi, Zalar and Alvito); Concept of culture and art of the periphery (Hollanda, Frota, Tavares); Aesthetics of daily life (Richter, Barbosa); Curriculum issues (Silva, Giroux and Simon); History and philosophical concept of multiculturalism (Semprini); And the contribution of multiculturalism in education and in the visual arts teaching (Candau, Canen, Barbosa).

**Keywords:** Visual Arts - Teaching. Daily Aesthetics. Culture and Art of the Periphery. Multicultural Curriculum.

## LISTA DE IMAGENS

✚ Imagem 1 – Periferia de Brasília – DF, representada como áreas distantes dos centros urbanos.....	11
✚ Imagem 2 – O contraste entre periferia e o centro urbano localizado em Fortaleza – CE.....	11
✚ Imagem 3 – O Cortiço “Cabeça de Porco”.....	12
✚ Imagem 4 – O Cortiço da Rua Senador Pompeu, nº34.....	12
✚ Imagem 5 – Vila de Santo Antônio – SP, característico de favela em locais impróprios.....	14
✚ Imagem 6 – Favela da Rocinha – RJ, caracterizada pela tradicional aparência das favelas em morros.....	14
✚ Imagem 7 – Cnidocolus quercifolius ou Favela.....	16
✚ Imagem 8 – Vista do Arraial de Canudos e o Morro da Favela, 1897. Litogravura de D. Urpia. Sem Dimensão.....	17
✚ Imagem 9 – Morro da Providência em 1900.....	18
✚ Imagem 10 – As primeiras casas construídas no Morro da providência em 1905.....	18
✚ Imagem 11 – Atual Morro da Providência.....	18
✚ Imagem 12 – Morro da Favela – 1924 / Tarsila do Amaral.....	20
✚ Imagem 13 – Morro – 1933 / Cândido Portinari.....	20
✚ Imagem 14 – Morro da Favela – 2011 / André Diniz.....	21
✚ Imagem 15 – Cadeira Favela - 1990 / Irmãos Campana.....	21
✚ Imagem 16 – Menino com Pipa – 2006 / Jeroen Koolhaas e Dre Urhahn.....	22
✚ Imagem 17 – Exemplo de hostel localizado na comunidade Babilônia, no Leme – RJ.....	24
✚ Imagem 18 – Local de origem da cidade de João Pessoa, conhecida como “Cidade Baixa” ou “Centro Histórico”.....	26
✚ Imagem 19 – A Cidade Baixa vista a partir do Rio Sanhauá – 1906.....	26
✚ Imagem 20 – Rua das Trincheiras em 1877.....	27
✚ Imagem 21 – Rua da Areia em 1903.....	27
✚ Imagem 22 – Lagoa do Parque Solon de Lucena no ano de 1934.....	28

✚ Imagem 23 – Planta da cidade da Parahyba em 1930, destacando a área do Baixo Roger como umas das regiões de maior crescimento da camada pobre da cidade.....	29
✚ Imagem 24 – Planta da cidade em 1960 destacando as transformações urbanas e o crescimento dos bairros.....	30
✚ Imagem 25 – Abertura da Avenida Eptácio Pessoa.....	30
✚ Imagem 26 – Descida para a praia: Avenida Eptácio Pessoa – 1957.....	31
✚ Imagem 27 – Casas de palha e de taipa na Rua do Rio – 1957.....	31
✚ Imagem 28 – Bairro e praia de Tambaú, antes da construção do Hotel Tambaú.....	31
✚ Imagem 29 – Instalação com objetos.....	35
✚ Imagem 30 – Barzinho construído com sucata.....	35
✚ Imagem 31- Miniatura de barraco.....	35
✚ Imagem 32 – Instalação com material reciclado.....	36
✚ Imagem 33 – A representação do cotidiano.....	41
✚ Imagem 34 – Moradora de um bairro periférico decorando panos de prato com crochê.....	42
✚ Imagem 35 – O Muro da São Luis – 2002 / Marepe.....	43
✚ Imagem 36 – Fichários / Arthur Bispo do Rosário.....	43
✚ Imagem 37 – Casa da Flor / Gabriel Joaquim dos Santos.....	44
✚ Imagem 38 – Conservante de cachaça – 2008 / França de Bonito.....	44
✚ Imagem 39 – Tripé para vasos de plantas – 2007 / França de Bonito.....	45
✚ Imagem 40 – Puf produzido com pneu de caminhão.....	46
✚ Imagem 41 - Puf produzido com pneu de caminhão.....	46
✚ Imagem 42 – Organização estética do pequeno comércio informal.....	46
✚ Imagem 43 – Projetos de imagens para panos de prato.....	47
✚ Imagem 44 – Jardim formado com objetos reaproveitados.....	47
✚ Imagem 45 – Objeto pragmático e estético do ambiente cotidiano.....	48
✚ Imagem 46 – Vasos confeccionados com antigos cestos de compras.....	48
✚ Imagem 47 – Fachada com cor e bandeirolas de São João.....	49
✚ Imagem 48 – Mapa atual da cidade de João Pessoa, destacando em laranja o Bairro do Roger.....	72
✚ Imagem 49 – Mapa do Bairro do Roger.....	73
✚ Imagem 50 – Área do mangue na Comunidade do S.....	74

✚ Imagem 51 – Sistema de esgotamento abandonado em forma de S.....	74
✚ Imagem 52 – A entrada da Comunidade do S.....	75
✚ Imagem 53 – A Pedreira.....	75
✚ Imagem 54 – Casas de alvenaria da Comunidade do S.....	76
✚ Imagem 55 - Os barracos frágeis da Comunidade do S.....	77
✚ Imagem 56 – Aterro onde se encontra o antigo lixão do Roger.....	77
✚ Imagem 57 – A rua principal da Comunidade do S.....	77
✚ Imagem 58 – Poluição recorrente à falta de saneamento básico.....	78
✚ Imagem 59 – A lagoa do S, destino do esgoto de muitas casas da comunidade.....	78
✚ Imagem 60 – Apresentação da Império do Samba em 2015 cujo tema foi o artesanato regional.....	80
✚ Imagem 61 – Mestre Sala e Porta Bandeira da Império do Samba representando o verde do bairro – 2011.....	80
✚ Imagem 62 – Apresentação da Quadrilha junina “Lageiro Seco” do Coroné Ludugero.....	82
✚ Imagem 63 – Corrida de Argolinhas da Comunidade do S.....	82
✚ Imagem 64 – Grupo de artesãs do Baixo Roger.....	84
✚ Imagem 65 – Garrafa artesanal produzida pelas artesãs do Baixo Roger.....	84
✚ Imagem 66 – Porta – objetos confeccionado pelas artesãs.....	84
✚ Imagem 67 – Um dos vários modelos de pulseiras confeccionadas pelas artesãs do Baixo Roger.....	85
✚ Imagem 68 – Exercício de pintura proposto pelo Professor B.....	91
✚ Imagem 69 – Exercício de pintura proposto pelo Professor A.....	92
✚ Imagem 70 – Exercício de pintura proposto pelo Professor A.....	93
✚ Imagem 71 – Exercício de pintura proposto pelo Professor A.....	94
✚ Imagem 72 – Exercício de pintura proposto pelo Professor A.....	94
✚ Imagem 73 - Exercício de pintura proposto pelo Professor A.....	94
✚ Imagem 74 – A tradição da brincadeira da Pipa presente no Baixo Roger.....	100
✚ Imagem 75 – Desenho dos mangás japonês.....	101
✚ Imagem 76 – Autoretrato de DLS – 14 anos.....	101
✚ Imagem 77 – O trem e a poluição no Baixo Roger.....	102
✚ Imagem 78 – A Comunidade do S segundo o estudante GLS – 12 anos.....	102

✚ Imagem 79 – A Escola Municipal Frei Afonso segundo o estudante LHVS – 16 anos.....	103
✚ Imagem 80 – Igreja Santa Terezinha.....	103
✚ Imagem 81 – Cavaleiro das argolinhas e seu cavalo.....	104
✚ Imagem 82 – Carros de lixo e resíduos transitando no Baixo Roger.....	105
✚ Imagem 83 – O presídio do Roger segundo o estudante JVNSA – 11 anos.....	105
✚ Imagem 84 – Memorial na entrada da Comunidade do S e o antigo lixão.....	107
✚ Imagem 85 – Exemplo de pichações no Baixo Roger.....	108
✚ Imagem 86 – A estética do cotidiano no ponto de vista de uma estudante.....	108
✚ Imagem 87 – A poluição do mangue.....	109
✚ Imagem 88 – A poluição do mangue representada pelo estudante JCB – 15 anos.....	109
✚ Imagem 89 – Igreja localizada na Comunidade do S.....	110
✚ Imagem 90 – Local de representatividade da estudante TES – 13 anos.....	110
✚ Imagem 91 – O Campo do Onze.....	110
✚ Imagem 92 – O Campo do Onze representado por MFA – 11 anos.....	111
✚ Imagem 93 – O Baixo Roger sob o olhar do estudante RSB – 15 anos.....	111
✚ Imagem 94 – O Baixo Roger representado pelo estudante LFSS – 12 anos.....	112
✚ Imagem 95 – D. Juraci, artista e artesã do Baixo Roger.....	113
✚ Imagem 96 – Objetos estéticos e utilitários confeccionados por D. Juraci.....	114
✚ Imagem 97 - Objetos estéticos e utilitários confeccionados por D. Juraci.....	114
✚ Imagem 98: Patrimônios da cidade de João Pessoa.....	116

## **LISTA DE SIGLAS**

- **IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- **TICs** – Tecnologia da Informação e Comunicação
- **PNH** – Política Nacional de Habitação
- **RI** – Cartório de Registros de Imóveis
- **UPP** – Unidade de Polícia Pacificadora
- **CBTU** – Companhia Brasileira de Trens Urbanos
- **PPP** – Projeto Político Pedagógico
- **PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- **PSF** – Posto de Saúde da Família
- **PACE** – Projeto de Artes, Cultura e Esportes
- **CME** – Conselho Municipal de Educação

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de Multiculturalismo.....	60
Quadro 2 – Caminhos para uma prática curricular multicultural.....	62
Quadro 3 – Perfil dos professores de Artes.....	90
Quadro 4 – Perfil sociocultural dos estudantes (Parte 1).....	96
Quadro 5 – Perfil sociocultural dos estudantes (Parte 2).....	97
Quadro 6 – Dados comparativos.....	105

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>1. PERIFERIA .....</b>	<b>09</b>
1.1 Considerações sobre Periferia e Favela.....	09
1.1.1 Um breve histórico do surgimento das favelas no Brasil.....	15
1.1.2 As representações artísticas da Favela.....	19
1.1.3 As transformações e os desafios contemporâneos das Favelas.....	22
1.2 Histórico das periferias da cidade de João Pessoa.....	25
<b>2. CULTURA E ARTE DA PERIFERIA.....</b>	<b>33</b>
2.1 Conceitos de Cultura e Arte da Periferia.....	34
2.2 A estética do cotidiano.....	41
<b>3. QUESTÕES DE CURRÍCULO DE ARTE E CULTURA.....</b>	<b>51</b>
3.1 O Multiculturalismo – Histórico e Conceito filosófico.....	53
3.1.1 O Multiculturalismo na Educação.....	58
3.1.2 O Multiculturalismo no Ensino de Artes Visuais.....	63
3.2 Ensino de Artes Visuais e cotidiano.....	66
<b>4. PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA MUNICIPAL FREI AFONSO (BAIXO ROGER, JOÃO PESSOA – PB).....</b>	<b>70</b>
4.1 “Descendo para o Roger”.....	70
4.1.1 O lixão do Roger e a Comunidade do S.....	73
4.1.2 Descrição do Baixo Roger segundo a Escola Municipal Frei Afonso.....	78
4.1.3 A cultura do Baixo Roger.....	79
4.2 Histórico e perfil da Escola Municipal Frei Afonso.....	85
4.2.1 Análises documentais da Escola Municipal Frei Afonso.....	86
4.2.2 O perfil dos professores de Artes da Escola Municipal Frei Afonso.....	90
4.2.3 Uma breve análise das observações das aulas de Artes.....	91

4.3 Relato da experiência com o grupo de estudantes da Escola Municipal Frei Afonso.....	95
4.3.1 O perfil sociocultural dos estudantes do grupo focal participativo.....	96
4.3.2 Levantamento e análise das imagens produzidas pelos estudantes do grupo focal participativo.....	99
4.3.3 Imagens produzidas pelos estudantes a partir da experiência em campo no Baixo Roger.....	106
<b>RESULTADO DA PESQUISA E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>126</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>129</b>

## INTRODUÇÃO

Em um histórico de 500 anos de Brasil, o fenômeno periferia/favela passa a se expandir territorialmente nos últimos 100 anos, e de forma acelerada. Em meio a uma crise de distribuição territorial e um mau planejamento de projetos habitacionais do governo, o Brasil tornou-se um dos países que possui grandes números de periferias e favelas. Salientando que esses territórios não são compreendidos somente no aspecto geográfico, mas também como territórios simbólicos e políticos.

Sabendo que as periferias não são locais homogêneos, mas que possuem características peculiares, o estudo do seu surgimento requer uma análise detalhada do seu processo histórico e político, incluindo também uma averiguação sobre as características individuais de cada local periférico e o modo de vida característico de seus habitantes. Ciente que este trabalho é apenas um pequeno ponto dentro de um macro conhecimento, esta pesquisa buscará contribuir com a expansão e o compartilhamento do conhecimento sobre cultura e arte periférica na instituição acadêmica, dentro do âmbito do Ensino das Artes Visuais no Brasil, que é uma das linhas de pesquisas oferecidas pelo Curso de Mestrado em Artes Visuais do Programa Associado de Pós – Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco.

Nos debates sobre periferias e favelas, nos deparamos com discursos estereotipados e preconceituosos já imbuídos no senso comum. Discursos que figuram essas áreas como locais de pobreza, ociosidades, bandidagem, violência, tráfico, exploração humana de todos os gêneros, carência de serviços básicos de saúde, educação e transporte. Um discurso homogêneo, um olhar construído pelo “outro”, pelos não moradores desses locais, que por não conhecerem o cotidiano das periferias e favelas, tendem a estigmatizar esses territórios e sua população.

Esta percepção é voltada para uma consciência educada por padrões preconceituosos que leva a entender que não possa existir nada de bom nas periferias e favelas; que não haja nenhuma contribuição dos seus moradores para a sociedade; nenhuma contribuição para a cultura, nem para a educação. É óbvio também que não podemos ser omissos aos problemas que realmente estão lá, mas não devemos generalizar tais fatos, mas considerar que cada periferia tem a sua singularidade.

Foi na inquietação diante desses discursos, que esta pesquisa foi motivada. E trago para refletirmos a seguinte questão: A estética do cotidiano das periferias e dos estudantes está presente no ensino de Artes Visuais oferecido pelas escolas brasileiras?

As periferias e favelas podem ser representadas como um contraste do “Bonito” e do “Feio”, e esta pesquisa buscará contribuir perante a sociedade nas reflexões que indagam a beleza na cultura e na arte periférica. Procurando compreender de onde vêm esses discursos que julgam o que é feio ou bonito, o que é arte ou não, os discursos “verdadeiros” e “inquestionáveis” da cultura e da arte e os efeitos destas categorizações.

Atuando como professor de Artes há sete anos em escolas públicas de João Pessoa, todas elas localizadas em áreas periféricas, tenho observado que cada local em que eu trabalhava possuía um referencial estético e cultural próprio. Cada localidade tinha algo peculiar para oferecer em cultura e arte.

A minha primeira experiência nessa temática da cultura e arte da periferia foi na realização do trabalho de conclusão de curso da disciplina Prática Docência em Artes Plásticas do curso de Educação Artística pela Universidade Federal da Paraíba, sob orientação do Prof. Dr. Robson Xavier da Costa, o qual intitula-se “Altiplano do Cabo Branco, cotidiano como estética possível” no ano de 2008, que abordou uma experiência prática com a estética do cotidiano junto com estudantes e moradores do bairro Altiplano, na cidade de João Pessoa – PB.

Esta experiência consistiu numa oficina de Artes Visuais para dez pessoas, entre elas participaram estudantes do Ensino Fundamental e EJA das duas escolas do bairro Altiplano e alguns moradores da periferia do mesmo. O grupo possuía faixa etária heterogênea e a oficina teve duração de cinco dias. Dentre as atividades propostas, foram realizadas rodas de debate sobre estética do cotidiano, foram promovidas visitas a ateliers de artistas do bairro e também visitas a artistas anônimos da periferia. Concluímos a experiência com uma grande intervenção artística no muro de uma das escolas do bairro, utilizando a técnica do grafite. Cada participante teve a oportunidade de expor por meio da imagem o seu cotidiano, a sua realidade e suas inquietações diante da população do bairro em que viviam.

Esse trabalho me ajudou na iniciativa de realizar visitas a periferias e favelas, e pude perceber que a cultura e a arte estavam presentes nos barracos, nas casas de alvenaria, nos muros, nos portões e janelas desses locais estigmatizados pela sociedade. Também me proporcionou um olhar mais cuidadoso em relação à cotidianidade desses

locais, percebendo que cada periferia e favela possuía mobilizações culturais de tradição própria, artistas anônimos, ou algum tipo de manifestação cultural que está enraizada na vida diária dos seus moradores. Há manifestações que carregam valores tradicionais de cultura popular, outras são inovadoras, mas todas comunicam o cotidiano dos seus moradores de forma múltipla.

Nas periferias podemos encontrar artistas que produzem objetos artísticos esteticamente ricos, mas não têm noção dessa riqueza ou não têm espaço na sociedade para mostrá-los. O mais agravante é que muitas vezes eles não são reconhecidos pelos próprios moradores do local em que vivem.

Esta investigação procurará contribuir com a análise crítica do ensino formal de Artes Visuais quanto a um direcionamento multicultural, abordando uma reflexão junto aos profissionais da educação e principalmente aos professores de Artes na valorização do universo cultural das periferias e dos estudantes, tendo em vista adotar a interculturalidade no seu planejamento curricular.

A presente investigação buscou analisar comparativamente as imagens e os artefatos produzidos pelos estudantes da Escola Municipal Frei Afonso, localizada no Baixo Roger, na cidade de João Pessoa – PB, nas aulas de Artes Visuais ou fora delas, com os referenciais culturais do local em que vivem e com o seu cotidiano estético.

Os principais motivos que me levaram a escolher o Baixo Roger e a escola Frei Afonso como fontes da minha pesquisa foram:

- A Escola Municipal Frei Afonso pertence ao Baixo Roger que é um dos bairros periféricos mais antigos da cidade de João Pessoa.
- A maioria dos estudantes da escola Frei Afonso reside no Baixo Roger.
- O Baixo Roger possui uma área chamada “Comunidade do S” que poderá contribuir como fonte de riqueza cultural.
- Muitas manifestações culturais de tradição foram concebidas e são realizadas no Baixo Roger, tornando-o num bairro de identidade cultural própria.
- Contribuir com a minha pesquisa na valorização da cultura e da arte do Baixo Roger, cooperando com a escola Frei Afonso na integração de ações entre escola e bairro.

Sendo uma pesquisa de cunho social, direcionada a uma prática de ensino em Artes Visuais que abrange cultura periférica e suas peculiaridades, busquei exercer uma ação exploratória de dados que me ajudou a compreender ações e reações dentro da

realidade da escola Frei Afonso, do Baixo Roger e conseqüentemente dos estudantes. Focando nessa abordagem, a metodologia adotada foi de pesquisa qualitativa, com levantamentos documentais e métodos de observação direta, cuja finalidade foi construir uma análise comparativa da produção artística escolar com a produção cotidiana artística dos estudantes e do bairro.

Para maior aprofundamento da pesquisa, contei com a formação de um grupo de dez estudantes do Ensino Fundamental, para assim realizar-se um procedimento participativo. Para se chegar ao objetivo principal, me dispus a alguns métodos e instrumentos de coleta de dados que serão descritos nos próximos parágrafos.

A primeira ação realizada foi a apresentação da proposta da pesquisa para a direção da escola Frei Afonso e sua equipe pedagógica, as quais me receberam de forma exemplar. Trabalhamos com muita abertura, não houve nenhuma resistência ou dificuldades, foram-me dispostos todos os dados que precisei para a construção da pesquisa.

A segunda ação foi a análise dos documentos da escola. Nessa ação pude me aprofundar na história e no perfil da instituição de ensino, os seus objetivos, sua filosofia, seus projetos culturais e o currículo do Ensino de Artes construído pela escola. Todos esses dados estavam à disposição no Projeto Político Pedagógico, no Regimento Escolar e em outros documentos oficiais. Em toda a análise procurei observar como a escola envolve a cultura e a arte em seus princípios, currículo e projetos, averiguando também características multiculturais/interculturais na sua construção curricular.

A próxima ação foi focada nos professores de Artes da escola Frei Afonso. Justifico que a pesquisa foi realizada com professores de Artes não habilitados em Artes Visuais, devido ao déficit de professores habilitados nas quatro modalidades (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança) na instituição. A pesquisa com os professores de Artes da escola procurou investigar:

1. Os seus conhecimentos em relação ao cotidiano do Baixo Roger e dos estudantes.
2. Seus pensamentos sobre a abordagem de ensino/aprendizagem que usa o cotidiano. Se eles valorizam esse tipo de abordagem ou não.
3. Os seus envolvimento nos projetos culturais da escola e do bairro.
4. O currículo de Arte e seus critérios de seleção de conteúdos, planos anuais e metodologias.

Os instrumentos de coleta de dados nessa etapa da pesquisa foram entrevistas, aplicações de questionários e consultas a documentações oficiais.

Junto com a equipe pedagógica, foi realizada a convocação dos estudantes voluntários que foram a referência estudantil da pesquisa. A convocação se deu por meio da apresentação da pesquisa no caráter de uma verificação de como é o Ensino de Arte na escola, para evitar possíveis induções de resultados e foram feitas por meio de inscrição. Esta inscrição consistiu na criação de uma imagem com o seguinte tema: O que é que o Roger tem?

A ideia inicial da pesquisa era formar um grupo participativo com estudantes do 9º ano. Pelo fato deles já estarem mais tempo na escola, eu acreditava que eles teriam mais informações para dispor. Porém, muitos alunos do 6º ano se interessaram em participar, e percebi que eles pelo fato de estarem iniciando na escola poderiam também me oferecer dados importantes para a pesquisa. As diferenças de idade e de perspectivas foram de extrema importância para o meu trabalho.

Apesar das dificuldades que muitos estudantes tiveram (muitos não puderam vir no horário oposto às aulas, outros participavam de outros projetos da escola ou das ONGs do bairro), consegui obter doze estudantes inscritos do 6º e 9º ano, porém oito deles participaram assiduamente.

Em acordo com o professor de Artes, foram observadas no período de um mês as aulas de Artes Visuais nas turmas onde os estudantes do grupo focal estavam inseridos. Durante as aulas práticas, foram feitas documentações fotográficas das imagens produzidas. Nesse período também tive acesso a algumas imagens produzidas pelos estudantes fora das aulas de Artes e fora da escola.

Após essas ações, segui para a etapa dos encontros diretos com os estudantes do grupo. Foram promovidas cinco reuniões no horário oposto às aulas e foi por meio dessa experiência que eu pude traçar o perfil dos estudantes, investigar a conjuntura sociocultural de cada um deles, entender os pontos positivos, as inquietações, reflexões e opiniões críticas em relação às aulas de Artes da escola Frei Afonso, ao mesmo tempo, nós pudemos debater sobre a estética do cotidiano: seus conceitos e exemplos.

Os encontros foram concluídos com uma experiência em campo bastante rica e única. Essa última ação teve como desafio a observação e a busca dos locais mais significativos para os estudantes, na procura da arte e de artistas desconhecidos e na investigação da estética do cotidiano do Baixo Roger.

A última ação da pesquisa foi reunir todos os dados coletados e todas as imagens registradas. Realizei o estudo e a análise comparativa entre os dados e imagens com a realidade escolar e realidade local, a fim de atingir o objetivo principal desta pesquisa e concluir respondendo à questão central.

Este texto está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo abordará uma discussão sobre o conceito de periferia e seus diferentes tipos de manifestações, dentre elas a Favela. Porei em discussão o ponto de vista de Moura e Ultramari (1996), Hollanda (2007), Zaluar e Alvito (1999), e outros autores que nos trazem as suas perspectivas que firmam as diferenças, as origens e as características das periferias e suas manifestações, principalmente a Favela.

Serão abordadas a origem da favela no mundo, a história e os desafios primordiais das favelas brasileiras, as suas representações artísticas e transformações no mundo contemporâneo. Neste mesmo capítulo traçarei um panorama geral sobre a origem das periferias e favelas da cidade de João Pessoa, à luz do pensamento de autores paraibanos pesquisadores de sua história e proliferação.

No segundo capítulo será discutida a cultura e a arte da periferia como conceito, o seu impacto na sociedade atual, os desafios históricos, estigmas sociais e sua resistência, trazendo como referências as ideias de Tavares (2012), Richter (2003), Laraia (2001), Clifford (1994), Canclini (2000), Frota (2005), entre outros.

Tentarei contribuir por meio destes autores nas respostas das seguintes questões: Quais são os critérios de classificação que dividem a arte erudita e a arte periférica? Qual a origem dessas classificações? Por que a cultura e a arte periférica estão sendo reconhecidas agora, após tantos anos de resistência e persistência?

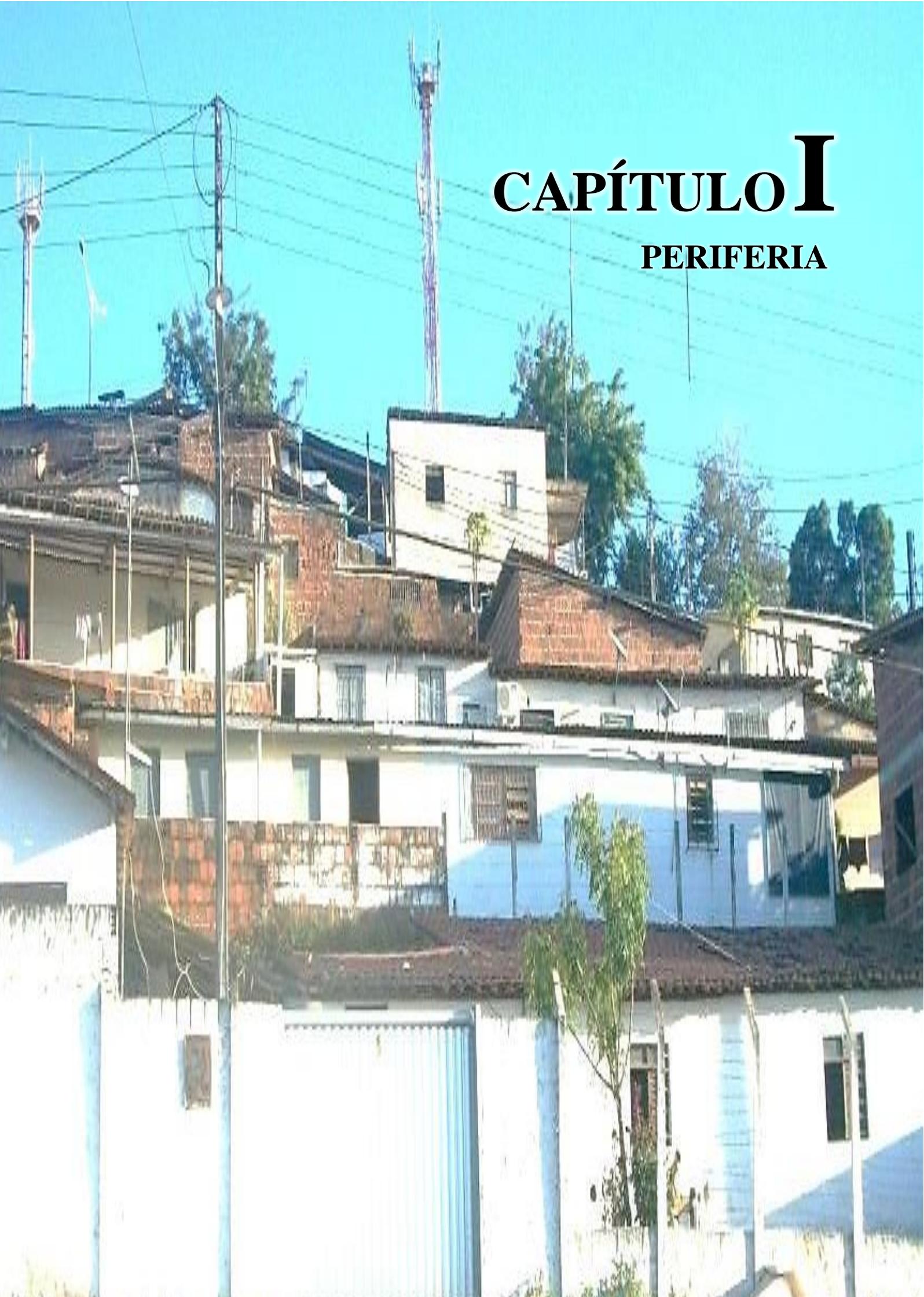
Concluirei o capítulo com um estudo sobre a estética do cotidiano, junto com autores como Richter (2003), Wilner (2012), e minhas próprias experiências práticas em escolas das periferias pessoenses, expondo exemplos e alguns artistas que experimentaram dessa fonte de criação.

No terceiro capítulo, farei o estudo introdutório sobre currículo e suas teorias. O estudo histórico e filosófico do Multiculturalismo, e a sua participação na educação e no ensino de Artes Visuais, tendo por base autores como Tomaz Tadeu da Silva (2010), Andrea Semprini (1999), Vera Candau (2002), Ana Mae Barbosa (1998), Ana Canen (2005), Michel de Certeau (1996), Michel Maffesoli (1985), entre outros. Nesse capítulo darei continuidade ao estudo da estética do cotidiano no âmbito do ensino em Artes Visuais, e a importância da arte para a transformação do cotidiano dos indivíduos.

No quarto capítulo será exposta minuciosamente a pesquisa em campo. Será apresentado o Bairro do Roger, a sua história e formação, as suas principais características, e principalmente as suas manifestações culturais, focando o estudo na área em que a escola pesquisada está inserida: o Baixo Roger. Apresentarei o perfil da escola Frei Afonso, suas características, objetivos e filosofia, oriunda do levantamento de dados documentais da instituição. Serão apresentados os perfis dos professores de Artes envolvidos na pesquisa, o resultado das observações diretas das aulas e todo o trabalho direto e indireto com o grupo de estudantes, objetivando numa análise comparativa entre as imagens produzidas pelos estudantes com a realidade escolar e local.

# CAPÍTULO I

## PERIFERIA



## CAPÍTULO I

### PERIFERIA

#### 1.1 Considerações sobre Periferia e Favela

Na sociedade contemporânea e capitalista nos deparamos com uma complexa contradição: Modernidade e Caos. O progresso e os avanços tecnológicos que as grandes metrópoles almejam, constroem junto com o sistema uma estrutura de desordem e de desigualdade. É criado um modelo econômico estruturado pela desigualdade em todos os aspectos, conseqüentemente as periferias e as favelas crescem em meio a esse paralelo.

Os conjuntos de casas da classe média e as mansões da classe alta possuem características próprias de organização, ruas asfaltadas e saneamento básico satisfatório para seus moradores. Semelhantes aos edifícios de luxo, os condomínios fechados cercados por segurança 24 horas por dia são facilmente contrastados por periferias e favelas. Segundo Hollanda (2007, p.1), o relatório da Unesco *Habitat* demonstra que o crescimento da população favelada mundial é na proporção de 25.000.000 de pessoas por ano. No Brasil, segundo os dados oficiais do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) coletados durante o Censo 2010, 11.425.644 pessoas moram em favelas, equivalendo 6% da população brasileira, em sua maioria da região Sudeste.

Para adentrarmos numa reflexão sobre Cultura e Arte Periférica, é indispensável esclarecer um ponto importante: periferia e favela não são a mesma coisa. A questão que as diferencia aparenta ser simplesmente territorial, porém a distinção pode estar voltada ao simbólico, ao social e ao cultural, que resulta na sinonímia das duas palavras. Antes de qualquer conceito podemos afirmar que as periferias e as favelas têm vários pontos em comum e um deles é a constante transformação. Ao longo de um século de história, elas continuam em transformação acelerada, não são mais apenas ilhas culturais, no entanto, pelo aumento do acesso às TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), estão alcançando uma enorme autonomia sociocultural.

Vejamos a seguir a definição de Periferia levantada a partir dos anos de 1980: segundo Moura e Ultramarini (1996, p.11) consistem em “áreas de concentração com moradias da população de baixa renda, carentes dos serviços básicos essenciais (saneamento básico, moradia, segurança, transporte, etc.) e que têm dificuldade de inserção efetiva à cidade”. Seus moradores sofrem os efeitos de longos deslocamentos para o trabalho, para o consumo e o lazer. Pelo fato de

serem distantes dos centros urbanos, as periferias são basicamente dormitórios e estão em constante e desordenada mutação.

Podemos entender por Periferias locais de menos assistências básicas de urbanidade e que podem estar inseridas em qualquer local precário. Segundo Denaldi (2009 p.65), na classificação feita pela PNH (Política Nacional de Habitação) das moradias em situação de “precariedade” estão os “cortiços, as favelas, os loteamentos irregulares de moradores de baixa renda e os conjuntos habitacionais produzidos pelo setor público, em situação de irregularidade ou de degradação”. O IBGE expõe uma nomenclatura técnica para designar locais como periferias, favelas, invasões e comunidades como “aglomerados subnormais” e que são constituídas por no mínimo 51 domicílios.

Isso significa, por exemplo, que nem toda área periférica é considerada favela, porém toda favela pode ser considerada periférica segundo tais critérios técnicos. Atualmente não podemos mais considerar Periferias somente os locais distantes dos centros, o território foi colocado em questão devido ao processo de gentrificação e a descentralização da valorização urbana. Podem-se haver condomínios de luxo em áreas distantes dos centros urbanos e não são considerados periferias, como também pode haver periferias em áreas nobres e centrais das cidades.

Gentrificação<sup>1</sup>, palavra originada do inglês *gentrification*, consiste no processo de modificação imobiliária e de padrões culturais do espaço urbano, em que áreas, principalmente as periféricas, são reorganizadas, revitalizadas e modificadas. Um processo que envolve a troca de um grupo por outro de maior poder aquisitivo, fazendo que aquela determinada área seja transformada e vista como valorizada, ocorrendo uma segregação urbana com a emigração da população mais pobre<sup>2</sup>.

O exemplo mais comum de Periferia é caracterizado por áreas distantes dos centros urbanos como está representado na imagem 1, localizada na Asa Norte da cidade de Brasília – DF. A imagem 2 representa uma área periférica próxima do centro urbano de Fortaleza – CE. É importante entender que estas classificações urbanas entre centro e periferia estão totalmente relacionadas ao critério socioeconômico e suas relações de poder.

Diante desses exemplos, compreendemos que a Periferia poderá ter um conceito relativo, cada localidade terá as suas específicas complexidades. Gondim (2009, p.55) nos diz que “a

---

<sup>1</sup> Informações fundamentadas em: O que é e de que maneira altera os espaços urbanos. Disponível em: <<http://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/gentrificacao-o-que-e-e-de-que-maneira-altera-os-espacos-urbanos.htm>>. Acesso em: 21/10/2016.

<sup>2</sup> O termo “pobre” que abordo nesta pesquisa está relacionado a todo e qualquer indivíduo mal provido do necessário para a sua sobrevivência, de poucas posses e frutos da desigualdade social. O termo pobre que refiro não se remete ao “coitadismo” imposto pelo discurso dominante e pela mídia.

diferença fundamental entre periferia e favela é a posse do terreno, principalmente quando se tem ameaça de remoção dos moradores”, porém, a distinção não poderá ser somente essa.

Imagem 1: Periferia de Brasília – DF representada como áreas distantes dos centros urbanos



Fotografia: Augusto areal / Fonte: <<http://jjp3a2012.blogspot.com.br/>>

Imagem 2: O contraste entre a periferia e o centro urbano localizado em Fortaleza – CE

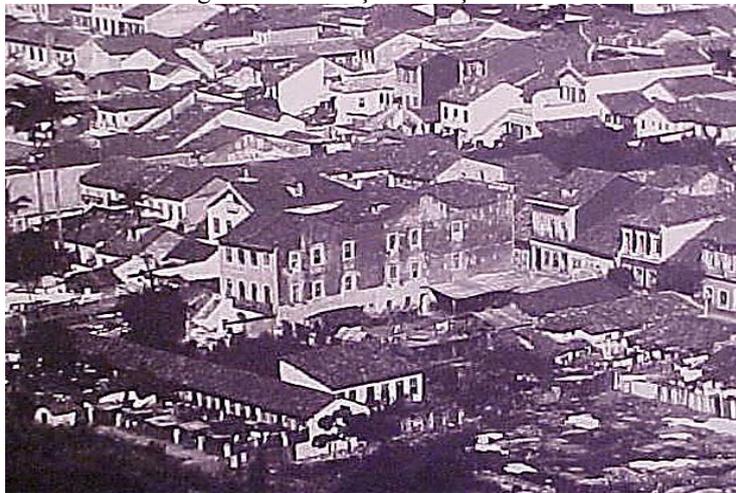


Fotografia: Anônimo / Fonte: <<http://www.cearaagora.com.br/site/2015/02/pesquisa-mostra-preconceito-de-moradores-do-asfalto-com-favelas/>>

De acordo com Silva (2009, p.17), as áreas periféricas são resultantes de remoções. São projetos de conjuntos habitacionais mal conduzidos pelo governo, construídos para receber essa população removida de espaços urbanos que foram invadidos. A partir do crescimento desordenado desses locais, algumas áreas acabam se transformando em bairros populares de subúrbios, cidades satélites, ocupações do movimento sem teto, locais de construções de edifícios, de quitinetes ou conjugados, mais conhecidos como cortiços.

Os cortiços, “favelões” ou “casas de cômodos” são originários do centro urbano do Rio de Janeiro, proliferados entre 1850 e 1860; muitos deles combatidos pelo governo, devido à desordem, à falta de saneamento básico e às condições de higiene precárias. Alguns deles foram destruídos a partir de 1902 quando foi iniciada a reforma urbana promovida pelo prefeito Pereira Passos, no entanto muitos ainda resistem ao tempo com formato de arquitetura originais do século XIX, e grande parte de seus ocupantes foram relocados para os conjuntos habitacionais<sup>3</sup>. O maior e o mais famoso cortiço foi o chamado “Cabeça-de-Porco” (hoje o Túnel João Ricardo, ao lado da Central do Brasil) com quatro mil residências e que foi destruído em 1893 (imagem 3). Também um dos mais conhecidos cortiços foi o da Rua Senador Pompeu, nº34 no centro do Rio de Janeiro (imagem 4), o qual inspirou Aluísio de Azevedo em seu romance “O Cortiço” há mais de um século<sup>4</sup>.

Imagem 3: O Cortiço “Cabeça de Porco”



Fotografia: Marc Ferrez / Fonte: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/rio-450-anos/noticia/2015/01/conheca-historia-da-1-favela-do-rio-criada-ha-quase-120-anos.html>>

Imagem 4: O Cortiço da Rua Senador Pompeu, nº34



Fotografia: Renata Wilner

<sup>3</sup> Uma interessante narrativa musical sobre a remoção de cortiços sugere a música “Saudosa Maloca” de 1955, composta por Adoniram Barbosa. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6C6ezqRYWug>>.

<sup>4</sup> Informações disponíveis em: Os cortiços do Rio. <<http://oglobo.globo.com/rio/os-corticicos-do-rio-10704667>>. Acesso em: 21/10/2016

Um dos bairros de periferia mais conhecidos do Brasil, a Cidade de Deus, está localizado também no Rio de Janeiro. A Cidade de Deus nasceu por meio de um conjunto habitacional planejado no ano de 1964 para ser um modelo padrão de bairro. Inicialmente tudo ocorria como foi planejado no projeto urbanístico do Programa Habitacional do Estado, até que com as fortes chuvas de 1966 e com os incêndios criminosos nas favelas mais centrais da cidade, muitas famílias desabrigadas iniciaram uma ocupação emergencial na localidade. Nesta ocasião, houve invasões de terras e a prefeitura do Rio de Janeiro acabou perdendo o controle dos planos para aquele bairro.

Hoje, a Cidade de Deus é considerada favela no imaginário de muitas pessoas. Em contrapartida, muitos moradores como a blogueira Rosalina Brito<sup>5</sup>, moradora e ativista, não a considera como favela, mas um bairro inserido na malha urbana. E afirma que a mídia, incluindo o filme “Cidade de Deus”, lançado em 2002, estigmatizou de uma forma quase irreversível a imagem do bairro e de seus moradores, em sua maioria pobre e trabalhadores.

O filme lança a história de uma realidade cruel, de personagens reais que viveram no bairro e que conviviam ou suscitavam a violência. Zé Pequeno, mostrado como um vilão, traficante, assassino em série perigoso, promove uma guerra sangrenta entre gangues para obter o poder do tráfico no bairro. Por outro lado, mostra-se personagens como Bené, Cenoura, Mané Galinha, também traficantes, mas encarados como heróis. Crianças em meio à criminalidade, munidas com armas de fogo, tem um papel fundamental para o desfecho do filme. No entanto, o longa metragem nos faz questionar se esta realidade mostrada é uma verdade ou apenas um jogo de *marketing* para obter o sucesso de bilheteria usando o estigma das periferias e das favelas brasileiras.

Estas são algumas manifestações da Periferia que equivale a um conceito mais abrangente, e a forma mais conhecida delas é a Favela que possui um conceito mais específico. É um trabalho muito complexo buscar sua definição, pois temos que levar em conta que cada localidade possui o seu histórico e características peculiares de formação.

Em termo geral relacionado à Favela, podemos entender que:

As favelas resultam de um processo de invasão de áreas públicas ou particulares [...], podendo localizar-se em áreas centrais, valorizadas e bem-servidas das cidades. As áreas da favela possuem uma diferença fundamental das demais ocupações da periferia: a inexistência de posse legal da terra e, algumas vezes, a localização das mesmas em terrenos visivelmente impróprios (MOURA; ULTRAMARI, 1996, p. 13).

---

<sup>5</sup>Rosalina Brito é moradora da Cidade de Deus desde o ano de 1966. Fundadora do Blog Cidade de Deus – História da Cidade de Deus e de seus moradores, que mostra toda trajetória do bairro e a história pessoal da blogueira. Podemos por meio do blog, conhecer em detalhes os problemas do bairro enfrentado no passado e na atualidade. Assim como conhecer toda contribuição cultural da Cidade de Deus, por meio da manifestação do grafite, do teatro, gastronomia local, etc. Blog disponível em: <<http://cidadededeus-rosalina.blogspot.com.br/>>.

A imagem 5 expõe a Vila Santo Antônio localizada em Campos do Jordão – SP. Esta favela iniciou na década de 1960 por meio de invasões de pequenos números de casebres e foi crescendo rapidamente. É caracterizada como favela localizada em território totalmente impróprio e de risco para seus habitantes, por causa dos constantes deslizamentos de terra. Já na imagem 6 é exposto a favela localizada em morros, mais comum nas cidades do Rio de Janeiro e Salvador. Esta imagem em particular mostra a considerada maior favela do Brasil, Rocinha – RJ.

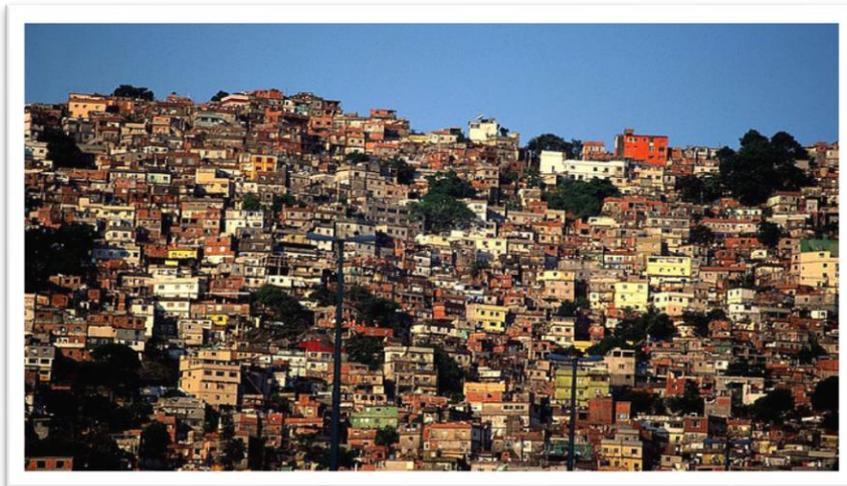
Imagem 5: Vila de Santo Antônio – SP, característico de favela em locais impróprios



Fotografia: Sidnei Silva

Fonte: <[http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/geo\\_bkp/geocritica2010/361.htm](http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/geo_bkp/geocritica2010/361.htm)>

Imagem 6: Favela da Rocinha – RJ, caracterizada pela tradicional aparência da favela em morros



Fotografia: Miguel Valle de Figueiredo

Fonte: <<https://www.flickr.com/photos/flickrfamous/galleries/72157640127500844/>>

A palavra “Favela” já vem carregada de estigmas, ela “passou a não ser utilizada em algumas outras regiões do Brasil”, afirma Denaldi (2009, p. 65), e foram substituídas por outros substantivos, como mocambos, palafitas, invasões, comunidades, vilas, núcleos, etc.

Na Paraíba, a substituição mais comum foi pela palavra “comunidade”. Essa palavra na biologia se refere ao conjunto de organismos vivos que fazem parte do mesmo ecossistema. Isso quer dizer que toda a parte de uma cidade, seja ela “formal” ou “informal” é uma comunidade. Porém, essa nova nomenclatura que se refere às favelas está relacionada aos movimentos de pastorais da Igreja Católica e pentecostais dentro das periferias e favelas, e foi usado esse termo no sentido de fortalecer os trabalhos comunitários desenvolvidos nessas áreas.

No Baixo Roger existem três locais caracterizados como favela, (os quais irei apresentá-los mais detalhadamente no capítulo terceiro), por ser formado por invasões latifundiárias, no entanto, estes territórios foram crescendo e se organizando com o passar do tempo. De acordo com o depoimento de alguns moradores e profissionais da escola pesquisada, a nomenclatura “favela” foi legalmente substituída por “comunidade”, com o objetivo de evitar preconceitos contra os seus moradores.

Sabendo que essa substituição é uma forma das autoridades desviarem o foco dos problemas ainda vividos, também pelo fato da nomenclatura favela não ser culturalmente aceita por muitas pessoas da região Nordeste e por muitos moradores dessas áreas, em respeito a essa decisão local, aos moradores e aos estudantes, usarei o termo “comunidade” ao me referir às localidades caracterizadas como favelas no Baixo Roger.

### **1.1.1 Um breve histórico do surgimento das favelas no Brasil**

Luis Kehl, arquiteto paulista, nos mostra em sua vídeo aula “Uma breve história da favela”, que a forma propriamente dita de favela surgiu na Revolução Industrial, na Inglaterra. Foi um período historicamente conturbado, iniciado por volta de 1760 e estende-se a meados do século XIX, onde homens, mulheres e crianças morriam nas indústrias em horários excessivos de trabalho e de produção.

No mesmo vídeo, o arquiteto relata que em 1847, Charles Booth<sup>6</sup> nos descreve em poucas palavras o perfil de uma favela no período industrial: “Uma amálgama de habitações dilapidadas, um excesso de população, doença, pobreza e vício.” Nesse período houve surto de vício em massa por meio da bebida destilada gim<sup>7</sup>, que se tornou um problema de saúde pública, que nos remete hoje ao problema das drogas.

---

<sup>6</sup> Charles Booth e sua descrição de favela no período industrial são citados no vídeo aula “Uma breve história da favela” de Luis Kehl. Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=prbwi6V4m4&index=1&list=LLmkGtsgBhjVvWc0HzUD3yeg>>

<sup>7</sup> Bebida aromática destilada originada na Holanda, porém adquiriu sua forma atual na Inglaterra e inicialmente foi usada como remédio para problemas renais. A sua produção leva cereais como trigo, cevada e milho unidos ao zimbro

As favelas no Brasil surgiram há mais de cem anos, e essa nomenclatura surgiu em consequência da Campanha de Canudos. No final do Século XIX, um grupo de sertanejos liderados por Antônio Conselheiro, andarilho que se denominava enviado por Deus para direcionar os seus seguidores, fundou um vilarejo chamado Canudos no sertão da Bahia (imagem 8). Foi nesse local que, junto com os seus fiéis, Antônio Conselheiro lutou contra a desigualdade social e as atrocidades da recém-proclamada República, sob o governo do Marechal Floriano Peixoto.

O vilarejo de Canudos era cercado por um morro que era conhecido como “Morro da Favela”, uma planta encontrada na caatinga sertaneja (imagem 7). Euclides da Cunha em seu romance épico, “Os Sertões”, nos descreve minuciosamente os detalhes do sertão de um século atrás, o seu povo e a sangrenta guerra, expresso visualmente pelo longa metragem brasileiro intitulado “Guerra de Canudos” de Sérgio Rezende, lançado em 1997. No trecho abaixo, Euclides descreve o seu primeiro olhar diante do Morro da Favela na Bahia:

Galgava o topo da Favela [...] Ali estava os mesmos acidentes e o mesmo chão, embaixo, fundamentalmente revolto, sob o indumento áspero dos pedregais e caatinga estonadas [...] Mas a reunião de traços incorretos e duros [...] criava-lhe perspectiva inteiramente nova. E quase compreendia que os matutos crendeiros, de imaginativa ingênua, acreditassem que “ali era o céu [...]” (CUNHA, 1903, p.53).

Imagem 7: *Cnidoscolus quercifolius* ou Favela



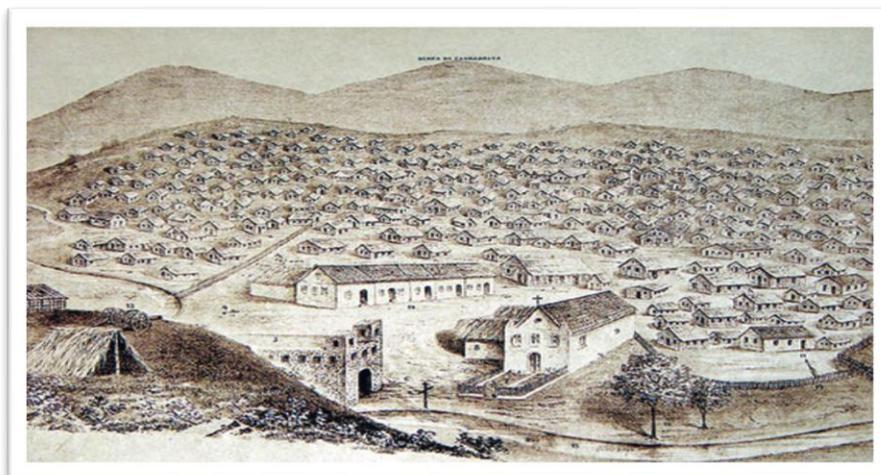
Fotografia: Rogério de Moura

Fonte: <<http://www.jovempretovelho.blogspot.com.br/search?q=PLanta+Favela>>

---

que juntos são fermentados. Logo depois a bebida é passada pelo processo de destilação até chegar ao líquido neutro com teor alcoólico entre 50% a 90% dependendo da marca. A sua produção fez tanto sucesso que passou a ser mais barata do que a cerveja. Em 1730, Londres contava com mais de 7 mil pontos de venda de Gim. Seu nome é originado da palavra zimbro: genever (holandês), genievre (francês) e ginepro (italiano). Fonte: <<http://semmedida.com/jornal/porque-gim-um-passeio-pela-historia-da-bebida-que-ja-foi-remedio/>>. Acesso em: 22/10/2016.

Imagem 8: Vista do Arraial de Canudos e o Morro da Favela, 1897. Litogravura de D.Urpia Sem Dimensão



Fotografia: Flávio de Barros – Museu Histórico Nacional – Rio de Janeiro  
 Fonte: <<http://www.historia-bahia.com/canudos.htm>>

Dois ataques iniciais foram promovidos para acabar com o arraial. O povo de Canudos foi subestimado pelos republicanos e venceu o exército brasileiro sem grandes dificuldades. A terceira campanha liderada pelo temido “Corta cabeças”, coronel Antônio Moreira César, também sem acreditar no poder de resistência dos sertanejos, foi vergonhosamente derrotado. Porém no “Quarto fogo”, assim foi chamada a quarta e última campanha, liderada pelo General Artur Oscar de Andrade Guimarães, Canudos não resistiu.

Após o término da guerra, no dia 05 de outubro de 1897, os soldados voltaram para a capital do Brasil, na época Rio de Janeiro, em situação deplorável. Lá acamparam em praça pública e depois iniciaram um processo de ocupação do “Morro da Providência” ou “Morro da Favela”, (imagens 9, 10, 11) assim chamado pelos próprios soldados em referência ao Morro da Favela de Canudos. Essa ocupação se deu pela promessa firmada pelo estado de entregar-lhes moradias caso vencessem a guerra. Vendo que não estavam sendo cumpridas as promessas, as ocupações tiveram início. Tendo em vista que essas invasões também foram feitas por negros libertos da escravidão que habitavam as periferias da cidade após a abolição. O morro levou esse nome em referência à providência tomada pelos soldados combatentes<sup>8</sup>.

A palavra favela passa de estatuto de nome próprio ao de substantivo, nos jornais locais, por volta de 1920 [...] designa a partir de então todos os conjuntos de habitações populares toscamente construídas, por via de regra nos morros, que se espalharam pelo Rio de Janeiro e depois pelo país todo (OLIVEIRA, 1997, p. 13).

<sup>8</sup> Informações históricas de Milton Teixeira (Historiador). Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/rio-450-anos/noticia/2015/01/conheca-historia-da-1-favela-do-rio-criada-ha-quase-120-anos.html>>. Acesso em: 22/10/2016

Imagem 9: Morro da Providência em 1900



Fotografia: Anônimo / Fonte: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/rio-450-anos/noticia/2015/01/conheca-historia-da-1-favela-do-rio-criada-ha-quase-120-anos.html>>

Imagem 10: As primeiras casas construídas no Morro da Providência em 1905



Fotografia: Renascença / Fonte: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/rio-450-anos/noticia/2015/01/conheca-historia-da-1-favela-do-rio-criada-ha-quase-120-anos.html>>

Imagem 11: Atual Morro da Providência



Fotografia: Maurício Hora / Fonte: <<https://mauriciohora.wordpress.com/morro-da-providencia/>>

Após três anos de ocupação dos veteranos de guerra no Morro da Providência, o governo vendo o crescimento desenfreado de barracos, passou a perceber esse morro preconceituosamente. O morro era visto como um local de abrigo de criminosos e de ociosos, tornando-se para as autoridades um problema policial e sanitário. Frustrando a utopia da classe dominante do Rio de Janeiro em tornar a “cidade maravilhosa” semelhante a Paris com o seu plano Haussmann<sup>9</sup> - um modelo de cidade que inspirou a reforma urbana promovida pelo prefeito Pereira Passos neste período.

Formou-se no Brasil uma “classe perigosa”, e ao longo do século este fantasma continua no imaginário urbano, onde “a favela é foco de doenças, gerador de epidemias mortais, sítio de malandros, de negros inimigos do trabalho e amontoado de populações sem moral”, como descreve Zalar e Alvito (1999, p.14).

Refletindo sobre a história da Guerra de Canudos, os sertanejos (chamados de “jagunços” pelos veteranos) combatiam apenas para defender o seu lar e foram covardemente massacrados pela República, com a ajuda desses mesmos veteranos de guerra, que como os sertanejos de Canudos, não tinham condições de pagar os impostos abusivos cobrados pelo governo republicano. Enfim, os sertanejos e os veteranos foram vítimas comuns da República. Foi um episódio histórico de pobre contra pobre, como aconteceu em tantos outros massacres no Brasil a mando dos poderosos.

### 1.1.2 As representações artísticas da Favela

A mais de um século de existência, resistência e persistência, “[...] a favela é uma representação social construída por intérpretes autorizados – cronistas, jornalistas, engenheiros e médicos – como antítese de um certo ideal de cidade”, afirma Burgos (2009, p.52). Hoje podemos incluir também a indústria do cinema, como já exemplifiquei.

Na primeira metade do século XX, alguns artistas modernistas tomam o Morro da Favela como motivos de seus trabalhos. Cada um deles com um olhar peculiar sobre o fenômeno da favela que crescia desenfreadamente na cidade do Rio de Janeiro e em todo o Brasil. Podemos ter, por exemplo, Tarsila do Amaral com seu trabalho “Morro da Favela” de 1924 (imagem 12). A artista nos mostra uma favela colorida, com elementos organizados, uma obra agradável ao espectador. Tarsila não procurou mostrar uma favela cheia de misérias, doenças, marginalidades, mas um

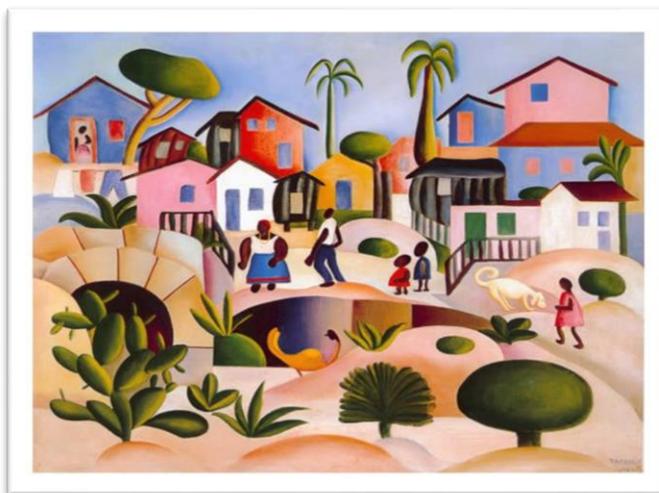
---

<sup>9</sup> Plano urbanístico idealizado por George – Eugène ou Barão de Haussmann em 1853 na cidade de Paris – França. O principal objetivo do plano Haussmann foi o de liberar o tecido urbano para facilitar manobras militares, gerar um acesso facilitado em toda a cidade, estabelecendo uma imagem de modernidade. O desejo do prefeito Haussmann era transformar a metrópole dos franceses numa nova Roma, tão majestosa quanto foi a sede dos Césares. Fonte: <<https://arquitetandoblog.wordpress.com/2009/04/08/haussmann-e-a-reforma-de-paris/>>.

cotidiano aparentemente tranquilo, vivido por moradores todos negros. Tarsila do Amaral nos traz um morro ainda verde, onde um cacto, típico do sertão nordestino, se faz presente, numa possível intenção de mostrar as origens do fenômeno urbano e social da favela.

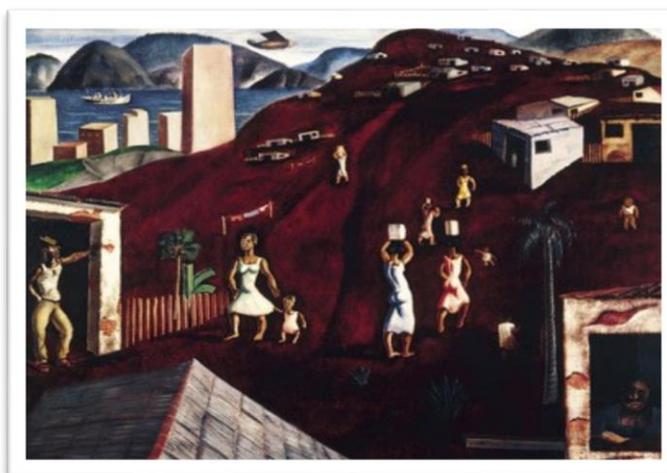
Na obra “Morro” de Cândido Portinari, de 1933, (imagem 13) ao contrário do morro de Tarsila, não existe mais verde na paisagem, muito menos o colorido agradável. Desta vez o espectador está dentro da favela, no topo do morro, onde pode observar bem o contraste da cidade à sua frente, onde se percebe os prédios e o mar, aparentemente inacessível para o apreciador e os habitantes daquele local. É evidente a imagem do desenvolvimento e do caos. Portinari já nos mostra um morro onde a rotina de seus moradores é mais difícil, há o esforço do trabalho, porém o ponto em comum nas duas obras é a negritude dos habitantes.

Imagem 12: Morro da Favela – 1924  
Tarsila do Amaral



Fonte: < <https://arteismos.wordpress.com/2014/03/23/morro-da-favela-tarsila-do-amaral-1924/> >

Imagem 13: Morro – 1933  
Cândido Portinari



Museum of Modern Art, New York , NY  
Fonte: Acervo digital do Projeto Portinari

Artistas contemporâneos também se apropriaram da favela, ou da palavra “favela” em suas produções (imagens 14 e 15). Outros artistas pintaram literalmente a favela, com o objetivo de quebrar estigmas e mostrar um diferencial estético para a sociedade (imagem 16).

Imagem 14: Morro da Favela – 2011  
André Diniz



Fonte: <<http://ambrosia.virgula.uol.com.br/morro-da-favela-por-andre-diniz-mauricio-hora/>>

A obra acima (imagem 14), intitulada “Morro da Favela”, é do quadrinista André Diniz. A imagem é o recorte de um trabalho de História em Quadrinhos elaborada pelo artista para mostrar a trajetória de vida de um garoto chamado Maurício, dentro do “Morro da Favela”, atual morro da Providência no Rio de Janeiro. O garoto se torna fotógrafo e sua história ocorre em paralelo ao surgimento das ocupações dos morros e o nascimento da favela. A Favela, sua história e o cotidiano dos seus moradores foram as fontes de criação do artista. Essa história possui semelhanças com o enredo do filme “Cidade de Deus”, em que todos os acontecimentos estão ligados ao ponto de vista do garoto “Buscapé” que também se torna fotógrafo e captava as imagens do cotidiano dos moradores e dos traficantes do bairro.

Imagem 15: Cadeira Favela – 1990  
Irmãos Campana



Fonte: <<http://blog.obravip.com.br/arquitetosdesigners-irmaos-campana/>>

Os Irmãos Campana, designers e artistas, se apropriaram da palavra “favela” para nomear uma cadeira feita de pedaços de sarrafos encontrados nas ruas de São Paulo e sobrepostos com pregos. O grande diferencial nesta obra não é somente mostrar a identidade brasileira por meio da temática favela, porém “mostrar a beleza onde não tem<sup>10</sup>”, segundo os próprios Irmãos Campana.

Imagem 16: Menino com Pipa – 2006  
Jeroen Koolhaas e Dre Urhahn



Fonte: <<https://wearethecityheroes2013.wordpress.com/2013/12/22/favela-painting/#more-713>>

A imagem acima se encontra na Vila Cruzeiro no Rio de Janeiro. Esta obra pertence ao ousado projeto “Favela *Painting*” liderado pelos holandeses Jeroen Koolhaas e Dre Urhahn, que diferente de muitos artistas, não só quiseram representar a favela, mas quiseram literalmente pintá-la com a participação dos próprios moradores do local. O objetivo deste projeto, segundo os artistas, é valorizar as favelas e fazer que a região reflita a alegria e a boa vibração dos 70 mil habitantes que lá vivem. Inicialmente entre 2006 e 2010 foram pintados alguns edifícios e a praça da vila, porém eles planejam pintar as casas do morro completamente<sup>11</sup>.

### 1.1.3 As transformações e os desafios contemporâneos das Favelas

Em pleno século XXI podemos nos questionar o que faz surgir novas favelas. São vários os fatores que ocasionam o seu surgimento, como por exemplo: a pobreza, uma população refugiada, invasões de territórios privados ou públicos. No entanto, há uma vertente principal para o seu surgimento: o desequilíbrio no crescimento urbano.

<sup>10</sup> Fonte da frase: WILNER, Renata. A reciclagem de materiais como processo de hibridismo cultural. In: Revista Cartema, UFPE-UFPA, nº1, ano 1, p.47-63, 2012.

<sup>11</sup> Fonte da informação disponível em: <<http://www.favelapainting.com/>> e <<https://wearethecityheroes2013.wordpress.com/2013/12/22/favela-painting/#more-713>>. Acesso em: 25/10/2016.

Este desequilíbrio está voltado para a economia, onde os dois casos, do surto de crescimento e da crise econômica, fazem gerar favelas. O surto de crescimento econômico causa a vinda de pessoas para as cidades, as migrações são em massa, a procura por melhores condições de trabalho e de vida. Ao chegarem às cidades os migrantes ocupam áreas que acabam se transformando em favelas. Entretanto, a crise econômica gera o desemprego, sem alternativa de moradia eles procuram viver com as suas famílias nas favelas. “O aumento do número de desempregados, o aumento dos subempregos e a inexistência de uma política habitacional e fundiária, ajuda no processo de favelização das cidades”, segundo Leitão (2009, p.39).

As favelas continuam crescendo, e ao longo dos séculos foram travando batalhas por direitos e venceram em parte. Hoje elas enfrentam novos desafios, como por exemplo, o seu processo de urbanização. O descaso e a indiferença histórica do poder público em relação à favela tem explicação:

A favela, segundo Leitão (2009, p.43), por seu crescimento “se transformou em uma cidade dentro de uma cidade, ou seja, uma cidade informal, inserida numa malha urbana formal”. Ela é considerada cidade informal pelo fato de ser área invadida e por serem construídas por base da ilegalidade; já na cidade formal, os seus terrenos estão legalizados e cadastrados no RI (Cartório de Registros de Imóveis) e por esta questão, a cidade formal paga os impostos exigidos, e em consequência têm o direito de exigir serviços públicos de qualidade.

Mas os favelados e periféricos não podem ter esses direitos garantidos? Corretamente sim, independente onde o indivíduo more, os seus direitos como cidadão devem ser garantidos. Em muitas cidades brasileiras, o poder público já cadastra as áreas invadidas e as insere nos pagamentos de impostos, em troca são oferecidos os serviços básicos de cidadania.

A favela só será integrada à cidade quando esses direitos forem garantidos. Como nos diz Gondim, (2009, p.55) “a favela não mais pode ser vista como o ‘espaço da miséria’, uma vez que outros tipos de aglomerações como loteamentos periféricos e conjuntos habitacionais apresentam problemas semelhantes”. O mesmo ocorre com o tráfico de drogas e a violência a ela associada, que não são exclusivos das favelas, mas é uma problemática que atinge todas as classes sociais.

Após 100 anos de luta, empregando diferentes formas de organização e demanda política [...] a favela venceu. Os frágeis barracos, facilmente destrutíveis, desapareceram. Desde o final dos anos 70, a favela tem luz em cada casa. Durante os anos 80 ela adquiriu serviços, mais ou menos precários, de água e esgoto. Ninguém fala mais de remoção. [...] Entretanto, a luta está longe de terminar. [...] hoje a favela enfrenta novos e terríveis problemas em face do terror imposto tanto pela polícia, na repressão ao tráfico, quanto pelos traficantes, cada vez mais afastados da população local (ZALUAR e ALVITO, 1999, p.21).

Após muitas transformações e o conceito homogêneo de favela cada vez mais em decadência, as cidades “informais” estão cada vez mais se desenvolvendo como estrutura, a qual se podem chamar hoje, como nos diz Leitão (2009, p.38), de “Nova Favela” ou “Neofavelas”.

Nas neofavelas podemos encontrar tudo o que a cidade “formal” pode ter: serviços de bancos, comércio formal e informal, escolas públicas e privadas, acesso às TICs, academias de ginástica e musculação, serviços de advocacia, serviços imobiliários formais e informais, salões de beleza e muitos outros tipos de mercados de bens e serviços.

Grandes e variadas empresas vêm se instalando nos interiores das favelas de todo Brasil. Empresas de moda e utilidades, por exemplo, enviam pesquisadores às favelas para observarem o cotidiano dos seus habitantes, e assim poderem produzir produtos que se adequem ao perfil da cultura da favela e garantirem o sucesso de vendas naquela e em várias áreas.

Segundo o instituto de pesquisa Data Favela<sup>12</sup>, um estudo lançado no ano de 2013, mostra que entre os anos de 2002 a 2013, a presença de eletrodomésticos nos domicílios como celulares, computadores com internet e máquinas de lavar roupas cresceram. Mostra também que as compras desses eletrodomésticos 60% são realizadas fora das favelas, mas em contrapartida 80% das compras de alimentos em mercados, padarias e recargas de celulares, são realizadas dentro das próprias favelas.

Novos empreendimentos em turismo e implantação de *hostels* estão mudando a representação das favelas das grandes cidades, surgindo mais uma maneira de gerar empregos e renda nesses locais. No Rio de Janeiro, por exemplo, depois que em muitas favelas foram instaladas as UPPs (Unidade de Polícia Pacificadora), muitos moradores empreendedores tiveram a oportunidade de abrir *hostels* nas melhores localidades dos morros, oferecendo vistas privilegiadas da cidade. Com o custo bem mais acessível, muitos turistas, principalmente estrangeiros, trocam os hotéis de luxo da orla por estadias de qualidade nesses locais (imagem 17).

Imagem 17: Exemplo de hostel localizado na comunidade Babilônia, no Leme – RJ



Fotografia: Tomaz Silva-Agência Brasil/ Fonte: <<http://agenciabrasil.etc.com.br/geral/noticia/2016-04/com-tarifa-menor-turistas-buscam-albergues-nas-favelas-para-a-Rio%202016>>

<sup>12</sup> Fonte da pesquisa Data Favela disponível em: <<http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2013/02/20/65-dos-que-moram-em-favelas-ja-estao-na-classe-media.htm>>. Acesso em: 26/11/2016.

O resultado de todos esses avanços e empreendedorismo está no crescente número de moradores da favela que passaram da classe baixa para a classe média nos últimos anos. Leitão (2009, p.40) diz que “está acontecendo uma elitização da favela, e o surgimento de uma classe média dentro dela”. Segundo a pesquisa Data Favela a classe média cresceu de 37% para 65% dentro das favelas brasileiras, no entanto o analfabetismo caiu de 51% para 33%. A pesquisa ainda revela que as favelas brasileiras geram aproximadamente \$56,1 bilhões de renda por ano (valor aproximado do PIB da Bolívia que é cerca de \$57 bilhões). Acredito que os avanços econômicos e as transformações nas favelas seguirão firme nos próximos anos, encerrando quem sabe um dia os estigmas que a palavra “favela” e os seus moradores carregam durante a história do Brasil.

## 1.2 Histórico das periferias da cidade de João Pessoa

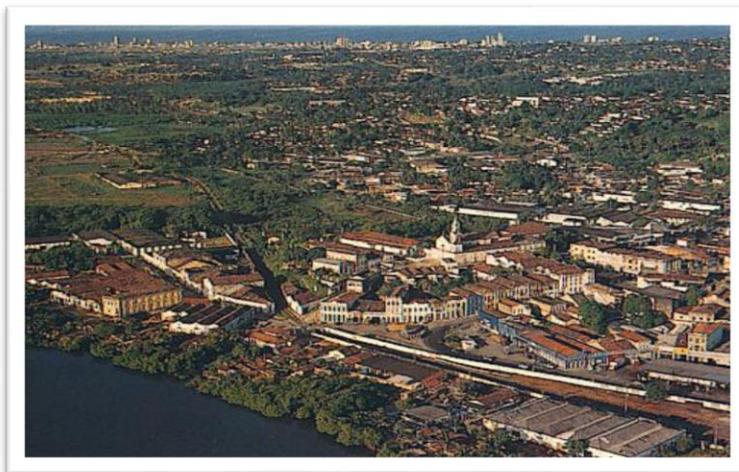
A cidade de João Pessoa, atual capital do estado da Paraíba, localizada no Nordeste brasileiro, possui hoje aproximadamente 801.718 mil habitantes segundo os dados atualizados pelo IBGE no último dia 30 de agosto de 2016. João Pessoa é considerada a terceira cidade mais antiga do Brasil, fundada em 05 de agosto de 1585, depois da cidade de Salvador fundada em 1549 e da cidade do Rio de Janeiro em 1565 e passou por muitas transformações, inclusive a nomenclatura, a qual sofreu cinco mudanças<sup>13</sup>.

Diferente de muitas cidades, a ocupação territorial de João Pessoa não iniciou no litoral, mas no centro, às margens do Rio Sanhauá, local estratégico para o escoamento e importação de produtos comerciais, alvo de invasões, como mostra a imagem 18 e 19. Foi a partir de 1913 que houve a expansão da cidade em direção ao litoral, até então habitado por pequenas aldeias de pescadores, hoje os bairros de Tambaú e Penha.

---

<sup>13</sup> O primeiro título da cidade de João Pessoa foi a “*Cidade Real de Nossa Senhora das Neves*”, logo após sua fundação em 1585, em homenagem a Nossa Senhora das Neves, a santa do dia. Em outubro do mesmo ano, a recém-fundada cidade passou a ser chamada de “*Filipéia de Nossa Senhora das Neves*”, em homenagem ao rei da Espanha D.Felipe II, período em que Portugal passou a ser domínio da coroa espanhola. Este título durou até 1634, que por motivo da invasão holandesa a cidade mudou o seu título novamente para “*Frederikstadt (Frederica)*” homenagem ao príncipe holandês Frederico Henrique. Com a queda da invasão holandesa, em fevereiro de 1654, com a volta do domínio português, a cidade passou a ser chamada de “*Parahyba*”, que em tupi-guarani significa “Rio ruim”. E por fim, em setembro de 1930 passa-se a ser chamada de “*João Pessoa*”, em homenagem ao então presidente do estado, assassinado em Recife por motivos políticos da época. Fonte: <<http://www.de.ufpb.br/~ronei/JoaoPessoa/histor.htm>>.

Imagem 18: Local de origem da cidade de João Pessoa conhecida como “Cidade Baixa” ou “Centro Histórico”



Fotografia: Anônimo

Fonte: <<http://www.de.ufpb.br/~ronei/JoaoPessoa/histor.htm>>

Imagem 19: A Cidade Baixa vista a partir do Rio Sanhauá – 1906



Fotografia: Acervo Museu Walfredo Rodriguez

Fonte: <<http://cidady.blogspot.com.br/2012/03/joao-pessoa-antiga.html>>

A cidade de João Pessoa, por ser a terceira mais antiga do Brasil, demorou muito tempo para se expandir territorialmente e se desenvolver em muitos aspectos, observando comparativamente com as outras duas capitais mais antigas do Brasil. De acordo com a lei do Plano Diretor de João Pessoa, que foi criada em 1992 e que foi atualizada pela última vez em 2012, o número de bairros são de 65, não incluindo os novos loteamentos não registrados. Deste número de bairros cadastrados oficialmente, 40 deles possuem favelas.

No século XIX, a cidade de João Pessoa, ainda denominada “*Parahyba*”, possuía uma população em sua maioria pobre, que residiam em casas de palha e de taipa<sup>14</sup> localizadas em ruas

<sup>14</sup> Também conhecidas como Pau-a-pique, as casas de taipa são moradias feitas de barro e madeira. Segundo pesquisadores existem já há mais de nove mil anos, seus primeiros indícios foram encontrados às margens do Rio Tigre,

periféricas, distantes dos sobrados, igrejas e prédios administrativos construídos por meio de apoio dos senhores de engenho. João Pessoa já era uma cidade cuja sociedade já via a camada pobre como um atraso na organização urbanística. Todo o crescimento e desenvolvimento eram resumidos ao centro da cidade alta e cidade baixa, tendo as famosas Rua das Trincheiras<sup>15</sup> e Rua da Areia<sup>16</sup> (imagem 20 e 21) como local do comércio, até as proximidades da Lagoa do Parque Solon de Lucena.

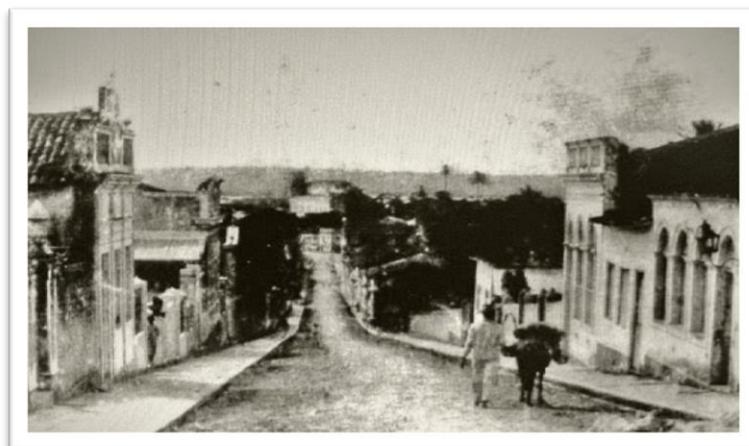
Imagem 20: Rua das Trincheiras em 1877



Fotografia: Acervo do Museu Humberto Nóbrega

Fonte: <<http://cidady.blogspot.com.br/2012/03/joao-pessoa-antiga.html>>

Imagem 21: Rua da Areia em 1903



Fotografia: Acervo do Museu Humberto Nóbrega

Fonte: <<http://cidady.blogspot.com.br/2012/03/joao-pessoa-antiga.html>>

---

na antiga Mesopotâmia, porém chegou ao Brasil no período colonial. Esse tipo de moradia é mais comum nas regiões do semiárido nordestino e resiste até hoje mais por condição de pobreza do que como alternativa arquitetônica. Fonte: <<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/regional/casa-de-taipa-expressa-cultura-1.58511>>

<sup>15</sup> A nomenclatura “Rua das Trincheiras” se deu pelo fato do governador João da Maia Gama construir trincheiras nesta rua com receio de ataques vindos de Olinda – PE no século XIX. Fonte: <<http://cidady.blogspot.com.br/2012/03/joao-pessoa-antiga.html>>

<sup>16</sup> A Rua da Areia ganhou esta nomenclatura devido às chuvas que com o escoamento trazia areia até o fim da rua. Fonte: <<http://cidady.blogspot.com.br/2012/03/joao-pessoa-antiga.html>>

No início do século XX, o crescimento de edifícios era o destaque da cidade, porém a camada pobre também crescia desregradamente. Segundo Nascimento (2012, p.68), “muitos pobres nesse período, principalmente os que viam de outros lugares do interior, tiveram acesso ao bairro de Jaguaribe e lá se instalaram devido às instituições de caridade da época nele localizadas”. Consequentemente, quanto mais a cidade crescia nesse período, mais a camada pobre era expulsa dos locais em desenvolvimento e obrigada a se instalar em áreas periféricas. Podemos exemplificar o território da lagoa do Parque Solon de Lucena (imagem 22), antes tomado de casas de palha e taipa em suas proximidades, acabaram sendo derrubadas para serem construídas casas de alvenaria e casarões.

Imagem 22: Lagoa do Parque Solon de Lucena no ano de 1934



Fotografia: Anônimo

Fonte: <<http://professormarcianodantas.blogspot.com.br/2012/12/paraiba.html>>

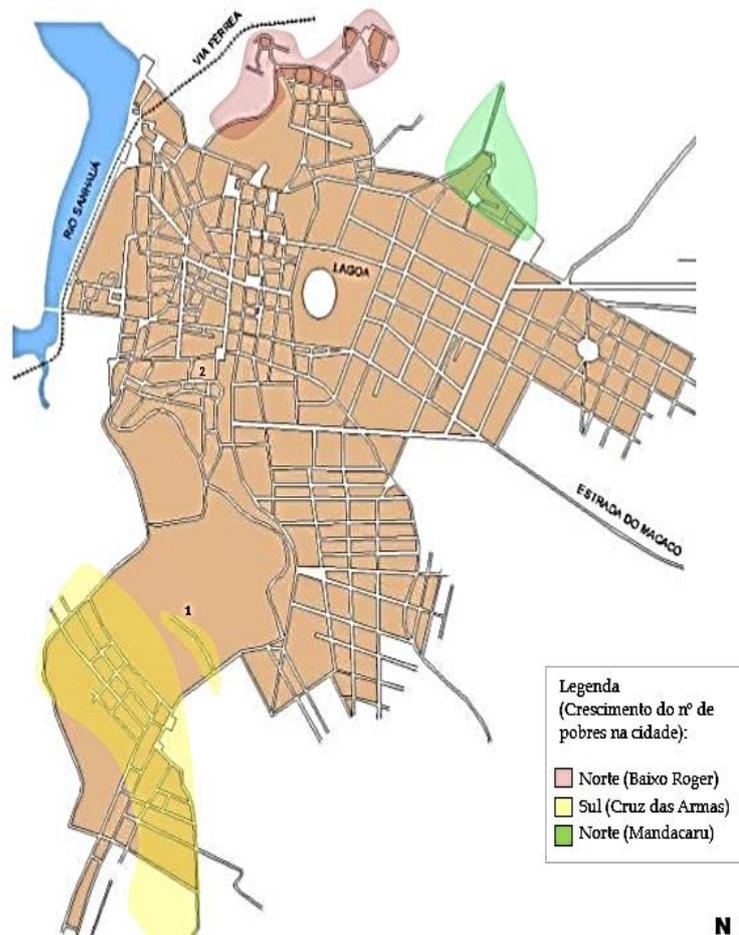
Na década de 1930 (imagem 23), a expansão territorial em direção ao norte e ao sul aumenta. Surge o bairro do Baixo Roger, local da pesquisa desta dissertação, o bairro de Mandacaru (considerado local de pobreza intensa por não haver serviço de infraestrutura e nem abastecimento de água) e o bairro de Cruz das Armas que unido à Rua das Trincheiras dava acesso às estradas para o Recife e para o interior do estado da Paraíba.

Em todas essas localidades, as casas de palha e taipa eram a principal forma de moradia dos pobres, resultando que na década de 1940, esses locais eram considerados bairros pobres, incluindo agora também a Torrelândia (atual bairro da Torre). Apesar da tentativa de intervenções urbanas para a melhoria da expansão e desenvolvimento da cidade, essas iniciativas não seguraram o crescimento da população periférica da cidade:

O número de habitantes da cidade de João Pessoa cresce espantosamente nesse período, quase duplicando em 20 anos e quintuplicando em 60 anos, e é exatamente esse crescimento demográfico que vai gerando um aumento no número de pobres no meio urbano (NASCIMENTO, 2012, p.77).

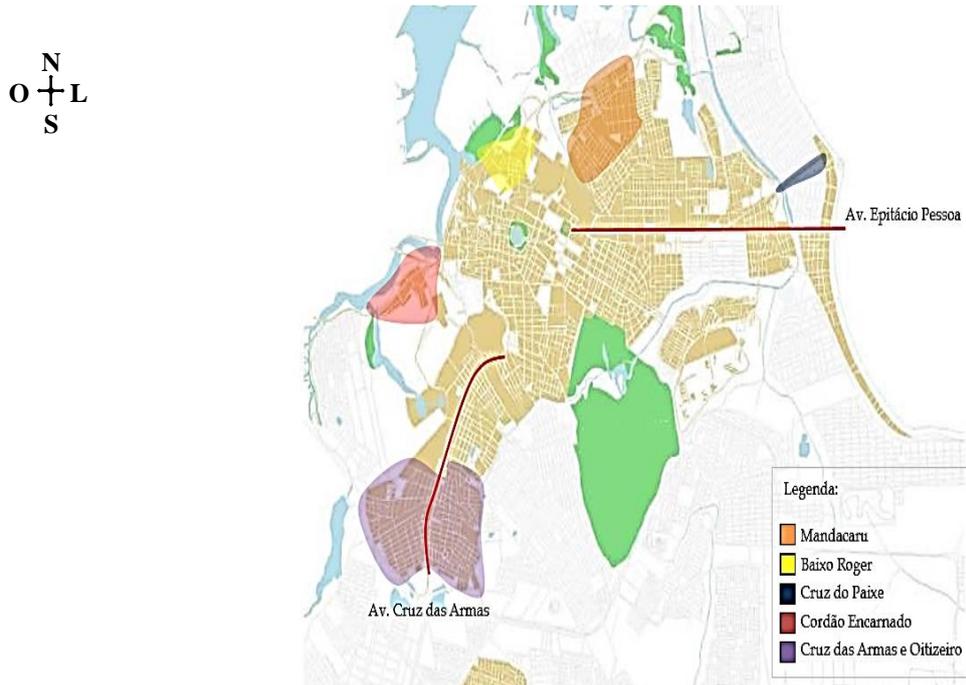
Na década de 1960, o crescimento urbano no Brasil se expandiu consideravelmente. Nesse período (imagem 24), nascem duas novas ruas importantes para a cidade de João Pessoa, o novo local do desenvolvimento e do comércio: a Avenida Epitácio Pessoa (que liga o centro à praia como mostram as imagens 25 e 26, atraindo a atividade comercial e a elite da época) e a Avenida Cruz das Armas (que continuou a ser a ligação comercial entre a cidade do Recife e o interior do estado). A cidade de João Pessoa ainda possuía uma aparência rural; muitos bairros considerados pobres e afastados começaram a crescer (imagem 27) e outros surgiram para abrigar a camada mais rica da cidade (imagem 28). Foi nesse período que, segundo Nascimento (2012, p.80) “surgiram os primeiros assentamentos caracterizados como favelas, exatamente no Baixo Roger”.

Imagem 23: Planta da cidade da Parahyba em 1930 destacando a área do Baixo Roger como uma das regiões de maior crescimento da camada pobre da cidade



Fonte: (NASCIMENTO, 2012, p.71)

Imagem 24: Planta da cidade em 1960 destacando as transformações urbanas e o crescimento dos bairros



Fonte: (NASCIMENTO, 2012, p.71)

Portanto, foi na década de 1970 que surgiram as periferias e as favelas propriamente ditas na cidade de João Pessoa:

Secas prolongadas no Sertão, Borborema e no Agreste, ocasionando a migração de pobres, e as desigualdades sociais presentes na cidade – consequência dos baixos salários, subempregos e desempregos – marcaram a década de 1970 como estopim do crescimento das favelas de João Pessoa. Além disso, essa época foi caracterizada por uma grande valorização do solo urbano local, pelo aumento expressivo de bairros periféricos e por um processo de formação de favelas. Estas passam a ser o espaço da população pobre e dos imigrantes (NASCIMENTO, 2012, p.81).

Imagem 25: Abertura da Avenida Epitácio Pessoa



Fotografia: Acervo do Museu Humberto Nóbrega

Fonte: <<http://cidady.blogspot.com.br/2012/03/joao-pessoa-antiga.html>>

Imagem 26: Descida para a praia: Avenida Epitácio Pessoa – 1957



Fotografia: Anônimo

Fonte: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/fotos.php?lang=&codmun=250750&search=||infogr%El ficos: -fotos>>

Imagem 27: Casas de palha e de taipa na Rua do Rio – 1957



Fotografia: Anônimo

Fonte: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/fotos.php?lang=&codmun=250750&search=||infogr%El ficos: -fotos>>

Imagem 28: Bairro e praia de Tambaú, antes da construção do Hotel Tambaú



Fotografia: Acervo do Museu Humberto Nóbrega

Fonte: <<http://cidady.blogspot.com.br/2012/03/joao-pessoa-antiga.html>>

Junto com o desenvolvimento de bairros importantes, as favelas começaram a crescer, principalmente em áreas não favoráveis próximas a rios, encostas e locais de alagamentos. Essas favelas continuaram crescendo e existem até hoje, como por exemplo: o Bairro São José, São Rafael, Saturnino de Brito, Padre Hildon Bandeira, Rua do Rio, Timbó, Mandacaru, Tito Silva, Miramar e tantas outras. Esse crescimento se estendeu pelas décadas de 1980 e 1990.

Segundo a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SEDES), “a população favelada de João Pessoa nos anos 2000 chegou a 112.277 habitantes, distribuídos em 24.314 domicílios, com média de 4,6 pessoas por domicílios”, conclui Nascimento (2012, p.108).

# CAPÍTULO II

## CULTURA E ARTE DA PERIFERIA



## 2.1 Conceitos de Cultura e Arte da periferia

[...] se liga só, o gueto é louco, o gueto tem muita cultura, mas ficar restrito a ele é ajudar a elite no plano dela, os pobres pra cá, e os seres humanos pra lá, vamos deixar isso assim, não, eles têm que sentir nós, têm que nos ver, tremer, se ressabiado, fica paralisado, mas não simplesmente com medo de ser assaltado, eles têm que olhar pra gente e pensar [...] (FERRÉZ, 2007, p.83).

O trecho do conto “Terra da Maldade” de Ferréz, citado acima, nos mostra as inquietações relacionadas à cultura e a arte da periferia. A produção artística nas periferias urbanas exerce um papel bastante relevante na sociedade atual. Ela é tomada como instrumento de luta por reconhecimento social por meio das Artes Visuais, da Música, das Artes Cênicas, da Dança, das Rádios Comunitárias, das Mídias Digitais como vídeos, filmes, fotografias, blogs, sites, e vários outros meios.

Sua multiplicidade e riqueza cultural foram capazes de mudar a maneira de pensar e discutir a própria periferia. A cultura e a Arte periférica contribuem com a humanização dos seus moradores, criando um orgulho peculiar de pertencer à periferia. Esse pertencimento permitiu que eles pudessem se autorepresentar, quebrando toda e qualquer representação construída pelos discursos preconceituosos que a sociedade historicamente carrega.

Podemos compreender a expressão “cultura e arte da periferia” como cultura e arte criadas nas margens da sociedade e que incansavelmente busca sua autorepresentação, valorização e reconhecimento.

Hollanda em seu site nos afirma que “é a cultura da periferia e seu poder de resistência e criatividade artística que vem se firmando como a grande novidade que vai marcar a cultura do século XXI<sup>17</sup>”. No entanto, devido ao histórico social de discriminações e a representação da periferia, muitas vezes construída pelo outro, não pertencente a ela, estas manifestações artísticas acabam sendo consideradas anônimas e marginais.

Nas periferias sempre estiveram presentes vários tipos de manifestações culturais e artísticas, porém o uso desta cultura como ação política e social no Brasil iniciou segundo Tavares na “década de 1990 com o crescimento do hip hop e dos movimentos sociais contra a violência e possibilitaram a valorização simbólica das periferias, ou seja, de suas produções, discursos e estéticas” (2012, p.12). As imagens a seguir pertencem à exposição Estética da Periferia: Diálogos Urgentes, realizada na cidade do Recife no Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (Mamam) em 2007, que teve como principal objetivo fazer um recorte da estética na área da arquitetura, artes

---

<sup>17</sup> Site de Heloisa Buarque de Hollanda disponível em: <<http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/tag/cultura-periferica/>>. Acesso em: 27/10/2016

visuais, desenho industrial e moda dos subúrbios recifenses. São imagens bastante pertinentes que demonstram o sentido dessa cultura enquanto manifestação cultural, política e social.

Imagem 29: Instalação com objetos



Fotografia: Anônimo

Fonte: <<http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/estetica-da-periferia-2005-e-2007/>>

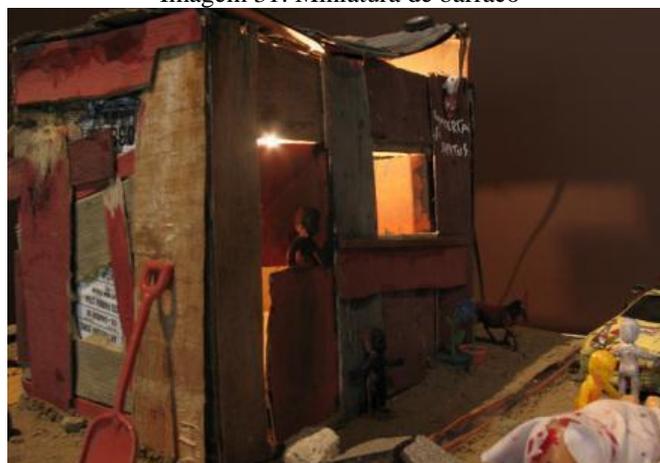
Imagem 30: Barzinho construído com sucata



Fotografia: Anônimo

Fonte: <<http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/estetica-da-periferia-2005-e-2007/>>

Imagem 31: Miniatura de barraco



Fotografia: Anônimo

Fonte: <<http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/estetica-da-periferia-2005-e-2007/>>

Imagem 32: Instalação com material reciclado



Fotografia: Anônimo

Fonte: <<http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/estetica-da-periferia-2005-e-2007/>>

A palavra “cultura” é originária do Latim, carrega um significado que nos remete ao cultivo, ao cuidado com a terra. Podemos resumidamente entender como cultura os valores, costumes, modos de viver, formas de pensar, agir e acreditar de um determinado povo, independente de uma transmissão genética. Isso quer dizer que qualquer pessoa pode herdar uma cultura, basta ela passar pelo processo de aprendizado desde a infância. “O homem é o resultado da cultura do qual foi socializado.” (LARAIA, 1986, p.45).

No conceito da Antropologia, a cultura envolve tudo o que é criado pelo ser humano, produtos materiais, saberes, artefatos, roupas; produtos sociais e de comportamento, como famílias, corporações, escolas, formas de relacionamento social; e “produtos mentais, tais como conceitos e sistemas de pensamento”, complementa Richter (2003, p.12). Michel de Certeau acredita que toda atividade feita pelo ser humano é cultura, portanto nem sempre reconhecida, pois “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aqueles que as realiza” (CERTEAU, 1994, p.142).

Entendo que tais fenômenos são cultivados e repassados de geração a geração, podendo haver transformações devido à hibridização entre distintas culturas e também transformações culturais internas, por meio de processos de criações que trazem inovações. Este é um fenômeno que acontece com os contatos e trocas culturais entre os povos, influências mútuas que geravam transformações. Na contemporaneidade, o hibridismo cultural ainda continua com a globalização. Segundo James Clifford (1994, p.82) “a cultura é um processo de ordenação, e não de ruptura. Ela muda e se desenvolve como um organismo vivo”. Isso é possível pela capacidade do ser humano de

se comunicar, contudo, é pela capacidade da comunicação oral que podemos transmitir os conhecimentos culturais, o que Laraia (1986, p.52) nomeia como “processo de acumulação”. Obviamente, também são considerados transmissores de conhecimentos culturais as linguagens visuais, gestuais, sonoras, sensoriais, entre outras.

Nas periferias as manifestações culturais são múltiplas, as “transcultações” (FROTA, 2005, p.16) ou hibridismo tornam a cultura periférica heterogênea. Segundo Canclini (2000, p.2), “hibridação”, que é um termo usado na biologia, é definida como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. O hibridismo pode ser étnico (biológico e cultural), religioso (sincretismo), linguístico e estético.

“A expansão urbana é uma das causas que intensificaram a hibridização cultural nas cidades”, afirma Canclini (1997, p.1) e acompanhando esse crescimento nas periferias, lá podemos encontrar várias origens culturais: pessoas do campo, pescadores do litoral, sertanejos, negros, indígenas, ciganos, latinos, estrangeiros, entre outros. “Cada um desses grupos com o mesmo sonho de sobreviver nas grandes metrópoles e criar seu espaço onde seria impossível para o resto da cidade”, (Tavares, 2012, p.11), eles trazem em suas bagagens culturais os costumes, ideologias, formas de agir, pensar, as religiosidades e a culinária diversificada.

Esta reunião de culturas faz com que a periferia seja hibridizada, levando em conta também as influências dos meios de comunicações, principalmente da TV e da internet. É desta maneira que a cultura e a arte periférica acontecem e se tornam esteticamente peculiares, ricas e independentes dos discursos. Como nos afirma Wilner (2009, p.106), “[...] esses migrantes trazem práticas culturais que se difundem e se hibridam no meio urbano, o que se revela uma dialética de incorporações culturais inclassificável como processo de aculturação”.

A questão da marginalização do que pertence à periferia, a desvalorização do que é produzido pelos menos favorecidos na sociedade, inclusive a cultura e a arte, nos remonta a um passado já imbuído de discriminações. Nas antigas civilizações como o Egito antigo, a Grécia antiga e a Pérsia, os casos de etnocentrismo eram intensos. É um traço universal de todas as civilizações que herdamos até hoje.

Segundo Tuan (1980, p.35), “etnocentrismo é o comportamento de um grupo de pessoas da mesma raça ou nacionalidade, que vivem num mesmo território e que se denominam autossuficientes”. Os gregos acreditavam que o seu território era o centro da terra. Os egípcios acreditavam que somente eles eram seres humanos e as pessoas das outras civilizações não chegavam a este patamar. E o mais interessante, os persas acreditavam que quanto mais distantes as civilizações vizinhas eram, mais elas não tinham valor e respeito para eles.

Em geral, todas essas civilizações acreditavam serem superiores em todos os aspectos, na arte, na tecnologia, na ciência, na filosofia, na astronomia, na matemática, entre outros. Isto é um fato contraditório em relação ao etnocentrismo: as civilizações imperialistas acreditavam serem superiores, porém se apropriavam da cultura das civilizações colonizadas, ocorrendo as hibridizações.

Nos séculos passados, (no XV com o Renascimento, depois no XVIII com o Iluminismo Francês, e nas colonizações entre os séculos XVIII e XX), a cultura era vista como um estado, ou seja, um status social de nobreza, onde um povo “colonizador” tinha a necessidade de levar a cultura aos povos não civilizados, ou seja, “sem cultura”. Foi a partir daí que a palavra e o conceito de folclore foram concebidos:

A palavra e o conceito foram criados pelos ingleses para designar as manifestações artísticas e culturais dos povos colonizados que seguiam o padrão dominante da cultura inglesa. Folclore para os ingleses é a arte do “outro”, inclusive dos vizinhos dominados, como o País de Gales, Irlanda e Escócia (BARBOSA, 1998, p.80).

Em relação ao conceito de Arte, Geertz nos esclarece que (1989, p.15) “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu e a cultura são essas teias, uma busca contínua de significados, que faz os seres humanos entenderem as ações do mundo”. Uma dessas teias é a Arte.

O conceito de Arte e a sua legitimação estão totalmente ligados à cultura. A sociedade está sempre na tentativa de transformar a prática subjetiva que é a arte em algo o mais objetivo possível, como diz Coli:

Para decidir o que é ou não arte, nossa cultura possui instrumentos específicos. Um deles, essencial, é o discurso sobre o objeto artístico, ao qual reconhecemos competência e autoridade. Esse discurso é o que proferem o crítico, o historiador da arte, o perito, o conservador de museu (COLI, 1995, p.9).

Isso faz com que a legitimação da arte fique transitando nos discursos, os quais criam as hierarquias dos objetos artísticos, buscando responder quais objetos podem ser classificados como arte ou não. As produções artísticas de concepção periférica há algum tempo atrás jamais poderiam ser chamadas de arte, devido a essa hierarquização. O discurso diz que o sujeito periférico faz artesanato, criações primitivas, ingênuas, marginais e populares. Esclarecendo esta controvérsia em relação à arte popular, Frota diz:

[...]‘popular’ abrange desde a classe trabalhadora que mantém uma rede de relações viva e compartilhada em seu território, no campo e na cidade, bem como um universo heterogêneo de camadas [...] constituído de pequenos proprietários de terra, bóias-frias, pescadores, desempregados, semi-empregados, marginais do mercado de trabalho e de todos os outros tipos, empregados domésticos, funcionários públicos, técnicos de nível médio, comerciantes, bancários, diversos setores de camadas médias, moradores de favelas,

conjuntos, subúrbio, periferia, etc. Os verbetes temáticos permitem ainda transpor a visão redutora de ‘arte popular’ como a de simples técnica manual para produzir objetos, que imbui perigosamente a palavra ‘artesanato’ apenas dos atributos de coisa feita à mão, pitoresca, ornamental e alienada de significado (FROTA, 2005, p.16 e 20).

A sociedade brasileira possui conjuntos culturais, que direta ou indiretamente interagem entre si, como por exemplo, a cultura midiática, a indústria cultural, a cultura popular, a cultura erudita, etc. A grande questão é entender se as criações artísticas produzidas pela periferia são aceitas a partir deste ponto de vista interativo, conforme Frota:

Há, no entanto, uma resistência, quando se trata de selecionar e exibir essas criações ao público, que muitas vezes congela as artes populares como pertencentes ao passado, enquanto qualifica a arte alta das elites como contemporânea [...] (FROTA, 2005, p.17).

Clifford (1994, p.73) nos faz refletir na seguinte questão: “que critérios dão validade a um produto cultural ou artístico autêntico”? Ele diz que a classificação das coleções dos objetos é dividida em duas categorias: obra de arte voltada ao estético e o artefato cultural voltado ao científico, estes podem flutuar em categorias autênticas e não autênticas. O objeto pode ser considerado arte em uma determinada sociedade, mas para outra não, como também pode transformar-se através da história. A autenticidade e a não autenticidade desse objeto é relativa ao discurso do sistema no qual o objeto está inserido.

Podemos exemplificar com impressionismo que consistiu em um grupo de artistas que desafiaram a “verdade absoluta” da arte acadêmica que dominava o seu tempo<sup>18</sup>. Fato que hoje acontece em relação à cultura e à arte periférica. O reconhecimento está acontecendo, porém de forma questionadora, problematizando as categorias e classificações. Caso contrário, seria aceitar as imposições do sistema dominante, resumindo a luta de seu reconhecimento num desejo de se inserir nesse sistema, sem questionar a sua estrutura e seus mecanismos. Compreensão primordialmente lançada pelos modernistas, conforme Frota:

Mas será fundamentalmente a partir do pensamento e da ação de Mário de Andrade que a geração dos modernistas partirá para a ‘descoberta do Brasil’, sem discriminar entre o popular e o culto, fator que contribuirá fortemente para a abordagem da vida e do saber das camadas mais baixas (FROTA, 2005, p.27).

Na cultura ocidental, segundo Coli (1995, pg.10), também “é previsto locais específicos onde a Arte pode manifestar-se, ou seja, locais que dão estatuto de Arte a um objeto, como os

---

<sup>18</sup> O impressionismo foi um movimento artístico surgido na França no final do século XIX que criou uma nova visão conceitual de pintura, marcando o início da arte moderna. Em geral, os artistas impressionistas pintavam paisagens ao ar livre, usando pinceladas soltas e marcantes, dando ênfase à luz e ao movimento, extinguindo assim o contorno da linha na imagem, causando a rejeição total do sistema de pintura acadêmica que predominava na época, que ao contrário do impressionismo buscavam o rigor nas linhas, a fidelidade ao real sem marcas de pinceladas nas imagens.

museus e as galerias”. Em relação à arte popular, foram criados museus voltados para esse tipo de manifestação artística, cujo objetivo seria “retirar do anonimato e de conferir identidade aos artistas do povo” (FROTA, 2005, p.22). No entanto, no universo da cultura e da arte da periferia, todos os conceitos foram sendo quebrados. Não é somente a crítica que nos dará classificações de arte e muito menos o local, pois, no presente estudo, a periferia é a própria galeria, é o próprio museu, é um local itinerante de manifestação artística. Podemos citar o exemplo do Museu da Maré no Rio de Janeiro. Voltado para a museologia social o museu foi inaugurado em 2006 “com o objetivo de criar uma auto-representação da favela da Maré, fortalecendo uma imagem positiva da favela, bem como a autoestima dos moradores<sup>19</sup>”.

A cultura e a arte periférica estão muito além dos objetos e das manifestações artísticas feitas pelos indivíduos que vivem nela. Por meio de uma cultura livre de preconceitos, estereótipos e exclusão, a periferia promove uma conscientização mais profunda ao expressar o seu cotidiano, chamando toda a sociedade para uma reflexão, na qual seus “artistas exprimem a sua experiência de vida com a mesma acuidade dos criadores das camadas médias e altas” (FROTA, 2005, p.32).

Mas, afinal, quem é o público apreciador da cultura e da arte periférica? Entendo que com todas estas transformações, resistências e persistências das periferias, sendo elas muitas vezes consideradas sinônimo de carência, “passaram a ser locais de possibilidades”, segundo Tavares (2012, p.8), ou seja, a cultura e a Arte periférica nos trazem novas possibilidades de uso do espaço urbano para práticas culturais. Cada vez mais os sujeitos não têm necessidade de sair da periferia para buscar atividades culturais nos centros urbanos. O que está acontecendo em muitas cidades é que o público dos centros urbanos está adentrando as periferias em busca de novas possibilidades de vivenciar a cultura. Como afirma Tavares (2012, p.8): “ao invés de buscar manter-se dentro dos circuitos sacralizados de arte e cultura, estes agentes optaram por inaugurar novos espaços de intervenção numa busca permanente de identificação”.

---

<sup>19</sup>Fonte disponível em:

<[http://www.museusdorio.com.br/joomla/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=46:museu-da-mar%C3%A9&Itemid=220#imagens\\_e\\_video](http://www.museusdorio.com.br/joomla/index.php?option=com_k2&view=item&id=46:museu-da-mar%C3%A9&Itemid=220#imagens_e_video)>. Acesso em: 27/10/2016

## 2.2 A estética do cotidiano

“Todo caquinho transformado em beleza...”  
(Gabriel Joaquim dos Santos)

Imagem 33: A Representação do Cotidiano  
Artista: André – 2008 – PB



Fotografia: Eduardo Salustiano

Início este subcapítulo com a imagem de um dos resultados do meu trabalho de conclusão do curso de Educação Artística com estudantes e moradores da região periférica do bairro Altiplano no ano de 2008, no qual foi abordada a estética do cotidiano como objeto de estudo. Essa imagem representa um processo de cinco dias de oficinas, onde estudamos e exploramos a estética do cotidiano do bairro e a temática do cotidiano dos estudantes. De todas as imagens produzidas, esta foi a que mais me chamou atenção, pelo seu conteúdo visual e pela sua proximidade com a vida cotidiana e estética do estudante que a elaborou.

O estudante representa claramente o bairro Altiplano, iniciando a pintura das casas de baixo, até o topo onde se localiza a igreja (local de referência do bairro). É importante observar a unidade em que ele se encontra fisicamente com o local onde vive. A brincadeira da pipa e o nome “TV” expresso várias vezes na imagem mostram as suas atividades corriqueiras na maior parte do tempo, após o horário da escola.

Complementando, o estudante nos aconselha a aproveitar bem o dia através da frase em latim de Horácio: *Carpe Diem*, “não desperdiçando nosso tempo com coisas ruins oferecidas pela criminalidade”, como ele mesmo falou em seu discurso final, justificando a frase.

De acordo com Richter (2003, p.20), a estética do cotidiano é formada por “objetos e atividades presentes na vida comum [...] que possui um valor para aquela cultura [...] e também a subjetividade dos sujeitos que compõem determinada cultura onde a estética é construída pela experiência de vida.” Este conceito está ligado ao “valor estético” que é a experiência da apreciação, segundo o valor pessoal que o indivíduo carrega perante um objeto ou algo da natureza.

A estética do cotidiano está ligada à subjetividade, à identidade e à experiência de vida de cada sujeito.

Barbosa (2005, p.33) explica que o ser humano possui dois comportamentos básicos para resolver seus problemas do cotidiano: pelo meio pragmático e pelo meio estético. Buscamos solucionar os desafios diários de maneira prática, porém prazerosa e agradável. A estética do cotidiano pode estar estampada nos panos de prato, nas fachadas das casas, nos vasos de mesa, nos jardins improvisados, etc (imagem 34).

A imaginação humana é uma forte aliada na concepção da estética no cotidiano: quando observamos algo que iremos jogar fora e não jogamos, logo após damos àquele objeto uma nova utilidade, estamos criando novas possibilidades estéticas. Esse procedimento é bastante comum nas periferias.

Imagem 34: Moradora de um bairro periférico decorando panos de prato com crochê



Fotografia: Eduardo Salustiano

Podemos exemplificar este fenômeno na obra “O Muro da São Luis” (imagem 35), do artista baiano MAREPE<sup>20</sup>, que traz como fonte de criação a própria história, a cidade natal e as pessoas que fazem parte do seu cotidiano, explorando em sua obra o seu valor estético:

Marepe escolhe um muro<sup>21</sup> pelo qual nutre afeto e que possui valor simbólico em sua terra natal. Sem intenção irônica, o slogan pintado no muro afirma, ademais, o quanto o local está embebido de toda parte no mundo contemporâneo (ANJOS, 2005, p. 65).

<sup>20</sup> Artista natural de Santo Antonio de Jesus, no recôncavo baiano, iniciou sua carreira em 1988, utilizou-se da pintura, escultura, instalação, performance e objetos. Suas obras estão ligadas ao mundo real, principalmente à sua cidade natal. Participou de algumas Bienais importantes como: Bienal de Sidney (2004), Bienal de Veneza (2003) e Bienal de São Paulo (2002).

<sup>21</sup> Muro de 2 metros de altura e de 6 metros de extensão que Marepe transportou da sua cidade, Santo Antonio de Jesus (BA), a São Paulo, capital, no qual estava escrito: “Comercial São Luis – tudo no mesmo lugar pelo menor preço”.

Imagem 35: O MURO DA SÃO LUIS – 2002  
MAREPE



Fonte: <<http://www.flogao.com.br/zecargill/10406437>>

Arthur Bispo do Rosário e Gabriel Joaquim dos Santos instigam nossa imaginação com as suas poéticas. Eles reutilizaram objetos do cotidiano e os transformaram em produções estéticas, sem a intenção inicial de fazer obras de arte.

A obra do Bispo, o outro em nós, é a construção de uma narrativa organizada pelo desejo. Bispo estrutura a complexidade de suas experiências vividas através da teia orgânica do desejo. É a exploração do desejo que o leva para além do formalismo e da mera exploração de metáforas e metonímias, tornando sua obra um ponto de partida para uma discussão a mais ampla possível sobre a estética do objeto, que interessa a todos no campo da arte: a eruditos, a populares, a marginais, a consagrados, etc. (BARBOSA, 1998, p.105).

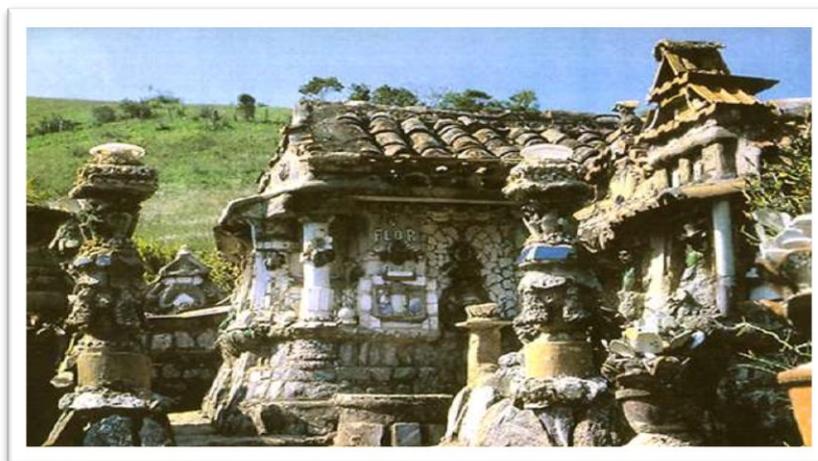
As imagens mostram “obras” (imagens 36 e 37) de “artistas” que vivenciaram a periferia social e a periferia artística:

Imagem 36: FICHÁRIOS  
Arthur Bispo do Rosário



Fonte: <[http://www2.uol.com.br/vivermente/artigos/as\\_artes\\_de\\_arthur\\_bispo\\_do\\_rosario.html](http://www2.uol.com.br/vivermente/artigos/as_artes_de_arthur_bispo_do_rosario.html)>

Imagem 37: CASA DA FLOR  
Gabriel Joaquim dos Santos



Fonte: <<http://casadaflor.org.br/galeria.htm>>

As imagens abaixo nos mostram objetos estéticos feitos por pessoas que reaproveitaram elementos tirados do cotidiano, objetos que possuem um valor estético para cada criador. Essas pessoas utilizaram a experiência de vida, portanto, instigados pela imaginação, conceberam cada um dos seus objetos, unindo o pragmático e o estético. Foi reconsumido o que deixou de ser consumido: “Sem deixar de ser o que é originalmente, o objeto se reveste ‘magicamente’ de novos significados” (WILNER, 2012, p.49).

Nas imagens 38 e 39, os objetos foram feitos por um indivíduo de origem sertaneja. Suas origens remontam um passado de lembranças da seca. Essas lembranças imagéticas estão expressas simbolicamente nos objetos e em suas cores. Em depoimento, França de Bonito afirma que o coco é um elemento que não é típico da região da caatinga, mas está ligado à água, algo muito valioso no sertão. Menciona boas lembranças da adolescência. Já adulto, ele uniu esses símbolos em um objeto só.

Imagem 38: Conservante de Cachaça  
Artista: França de Bonito – 2008 – PB



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 39: Tripé para vasos de plantas  
Artista: França de Bonito – 2007 – PB



Fotografia: Eduardo Salustiano

O mesmo processo acontece na construção do segundo objeto. Ao cortar o tronco de uma árvore, a imaginação de França de Bonito o instigou a fazer uma ligação daquele tronco seco com a imagem que ele guardava na memória da vegetação da caatinga, não se desfazendo daquele elemento que parecia ser inútil. A partir da sua experiência de vida e do seu referencial estético, aquele tronco ganhou uma utilidade prática. Esses objetos, sem o valor estético atribuído pelo sujeito, poderiam ser simplesmente substituídos: o coco por uma garrafa térmica e o tronco por um tripé para vasos industrializado.

Durante esta pesquisa, realizei um mapeamento em busca de manifestações culturais e em procura da estética do cotidiano do Baixo Roger. Selecionei algumas imagens que durante o diálogo com os donos dos objetos, percebi que ocorreram processos criativos parecidos com os exemplos citados acima. As imagens 40, 41, 42 e 43 foram capturadas em um pequeno comércio informal de objetos artesanais localizado entre o Baixo Roger e o Varadouro. Em depoimento, a proprietária do estabelecimento diz que a matéria prima de todos os seus produtos são objetos que iriam para o lixo. Com a ajuda da família, a proprietária produz o material descartado em oficinas mecânicas da vizinhança em arte. A estética do cotidiano é bastante marcante tanto nos objetos comercializados, quanto na organização da pequena loja:

Imagem 40: Puf produzido com pneu de caminhão



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 41: Puf produzido com pneu de caminhão



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 42: Organização estética do pequeno comércio informal



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 43: Projetos de imagens para panos de prato



Fotografia: Eduardo Salustiano

Na “Comunidade do S” encontrei exemplos peculiares da estética do cotidiano em algumas casas e fachadas. As imagens 44, 45, 46 e 47 mostram objetos reaproveitados e organizações feitas por moradores com o intuito de não somente “enfeitar” o ambiente do cotidiano, mas por meio do fazer especial unir o pragmático e o estético nestes locais, promovendo uma satisfação pessoal e espiritual. Os objetos e arrumações por mais que seja de utilidade prática, são esteticamente reconhecidos pelos valores que estão imersos na subjetividade dos autores.

Imagem 44: Jardim formado com objetos reaproveitados



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 45: Objeto pragmático e estético do ambiente cotidiano



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 46: Vasos confeccionados com antigos cestos de compras



Fotografia: Eduardo Salustiano

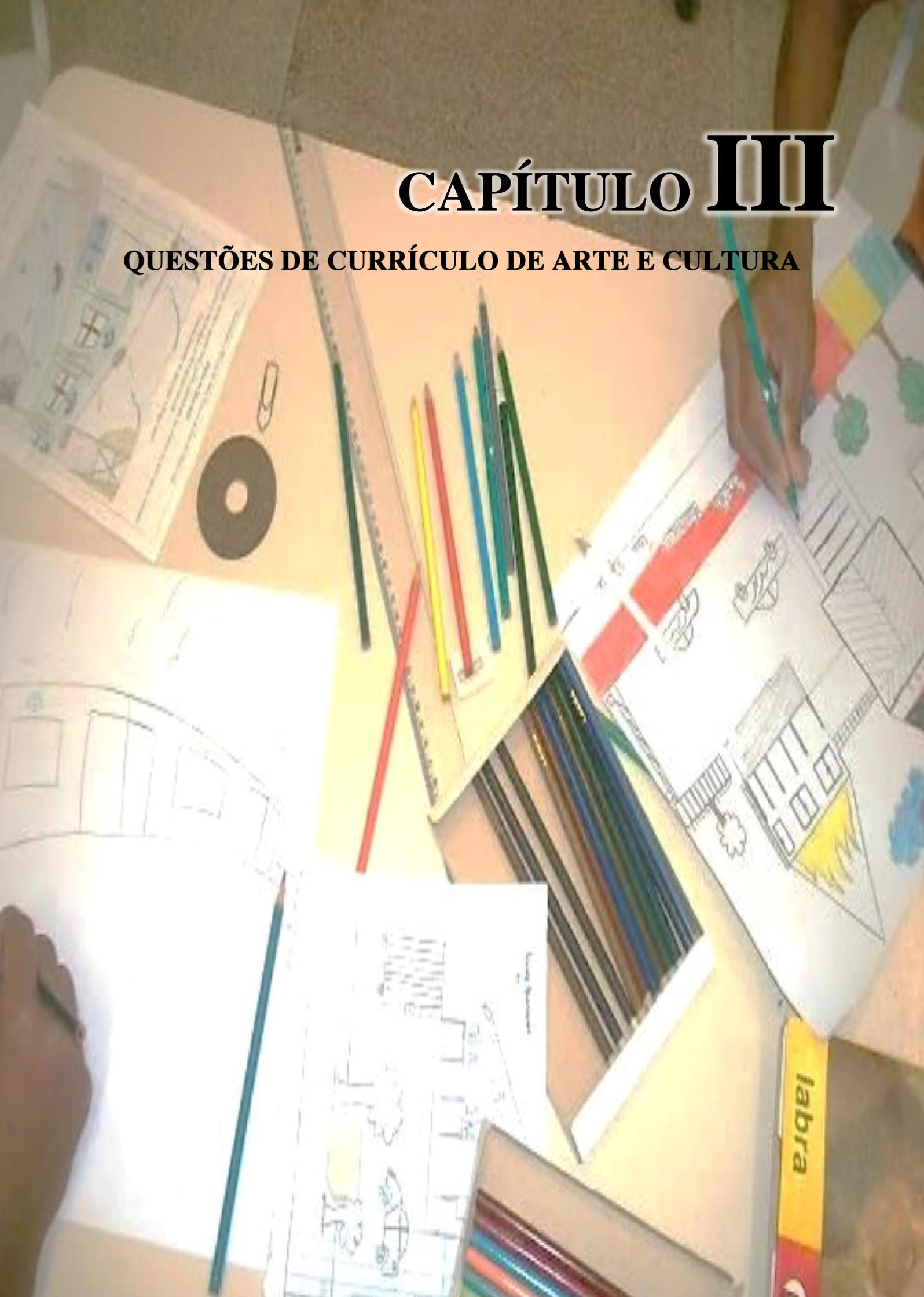
Imagem 47: Fachada com cor e bandeirolas de São João



Fotografia: Eduardo Salustiano

# CAPÍTULO III

## QUESTÕES DE CURRÍCULO DE ARTE E CULTURA



### CAPÍTULO 3

## QUESTÕES DE CURRÍCULO DE ARTE E CULTURA

Etimologicamente a palavra “currículo” vem do latim curriculum e significa “pista de corrida”, historicamente o termo surge na educação em 1633. No âmbito educacional está relacionado à construção de caminhos dinâmicos na transmissão de conhecimentos. As teorias do currículo procuram responder questões ligadas a quais conhecimentos devem ser ensinados aos estudantes e a que tipo de ser humano se deseja para uma determinada sociedade. Segundo Silva (2010, p.12), o currículo aparece como objeto de estudo e pesquisa nos Estados Unidos no início do século XX. Devido ao crescimento da industrialização e da imigração naquele período, a massificação educacional se intensificou e os profissionais da educação criaram, desenvolveram e testaram teorias do currículo.

O auge dessas pesquisas se deu por meio do livro de Bobbitt, intitulado “*The curriculum*”, lançado em 1918. Por meio desse livro, Bobbitt lançou as principais ideias da teoria hoje considerada tradicional. Sua base teórica seria de caráter liberal de cunho político e econômico, havendo uma tentativa de igualar o sistema fabril com o sistema educacional.

Definir o que é currículo não é fácil e nem essencial neste estudo, por base em Silva que defende: “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (SILVA, 2010, p.14).

Segundo o mesmo autor, mais interessante e importante que buscar uma definição de currículo seria saber quais questões uma “teoria” (reflexo da realidade) do currículo ou um discurso curricular busca responder. E será isso que irei buscar no estudo de currículo de cultura e arte. Qualquer teoria do currículo possuirá uma única questão central a ser definida: “Qual conhecimento deve ser ensinado?”.

Para responder a essa questão, “as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem, ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade”, segundo Silva (2010, p.14). Cada teoria do currículo se diferencia por dar ênfase a um desses elementos ou dar diferentes respostas a essas questões. Trata-se da seleção de conhecimentos importantes para responder a questão central. O currículo é o resultado da seleção de conhecimentos relevantes, uma organização do processo educativo escolar. Cada teoria do currículo deverá justificar a escolha desses conhecimentos para compô-lo, produzindo identidades individuais e sociais.

Selecionar o que será exposto para alcançar os objetivos que compõe o currículo é uma questão de relações sociais de poder. E foi essa questão que fomentou a separação das teorias. Inicialmente as teorias ditas tradicionais, depois as teorias críticas e as pós-críticas.

Segundo Silva (2010, p.15), o currículo busca precisamente “modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo”. E para isso, a questão inicial das teorias tradicionais era: “o que ensinar?” e “como ensinar?”; unidas com outra questão: “que modelo de cidadãos eles ou elas devem se tornar?”.

No olhar das teorias críticas e pós-críticas, ao invés de perguntar “o que ensinar?”, devemos questionar “por que ensinar?”. O currículo busca transformar o indivíduo para uma determinada sociedade e conseqüentemente as teorias do currículo acabam se tornando uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Em uma seleção de currículo deve-se sempre questionar o porquê da escolha do devido conhecimento e identidade que serão abordados.

No presente estudo, busca-se a ênfase nos conhecimentos da cultura e da arte. Procura-se explorar possibilidades de construção do conhecimento levando em conta a experiência da estética do cotidiano dos sujeitos, a partir das perspectivas das teorias críticas e pós-críticas do currículo<sup>22</sup>, considerando as relações de identidade e poder. Buscando enfatizar “a identidade, a alteridade, a diferença, a subjetividade, a significação, o discurso saber-poder, a representação, a cultura, o gênero, a raça, a etnia, a sexualidade e o multiculturalismo” (SILVA, 2010, p.17).

Giroux e Simon (2011, p.110) mostram a diferença entre as duas vertentes: a cultura da estética do cotidiano, do popular ou da periferia é organizada em torno do prazer, da diversão, do cotidiano e do reconhecimento. É apropriada pelos estudantes e ajuda a validar suas vozes e experiências. Em contrapartida, as pedagogias são definidas em termos instrumentais, legitimando e transmitindo a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante. Validam as vozes dos adultos, dos professores, dos administradores da escola e do estado.

Para entender melhor este desafio, Moreira e Tadeu (2011, p.34) explicam que “o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, significando que são tanto campos de produção ativa de cultura, quanto campos de contestação”. A educação e o currículo são agentes de transmissão de cultura e neste estudo defende-se, com base nos paradigmas das teorias críticas e pós-críticas do currículo, que tais conhecimentos culturais sejam transmitidos aos indivíduos de maneira questionadora, problemática e crítica.

---

<sup>22</sup> A seguir está as palavras-chave que conceituam as teorias críticas e pós-críticas do currículo segundo (SILVA, 2010, p.17). **Teorias Críticas:** ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. **Teorias Pós-Críticas:** identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

A indiferença social se estendeu para o âmbito educacional. Segundo Giroux e Simon (2011, p.111) isso acontece devido ao “discurso dominante que ainda define a cultura popular como sobra após a subtração da alta cultura”. Ela é vista como o banal e o insignificante da vida cotidiana, e geralmente é uma forma de gosto popular considerada indigna de legitimação acadêmica ou alto prestígio. É a partir daí que podemos entender as inúmeras dificuldades de abordar nas aulas de Artes Visuais outras perspectivas que não sejam as artes ocidentais europeias elitizadas. Assim como um ensino da História da Arte trabalhado de forma linear, deixando de lado a base da subjetividade e da experiência estética que o estudante traz de seu cotidiano. O que adiantaria, por exemplo, estudar a obra de arte “*Quarto em Arles*” de Vincent Van Gogh, desprezando a bagagem de representação do quarto dos próprios estudantes?

Levar os indivíduos a questionarem, problematizarem e refletirem criticamente acerca da própria realidade é uma ameaça aos discursos e à cultura hegemônica porque “historicamente, as formas de escolarização regulamentadas pelo Estado têm enxergado a cultura popular como um terreno marginal e perigoso, algo contra o qual se deva ser imunizado” (GIROUX e SIMON, 2011, p.118).

Portanto, a educação mecanizada, institucionalizada, voltada para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho é colocada em xeque. Na tentativa de tirar de foco a educação que implicitamente usa as diferenças raciais, sociais e de gênero para manter grupos excluídos por meio de discursos dominantes, promove-se uma renovação educacional que denuncia a exclusão, os preconceitos e discriminações. A diferença torna-se uma aliada para dar voz aos grupos que historicamente nunca tiveram chance de ser incluídos junto com a sua identidade na sociedade em que vive.

### **3.1 O Multiculturalismo – histórico e conceito filosófico**

“O multiculturalismo é um dos frutos da crise da modernidade.”

(SEMPRINI, 1999, p.161)

Os discursos veiculados pela mídia e pelas redes sociais nos trazem reivindicações sobre o direito à igualdade que me leva a questionar se o que procuramos é a igualdade entre as pessoas ou a aceitação das diferenças.

Quem acredita buscar a igualdade, um modelo único de cidadão, poderá cair em contradição em algum momento. Esses discursos poderão nos levar a uma ideologia de igualdade discriminatória, na medida em que um indivíduo não se sente um “igual”, torna-se impossível haver verdadeira igualdade. Segundo Semprini (1999, p.93), essa ideologia “aplica-se somente a um

cidadão ideal e não a indivíduos reais, plenos de subjetividade e de interioridade”. Exponho neste estudo a ideia de uma igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos.

A palavra “diferença” pode aludir a tudo aquilo que nos ameaça, que não nos cabe atenção, o antagonismo relacionado àquilo que não somos, isto é, que nos faz querer o distanciamento do que é diferente de nós, criando assim os pré-conceitos. Semprini (1999, p.11) afirma que “a diferença é antes de tudo uma realidade concreta, um processo humano e social, que os homens empregam em suas práticas cotidianas e encontra-se inserida no processo histórico”.

Essas reações diante das diferenças podem ser pequenas, aparentemente inofensivas, um fenômeno “natural” entre grupos de seres humanos de culturas distintas. Porém, pode-se chegar ao extremo com o uso da violência, dos genocídios e de todos os tipos de atrocidades causadas pela intolerância às dessemelhanças. A diferença que abordo é de identidade (cultural, sexual, racial, social, etc.). Foi a partir desta palavra que as concepções do multiculturalismo surgiram e é considerada o seu ponto chave na discussão dos problemas da identidade e o seu reconhecimento.

As discussões sobre o multiculturalismo nasceram na década de 1960 e possuem dois focos de origem. O primeiro na Inglaterra, precisamente na Universidade de Birmingham, por meio dos estudos culturais de objetos que eram marginalizados primordialmente na área da literatura, liderados pelos fundadores do CCCS (Center for Contemporary Cultural Studies) Richard Hoggart e Raymond Williams, que na primeira fase da década de 1950 e 1960, obtiveram inspiração na teoria marxista.

O segundo foco foi nos Estados Unidos por meio dos movimentos sociais. Por ser um país que foi formado por inúmeras etnias: os nativos indígenas que estavam no período da colonização e foram praticamente dizimados; os africanos escravizados, que séculos mais tarde, tiveram parte de seus descendentes negros livres, eram milhões no sul dos Estados Unidos nos anos de 1960 em condições de *Apartheid* – com bairros separados, escolas e lugares próprios nos transportes públicos; imigrações de religiosos da Europa setentrional, como os escoceses, anglo-saxões protestantes, alemães, suecos e judeus. Por fim, após a Segunda Guerra Mundial, aportaram imigrantes asiáticos e latino-americanos, que sofreram um racismo econômico, de classe e de cultura. Ocorreu então uma grande segregação cultural gerando uma situação de conflito no país.

A segregação racial sofrida pelos estados do sul dos Estados Unidos foi o ponto de partida do multiculturalismo na luta pelos direitos civis. A filosofia multicultural surgiu diante desse quadro político social de perda de referenciais. Foi uma estratégia para transformar a maneira dos estadunidenses perceberem sua sociedade. Semprini (1999, p.42) conclui que o multiculturalismo “é a resultante de um processo de mistura e de encontro de diferenças sem precedência na história dos Estados Unidos”.

O discurso multiculturalista que foi “acusado pelos discursos opositores de levar os indivíduos a se fecharem no interior de seu grupo étnico, religioso, racial, sexual e cultural de pertença” (SEMPRINI, 1999, p.129), enfrentou uma batalha quase impossível de obter vitória ou reconhecimento contra esses discursos oponentes já impregnados na sociedade monocultural estadunidense.

Tais discursos encaravam o grupo de minorias (negros e índios) como peças imóveis do mosaico social. As dimensões afetivas, a emoção, as crenças, ou seja, o lado subjetivo do indivíduo era visto como algo negativo, pelo fato de fazê-lo ficar menos objetivo, segundo a visão racionalista cartesiana. O racionalismo permite maior controle social às normas impostas pelo discurso dominante, ou seja, a sociedade monocultural prezava por um ser humano transformado em uma máquina de pensar, sem questionar. Uma das suas características mais evidentes é a supervalorização do pensamento intelectual e artístico do mundo ocidental europeu como a conquista máxima do espírito humano.

Diante desse quadro social monocultural, o discurso multicultural perdeu seus primeiros conflitos e era encarado pela sociedade estadunidense como:

[...] atividade intelectual, secreta, pessimista, esquerdista e vagamente antipatriótica, apoiada apenas por estudantes, por liberais de má fé e por tipos excêntricos da Califórnia. Em suma, para a opinião pública norte-americana atual, não existe conflito entre duas epistemologias, mas entre a América e seus inimigos (SEMPRINI, 1999, p.90).

Este trecho mostra o aparente impasse que foi, e ainda é quando nos direcionamos contra uma sociedade monocultural e excludente. Discursos que observamos claramente em nossa sociedade atual. Por exemplo, nos livros didáticos de Artes do Ensino Fundamental, de forma geral observa-se uma supervalorização da arte ocidental europeia. Ao abordar temas, como por exemplo, a arte indígena, as escolas em sua maioria resumem o estudo abordando pinturas corporais de forma grosseira e genérica sem um aprofundamento, e sem compreensões acerca da riqueza e da diversidade cultural entre as várias etnias indígenas.

No Brasil, o multiculturalismo foi abordado com a mesma concepção filosófica de experiência da diferença. Os problemas voltados aos conflitos socioculturais, de discriminações raciais, étnicos, sociais, religiosos, de gênero e sexualidade, também foram evidentes desde a colonização até a contemporaneidade.

A hibridização cultural no Brasil entre indígenas e colonizadores teve início a partir do Séc. XVI. Os nativos indígenas, considerados “selvagens” e “primitivos”, sofreram abalos culturais com a chegada dos portugueses, que começaram o processo de catequese e de transmissão da cultura europeia. Lembrando que houve tanto a resistência cultural dos nativos, quanto também a

absorção da cultura deles pelos colonizadores, como por exemplo, o uso de palavras de língua nativa, hábitos alimentares, hábitos diários como o de dormir em redes e tomar vários banhos por dia, como nos enuncia Fausto:

[...] como não existia uma nação indígena e sim grupos dispersos, muitas vezes em conflito, foi possível aos portugueses encontrar aliados entre os próprios indígenas, na luta contra os grupos que resistiam a eles. [...] Os índios que se submeteram ou foram submetidos sofreram a violência cultural, as epidemias e mortes. Do contato com o europeu resultou uma população mestiça, que mostra, até hoje, sua presença silenciosa na formação da sociedade brasileira (FAUSTO, 1995, p.40).

Com o crescimento da produção açucareira, principalmente no Nordeste, os colonizadores e senhores de engenho iniciaram a escravização dos nativos indígenas, porém por pouco tempo, devido a vários fatores como, segundo Fausto (1995, p.49), “a cultura incompatível com o trabalho intensivo e irregular e mais ainda compulsório”, ou seja, o trabalho contínuo era estranho para a cultura indígena. “Os índios resistiram às várias formas de sujeição, pela guerra, pela fuga (os índios tinham a vantagem da fuga por conhecerem o território ainda desconhecido pelos colonizadores), pela recusa ao trabalho compulsório”, e principalmente pela catástrofe demográfica, onde os índios “foram vítimas de doenças como sarampo, varíola, gripe, para as quais não tinham defesa biológica. Duas ondas epidêmicas se destacaram por sua violência entre 1562 e 1563, matando mais de 60 mil...só em 1758 a Coroa determinou a libertação definitiva dos indígenas” (FAUSTO, 1995, p.49), porém a escravidão indígena fora abandonada muito antes pelas dificuldades já apontadas.

Os colonizadores conheciam as habilidades dos negros africanos, a escravidão já era uma atividade lucrativa na Europa. Por volta de 1550, os navios negreiros que cruzavam da África para a América traziam milhares de escravos africanos para o Brasil:

O Brasil, em razão de sua dimensão e da ausência de preocupação com a reprodução biológica dos negros, foi o maior importador de escravos das Américas. Estudos recentes estimam em quase 10 milhões o número de negros transferidos para o Novo Mundo, entre os séculos XV e XIX. Para o Brasil teriam vindo em torno de 3.650.000 (BIBLIOTECA NACIONAL, 1988, p.9).

Os africanos escravizados tinham mais resistência a doenças infecto contagiosas trazidas pelos colonizadores europeus. Era aproveitado o conhecimento dessa população em agricultura, metalurgia, olaria, carpintaria e extração de metais preciosos. Muitas heranças culturais que resistiram ao tempo e à escravidão, passando até pelo processo de hibridização e apropriação cultural, devem-se às escravas africanas, conforme Lopes:

Além de trabalhadoras e em menor número que os homens, elas constituíam, durante séculos, com suas canções de ninar, histórias e danças, o único elo entre a realidade da

escravidão e o continente de origem. Sem esse elo, a herança negra, sustentáculo cultural da vida dos africanos e descendentes nas Américas, estaria irremediavelmente perdida. Do ponto de vista político, muitas delas foram também ativas militantes contra o escravismo. E no Brasil moderno, desde a década de 1950, as organizações de mulheres negras são ativas participantes dos movimentos políticos (LOPES, 2006, p.115).

Os escravos africanos eram considerados como animais inferiores e sem alma devido à cor da pele negra. Segundo Fausto (1995, p.52), falsas teorias científicas reforçavam o preconceito: “o tamanho e a forma do crânio do negro, o peso de seu cérebro etc. ‘demonstravam’ que se estava diante de uma raça de baixa inteligência e emocionalmente instável, destinada biologicamente à sujeição”.

O Brasil entrou num sistema cruel de tráfico de escravos africanos, um sistema atroz que cometia grandes barbaridades contra esses cativos. Os dois maiores centros de importação de escravos africanos foram Salvador que utilizava como moeda de troca o fumo produzido no recôncavo baiano e o Rio de Janeiro com o ouro e o açúcar:

O sistema chamado ‘comércio triangular’ impunha ao senhor de engenho a compra de sempre mais escravos, independentemente de suas necessidades econômicas. O senhor de engenho estava submetido a uma irremediável contradição: se não comprasse escravos do traficante, este a seu turno não lhe compraria açúcar (FREITAS, 1996, p.23).

Diante de um cotidiano de trabalho com jornadas em média de 18 horas por dia, e castigos dos mais diversos tipos como “imobilização no tronco, açoites, marcas a ferro quente, esmagamento de dedos, corte de orelhas — costumavam ser mais violentos na lavoura, sobretudo nos períodos em que era indispensável o trabalho contínuo, e diante de faltas graves (BIBLIOTECA NACIONAL, 1988, p.11)”.

Diante às condições desumanas, os escravos tomaram uma frente de resistência. Enquanto houve escravidão, houve a resistência de diversas maneiras: revoltas, assassinatos de senhores de engenho, suicídios, abortos provocados pelas próprias escravas para que os seus filhos não nascessem em condições de escravidão e principalmente a fuga.

Com o crescimento deste principal meio de resistência, surgiu um profissional especializado em capturas dos escravos fugitivos: o capitão do mato. Sendo eles em sua maioria ex-escravos. Fato comum que percebemos ao longo da história, narrado também na história da favela em Canudos: pobres contra pobres ao mando dos ricos.

Os escravos passaram a fugir (em grupo ou individual) para as matas e serras buscando sobrevivência. Muitos dos que fugiram se reuniam para formar esconderijos que passaram a ser chamados de quilombos. O maior de todos os quilombos foi o de Palmares, localizado entre os atuais estados de Alagoas e Pernambuco.

Os quilombos, por exemplo, formaram-se em praticamente todas as regiões do Brasil. O quilombo dos Palmares, organizado na serra da Barriga, Alagoas, em 1630, foi o mais importante de todos. Seus milhares de habitantes, os quilombolas, sustentaram a liberdade até 20 de novembro de 1695, quando as forças chefiadas pelo bandeirante Domingos Jorge Velho mataram Zumbi, o último grande líder de Palmares. Em 1835, eclodiu em Salvador a revolta dos malês, o maior e mais bem organizado levante de escravos contra a dominação branca (BIBLIOTECA NACIONAL, 1988, p.11).

O combate à escravidão prosseguiu até a abolição proclamada pela Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel em 13 de maio de 1888. Entretanto, o mal da escravidão não acabou de um dia para o outro, após o seu fim, os negros passaram a viver a indiferença social. Sem escola e sem trabalho, os locais de sobrevivência dos negros recém-libertos foram as periferias das cidades. Como mencionado no capítulo um, muitos ex-escravos futuramente ocuparam os morros do Rio de Janeiro.

Enquanto a colonização e a escravidão prosseguiam, houve invasões de franceses no século XVI e holandeses no século XVII no Nordeste brasileiro. Posteriormente, nos períodos entre e pós-guerras mundiais, nas imigrações de massa, aportaram pessoas das mais variadas origens: judeus, italianos, alemães, asiáticos, entre outros.

Com tantos encontros de etnias, o choque cultural foi inevitável e a discriminação das diferenças culturais cresceu junto com o país, no entanto a resistência à discriminação racial no Brasil perdura até os dias atuais. O multiculturalismo chegou ao Brasil sob influência dos movimentos sociais que aconteciam pelo mundo, na tentativa de mediar os choques socioculturais. Por fim, a tendência multicultural chegou ao âmbito curricular educacional, a fim de combater a problemática da discriminação, começando pelo local de formação de todos os cidadãos: a escola, para depois estender-se para toda a sociedade.

### **3.1.1 O Multiculturalismo na Educação**

Como foi discutido anteriormente, a discriminação e o preconceito no Brasil perduraram durante toda a sua história. Os profissionais da educação perceberam que o combate a essa problemática poderia ser iniciado na escola, abordando-a no cotidiano escolar ao trabalhar a diversidade por meio de um currículo multicultural.

Sobre o início da abordagem do currículo multiculturalista no Brasil, Canen enuncia:

No Brasil, com a abertura democrática durante a década de 1980 e o fortalecimento de movimentos sociais e ONGs, sensibilidades com relação a outros fatores além de classes sociais passam a exercer influência no pensamento curricular. Movimento Negro, feminista, indígena e outros trazem à tona desigualdades educacionais que atingem identidades de gênero, étnicas, raciais e culturais diversas. Ainda que o determinante de classes sociais permaneça na análise curricular, a necessidade de se compreender o currículo como uma

seleção cultural impregnada por uma visão de mundo branca, masculina, heterossexual e eurocêntrica passa a ser central em estudos curriculares, que buscam pensar em currículos alternativos, multiculturais (CANEN, 2005, p.179).

O currículo multicultural, nos explica Canen (2005, p.175 e 176), é um “movimento teórico e político que busca respostas para desafios da pluralidade cultural nos campos do saber [...] O currículo busca a formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos”. Requer uma prática de conscientização acerca dos estudantes que estão iniciando a vida cidadã, fomentando neles uma consciência crítica e preparando-os para um futuro inevitável de mediar conflitos culturais e sociais, sem acomodarem-se ao sistema social dominante. Fazendo que, segundo Semprini (1999, p.171), “o sistema social integre uma diferença autêntica, que não seja comandada de ‘cima’ para se tornar digerível”.

Percebe-se que o papel da educação está muito além do aprender a ler, escrever e calcular, mas também estimular uma relação de respeito mútuo entre os sujeitos, a socialização, o fortalecimento da identidade, da alteridade respeitosa às diferenças, entre outros. O currículo multicultural “busca respostas plurais para incorporar a diversidade cultural e o desafio a preconceitos, nos diversos campos da vida social, incluindo a educação”, expõe Canen (2005, p.178).

Na sociedade contemporânea há uma séria contradição no sistema educacional, devido à forte concentração do poder econômico e cultural que reflete no âmbito da educação. Observo uma grande competitividade onde a discriminação e o preconceito socioculturais ainda estão em evidência. Os discursos dominantes veiculados na mídia mostram, mesmo implicitamente, que os ricos têm mais chances de alcançarem o sucesso do que os pobres. Percebo estas contradições observando as dualidades provocadas entre as escolas públicas e privadas. Como e quando poderemos discutir uma sociedade de direitos igualitários, sem discriminação social, se as próprias instituições educacionais estimulam esta competitividade, esta “concorrência desleal” entre as duas instâncias?

O currículo multicultural requer uma desconfiança de discursos técnicos. Que sejamos críticos em relação aos nossos próprios discursos, buscando em meios às vozes dominantes a percepção das vozes abafadas. Em relação a isso, Canen (2005, p.178) afirma que devemos verificar “em que medida esses discursos constroem imagens estereotipadas do negro, da mulher, do deficiente físico, daqueles grupos portadores de culturas, religiões e linguagens diferentes das dominantes”.

Com base nas ideias já postas, será relevante expor os tipos de multiculturalismo enquanto projeto político educacional, segundo os estudos de Peter Mc Laren evidenciados por Candau (2002, p. 83 e 84):

QUADRO 1: Tipos de Multiculturalismo	
Multiculturalismo Conservador	Esta posição multicultural defende a construção de uma cultura comum. Conforme Candau (2002, p.83), em nome da cultura comum, “deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados, considerados ‘inferiores’. A cultura dominante vê as outras culturas como ‘acréscimo’”.
Multiculturalismo humanista liberal	Este propõe uma igualdade intelectual entre diferentes etnias e grupos sociais, para uma possível igualdade de competitividade no sistema capitalista neoliberal. Candau (2002, p.83) afirma: “Para que esta competição possa ocorrer é necessário remover obstáculos através de reformas orientadas a melhorar as condições econômicas e socioculturais das populações dominadas.” Esta posição acaba privilegiando o grupo dominante.
Multiculturalismo liberal de esquerda	Esta posição não privilegia a igualdade entre as etnias, podendo abafar as diferenças culturais importantes. Conforme Candau (2002, p.83) esta posição “favorece muitas vezes também o elitismo populista que valoriza as experiências dos grupos populares e étnicos e praticamente não leva em consideração a cultura dominante.” A construção histórica e cultural que é permeada nas relações de poder é esquecida.
Multiculturalismo crítico e de resistência	Esta posição defendida por Mc Laren é uma perspectiva que afirma o multiculturalismo como uma política de transformação, uma política crítica e uma política de compromisso com a justiça social. Como esclarece Candau:  Recusa-se a entender a cultura como não-conflitiva, harmoniosa ou consensual. Para ele, as questões relativas à diferença são determinadas pelos processos históricos, pelas mentalidades e ideologias, pelas relações de poder e mobilizam processos políticos e sociais (CANDAUI, 2002, p.84).

O currículo multicultural não deve ser meramente aditivo, ou seja, não basta incorporar à cultura dos estudantes outras culturas, mas é importante haver a interação entre elas. Esta perspectiva é defendida por Jean Claude Forquin denominada Educação Multicultural/Intercultural.

Esta é uma perspectiva que aborda um currículo comum, porém defende que os conteúdos sejam construídos a partir da pluralidade, evitando a guetização cultural que está relacionada a grupos ou identidades étnico-culturais que optam por abordar em suas propostas exclusivamente o estudo dos seus padrões culturais, impedindo um diálogo com a pluralidade.

Nesse contexto é preciso ter cuidado para que os momentos de apresentar a cultura de outros grupos, não haja uma visão de recreação, mas sim, estimular discussões que possa integrá-los num contexto de construção histórica, trabalhar as diferenças e os preconceitos e formas de superá-los. É lançado um desafio de superar relações, promovendo um verdadeiro currículo multicultural que combata os estereótipos. Segundo a visão do autor, as trocas de experiências e

intercomunicações culturais são importantes; assim como entre o universo escolar e o universo global, Candau esclarece:

A educação intercultural deverá lidar com a tensão entre o universal e o particular. Ressalta que o universalismo não é necessariamente etnocêntrico e dominador, sugerindo que é possível que este seja aberto e tolerante, tornando-se compatível com o reconhecimento e respeito às diferenças (CANDAU, 2002, P.93).

O multiculturalismo na educação busca fazer com que o indivíduo conheça e valorize a própria cultura, a própria identidade. Muitas vezes em sala de aula percebi que os estudantes valorizavam mais outras culturas, principalmente a dominante, havendo um tipo de desprezo ou desconhecimento da sua própria cultura. Na visão de James Banks:

Concebe como a principal finalidade da educação multicultural favorecer que todos os estudantes desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes de sua origem (CANDAU, 2002, p.85).

Atuando no contexto da própria cultura, o estudante passa a ser competente a uma experiência da diferença. Após essa compreensão, ele poderá aproximar-se da cultura de outros indivíduos, assim trabalhando a capacidade de respeitar e valorizar as identidades, gerando uma visão de justiça e respeito recíproco, evitando o que Canen (2005, p.188) chama de “demonização” do outro a partir da diferença.

Esta é uma tentativa de combater conflitos e discriminações, lembrando que este é um processo realizado de uma forma simultânea, em uma troca de experiência. Diante desses aspectos Canen propõe:

... o multiculturalismo representa uma perspectiva que busca desafiar a construção das diferenças e dos preconceitos, por intermédio de currículos que promovam a sensibilidade à pluralidade cultural e a desconstrução de discursos que silenciam ou estereotipam o outro (CANEN, 2005, p.187).

Para a construção de uma prática curricular multicultural, Canen (2005, p.188 a 190) propõe três caminhos possíveis:

<p>QUADRO 2: Caminhos para uma prática curricular multicultural</p>	
<p>Dinâmicas de sensibilização de identidades</p>	<p>Seria um estudo junto com os estudantes sobre a identidade. Sua construção e influências sofridas nas formações de cada uma delas: históricas, étnicas, culturais, etc. Tendo uma compreensão da hibridação na construção das identidades, esta sensibilização irá buscar uma conscientização de que nenhuma identidade é superior à outra.</p>
<p>Ancoragem social de conteúdos</p>	<p>É uma proposta que requer estratégias que abordem a identidade e a diferença nas disciplinas trabalhadas no currículo, como as Ciências Humanas e da Natureza, a Matemática, a História, a Língua Portuguesa, o Ensino das Artes, as Línguas Estrangeiras, a Educação Física, entre outras. Busca-se promover um trabalho interdisciplinar de conteúdos.</p>
<p>Avaliação diagnóstica multicultural</p>	<p>É o acompanhamento contínuo de todo o trabalho realizado no currículo. Canen (2005, p.190) afirma que “o objetivo é o conhecimento dos universos culturais dos alunos, bem como em que medida o diálogo entre estes e os padrões culturais abraçados pelo professor está sendo bem sucedido”. Podendo ser instrumentos de avaliação “trabalhos em grupo, testes, provas, diários reflexivos (em que alunos relatam, por exemplo, suas experiências, bem como o impacto das aulas sobre as mesmas), fichas de observação e outros instrumentos [...]” (CANEN, 2005, p.190).</p>

Em conclusão, irei expor as diferentes posturas dos profissionais da educação em relação ao multiculturalismo no âmbito educacional. São posturas que merecem ser enunciadas para que haja uma reflexão do papel do professor perante uma educação que busca o respeito à diversidade. As posturas básicas dos profissionais educacionais são enumeradas por Candau (2002, p.98), fundamentadas nas ideias de Fourquin:

- A primeira postura é denominada acrítica, pois se refere a professores que não têm ciência suficiente perante a problemática escola x cultura. Os conflitos socioculturais que acontecem na escola são problemas de nível individual, não afetando a comunidade escolar. Esta é uma postura omissa.

- A transcultural é a segunda postura do profissional da educação. Esta postura visa o papel da escola como transmissora de conhecimentos científicos reproduzidos ao longo da história, ou seja, conhecimentos culturais que devem ser abordados em qualquer escola. No entanto, essa postura o professor não tem visão crítica e reproduz o modelo de dominação sob o respaldo de cultura universal.
- A terceira postura é a assimilacionista. Acredita na pluralidade escolar, porém acredita numa integração das culturas “diferentes” com a cultura dominante. No fim esta cultura hegemônica acaba sendo privilegiada, visando as outras culturas como um acréscimo.
- A quarta postura é a radical. Esta não vê relevância na interculturalidade. Estes profissionais acreditam que para trabalhar a diferença é preciso que as escolas sejam diferenciadas, visando um universo cultural específico. Portanto, a integração das culturas neutraliza a diferença, porém os grupos socioculturais menores correm o risco de negar sua identidade perante o grupo sociocultural dominante.
- A quinta postura é o oposto da anterior. Chamada de intercultural, os profissionais da educação por sua vez acreditam na relevância da interculturalidade, na inter-relação, na comunicação e na interação entre diferentes grupos socioculturais. Consequentemente, toda a esfera educacional iria ser afetada por uma dinâmica reflexiva, crítica e autocrítica.

### 3.1.2 O Multiculturalismo no Ensino de Artes Visuais

“... a educação da apreciação é fundamental para o desenvolvimento cultural de um país”.

(BARBOSA, 1998, p.18)

Em relação à contribuição do Ensino de Artes Visuais ao conhecimento cultural do estudante e das outras culturas, Ana Mae Barbosa nos enuncia:

Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como uma linguagem representacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursiva e científica [...] Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte [...] Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos [...] 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).

O Ensino de Artes Visuais foi abordado de maneiras diferenciadas segundo as teorias do currículo. No período das teorias ditas tradicionais, defendidas por Bobbit, o Ensino das Artes Visuais era voltado para a técnica, o desenho geométrico e clássico, visando preparar o indivíduo para o trabalho, para a produção. Nas teorias críticas e pós-críticas “o educador deve ser acima de tudo, um ativista que participe da luta em prol da minoria”, segundo Torres e Simon (p.2992).

Segundo os estudos de Barbosa (1998, p.93 e 94), para termos uma educação multicultural crítica no ensino de Artes Visuais é preciso:

1. Promover o entendimento de cruzamentos culturais, através da identificação de similaridades, particularmente nos papéis e funções da arte, dentro e entre grupos culturais.
2. Reconhecer e celebrar diversidade racial e cultural em arte em nossa sociedade, enquanto também se potencializa o orgulho pela herança cultural em cada indivíduo.
3. Incluir em todos os aspectos do ensino da arte (produção; apreciação e contextualização) problematizações acerca do etnocentrismo, estereótipos culturais, preconceitos, discriminação e racismo.
4. Enfatizar o estudo de grupos particulares e/ou minoritários do ponto de vista do poder como mulheres, índios e negros.
5. Possibilitar a confrontação de problemas, tais como racismo, sexismo, excepcionalidade física ou mental, participação democrática, paridade de poder.
6. Examinar a dinâmica de diferentes culturas.
7. Desenvolver a consciência acerca dos mecanismos de manifestação da cultura dentro de grupos sociais.
8. Incluir o estudo acerca da transmissão de valores.
9. Questionar a cultura dominante, latente ou manifesta, e todo tipo de opressão.
10. Destacar a relevância da informação para a flexibilização do gosto e do juízo acerca de outras culturas (BARBOSA, 1998, p.93 e 94).

Estes dez itens descritos são caminhos para o multiculturalismo no ensino de Artes Visuais. Eles não poderão ser encarados como regras, porém direcionamentos para um trabalho com a diversidade, e com a experiência da diferença. Entende-se que Ana Mae Barbosa propõe que a Abordagem Triangular é eficaz no Ensino das Artes Visuais, que busca a educação democrática e que trabalhe a diversidade sociocultural. É uma proposta “construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e pós-moderna” (BARBOSA, 1998, p.41). Considera-se que o fazer (criação artística), a leitura das obras de arte (apreciação de obras artísticas) e a contextualização em todas as instâncias (social, histórica, cultural, étnica, entre outras), “impulsione a percepção da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um” (BARBOSA, 1998, p.92).

Como vimos no início deste capítulo, a seleção de conteúdos do currículo é uma questão de poder, o grupo dominante de uma sociedade acaba por decidir o que abordar em um currículo que será reproduzido nas escolas. Contudo, as teorias pós-críticas afirmam que o poder deve estar descentralizado, não está apenas no estado, porém em toda rede social.

O currículo multiculturalista voltado para o ensino das Artes Visuais busca esta descentralização de poder, indo à procura da valorização das diversas culturas, principalmente a dos estudantes. Preza-se um currículo não homogeneizado. No Brasil, um currículo nacional sempre

terá controvérsias, devido à vastidão cultural que existe no país. Ana Mae Barbosa expõe esta problemática:

A Educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo, começando pelo reconhecimento e apreciação da cultura local. Contudo, a educação formal no Terceiro Mundo ocidental foi completamente dominada pelos códigos culturais europeus e, mais recentemente, pelo código cultural norte-americano (BARBOSA, 1998, p.13).

Candau (2002, p.85) nos esclarece que “o que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída a partir de um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural”. O grande desafio multicultural no Brasil é diminuir este preconceito sociocultural, conseqüentemente diminuindo a distância entre as culturas.

O multiculturalismo no ensino das Artes Visuais não requer a separação das culturas, mas sim uma reciprocidade de experiências, ou seja, uma prática da educação democrática e intercultural (a interação entre as culturas). Para isso acontecer “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). Ou seja, o estudante só poderá conhecer e valorizar outras culturas, por meio da amplitude de conhecimentos, a partir da consciência da própria identidade cultural, conforme Mason: “estabelecer a própria identidade cultural é essencial numa investigação entre culturas...” (MASON, 2001, p. 40). Vale à pena lembrar que estes conhecimentos devem ser vistos como uma maneira de investigação, compartilhamentos, vivências e interação com o cotidiano de vários grupos culturais, não como uma “atitude de apenas adicionar à cultura dominante alguns tópicos relativos a outras culturas” (BARBOSA, 2005, p. 93).

O multiculturalismo junto ao ensino de Artes Visuais requer atitudes e iniciativas específicas do professor. Ele é o sujeito que contribui para quebrar preconceitos, situando o étnico, o gênero e o social no universo artístico. O exercício do respeito à diversidade deve começar pelo discurso do professor em relação à diferença de identidade cultural, “que não é uma forma fixa ou congelada, mas um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas com outras culturas” (BARBOSA, 1998, p.14). A diversidade existente no campo das Artes Visuais e entre os estudantes em sala de aula, trabalhada corretamente poderá ocasionar um desfecho satisfatório, conforme Torres e Simon:

O multiculturalismo encontrou no ensino da Arte um terreno fecundo, já que esta disciplina permite tanto o conhecimento de representações artísticas de diversas culturas quanto uma cultura hegemônica. Os estudos multiculturais em Arte pretendem que sejam apresentadas na sala de aula outras obras e não apenas aquelas da tradição europeia, branca e masculina (TORRES e SIMON, p. 2997).

Mason acredita que é “importante estudar a diversidade de formas pelas quais os seres humanos produzem ou reagem ao que quer que eles chamem de arte” (MASON, 2001, p.30). O ensino de Artes Visuais que aborda o currículo multicultural é capaz de conscientizar os estudantes

a responderem às diferenças socioculturais de maneira responsável. As Artes Visuais levam os estudantes a conhecerem a própria identidade e as outras identidades por meio das imagens. Enfim, a partir de contextualizações da própria vida com os valores estéticos e socioculturais diversificados, eles poderão ser prevenidos de toda e qualquer atitude discriminatória.

### 3.2 Ensino de Artes Visuais e cotidiano

O foco desta pesquisa está baseado entre a estética do cotidiano e o ensino das Artes Visuais. O desafio é mostrar qual a importância da abordagem do cotidiano estético do estudante e do meio em que ele vive no currículo dessa disciplina.

Podemos entender como cotidiano as atividades que são realizadas no dia a dia, que são compostas por ocupações habituais de importância para os indivíduos que a vivenciam. Ofícios corriqueiros que acontecem no meio doméstico, na comunidade escolar e no universo sociopolítico. Pode-se também considerar casos que antes eram compreendidos como ações extraordinárias, anormais, únicas, casuais, que podem a partir das diversas invenções do cotidiano se tornar atividades ordinárias, normais, rotineiras e não casuais, como por exemplo, a banalização da violência, do sexo e do uso de drogas lícitas e ilícitas na sociedade, principalmente no grupo social mais pobre:

Os comportamentos do sujeito na vida cotidiana constituem a vida cotidiana, ou seja, o sujeito participa da cotidianidade e por isso o é a própria vida. No cotidiano funcionam todos os sentidos, suas capacidades, habilidades, enfim, tudo o que compõe a vida individual do sujeito, inclusive sentimentos como paixão, ideologias e ideias. Desse modo, ao mesmo tempo em que se é atuante é espectador dos acontecimentos e situações dos espaços públicos (MAGRO, 2006, p.28).

Michel de Certeau nos mostra que “o cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia, nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente [...]. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior [...]. O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível [...]” (CERTEAU, GIARD e MAYOL 1996, p.31). Este invisível que se refere Certeau seria o ordinário, as práticas comuns que são transformadas por meio do cotidiano? Seria o sujeito anônimo das periferias, inventor do cotidiano por meio de várias maneiras, a fim de resistir e sobreviver na sociedade neoliberal?

Acredito que a invenção do cotidiano na sociedade e no cotidiano escolar representada por Certeau, equivale às diferentes maneiras dos sujeitos (no caso desse estudo, os periféricos), dos estudantes e dos profissionais da educação (no âmbito educacional) de resistirem à política imposta pelo sistema dominante. Um currículo multicultural/intercultural é uma maneira de resistência, uma reação ao conformismo.

No entanto, a visão de Michel Maffesoli nos leva a compreender que o cotidiano é uma dinâmica de experiências em ensino/aprendizagem vividas pelos sujeitos, “o corpo individual e/ou coletivo faz a experiência do mundo, faz a experiência com o mundo” (MAFFESOLI, 1985, p.216). Portanto, o cotidiano poderá ser uma fonte de conhecimento oferecido pelas suas experiências. Assim como também poderá ser considerada uma das maneiras de inventá-lo ou representá-lo por meio do valor estético existente em “todo ato humano” (MAGRO, 2006, p.14).

O ensino das Artes Visuais pode contribuir, junto ao estudo do cotidiano, com a reflexão sobre os modos de ser e agir de um determinado grupo social. Avancini (1995, p. 27) nos diz que “o ensino de Artes nos dá possibilidades de interferir num espaço onde predomina o anônimo, o repetitivo, o que não tem visibilidade”. É por meio do Ensino das Artes Visuais que temos a possibilidade de trabalhar com a “superação do cotidiano”.

A “superação do cotidiano” consiste, segundo Macedo (1995, p. 19), em “superar o cotidiano no que ele tem de repetitivo e mecânico, no que ele tem de desumanizador”.

Trabalhar o cotidiano estético e a subjetividade das pessoas, em especial dos estudantes em formação intelectual e cidadã, se configura numa ação de exploração do campo íntimo do sujeito. É mais cômodo para um professor continuar no processo de educação bancária, transmitindo todos os conteúdos obrigatórios do currículo, sem mais envolvimento com o imaginário do outro. Portanto, o caminho começa a ficar mais complexo, quando o professor “atreve-se” a trilhar na direção da subjetividade e na intimidade cotidiana do estudante.

Pereira (1996, p.85) nos demonstra que a estética é dividida em dois campos: a macroestética que se refere a “uma estética com ‘E’ maiúsculo que nasce no século XVIII, como campo epistemológico independente, como disciplina” e a microestética, que “se refere ao modo como cada indivíduo se organiza enquanto subjetividade”. No entanto, é esta microestética que o professor de Artes Visuais vai explorar ao abordar a estética do cotidiano em seu currículo. Richter sugere:

Trabalhar a estética do cotidiano no ensino de artes visuais supõe ampliar o conceito de arte, de um sentido mais restrito e excludente, para um sentido mais amplo, de experiência estética. Somente dessa forma é possível combater os conceitos de arte oriundos da visão das artes visuais como “belas-artes”, “arte erudita” ou “arte maior”, em contraposição à ideia de “artes menores” ou “artes populares”. [...] A tendência no ensino de artes visuais, ainda hoje, é reproduzir conceitos modernistas de arte largamente aceitos nos meios acadêmicos. Esse enfoque exclui todas as artes chamadas “menores”, e, com a exclusão delas, toda a possibilidade de um trabalho intercultural em arte (RICHTER, 2003, p.24).

Este enunciado de Richter resume toda a problemática da cultura periférica que abordo nas reflexões anteriores. Para se trabalhar a cultura e a arte da periferia como é sugerido nesta pesquisa, é proposto abordar o estudo da estética do cotidiano no ensino de Artes Visuais, que faz o conceito da arte ampliar para o além “erudito”. É sugerido que toda discriminação, marginalização e anonimato do artefato que é produzido nas camadas menos favorecidas da sociedade,

principalmente nas periferias, seja dissipado. Conseqüentemente, no âmbito educacional é lançado o desafio de trazer para o currículo de Artes Visuais uma educação que trabalhe a diversidade, a partir da multiculturalidade/interculturalidade.

Trabalhar com a estética do cotidiano no Ensino de Artes Visuais é ir muito além do superficial, requer uma abordagem mais profunda para trazer o cotidiano estético do estudante para a escola por meio do trabalho com a imagem. Poderá influenciar o modo de ver, pensar e agir diante dos desafios da cotidianidade do estudante e da escola. É usar as Artes Visuais para estimular o indivíduo à consciência crítica, a questionar a própria realidade, como nos alegam as teorias do currículo críticas e pós-críticas.

No item 1.4 do primeiro capítulo abordamos alguns exemplos de pessoas que trabalharam a estética do cotidiano: o artista baiano Marepe, que mostra em suas obras valores trazido da cotidianidade vivida em sua cidade natal; Arthur Bispo do Rosário e Gabriel Joaquim dos Santos que até então não tinham a pretensão de tornarem-se artistas, mas suas poéticas estão carregadas de valores estéticos, e que alcançaram influências para inúmeros artistas contemporâneos. E expus o exemplo de algumas pessoas, dentre elas artistas e moradores do Baixo Roger, que representaram por meio de seus artefatos a união do pragmático e do estético.

Nas experiências que obtive como professor de Artes Visuais, ao abordar a estética do cotidiano dos estudantes, compreendi que o mais importante nas aulas de não é a imagem ou artefato estético final, mas sim todo o seu processo de construção. É por meio deste processo de experiência estética que podemos conhecer o contexto sociocultural em que ele está inserido, nos possibilitando adentrar no enfoque da educação para a diversidade ou pluralidade, que “é uma sentença extremamente representativa da definição do ser humano como ser universal, social e individual” (RICHTER, 2003, p.37).

O ser humano é individual, porém suas reações são conseqüências de um pensamento coletivo, inclusive a estética, que é constituída pelo social. Magro afirma que “só gostamos daquilo que conhecemos; só elegemos belo aquilo que tem relação com a nossa vida e nossas escolhas” (MAGRO, 1996, p.29). A estética do cotidiano, abordada no currículo multicultural no ensino de Artes Visuais, proporciona o trabalho de reconhecimento da própria visão estética do estudante, a partir do seu cotidiano sociocultural, e propicia a ampliação da sua visão estética a partir da experiência da diversidade cultural.

# CAPÍTULO IV

**PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA MUNICIPAL FREI AFONSO  
(BAIXO ROGER, JOÃO PESSOA - PB)**



**CAPÍTULO IV**  
**PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA MUNICIPAL FREI AFONSO**  
**(BAIXO ROGER, JOÃO PESSOA – PB)**

#### **4.1 “Descendo para o Roger”**

O meu primeiro contato com o Bairro do Roger foi aos 16 anos, quando a prefeitura municipal de João Pessoa lançou um concurso regional de desenho do qual participei. O objetivo desse concurso era selecionar os três desenhos mais criativos sobre o fim do “lixão do Roger”<sup>23</sup>. O resultado saiu no mesmo dia em que o lixão foi desativado no ano de 2003, em cuja cerimônia compareci. Este evento foi um grande marco na história da cidade.

No ano de 2011, já exercendo a profissão de professor de Artes, tive a oportunidade de me aproximar do Roger mais uma vez, e de uma forma mais aprofundada, principalmente o Baixo Roger. Trabalhei um ano como oficinairo de desenho artístico do Programa Mais Educação na Escola Municipal Frei Afonso. No ano seguinte, em 2012, fui convocado para ser Professor Comunitário daquele programa na mesma escola. Em paralelo, exercia a docência em Artes na própria escola Frei Afonso e na Escola Municipal Monsenhor João Coutinho, localizada também no Baixo Roger.

O Roger é um bairro marcado por estigmas, conhecido pelas marcas que o aterro sanitário deixou, por abrigar um presídio de segurança máxima e por um quadro de pobreza e violência exposta exageradamente pela mídia. Neste período pude conhecer de perto a realidade boa e ruim do Roger, conheci lugares que poucas pessoas conheceram. O contato com os moradores, com os estudantes e com a cultura local me fascinou, quebrando em mim todo e qualquer preconceito construído pelo senso comum em relação ao bairro.

Segundo o Censo 2010, a população do Roger possui 10.381 habitantes, representando 1,43% da população da cidade de João Pessoa. Segundo Silveira, o Bairro do Roger “chamava-se ‘sítio Maria Burinhosa’, por pertencer a essa mesma pessoa. Depois a propriedade foi vendida ao Senhor Antônio de Melo Muniz que, por sua vez, em 1847, a vendeu ao súdito inglês Ricardo Roggers (1988, p.3)”. Considerado um dos mais antigos da cidade, o bairro levou essa nomenclatura devido a esse antigo proprietário inglês. Mais tarde em 1896, suas terras bucólicas foram doadas à arquidiocese da Paraíba, onde hoje está localizada a área norte da cidade de João Pessoa, fazendo divisa com o bairro de Tambiá e o Centro.

---

<sup>23</sup> Na seção 3.1.1 serão abordados mais detalhes sobre a história do aterro sanitário conhecido como “lixão do Roger” e a sua desativação.

Atualmente, a área total do Bairro do Roger corresponde a 2,57 km<sup>2</sup>; quando ainda era sítio (1855), sua área total era de 300 braças quadrado, o que equivalia a 5,48km<sup>2</sup>. Percebemos, pois, que espacialmente a área diminuiu, pois houve fragmentações espaciais devido a inserção de outros bairros como no de Tambiá. Nesta divisão, o sítio Engenho Paul passou a ser terras do Roger, parte do sítio fica localizado onde encontramos hoje o Parque Arruda Câmara, zoológico da cidade, o Centro Cultural Piollin e outras áreas por suas imediações (BISPO, 2015, p.35).

No primeiro capítulo discutimos o conceito e as características da periferia. Em consequência das transformações urbanas, a periferia conceituada como áreas distantes dos centros urbanos foi colocada em questão. O Bairro do Roger está localizado praticamente junto ao centro da cidade de João Pessoa, porém a sua condição como periferia está relacionada à sua histórica condição social. Como percebemos no subcapítulo 1.2, o Roger foi formado pela população mais pobre que foi sendo expulsa do centro, enquanto a cidade se expandia territorialmente. Em 1930, o crescimento da pobreza no local já era elevado. Foi lá que “surgiram os primeiros assentamentos caracterizados como favelas” (NASCIMENTO, 2012, p.80), e esse estigma social perdurou ao longo da história do bairro.

A sua geografia fez com que houvesse uma dicotomia interna: a parte alta é denominada Alto Roger, que é a área mais antiga, que abriga inúmeros casarões e construções religiosas (a mais antiga construção religiosa é a Igreja Santa Terezinha, a padroeira do Roger, datada de 1934). A parte baixa mais recente é denominada Baixo Roger, que abriga a população mais carente e onde está localizado o antigo aterro sanitário, o mangue, o presídio de segurança máxima Desembargador Flósculo da Nóbrega (fundado em 1940), o famoso Campo do Onze (Clube do Onze Esporte Clube Recreativo – fundado em 1955), os limites da Bica<sup>24</sup>, a pedreira e as seguintes comunidades: Comunidade Boa Esperança (mais conhecida como Terra do Nunca, localizada aos fundos da Bica), Comunidade Asa Branca (localizada por trás do presídio) e a Comunidade do S, a mais conhecida, e também o foco desta pesquisa, pelo fato da maioria dos estudantes morarem nessa área. Em relação à dicotomia no Bairro do Roger, Bispo afirma:

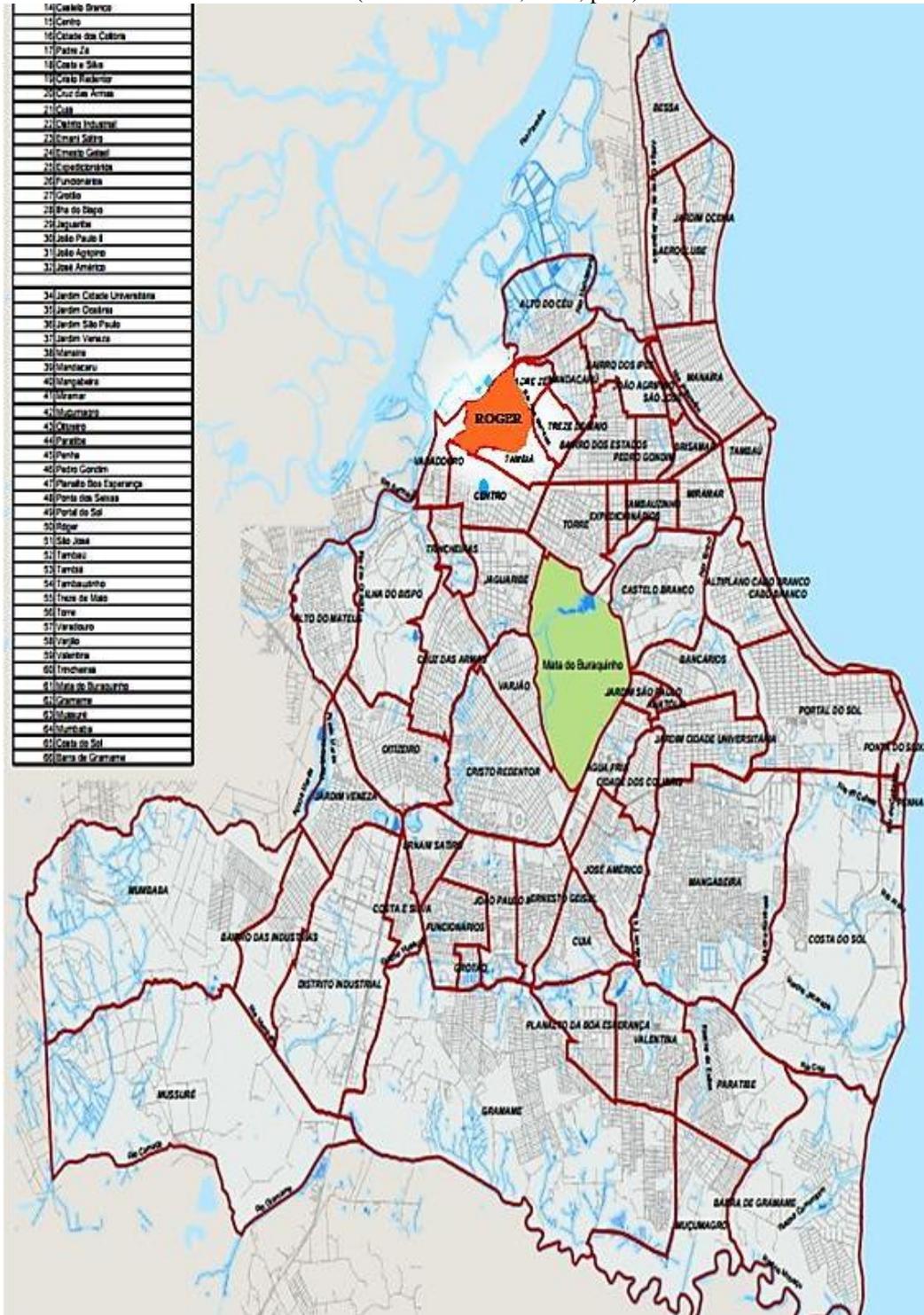
[...] o termo “alto e baixo” também estabeleceu uma conotação pejorativa, construindo uma dualidade social, ou seja, coincidentemente, o Alto Roger é mais antigo, possui melhor infraestrutura e seus moradores tem condições de vida melhor, enquanto no Baixo Roger, devido à sua ocupação tardia, consequência de aglomeração de moradias dos catadores de lixo que trabalhavam no lixão por lá localizado, possui uma infraestrutura precária, condições de vida mais baixas e maiores índices de vulnerabilidade social. Isso acarretou [...] num preconceito interno, em que os moradores do “Alto” subjagam os de “Baixo” (BISPO, 2015, p.30).

---

<sup>24</sup> Fundada em 1922, o Parque Zoobotânico Arruda Câmara (homenagem ao botânico Manuel Arruda Câmara) ou a Bica está localizado à sua entrada no Bairro de Tambiá, porém ao fundo pertence ao Bairro do Roger. O nome Bica se deu pelo fato do local ter uma fonte de água oriunda de uma lenda indígena, o qual ficou conhecido como Fonte Tambiá.

Segue abaixo na imagem 48 o mapa atual da cidade de João Pessoa, percebemos o Bairro do Roger na área norte da cidade. Logo mais na imagem 49 o mapa detalhado do bairro:

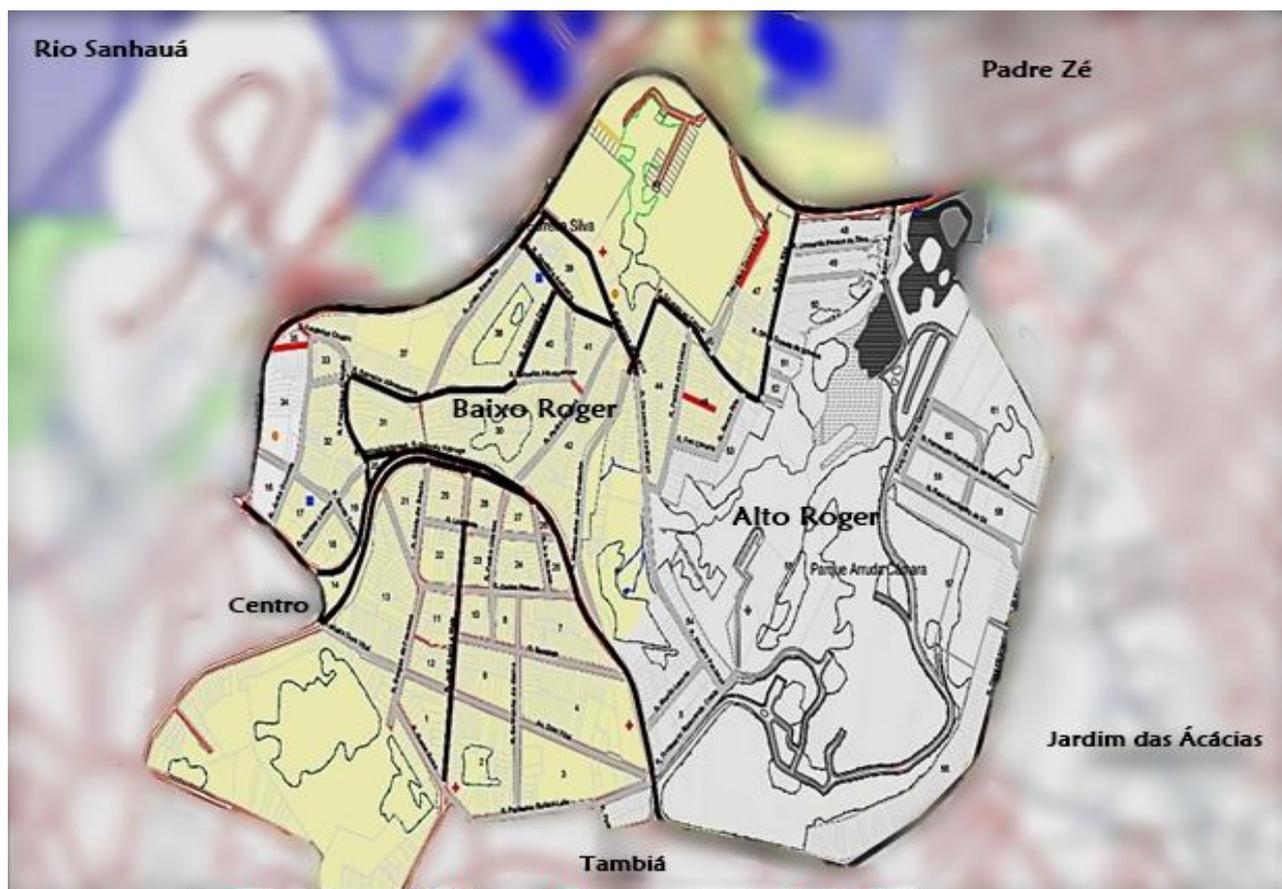
Imagem 48: Mapa atual da cidade de João Pessoa, destacando em laranja o Bairro do Roger  
Fonte: (NASCIMENTO, 2012, p.71)



Fonte: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2012/04/Mapa-dos-Bairros-de-Joao-Pessoa.pdf>>



Imagem 49: Mapa do Bairro do Roger



Fonte: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2012/04/Mapa-dos-Bairros-de-Joao-Pessoa.pdf>>



#### 4.1.1 O lixão do Roger e a Comunidade do S

Em 1958, foi aberto o maior aterro sanitário a céu aberto do estado da Paraíba, localizado no Baixo Roger, conhecido popularmente por “lixão do Roger”. Diariamente setecentas a mil toneladas de lixo de toda capital era derramada numa área de 17 hectares<sup>25</sup>.

Uma das cenas e frases mais frequentes divulgadas na mídia era a diária disputa do lixo entre pessoas e urubus<sup>26</sup>. O grande acúmulo de resíduos fez com que em 1973 as primeiras famílias de catadores começassem a construir moradias nas proximidades do lixão do Roger: entre as margens do mangue (imagem 50) e o sistema de esgoto planejado pelo sanitarista Saturnino de

<sup>25</sup> Fonte da informação disponível em: < <http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2013/08/lixao-fechado-ha-dez-anos-continua-recebendo-residuos-em-joao-pessoa.html>>. Acesso em: 20/03/2016

<sup>26</sup> Aves de cor preta geralmente de cabeça e pescoço nus e que se alimentam de carne em putrefação.

Brito no início do século XX e que possui a forma de “S” (por isso a área levou essa nomenclatura – imagem 51) até as margens da linha do trem<sup>27</sup> (imagem 52), paralela com a atual Avenida Airton Sena, onde está localizada a Escola Municipal Frei Afonso.

Imagem 50: Área do mangue na Comunidade do S



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 51: Sistema de esgotamento abandonado em forma de “S”



Fotografia: Eduardo Salustiano

---

<sup>27</sup> As linhas de trem que cruzam o Baixo Roger estão ativas. Lá trafega nos dias entre segunda a sábado os trens da CBTU (Companhia Brasileira de Trens Urbanos) de transporte de passageiros.

Imagem 52: A entrada da Comunidade do S



Fotografia: Eduardo Salustiano

A Comunidade do S é caracterizada como favela devido à condição inicial de invasão territorial. De acordo com relatos dos primeiros moradores<sup>28</sup>, o cenário inicial do local era precário. Eles tiveram que aterrar o mangue para construir suas moradias. Não havia água (a água era coletada em baldes nas ruas da proximidade que possuíam água encanada) e nem energia elétrica, muitas famílias que não iam para o lixão trabalhavam na pedreira<sup>29</sup> (imagem 53), que está ativada até hoje próximo ao sistema de esgoto abandonado. Havia muita lama e mosquito, porém a questão da violência não era como nos dias atuais.

Imagem 53: A pedreira



Fotografia: Eduardo Salustiano

---

<sup>28</sup> Fonte dos relatos: Vídeo A história da Comunidade do “S”. Disponível em: <<https://vimeo.com/43400813>>. Acesso em: 20/07/2016.

<sup>29</sup> A região do Baixo Roger é rica em pedra calcária. Construções como as antigas igrejas do centro histórico foram construídas por meio delas. Esta pedreira em particular, forneceu material para a construção do Hotel Tambaú. Ver local na imagem 28.

Esses relatos de moradores reforçam o ponto que expus baseado em Leitão (2009) no primeiro capítulo sobre a formação de favelas nas cidades: no caso da Comunidade do S, a sua formação se deu pela carência de emprego e procuras de alternativas no subemprego. As famílias que vinham do interior do estado, e também famílias da própria capital, sem trabalho e sem terem para onde ir, aterraram o espaço e construíram as moradias próximas ao lixão e à pedreira, de lá elas poderiam tirar o sustento.

Como nos diz Zaluar e Alvito (1999, p.21), após muitas lutas, “a favela venceu”. Ninguém fala em remoção, apesar de existirem projetos habitacionais há anos não concluídos. A água e a energia foram instaladas, inserindo o “S” nos pagamentos de impostos da cidade. As ruas ganharam nomes, muitos barracos foram sendo substituídos por casas de alvenaria (imagem 54), apesar de ainda existirem barracos frágeis em muitas partes da comunidade (imagem 55). Em 2003, na gestão municipal de Cícero Lucena, o lixão do Roger foi desativado, fazendo que a visão sem lixo aos poucos fosse reaparecendo (imagem 56). Portanto, um dos maiores desafios que a Comunidade do S vive hoje, segundo os moradores em depoimento, é a questão do saneamento básico precário e as ruas sem calçamento (imagem 57, 58 e 59).

Imagem 54: Casas de alvenaria da Comunidade do S



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 55: Os barracos frágeis da Comunidade do S



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 56 : Aterro onde se encontrava o antigo lixão do Roger



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 57: A rua principal da Comunidade do S



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 58: Poluição no mangue recorrente à falta de saneamento básico



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 59: A lagoa do S, destino do esgoto de muitas casas da comunidade



Fotografia: Eduardo Salustiano

#### **4.1.2 Descrição do Baixo Roger segundo a Escola Municipal Frei Afonso**

A Escola Municipal Frei Afonso atende estudantes cuja maioria reside no Baixo Roger e na Comunidade do S. A escola aponta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP, 2015, p.24) relatos positivos e negativos do local onde ela está inserida, os quais estão descritos a seguir:

Pontos negativos do Baixo Roger:

- Problemas de iluminação e transporte público. Poucas escolas públicas e assistência médica insuficiente. Moradias em situação de risco e poucos espaços para lazer e esporte. Ausência de praças e creches. Saneamento básico deficiente (nos locais com saneamento muitos estão

estourados) e a maioria das residências tem esgoto a céu aberto. Desemprego, aumento da violência e do tráfico de drogas, devido a ausência do estado e de políticas públicas.

Pontos positivos do Baixo Roger:

- A proximidade do bairro com o Centro histórico e o centro de João Pessoa possibilita que os seus moradores tenham acesso a outros serviços como: estudar em outras instituições de ensino, mais opções de compras em farmácias, supermercados, lojas e shoppings. Acesso facilitado a igrejas, rodoviária e estação de trem. O Baixo Roger se apresenta como uma grande referência carnavalesca. Tem grupos de danças folclóricas, grupos de teatro, grupos religiosos, Grupo da Melhor Idade, poetas, artistas plásticos e as ONGs Casa Pequeno Davi e Centro Cultural Piollin, Rede de Proteção Integral a Criança e ao Adolescente, Programa Saúde na Escola e Associação de Moradores do Bairro onde a escola mantém parceria. Possui diretórios políticos, clubes de futebol e participam de reuniões do orçamento participativo municipal, cujos problemas cotidianos do bairro são discutidos pela população na busca de soluções.

#### 4.1.3 A cultura do Baixo Roger

O Bairro do Roger é uma referência cultural na cidade de João Pessoa, há uma cultura espontânea que retrata a identidade do bairro. São as próprias comunidades do Roger, tanto o Alto quanto o Baixo, que organizam os seus grupos culturais, que produzem a sua arte e conseqüentemente a sua estética do cotidiano.

Em tempos de carnaval, ainda pode-se encontrar as festas de rua e os desfiles da La Ursa nas ruas do bairro. Segundo Pessoa (2012, p. 64), “o carnaval de clube foi introduzido no bairro por Manuel Serafim, Waldomiro Ferreira e Augustinho Tomaz no Campo do Onze na década de 1930”. No Alto Roger encontra-se a Associação Grêmio Recreativo Cultural *Catedráticos do Ritmo*, criada pela família Brito em 1957, e campeã de vinte e cinco títulos no carnaval tradição da cidade de João Pessoa. Suas cores são o amarelo, o preto e o branco.

No Baixo Roger encontra-se a *Império do Samba*<sup>30</sup> criada em 2004 e campeã de seis títulos, de onze participações do Carnaval Tradição de João Pessoa. O último título obtido em 2015, o samba-enredo destacou o artesanato e o artesão como enriquecimento da cultura regional.

---

<sup>30</sup> Veja no you tube o desfile da Império do Samba 2015 disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=\\_M5n011hUDY](https://www.youtube.com/watch?v=_M5n011hUDY)>. Acesso em: 14/11/2016.

Composta por 250 integrantes e presidida por Ednaldo Travassos<sup>31</sup>, a agremiação do Baixo Roger tem uma característica peculiar que, segundo Bispo, busca:

[...] relação com a comunidade e envolve-se com ações de protagonismos sociais que buscam a conscientização e a formação cidadã dos moradores. Bem mais recente que a Catedráticos do Ritmo, nasceu em 2004, a partir de fundadores que levavam a cabo a questão do gênero, da diversidade cultural, fazendo com que essa pluralidade estivesse nos enredos e entre os participantes (BISPO, 2015, p.81).

Percebe-se que esse momento carnavalesco possui em sua base a função de inclusão social, onde todos os moradores, principalmente as crianças e os jovens, são chamados a participar. As cores da escola são o vermelho, o branco e o dourado (imagens 60 e 61):

Imagem 60: Apresentação da Império do Samba em 2015 cujo tema foi o artesanato regional



Fotografia: não informado

Fonte: <http://www.paraibacriativa.com.br/artista/escola-de-samba-imperio-do-samba/>

Imagem 61: Mestre Sala e Porta Bandeira da Império do Samba representando o verde do bairro – 2011



Fotografia: Jackeline Silva

Fonte: Pessoa (2012, p.68)

<sup>31</sup> A escola de samba *Império do Samba* possui sócios fundadores: Maria da Penha Souza, Maria Edvânia Souza, Maria do Socorro Freitas de Souza, Elza Francisca Chagas da Silva, Gilberto Barbosa da Costa e Luciano Peixoto da Silva. Fonte disponível em: <http://www.paraibacriativa.com.br/artista/escola-de-samba-imperio-do-samba/>. Acesso em: 14/11/2016.

Destaco também o mais jovem Grêmio Recreativo e Cultural Escola de Samba do Baixo-Roger, a *Unidos do Roger*, presidida por Fernanda Bevenutty, cujas cores são o verde, rosa e branco e composta por 320 participantes. Fundada no dia 01 de março de 2014, bicampeã do carnaval tradição da cidade de João Pessoa. Como a Império do Samba, a Unidos do Roger trabalha também com a questão da inclusão social e o respeito à diversidade. Para que tudo seja concluído a tempo, organiza-se um verdadeiro mutirão com os participantes e moradores voluntários para a confecção das roupas e carros alegóricos. Há uma verdadeira manifestação da estética do cotidiano na construção de todos os paramentos do Grêmio: cada cor, cada tecido transformado em roupas e fantasias, cada parte dos carros alegóricos estão impregnados de cotidianidade dos moradores do Baixo Roger.

Assim como no carnaval, no período de São João o bairro se mobiliza para dar vida ao cenário junino com os pavilhões, bingos, barracas de lanches e fogos de artifícios, brincadeiras, bandeirolas, fogueira e principalmente as quadrilhas:

Os festejos juninos do Roger datam da década de 1930, quando o local se eleva a bairro, iniciando, embora de forma lenta, seu processo de urbanização. Os festejos foram se intensificando com a migração de seus habitantes, que oriundos, em grande parte dos municípios do interior paraibano e estados vizinhos, ocupam a porção baixa do bairro, trazendo com seu êxodo, suas simbologias, crenças e costumes (PESSOA, 2012, p.69).

Como mencionei no capítulo primeiro, a cultura nas periferias é formada pela junção de inúmeras culturas de diferentes sujeitos unidas em um local, fato ocorrido pela chamada hibridização cultural. O enunciado de Pessoa reforça esse pensamento que o Bairro do Roger, principalmente o Baixo Roger, teve uma riqueza cultural construída nesse processo de “transculturções” (FROTA 2005, p. 16).

Assim como os blocos de carnaval, o Bairro do Roger possui dois grupos de quadrilhas juninas: No Alto Roger encontra-se a Quadrilha Junina Fazenda Paraíba, formada em 1996 por Edson Pessoa, hoje coordenada pelo seu irmão Luciano Pessoa, conquistando até o momento dois títulos municipais. No Baixo Roger encontra-se a Quadrilha Junina “Lageiro Seco” do Coroné Ludugero, formada no ano de 1953 pelo marcador Graciano Ferreira, figura bastante conhecida no bairro, falecido em 1978. Durante toda a sua existência conquistou três títulos municipais, cinco títulos estaduais e no ano de 2006, terceiro lugar em nível regional (imagem 62). Como característica da quadrilha, destaco a seguinte fala de Márcio Mendes (coreógrafo e coordenador), quando entrevistado em janeiro de 2012 por Pessoa:

A diversidade, a liberdade, o prazer que os meninos sentem, cada ensaio, é cada ensaio, pode ser sempre aos sábados, mas nunca vão ser os sábados um igual ao outro, vai ser sempre diferente. Então... A liberdade de ensaiar, de se vestir, de brincar, a liberdade de dançar, de dizer: eu, eu vou brincar um São João gostoso! Essa é a diferença, por isso que tem essa procura aqui dentro da Lageiro Seco, entendeu? É essa a liberdade; agora claro, a

coordenação não abre mão em cima dessa responsabilidade, direitos e deveres andam juntos dentro da Lageiro Seco (PESSOA, 2012, p.60).

Imagem 62: Apresentação da Quadrilha Junina “Lageiro Seco” do Coroné Ludugero



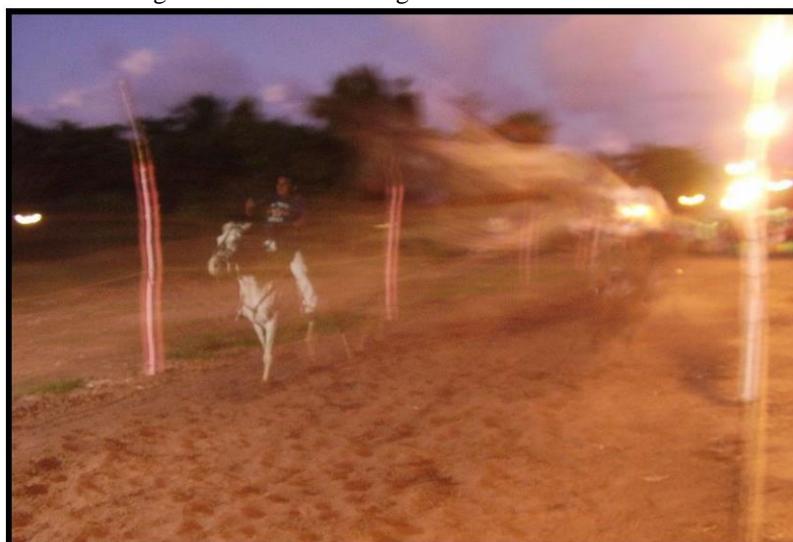
Fotografia: não informado

Fonte: <<https://quadrilhasdaparaiba.blogspot.com.br/2011/06/apos-equivoco-quadrilha-junina-lageiro.html>>

Outra manifestação cultural relevante de ser mencionada neste trabalho é a “Corrida de Argolinhas” (imagem 63) realizada na Comunidade do S, como descreve Pessoa:

As argolinhas disputadas entre dois cavaleiros que tem como meta acertarem as argolas penduradas em um local relativamente alto com os cavalos em movimento atraem até hoje um considerável público na Comunidade do “S”, todos os domingos à tarde, um grande público se reúne margeando a Avenida Ayrton Senna, ali pessoas comem seu churrasquinho e tomam sua cerveja vendida em tendas de plásticos ou barracas montadas bem próximo da pista da argolinha, sendo ali além de um espaço para o lazer, um espaço para se acrescentar o rendimento mensal de algumas poucas famílias, enquanto crianças correm ou soltam pipas (PESSOA, 2012, p.89).

Imagem 63: Corrida de Argolinhas da Comunidade do S



Fotografia: Joalisson Cunha

Fonte: Pessoa (2012, p. 90)

O Bairro do Roger abriga duas importantes ONGs que visam a inclusão social por meio da cultura e da arte. São intervenções institucionais no bairro que acolhem o referencial estético dos seus participantes. No Baixo Roger encontra-se o Centro Cultural Piollin, que foi fundado por um grupo de atores (Buda Lira, Everaldo Pontes e Luiz Carlos Vasconcelos) em março de 1977. A ONG tem o propósito de desenvolver ações educativas de arte e cultura para crianças, adolescentes e jovens da cidade de João Pessoa, trabalhando com oficinas de Circo, Teatro, Arte da Palavra e Semear o Planeta, procurando o desenvolvimento pessoal e a inclusão social dos participantes<sup>32</sup>. Também no Baixo Roger encontra-se a Casa Pequeno Davi, que é uma organização sem fins lucrativos e desenvolve atividades educacionais com crianças e adolescentes do Bairro do Roger e adjacências. Fundada em 1985, o objetivo da ONG consiste:

De acordo com o artigo 2º do regimento interno, o “objetivo principal da Casa Pequeno Davi é oferecer educação integral às crianças e adolescentes deste bairro, favorecendo sua integração na sociedade como cidadão consciente de seus direitos e deveres, bem como possibilitando sua preparação para o mercado de trabalho com vistas a uma melhoria de vida” (CARVALHO, 2008, p.41).

Hoje, mais de 350 meninos e meninas, entre 7 e 18 anos participam da instituição por meio das seguintes oficinas: Artes Visuais, Contação de História, Dança, Esporte e Recreação, Formação Humana, Inclusão Digital, Iniciação Profissional (serigrafia, móveis planejados, coreldraw e manutenção de micros), Ludo Pedagógico e Música (coral, flauta, banda, violão, trompete).

A Casa Pequeno Davi abre as suas portas para a população do bairro. Pode-se ter o exemplo do Grupo das artesãs do Baixo Roger. O grupo é formado por mulheres, em sua maioria mães de estudantes participantes da ONG, que por não haver local para produção do artesanato, se reúnem para produzirem na instituição. As produções, confeccionadas com material de uso cotidiano que poderia virar lixo, as artesãs os transformam, unindo a praticidade do objeto com a estética. Todos os objetos produzidos são reunidos e comercializados na própria ONG, ou em feiras de artesanatos organizadas por elas ou por lojas que trabalham com esse tipo de manifestação cultural. Todos eles trazem em sua natureza a estética do cotidiano e o referencial estético das mães e dos estudantes. Como podemos observar nas imagens (64, 65, 66 e 67) a seguir:

---

<sup>32</sup> Mais informações disponíveis em: <<http://www.piollin.org.br/>>. Acesso em: 28/07/2016.

Imagem 64: Grupo das artesãs do Baixo Roger



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 65: Garrafa artesanal produzida pelas artesãs do Baixo Roger



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 66: Porta-objetos confeccionado pelas artesãs



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 67: Um dos vários modelos de pulseiras confeccionados pelas artesãs do Baixo Roger



Fotografia: Eduardo Salustiano

## 4.2 Histórico e perfil da Escola Municipal Frei Afonso

A Escola Municipal Frei Afonso pertence à rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa – PB. Está localizada no Baixo Roger, precisamente na Avenida Esportista Airton Sena, nº 250. A escola recebeu esse título devido ao Frei católico alemão Afonso Wessls, o qual realizou vários trabalhos, dedicando a vida na causa das famílias carentes do Baixo Roger, empregando serviços espirituais e sociais. A sua primeira ação no bairro foi a fundação do Convento São Pedro Gonçalves, no qual era supervisor. Ainda em vida, no dia 25 de março de 1947, Frei Afonso contribuiu na fundação da Escola de Maria Imaculada, que visava a educação das crianças pobres dessa localidade e situava-se no Centro Social do Bairro, na Rua Anísio Salatiel, nº191.

Em 1970, o então prefeito de João Pessoa, Damásio Barbosa da Franca, em parceria com o Cônego Fernando Abath, construiu o Grupo Escolar Frei Afonso, em homenagem ao falecido Frei, na Rua Cordeiro Sênior, também no Baixo Roger. Esse grupo atendia no turno da manhã e da tarde com apenas duas salas de aula com total de 66 estudantes. Pelo fato de muitas crianças do Baixo Roger não estarem estudando e o grupo escolar não oferecer estrutura de receber mais estudantes, foi solicitado por meio de ofícios a ampliação da instituição. As ações iniciaram na gestão do prefeito Dorgival Terceiro Neto; concluída e inaugurada com seis salas de aula, no dia 13 de dezembro de 1974, na gestão do prefeito Luiz Alberto Moreira Coutinho. Em 1975, as aulas foram iniciadas com 265 estudantes.

Hoje a Escola Municipal Frei Afonso oferece o Ensino Fundamental I (apenas o 5º ano / manhã), o Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º ano / manhã e tarde) e a EJA (ciclos I, II, III e IV / noite), “... é uma escola pública, gratuita e está a serviço das necessidades e características de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, independente de sexo, raça, cor, situação socioeconômica, credo religioso e político, abolindo qualquer preconceito e discriminação na perspectiva da inclusão (PPP, 2015, p. 7).” Por fim oferece condições para que o estudante aprenda

a valorizar o respeito à dignidade e a liberdade das pessoas visando seu pleno exercício de cidadania “mediante a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita, do cálculo, das linguagens artísticas e da consciência corporal (PPP, 2015, p.13)”.

A estrutura da escola está organizada de acordo com as normas da Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa, através da ordem de serviço anual e é composta pelos seguintes espaços físicos: 07 salas de aula; 01 laboratório de informática; 01 sala de leitura; 01 sala de vídeo; 01 secretaria; 01 sala de direção; 01 sala de professores; 01 sala de apoio pedagógico (SOE); 01 cozinha com despensa e área de serviço; 02 banheiros para funcionários; 01 depósito de educação física; 01 almoxarifado; 01 quadra poliesportiva; 01 sala de vídeo; 01 sala de Recursos Multifuncional; 01 banheiro masculino; 01 banheiro feminino; 04 corredores com cobertura; 02 salas de aula do programa Mais Educação, 01 refeitório para os funcionários e o 01 refeitório para os estudantes.

#### **4.2.1 Análises documentais da Escola Municipal Frei Afonso**

Os principais documentos da escola Frei Afonso analisados foram o PPP (Projeto Político Pedagógico) e o Regimento Escolar. Exponho uma análise que busca mostrar como a escola envolve a cultura e a arte em seus princípios, currículo e projetos. Buscando averiguar características multiculturais/interculturais na sua construção curricular.

Segundo os documentos, a escola Frei Afonso não acredita numa educação construída de cima para baixo, porém busca parceria com toda a comunidade (interna e externa). A educação é uma responsabilidade de todos os envolvidos, como afirma o PPP (2015, p.4): “[...] a escola é fruto da sociedade, é consequência dos saberes construídos socialmente, culturalmente e subjetivamente pelas pessoas que estão dentro e fora da escola”.

Dentre os valores da educação oferecida pela instituição, encontrei pontos relevantes que abordam um currículo com características multiculturais que “busca a formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos” como nos diz Canen (2005, p.175 e 176). A escola preza por valores que abordem o “respeito às diferenças e aos direitos de cada pessoa na instituição de ensino (PPP, 2015, p.32)” e o trabalho com a valorização da capacidade de cada estudante.

No Regimento Interno, encontro também características multiculturais relevantes na educação oferecida pela escola Frei Afonso: o artigo 2º enuncia que a aprendizagem dos estudantes estará assegurada “independente de sexo, raça, cor, situação socioeconômica, credo religioso e político, abolindo qualquer preconceito e discriminação na perspectiva da inclusão”.

Esse trabalho reconhece a perspectiva de currículo multicultural/intercultural crítico e de resistência, defendida por Mc Laren (ver tabela 1 na p.61). Analisando o tópico do PPP sobre a missão da escola Frei Afonso, encontro atributos que defendem esse tipo de currículo multicultural, ou seja, um currículo com olhar voltado para as teorias pós-críticas. Além de oferecer um ensino de qualidade, tem-se a missão de formar estudantes em “cidadãos/ãs conscientes e críticos/as, aptos/as a enfrentar os desafios do mundo... (PPP, 2015, p.33)”.

A proposta pedagógica da escola Frei Afonso está pautada num planejamento coletivo e interdisciplinar. Esse dado é relevante na construção de um currículo multicultural/intercultural. É preciso, para a construção desse tipo de currículo, uma interação verdadeira entre as disciplinas, não observando estudantes fragmentados por compartimentos de conhecimentos, como mencionado no capítulo anterior.

Dentre os objetivos educacionais da escola, exponho um de grande importância, que nos traça caminhos em direção à resposta à questão central desse trabalho. Observei uma preocupação na procura do reconhecimento sociocultural dos estudantes, “propondo maior articulação entre trabalho/educação, vida/conhecimento, escola/bairro (PPP, 2015,p.7)”. Aborda-se uma perspectiva de oferecer o desenvolvimento integral do estudante no aspecto social e cultural. Acredita-se que quando a educação respeita a cultura do estudante, com base na própria cultura ele amplia a sua visão de mundo e “fornece conhecimentos que lhes permitam influir nos problemas e nas soluções de sua comunidade, enriquecendo assim sua própria cultura (PPP, 2015, p.21)”.

Na prática docente é instigada a visão holística dos estudantes, valorizando o seu conhecimento prévio e suas experiências culturais, como podemos observar no trecho a seguir do Regimento Interno:

**Art. 27** A docência deve ser entendida como processo planejado de intervenção direta e contínua entre a experiência vivenciada do aluno e o saber sistematizado. Deve levar em consideração o Projeto Político Pedagógico (PPP), tendo em vista a apropriação e construção de conhecimentos pelos alunos aplicados na vida cotidiana.

Para o Ensino Fundamental e os temas transversais (Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual) utilizados no currículo, a escola tem por base os objetivos dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Quanto à organização do tempo, a escola oferece 200 dias letivos, divididos em quatro bimestres e 800 horas/aula de carga horária anual, conforme a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) – Lei 9.394/96.

Em relação ao Ensino de Arte, os objetivos são fundamentados no PCN Arte utilizados nacionalmente. No entanto, é interessante salientar que a Rede Municipal de Ensino de João Pessoa oferece uma proposta curricular própria, a qual não se percebeu, no período de observações desta pesquisa, ser utilizada e nem mencionada nas documentações da escola.

No ano de 2006, foi sancionada a resolução N° 009/2006, que consiste na implantação do Ensino de Artes em todas as séries do Ensino Fundamental (1° ao 9° ano) e a obrigatoriedade do Ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro em todas as instituições de ensino da cidade de João Pessoa. A expectativa da lei seria que em cada escola municipal houvesse quatro professores de Artes, um de cada modalidade artística. Na realidade, os anos se passaram e apenas dois concursos públicos foram realizados. O resultado foi o descontrole na distribuição de professores de Artes efetivos e prestadores de serviços na rede municipal de ensino. A escola Frei Afonso, como muitas outras escolas do município de João Pessoa, sofre com esse desregramento, como poderemos entender a seguir.

A disciplina de Artes está inserida na matriz curricular da escola pesquisada como obrigatória, com 2 horas semanais; 80 horas de carga horária anual e está dividida na seguinte maneira: 6° e 9° anos – Artes Visuais. 7° ano – Teatro e Dança. 8° ano – Música. Os profissionais da arte educação são três, e profissional da cultura, um: dois professores de Artes do turno manhã (um com habilitação em Música, o outro com habilitação em Artes Cênicas), uma professora de Artes do turno tarde e noite com habilitação em Artes Cênicas; e um instrutor da banda marcial disponível nos três turnos.

De acordo com a resolução N° 009/2006, a escola está em déficit de professores graduados em Artes Visuais e Dança, mas mesmo com essa falta, observei que os professores de Artes conscientes dessa falha do sistema de ensino, procuram se desdobrar como podem para que os estudantes possam contemplar as quatro linguagens artísticas.

Dentre os princípios da educação oferecida pela escola pesquisada, destaco as que me chamaram atenção em relação ao envolvimento da arte e cultura. Observei sinais de um currículo de arte multicultural quando se procura promover o respeito e a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e a cultura, tendo em paralelo o respeito à liberdade, apreço à tolerância, valorização da experiência extra-escolar e a interação entre a escola Frei Afonso e Baixo Roger<sup>33</sup>.

A seguir pontuarei os dois principais projetos da escola Frei Afonso que envolvem cultura e arte:

---

<sup>33</sup> A interação escola x bairro se dá por meio “de reuniões de pais, realizadas bimestralmente; nos eventos socioculturais realizados na escola em datas comemorativas; trabalho de parceria com o PSF (Posto de Saúde da Família), onde dentistas e enfermeiras atendem os alunos na própria escola; acordo de cooperação firmada com universidade para alunos estagiários do curso de Pedagogia e Letras; a cessão do espaço físico da escola nos finais de semana para atividades desenvolvidas por pessoas ou grupos da comunidade (como por exemplo, a escola de Samba e a quadrilha junina do Baixo Roger ensaiam no ginásio da escola, assim como também quando solicitado acontecem eventos religiosos do bairro nas dependências da escola) se dá mediante o compromisso dos mesmos na devolução do prédio em perfeito estado de conservação (PPP, 2015, p.26)”.

- Programa MAIS EDUCAÇÃO:

O Programa consiste em atividades pedagógicas e artísticas oferecidas no horário oposto às aulas. Tem como objetivo o desenvolvimento pedagógico por meio do lúdico e da prática da arte e da cultura, visando também a sua permanência na escola por mais tempo, diminuindo os riscos da ociosidade e das ruas. Direcionado à cultura e à arte, a escola Frei Afonso aborda a oficina de capoeira, hip-hop (dança e música que representa bem a cultura periférica) e o teatro. Não há oficinas voltadas para as Artes Visuais.

- PACE (Projeto de Artes, Cultura e Esportes)

O principal objetivo desse projeto é construir “um movimento de arte, cultura e esporte de maneira contínua no ambiente e escolar e bairro, promovendo o conhecimento e a vivência das diversas linguagens culturais e esportivas (PPP, 2015, p.48)”. O PACE também acolhe em sua construção projetos desenvolvidos pela Secretaria de Educação de João Pessoa e subprojetos criados na própria escola.

Dentre os objetivos específicos, abordo um que me chamou atenção: a procura de estimular a interdisciplinaridade entre os conteúdos curriculares com os movimentos artísticos e culturais. Segundo o documento, todas as disciplinas trabalham o mesmo tema de acordo com a disciplina, por um período de tempo.

Há outros objetivos específicos que acreditei ser importante elencar por abordarem temas reflexivos que envolvem a cotidianidade dos estudantes como drogas, violência (tema desenvolvido no subprojeto “Corrente do bem por uma Cultura de paz”) e sexualidade, buscando soluções por meio de movimentos socioeducativos.

O PACE em seus objetivos específicos também busca “conhecer, conceituar e vivenciar as diversas modalidades esportivas e culturais (PPP, 2015, p.48)”. Buscando um “desenvolvimento do senso estético e reflexivo frente às diversas formas de artes, principalmente as cênicas (PPP, 2015, p.48)”. No projeto observa-se em seus conteúdos a ausência das outras modalidades artísticas, esta lacuna não é esclarecida nos dados documentais, assim também vejo como uma inquietante falha a abordagem do estudo da cultura e da arte tendo por bases as datas comemorativas, algo que é criticado na educação multiculturalista.

Um dos subprojetos de bastante relevância é o “África mãe”, o qual busca “trazer conhecimentos específicos sobre as nossas raízes, despertando nos estudantes a conscientização pela igualdade racial. Uma busca incansável por uma sociedade igualitária e mais justa (PPP, 2015, p.48). Esse subprojeto é embasado na Lei 10.639/2003 e 002/2007 do CME (Conselho Municipal

de Educação), que torna obrigatório a inserção de conteúdos referentes à história e a cultura Afro-Brasileira, em todos os componentes curriculares.

#### 4.2.2 O perfil dos professores de Artes da Escola Municipal Frei Afonso

Como foi exposto na introdução deste trabalho, o grupo focal participativo foi formado por estudantes voluntários do 6º e 9º ano do ensino fundamental. Consequentemente, tive que por meio de entrevistas, questionários e pesquisas documentais traçar o perfil dos dois professores de Artes que lecionam nesses anos. Para melhor compreensão, irei expor logo a seguir um quadro comparativo com dados que me ajudaram a estruturar os perfis. A análise desses dados estará exposta nos resultados finais, pelo fato deles nos encaminhar a um desfecho da pesquisa.

<i>Quadro 3:</i> <i>Perfil dos Professores de Artes</i>	Professor A	Professor B
<i>Informações Gerais</i>	52 anos, natural de João Pessoa – PB. Possui mestrado em Teatro, concluído no ano de 1992 na Universidade Federal da Paraíba. Trabalha há sete anos como professor de Artes e há quatro anos na escola Frei Afonso. Não reside no Baixo Roger.	31 anos, natural de Petrolina – PE. Possui mestrado em Educação Musical, concluído no ano de 2013 (instituição não informada). Trabalha há quatro anos como professor de Artes e há dois anos na escola Frei Afonso. Não reside no Baixo Roger.
<i>Você já conhecia o Baixo Roger? Quais as características mais marcantes para você dessa localidade?</i>	O professor conhece pouco o Baixo Roger. O único contato é por meio da escola. Ele acredita que a característica mais marcante para ele do local é a carência.	O professor conhece o Baixo Roger apenas pela televisão e de passagem para chegar à escola. Na opinião dele, a característica mais marcante do local é a presença do presídio.
<i>Você trabalha o cotidiano dos estudantes em suas aulas? Como? Por quê? Se não trabalha – Por quê?</i>	Sem maiores informações, ele responde que trabalha o cotidiano dos estudantes em suas aulas. Ele acredita ser prático trabalhar a arte a partir do dia a dia deles.	O professor trabalha o cotidiano por meio das músicas que estão no dia a dia dos estudantes, como por exemplo: rap, funk, forró, etc.
<i>Em seu curso de formação, houve abordagens que trabalhassem a estética do cotidiano na grade curricular?</i>	O professor responde que houve um trabalho sobre estética do cotidiano, mas não especificou como foi esse trabalho.	O professor diz que houve o trabalho, mas também não especificou como foi esse trabalho.
<i>O que você pensa sobre o cotidiano do estudante usado no processo de ensino/aprendizagem?</i>	O professor acredita que é importante abordar o cotidiano dos estudantes nas aulas de Artes. Mas tem o receio por praticar essa metodologia devido aos problemas pessoais dos estudantes que poderão ser trazidos para a sala de aula.	O professor acredita ser importante trabalhar o cotidiano dos estudantes. É a partir da cultura do cotidiano deles que se abrem novos horizontes para outras culturas.
<i>Você conhece ou já ouviu falar sobre Arte da periferia? O que? Onde?</i>	Em relação à Arte da periferia, o único contato que teve foi com a grafiteagem em muros.	Já ouviu falar, porém não sabe especificar o que seja.
<i>Qual o seu envolvimento com os projetos culturais da escola?</i>	O professor envolve-se em quase todos os projetos propostos pela escola.	Envolve-se muito pouco, pela falta de tempo, espaço e disponibilidade.

### 4.2.3 Uma breve análise das observações das aulas de Artes

As observações das aulas de Artes aconteceram no período de um mês, os principais métodos utilizados para coletar os dados foram a observação direta, entrevistas, coleta de depoimentos e registros fotográficos.

Início a apresentação das características das aulas do Professor B. Como vimos no quadro três, o professor possui formação em Educação Musical, porém muitos dos seus trabalhos em sala de aula consistem em exercícios de pinturas. Segundo relato do professor, os critérios usados por ele na escolha do conteúdo anual é a abordagem de conteúdos que são familiares aos estudantes. Ele acredita que a faixa etária que ele trabalha (adolescência) é mais propícia a ter rejeições dos conteúdos, por esse motivo ele busca assuntos que são comuns à realidade deles.

Com relação ao plano de orientação curricular, o professor utiliza sempre o PCN Arte. Ele acredita serem muito pertinentes as sugestões dos PCNs, porém muitas vezes difíceis de serem realizadas em sala de aula. O professor também utiliza anais de eventos que abordam experiências educacionais e tenta adaptar para o cotidiano das aulas de Artes. A principal metodologia utilizada é por meio de material impresso para leitura e pintura. Aulas de vídeos, aulas expositivas e estudos dirigidos.

A imagem abaixo mostra um exercício realizado no período de observação, o tema da aula foi sobre as olimpíadas. Nesse período, a escola estava procurando realizar um trabalho interdisciplinar com essa temática.

Imagem 68: Exercício de pintura proposta pelo Professor B



Fotografia: Eduardo Salustiano

O Professor A nos traz uma metodologia prática parecida com o Professor B. Porém, observei uma diferença: o plano anual de Teatro utilizado por ele é sugerido pela escola. No entanto, ele adapta muitas vezes, trabalhando com os estudantes exercícios impressos de pintura, assim como o Professor B. Ele acredita que é mais fácil trabalhar com as Artes Visuais em sala de

aula por dois motivos: os estudantes aceitam mais facilmente a prática e o material para trabalhar é mais viável.

Nas aulas teóricas, o professor trabalha com datas comemorativas e datas importantes no decorrer do ano, adaptando-as em práticas artísticas. Aborda também assuntos relacionados a conceitos e movimentos artísticos. Primeiramente vem a cópia do texto, logo após entrega uma folha de papel para cada estudante, para que o mesmo interprete com as próprias palavras o texto que copiou e leu.

A seguir estão alguns assuntos abordados pelo professor:

- Conceitos de: Artes, Artes Visuais, Artes Cênicas e Música.
- Arte Geométrica.
- Tipos de material que podem criar objetos artísticos.
- Conceitos e diferença entre Arte Antiga (civilizações antigas, renascentista e movimentos pré-modernos), Arte Moderna e Arte Contemporânea.

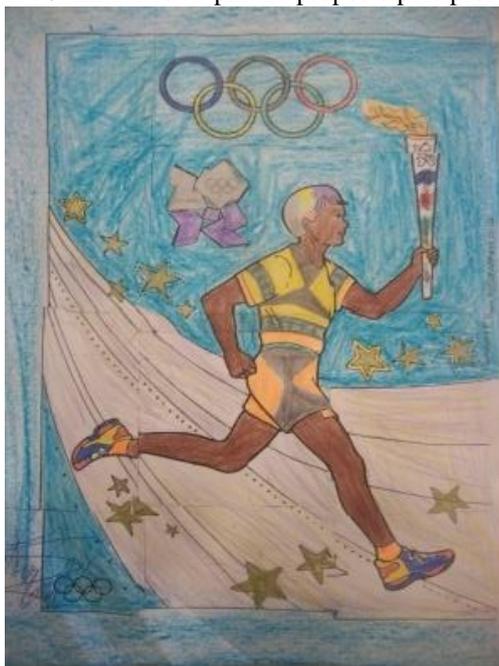
Em todas as aulas práticas de Artes Visuais que observei, obtiveram as mesmas características: o professor utilizou imagens impressas para que os estudantes pudessem realizar a pintura com cores livres, como podemos perceber nas imagens a seguir.

Imagem 69: Exercício de pintura proposto pelo Professor A



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 70: Exercício de pintura proposto pelo professor A



Fotografia: Eduardo Salustiano

As imagens acima foram trabalhadas no período das olimpíadas. Em sala de aula pude observar um entusiasmo dos estudantes com o tema, pelo fato de muitos estarem acompanhando os jogos. A imagem 69 nos mostra um padrão de pintura elaborado pela maioria dos estudantes da sala: um atleta branco e de cabelos louros. Em contrapartida, a imagem 70 mostra o único desenho onde o atleta é negro. Essa observação poderia ser um ponto de partida para um rico trabalho multicultural com tema da experiência das diferenças étnicas. Utilizando a temática da olimpíada que exaltam a unidade dos povos pelo esporte. Um exercício que poderia fazer os estudantes refletirem e promoverem uma autocrítica em relação à maioria deles representarem o atleta de forma quase única.

É preciso recordar que a educação, principalmente a multicultural/intercultural, busca fazer com que os estudantes reconheçam e valorizem a própria cultura, a partir disso é promovido um trabalho de autoconhecimento, para depois ser possível explorar outras culturas. Em diálogo com alguns deles, percebi que a maioria reconhecia as manifestações culturais do Baixo Roger, mas esse conhecimento não era explorado nos exercícios de Artes em sala de aula. Essa problemática pode-se perceber nas imagens a seguir.

Imagem 71: Exercício de pintura proposto pelo professor A



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 72: Exercício de pintura proposto pelo professor A



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 73: Exercício de pintura proposto pelo professor A



Fotografia: Eduardo Salustiano

No período de observações das aulas de Artes, foram realizados os trabalhos acima. Percebe-se a presença nos exercícios de pintura a cultura dos contos de fadas europeus, e personagens estadunidenses da Marvel. Na minha primeira observação, percebi que os estudantes aceitaram bem o exercício, porém nas outras percebi resistência, principalmente nas estudantes do sexo feminino.

No entanto, o professor de Artes estimulava a pintura das imagens em troca das notas para aquele bimestre. O critério de avaliação de ambos os professores estão embasados na participação dos discentes nos exercícios individuais ou em grupos, entrega assídua de pesquisas, apresentações de seminários, participação nas aulas, comportamento e prova escrita.

#### **4.3 Relato da experiência com o grupo de estudantes da Escola Municipal Frei Afonso**

Descreverei a seguir as etapas dos encontros com os estudantes do grupo focal participativo. Foram inscritos doze participantes, entre onze e dezesseis anos de idade, do 6º e 9º anos, porém apresentaram-se nos encontros dez e assiduamente oito estudantes. Ao todo foram cinco encontros realizados nos dias 09, 16, 23 de agosto e nos dias 13 e 15 de setembro de 2016, no turno da tarde (horário oposto às aulas dos estudantes). Todos os encontros foram realizados na sala de vídeo da escola Frei Afonso. Recordo que além desses encontros, frequentemente tive a oportunidade de encontrar e dialogar informalmente com os estudantes nos horários de observações das aulas de Artes e nos intervalos das aulas.

O primeiro encontro consistiu numa roda de diálogos, na qual pude ter o primeiro contato com os estudantes. Pude nessa etapa, traçar um diagnóstico do conhecimento prévio de todos eles em relação à estética do cotidiano, à cultura do Baixo Roger, às aulas de Artes da escola, etc. Após esse contato, iniciei a aplicação do questionário sociocultural, que por meio dele, pude estruturar o perfil dos estudantes. Em paralelo, pedi para que cada estudante fotografasse imagens do que eles acreditavam ser “belo e feio” no Baixo Roger e trazer para apresentação no próximo encontro.

No segundo encontro, concluímos a aplicação do questionário sociocultural e promovi uma apresentação das imagens que eles capturaram do bairro. Por meio dessa ação, pude obter dados imagéticos importantes para conhecer e fazer uma comparação entre a realidade e as imagens produzidas pelos estudantes. Pude também perceber, por meio do diálogo, o ponto de vista dos estudantes em relação ao feio e o bonito em seu cotidiano estético.

O terceiro dia de encontro foi focado nas aulas de Artes da escola. Por meio da roda de diálogos e anotações, pude questionar a relação deles com as aulas de Artes, o desempenho de cada

um, as críticas, os lados positivos e negativos das aulas, e principalmente, apresentações de sugestões de melhorias e soluções aos problemas expostos.

No quarto encontro foi realizada a elaboração do roteiro da experiência em campo no Baixo Roger. Nessa etapa os estudantes, com muita autonomia, junto com a supervisão pedagógica da escola Frei Afonso, puderam sugerir os possíveis locais e artistas do Bairro para visitação. E no quinto encontro foi realizada a experiência, a qual apresentarei no subcapítulo 4.3.3.

#### 4.3.1 Perfil sociocultural dos estudantes do grupo focal participativo

Os quadros a seguir foram construídos a partir de dados resultantes do questionário sociocultural aplicado no primeiro e segundo dias dos encontros com os estudantes do grupo. Todas as questões, cujo intuito foi de ajudar a abrir caminhos na tentativa de responder a questão central dessa pesquisa, me direcionaram a traçar o perfil dos estudantes que formaram o grupo e conseqüentemente me levaram ao universo da estética do cotidiano de todos eles, assim também   sua relação com a escola e o Baixo Roger:

<i>Quadro 4: Perfil sociocultural dos estudantes (Parte 1)</i>	MARI 11 anos (feminino)	RQS 12 anos (feminino)	GLS 12 anos (masculino)	JVNSA 11 anos (masculino)
<i>Informa�es gerais:</i>	Primeiro ano que estuda na escola. Afirma que em sua fam�lia h� pessoas que praticam desenho.	Primeiro ano que estuda na escola. H� pessoas na fam�lia que pratica desenho.	Primeiro ano que estuda na escola.	Primeiro ano que estuda na escola.
<i>Quais os projetos culturais que voc� participa dentro ou fora da escola?</i>	Projeto de Dança (fora da escola)	N�o participa de projetos culturais.	N�o participa de projetos culturais.	Casa Pequeno Davi (fora da escola)
<i>Que tipo de Arte existe em sua casa?</i>	Quadros e pinturas	Enfeites e quadros	Pinturas	Quadros de parede
<i>Que tipo de Arte existe em seu bairro?</i>	Picha�o	Picha�o	Picha�o	Picha�o

<i>Quadro 5: Perfil sociocultural dos estudantes (Parte 2)</i>	DLS – 9º ano 14 anos (masculino)	RSB 15 anos (masculino)	LHVS 16 anos (masculino)	DLS – 6º ano 11 anos (masculino)
<i>Informações gerais:</i>	Estuda na escola desde o 5º ano. Afirma que em sua família há pessoas que praticam o desenho e a pintura.	Estuda na escola desde o 6º ano. Em sua família há pessoas que praticam o tricô, a costura e a dança.	Estuda na escola desde o 3º ano. Em sua família há pessoas que praticam a costura, a dança profissional em swingueira (estilo de dança conhecido como pagode baiano), instrumentistas de contra baixo e flauta. E também há participantes de grupos de Teatro.	Estuda na escola desde o 5º ano. Irmão de DLS – 9º ano (14 anos).
<i>Quais os projetos culturais que você participa dentro ou fora da escola?</i>	Programa Mais Educação (dentro da escola)	Projeto no bairro que ensina a dançar Funk (fora da escola)	Casa Pequeno Davi (fora da escola)	Programa Mais Educação (dentro da escola)
<i>Que tipo de Arte existe em sua casa?</i>	Quadros, enfeites de cozinha e desenhos.	Pichação no quarto que ele mesmo faz.	Artesanatos comprados e feitos em casa pelos familiares.	Quadros, enfeites de casa e desenhos.
<i>Que tipo de Arte existe em seu bairro?</i>	Não soube responder (ambos os irmãos justificaram que não sabem responder essa questão porque os pais não permitem que eles andem livremente pelo bairro, por receio da violência).	Grafite e pichação	Desenhos e pichação	Não soube responder (ambos os irmãos justificaram que não sabem responder essa questão porque os pais não permitem que eles andem livremente pelo bairro, por receio da violência).
<i>Em sua opinião, qual o maior problema enfrentado pelo seu bairro?</i>	Lixo nas ruas e assaltos	Sujeira	Lixo pelas ruas, assaltos e jovens nas drogas.	Assaltos e mortes
<i>Quais os lugares que você mais gosta de frequentar em seu bairro?</i>	“Não saio de casa” – frequenta apenas a escola e a Igreja Católica.	Campo de Futebol	Escola, igreja, robótica, e quadra de futebol.	Escola e Igreja Católica.
<i>Quais as manifestações culturais que acontecem em seu bairro?</i>	Urso do carnaval e o Samba.	Grupo de dança: Xote das meninas	La Ursa, Escola de Samba.	Urso do carnaval
<i>Você conhece algum (a) artista que more em seu bairro? Quem? O que ele (a) faz?</i>	Não conhece	Sim. Márcio. Faz grafite em muros.	Sim. Moisés e Gabriel. Tocam instrumentos musicais.	Não conhece.
<i>A escola ou as aulas de Artes já trabalharam com você sobre o seu dia a dia e o dia a dia do seu bairro?</i>	Não recorda.	Sim. Abordaram o tema sobre: A MINHA CASA.	Sim. Desenho sobre A MINHA CASA.	Não trabalhou.

Na experiência com o grupo focal participativo, a maior dificuldade que obtive foi as ausências dos estudantes. Como podemos observar, o quadro 4 está incompleto, pois os respectivos estudantes não foram ao encontro ou as suas respostas não foram satisfatórias o bastante para serem expostas no quadro, mesmo com o meu estímulo ao diálogo.

Percebe-se que o contato com os projetos culturais e com os familiares que praticam alguma forma de arte os tornam mais sensíveis e de alguma forma atribuem alguma importância às manifestações como as pichações, as danças, o carnaval e os objetos estéticos que possuem em seus lares. Em relação ao Baixo Roger, todos eles estão conscientes dos problemas enfrentados pelo bairro, porém percebi que essas problemáticas não os impedem de usufruírem o que ele tem de melhor.

Quero destacar agora o ponto de vista geral dos estudantes em relação às aulas de Artes. Essa etapa aconteceu no terceiro dia de encontro e tive por coleta de dados a anotação dos diálogos e a gravação de áudio de alguns depoimentos.

Ao questionar se eles gostam das aulas de Artes da escola, as respostas foram diversificadas, alguns falaram que não gostavam porque todas as aulas eram “iguais”. Outros responderam que gostavam “mais ou menos” porque não apreciavam a prática de pintar; e outros que gostavam porque era um momento mais descontraído e que podiam praticar a arte. Diante dessas respostas perguntei o que eles gostariam de aprender mais nas aulas de Artes, em unanimidade responderam que queriam “aprender a desenhar melhor”.

No final do diálogo, pedi sugestões para que as aulas de Artes melhorassem. Alguns responderam que “está bom do jeito que está”, outros responderam que era bom mudar algumas vezes o “método de ensino”. E as seguintes respostas foram as que mais me chamaram a atenção: alguns deles pediram “mais atenção do professor” para os estudantes. E outros pediram para “aprender outras coisas”.

O que observo diante dessas respostas é que muitos estudantes têm consciência que o universo da Arte é diversificado. Principalmente os estudantes que tem uma relação mais próxima à cultura do Baixo Roger, próximos aos projetos culturais dentro e fora da escola, como também onde familiares praticam algum tipo de arte.

Ficar preso ao desenhar e ao pintar pode estimular uma rotina cansativa tanto para os estudantes, quanto para o próprio professor. Haja vista que na maioria das vezes os professores se queixam por ficarem impossibilitados de fazer outros trabalhos diferentes por falta de material adequado nas escolas. Porém, após o conhecimento na arte da periferia, sabemos que há possibilidades de realizar um bom trabalho em Artes Visuais com materiais naturais e descartados (reciclagem) que podem ser coletados e inseridos no Ensino de Artes.

Em contrapartida, observei outros estudantes que não têm tanta consciência da diversidade cultural e nem o reconhecimento de si próprio, como integrante de um grupo social produtor de arte, ou seja, não se é trabalhado frequentemente o senso crítico e questionador que o currículo multicultural no ensino de Arte defende.

Segundo os depoimentos, há poucas fomentações na temática da exploração do cotidiano estético pessoal e do Baixo Roger. Podemos observar, nos dois quadros e nos depoimentos, a abordagem de trabalhos cujos temas foram: “a minha casa” e “a paisagem do bairro” (tema encontrado nos registros de atividades de um dos professores de Artes). Infelizmente não tive acesso às imagens, mas é evidente que deveria ser trabalhada mais vezes temáticas desse cunho, porque vi que eles conhecem as manifestações culturais do bairro: as tradicionais, as menos vistas pela população como o artesanato local e as anônimas como a grafiteagem e a pichação. Muitos conhecem os artistas do Baixo Roger, frequentam lugares importantes do local, e são conscientes de todos os problemas enfrentados pelo bairro, ou seja, temos elementos ricos para se trabalhar no Ensino de Artes a estética do cotidiano e um currículo multicultural/intercultural crítico e de resistência.

É possível promover a valorização da própria cultura, desdobrando uma consciência mais profunda da riqueza cultural na qual todos eles estão inseridos, fazendo que todo o resto da cidade a conheça, quebrando todo e qualquer estigma construído pela história do Baixo Roger. Por meio desse trabalho, será possível que os estudantes obtenham o cuidado necessário para não deixar que a sua cultura morra com o passar das gerações, mas sim se transforme.

#### **4.3.2 Levantamento e análise das imagens produzidas pelos estudantes do grupo focal participativo**

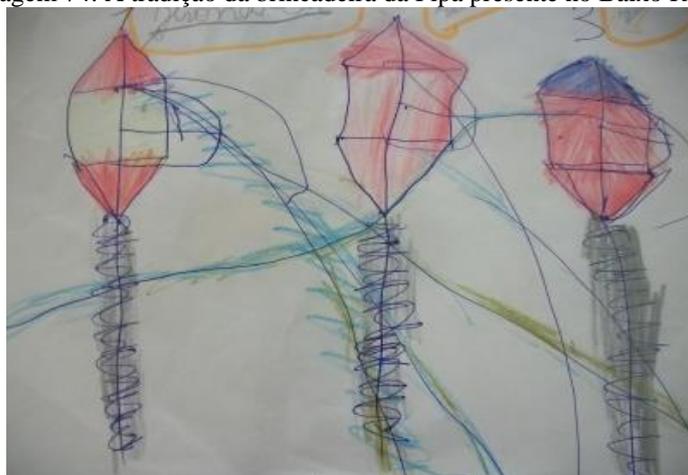
No segundo capítulo apresentei a importância de trabalhar a estética do cotidiano no Ensino de Artes Visuais. Uma proposta que requer o além do superficial, exorta-se uma abordagem mais profunda a fim de trazer o cotidiano estético dos estudantes para a escola por meio da imagem, a investigação da microestética dos sujeitos, conseqüentemente, tem-se a oportunidade de trabalhar a cultura do local onde eles vivem. Todas as imagens que selecionei tem o objetivo de mostrar essa importância, observando nelas a ligação direta ou indireta com a estética do cotidiano dos estudantes e do Baixo Roger.

As imagens 74, 75 e 76 foram produzidas fora do âmbito escolar e captadas no decorrer dos encontros, ou em diálogos informais nos corredores da escola. O propósito de ter escolhido

essas três primeiras imagens foi pelos seus temas, únicos comparando-se com as outras também captadas no mesmo período.

A imagem 74 foi produzida pelo estudante JVNSA de 11 anos. É evidente a sugestão imagética da brincadeira da pipa (papagaio ou arraia em outras regiões do Brasil). Ao pedir para ele falar um pouco sobre o desenho, ele mostrou uma grande satisfação por saber confeccionar pipas e ensinar outros colegas a confeccionarem também, eis a razão por ser retratada três em um único papel. Em quase todo o período do ano, não só o Baixo Roger, mas em muitas regiões de periferia ainda se cultiva a prática da brincadeira, tanto por crianças, adolescentes ou adultos.

Imagem 74: A tradição da brincadeira da Pipa presente no Baixo Roger



Fotografia: Eduardo Salustiano

A imagem 75 e 76 nos mostra um antagonismo de culturas. Foram feitos por dois irmãos. DLS – 6º ano de 11 anos que valoriza a cultura dos mangás japoneses, mas não abre mão para praticar outros motivos de desenhos e seu irmão DLS – 9º ano de 14 anos que expõe na imagem um autorretrato. A sua aparência física não condiz com o desenho, porém ele explica que gosta e admira a cultura hip hop, ou o “estilo” como ele me disse. Nesse diálogo não observei uma aceitação da cultura japonesa admirada pelo irmão.

Diante desse choque, pode entrar em ação o professor de Artes e o currículo multicultural/intercultural. Um trabalho que aborde a diversidade das culturas, promovendo a tolerância e mostrando a riqueza cultural do hip hop (da periferia) e a cultura japonesa (oriental). O Ensino de Artes Visuais seria propício, nesse caso, para uma formação crítica do estudante. Fazê-los questionar: Por que valorizo a cultura do outro e a minha não? Por que desprezo as culturas que são diferentes da minha? Por que valorizo apenas a minha cultura e a do outro não?

Imagem 75: Desenho dos mangás japoneses



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 76: Autorretrato de DLS/9º ano – 14 anos



Fotografia: Eduardo Salustiano

As próximas imagens estão inteiramente ligadas ao Baixo Roger. Ao reler os subcapítulos sobre o Bairro do Roger e a sua cultura poderemos facilmente reconhecê-los por meio dos desenhos expostos a seguir. Muitos deles foram compostos a partir de um simples questionamento no momento da “inscrição” para o grupo focal: O que é que o Roger tem?

Uma das marcas do Baixo Roger é a constante passagem do trem da CBTU ao longo do local. Essa característica está claramente exposta na imagem 77, produzida por RSB – 15 anos. Além de mostrar a passagem do trem em seu meio cotidiano, ele nos quis destacar a poluição presente no Baixo Roger (problema exposto pela maioria dos estudantes no quadro 4), e vimos nos subcapítulos anteriores que essa é uma das maiores problemáticas do bairro.

O estudante GLS – 12 anos nos retrata na imagem 78 a Comunidade do S. Com forma bucólica, presença de animais e residências organizadas, ele nos expõe por meio da sua visão estética um local aparentemente sem maiores problemas, uma comunidade na qual ele gostaria de viver. Por fim, o estudante LHVS – 16 anos expõe em sua opinião um dos melhores locais de ser frequentado no Baixo Roger: a escola Frei Afonso (imagem 79).

Imagem 77: O trem e a poluição no Baixo Roger



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 78: A Comunidade do S segundo o estudante GLS – 12 anos



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 79: A Escola Municipal Frei Afonso segundo o estudante LHVS – 16 anos

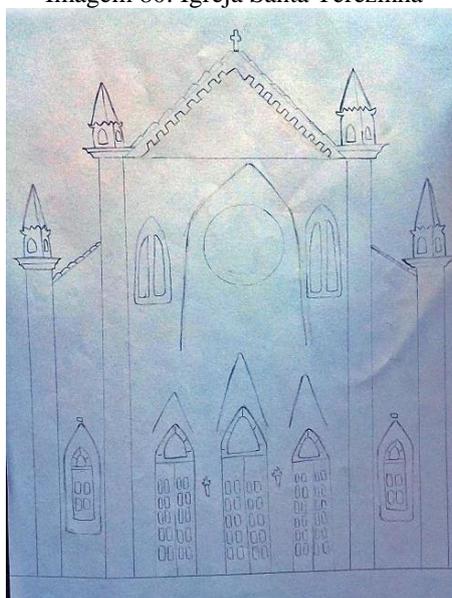


Fotografia: Eduardo Salustiano

A cultura do Baixo Roger foi exposta nas imagens 80 (DLS – 14 anos) e 81 (LFSS – 12 anos). A primeira, também produzida por muitos estudantes do grupo focal, mostra a Igreja Santa Terezinha, a qual relatei no início desse capítulo como a construção religiosa mais antiga do bairro, constituída por quatro torres, três pórticos centrais, janelas em vitrais e um vitral circular ao centro da fachada. Apesar de ser muito conhecida e frequentada pela população do Baixo Roger, a igreja católica localiza-se no Alto Roger.

Na imagem 81, apesar de ser uma imagem copiada, o estudante deixa claro a sua referência estética nela representada. Observa-se por meio do desenho uma cena cotidiana dos estudantes que residem no Baixo Roger, principalmente na Comunidade do S. Lá pode encontrar facilmente pessoas em seus cavalos nas atividades diárias de trabalho, lembrando também que esse desenho configura as corridas de argolinhas realizadas no “S” e que preza grande admiração dos estudantes pelos cavaleiros competidores.

Imagem 80: Igreja Santa Terezinha



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 81: Cavaleiro das argolinhas e seu cavalo



Fotografia: Eduardo Salustiano

Nas duas últimas imagens deste subcapítulo, estão representados os estigmas que o Baixo Roger ainda traz ao longo da sua história e que ainda é passado para as novas gerações. A imagem 82 produzida pela estudante RQS – 12 anos, mostra a antiga rotina do trânsito diário dos caminhões de lixo circulando pelo bairro até chegar ao destino final: o lixão do Roger. Porém, ao dialogar com a estudante, ela fez uma preocupante revelação: esse desenho não representa só uma rotina passada, mas atual também, pelo fato de ainda existir o trânsito diário e frequente de caminhões de empresas desentupidoras e limpadoras de fossas que jogam todo o resíduo em uma área ao final da Comunidade do S.

Na imagem 83 vemos o mais difundido estigma do bairro do Roger: o presídio de segurança máxima. O estudante JVNSA – 11 anos desenha três edifícios, representando os pavilhões do presídio e suas janelas. Apesar de a imagem ser interpretada com elementos e cores agradáveis, o histórico do local é marcado por constantes rebeliões, superlotações, condições subumanas, morte e principalmente o medo. Medo imposto pela mídia e também pelo senso comum, que impõe inconscientemente ou conscientemente o Roger como um local totalmente negativo, onde as pessoas não devem ir. Por exemplo: o estudante me fez recordar enquanto o entrevistava, o temor das pessoas da cidade de João Pessoa ao ouvir a seguinte frase: “descer para o Roger”, que significa a sentença máxima de pessoas que cometem crimes graves.

Imagem 82: Carros de lixo e resíduos transitando no Baixo Roger



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 83: O presídio do Roger segundo o estudante JVNSA – 11 anos



Fotografia: Eduardo Salustiano

### **4.3.3 Imagens produzidas pelos estudantes a partir da experiência em campo no Baixo Roger**

No quinto e último encontro promovi, junto com a direção e a supervisão pedagógica da escola Frei Afonso, uma experiência em campo, cujo objetivo foi ter um contato próximo com a cultura do Baixo Roger, principalmente a sua estética do cotidiano. Recordo que todas as fotografias foram captadas sob o olhar dos estudantes.

Nesse encontro todos os estudantes inscritos participaram, e seguimos o seguinte roteiro:

- A Comunidade do S
- A Casa Pequeno Davi
- Visita a Dona Juraci (uma das artesãs mais conhecidas do Baixo Roger)

A orientação dada aos estudantes para essa experiência em campo foram a partir das seguintes indagações norteadoras: Quais os locais do Baixo Roger mais significativos pra você? Onde está a arte desconhecida ou que a maioria das pessoas não valoriza? Onde está a estética do cotidiano do Baixo Roger? Destaco que essas questões foram adaptadas para melhor compreensão dos estudantes, por meio de diálogos e exemplos nos encontros em sala.

Nossa primeira parada foi na entrada da Comunidade do S, lá encontramos a primeira manifestação artística apontada pelos próprios estudantes (imagem 84). Esta obra de arte consiste num memorial colocado à entrada do antigo lixão no dia de sua desativação no ano de 2003. Sabe-se pouco sobre a obra, a placa que indicava o autor fora arrancada, porém ao estimular um diálogo sobre ela, os estudantes perceberam que se tratava de uma escultura construída a partir de elementos como peças de bicicletas que poderiam virar lixo, mas que foram usadas pelo artista para a construção dessa obra.

Imagem 84: Memorial na entrada da Comunidade do S e o antigo lixão



Fotografia: Eduardo Salustiano

Ao longo da Comunidade do S, os estudantes apontaram imagens que indicavam as manifestações artísticas no local. Encontramos várias pichações, a exemplo da imagem 85, confirmando a resposta dos estudantes no questionário sociocultural aplicado no primeiro encontro. Esse tipo de manifestação é comum e a maioria evoca uma marca de grupos de pichadores, gangues ou facções locais.

A imagem 86, apesar da simplicidade, expressa imensa riqueza: primeiro pelo fato de ser destacada por uma estudante e segundo pela própria estudante ter dialogado com a pessoa que pintou os desenhos. Chegando ao local, nos deparamos com um pequeno comércio informal para conserto e vendas de acessórios para eletrodomésticos. A estudante pergunta ao proprietário o porquê ele ter pintado aqueles desenhos nas paredes da barraca. Ele responde com espontaneidade que o “desenho é a propaganda” do seu comércio.

Essa resposta nos reforça a presença da estética no meio pragmático nas atividades diárias dos sujeitos, como abordado no capítulo segundo com o ponto de vista de Barbosa (2005, p.34). Esse exemplo foi claro para os estudantes para uma compreensão prática do conceito da estética do cotidiano. Esse mesmo ponto de vista foi refletido quando captamos as imagens 44, 45, 46 e 47 (ver subcapítulo 2.2).

Imagem 85: Exemplo de pichações no Baixo Roger



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 86: A estética do cotidiano no ponto de vista de uma estudante



Fotografia: Eduardo Salustiano

Ao longo da caminhada na Comunidade do S, até a chegada à Casa Pequeno Davi, foram captadas imagens que até então eu conhecia apenas por meio dos desenhos dos estudantes. Tanto nas figuras desenhadas, quanto nas fotografias, esses locais representam os lugares que marcam positiva ou negativamente os estudantes, como por exemplo, a poluição do mangue representada nas imagens 87 e 88, a fachada da igreja frequentada por uma estudante (imagem 89 e 90), o Campo do Onze também frequentado por um dos estudantes (imagem 91 e 92) e a mais significativa imagem (produzida na atividade entre o primeiro e segundo dia de encontro) que simboliza o Baixo

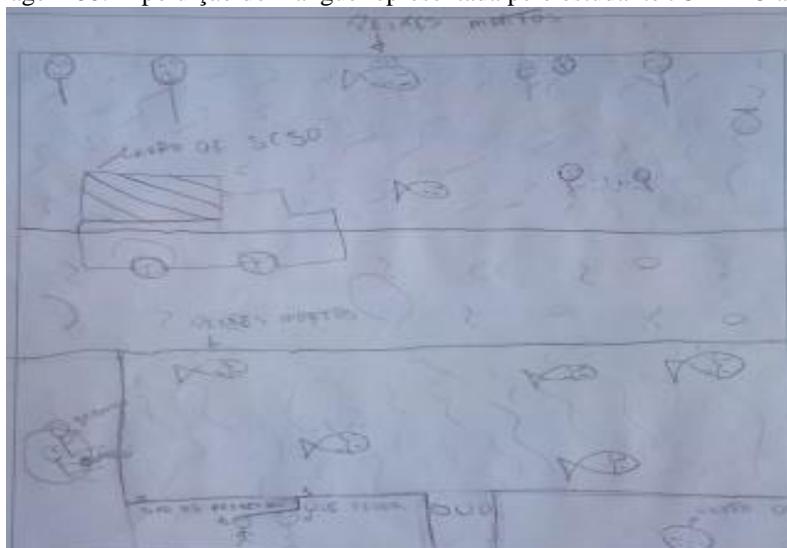
Roger: o seu cenário captado pelo estudante RSB – 15 anos. A positividade dessa fotografia é capaz de derrubar qualquer visão negativa do bairro (imagem 93), obviamente lembrando que lá existem os aspectos desfavoráveis que devem ser sempre questionados, problematizados e combatidos. A temática da paisagem do Baixo Roger foi representada espontaneamente em vários momentos pelos estudantes, e trago um exemplo na imagem 94.

Imagem 87: A poluição do mangue



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 88: A poluição do mangue representada pelo estudante JCB – 15 anos



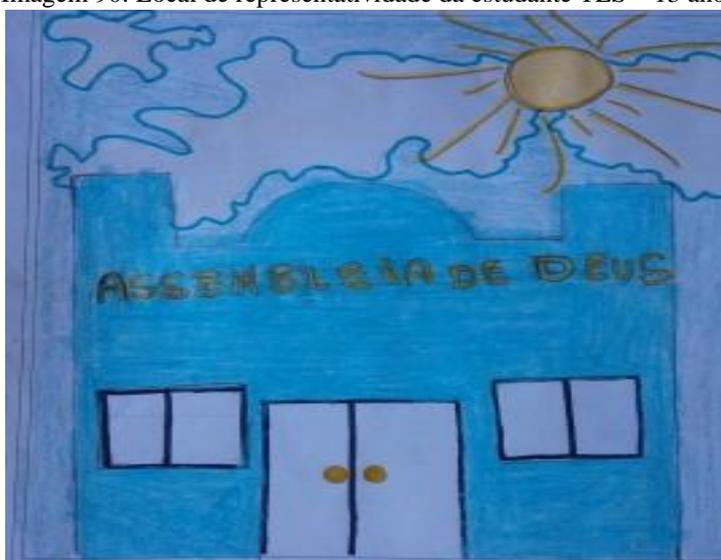
Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 89: Igreja localizada na Comunidade do S



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 90: Local de representatividade da estudante TES – 13 anos



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 91: O Campo do Onze



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 92: O Campo do Onze representado por MFA – 11 anos



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 93: O Baixo Roger sob o olhar do estudante RSB – 15 anos



Fotografia: RSB

Imagem 94: O Baixo Roger representado pelo estudante LFSS – 12 anos



Fotografia: Eduardo Salustiano

Seguindo com os estudantes, chegamos à ONG Casa Pequeno Davi. Nosso objetivo nesse local foi além de conhecer a organização, conhecer também a acolhida que a mesma promove com as mulheres artesãs do Baixo Roger (ver subcapítulo 4.1.3). Essa experiência foi bastante interessante porque muitos estudantes não conheciam as artistas e nem seus trabalhos (ver imagens 64, 65, 66 e 67). Foi por meio desse contato que foi semeado o reconhecimento e a valorização dos trabalhos artísticos dessas mulheres.

Os estudantes perceberam também de forma prática a demonstração da estética do cotidiano, inclusive muitos afirmaram que em seus lares possuem objetos artísticos que têm utilidades importantes no dia a dia, como foi demonstrado nos trabalhos das artesãs. Ao final da visita na ONG, elas lançaram um convite significativo aos estudantes e às suas famílias, para uma exposição dos trabalhos no fim de semana no mesmo local. Esta foi uma ação que fomentou a interação entre as mulheres artesãs e o bairro.

A última visita aconteceu entre as casas do Baixo Roger, na parte mais elevada do bairro, nas imediações por trás da escola Frei Afonso. Lá, por indicação da supervisão pedagógica e alguns estudantes, visitamos a artista e artesã mais antiga e conhecida do local, a D. Juraci (imagem 95).

O ofício de artesã vem sendo passado de geração a geração. A renda familiar é contribuída com as vendas dos objetos artísticos, e a família toda é envolvida no trabalho. D. Juraci ensinou o seu ofício a todos os seus filhos e filhas (uma delas é integrante das mulheres artesãs da Casa Pequeno Davi) e cada um (a) deles (as) vão com o tempo aperfeiçoando os trabalhos, adicionando novos elementos, novas ideias e novos materiais.

A maioria dos materiais e retalhos utilizados por Dona Juraci são doações dos próprios moradores que conhecem o seu trabalho, muitos trazem panos e tecidos de guarda-chuva que poderiam ir para o lixo, mas são reaproveitados pela artesã. O público consumidor de seus trabalhos

é a própria comunidade, ou quando existe a oportunidade das artesãs do Baixo Roger participarem de exposições em outros locais da cidade, os seus objetos são vendidos.

A apresentação do histórico de trabalho de D. Juraci com a sua família reforça a ocorrência do fenômeno das heranças e transformações culturais por meio das transculturações e hibridização, confirmando os pensamentos de Laraia (1986), Clifford (1994), Canclini (2000) e Frota (2005), expostos no capítulo segundo.

Podemos incluir os trabalhos da artista como manifestações da estética do cotidiano, pois todos os seus trabalhos (bolsas, necessários, porta objetos e retratos, colchas de retalhos, pesos para portas, etc.), são totalmente estéticos, trazem em si elementos diários de importância para a mesma. A artista e artesã do Baixo Roger em seu fazer especial, ou em sua microestética como sugere Richter (2003), cria objetos esteticamente ricos e com grande utilidade para as pessoas que os adquirem (imagens 96 e 97).

Imagem 95: D. Juraci, artista e artesã do Baixo Roger



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 96: Objetos estéticos e utilitários confeccionados por D. Juraci



Fotografia: Eduardo Salustiano

Imagem 97: Objetos estéticos e utilitários confeccionados por D. Juraci



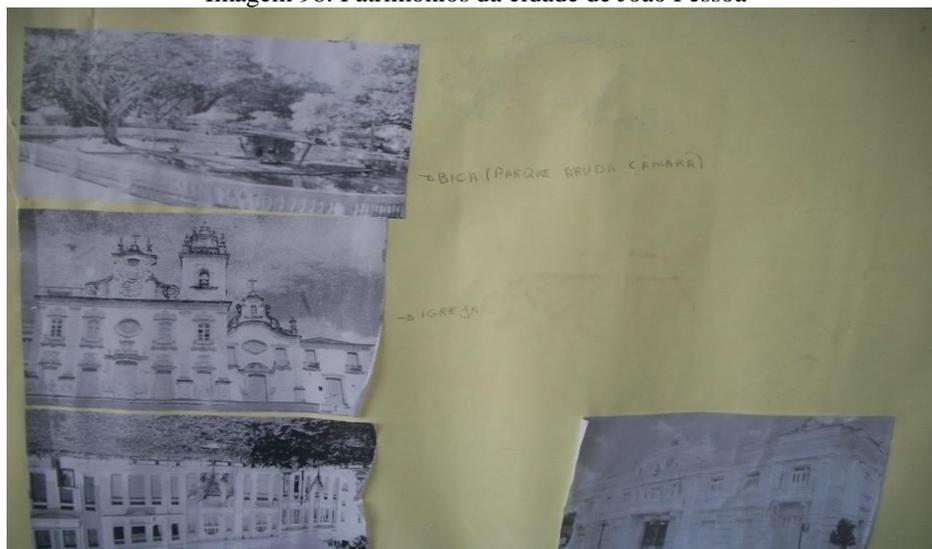
Fotografia: Eduardo Salustiano

## **RESULTADO DA PESQUISA E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A seguir, será exposto o quadro comparativo entre os dados documentais e dados empíricos do Ensino de Artes na escola Frei Afonso. São os principais pontos de divergências encontrados durante a pesquisa que me encaminharam para traçar um resultado final. Os pontos elencados no quadro tem o objetivo de nos levar a uma reflexão acerca de melhorias no âmbito curricular do Ensino de Artes no Brasil.

Quadro 6: Dados comparativos	
Dados documentais (PPP/RI)	Dados empíricos (Observações)
<p>No ensino de Artes da rede municipal de João Pessoa, segundo a resolução N° 009/2006, os estudantes do ensino fundamental deverão ser contemplados com o ensino de Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Cada um com seu respectivo profissional habilitado.</p> <p>A escola Frei Afonso se preparou para receber esses profissionais da seguinte forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 6° e 9° ano – Aulas de Artes Visuais</li> <li>• 7° ano – Aulas de Teatro e Dança</li> <li>• 8° ano – Aulas de Música</li> </ul>	<p>Pelo déficit de profissionais de cada modalidade, os professores foram distribuídos da seguinte maneira (lembrando que cada um deles está livre para abordar todas as quatro modalidades do Ensino de Arte):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 6°, 7°, 8° e 9° ano – São contemplados com professores habilitados em Teatro e Música.</li> <li>• Não existem na instituição professores habilitados em Artes Visuais e Dança.</li> <li>• Os profissionais abordam as linguagens artísticas fora da sua área de formação, numa perspectiva de polivalência do ensino de Arte, combatida pelos especialistas da área por sua superficialidade e falta de preparo.</li> </ul>
<p>A escola Frei Afonso busca o reconhecimento sociocultural, a valorização do conhecimento prévio e as experiências culturais dos estudantes.</p>	<p>Nas observações foram pouco considerados a valorização da cultura do estudante e local. Foi percebida a abordagem de temáticas gerais como as olimpíadas, a cultura estadunidense e europeia.</p>
<p>Nos dados documentais da escola Frei Afonso são encontrados indícios de uma prática curricular multicultural/intercultural quando: se procura promover o respeito e a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e a cultura, tendo em paralelo o respeito à liberdade, o apreço à tolerância e a consciência crítica.</p>	<p>O currículo multicultural/intercultural não é colocado abertamente em prática, salvo o Professor B que mostra fundamentos que se voltam para a valorização do conhecimento prévio do estudante na organização dos seus planos de aula.</p>
<p>É valorizada a interação entre a escola Frei Afonso e Baixo Roger.</p>	<p>Nas observações e nos depoimentos no grupo focal estudantil não percebi interação entre as aulas de Artes e Baixo Roger.</p>
<p>A escola preza pela prática interdisciplinar.</p>	<p>Encontrei alguns trabalhos na escola que tiveram cunho interdisciplinar como, por exemplo, a campanha contra o mosquito <i>Aedes Aegypt</i> (transmissor da dengue), os patrimônios pessoais ou coletivos (entre as imagens captadas pelos estudantes nesse período de trabalho interdisciplinar, houve apenas um patrimônio do Baixo Roger evidenciado pelos estudantes, o Parque Arruda Câmara ou Bica, os demais foram patrimônios da cidade de João Pessoa – ver imagem 98) e as olimpíadas.</p>

Imagem 98: Patrimônios da cidade de João Pessoa



Fotografia: Eduardo Salustiano

Após observar o quadro, esbocei a seguinte questão: o que impediu ou impede os professores de Artes da escola trabalharem plenamente a cultura do bairro e a estética do cotidiano dos estudantes?

Os fatos que percebi a partir da construção dos perfis dos professores de Artes da escola Frei Afonso pode representar a realidade de muitos docentes das escolas brasileiras. O professor A e o professor B praticamente não conhecem o bairro em que trabalham. Conseqüentemente, não conhecerão a fundo o cotidiano estético e cultural dos estudantes. Os professores de Artes têm o contato com o Baixo Roger de uma forma esporádica, pelo fato de frequentarem o bairro porque a escola está inserida nele, ou seja, o que prevalece no ponto vista deles é o do senso comum: um bairro estigmatizado pela pobreza e pelo presídio.

É bom destacar que a responsabilidade desse olhar para o bairro não é totalmente dos profissionais docentes. É preciso ter no sistema educacional um trabalho educativo, no qual os professores ao tomarem posse de suas atividades de ensino, tornem a conhecer a fundo as características positivas e negativas dos locais onde as escolas estão inseridas, assim também a realidade que eles enfrentarão no dia a dia em sala de aula por meio dos estudantes. Tais ações contribuiriam na tentativa de diminuir os discursos preconceituosos sobre o local em que muitas escolas de periferias se localizam e poderiam contribuir para resoluções de inúmeros problemas cotidianos que afetam essas localidades.

Na página 80, segundo parágrafo, capítulo dois, exponho o receio de muitos professores na tentativa de abordar o cotidiano estético cultural e a subjetividade dos estudantes. Somos formados muitas vezes para trabalhar numa educação bancária, transmitindo conteúdos obrigatórios do currículo, tornando-nos muitas vezes em profissionais docentes com posturas acrílicas e omissas

(ver p. 75). Percebi no professor A certa limitação ou receio de abordar mais afundo o cotidiano estético dos estudantes, mas que indiretamente ele trabalha com essa temática no decorrer das aulas.

O professor B, percebendo a dificuldade de abordar outras culturas, viu como estratégia abordar a própria cultura dos estudantes, para abrir caminhos para outras:

Acho que esse deve ser o ponto de partida, pois muitos alunos só conhecem sua realidade, o seu cotidiano como significativo. Ex: você levar Mozart eles vão te xingar, mas leva MC Sapão para você ver. Deve se pensar como trabalhar com o que eles têm no cotidiano, e a partir daí ampliar para novos horizontes. (PROFESSOR B)

Construir ideias críticas acerca de colegas da mesma profissão não é uma tarefa fácil. Em diálogo com o Professor A, por exemplo, percebi o respeito e o compromisso dele com a educação, com os estudantes, com a escola, com o bairro, porém os professores de Artes da escola Frei Afonso devem se impor contra essa relação de polivalência no ensino de Artes na instituição, caso contrário todos eles serão coniventes com o sistema falho do ensino público, que muitas vezes encara o ensino de Artes como uma atividade recreativa, sem importância para a formação cultural dos sujeitos. Precisa-se na escola Frei Afonso, do profissional habilitado em Artes Visuais, para que os professores de Artes que lá estão possam ensinar somente os conteúdos de competência de sua formação, ou seja, Teatro e Música. E teriam obrigação de fazê-lo bem, o melhor possível dentro das condições que a escola oferece.

Percebi que a escola Frei Afonso é uma das poucas escolas que ainda tem em seus fundamentos a valorização cultural dos estudantes e do bairro onde ela está inserida e faz o possível para que essa valorização seja abordada em todas as disciplinas.

Ao construir o perfil dos estudantes do grupo focal, percebi que eles reconheciam o valor cultural que o Baixo Roger possui e que eles fazem parte da história dessa cultura. As imagens produzidas por cada estudante antes e durante o grupo focal serviram para provar que eles têm o conhecimento e a consciência da importância dessa riqueza cultural presente no Baixo Roger e no próprio cotidiano estético.

Em conclusão, precisa-se na escola Frei Afonso de mais investigações acerca do cotidiano estético dos estudantes e explorar as riquezas culturais que o Baixo Roger tem para oferecer, mesmo com todas as contrariedades elencadas. Apesar dos dois professores não terem tanta vivência com a cultura e arte da periferia e nem com a estética do cotidiano, percebi que essa temática não é totalmente descartada em suas aulas. Indiretamente os estudantes deixam transparecer em seus trabalhos o cotidiano estético, o fazer especial e a sua subjetividade.

A cultura e a arte da periferia continuarão a crescer e a se transformar de acordo com o crescimento das cidades. Será o grande desafio da educação contemporânea e do ensino da Arte caminhar lado a lado com todas as transformações sociais, culturais, políticas e tecnológicas.

Esta pesquisa mostrou como a cultura e a arte periférica é rica e particular a cada localidade, a cada periferia. Agora, se essa cultura será valorizada pelos próprios sujeitos periféricos, a resposta também será de acordo com o histórico de cada território. E com certeza, esse reconhecimento dever ser fomentado pela educação formal.

O Baixo Roger é possuidor de um patrimônio histórico e cultural singular e de valor inestimável para toda cidade de João Pessoa. Percebi durante todo o período de trabalho como pesquisador, que muitas outras pesquisas de cultura e arte poderão ser possíveis lá, e também em muitos outros bairros periféricos da cidade com manifestações culturais singulares.

É chegado o momento de uma verdadeira vivência e valorização da cultura e da arte das nossas cidades, sem maquiagem, rica de ações políticas e de identidade própria, que busca o reconhecimento social, a autonomia e a competência na autorrepresentação. A cultura e a arte da periferia que são muitas vezes estigmatizadas e condenadas ao anonimato, agora podem ser utilizadas como um instrumento de luta, iniciando em nossas escolas por meio da experiência multicultural/intercultural e se espalhando por toda a sociedade em busca do respeito à diversidade.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Moacir dos. **Local/Global: Arte em trânsito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

A História da Comunidade do “S”. Disponível em: <<https://vimeo.com/43400813>>. Acesso em: 26/07/2016.

A verdadeira história da cidade de Deus. Disponível em: <<http://cidadededeus-rosalina.blogspot.com.br/2011/05/verdadeira-historia-da-cidade-de-deus.html>>. Acesso em: 18/09/2015.

AVANCINI, José Augusto. A arte – educação cria elos com o cotidiano? In: **Anais do Simpósio Estadual de Arte – Educação: arte – educação e a construção do cotidiano**, Porto Alegre, 20 a 23 de junho de 1995 / In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org.). Porto Alegre – URCAMP, 1995 p.20 – 27.

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

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no Ensino de Artes**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BISPO, Luana Maria Cavalcanti. **Relicário Urbano: uma leitura do Bairro do Roger na cidade de João Pessoa – PB (2003 – 2013)**. 2015. Dissertação (Mestrado em História) – UFPB/CCHLA, 2015.

BURGOS, Marcelo Baumann. Favela e luta pela cidade: esboço de um argumento. In: **O que é favela, afinal?** In: SILVA, Jailson de Souza e (org.). Rio de Janeiro: Observatório de favelas do Rio de Janeiro, 2009, p.52 – 53.

CANDAU, Vera Maria. Educação multicultural: tendências e propostas. In: **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 p.81 – 101.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: **Currículo: debates contemporâneos**. In: LOPES, Alice Casirimo / MACEDO, Elizabeth (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005, p. 174 – 194.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro : Ed. UFRJ, 1997.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2000.

Casa de Taipa expressa cultura. Disponível em:

<<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/regional/casa-de-taipa-expressa-cultura-1.58511>>. Acesso em: 25/05/2016.

CARVALHO, Livia Marques. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008.

CATÁLOGO da Exposição: **Estética da Periferia (diálogos urgentes)**. 2007. Não paginado. Citações de: Neilton/Heloisa Buarque.

Centro Cultural Piollin. Disponível em: <<http://www.piollin.org.br/>>. Acesso em: 28/07/2016.

Centro do Rio ainda preserva moradias que inspiraram o romance “O Cortiço”. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2015-07-25/centro-do-rio-ainda-preserva-moradias-que-inspiraram-romance-o-cortico.html>>. Acesso em: 21/10/2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar**. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

CIDADE DE DEUS. Direção de Fernando Meireles. Rio de Janeiro: 02 filmes e vídeofilmes, 2002. DVD.

Conheça a história da 1ª favela do Rio, criada há quase 120 anos. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/rio-450-anos/noticia/2015/01/conheca-historia-da-1-favela-do-rio-criada-ha-quase-120-anos.html>>. Acesso em: 22/10/2016.

COLI, Jorge. **O que é Arte?** São Paulo: Brasiliense, 1995.

Classe média chega a 65% dos moradores de favelas no Brasil. Disponível em: <<http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2013/02/20/65-dos-que-moram-em-favelas-ja-estao-na-classe-media.htm>>. Acesso em: 26/10/2016.

CLIFFORD, James. **Colecionando Arte e Cultura**. In: Revista do IPHAN, nº23, ano 1994(1) p.69 – 89.

CUNHA, Euclides da. Os Sertões – São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2002. Ano da primeira publicação: 1903.

DENALDI, Rosana. Caracterização das favelas no âmbito dos Planos Locais de Habitação de Interesse Social (PLHIS). In: **O que é favela, afinal?** / In: SILVA, Jailson de Souza e. (org.). Rio de Janeiro, 2009 p.62 – 66.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: USP, 1995.

FERRÉZ. Conto Terra da Maldade. In: **Cenas da favela**. In: OLIVEIRA, Nelson de. (org.). Rio de Janeiro: Geração Editorial, 2007. P.78 – 84.

FREITAS, Décio. **Palmares: a guerra dos escravos**. Porto Alegre: Mercado Livre, 1996.

FROTA, Lélia Coelho. **Pequeno dicionário da arte do povo brasileiro**, século XX. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S/A, 1989.

Gentrificação: O que é e de que maneira altera os espaços urbanos. Disponível em: <<http://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/gentrificacao-o-que-e-e-de-que-maneira-altera-os-espacos-urbanos.htm>>. Acesso em: 21/10/2016.

GIROUX, Henry A. / SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: **Currículo, cultura e sociedade**. MOREIRA, Flavio Antonio / TADEU, Tomaz (orgs.). São Paulo: Cortez, 2011 p.107 – 140.

GONDIM, Linda M. P. Favela, aglomerado subnormal, comunidade, ocupação, assentamento precário – “diga lá, o que é, o que é?”. In: **O que é favela, afinal?** In: SILVA, Jailson de Souza e. (org.). Rio de Janeiro, 2009, p.54 – 58.

GUERRA DE CANUDOS. Direção de Sérgio Rezende. Produção de Mariza Leão. Brasil: Morena Filmes, 1997. DVD.

Hausmann e a Reforma de Paris. Disponível em:

<<https://arquitetandoblog.wordpress.com/2009/04/08/hausmann-e-a-reforma-de-paris/>>. Acesso em: 25/05/2016.

Heloisa Buarque de Hollanda. Site disponível em:

<<http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/tag/cultura-periferica/>>. Acesso em: 27/10/2016

História de João Pessoa. Disponível em: <<http://www.de.ufpb.br/~ronei/JoaoPessoa/histor.htm>>. Acesso em: 11/09/2015.

IBGE. Disponível em:

<<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=250750&search=joao-pessoa>>.

Acesso em: 11/09/2015.

JOÃO PESSOA ANTIGA – FOTOS. Disponível em: <<http://cidady.blogspot.com.br/2012/03/joao-pessoa-antiga.html>>. Acesso em: 04/06/2016

LARAIA, Roque de Barros, 1986 – **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LEITÃO, Gerônimo. Reconhecendo a diversidade das favelas cariocas. In: **O que é favela, afinal?** In: SILVA, Jailson de Souza e. (org.). Rio de Janeiro: Observatório de favelas do Rio de Janeiro, 2009 p.36 – 45.

LOPES, Nei. **Dicionário escolar afro-brasileiro**. São Paulo: Selo Negro, 2006.

LUIS KEHL: Uma breve história das Favelas. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=prbwi6V4m4&index=1&list=LLmkGtsgBhjVvWc0HzUD3yeg>>. Acesso em: 15/03/2015.

MACEDO, José Rivair. Cultura Institucionalizada e Cultura do Cotidiano. In: **Anais do Simpósio Estadual de Arte – Educação: arte – educação e a construção do cotidiano**, Porto Alegre, 20 a 23 de junho de 1995 / In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org.). Porto Alegre – URCAMP, 1995, p.13 – 19.

Mais de 11 milhões vivem em favelas no Brasil, diz IBGE; maioria está na região Sudeste. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2011/12/21/mais-de-11-milhoes-vivem-em-favelas-no-brasil-diz-ibge-maioria-esta-na-regiao-sudeste.htm>>. Acesso em: 19/10/2016.

MAGRO, Adriana Rosely. **Estética do cotidiano educacional: Um estudo etnográfico com adolescentes**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNOESTE, São Paulo, 2006.

MASON, Rachel. **Por uma arte-educação multicultural**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MOREIRA, Flavio Antonio / TADEU, Tomaz (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, Rosa; ULTRAMARI, Clóvis. **O que é periferia urbana?** São Paulo: Brasiliense, 1996.

Museu da maré. Disponível em:

<[http://www.museusdorio.com.br/joomla/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=46:museu-da-mar%C3%A9&Itemid=220#imagens\\_e\\_video](http://www.museusdorio.com.br/joomla/index.php?option=com_k2&view=item&id=46:museu-da-mar%C3%A9&Itemid=220#imagens_e_video)>. Acesso em: 27/10/2016

NASCIMENTO, Ana Caroline Aires Vieira do. **A construção do informal: uma análise morfológica das favelas da cidade de João Pessoa**. 2012. Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana e Ambiental) – UFPB, 2012.

Notícia sobre o lixão do Roger. Disponível em:

<<http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2013/08/lixao-fechado-ha-dez-anos-continua-recebendo-residuos-em-joao-pessoa.html>>. Acesso em: 26/07/2016

OLIVEIRA, Nelson de. **Cenas da favela**: antologia. Rio de Janeiro: Geração Editorial, 2007.

Os cortiços do Rio. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/os-corticicos-do-rio-10704667>>. Acesso em: 21/10/2016

Para uma história do negro no Brasil – Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1988. Catálogo da exposição realizada na Biblioteca Nacional de 09 de maio a 30 de junho de 1988.

PEREIRA, Marcos Villela. **A estética da professoralidade**. Um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. Tese de doutorado em Supervisão e Currículo. São Paulo, PUC, 1996.

PESSOA, Victor Chacon da Silva. **Bairro do Roger em João Pessoa PB: o lugar e suas práticas culturais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) – UECE, 2012.

Porque gim! Um passeio pela história da bebida que já foi remédio. Disponível em: <<http://semmedida.com/jornal/porque-gim-um-passeio-pela-historia-da-bebida-que-ja-foi-remedio/>>. Acesso em: 22/10/2016.

Edificando uma pedagogia escolar de qualidade (Projeto de escolarização na modalidade de Ensino Fundamental). Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Frei Afonso. João Pessoa – PB: 2015

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SILVA, Jailson de Souza (org.). **O que é favela afinal?** Rio de Janeiro: Observatórios de favelas do Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Dirce Gomes et al. História do Baixo Roger. João Pessoa: UFPB,1988.

TAVARES, Alessandra Kelly. **Ações Culturais nas Periferias de São Paulo: Identidades e Territórios em questão.** 2012. TCC (Pós-Graduação em Gestão de Projetos Culturais E Organização de Eventos) – USP, 2012.

TORRES, Renato/ SIMON, Ingrid. **Reflexões sobre o Ensino de Arte na Contemporaneidade e suas relações com as teorias de currículo.** Disponível em:

<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-268-TC.pdf>>. Acesso em: 16/02/2016.

TUAN, Yi – Fu. **TOPOFILIA: Um estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente – São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL,1980.**

ZALUAR, Alba e ALVITO, Marcos. **Um século de favela (orgs.).** Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

WILNER, Renata. A reciclagem de materiais como processo de hibridismo cultural. In: **Revista Cartema**, UFPE-UFPB, nº1, ano 1, p.47-63, 2012.

**APÊNDICE I****ROTEIRO DE ENTREVISTA:  
PERFIL DO PROFESSOR DE ARTES**

➤ Nome:

➤ Idade:

➤ Cidade Natal:

➤ Formação:

➤ Nível:

Graduação ( )

Especialização ( )

Mestrado ( )

Doutorado ( )

Pós-doutorado ( )

Ano de Conclusão:

1. Quanto tempo trabalha como Professor (a) de Artes?
2. Qual a habilitação artística que cursou (a)?
3. Quanto tempo trabalha nesta escola?
4. Você já conhecia de perto o Baixo Roger?
5. Quais as características mais marcantes do Baixo Roger?
6. Que critérios você usa para escolher o conteúdo anual?
7. Qual a sua principal metodologia de ensino?
8. Você trabalha o cotidiano dos alunos em suas aulas? Como? Por que? Se não trabalha – Por que?
9. Você segue algum plano de orientação curricular específico (PCNs, Secretaria de Educação, etc)? Esses documentos restringem a seleção de conteúdos? De que modo?
10. Em seu curso de formação, houve abordagens que trabalhasse a estética do cotidiano de periferias na grade curricular?
11. O que você pensa sobre o cotidiano na relação de ensino/aprendizagem?
12. Você conhece ou já ouviu falar sobre arte da periferia? O que? Onde?
13. Qual o seu envolvimento nos projetos culturais da escola?

## APÊNDICE II

### QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL DO ESTUDANTE

- Nome:
- Idade:
- Você mora com:
  
- Você ou alguém da sua família faz algum tipo de arte? Assinale abaixo as opções:

- Pintura
- Desenho
- Escultura
- Artesanato.....Qual:
- Costura
- Crochê ou Tricô
- Grafite
- Pichação
- Dança.....Qual estilo:
- Canta
- Toca instrumento musical.....Qual(is) instrumento(s):
- Grupo de Teatro
- Faz poesias ou escreve histórias
- Repentista
- Compõe musicas
- Circo
- Outros.....Qual(is):

1. Você estuda nesta escola desde que série?
2. Nos anos que você estudou nesta escola, quais foram os trabalhos de artes mais interessantes que você lembra ter feito?
3. Você já participou de projetos culturais dentro ou fora da escola? Quais?
4. Que tipo de arte existe dentro da sua casa?
5. Que tipo de arte existe no seu bairro/comunidade?
6. Em sua opinião, qual o maior problema enfrentado pela sua comunidade?
7. Quais os lugares que você mais gosta de frequentar em sua comunidade?
8. Quais as músicas ou o estilo musical que você mais gosta?
9. Quais os estilos de danças que você mais gosta?
10. Quais as manifestações culturais que acontecem em sua comunidade?
11. Você acredita que as manifestações culturais que acontecem em sua comunidade sejam importantes? Por quê?
12. Você conhece algum artista que more em sua comunidade? Quem? O que ele faz?

13. Você coloca em seus trabalhos de Artes da escola coisas do seu dia a dia e da comunidade?
14. A escola já trabalhou com você sobre o seu dia a dia? Como foi a experiência?
15. A escola já trabalhou com você sobre o dia a dia da comunidade que você vive? Como foi a experiência?

## ANEXO I



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES (CCHLA)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS – UFPB/UFPE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL (entrevista informal e aulas**  
**observadas), ESCRITA (questionário) E AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS**  
**(fotografia e vídeo).**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar na pesquisa referente ao projeto “**A Cultura Periférica no Ensino de Artes Visuais**”, desenvolvido por Carlos Eduardo Salustiano, mestrando do Programa de mestrado em Artes Visuais UFPB/UFPE. A minha participação nesta pesquisa poderá ser por entrevista, questionário ou pela participação dos responsáveis durante momentos das produções de imagens, na qual serão feitos diário de campo (anotações sobre observações) durante todo processo, bem como registros por meio de máquinas fotográficas e gravação em vídeo e áudio (entrevistas orais). E por declarar ter total confiança no investigador, libero a utilização destas imagens (seus respectivos negativos e vídeos) e/ou relatos (totais ou parciais) obtidos a partir de questionários e entrevistas, para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Fui prevenido(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Wilner (DAV/UFPB/UFPE), a quem poderei contatar ou consultar a qualquer momento que julgar necessário por meio do telefone n° (81) 99803-3576 ou pelo e-mail [renatawilner@yahoo.com.br](mailto:renatawilner@yahoo.com.br).

Asseguro que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de contribuir para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, de modo geral, é conhecer comparativamente as imagens produzidas pelos estudantes da Escola Municipal Frei

Afonso, localizada no bairro do Roger, na cidade de João Pessoa – PB, com o referencial cultural estético da sua comunidade e com o seu próprio cotidiano.

Fui também esclarecido(a) que a minha colaboração se fará de forma anônima e que o acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora ou seu orientador. Após a defesa pública da pesquisa, o acesso ocorrerá mediante a leitura da dissertação.

Fui ainda iprevenido(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste documento, como preconiza a resolução 196/196 do Ministério da Saúde e a Resolução N. 01/2001, do CONSEPE/UFPB.

João Pessoa/PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) pesquisador(a): \_\_\_\_\_

Dados do Pesquisador:

Nome:

Endereço:

Telefone:

Endereço eletrônico:

## ANEXO II

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Orientação para Alunos)

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre a cultura da periferia abordada no currículo de Artes Visuais e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Carlos Eduardo Salustiano, aluno do Curso de Pós – Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação do(a) Prof(a) Dr<sup>a</sup> Renata Wilner.

O objetivo do estudo é investigar comparativamente as imagens produzidas pelos estudantes da Escola Municipal Frei Afonso, localizada no bairro do Roger, na cidade de João Pessoa – PB, com o referencial cultural estético da sua comunidade e com o seu próprio cotidiano.

A finalidade deste trabalho é contribuir para análise crítica do ensino formal de Artes Visuais quanto a um direcionamento multicultural, abordando uma reflexão junto aos profissionais da educação e principalmente aos professores de Artes na valorização do universo cultural das periferias e dos estudantes, tendo em vista adotar a interculturalidade no seu planejamento curricular.

Solicitamos a sua colaboração para a coleta de dados que serão aplicação de questionários, entrevistas, depoimentos, documentação fotográfica, áudio – visual e pesquisa em campo, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Artes Visuais e Educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

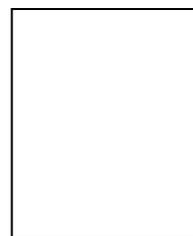
Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa  
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto – acrescentar)



Espaço para impressão  
Dactiloscópica

---

Assinatura da Testemunha

### ANEXO III

#### **TERMO DE ASSENTIMENTO**

*(No caso do menor entre 12 a 18 anos)*

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A Cultura Periférica no Ensino de Artes Visuais”**. Nesta pesquisa pretendemos investigar comparativamente as imagens produzidas pelos estudantes da Escola Municipal Frei Afonso, localizada no bairro do Roger, na cidade de João Pessoa – PB, com o referencial cultural estético da sua comunidade e com o seu próprio cotidiano.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é contribuir na análise crítica do ensino formal de Artes Visuais quanto a um direcionamento multicultural, abordando uma reflexão junto aos profissionais da educação e principalmente aos professores de Artes na valorização do universo cultural das periferias e dos estudantes, tendo em vista adotar a interculturalidade no seu planejamento curricular.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): a contextualização das referências culturais de um Grupo Focal de estudantes da escola pesquisada, levantamento de dados documentais da escola, investigação das imagens e artefatos produzidos pelos estudantes nas aulas de Artes da escola, e a realização de um mapeamento cultural da comunidade onde os estudantes residem. Também para o levantamento de dados contarei com os seguintes instrumentos de coleta: aplicação de questionários, entrevistas, depoimentos, documentação fotográfica, áudio – visual e pesquisa em campo.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta risco mínimo de exposição de identidade e imagem do participante. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de

consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

João Pessoa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

Assinatura do (a) menor

---

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**Pesquisador Responsável:** Carlos Eduardo Salustiano

Endereço: Rua Pedro Narciso Castanheira, 26

CEP: 58046-320 – João Pessoa – PB

Fone: (83) 98767-5284

E-mail: [cadusalu@yahoo.com.br](mailto:cadusalu@yahoo.com.br)

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

## ANEXO IV

**Autorização oficial da Prefeitura Municipal de João Pessoa para a realização da pesquisa na Escola Municipal Frei Afonso**

PREFEITURA DE  
**JOÃO  
PESSOA**  
PRA VIVER MELHOR

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA  
DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR - DGC

João Pessoa, 01 de março de 2016.

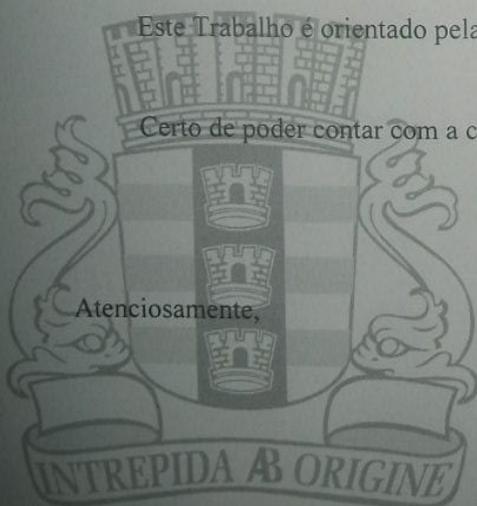
Senhor (a) Diretor (a),

Estamos autorizando Carlos Eduardo Salustiano, aluno da Pós-Graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba e pela Universidade Federal de Pernambuco a desenvolver seu Projeto de Pesquisa intitulado “A Cultura Periférica no Ensino de Artes Visuais”, na EMEF Frei Afonso.

Este Trabalho é orientado pela Profa. Dra. Renata Wilner.

Certo de poder contar com a colaboração, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,



  
Gilberto Cruz de Araújo  
Diretor de Gestão Curricular  
Mat. 25551-3