MEDIAÇÃO CULTURAL, SOCIAL E DECOLONIAL: DA ÁFRICA-ÁRABE À OUTRA
AMÉRICA. DIÁLOGOS PLURAIS PARA O ENSINO DE ARTE E CULTURAS
BRASILEIRAS.

Autor

Israel Aparecido da Silva Junior Zayed¹

Orientadora

Larissa Klosowski de Paula²

Resumo: Este artigo propõe analisar as possíveis relações entre a África-Árabe e a América Latina, enfoque no Brasil, com objetivo de identificar diálogos emancipatórios possíveis entre/com povos subalternizados e invisibilizados por uma perspectiva hegemônica de origem europeia e norte-americana. Nesse percurso visamos então denunciar paralelos históricos sofridos por essas populações marginalizadas e, a partir daí, tecer conjecturas a partir da perspectiva de educação decolonial, encontrada em educadores como o brasileiro Paulo Reglus Neves Freire, o colombiano Orlando Fals Borda e o palestino Edward Wadie Said. Caminhamos também no sentido de pensar a prática deste educador a partir dos conceitos de mediação cultural e como essa ação, pautada na ética e na ação política democrática podem contribuir para um ensino de arte mais plural e humanizado. Defendemos com base no livre exercício por parte do educador como esta ou este pode instrumentalizar-se juridicamente utilizando arcabouço legais como as leis 10.639/2003, 11.645/2008, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural (PCN) e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Fazemos uma análise do Referencial Municipal de Educação da Rede Municipal de Educação - Campo Grande – MS (REME), à luz da proposta decolonial. Apresentamos também possibilidades que promovam o diálogo, políticas e poéticas como ocorrera na Cúpula América do Sul - Países Árabes. Nos territórios da educação pública sob ações democráticas os desafios se encontram na necessidade de ampliar territórios e repertórios visuais a partir de aproximações sensíveis com a arte e cultura - neste artigo - para a promoção de matrizes Afro-Árabes e Árabes-Latino-Brasileira no ensino de arte para e com os anos finais da educação básica, reconhecendo, considerando e incluindo as influências artísticas sobre e destes povos no entendimento crítico sobre arte e cultura brasileira, tanto em suas produções históricas quanto contemporâneas.

¹ Formado em Artes Visuais – Licenciatura – Hab. Em Artes Plásticas da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Pós-graduando em Relações étnico-raciais, gênero e diferenças no contexto do ensino de História e Cultura brasileiras pela Faculdade de Educação – FaEd/ UFMS . Participante e pesquisador no Núcleo de Investigação de Fenomenologia em Artes – NINFA/UFMS. Participante e pesquisador no grupo de Diálogos Visuais e Culturais do Polo Arte na Escola MS/UFMS.

Professor da Secretaria Municipal de Educação –SEMED/ Campo Grande MS.

E-mail: israel.zayed@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5381331747314752>

² Graduada em História e Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR / Campus de Paranavaí. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo, através da proposta da mediação cultural, fomentar ações que promovam, a partir do ensino de artes visuais, aproximações para educação intercultural e emancipadora, de perspectiva dialética, com referenciais estéticos ampliados, visando repertórios e territórios plurais para ensino de arte e cultura. Também buscamos que destacar a importância da propicie apreciação de/em e com arte como experiência estética ampliada e reflexiva através de dispositivos e repertórios em artes-visuais. Desvelando a diversidade cultural na promoção de reconhecer uma das diversas identidades presentes e integrantes da cultura brasileira (árabes), mas também na busca por compreender as relações possíveis entre educação, artes visuais e direitos humanos, através do exercício da mediação cultural sob perspectiva decolonial. Para isso identificamos nos instrumentos legais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais junto das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (que modificam a 9.394/1996 para a inclusão do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena) podem oportunizar a partir do ensino da história e cultura da matriz cultural africana e afro-brasileira reconhecer a região do magreb/magrebe, onde encontra-se as origens dos chamados povos árabes.

Esse artigo, portanto, busca também elucidar acerca das possíveis implicações onde as presenças e ausências dessas etnias identificadas como árabes se dá, ou não, no currículo escolar de arte, dentro das Orientações Curriculares de Arte, dispostas no Referencial oportunizado Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul. A inquietação ou hipótese que sustenta esse artigo é notória, verificar a presença e as relações desses povos em nosso cotidiano. Seja através da história da imigração compulsória (em populações árabes muçulmanas escravizadas) ou oficial, os povos árabes ao Brasil, demonstram na história e no cotidiano contemporâneo sua herança cultural, seja no comércio, na música, engenharia, política ou gastronomia, mas fato é que a valorização dos mesmos não parece ocorrer no currículo escolar, como iremos verificar. Ao contrário, além do apagamento, outra prática que se apresenta parece seguir influência do que o autor Edward Wadie Said (1970-2003) chama de Orientalismo³.

³ Cosmóvisão concebida por acadêmicos ocidentais europeus, inicialmente ingleses e franceses, que buscaram através do pensamento científico, legitimar uma cosmóvisão dos povos do Leste, chamados Orientais. Para isso, utilizavam ideologicamente, instrumentos da produção literária, da moral cristã e mais tarde artística com a idéia de inventar um oriente tangível e didático para o pensamento secular europeu.

Por isso, o exercício político e democrático de uma arte educação de prática plural, ética e emancipadora, faz-se fundamental, com objetivo de propor diálogos entre povos que foram subalternizados⁴ pelo e no pensamento de práticas coloniais, sejam esses latino-americanos e/ou afro-árabes, uma vez que esses povos sofreram (e ainda sofrem) com espectros que transitam desde a discriminação secular à produção (ou falta de produção) intelectual que oportunize fugir do senso comum de homens (termo genérico mas também destacando a categoria de gênero) que criavam uma ideia de mundo através do olhar da moral cristã e posteriormente, da ciência européia daquela época (XVIII à XX d.C), mas que ainda abastecem, especialmente, algumas parcelas do pensamento ignorante e dos símbolos produzidos no mundo contemporâneo. Na perspectiva dessa denúncia, autocrítico e de humanismo crítico, Edward Said, Paulo Freire e Fals Borda destacam a necessidade do sujeito, educador ou educadora que, geralmente, intelectuais, engajar-se na superação destas desigualdades. E como estes educadores podem fomentar sua crítica visando denunciar as desigualdades que sofrem os sujeitos, de alguma maneira, em situação de periféricos (colonizados; exilados; oprimidos). Vale destacar que ambos autores citados possuem em sua biografia esse caráter de inquietação curiosa e de indignação, mas também de exílio.

Paulo Freire (1921-1997), educador brasileiro de Pernambuco, Fals Borda (1925-2008), sociólogo com grande destaque na Colômbia e Edward Said (1970-2003) intelectual árabe da Palestina tiveram suas vidas marcadas por rupturas, as mais profundas os levaram para o exílio estrangeiro. Vivenciando situação de exílio, em ambos casos, estruturam esse pensar e agir em um aspecto mais amplo, uma vez que, exilados, eles são e percebem, ou seja, reconhecem através de suas experiências vividas, as fronteiras geográficas e simbólicas dessas diferenças - eu e o outro, meio e borda, ocidente e oriente, primeiro-mundo e terceiro-mundo, profissional e amador, oprimido e opressor. O caráter ampliado, olhando para os sujeitos globais, primeiramente não cessa ao fatalismo, do contrário, estimula esses sujeitos híbridos a encontrarem percursos possíveis, muitos deles convergentes, como apontaremos adiante. Segundo, em nenhum dos casos, propõem uma hegemonia ou fórmula universalista, mas promovem o reconhecimento das diferenças, respeitando assim a especificidade de cada

⁴ Condição derivada ao conceito de Antonio Gramsci, entendido como classe ou grupo desagregado e episódico que, segundo autor, possui uma tendência histórica a uma unificação sempre provisória pela obliteração das classes dominantes.

povo e, criticamente, estimulam mudanças significativas frente à realidade histórica dessa comunidades.

Seria possível portanto, através da mediação cultural, elaborar um repertório estético plural com enfoque afro-árabe e brasileiro (e latino-americano) que promova um percurso substancial entre e com arte e cultura, decolonialidade e direitos humanos?

Nesse sentido, lançamos a possibilidade para que arte educadores - mas sem limitar à apenas uma das categoria de profissionais da educação formal pública - fomentem práticas progressistas e democráticas em mediação cultural, aliando o tema investigado para o ensino de arte e cultura considerando ainda a pedagogia libertadora baseada no diálogo, no humanismo crítico e compreendendo a pluralidade da produção artística brasileira à perspectiva contemporânea dos estudos em decolonialidade. Por fim busco relacionar como esse aporte de conceitos, práticas que poderiam auxiliar nos processos de ensino-aprendizagem em artes visuais e no entendimento da multiplicidade na história e cultura brasileira, reconhecendo os desafios em função de promover possibilidades sensíveis, significativas e contribuindo para entendimentos transversais entre cultura e identidade, ética e conscientização, ensino de arte, democracia e direitos humanos.

Objetivos:

Assim, pensando em contribuir para a ação do arte-educador, apresentamos o artigo organizado em três momentos: **1.1 Mediação cultural é social**, explicitamos os conceitos de mediação a partir dos trabalhos de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2012), também de Ana Mae Barbosa e Rejane Galvão Coutinho (2009) e suas contribuições no ensino de arte. Que tipo de mediação é essa e em quais contextos está inserida? Em seguida no **subitem 1.2 Territórios (in)visíveis e currículo alienado**, percorremos por caminhos, que fomentem reflexões sobre uma certa dominação étnica e cultural no currículo escolar da Rede Municipal de Educação, suas bases e qual a importância de superá-lo. Ou seja, como este educador pode subverter essa hegemonia através de sua prática como apontam alguns autores pós-coloniais utilizando instrumentos legais brasileiros, mas também nos quais nosso país fomenta ou é signatário (ONU/UNESCO; ASPA), tenha-se garantido direito a liberdade de exercer uma educação mais plural - inclusive esteticamente - e de perspectiva emancipadora.

No momento seguinte, **2.1 Ensino-aprendizagem decoloniais: gestos compartilhados**, trataremos da necessidade prática e responsável na seleção de materiais pedagógicos/imagéticos necessários para que o arte-educador, através do exercício de sua conduta pautada sob a ética e o humanismo crítico, estabeleça desde a escolha dos temas, da abordagem e da investigação dos conteúdos, de maneira conjunta com educandos, territórios estéticos expandidos. Mais do que isso, como educadores híbridos, que também foram educados e subalternizados pelo colonialismo/colonialidade na América Latina e no Oriente Médio moverem-se no sentido desse reconhecimento e, diante disso, agir em função de superar essa condição histórica.

No último item, **3.1 Diálogos Presentes: Arte, pluralidade e decolonialidade**, trazemos a discussão para a necessidade da identidade e da arte brasileira também ser reconhecida de maneira a expor essa diversidade e registrar histórica e socialmente também a influência dos árabes para nossa formação cultural. Conforme os horizontes se ampliam, podemos visualizar na arte influências e hibridismo na arte afro-árabe-brasileiros, muitos deles já assimilados no repertório do colonizador. Este entendimento de apagamento e re-apropriação é fundamental a todos que passaram (e passam) por processos de colonização, trazendo em seus arcabouços formativos e estéticos elementos e sujeitos que, por exemplo, estão presentes na sociedade brasileira, tanto histórica quanto contemporânea, mas não surgem reconhecidos por, por exemplo, suas contribuições culturais e estéticas.

Assim, traçamos alguns princípios organizados para a realização desta pesquisa, seus objetivo, instrumentos e meios de análise de dados. Nos procedimentos metodológicos fizemos investigações bibliográficas visando identificar contribuições significativas, portanto a utilização da modalidade de pesquisa qualitativa se fez mais significativa, como aponta Joel Martins (1997), uma vez que:

Na pesquisa qualitativa descreve-se e determina-se com precisão conceitual rigorosa a essência genérica da percepção ou das espécies subordinadas, como a percepção da coisalidade etc. Mas a generalidade mais elevada está na experiência em geral, do pensamento em geral, isso torna possível uma descrição compreensível da natureza da coisa. (MARTINS in FAZENDA, 1997, p.58).

Inicialmente a pesquisa ocorreu, a partir de alguns dos textos apresentados nas disciplinas da Especialização em Relações Étnico Raciais, Gênero e Diferenças no Ensino de História e Cultura Brasileira, curso ao qual este artigo é primeiramente apresentado, como requisito para a obtenção do título de especialização.

Sem as aberturas possibilitadas, em momentos anteriores aos da elaboração deste artigo para obtenção do título de especialização seria inviável, em uma perspectiva fenomenológica e existencial, que esse artigo se constituísse nessa pluralidade. Através dessa especialização, sua flexibilidade e entendimento dos cotidianos particulares e dos sujeitos humanos envolvidos, os diálogos plurais apresentados e o arcabouço teórico foram fundamentais para elaborar a partir da educação em relações étnico raciais, gênero, diferenças, história e cultura brasileira os possíveis diálogos com e entre arte, primeiramente a partir de uma perspectiva pessoal, em seguida, encontrar na fundamentação teórica outras e outros sujeitos com quem aqui, dialogaremos. Do contrário, como aponta Edward W. Said, seria árduo realizar esse trabalho caso perdesse essa categoria fronteira, entre o sujeito vivente e o pesquisador, buscando aprofundar sua investigação, pois:

A especialização significa perder de vista o trabalho árduo de construir arte ou conhecimento; como resultado, não se consegue ver o conhecimento e a arte como escolhas e decisões, compromissos e alinhamentos, mas somente em termos de teorias ou metodologias impessoais. No final, como um intelectual totalmente especializado (...) você fica domesticado e aceita qualquer coisa que os chamados grandes especialistas nesse campo pontificaram. A especialização também mata os prazeres do arrebatamento e da descoberta, ambos irredutivelmente presentes na índole do intelectual. Em última análise, ceder à especialização é, sempre achei, preguiça, e assim você acaba fazendo o que os outros lhe dizem, porque essa é, afinal de contas, sua especialidade. (SAID, 2005; p. 81)

Mas mover esse material de e em relação dialógica de base teórica e vivenciada no gesto com e no mundo que pode ser compreendido por :

Chamarei essa atitude de *amadorismo*, literalmente uma atividade que é alimentada pela dedicação e pela afeição, e não pelo lucro e por uma especialização egoísta e estreita. (...) O intelectual hoje deve ser um amador, alguém que, ao considerar-se um membro pensante e preocupado de uma sociedade, se empenha em levantar questões morais no âmago de qualquer atividade, por mais técnica e profissionalizante que seja. Essa atividade empenhada envolve seu país, o poder e o modo de interagir com seus cidadãos, bem como como outras sociedades. Além disso, o espírito do intelectual como um amador pode transformar a rotina meramente profissional da maioria das pessoas em algo muito mais intenso e radical; em vez de se fazer o que supostamente tem que ser feito, pode-se perguntar por que se faz isso, quem se beneficia disso, e como é possível tornar a relacionar essa atitude com um projeto pessoal e pensamentos originais.” (SAID, 2005; p. 86-87)

Para a continuidade do aporte teórico buscamos artigos da base de dados em português, especificamente na Scielo e na Fundação Capes, além de outras bibliografias científicas e periódicos impressos convergentes à temática. Sob a perspectiva da linha de pesquisa Arte como Mediação na Diversidade, desvelar o campo da mediação cultural (que também é social) através de uma prática de humanismo crítico e portanto, também decolonial, caracterizado com a exposição desse artigo, buscamos elementos significativos para ações propositivas docentes. Considerando o referencial bibliográfico que aportasse ou instrumentalizasse conceitualmente este trabalho para mediação cultural que forneça a possibilidade ou dê visibilidade a identidades afro-árabes e mesmo à afro-árabe-brasileiras se apresenta como um desafio, pois, não encontrei nas bases de dados supracitadas e mesmo no cenário local, centros ou espaços culturais que oportunizem aproximações estéticas relacionadas a educação que tragam em seu aporte visível essa matriz árabe, também, devido ao cotidiano de agenda de trabalho enquanto professor da rede municipal de educação não teria tempo hábil para uma investigação de campo em outros espaços formais no país - embora tenha verificado que existem, especialmente em São Paulo/SP espaços que produzem conhecimento sistematizado sobre mediação cultural, investigação de fenômenos no entorno ou entre a comunidade árabe e suas relações e grupos de estudos que lidam com a questão de Orientalismo e Diáspora árabe - que me permitissem verificar ações de mediação cultural em sala de aula como as questões e temáticas aqui apresentadas. Com a matriz árabe inexistente explicitamente no contexto de objeto de estudo local, visando ampliar territórios históricos, culturais e estéticos no ensino fundamental no campo da educação pública local, tampouco encontrei práticas decoloniais que utilizem arte afro-árabe-brasileira, o que, no caso específico dessa investigação, nos demonstra que ainda existem inúmeros potenciais territórios inexplorados no Centro-Oeste e, especificamente em Mato Grosso do Sul. Nesse sentido, Bogdan e Biklen apontam:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

De mãos de alguns materiais encontrados, citados nas referências bibliográficas, seguimos com os procedimentos teórico-metodológico e articulados aos conceitos

fenomenológicos e existencialistas encontrados tanto em Maurice Merleau-Ponty (1999), Paulo Freire, Fals Borda e Edward W. Said e através de seus interlocutores.

Em todos os a relação com o mundo não pode ser representada por um descolamento da realidade vivida, não é um pensamento do mundo como algo distante, idealizado. Quando Freire (1989) diz que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, está se referindo que o ato dialético de viver, de perceber o mundo com os próprios sentidos, o próprio corpo, se dá em interação, de se relacionar. Para ele essa experiência existe muito antes do ensino da alfabetização, onde se promove, posteriormente, a construção de significados pelos símbolos da linguagens ou das palavras. A relação do sujeito com o mundo ocorre de modo encarnado (MERLEAU-PONTY, 1999), afinal, existimos a partir do mundo e é com esse mundo e através de outros sujeitos que aprendemos, através das relações humanas, estabelecemos nossos saberes, linguagens e valores. Nesse sentido o mundo se apresenta como mediador de todas as nossas experiências, onde encontramos sentidos e construímos significados. Nesse sentido, o que este artigo propõe é a crítica a narrativa da (in)diferença dada a uma via de leitura de mundo em detrimento de outras. Busca-se, portanto apresentar vários sentidos de mundo vivido.

A epidermização da inferioridade a que se refere Fanon, que se processa *pari passu* à dominação econômica, à imposição do domínio pela exploração do trabalho, articula-se a partir do uso da linguagem como instrumento de invasão cultural, de imposição de um mundo de significados estranho ao colonizado, com vistas a levá-lo a internalizar e aceitar a dominação. ‘Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura’, reconhecia Fanon (2008, p. 50), Dizia, neste mesmo sentido, que ‘um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito.’” (FANON in NETO, 2016; p. 48)

Ou seja, essa relação estabelecida no mundo acontece mediada por relações de poder, sociais e culturais. Nesse sentido, pensar na ação propositora da mediação cultural e decolonial se apresenta como possibilidade ousada de agir objetivando uma aproximação sensível e indissociável entre arte e cultura, ética e direitos humanos.

[...] o intelectual deve ser receptivo ao viajante e não ao potentado, ao provisório e arriscado e não ao habitual, à inovação e à experiência e não ao status quo autoritariamente estabelecido. O intelectual que encarna a condição de exilado não responde à lógica do convencional, e sim ao risco da ousadia, à representação da mudança, ao movimento sem interrupção.” (SAID, 2005; p. 70)

Através desta ação podemos instigar, reorganizar, estimular proposições e novas maneiras de dialogar entre e com os contextos políticos, sociais e históricos, tanto através de obras em si com aquilo que elas apresentam ou representam nos territórios relacionados à arte e cultura.

Com objetivo de verificar a partir da mediação cultural (MARTINS, 2012), (BARBOSA, 2008) bem como os estudos na ação sob argumento decolonial, de educadores críticos, em Paulo Freire, Fals Borda e Edward Said verificamos possibilidades em promover iniciativas educativas para os direitos humanos onde, através de suas biografias e produções teórico-práticas podemos articular aproximações sensíveis entre arte e cultura afro-árabe e afro-árabe-brasileira. Esse tema ocorre em função de verificar que mesmo existindo políticas públicas que incentivem a promoção do ensino da história e cultura afro-brasileira, ainda é escasso a apreciação dessa temática sob a perspectiva do Magreb, ou África-Árabe, Oriente Próximo ou Oriente Médio. É menor ainda, bibliograficamente, se considerarmos as possibilidades de investigação no sentido de reconhecer oficialmente as influências da África-Árabe (islâmica ou cristã) na construção da identidade cultural brasileira. Na perspectiva desse trabalho, a mediação cultural, através do ensino de arte associado a práticas decoloniais e em direitos humanos propõe, primeiramente, estabelecer critérios para o ensino de arte e culturas que mais tarde, venham contribuir com a identidade cultural pesquisada na/da sociedade brasileira. Além disso é fundamental uma prática pautada na ética, identificada junto aos PCN, também encontrada em FREIRE (1996) e RIOS (2010) e no humanismo de SAID(1993), FREIRE (1997) e BORBA (2016), no sentido de compreender seu papel social na busca pela defesa de existências plurais, pautadas por direitos universais à todas e todos os seres humanos que sofreram, sofrem ou venham a sofrer algum tipo de dominação, opressão e/ou situação marginal. Nesse sentido encontramos relações possíveis em pensadores como FREIRE, BORDA e SAID.

Ou seja, os conceitos aqui expostos consideram para a necessidade de um ensino, vivência e aprendizagem em arte que seja fundamentado, dialógico, auto-crítico e que proponha repertórios culturais, estéticos e sociais plurais. Para isso, utilizamos os conteúdos programáticos da REME, onde desvelaremos crítica fundamentada, propondo mediações que promovam em equidade obras européias, africanas, árabes, latino-americanas e brasileiras, no sentido de estimular visibilidades e referenciais à outras possibilidades de identificar sujeitos,

produções artísticas e oportunizando percepções de mundo ampliadas, que no contexto educativo considerado, ampliam territórios, repertórios visuais e valores humanitários. Além disso, busca-se reflexões para compreender as particulares ausências desses referenciais étnicos e estéticos outros. Na crítica ao modelo municipal curricular local, mas também brasileiro para o ensino de arte, hoje, ainda se faz pautado majoritariamente pelo conceito colonialidade em seu âmago, seguindo uma tradição de história da arte eurocêntrica de influência franco-lusitana que, de modo geral, está inserida sob a ótica do Norte Ocidental.

Para que esse tema tenha emanado à categoria de pesquisa científica faz-se necessário reconhecer a formação de minha própria identidade, atribuída não só a nativos brasileiros. Sou neto, por parte materna, de um imigrante árabe palestino e em alguma linha genealógica mais antiga e paterna, de africano. Da primeira, não me recordo sequer de encontrar referências na época escolar, através de uma pedagogia que hoje entendo tradicional, bancária e eurocentrada, o que acabou por manter uma parte desta identidade étnica e racial invisibilizada por toda a educação básica. Da segunda, surgia a figura de uma África depreciada, subalterna, homogênea, primitiva e escravizada. Apenas no ensino superior, no percurso da graduação em Artes Visuais da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, obtive acesso a autores e artistas que traziam, de algum modo, outros olhares e discussões para e com o continente Africano e a região conhecida como Oriente Próximo e Oriente Médio, algo que antes só surgira em outros dois contextos: No campo privado, mencionados em casa, sobre a história do avô imigrante e a cultura que integra parcela de nossa identidade familiar e na visita dos parentes “árabes” que retornam ao Brasil na porção de alguns anos. No cenário nacional, como aponta Maria Lúcia Mott (2007)⁵, os povos de língua ou dialetos derivados do árabe, portanto árabes devem ser compreendidos de forma heterogênea, pois: Dessa forma, não se pode falar de uma imigração de um país localizado para o Brasil, como no caso de portugueses ou italianos, mas sim em povos com diferentes organizações políticas e um fundamento comum na língua e práticas culturais. (pag. 181).

De acordo com a publicação, imigraram oficialmente ao Brasil a partir do século XIX e são presença carimbada, especialmente, no comércio popular brasileiro. Seu jeito para os

⁵Material do IBGE que traz um sucinto apanhado histórico sobre os fluxos migratórios na data de 500 anos de povoamento a partir da chegada dos colonizadores europeus ao Brasil, traz um capítulo dedicado a imigração árabe e suas contribuições e percursos para e na sociedade brasileira. MOTT, M.L. Imigração árabe- um certo oriente no Brasil. In- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Brasil- 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro, 2000

negócios e sua identidade, de acordo com a autora, inauguram o chamado comércio popular no Brasil. Além disso, outras imagens estão associada a esses povos, estereotipados através das mídias de massa, especialmente a de meios eletrônicos como animações, longas-metragem, novelas e comerciais. Também essa presença étnica árabe ficou bastante conhecida no mundo contemporâneo do séc XXI, pós atentados terroristas em 11 de setembro de 2001, nos noticiários da televisão, associando essa barbárie humana à uma totalidade étnica-racial: os árabes. Esse gesto impregnado já havia sido denunciado pelos estudiosos da escola de pensamento considerados Pós-Coloniais. De matrizes étnicas e geográficas distintas, estes sujeitos, basicamente identificaram as relações desiguais entre colonizador e colonizado, denunciando através de suas produções as diversas formas de exploração e opressão (não só no sentido geográfico, mas também no sentido simbólico como os campos da cultura e das linguagens) desses povos. Fazem parte dessas dominações localidades geográficas como América Latina, África e Oriente Médio. Para isso existiu um processo de homogeneização cultural, disseminando a cultura de base ocidental eurocêntrica o que impeliu apagamento ou inviabilizando outras leituras de mundo, saberes, crenças, sensibilidades, gêneros e cores, entre outros espaços, especialmente no currículo escolar. Como forma de expor essas fendas e revelar esses saberes não eleitos sob uma ótica de etnocentrismo cultural é que a proposta da Mediação Cultural, Social e Decolonial pode ocorrer.

1.1 Mediação cultural é social

Podemos, inicialmente compreender a Mediação como movimento de agir ou intervir, em relação ao meio ou a alguma coisa. Para o educador Paulo Freire, mediação ocorre ao engajar-se através da problematização na busca de que o homem alcance o entendimento sobre o conhecimento, e que este o transforme: “Um parto que traz ao mundo este novo homem novo mas não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 1978, p. 36). Para Martins e Picosque (2016), no ensino de arte, a mediação ocorre em face a dispositivos como um espaço museológico articulado a curadoria ou a sistematização/organização de obras frente a um tema/inquietação, sempre em articulação/relação com o público:

Se temos para nós que o principal objetivo da mediação cultural é trabalhar em busca de potencializar encontros com a arte e a cultura, como provocar aproximações à poética da obra e do artista, provocar experiências estéticas que superem a anestesia característica de nossos tempos? Para isso, é preciso olhar o

outro. O que pode ser provocador e facilitador para um, pode ser intimidador e opressor para outro e a possibilidade de estar junto com tantos outros nos coloca entre desejos, referências culturais e pessoais de cada visitante e os das instituições culturais, dos educadores no museu, dos artistas, dos curadores, dos visitantes – sejam crianças, adolescentes, adultos, pessoas com necessidades especiais, professores, instituições escolares, famílias... Sujeitos/corpos com uma enorme diversidade de experiências com relação à arte e à cultura. (MARTINS, 2016, p.7)

Deste modo, a mediação pode propor cenários que possam ser trilhados de inúmeras maneiras, que busquemos pelas trilhas libertadoras, respeitosas e prazerosas, indo de encontro às oportunidades que estimulem a curiosidade epistemológica e o entendimento dos saberes fundamentais para o constante desenvolvimento e emancipação humanas. Para a arte-educadora Ana Mae Barbosa (2004) a mediação cultural também é social, uma vez que esse mecanismo permite, em conjunto com a conscientização e contextualização, caminhar para além dos conteúdos da arte, nas cores e espectros inseridos na cultura. Nessa potência simbólica e transversal é que o educador pode, com essas e esses educandos, através da percepção dos sentidos/contextos, ampliar seus repertórios e superar fronteiras, aprendendo junto de e com suas e seus educandos. A proposta da mediação cultural, apresentada para o ensino de arte pelas autoras consiste em estabelecer, criteriosamente, três momentos: [...] a nutrição estética, a curadoria educativa e a ação propositora.” (MARTINS, 2011, p. 313).

O primeiro correspondem a subsídios que podem enriquecer nossa saúde estética: obras de arte, poesia, música, uma peça teatral, filmes etc e estes tem por finalidade permitir um primeiro encontro com a arte e com o que ela oferece em si. O segundo exige inserções/relações mais aprofundadas, para o que a autora entende por curadoria educativa, explorando as potencialidades suscitadas a partir da arte através da cultura, no sentido de propor a investigação destes objetos artísticos, utilizando um porto de partida através de vias que seguem a idéia de rizoma: A idéia de rizoma aparece pela primeira vez em *Mil platôs*, livro escrito por Deleuze e Guattari (1995):

[...]O rizoma é um processo de ramificação aberta, não remete a um centro ou núcleo e pode expandir-se em direções móveis e indeterminadas, estabelecer conexões transversais sem que se possa centrá-los ou cercá-los. A estrutura da Internet como rede de computadores ligados entre si e não mediados por um núcleo ou uma central é o fato contemporâneo que mais se aproxima aos princípios de um rizoma [...] Deleuze e Guattari designam um modelo semântico oposto às concepções de "árvore" (com hierarquia, centro e ordem de significação). Ao contrário, o rizoma, liga um ponto qualquer a outro ponto qualquer, num sistema acêntrico, não hierárquico e não significante [...] O rizoma, portanto, realiza-se por variação, expansão, conquista, captura, abertura. (DELEUZE; GUATTARI in MARTINS, 2007 p. 125).

Nesse sentido, a idéia que o conceito de rizoma oferece oportuniza: ...experiência com problematizações que deixam em aberto o fazer do professor para reconvocar nele “estados de invenção.(MARTINS, 2007 p.127-28). Ou seja, pode-se fomentar, junto de educadores educandos percursos tanto quanto possíveis, respeitando a marcas singulares dos sujeitos e repertórios envolvidos no processo, ao mesmo que, estes estados de invenção constroem-se nesse trilhar particular e histórico, portanto único. O terceiro, a ação propositora surge a partir destes territórios ou inquietações singulares, estimulam tanto o crescimento pessoal quanto a comunhão com o outro, promovendo a tomada de consciência, fundamental para a emancipação dos sujeitos, ao perceber os próprios caminhos no ato de criar. Em síntese, esses percursos trilhados possuem conjunto de significados que podem ser reorganizado e compartilhados com outros, nesse giro seguem em transformação e continua em movimento constante, decifrando novos caminhos neste, agora, labirinto compartilhado e ampliado [...] compartilhá-la com outros na conversa que se torna espaço do diálogo, do enfrentamento da diferença, da inquietude da desaprendizagem de nossas amarras conceituais." (MARTINS, 2011 p.314)

No livro *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura* (editora Intermeios, 2012), Mirian Celeste continua a trabalhar com os conceito abordados acima e propõe fugir do reducionismo enraizado em um ensinar dissociado a vida, ao processo mecânico (referenciado à missão francesa no Brasil) ou como diria Paulo Freire (1987) ação antidialógica, possuidora de uma austeridade pedagógica e de informações contidas em respostas processadas, que muito se distanciam de um mediador, professor-propositor, no sentido de transcender ao método, levar à experiência, à curiosidade, à sensibilidade e ao sentir, mantendo assim: [...] canais abertos para sensações, sentidos e sentimentos despertados...pois a linguagem da arte também fala por sua própria língua e é por ela mesma que se a lê” (MARTINS; PI- COSQUE, 2012 p.25)

1.2 Territórios (in)visíveis e currículo alienado

No campo do ensino público formal, na elaboração e formação de conteúdos escolares, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS segue as orientações nacionais

para a formação de seu currículo. Ocorre que, no currículo para o ensino de Artes Visuais em Campo Grande-MS não ocorre uma referência, do sétimo ao nono ano, da contribuição dos povos de origem árabe ou afro-árabes para a história da arte ou em sua produção. Temos portanto, a partir dos conteúdos programáticos, elementos de compreensão histórica e cultural, manifestações artísticas apresentadas como:

- 7º ano: Primeiro Bimestre: ARTE MEDIEVAL/ARTE BIZANTINA: contexto histórico e características; Segundo Bimestre: ARTE GÓTICA/ ROMÂNICA: contexto histórico e características; Terceiro Bimestre: RENASCIMENTO: contexto histórico e características; Quarto Bimestre: BARROCO: contexto histórico e características.
- 8º ano: Primeiro Bimestre: ARTE NEOCLÁSSICA/ ROMANTISMO: contexto histórico e características; Segundo Bimestre: REALISMO/ IMPRESSIONISMO: contexto histórico e características; Terceiro Bimestre: EXPRESSIONISMO/ FAUVISMO: contexto histórico e características; Quarto Bimestre: CUBISMO/ ABSTRACIONISMO: contexto histórico e características.
- 9º ano: Primeiro Bimestre: DADAÍSMO/ SURREALISMO OP-ART/POP-ART: contexto histórico e características; Segundo Bimestre: ARTE NAÏF/ MURALISMO contexto histórico e características; Terceiro Bimestre: ARTE MODERNA BRASILEIRA: contexto histórico e características; Quarto Bimestre: ARTE CONTEMPORÂNEA: contexto histórico e características.

Algumas considerações precisam ser feitas. A primeira delas é que o referencial trabalhado foi elaborado em 2008 e argumenta que: A partir desse entendimento de que o ensino e a aprendizagem da Arte são resultantes da relação/interação de diferentes linguagens, ela não pode ser concebida pelos sujeitos enquanto produção fragmentada, fruto de modelos aleatórios, separados do contexto social, sobretudo, contemplação, cópia, desenho de formas geométricas ou mero entretenimento. Por isso, faz-se de extrema importância o professor pensar a Arte enquanto conhecimento sensível e criador do homem, integrante de diferentes instâncias intelectuais, culturais, estéticas, políticas e econômicas e não como mera decoração do ambiente escolar ou ensaios de apresentações descontextualizadas do conteúdo, pois os

sujeitos que a produzem são sujeitos históricos. (REME: Rede Municipal de Educação, Campo Grande – MS; 2008, p. 1)

Ou seja, propõe as professoras e professores um material que elege conteúdos para o ensino de artes visuais referenciados majoritariamente da identidade histórica e cultural européia, com excessão do terceiro e quarto bimestres do nono ano, período histórico em que as discussões de colonialismo, pós-colonialismo e colonialidade , cronologicamente, começam a ganhar forma e espaço, ecoando em diversos territórios por todo mundo. Outra característica interessante que podemos observar vem se dar em que o referencial da REME está em situação contrária às políticas políticas de ações afirmativas, por exemplo, através da Lei 10.639/2003 e posteriormente Lei 11.645/2008 que garante nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Esses aportes surgiram para reparar a herança negligenciada aos povos desumanizados pelo processo de colonização do Brasil. Esses referenciais também deveria servir para denunciar e subverter a hegemonia dos conteúdos dispostos no e em referenciais como o do Município de Campo Grande/MS mas também de outros como do citado.

Especificamente nas políticas públicas de ações afirmativas, como apontam as pesquisadoras Eugenia Portela Siqueira Marques e Eugenia Portela Siqueira Marques Valeria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni (2016), no artigo intitulado Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 lança: [...]possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar, destacam que: Historicamente, o currículo escolar no Brasil legitimou as epistemologias do colonizador que promoveu a subjugação, a subalternização e a inferiorização dos saberes dos povos tradicionais africanos e indígenas. (p. 3)

Nesse sentido, qualquer outra matriz devia, por sua condição de subalternizada: A obediência epistêmica de matriz colonial por muito tempo reforça apenas o discurso da igualdade, deixando de lado as diferenças e todas as consequências herdadas do passado colonizado de opressão, com a legitimação de uma ideologia que defende a convivência harmônica e democrática de brancos, negros e índios. (p. 3)

Não somente no cenário histórico mas essa alienação do currículo aponta para um problema recorrente também sob a ótica européia. Jurjo Torres Santomé⁶, o discurso do colonizador está enraizado em diversas esferas do ensino público e impregna, inclusive, a diversidade cultural européia sobre a ideia de um cientificismo único, racional de caráter imparcial, socialmente aceito através de práticas educativas excludentes (desde as linguagens à pluralidade de conteúdo) dos mais diversos níveis que vai do infanticídio, dos preconceitos étnico-raciais, culturais, sexuais ou de identidade de gênero bem como contra outras categorias minoritárias pertencentes à uma mesma identidade de origem: como os saberes populares locais, como a negligência de se pensar as questões das condições físicas ou mesmo das diversas faixas etárias, como, por exemplo, como aponta o texto, a exclusão da velhice e de seus saberes.

No sentido de enfrentar essas desigualdades, ambos apontam para o compromisso democrático, político, ético e solidário na discussão e reflexão destes silenciamentos. Segundo as autoras, a resistência dos movimentos sociais populares, grande destaque para Movimentos Sociais Negros através de sujeitos engajados como Abdias do Nascimento⁷, Nilma Melo Gomes e Kabengele Munanga⁸, foram necessários para o combate a essa hegemonia e à promoção de políticas públicas, reconhecendo suas demandas denunciando as lacunas:

Desde a década de 1930, com a atuação da Frente Negra Brasileira criada em 1978, com o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU), inúmeros enfrentamentos e movimentos de resistência contribuíram para a criação de políticas específicas e voltadas para a população negra, sem negarem a necessidade de articulação destas com as políticas de cunho universalistas igualitárias. (MARQUES; CALDERONI. p. 9 2016) .

6 Inicialmente em Cuadernos de Pedagogía. Espanha, 1993. A versão brasileira está compilada em: Alienígenas na sala de Aula/ Tomaz Tadeu da Silva (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. - (Coleção estudos culturais em educação) Inicialmente versar sobre as diversas culturas negadas e silenciadas no currículo escolar espanhol. De maneira mais aprofundada verificamos que não apenas os currículos mas o silenciamento e/ou apagamento também ocorre através de práticas pedagógicas.

⁷ Em O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado, Abdias relaciona o próprio processo de escravidão e suas consequências ao homem e a mulher negra no Brasil. Abdias também tem se insere no patrimônio do movimento político-cultural panafrikanista, perspectiva consoante e contemporânea também à perspectiva panarabista.

⁸ A partir do texto A resistência negra: das revoltas ao movimento negro contemporânea (s/d) traz reflexões sobre o processo de luta do povo negro no Brasil, com enfoque nos movimentos de resistência negra após abolição. Esse artigo que possibilitou leituras que indicam que o movimento negro acolheu outros movimentos étnicos, entre eles os de origem árabe-islâmica.

O texto de Santomé menciona sobre a invisibilização de inúmeros saberes e modos de ser, ironicamente, o próprio acaba não verificando que também comete essa perspectiva eurocentrada ao não mencionar os quase oito séculos de domínio árabe nos territórios na formação da identidade espanhola. Ainda sim, demonstra com grande precisão essa situação de alienação que também ocorre no currículo de arte de Campo Grande-MS. No sentido de enfrentamento desse currículo, MARQUES e CALDERONI (2016) coletam dados e sistematizam fecundo arcabouço jurídico⁹ para o exercício da pedagogia decolonial. Cito:

Esse arcabouço jurídico denuncia e questiona o silenciamento no fazer pedagógico sobre as questões epistemológicas, políticas e culturais que tratam das relações étnico-raciais. Parte dele a orientação de que os sistemas de ensino devem garantir, na política educacional de Estado, ações e programas que desmistifiquem, descolonizem o currículo escolar, com a inserção da história e da cultura afro-brasileira e indígena. (...) Portanto, o desafio posto é legitimar o direito das diferentes formas de conhecimento das diferentes culturas, como as africanas e indígenas, a uma existência sem marginalização ou subalternidade ou, ainda, dar voz a “culturas negadas e silenciadas” (SANTOMÉ in MARQUES; CALDERONI. 2016, p. 11).

É importante também destacar falas acerca das garantias presentes na Constituição Brasileira, como as do jurista emérito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, Dalmo de Abreu Dallari, que contribuiu para elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos¹⁰:

No próprio Título I estão expressos “a dignidade da pessoa humana” (...) (art.1o., incisos III e IV) como fundamentos do Estado brasileiro, que é definido nesse mesmo artigo como Estado Democrático de Direito (...) A Constituição revela também certa preocupação com a igualdade de acesso aos serviços fundamentais prestados pela sociedade e pelo Estado, quando reconhece a saúde e a educação como direitos de todos e deveres do Estado (artigos 196 e 205). Considerando-se que grande parte da população é muito pobre e não tem meios econômicos para pagar pelos cuidados de saúde e pela educação, é importante o reconhecimento desses direitos, pois daí pode nascer a atribuição de responsabilidade às autoridades públicas. O enunciado sistemático dos Direitos Humanos está no Título II da Constituição, que trata “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”. O capítulo I refere-se aos direitos e deveres individuais e coletivos, que são enumerados em setenta e sete incisos do art. 5o., incluindo várias garantias formais. E no capítulo II, que vai dos artigos 6º ao 11, está a enumeração dos direitos sociais. Esses dois capítulos refletem, em muitos pontos, a influência dos Pactos de Direitos Humanos aprovados pela Organização das Nações Unidas em 1966, o Pacto de Direitos Civis e Políticos e o Pacto de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. (p. 41)

⁹ Quadro um sintetiza uma série de documentos produzidos através dos dispositivos oficiais do Estado Brasileiro a partir de 1999. (MARQUES, CALDERONI. p. 10. 2016.)

¹⁰ Instituído em 2003 pelo Governo Federal e consolidado em 2006 afirma diversos tratados do Estado Brasileiro e disserta, através de uma equipe de especialistas, fundamentações teórico-metodológicas, entre outras, por exemplo, no campo da educação formal e não-formal.

Ainda que no mesmo material, Dalmo de Abreu Dallari reconheça que o percurso a trilhar seja extenso, historicamente verifica-se que as conquistas vieram a partir das sociedades em situação de marginalidade e subalternidade. As reivindicações e lutas desses sujeitos e comunidades criaram demandas que, progressivamente, foram se legitimando através instrumentos legais no aparato do Estado Brasileiro e hoje servem de subsídio e instrumento teórico e metodológico para exercer por exemplo, na qualidade de educador, vias de práticas para a educação que dialoguem com os direitos humanos. Esses recursos são absolutamente necessários ao educador contemporâneo fundamentado pela ética, uma vez que esta ou este compreende a importância e o dever de seu papel social, como aponta Freire (1979) no percurso pela conscientização (críticidade) através do entendimento da educação em sua dimensão política, portanto social, que promova uma ação na superação das desigualdades. Podemos ainda trazer o campo da ética no artigo Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea, de Angela Viana Machado Fernandes e Melina Casari Paludeto, onde, sobre ética, revelam:

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos nas instituições e ante elas, quanto a dimensão das ações pessoais. Trata-se, portanto, de discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade, a saúde. (p. 241)

Para vivermos em uma sociedade democraticamente plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem, uma vez que sociedade brasileira é constituída de origens diversas. Um dos complexos desafios do mediador cultural se dá na necessidade agir ante a possibilidade de superação do ódio e do preconceito e no entendimento acerca e das desigualdades. Nesse sentido promovendo aberturas que reconheçam os desafios, lacunas, marcas e fendas representada pelas múltiplas e complexas relações entre as diversidades culturais, étnicas, raciais, de gênero, bem como políticas, condições históricas e sociais que compõe o território e patrimônio sociocultural brasileiro, faz-se necessário também investigar trajetórias particulares de alguns dos diversos grupos que compõem nossa sociedade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade Cultural (1997) abordam desde a diversidade cultural à desigualdade social. Nesse sentido, portanto:

É muito importante que, ao propor a atividade, o professor contextualize seu significado para o grupo étnico ou cultural de onde se originou a proposta, para que

o assunto não seja tratado como folclore, mas como elemento cheio de importância para a estruturação e manifestação da vida simbólica daquele grupo. (BRASIL, 1997, p. 54).

Desvelando as desigualdades, os privilégios estão sempre à favor de alguém ou algum grupo em detrimento de outros. Não carecem exemplos na sociedade brasileira para destacarmos. Mas na condição de mediadora ou mediador cultural temos de compreender a extensão que esses encontros e desencontros podem promover:

Se temos para nós que o principal objetivo da mediação cultural é trabalhar em busca de potencializar encontros com a arte e a cultura, como provocar aproximações à poética da obra e do artista, provocar experiências estéticas que superem a anestesia característica de nossos tempos? Para isso, é preciso olhar o outro. O que pode ser provocador e facilitador para um, pode ser intimidador e opressor para outro e a possibilidade de estar junto com tantos outros nos coloca entre desejos, referências culturais e pessoais de cada visitante e os das instituições culturais, dos educadores no museu, dos artistas, dos curadores, dos visitantes – sejam crianças, adolescentes, adultos, pessoas com necessidades especiais, professores, instituições escolares, famílias... Sujeitos/corpos com uma enorme diversidade de experiências com relação à arte e à cultura. (MARTINS, 2016, p. 7)

Os PCN destacam os privilégios acontecendo especialmente nos perfis socioeconômicos, culturais e étnicos-raciais, o que acaba por provocar estagnação, cerceamento de liberdade e direitos, explorações de toda ordem, exclusão e discriminação. Por um lado, se isto continua ocorrendo por conta de espectros do pensamento colonial e colonialista do Brasil, por outro podemos verificar que a resistência, a luta e a complexidade de forças e estruturas de poder populares que, na condição de marginalizados, lutam por direitos humanos básicos, na busca por justiça e equidade. Nenhum avanço já alcançado pelas camadas populares e marginalizadas deixaram de ser feitos sem luta, na ruas ou campos, espaços legitimados como formais, informais e comunitários, por tomada de consciência e no plano de fundo disso tudo, através da conscientização e da educação.

Uma proposta curricular voltada para a cidadania (derivada dos direitos humanos a partir da relação entre direitos e deveres) deve preocupar-se necessariamente com as diversidades existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos.

A contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social. (BRASIL, 1997 p. 29)

A partir do entendimento secular, verifica-se a incompreensão da importância, das ciências e dos direitos humanos e suas linguagens para o ensino de arte e cultura. As vezes, por uma questão teórico metodológica pouco debatida ou por uma didática que não convida os sujeitos presentes a dialogar ou participar dos processos de ensino-aprendizagem, essa ideia simplista ultrapassa os portões da escola e por vezes, se expressa em um consenso comum reducionista, ligando arte ao fazer meramente técnico no sentido de apenas entreter, destituindo-a ser olhada como fruto da linguagem e da cultura, que compõe-se para além de sua materialidade, fomentando análise desvelando e capturando sentidos e significados que são ponte para outras percepções. Contudo, a partir de ações dialógicas e emancipatórias com educados, encontradas em Paulo Freire, o mediador cultural e social:

[...]deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes. (FREIRE, 1987, p. 35-36)

Para isso, a responsabilidade e o rigor exigem mais do que o saber conteudista, exigem um saber com olhar sensível para o entendimento que, enquanto sujeito inacabado (1997), pode-se ir além. Esse além parece encontra-se na dialética ação-reflexão para a humanização, mas também, com objetivo de transpor toda e qualquer forma de desumanização. Para Paulo Freire:

[...] é necessário o exercício e a prática do respeito à dignidade e à emancipação humana, permeados por uma indispensável postura Ética. Esta, não deve surgir apenas no trabalho docente, posto que é impossível relegá-la à prática em um ambiente em específico, mas sim, na práxis do ser humano. (1987)

A ética em Paulo Freire se contrapõe ao determinismo, ao fatalismo e a chamada "ética de mercado", que busca condicionar o homem à serviço do mundo. Para ele essa lógica reduz o sujeito a um simples objeto, escondendo dele a possibilidade de ser autor de sua própria transformação, protagonista de sua própria libertação. No aporte de Terezinha Azerêdo Rios (2008) ética deve ser compreendida, acima de tudo, como algo que foque o bem comum e deve fomentar a necessidade de utilizar todos os recursos para garantir esse direito. "Assim, vale afirmar que, para um professor competente, não basta dominar bem os conceitos de sua área [...] é preciso exercer sua criatividade na construção do bem-estar coletivo" (RIOS, 2001, p. 108). b

Compreendemos, a partir dessas concepções que o campo da mediação cultural pautada na ação ética para a educação (decolonial) se apresenta como um desafio para o educador. Por isso, utilizamos autores que denunciam objetiva ou subjetivamente conceitos ou práticas de colonialidade, que geraram desigualdades por muitos territórios e sociedades. Entre as desigualdades nos concentraremos no apagamento ou certa invisibilidade de sujeitos marginalizados. Pensando na função deste tipo de educador:

[...] não pode ser desempenhado sem a consciência de se ser alguém cuja função é levantar publicamente questões embaraçosas, confrontar ortodoxias e dogmas (mais do que produzi-los); isto é, alguém que não pode ser facilmente cooptado por governos ou corporações, e cuja *raison d'être* é representar todas as pessoas e todos os problemas que são sistematicamente esquecidos ou varridos para debaixo do tapete.” (SAID, 2005; p. 26)

É importante anunciar que buscamos para esse item subsidiar uma base de pensadores plurais e, por condição geográfica, social, cultural, étnica e histórica, híbridos, que tecem críticas aos modelos da educação colonial/colonialista que por inúmeros meios, longe de uma idéia genérica e fatalista, no sentido radical destas palavras, contribuíram para subalternizar populações no mundo, algumas delas africanas árabes e/ou afro-árabe, latino americanas e brasileiras. Dialogo entre educadoras e educadores que, sob a perspectiva histórica de uma epistemologia do Norte Ocidental, ocupam espaços periféricos. Lançaremos então, possibilidades de ensino-aprendizagem plurais e decoloniais. Os gestos teóricos compartilhados aqui surgem, inicialmente, a partir do repertório três autores: Edward Said, Paulo Freire e Fals Borda. Para a cientista política Luciana Ballestrin (2013) os autores conhecidos como Pós-Coloniais, dos quais se considera a partir do período histórico e fluxo de pensamento (em *Orientalismo*) Edward W. Said, estão inseridos em dois entendimentos:

Depreendem-se do termo “pós-colonialismo” basicamente dois entendimentos. O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX. Temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano. A outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra. (p. 90)

Em *Orientalismo*, obra publicada pelo palestino Edward W. Said em sua primeira edição (1978), estabelece argumentos comprometidos com a denúncia e superação das

relações de poder estabelecidas entre o colonizador (Ocidente Europeu, especialmente por Franceses e Ingleses; posteriormente pelos Norte Americanos) e o colonizado (Oriente).

Oriente é o palco sobre o qual todo o Leste está confinado. Nesse palco aparecerão figuras cujo papel é representar o conjunto maior do qual elas emanam. O Oriente então parece ser, não uma extensão ilimitada além do mundo europeu familiar, mas antes uma área fechada, um palco teatral afixado à Europa.” (SAID, 2007; p.71)

Portanto, o autor traça através de estudos literários comparados, como se criou um “palco” a partir da seleção de produções morais e intelectuais européias e, posteriormente norte-americana, transmitindo assim, uma certa ideia para suas populações ocidentais, traçando uma espécie linha ou marca de domínio, ideológica e esteticamente formulada, esse espaço outro do que seria o “Oriente”.

Uma linha é traçada entre dois continentes. A Europa é poderosa e articulada; a Ásia é derrotada e distante.[...] É a Europa que articula o Oriente; essa articulação não é a prerrogativa de um mestre de marionetes, mas de um genuíno criador, cujo poder de dar a vida representa, anima, constitui o espaço do contrário silencioso e perigoso além das fronteiras familiares.” (SAID, 2007; p. 94)

A obra de Edward W. Said emana da percepção sob condição social e histórica de subalterno, nesse caso, exilado palestino. Essa característica é comum, em alguma medida, aos autores pós-coloniais. Said traz ao longo de sua produção, em nossas considerações, diálogos bastante consoantes com outros sujeitos nessa condição de sujeito exilado, entre fronteiras (geográfica, social, étnica e culturalmente) ou subalterno, no sentido de ser um intelectual produtor de conhecimento sistematizado, que não pertence ou se afasta de uma perspectiva hegemônica. Também possuem essa característica os educadores Paulo Freire e Fals Borda.

O exilado vê as coisas tanto em termos do que deixou para trás como em termos do que de fato acontece aqui e agora; através dessa dupla perspectiva, ele nunca vê as coisas de maneira separada ou isolada.[...] Do ponto de vista intelectual, isso significa que uma idéia ou experiência é sempre contraposta a outra, fazendo com que ambas apareçam sob uma luz às vezes nova e imprevisível: a partir dessa justaposição temos uma idéia melhor, e talvez mais universal, sobre como pensar, por exemplo, a respeito de uma questão de direitos humanos numa situação em comparação com outra.” (SAID, 2005; p. 67)

No livro *Por Uma Pedagogia Decolonial na América Latina: Reflexões em Torno do Pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*, João Colares da Mota Neto (2016) traça

relações entre biografia e produção desses dois autores. Assim como as produções mais recentes de Edward W. Said, mas utilizando os autores latino-americanos, define:

Decolonialidade, na esteira destes autores, designa o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade. (NETO, 2016; p. 17).

A compreensão de decolonialidade apresentada por Luciana Ballestrin, pode aproximar mais a perspectiva teórica entre os três autores uma vez que, inseridos no mundo, suas práticas são consoantes, pois: [...] Basicamente, a decolonização é um diagnóstico e um prognóstico afastado e não reivindicado pelo mainstream do pós-colonialismo, envolvendo diversas dimensões relacionadas com a colonialidade do ser, saber e poder. (p. 108, 2013)

A autora também destaca que o processo de colonização não conduz a uma rejeição pelo Norte Global, substituindo suas bases por um Sul Global, mas a decolonialidade se apresenta como contraponto ao processo da modernidade¹¹/colonialidade, com intenção de criar outras modernidades alternativas frente ao único modelo ocidental. Essa perspectiva, aponta João Colares da Mota Neto, surge também em Said, quando:

Na perspectiva pós-colonial de Said isso significa trabalhar com uma idéia de cultura não divorciada do mundo cotidiano, possibilitando-nos ‘estabelecer a conexão entre, de um lado, a longa e sórdida crueldade de práticas como a escravidão, a opressão racial e colonialista, o domínio imperial e, de outro, a poesia, a ficção e a filosofia da sociedade que adota tais práticas’. (SAID; in NETO, 2016, p. 34)

Ou seja, o pensamento decolonial, segundo João Colares da Mota Neto, anuncia ações que transgridam:

[...] práticas epistêmicas de reconhecimento e transgressão da colonialidade, que se produziram na América Latina e em outras regiões colonizadas com respostas à situação de dominação, podemos dizer que a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo com horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários.“ (NETO, 2016; pág. 318)

Essa base do pensamento decolonial, apresentada pelos autores demonstra também uma reflexão democrática auto-crítica. Existem sujeitos em situações marginais em espaços

¹¹ Explicitado pelo aporte teórico no artigo da autora como processo de dominações sofridas ao longo do processo de colonização da América Latina.

que vão de Norte ao Sul para Leste ao Oeste. Desigualdades não são distribuídas nas mesmas condições; elas sempre existiram. Como objeto deste artigo, apresentamos, algumas dessas desigualdades étnicas e culturais, contudo:

É inadequado afirmar apenas que um povo foi espoliado, oprimido ou massacrado, e que lhe foram negados seus direitos e sua existência política, sem ao mesmo tempo fazer o que Fanon fez durante a guerra argelina, ou seja, relacionar esses horrores a aflições semelhantes de outros povos. Isso não significa de modo algum perda de especificidade histórica; trata-se, ao contrário, de uma prevenção para evitar que uma lição sobre opressão, aprendida num determinado lugar, seja esquecida ou violada numa outra época ou lugar. E só porque representamos sofrimentos vividos pelo nosso povo — sofrimentos que nós mesmos poderíamos ter vivido —, não estamos livres do dever de revelar que nosso próprio povo pode estar agora cometendo crimes semelhantes contras *suas* vítimas.” (SAID, 2005; p. 53)

Nesse sentido é que a produção pedagógica de Paulo Freire se destaca, justamente porque ele propõe a partir da experiência e leitura de mundo, bem como a leitura da palavra e seus aportes intelectuais plurais - ocidentais e orientais, norteadores e suleadores - praticar ações politizadas¹² que visaram superar a exploração de classe e gênero, o preconceito racial e a discriminação negativa.

3 Diálogos Presentes: Arte, pluralidade e decolonialidade

No mundo contemporâneo, é imprescindível ao educador crítico e intelectual perceber a potência ou possibilidade política que já perceberam e utilizaram Said, Freire e Borda. Bem como possíveis relações com o campo da estética. Ambos os campos - educação, política e estética - assumem grande influência nos processos que vão desde a legislação e políticas públicas, produção de material pedagógico, organização escolar aos processos de ensino e aprendizagem para educação formal, pública e democrática. Para Edward W. Said:

A política está em toda parte; não pode haver escape para os reinos da arte e do pensamento puros nem, nessa mesma linha, para o reino da objetividade desinteressada ou da teoria transcendental. Os intelectuais *pertencem* ao seu tempo. São arrebanhados pelas políticas de representações para as sociedades massificadas, materializadas pela indústria de informação ou dos meios de comunicação, e capazes de lhes resistir apenas contestando as imagens, narrativas oficiais, justificações de

¹² Paulo Freire compreende a potência política do papel da educação, e consciente da posição que ocupa enquanto educador, por influências como as de Franz Fanon, pauta parte de seus escritos nesse sentido. [...] pois, como defende Fanon: ‘ser responsável num país subdesenvolvido, é saber que tudo repousa, definitivamente, na educação das massas, na elevação do pensamento, naquilo que se chama, rapidamente demais, de politização’. (FANON in NETO, 2016; p. 12)

poder que os meios de comunicação, cada vez mais poderosos, fazem circular” (SAID, 2005; p. 34)

Na perspectiva apresentada através das propostas decoloniais identificadas em Orlando Fals Borda, João Colares da Mota destaca, pensando na ação do educador, que na obra de Fals Borda a estratégia para a superação de nossa dependência política e de pensamento se dá:

[...] por meio de seu método de investigação-ação participativa (IAP), faz com que ele traga para nosso conhecimento um intelectual de visão humanista do mundo que, no adensamento de seus conhecimentos, acaba por reconhecer o lugar estratégico da educação popular no processo de construção de uma sociedade democrática em seu país.” (BORDA in NETO, 2016; p. 13)

Defendemos que para o exercício de ação ou práticas decoloniais é imprescindível o contato sensível e mediado com e através de produções artística de matrizes plurais e/ou híbridas diversas, pois assim: [...] somos instigados a ampliar nossa própria significação do ser humano, do mundo, da cultura. Tocamos e somos tocados pelas formas simbólicas que o ser humano criou e tem criado em sua longa trajetória (MARTINS, 2012, p. 17).

No cenário local isso poderia se dar no desvelar de produções artísticas, nacionais ou estrangeiras, que fomentem para as culturas e sociedades que se identifiquem como árabes ou que, através de narrativas estéticas e poéticas, façam referencia à afro-árabes ou mesmo afro-árabe-brasileiros. Outro elemento já mencionado que guia essa prática decolonial, a ética, também podem ocorrer através da seleção de temas que possam conversar com a educação para os direitos humanos, destacando a trajetória e luta de sujeitos e populações em situação de desumanização e também em quais momentos visualizamos avanços e conquistas frente ao cenário histórico. Nesse sentido, o papel do educador, especialmente àquela ou àquele que utiliza repertórios das linguagens artísticas, faz se importante:

[...] para a criação de situações onde o encontro com a arte, como objeto de conhecimento, possa ampliar a leitura e compreensão do mundo e da cultura.[...] Pois o objetivo maior não é propiciar contato para que todos os aprendizes conheçam este ou aquele artistas, mas, sim, que eles e elas possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes, puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade, da natureza à sua volta e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade através da linguagem da arte. (MARTINS, 2012, p. 17)

Essa possibilidade estética que a arte proporciona através experiência e da investigação, por parte do educador com seus educandos, em suas inúmeras manifestações

demonstra que, por exemplo, ao estar diante da experiência e análise de uma obra, não estamos diante de um objeto parado no tempo, uma via de mão única observador-observado. Estamos em, entre e com aquela produção, mas também ela está conosco, observando-se. Essa relação que se dá de vários modos sugere estarmos diante de um conjunto de percursos e perspectivas em:

[...] uma ação fundamentada e que se aperfeiçoa na consciente percepção da atuação do mediador que está entre muitos: as obras e as conexões com as outras obras apresentadas, o museu ou a instituição cultural, o artista, o curador, o museógrafo, o desenho museográfico da exposição e os textos de parede que acolhem ou afastam, a mídia e o mercado de arte que valorizam certas obras e descartam outras, o historiador e o crítico que as interpretam e as contextualizam, os materiais educativos e os mediadores (monitores ou professores) que privilegiam obras em suas curadorias educativas, a qualidade das reproduções fotográficas que mostramos (*xerox*, transparências, *slides* ou apresentações em *PowerPoint*) com qualidade, dimensões e informações diversas, o patrimônio cultural de nossa comunidade, a expectativa da escola e dos demais professores, além de todos os que estão conosco como fruidores, assim como nós mediadores, também repletos de outros dentro de nós, como vozes internas que fazem parte de nosso repertório pessoal e cultural. O estar entre da mediação cultural não pode desconhecer cada um desses interlocutores e o seu desafio maior: provocar uma experiência estética e estética. (MARTINS, 2005, p. 55)

Foi isso que pareceu ocorrer através das ações coletivas multilaterais articuladas pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil, em 2005. A Cúpula América do Sul-Países Árabes (ASPA) é um mecanismo de cooperação sul-sul e de coordenação política em foros multilaterais. Sua criação foi proposta pelo Brasil em 2003, com o objetivo de promover a aproximação entre os governos e as sociedades civis dos países da América do Sul e dos países que integram a Liga dos Estados Árabes (LEA), bem como de garantir a relações diplomáticas em temas de interesse comum. Podemos dizer que esse movimento por parte do Brasil, na figura do Ministro de Estado, Embaixador Celso Amorim - bastante engajado por mediar uma série de intervenções externas bem sucedidas - através de relacionamento e acordos multilaterais, em especial, como cita no livro *Breve Narrativas Diplomáticas* (2013), com a Liga dos Países Árabes. A 2ª Cúpula ASPA foi realizada em Doha, no Catar, em 31 de março de 2009. Seu principal resultado foi a consolidação da estrutura do mecanismo – que compreende, além das Cúpulas de Chefes de Estado e de Governo (realizadas a cada três anos) -, um Conselho de Chanceleres, um Conselho de Altos Funcionários e cinco Comitês Setoriais. A implementação das ações de cooperação sul-sul acordadas em cada Cúpula compete aos seguintes Comitês:

- Ciência e Tecnologia (com os subcomitês de Cooperação Agrícola e Energia);

- Assuntos Ambientais (com o subcomitê de Combate à Desertificação);
- Cultura e Educação;
- Economia; e
- Assuntos Sociais.

Entre eles iniciativas nas áreas de Cultura e Educação aqui nos interessa. Um dos materiais fomentados foi a organização e publicação, por parte da Coordenação de Divulgação do Departamento Cultural do Ministério das Relações exteriores foi a exposição Amrik: Presença Árabe na América do Sul que visa através de uma exposição fotográfica e de um catálogo impresso na quantidade de 1000 unidades, registrar as aproximações entre esses dois territórios/espacos/culturas/populações. Nessa perspectiva plural que se fizera presente a mostra e o catálogo, com curadoria do projeto por André Botelho Vilaron e texto de apresentação de Oswaldo Truzzi, convidou fotógrafos do Brasil, Bolívia, Venezuela, Peru, Argentina, Colômbia, Paraguai, Equador e Chile para lançar um olhar para esses imigrantes e histórias Árabes e America Latinas. Os árabes estão presentes no Brasil, oficialmente, desde o final do séc XIX, mas com uma produção cultural que chega já com os colonizadores portugueses, africanos e hispânicos. A editoração também segue uma perspectiva que entendemos decolonial e se em duas versões. A primeira é com um material publicado em português e espanhol, praticados no continente latino americano e árabe, portanto, trilingue. A segunda recebe texto em português, praticados no continente latino, o inglês praticado na americano do norte e árabe. No texto de apresentação Oswaldo Truzzi destaca que:

O Ministério das Relações Exteriores tem a satisfação de apresentar a mostra fotográfica Amrik- Presença Árabe na América do Sul, por ocasião da Cúpula América do Sul - Países Árabes, que consagra os vínculos históricos entre as duas regiões. A cúpula reflete o objetivo dos povos sul-americanos e árabes de cooperar para o desenvolvimento e a paz. A aproximação desses povos deita raízes em passado distante, quando começaram a se formar as nações sul- americanas. A presença árabe é parte indissociável do passado e do presente da América do Sul, em função dos laços históricos, humanos, culturais, políticos e econômicos que unem as duas regiões. (2006)

Podemos verificar que, reconhecido pelo Estado Brasileiro e pelos demais países da ASPA, presença árabe é parte indissociável da história da América do Sul, como destaca nos trechos:

A presença da cultura árabe na América do Sul antecede, porém, em vários aspectos, a imigração inaugurada ao final do século XIX. Ela esteve presente desde o início da

colonização, manifesta na língua, na música, na culinária, na arquitetura e decoração, nas técnicas agrícolas e de irrigação, na farmacologia e na medicina. E que os árabes dominaram por quase oito séculos a Península Ibérica, assinalando uma presença marcante em nossos colonizadores. Granada, o último reduto árabe em solo europeu, foi conquistada pelos cristãos em 1492, mesmo ano em que Colombo chegava à América.[...] No século XIX, na Bahia escrava, Nordeste do Brasil, as presenças do idioma árabe e da cultura muçulmana já se insinuavam em vínculos religiosos, por meio dos africanos malês.” (VILARON; 2006)

O material elucidada que por conta suas várias origens, todos os diferentes grupos e comunidades de matriz árabe acabaram sendo agrupados em uma categoria mais geral. E também verificamos que, em alguns aspectos, pela história da formação étnica e cultural brasileira e latino-americana, híbridas, indicam ter sofrido menos do que as populações que migraram para a Europa, berço dos Orientalistas (denunciados por Edward. W. Said).

Acerca das populações árabes que migraram para Amrik, a “outra américa” (do Sul), onde, acolhidos, puderam criar, continuar sua história e trocar influências culturais, contribuindo com parte da identidade brasileira, reconhece André Botelho Vilaron que:

Esse sentimento de gratidão e confiança se acomoda bem às peculiares e fecundas trajetórias vivenciadas pelos povos de origem árabe em todo o território sul-americano. A marca dessa experiência gratificante, se repensada e atualizada para as condições atuais, também poderá germinar em uma relação mais estreita da América do Sul com países e sociedades do mundo árabe mais amplo, para além das regiões tradicionais de onde provieram os principais contingentes migratórios. (2006)

E conclui ao final do texto produzido para o catálogo que:

[...] esta exposição mostra o quanto somos reflexo da consciência de múltiplas e diferentes visões de mundo. E como os povos árabes, com sua cultura e sabedoria milenar, mesmo distantes geograficamente, nos são tão próximos e tanto nos influenciaram. (2006)

Com esse entendimento de equidade, expresso através de relações respeitadas, no campo da política e da arte é que pode nos nutrir conceitualmente e poéticamente. A arte pode auxiliar educadoras e educadores na promoção da criatividade e da igualdade, do pensar e do relacionar-se a partir das diferenças. Seja ao perceber como os elementos formais ou conceituais foram trabalhados em uma obra, seja na compreensão dos motivos ou temas que puderam ser articulados por uma e outra cultura, daquela maneira ou de outra em determinado tempo sob determinada percepção ou condição de mundo. Ou também na relação em que a obra de arte e as manifestações culturais se dão diante de nós e de nosso repertório. Essas produções, na medida que permanecem presentes, também se movem nos tecidos temporais e

culturais. Outras considerações se dão também no desenvolvimento desse processo intelectual de criação em si e, a partir daí promover iniciativas de superar desafios nesse mundo vivido e sentido, ao mesmo que plural, permeado por avanços, retrocessos, verdades, mentiras, injustiças, utopias e esperanças.

O artista e o intelectual independentes estão entre as poucas personalidades preparadas para resistir e lutar contra os estereótipos e a conseqüente morte das coisas genuinamente vivas.[...] Esses mundos de arte e pensamento massificados estão cada vez mais engessados pela exigências da política. Por isso, é na política que a solidariedade e o esforço intelectuais devem centra-se. Se o pensador não se associar ao valor da verdade na luta política, será incapaz de enfrentar com responsabilidade a totalidade da experiência via.” (MILLS, in SAID, 2005, p. 34)

Considerações finais

Tentamos demonstrar a partir deste artigo que pelo campo da mediação cultural para a educação plural dos direitos humanos através da arte, será mais acessível, como potências humanas, criar, perceber, imaginar e relacionar, elementos fundamentais para o desenvolvimento do intelecto, do senso crítico, analítico e científico, mas também da convivência e da cidadania entre seres humanos.

Além disso, como vimos através de várias e vários autores existe, histórica, social, econômico e culturalmente forças que tentam sobrepujar culturas em relação hierárquica, sob perspectiva arbitrária. Por vezes utilizando escopo moral e pseudo-científico desqualificando outros povos e suas culturas, por vezes replicados em práticas pouco dialógicas ou de referenciais ainda organizados a partir de um pensamento derivado da colonialidade e tímido à perspectiva progressista e democrática da decolonialidade, através das quais as linguagens artísticas podem promover a superação do condicionamento de narrativas enviesadas e desumanizantes, denunciando quando se busca promover a invisibilidade, exílio, epistemicídio ou praticando o detrimento plural à um entendimento que valoriza o conhecimento centralizador (nesse caso Norte, Ocidental, Ariano, Eurocêntrico, Cristão, Masculinizado e Elitizado).

No Brasil além das questões conceituais há ainda questões históricas e práticas que revelam os desafios ao se trabalhar com a questão afro-árabe e brasileira. Primeiramente ocorre na luta e resistência de povos postos à condição de marginalizados, como populações

nativas indígenas e negras afro-brasileiras. Também, os primeiros imigrantes falantes de árabe em solo brasileiro, maleses, foram inseridas, primeiramente nas históricas segregações raciais sentidas pela população negra e afro-brasileira desde sua chegada ao Brasil de VX até hoje, não no exato mesmo contexto, e reconhecemos os esforço árduo por parte de diversos grupos sociais mas ainda sabemos que temos muitas lutas a vencer e práticas discriminatórias a superar que continua e dialéticamente tentam, especialmente no cenário brasileiro atual, se eximir ou relativizar atual retrocesso no campo de políticas públicas. Também lançamos a denúncia de que existem pouquíssimos materiais que registrem a produção artística dos povos árabes, imigrantes e/ou seus descendentes.

Nesse sentido pouco humanizado ainda, a recente saída do Brasil no pacto de Imigração da Agência da ONU para Refugiados, entre outras decisões políticas segregacionistas, que não respeitam os compromissos já firmados da nação brasileira tanto com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, Diversidade e portanto para com os Direitos Humanos, reforça a necessidade de repensarmos e agir para uma educação ética das diferenças, que promova iniciativas para tentar compreender e, principalmente, garantir a pluralidade de conhecimentos e aportes teóricos e culturais a partir de autores nativos e imigrantes. Também destacamos que com as recentes ondas migratórias e conflitos contemporâneos, a segregação e mesmo a xenofobia atingem outros espectros da população que vêm no Brasil possibilidade de fugir de conflitos de toda ordem. Isso só reitera nossa atenção para educação como promotora de mudança frente aos elementos estruturais da sociedade brasileira que, de um lado, reforça e propaga o mito da democracia racial, do outro segrega e condena outros jeitos de ser e fazer como de aculturados, selvagens, terroristas, primitivos, não civilizados, entre outros. Mas lançamos esperança ao ver que esse país também fomenta em seu seio, histórias e culturas de resistência e sabedoria popular/secular de matrizes culturais diferentes.

Deste modo, acreditamos que a mediação cultural ou os outros aportes aqui desenvolvidos podem provocar inquietações que sejam saudáveis, respeitosas e prazerosas, de maneira que encontrem a través de outras e outros sujeitos e comunidades a oportunidade de ser ressignificadas ou inter-relacionadas para estimular a curiosidade, guiar o fazer pedagógico, inspirar o fazer artístico e fomentar o entendimento da necessidade de reconhecer

os saberes e direitos fundamentais da pessoa humana em prol do contínuo desenvolvimento
inacabado desse sujeito engajado e humanitário.

Referências:

AMORIM, Celso. Breves narrativas diplomáticas. São Paulo: Benvirá, 2013

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.) Arte/educação como mediação cultural e social. - São Paulo: Editora UNESP, 2009

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Rev. Bras. Ciênc. Polít., Brasília , n. 11, p. 89-117, Aug. 2013.

BRASIL: 500 anos de povoamento / IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações. - Rio de Janeiro : IBGE, 2007.

BRASIL; Ministério das Relações Exteriores; AMRIK presença Árabe na América do Sul, André Botelho Vilaron (curador), Athalaia Gráfica e Editora, Brasília. 2006

BRASIL. [Lei Darcy ribeiro (1996)]. LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. – 7. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais, pluralidade cultural / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994

DALLARI, Dalmo de Abreu. in Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos/ Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1 / Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa (trad). —Rio de janeiro : Ed. 34, 1995. (Co- leção TRANS)

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. Cadernos CEDES. Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 30, n. 81, p. 233-249, 2010.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. Olho D'água. 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. - São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987
FREIRE, Paulo. Medo e Ousadia - o Cotidiano do Professor. Paz e Terra, 1986

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da Liberdade. Paz e Terra. 1967.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediação Cultural - Entre sujeitos/corpos/ experiências estéticas. Revista Art&. 2016

MARTINS, Mirian Celeste. Mediações culturais e contaminações estéticas. Revista GEARTE. Volume 1, Número 2, Agosto/2014

MARTINS, Mirian Celeste (org). Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste. Meditação Cultural para Professores Andarilhos na Cultura. Ed Intermeios, 2012

MARTINS, Mirian Celeste. Notícias Univesp. Novo livro sobre Arte-educação. Univesp TV, dez de 2012. Disponível em: < <https://youtu.be/qjOQJtgI9RE> >. Acesso em: 20 de maio de 2019.

MARTINS, Mirian Celeste. Arte, só na aula de arte? Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011

MARTINS, Mirian Celeste. Um pequenina pesquisa para adentrar com outros olhos nos conteúdos do ensino de arte. ANPAP 2007

MERLEAU-PONTY, Maurice. Conversas, 1948. - São Paulo: Martins Fontes, 2004. Coleção tópicos

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção São Paulo: Martins Fontes. 1999.

MUNANGA, Kabengele. UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DE RAÇA RACISMO IDENTIDADE E ETNIA. 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ.(2003)

NASCIMENTO, Abdias do. O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NETO, João Colares da Mota. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. - Curitiba: CRV, 2016

PINTO, Paulo Gabriel Hilu da Rocha (2016). "El Labirinto de Espejos: Orientalismos, Imigração e Discursos sobre a Nação no Brasil" en Revista de estudios internacionales mediterráneos, 21, 47-57.

REME: Rede Municipal de Educação, Campo Grande – MS; 2008

RIOS, Terezinha Azerêdo. O gesto do professor ensina; UNESP. 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. -7. ed. - São Paulo : Cortez, 2008

RODRIGUES, N. Os africanos no Brasil [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

SAID, Edward Wadie. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente; tradução Rosana Eichenberg. - São Paulo: Companhia das Letras, 2007

SAID, Edward Wadie. Representações do intelectual: as Conferências de Reith de 1993; tradução Milton Hatoum. - São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. -7. ed. - São Paulo : Cortez, 2008

SILVA JUNIOR, I. A. ; SOUZA, Paulo César Antonini de . Mediação cultural: uma análise de trabalhos monográficos de artes visuais na UFMS. In: XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil ; V Congresso Internacional dos Arte/Educadores ; II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul, 2017, Campo Grande. Anais do XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil ; V Congresso Internacional dos Arte/Educadores ; II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2017. v. 27. p. 2236-2248.

Siqueira Marques, E., & Mendonça de Oliveira Calderoni, V. (2016). Os deslocamentos epistêmicos trazidos pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: possibilidades de subversão à colonialidade do currículo escolar. *OP SIS*, 16(2), 299-315.