



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES - IARTE
SECRETARIA DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO



Prof-Artes

MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

CAMILA RIBEIRO DO NASCIMENTO

**CONTEÚDOS ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE ARTE NA REDE MUNICIPAL DE
UBERLÂNDIA**

UBERLÂNDIA - MG

2018

CAMILA RIBEIRO DO NASCIMENTO

**CONTEÚDOS ETNICO-RACIAIS E ENSINO DE ARTE NA REDE MUNICIPAL DE
UBERLÂNDIA**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para à obtenção do título de Mestre em Artes.

Linha de Pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criações em Artes.

Orientadora: Prof^a. Dra. Mara Lucia Leal
Co-orientadora: Prof^a. Dra. Elsieni
Coelho da Silva

UBERLÂNDIA - MG

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

N244c Nascimento, Camila Ribeiro do, 1981-
2018 Conteúdos étnico-raciais e ensino de arte na Rede Municipal de
Uberlândia [recurso eletrônico] / Camila Ribeiro do Nascimento. - 2018.

Orientadora: Mara Lucia Leal.

Coorientadora: Elsieni Coelho da Silva.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES).

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1433>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Arte. 2. Prática de ensino. 3. Relações raciais. 4. Educação
inclusiva. 5. Professores de arte. 6. Ensino reflexivo. I. Leal, Mara Lucia
(Orient.). II. Silva, Elsieni Coelho da (Coorient.). III. Universidade
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Artes
(PROFARTES). IV. Título.

CDU: 7

Rejâne Maria da Silva – CRB6/1925



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES – IARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES
Prof-Artes



**Conteúdos Étnico-Raciais e Ensino de Arte na Rede Municipal de
Uberlândia**

Trabalho de conclusão defendido em 10 de agosto de 2018.

Profª. Dra. Mara Lúcia Leal – Orientadora/ Presidente

Profª. Dra. Elsiene Coelho da Silva – Coorientadora

Profª. Dra. Roberta Maira Melo

Profª. Dra. Raquel Mello Salimeno de Sá

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus Pai Oxalá e aos meus Guias Espirituais pela oportunidade de realizar mais este sonho: o mestrado.

À CAPES pelo financiamento da pesquisa.

À Secretaria dos Programas de Pós-Graduação UFU, em especial à Alina que sempre me atendeu com gentileza.

Aos Professores do Prof-Artes da turma de 2016.

A minha Orientadora Prof^a. Dra. Mara Lúcia Leal, agradeço os ensinamentos, a paciência e o carinho direcionados a mim.

A minha Coorientadora Prof^a. Dra. Elsieni Coelho pela generosidade de acolher-me em seu grupo de orientandos e por todos seus ensinamentos.

Aos meus amigos do mestrado pela companhia generosa, com os quais compartilhei estudos e trabalhos, pelo apoio e incentivo em todos os momentos difíceis, de angústia sobre a pesquisa e também os momentos de conquista.

A minha amiga e parceira de trabalho Gilmara, que foi minha inspiração e incentivadora nessa jornada acadêmica, pois sem seu apoio não estaria vivenciando esse momento.

A todas as professoras entrevistadas pela recepção e atenção e pela disponibilidade em participar desta pesquisa, sem vocês este trabalho não seria possível.

Agradeço aos meus familiares e amigos que por tantas vezes durante este tempo entenderem minhas ausências constantes nas festas, nos encontros e nas datas especiais.

Aos meus pais que sempre me proporcionaram as melhores escolas, os melhores materiais escolares, e me ensinaram que acima de tudo, precisamos correr atrás do que queremos, sendo sempre meus exemplos de perseverança e otimismo, mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos meus irmãos Fernanda, Gustavo, Emilia e Olivia.

Aos meus sobrinhos Guilherme e Luenze.

Agradeço ao meu companheiro, que em meio a tantas tribulações e angústias, soube ser paciente e incentivador. Obrigada por acreditar em minha capacidade e confiar nos meus sonhos.

Às Professoras que gentilmente participaram das Bancas de Qualificação e de defesa, Roberta Maira de Melo e Raquel Salimeno de Sá, agradeço todas as contribuições.

A todos o meu muito obrigado e gratidão por tudo que vivi neste tempo.

“Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda.

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura.

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza.

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação, realizada na linha de pesquisa Processos de ensino, aprendizagem e criações em Artes, teve como objetivo investigar como as professoras de Artes Visuais, que atuam na educação básica da cidade de Uberlândia, têm elaborado práticas pedagógicas diante dos conteúdos étnico-raciais obrigatórios no ensino das artes, a partir da implementação da Lei 10.639/03. O foco central do estudo visa responder: Como as professoras de artes visuais têm trabalhado didaticamente os conteúdos étnico-raciais na educação básica? E também aos seguintes questionamentos: 1.1- Como as professoras de artes interpretam a Lei 10.639/03, as demandas sociais, educacionais e formativas no trabalho docente de conteúdos étnico-raciais na educação básica? E 1.2 – Como os professores de artes têm desenvolvido o trabalho docente na definição de temas, conteúdos, referenciais teóricos, artísticos e metodológicos do ensino de conteúdos étnico-raciais na educação básica? O percurso desta pesquisa compreendeu análise bibliográfica, documental e de campo por intermédio de uma abordagem qualitativa. A pesquisa de campo envolveu duas fases: a primeira por meio da aplicação de questionário presencial por meio de perguntas fechadas e abertas, e a segunda quando foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, o que levou ao estudo de caso múltiplos. Os dados analisados permitiram pensar as práticas reflexivas que as professoras vêm construindo junto com os alunos, visando uma educação sem discriminação e preconceito no dia-a-dia da escola. Por outro lado, percebeu-se que é necessário ampliar as nossas compreensões sobre essa temática, pois ainda há fragilidades no desenvolvimento das práticas pedagógicas que ainda resultam em trabalhos com muitos estereótipos. Apesar de todos os esforços, como se observou na pesquisa bibliográfica, de modo geral, somos de uma geração em que na escola aprendíamos que o enfoque da história dos negros estava ligado somente à escravidão e que eles eram dominados pela elite branca, o que trouxe muitos prejuízos para a promoção da igualdade e da valorização da diversidade cultural. Sendo assim, concluiu-se que os professores enfrentam, no dia a dia da escola, o desafio de propor atividades que saiam do senso comum e que não sejam apenas trabalhos pontuais para comemorar o dia da Consciência Negra, e desse modo, se promova verdadeiramente uma educação para a inclusão efetiva das relações étnico-raciais no âmbito escolar.

Palavras-chave: Obrigatoriedade da Lei 10.639/03. Professoras de Artes Visuais. Prática docente.

ABSTRACT

Realized in the guidelines of educational process, learning and creations in Arts, this essay aim to investigate how Visual Arts teacher's who works in the basic education of Uberlândia's city have been elaborating pedagogical practices related to the ethnic-racial field required in the art's teaching since the implementation of the Law 10.639/03. The main purpose of this study is to answer: How visual arts's teachers have been applying the ethnical and racial subjects in the basic education? Along with the following questions: 1.1- How do the arts's teachers interprets the Law 10.639 /03, as well as the social, the educational and the formative demands in the educational work of ethnic-racial contents in basic education? And 1.2 — How arts's teachers have developed the educational projet in the definition of themes, contents, theoretical, artistic and methodological references of the ethnic-racial's content teaching in basic education? The course of this research comprised bibliographical, documentary and field analysis through a qualitative approach. The field of research involved two phases: the first one through the application of a person-to-person interview through objectives questions, and the second, when the semi-structured interviews were conducted, which led to the multiple case study. The analyzed data allowed us to think about the reflexive practices that teachers and students have been building together, aiming at an education without discrimination and prejudice in the daily life at school. On the other hand, it was realized that it is necessary to broaden our understanding of this subject, as there are still weaknesses in the development of pedagogical practices that results in works with many stereotypes. Despite of all efforts, as we have seen in the bibliographical research, we are generally from a generation that learned that the focus of black history was linked only to slavery and that they were dominated by the white elite, which brought to the promotion of equality and the enhancement of cultural diversity. Therefore, it was concluded that teachers faces, in the daily life at school, the challenge of proposing activities that go out of common-sense and that do not emphasize only the célébration of the Black Consciousness, and in this way, it can promote a truly education for an effective inclusion of ethnic-racial relations in the school environment.

Keywords: Mandatory Law 10.639/03. Teachers of Visual Arts. Teaching practice.

LISTA DE SIGLAS DE ABREVIATURAS UTILIZADAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CCA - Centro Cultural Africano

CEAO- Centro de Estudos Afro-orientais

CEMEPE- Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz da cidade de Uberlândia-MG

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e Cultura

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP- Projeto Político Pedagógico

RCNEI- Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

UFU- Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Autorretrato	109
Figura 2 - Futebol	111
Figura 3 – O Mestiço	113
Figura 4 - Obras importantes	116
Figura 5 – Lasar Segall	117
Figura 6 – Resultado do trabalho em sala de aula	119
Figura 7 – Símbolos Adinkras	120
Figura 8 – Tarsila do Amaral	121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. Por uma educação em igualdade de direitos e cultura reconhecida	22
1.1 Racismo na Educação	22
1.2 Superando o racismo na escola.....	23
1.3 A Lei10.639/03 e a obrigatoriedade do conteúdo da Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica	36
2. Conteúdos Étnico-Raciais e Abordagens Metodológicas no Ensino de Artes Visuais	47
2.1 Conteúdos étnico-raciais nos PCNS de BNCC em Artes	47
2.2 Exemplos de recursos didáticos que abordam os conteúdos étnico-raciais	65
3. Práticas docentes e desafios do ensino da Cultura Africana e afro brasileira pelas professoras de Artes da rede municipal de Uberlândia	70
3.1 Caminho metodológico da pesquisa	70
3.2 A Pesquisa qualitativa	71
3.3 O contexto da pesquisa: descrição e análise dos dados coletados	72
3.4 O que pensam as professoras de Artes sobre a obrigatoriedade da Lei 10.639/03	80
3.5 A prática docente e as concepções de ensino	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE I Questionário	139
Gráfico 1	141
Gráfico 2 e 3	142
Gráfico 4	134
Entrevista semiestruturada	144

INTRODUÇÃO

Sou professora da Educação Infantil há sete anos, atuando na rede municipal da cidade de Uberlândia (MG) e tenho como formação inicial a Pedagogia. Em meu currículo somo algumas especializações como: Psicopedagogia Institucional, Supervisão Escolar, Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial, Orientação Escolar e Inspeção Escolar. Portanto, como é possível verificar, uma formação específica na área das Artes visuais só acrescenta à minha formação acadêmica em Pedagogia, visto que a Arte é uma disciplina importante para o desenvolvimento intelectual e social das crianças.

Pelo exposto, é importante considerar que no ano de 1998 foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), constituído de uma coleção de três volumes. A apresentação do documento explica que o volume 1 (um) traz uma introdução e reflexão sobre a implantação de “creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação e de instituição profissional que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil” (1998,p.7). O volume 2 (dois) – denominado Formação Pessoal e Social, aborda os eixos do trabalho com as crianças na construção da Identidade e Autonomia. Já o volume 3 (três), Conhecimento de Mundo,

[...] contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetivos do conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.** (MEC/SEF, 1998, p.7, grifos do autor).

Segundo o RCNEI, esses volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e a diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país.

Conforme estabelecido no volume 3 (três) do RCNEI, Conhecimento de Mundo, “as Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas de expressão

e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente.” (1998 p.85).

Apesar de o RCNEI ser um documento legal, que como o próprio nome diz é uma referência que orienta os eixos curriculares da educação infantil, ele não tem conseguido garantir que as diferentes linguagens da arte tenham o mesmo valor acadêmico como a linguagem oral e escrita. Podemos comprovar essa assertiva na própria distribuição da carga horária nas escolas de educação infantil, a qual destina um horário de 50 minutos para o eixo de Artes Visuais e dois horários de 50 minutos para o eixo Música, sendo o restante da carga horária para eixos que são considerados mais relevantes para a construção do processo de ensino e aprendizagem, como Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Como professora da educação infantil, percebo que o trabalho com a Arte é fundamental nessa modalidade de ensino, e que apesar dos referenciais citados, o trabalho desenvolvido com artes visuais ainda não está estruturado de forma a atingir os objetivos desse eixo, pois como professores/pedagogos tivemos pouca formação de conteúdos artísticos.

Embora haja a constatação das dificuldades mencionadas, constato diariamente que as artes visuais fazem parte do cotidiano escolar das crianças nas diferentes atividades desenvolvidas em sala de aula, por meio da criação de desenhos, pinturas, colagens e modelagens, bem como o uso de variados materiais, suportes e diferentes riscantes.

Contudo, infelizmente percebo que muitas vezes essas atividades são vistas apenas como um suporte para as outras disciplinas, não sendo trabalhadas como linguagem e área de conhecimento. Além desse pouco espaço na educação infantil, deparo-me também com a questão do despreparo dos professores para desenvolver o trabalho com as artes visuais devido a pouca ou nenhuma formação específica. Entendo, que apesar dos diversos saberes que a formação em Pedagogia me proporcionou, acredito que ainda faltem as especificidades que a Arte requer para a eficiência do processo de ensino-aprendizagem.

Durante o tempo de docência sempre atuei na sala de aula como professora regente, trabalhando com os eixos considerados mais relevantes dentro da escola. No entanto, no ano de 2015, por escolha pessoal, resolvi assumir pela primeira vez o cargo de professora Regente 2 (R2) na escola em que atuo. Na rede Municipal

de Uberlândia, esse profissional tem, entre suas atribuições, a de desenvolver atividades relacionadas aos eixos de trabalho da base nacional comum que são: movimento, artes visuais e música e a parte diversificada, como culturas regionais e locais.

Essas funções vieram com a aplicação da Lei nº. 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB Nº. 9.394/96, em que as crianças de 4 anos devem ser matriculadas na educação infantil, a qual passou a fazer parte da Educação Básica e, como uma das consequências dessa integração, os currículos do ensino fundamental e do ensino médio passaram a ter uma base nacional comum, a ser contemplada em cada sistema de ensino e por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

No ano de 2016, como mencionado acima, esses eixos sofreram alterações em seus nomes, e são denominados agora de movimento, artes visuais e música e culturas regionais e locais, mas contemplando basicamente os mesmos temas.

Nesse sentido, fiz diversas reflexões a respeito da didática de como atuávamos na escola em relação às artes, se era realmente o que era proposto nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº. 9.394/96 e nos RCNEIs. Cheguei à conclusão de que estávamos até desenvolvendo o trabalho de artes na escola, mas de forma desarticulada e atropelada pelas datas comemorativas que são sequenciadas e muito cobradas na Educação Infantil.

Segundo Marques e Brasil (2014, p. 105), o ensino de Arte

[...] não serve somente para preencher os espaços vazios do currículo ou do dia dos estudantes. O ensino de Arte não se configura por um apanhado de atividades mal alinhavadas, mesmo que motivem e alegrem os estudantes carentes de 'vida', cidadania e liberdade.

Percebi, assim, que esse trabalho desarticulado não trazia benefícios às crianças e muito menos ao seu desenvolvimento educacional. Compreendi, também, que o fato de ser pedagoga não era o bastante para ensinar a Arte de forma pedagógica na escola, cumprindo todas as exigências e fundamentos que possuem esse eixo de trabalho.

Uma questão que me incomodava, dentro da escola, era quando se aproximava o mês de novembro e era designado ao Professor R2 desenvolver

trabalhos com o tema relacionado à consciência negra, devido à obrigatoriedade da Lei 10.639/03, mesmo sem ter nenhuma formação a respeito do tema. Outra questão relevante é o fato dos trabalhos serem expostos em uma Feira Cultural, que acontece todo ano na escola para comemorar o dia 20 de novembro, que apesar de ser um dos conteúdos obrigatórios, as atividades eram desenvolvidas de forma desarticulada e descontextualizada pela maioria dos professores.

No primeiro momento, diante dessas indagações, pensei em articular um projeto pedagógico em que pudessem ser desenvolvidas atividades com o tema da consciência negra atrelado às artes visuais. A minha primeira ideia para desenvolver uma pesquisa acadêmica foi proposição de um projeto que abordasse o Congado como referência da cultura popular afrodescendente da cidade de Uberlândia, mas depois da leitura de alguns referenciais teóricos, percebi que esse tema é carregado de questões religiosas e pensando na realidade da escola onde trabalho, esse tipo de estudo poderia trazer alguns impactos negativos, pois há muitas crianças vindas de famílias que cultuam outras religiões. Considerei que naquele momento eu não estava preparada para os enfrentamentos que poderiam advir da comunidade escolar. Contudo, acredito que é preciso debater as questões sobre a religiosidade dentro da escola, mas acima de tudo, é necessário o aprofundamento dessas questões.

Assim, no decorrer do 2º semestre do ano de 2016, quando fui fazendo algumas leituras, surgiram alguns questionamentos diante da obrigatoriedade da Lei 10.639/03, a responsabilidade do Município de Uberlândia sobre essa legalidade, e como os profissionais da educação estavam desenvolvendo suas práticas no cotidiano escolar.

Diante das questões levantadas, o foco da minha pesquisa mudou, pois acredito que conhecer a prática docente dos professores de artes visuais pode contribuir para ampliar meus conhecimentos em relação à temática e, conseqüentemente, a minha própria prática, e sendo assim, desenvolvi a pesquisa em relação às práticas didáticas pedagógicas de conteúdos étnico-raciais realizadas por professores especialistas em Artes Visuais na educação básica. Em um primeiro momento, pensei apenas em professores que ministram essa disciplina e que trabalham na educação infantil, no entanto, decidi estender aos docentes do ensino fundamental, na perspectiva de ampliar o material de pesquisa para a análise das práticas pedagógicas desses profissionais, uma vez que

também poderia correr o risco de não encontrar tantos professores atuando nessa modalidade, devido ao fato do pedagogo assumir esse eixo na educação infantil na maioria das escolas municipais de educação Infantil (EMEI).

É sabido que nosso meio social é marcado por desigualdades que se apresentam em todas as esferas da sociedade brasileira, e por consequência, também na área da educação e em todas as etapas de ensino. O racismo é um fenômeno estrutural da nossa sociedade, e a luta por sua superação é importante para a construção de novos tipos de relações sociais. Acredito que essas relações são construídas e reconstituídas desde a educação infantil e vão se perpetuando ao longo do processo de escolarização.

Vivemos em uma sociedade constituída por diferentes grupos étnico-raciais, que em termos culturais são muito ricos, e se apresentam com uma grande diversidade. Apesar disto, sua história é marcada por desigualdades e discriminações contra os negros, criando barreiras políticas, sociais e econômicas.

A Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, é uma possibilidade na perspectiva de superação desses mecanismos ideológicos que dão sustentação às desigualdades raciais e sociais no Brasil, desde que suas diretrizes sejam implantadas e trabalhadas adequadamente.

Contudo, após a criação dessa lei, que consequentemente modificou a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ocorreu uma nova alteração com a aprovação da nova Lei 11.645/2008, que inclui como obrigatório também o ensino da cultura indígena.

Ciente dessa alteração, e dos fatos acima mencionados, esta pesquisa terá como abordagem principal as relações étnico-raciais com ênfase na Lei 10.639/03, que regulamenta uma nova formatação curricular da Educação Básica, tendo como temática a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Dessa forma, Rosa (2008, p.31-32) afirma que é preciso

O reconhecimento do espaço de pertencimento étnico, de consciência das diferenças presentes entre os sujeitos, é ferramenta de emancipação social. A percepção da arte como prática histórico-cultural repleta de significados e significação político-social auxilia no processo de conhecimento das populações que ainda estão fora das tecnologias de fruição e produção de arte nas instituições culturais. Isto quer dizer, na atualidade, o sistema

das artes inicia um processo de abertura lenta para ampliar o próprio conceito de arte.

Atualmente, apesar das várias discussões e críticas, até este momento a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, p.14), em seus fundamentos pedagógicos, reconhece e fortalece os objetivos da referida lei quando assume em seu documento o compromisso com a educação integral do sujeito na sociedade contemporânea, reconhecendo que a

Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Sendo assim, essas colocações relativas à obrigatoriedade da legislação, em se desenvolver práticas pedagógicas em Artes Visuais, adotando os conteúdos étnico-raciais, a adesão das normas definidas pela BNCC e os problemas vivenciados por mim no âmbito das escolas municipais, como a percepção do trabalho desarticulado com as especificidades que exigem o fazer artístico em artes visuais, me instigou o interesse pela temática sobre os saberes, os processos de ensino e as práticas docentes desse universo. Como ferramenta de pesquisa utilizei a Lei 10.639/03 embasada nas práticas pedagógicas de arte visual na educação básica nas escolas municipais da cidade de Uberlândia, bem como os objetivos desta investigação.

Pensando na possibilidade de construção de conhecimentos, que contribuirão de forma efetiva para a produção e a reflexão dos saberes e das práticas de ensino das artes visuais no contexto da educação básica, e tendo como pano de fundo a Lei 10.639/03, estabeleceu-se como norte desta pesquisa o seguinte questionamento: como os professores de Artes Visuais que atuam na educação básica têm elaborado práticas pedagógicas diante dos conteúdos étnico-raciais obrigatórios no ensino das artes visuais a partir da implementação da Lei

10.639/03? Isto posto, considera-se essa a questão central desse estudo e que impulsiona também outras indagações.

Considerando o percurso dinâmico da pesquisa algumas questões foram levantadas e analisadas durante andamento desta dissertação, tendo como questão central: 1 - Como os professores de artes visuais têm trabalhado didaticamente os conteúdos étnico-raciais na educação básica? Esse questionamento provocou outras duas questões derivadas, que também nortearam a pesquisa em sua problemática central: 1.1 - Como o professor de artes interpreta a Lei 10.639/03, as demandas sociais, educacionais e formativas no trabalho docente de conteúdos étnico-raciais na educação básica? e 1.2 - Como os professores de artes visuais têm desenvolvido o trabalho docente na definição de temas, conteúdos, referenciais teóricos, artísticos e metodologia de ensino de conteúdos étnico-raciais na educação básica?

Nesse norte, acredito que o desenvolvimento desta pesquisa irá contribuir para minha formação, expandido as possibilidades das minhas práticas pedagógicas como professora da educação infantil e servirá também como pano de fundo para futuras investigações que se pautem na temática ora estudada.

Desse modo, este trabalho acadêmico tem como objetivo geral investigar a prática dos docentes de Artes Visuais e o modo como eles trabalham os conteúdos étnico-raciais na educação básica do município de Uberlândia.

Em relação aos objetivos específicos, estes ficaram assim estabelecidos: 1- compreender a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 e os conteúdos étnico-raciais; 2 - identificar os professores de Arte Visuais que trabalham com os conteúdos étnico-raciais; 3 - apresentar as etapas metodológicas que foram realizadas durante esta pesquisa; 4 - mapear e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Arte Visuais da rede Municipal de Uberlândia a partir da Lei 10.639/03.

Diante dos objetivos propostos, a intenção da pesquisa é verificar, por meio de categorias de análises, se há valorização e efetivação de relações étnico-raciais e se ocorre verdadeiramente uma educação multiculturalista da cultura afro-brasileira e africana, não apenas nas salas de aula, mas em todos os espaços das instituições escolares, em conformidade com a legislação mencionada.

A pesquisa foi desenvolvida com professoras ¹ das Escolas Municipais dessa cidade. Primeiramente, foi aplicado um questionário com a intenção de selecionar os professores que trabalham com os conteúdos étnico-raciais, para posteriormente fazer um levantamento dos possíveis docentes que realizariam a entrevista semiestruturada.

Dessarte, este estudo privilegia a abordagem qualitativa de pesquisa educacional, pois possibilita aos investigados uma visão ampla do objeto estudado e seu envolvimento com a realidade social, política, econômica e cultural. A abordagem qualitativa não se resume aos aspectos superficiais e limitados, permite considerar e respeitar a subjetividade dos sujeitos da pesquisa, e por isso escolhemos trabalhar com o estudo de caso.

Segundo Yin (2010 p.24), o estudo de caso é usado em muitas situações de pesquisa “para contribuir com nosso conhecimento sobre os fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”. Neste trabalho, porém, utilizamos o estudo de casos múltiplos, uma vez que pesquisamos professoras especialistas de artes visuais que atuam na educação básica. As técnicas aplicadas foram: entrevistas e a análise documental. Para a fundamentação da metodologia de pesquisa foram utilizadas fontes: oral, por meio da técnica de entrevista semiestruturada, análise de dados e escrita documental.

Assim, esta dissertação encontra-se organizada da seguinte maneira: primeiro com uma introdução, em que teço algumas considerações sobre a minha trajetória profissional como professora da educação infantil, meio em que percebo que o trabalho com a Arte é fundamental nessa modalidade de ensino e a necessidade de se conhecer a prática docente dos professores de artes visuais para contribuir e ampliar meus conhecimentos em relação à temática e, conseqüentemente, a minha própria prática dentro do meio que atuo. No primeiro capítulo, intitulado “Por uma educação de igualdade de direitos à cultura reconhecida”, busquei compreender a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 no sistema educacional e as possíveis práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras de Artes, com os conteúdos étnicos raciais descritos nas DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

¹ O termo "professora" será utilizado a partir desta parte do trabalho, porque a maioria dos professores são mulheres e no recorte da pesquisa participaram somente esse gênero de docentes.

Africana. Sendo assim, a intenção primeira foi compreender como ocorre o racismo na educação e os caminhos didáticos e metodológicos do trabalho docente por meio das artes visuais no contexto da Lei.

Em se tratando do segundo capítulo denominado “Conteúdos Étnico-Raciais e Abordagens Metodológicas no Ensino de Artes Visuais”, fiz o levantamento do material teórico-metodológico sobre o ensino de Artes Visuais, Africana e Afro-brasileira e suas aplicações no âmbito escolar, por meio dos documentos legais como PCN-Arte e BNCC, e da articulação das ideias de Ana Mae Barbosa (2012), Freire (1996), Libâneo (1994) e Alves (2005), e ainda apresento alguns exemplos de recursos didáticos que abordam os conteúdos étnico-raciais, na tentativa de apresentar algumas práticas que já são desenvolvidas na sala de aula, acompanhando as propostas descritas nas DCN bem como cumprindo com a determinação da Lei.

No terceiro capítulo: “Práticas docentes e desafios do ensino da Cultura Africana e afro-brasileira pelas professoras de Artes da rede municipal de Uberlândia”, apresentei a trajetória metodológica do trabalho. No que tange à coleta de dados foi aplicado um questionário para os professores que participam da formação continuada de Artes no Centro de Estudos e Projetos Educacionais (CEMEPE)² com a intenção de selecionar professores de Arte que trabalham com o tema da cultura africana e afro-brasileira e que tivessem interesse em participar da pesquisa, para uma posterior seleção. Assim, foram tabuladas as questões propostas no questionário para estabelecer os critérios a serem utilizados na escolha dos professores de arte que fariam parte desta pesquisa. Em outra etapa

² O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz, o CEMEPE, é um órgão da Secretaria Municipal de Educação, criado pela Lei Complementar nº 151 de 02 de setembro de 1996. Contudo, desde o Decreto nº 5338 de 15 de janeiro de 1992, ainda com a denominação de Centro de Capacitação e como unidade da Secretaria Municipal de Educação, a concepção de centro de estudos já estava lançada.

O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais – Julieta Diniz, o CEMEPE, é um órgão da Secretaria Municipal de Educação, criado pela Lei Complementar nº 151 de 02 de setembro de 1996. Contudo, desde o Decreto nº 5338 de 15 de janeiro de 1992, ainda com a denominação de Centro de Capacitação e como unidade da Secretaria Municipal de Educação, a concepção de centro de estudos já estava lançada.

O CEMEPE tem como objetivo principal promover a capacitação e aperfeiçoamento profissional para os servidores da Rede de Ensino de Uberlândia. Nesse sentido, busca fomentar a formação continuada dos servidores nas mais diversas habilidades e temas, dentro das categorias de extensão e aperfeiçoamento. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=1020>. Acesso em 24.jul.2017.

foram feitas entrevistas semiestruturadas, as quais foram transcritas para melhor análise das falas das professoras, também foi descrita a abordagem qualitativa da pesquisa, bem como as técnicas de coletas de dados que foram utilizadas. Também falei conceitualmente sobre a prática docente e as concepções metodológicas do trabalho com os conteúdos das professoras dessa disciplina. Para isso, utilizei a análise dos dados coletados nas entrevistas, fazendo uma relação com o levantamento bibliográfico, construindo assim, um panorama desse trabalho na rede Municipal de Uberlândia.

E para finalizar, apresento as considerações finais, nas quais retorno à questão central desta pesquisa para verificar, de acordo com a coleta de dados, se ela foi respondida conforme tencionado, investigando assim, como as professoras de artes visuais desenvolvem suas práticas pedagógicas. Com a intenção de contribuir para a minha prática docente, assim como dos professores da educação infantil que não têm formação em Arte, acreditamos que essas reflexões e análises sobre o trabalho docente das professoras de Arte na educação básica possam também contribuir para expandir e disseminar os conteúdos étnico-raciais e, conseqüentemente, a promoção das políticas para a igualdade racial nos espaços escolares da cidade de Uberlândia.

CAPÍTULO 1

Por uma educação em igualdade de direitos e cultura reconhecida

1.1 Racismo na Educação

Apesar de o Brasil ser um país composto, em sua maioria, por pessoas autodeclaradas como pardas e negras e consideradas afrodescendentes, conforme podemos verificar no último levantamento realizado pelo IBGE no período de 2012 a 2016, as pesquisas realizadas ainda especificam que o preconceito racial existe, sendo bastante comum e por isso deve ser combatido cotidianamente.

A população brasileira tem negado constantemente a existência do racismo e do preconceito racial, ao contrário do que mostram as pesquisas que ressaltam, de acordo com Gomes (2005, p.46),

[...] no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial, quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país.

Situações que dão origem ao preconceito e à desigualdade social devem ser evitadas e combatidas veementemente, porque quando se projeta um olhar diferenciado para a população brasileira temos uma amostra, segundo Lopes (2005, p.186), de “uma sociedade multirracial e pluriétnica que faz de conta que o racismo, o preconceito e a discriminação não existem. No entanto, afloram a todo momento, ora de modo velado, ora escancarado, e estão presentes na vida diária.”

A BNCC (BRASIL, 2017, p.5), homologada no ano de 2017, “Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014,” reconhece a existência do racismo e do preconceito e de acordo com a apresentação do documento o Ministro da Educação Mendonça Filho declara que,

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para

adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros (BRASIL,2017, p.5).

Sendo assim, como mencionado, acredito que seja importante reforçar a ideia de que apesar de todos os debates que estão acontecendo diante das propostas do documento da BNCC, compreende-se que esse documento, juntamente com as leis e as diretrizes, sozinhos não dão conta de extinguir as atitudes discriminatórias existentes no âmbito escolar, mas por outro lado, será capaz de ajudar os profissionais da escola a pensar nos desafios enfrentados diariamente, tanto nas questões sociais, políticas, educacionais, quanto na adequação do material didático, inserindo-se a temática étnico-racial.

1.2 Superando o racismo na escola

Para compreendermos o racismo na educação atual é importante fazer alguns desdobramentos sobre o mito da democracia racial até chegarmos ao cerne da questão ainda presente nas escolas. Para tanto, busquei aporte sobre a temática nos seguintes autores: Rocha e Araújo (2013), Gomes (2005), Sant'Ana (2005), Munanga (2005), Moura (2005), Lopes (2005), Cardoso (2008) e para fazer relações com as possibilidades de transformação desse contexto social, os subsídios teóricos foram de Freire (1987) e sua Pedagogia do oprimido.

Segundo Rocha e Araújo (2013), a Lei 10.639/03 é um importante instrumento de combate ao racismo e de superação das desigualdades raciais e sociais da nossa sociedade. De acordo com (ARAÚJO, 2013, p. 24) a referida lei tem o dever de

[...] atuar no sentido de desvelar construções ideológicas que deram suporte à efetivação do quadro de exclusão social da população negra no país, como a de inferioridade do negro e a do mito da democracia racial brasileira.

Amparados nessa assertiva, entende-se que por um longo período prevaleceu em nosso contexto social o mito da democracia racial, provocando a falsa ideia de uma agradável e pacífica convivência racial. Para se ter compreensão do contexto em que viviam os negros, Rocha e Araújo (2013, p.24) assinalam que “é preciso

compreender e superar essa ‘névoa ideológica’ produzida pelas relações de dominação do Brasil”.

Muitas foram as justificativas dadas pelos colonizadores e a elite capitalista brasileira nesse processo de exclusão dos negros. Os autores supracitados compreendem que na época utilizaram-se das ideias do campo da ciência, do Estado e da religião com a finalidade de defender o processo de escravidão e a dominação pela elite branca. “Este conjunto de ideias, aqui denominado “Ideologia de Dominação Racial”, constitui uma imagem do negro irreal, porém, hegemônica para os dominantes da época.” Dessa forma, a raça negra era apontada como “seres inferiores e não civilizados”. (ROCHA E ARAÚJO, 2013, p.24).

Ainda de acordo com Rocha e Araújo,

Aliado ao mito da inferioridade do negro, ocupa terreno na sociedade brasileira o **mito da democracia racial**. A elite brasileira por séculos tentou esconder ou minimizar os efeitos da escravidão e da inserção no capitalismo brasileiro para a população negra, transformando, assim, o quadro de exclusão do negro em algo natural. As desigualdades raciais são assim naturalizadas e justificadas. Para o êxito da constituição do mito da democracia racial foi necessário apagar a história da resistência dos negros à escravidão, bem como a presença do grupo étnico negro no país. (2013, p.25, grifo do autor)

Nesse sentido, percebemos que os negros tiveram seus direitos negados e que são as maiores vítimas do racismo. Essas tensas relações de discriminação desqualificaram esse grupo durante séculos, de tal modo que foi necessária a criação de políticas de ações afirmativas para dar visibilidade às heranças africanas presentes na formação da sociedade brasileira.

Dessa forma, a educação brasileira teve suas crenças estabelecidas em uma sociedade em que prevaleceu a exclusão social, em que seus valores estão enraizados no preconceito e no racismo. Segundo Sant’Ana (2005, p.41) “O racismo é a pior forma de discriminação, porque o discriminado não pode mudar as características raciais que a natureza lhe deu”. Entendemos que há diferentes formas de preconceito e que um deles se evidencia diante das características físicas e com suas especificidades, como a cor da pele, a textura dos cabelos e os traços marcantes da etnia.

Sant’Ana traz uma questão que nos faz refletir e ajuda a compreender a prática do racismo na atualidade:

[...] e sendo o racismo um fenômeno ideológico, ele se consolida através dos preconceitos, discriminações e estereótipos. Dá para entender agora por que o racismo tem sobrevivido e foi se fortalecendo através das épocas, alcançando, inclusive a sua comunidade, a sua escola, e sua sala de aula? E, se de tudo você achar que em sala de aula não existe qualquer tipo de discriminação ou preconceito, leia as informações preparadas especialmente para a sua consulta; dê um tempo, observe o comportamento de seus alunos a esse respeito e depois reavalie a sua opinião.(2005, p.43).

Essa ideologia racista fica forte a partir da escravidão negra, e adquire estatuto de teoria após a Revolução Industrial europeia. As marcas do racismo, como a discriminação e o preconceito se fortaleceram ao longo do tempo constituindo profundas raízes na população. Sant'Ana (2005, p.49) ainda ressalta que “O racismo tomou-se uma ideologia bem elaborada, sendo ‘fruto’ da ciência europeia a serviço da dominação sobre a América, Ásia e África”.

Assim, a herança racista deixada pelo tempo da escravidão não pode mais servir como justificativa para o processo de exclusão do negro e dos afrodescendentes na sociedade brasileira. O mito da democracia racial no Brasil precisa ser rompido, para que de fato os problemas econômicos, políticos e sociais vivenciados pelos negros possam ser combatidos, promovendo assim o fim das manifestações discriminatórias.

Corroborando com as ideias de Sant'Ana (2005), o educador progressista Paulo Freire (1987) nos apresenta um posicionamento que representa a relação de desigualdade vivenciada pelos negros ao longo dos séculos. Ele acredita na transformação da sociedade, de forma que os sujeitos precisam se libertar da situação da opressão. Segundo Freire (1987, p.17),

A violência dos opressores que os fazem também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar com quem o fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, roeste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder

dos opressores, quando se pretende amenizar a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que sua 'generosidade' continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A "ordem" social injusta é a fonte geradora permanente, desta "generosidade" que se nutre da morte, do desalento e da miséria.

Na esteira desse pensamento, apresenta-se a relação dialética existente entre os opressores e oprimidos. Entende-se, neste trabalho, que os afro-brasileiros exercem esse papel de sujeito oprimido, enquanto as classes dominantes de cultura capitalista europeia, são os opressores. Nessa relação de contradições, opressor e o oprimido são chamados por Freire(1987) de "ser mais" e "ser menos", consecutivamente. Apesar da vocação ontológica dos seres humanos, desse "ser mais", Freire afirma que há uma distorção na vocação, situação esta que tem como circunstância a desumanização dos seres humanos ao longo do processo histórico da formação da sociedade.

Nesse sentido, Freire afirma que os oprimidos têm "medo da liberdade" (1987, p.18-19.), e eles precisam lutar para sair dessa condição de depósitos, o que exige ainda uma transformação da práxis, pois acostumados com a "sombra" dos opressores precisam ocupar com a autonomia e responsabilidade o vazio deixado por séculos de opressão. Os oprimidos devem superar a vontade de ser opressores, pois esse papel não colabora com a proposta da pedagogia libertadora, em seu contínuo processo de humanização. Os oprimidos precisam libertar os opressores, sendo contra essa cultura imposta das classes dominantes e não praticar a cultura do silêncio, que é sem dúvida uma das grandes causas da propagação das desigualdades entre as classes, do preconceito e racismo, para se tornarem sujeitos críticos e capazes de transformar essa realidade. Freire (1987, p.47), afirma que "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão". Para tanto,

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos. (FREIRE 1987, p. 19).

Diante desse quadro de ideologia dominante, fica explícito que a exclusão social é uma consequência forte do racismo. Como afirma Sant'Ana, "O racismo é uma prática diária e difundida. Ele é onipresente e forte". (2005, p.49). Nessa perspectiva de difusão do racismo, cada vez mais presente em nosso cotidiano, Paulo Freire nos faz refletir sobre sua pedagogia libertadora e o modo como o oprimido se reconhece no processo de alienação. Segundo ele

Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização. (1987, p.18).

Esse educador e filósofo acredita que a base para a educação libertadora do ser humano é o seu processo contínuo de humanização, visto que somos ainda seres inacabados. Para Freire (1987, p. 30)

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem.

O sujeito, como um ser histórico, deve tomar consciência de seu papel e modificar sua situação frente à realidade em que vive inserido. De acordo com Freire(1987, p. 21),

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na 'invasão da práxis' se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

Podemos entender que para a população negra sair dessa condição de exclusão social e de dominação pela elite branca é necessário vencer essa situação de desumanização do ser humano. Os oprimidos africanos e afro-brasileiros precisam, dentro do processo de educação, tomar consciência da sua condição de desumanizados e lutar para saírem dessa condição. Essa

humanização é alcançada apenas por meio do processo de conscientização e diálogo, em que oprimidos e opressores tomem consciência de si e seu papel como sujeitos históricos. Para tanto, Freire (1987, p. 31) afirma que "precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos, de que devem lutar por sua libertação, não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização."

A educação, sendo um dos principais mecanismos de transformação social, deve ajudar a população a compreender que o mito da democracia racial existe no Brasil. É preciso reconhecer que o racismo impera em nossa sociedade, sendo um dos graves problemas que enfrentamos, e que trazem desvantagens para as relações sociais das diferentes etnias que constituem a nossa sociedade, principalmente a africana e a afro-brasileira. Munanga (2005, p.17) crê

[...] que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.

Acredita, também, que a educação é uma das "forças vivas de nossa sociedade" (MUNANGA, 2005, p.17), sendo necessário mobilizá-la para transformar os nossos pensamentos advindos do mito da democracia racial, pois "entre essas forças, a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa lugar de destaque". Sob essa lógica, Munanga (2005, p.17-18) reitera que

Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua afeição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços.

A partir desses direcionamentos, é importante pensar como o racismo tem se manifestado na escola, e refletir sobre o processo educativo presente na sociedade atual. Para Sant'Ana (2005, p.50),

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professoras, direção da

escola, mas também o forte racismo repassado através dos livros didáticos.

Freire (1987), acredita na educação bancária como sendo um instrumento de opressão, a qual reproduz o discurso do opressor e a alienação do oprimido. Segundo essa afirmativa, o educador é aquele que transmite o conhecimento como pronto e acabado e sem diálogo, e o educando é simplesmente o depósito que recebe essas informações. Dessa forma, a educação se torna um ato de depositar, pois

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1987, p. 34-35).

Sob essa perspectiva, sabe-se que há ainda o predomínio das ideologias dominantes com a ideia de supremacia racial em nossa sociedade, com a transmissão dos saberes sendo realizada para manter os interesses das classes dominantes. Essa educação bancária serviu durante muito tempo para manter o controle e impor os valores da cultura dominante em saberes sistematizados como sendo únicos pensamentos consolidados. O que historicamente fez com que os africanos e afro-brasileiros fossem submetidos ao silenciamento, tendo assim, suas origens negadas e a sua contribuição na construção da sociedade brasileira distorcida.

O preconceito e a discriminação nos espaços escolares deveria ser algo inadmissível, mas ainda são atitudes que são fortalecidas diariamente com a utilização de livros didáticos inadequados e também pela postura do professor despreparado para o trabalho com as questões raciais. Em pesquisas realizadas

com docentes, sobre seu papel como mediador das relações raciais e do uso desses livros, Sant'Ana (2005, p.51) verificou:

[...] que o professor, figura importantíssima na educação do aluno, lamentavelmente, não percebeu a presença destes estereótipos e preconceitos, bem como o importantíssimo papel que exerce como grande mediador no processo ideológico, reforçando a transmissão destes estereótipos e preconceitos.

Relações preconceituosas podem ser percebidas dentro das instituições escolares por meio de atitudes explícitas, silenciosas, piadas, verbalizações, xingamentos, rótulos, como também a falta de oportunidade de seguir em frente nos estudos. E na perspectiva de superar essas relações conflituosas é necessário evidenciar a cultura das populações de origem africana nas escolas com o objetivo de fortalecer as ações afirmativas de políticas públicas e promover ações de combate ao racismo presentes nesses espaços educativos.

Para se compreender a formação histórica da sociedade brasileira é preciso valorizar as contribuições dos diferentes grupos étnicos que fizeram e fazem parte desse contexto de formação. Para tanto, a democracia, como traz Moura (2005, p.76),

[...] é, ao mesmo tempo, fundamento e finalidade do exercício da cidadania, a educação deve proporcionar a formação de cidadãos que respeitem a diferença e que, sem perder de vista o caráter universal do saber e a dimensão nacional de sua identidade, tenham garantido o direito à memória e ao reconhecimento de sua história.

Compreendemos que na formação da nossa identidade brasileira, estão relacionadas uma infinidade de matrizes culturais que enriquecem a construção da individualidade do aluno e que devem promover o respeito aos direitos humanos. Para Lopes (2005), a escola deve se comprometer “com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente.” (p.189). O ambiente escolar deve ser visto como mecanismo de transformação social, sendo essencial reconhecer que é preciso mudanças e comprometimentos para modificar uma sociedade permeada por preconceitos e discriminação.

Nessa condição, a educação, de acordo com Moura (2005, p.77),

[...] deve permitir aos alunos respeitar os valores positivos que emergem do confronto dessas diferenças, possibilitando-lhes ao mesmo tempo desativar a carga negativa e eivada de preconceitos que marca a visão discriminatória de grupos sociais, com base em sua origem étnica, suas crenças religiosas ou suas práticas culturais. Só assim a escola poderá, levando em consideração as diferenças étnicas de seus alunos, reconhecer de forma integral os valores culturais que carregam consigo para integrá-los à sua educação formal. Isto é essencial no caso de grupos que, pela força da inércia da herança histórica ou pela pura força do preconceito, são quase sempre considerados 'inferiores', ou 'naturalmente' subalternos.

Dentro da escola, o respeito à diversidade deve ser pensado como sendo um dos princípios básicos da educação escolar. É preciso pensar em práticas educativas que valorizem as múltiplas identidades e os diferentes valores culturais, como também promover ações que revertam os perversos efeitos causados pelo racismo.

Completando essas ideias, a humanidade deve negar o silenciamento e as falsas palavras, para que as pessoas possam exercer verdadeiramente seu papel no mundo, sendo sujeitos ativos capazes de se transformarem e se resignificarem, pois

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. (FREIRE, 1987, p. 47).

Ainda segundo Lopes (2005), "A discriminação supervaloriza determinadas culturas, dá ao dominador a ideia de que é melhor e desenvolve no discriminado o sentimento de menos-valia" (p.188). Por meio dessa afirmação, entende-se que o dominador pratica atos discriminatórios partindo do pressuposto de que é superior em relação ao outro, enquanto o discriminado é aquele que sofre o ato discriminatório. É preciso também combater essa ideia de superioridade e inferioridade dos indivíduos e grupos étnicos, deixando de lado as ideologias dominantes, concedendo assim, um tratamento igualitário, de valorização e respeito à diversidade.

Dando sequência a esse pensamento, Cardoso (2008, p.104) aponta que,

O falso reconhecimento ou a falta de reconhecimento pode causar dano, pode ser uma forma de opressão que aprisiona alguém em um modo de ser falso, deformado e redutor. O que se propõe é uma educação aberta à diversidade humana, atenta as desigualdades e disposta a construir novos parâmetros de cidadania em que a diferença não seja percebida como alicerce da desigualdade.

Isso, porque as diferenças no outro devem ser vistas de forma positiva, visto que a função da escola é atender as diferenças, percebendo o aluno como centro do processo educativo. Pensamentos estereotipados devem dar lugar a um outro caminho, que seja permeado pela tolerância e que possibilite o reconhecimento do outro na construção do conhecimento. Cabe à escola procurar formas de conviver com as diferenças na busca por um trabalho integrador, que atenda as necessidades das várias demandas sociais e deve fazer oposição a qualquer tipo de atitude opressiva

Partindo da concepção de Sousa (2005, p.110), o racismo, mesmo não sendo verbalizado em nosso cotidiano, não deixa de ter sua agressividade, visto que existem diferentes formas de ser representado em nossa cultura, como os privilégios dos brancos, o reconhecimento do biotipo como modelo de 'beleza estética e intelectual da raça humana', pois são os que possuem o poder político, econômico, cultural e religioso como se fossem privilegiados por tais características e não questões históricas marcadas por injustiças e práticas discriminatórias contra o negro no Brasil.

Sobre os diferentes instrumentos e as diferentes linguagens utilizadas na escola e as concepções, valores e estereótipos, referentes aos negros, Sousa (2005, p.110) observa ainda, que:

[...] quando os textos, livros ou histórias se referem à pobreza, violência e outras mazelas sociais, geralmente, os negros aparecem nos personagens, nas ilustrações e no conteúdo do texto, não raro como protagonistas. Isto vale também para os programas de TV, jornais e revistas. Já nos livros de contos de fada, com príncipes, princesas e heróis, a presença negra é praticamente inexistente, predominando aí os personagens brancos, não raro loiros.

Sousa (2005), afirma que as crianças negras e também as brancas percebem essas evidências nesses instrumentos. E ressalta a relevância dos educadores fazerem uma ligação crítica, para que sejam capazes de “retrabalhar tais representações em sala de aula e reapresentá-las dentro de um referencial que contemple a diversidade humana e o respeito à pluralidade étnico-racial brasileira” (p.110).

Situações que dão origem ao preconceito e à desigualdade social devem ser evitadas. A escola deve ser vista como um espaço de conscientização humana e não reprodutora de valores instituídos pela ideologia dominante.

O direito de todos deve ser o propósito de uma educação que visa combater o racismo e as ações preconceituosas vivenciadas pelo aluno dentro da escola. De acordo com Lopes (2005, p.189),

A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania.

Na relação professor e alunos, ambos devem se organizar em ‘comunidades de aprendizagem’, nas quais os seus saberes sejam valorizados e o conhecimento construído e reconstruído de forma coletiva, lugar onde seria “desmistificado situações de racismo, preconceito e discriminação arraigados nos grupos sociais e nas pessoas individualmente” (LOPES, 2005, p.189). Esse processo coletivo de construção do saber permite uma maior aprendizagem de tais questões, o que possibilita assim, reaver suas origens e assumir sua herança histórica e cultural de forma colaborativa.

Freire acredita na relação horizontal da educação entre educador-educando, e também “na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração” (1987, p. 100). Nessa teoria os sujeitos se encontram no mundo para expressarem suas mudanças, na medida em que

[...] as massas populares dominadas, por todas as considerações já feitas, se acham incapazes, num certo momento histórico, de atender a sua vocação de ser sujeito, será, pela problematização

de sua própria opressão, que implica sempre numa forma qualquer de ação, que elas poderão fazê-lo. (FREIRE, 1987, p.101).

É nessa perspectiva que os africanos e afro-brasileiros precisam se impor na sociedade e principalmente dentro da escola. Reconhecendo a importância de seu papel nessa ação dialógica apresentada por Freire e problematizando a realidade em que vivem. Para Freire (1987, p.101), “problematizar, porém, não é *sloganizar*, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema.”

Freire demonstra em seus estudos uma constante preocupação com a educação, acreditando assim que é pelo diálogo que o sujeito afirma sua existência. Dessa forma, o autor compreende o diálogo como

[...] uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca da, idéias a serem consumidas pelos permutantes. (1987, p.48).

Assim, compreende que a educação libertadora não pode ser apenas um depósito de conteúdos, pois como exposto, essa é uma das características da concepção “bancária” que utiliza a educação como uma prática da dominação, a qual compreende os homens, “como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos”. (1987, pag.40).

Para essa transformação, os sujeitos precisam assumir o que Paulo Freire chama de consciência crítica, porque dessa forma eles serão capazes de mudar o contexto histórico-cultural o qual foram submetidos, procurando por meio da ação-reflexão e da práxis a compreensão para resolver essas situações de desigualdades e preconceitos que ocorrem na sociedade.

No entanto, para que essa consciência crítica ocorra é preciso que o homem tenha conhecimento de suas dificuldades, seus problemas, de sua condição socioeconômica e política na sociedade e da comunidade a qual ele pertença, para que de fato a pedagogia libertadora descrita por Freire aconteça em favor dessa liberdade, pois essa condição de oprimido somente poderá ser modificada quando “O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora.”(1987, p.18).

Para Freire, a inquietação em torno do conteúdo programático da educação é também a do conteúdo e do diálogo. É preciso que nós, educadores, antes de organizarmos uma situação pedagógica, elaboremos questionamentos “em torno do que se vai dialogar” com os educandos. (1987, p.50).

Segundo Freire, os homens precisam ter consciência de si mesmos e de suas relações com o mundo e com os sujeitos, e superar as “situações-limites”, que anteriormente poderiam ser vistas como barreiras para a sua libertação. Devem ser reveladas como “dimensões concretas e históricas de uma dada realidade.” (1987, p. 55). Sendo assim, as “situações-problemas” não podem ser vistas como propagadoras de um tempo de desalento ou algo que não possa ser superado, e é preciso suplantá-lo por meio da percepção crítica da realidade.

A escola, sendo um espaço de formar sujeitos críticos, deve problematizar as questões raciais com a finalidade de minimizar os efeitos provocados pelas desigualdades sociais. Para superar essas práticas discriminatórias, os africanos e afro-brasileiros precisam se reconhecer como sujeitos históricos, e mudar essa realidade de representações negativas existentes, principalmente nos espaços escolares.

Infelizmente, como vimos ao longo da história, o racismo no Brasil é uma forma de desqualificação dos africanos e afro-brasileiros que tiveram sua imagem ligada a tudo que era inferior, permeadas de preconceitos, discriminação e exclusão social.

Contudo, temos que ter e em mente que precisamos elaborar medidas para romper com a mentalidade escravocrata que ainda permeia os espaços sociais e principalmente a escola. É preciso minimizar o impacto do racismo e do preconceito na sociedade brasileira com essa ligação com a escravidão, para que compreendam que os africanos e afro-brasileiros, assim como as outras etnias deixaram suas contribuições na constituição da nossa sociedade.

A escola, sendo um espaço de formação dos sujeitos críticos, deve problematizar os conteúdos curriculares que debatem os temas sobre as relações raciais e no caso específico do nosso estudo, os de cultura Africana e Afro-brasileira com a finalidade de diminuir os efeitos provocados pelas desigualdades sociais e pelo racismo.

1.3 A Lei 10.639/03 e a obrigatoriedade do conteúdo da Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica.

A Lei nº 10.639 foi sancionada em 9 de janeiro do ano de 2003 pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que alterou a Lei nº.9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a sua implementação. De acordo com Santos (2005, p.32) o presidente na época sancionou a lei,

[...] reconhecendo a importância das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros, reconhecendo as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil e dando prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil.

A referida lei incluiu o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e dos africanos no currículo escolar na educação básica e ensino médio. Segundo Ribeiro (2008, p.8) “essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira.” Portanto, a Lei nº 9394, de 20 dezembro de 1996, passa a vigorar com o seguinte texto:

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

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

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

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

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

Essa legalidade, ao reconhecer a presença das populações de origem africana em nossa sociedade, valoriza as contribuições dos negros e abre caminhos para o rompimento do silêncio, principalmente no campo educacional.

Acreditamos que essa obrigatoriedade é uma possibilidade na perspectiva da superação de mecanismos ideológicos que dão sustentação às desigualdades raciais e sociais no Brasil, desde que suas diretrizes sejam, além de implantadas, trabalhadas com recursos e procedimentos metodológicos específicos. Nas questões introdutórias da DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é relevante enfatizar

[...] que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientandos por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos. (p.10-11).

No parágrafo primeiro da Lei nº 10.639/03 há a determinação dos conteúdos programáticos a serem estudados, como o Estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, o que significa um grande avanço para os movimentos sociais negros, que levaram mais de meio século para a conquista dessa obrigatoriedade. De acordo com Santos (2005, p.34),

Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta anti-racismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira.

O que fomentou a implantação dessa Lei, sem dúvida, foram os movimentos negros em suas constantes lutas antirracistas e pressões sociais para uma política educacional de valorização e respeito à diversidade.

O Movimento Negro demonstrava constantes preocupações com as questões educacionais, como falta de conteúdos que valorizassem a identidade da criança negra no currículo escolar, o racismo presente nos livros didáticos, e ao alto índice de evasão escolar dos negros. As políticas de ações afirmativas, mesmo carregadas de uma série de contradições, podem contribuir como um momento de luta pela transformação social ao colocarem em evidência determinadas situações de sustentação da atual ordem vigente.

Segundo Santos (2005),

[...] ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros(bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africanos e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. Parte desta reivindicação já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século. Nesse congresso recomendou-se, dentro outros pontos, “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo” (NASCIMENTO, 1968, p. 293). (SANTOS, 2005 p. 23).

Desde que o Governo Federal sancionou, em março de 2003, a Lei 10.639/03, instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar do ensino fundamental e médio, muitas discussões surgiram nos setores que lidam e pensam em políticas públicas para a educação do nosso país, buscando organizar ações afirmativas para inserir os afrodescendentes em setores que não são marcados pela sua presença. Essas políticas são medidas especiais e temporárias com o objetivo acelerar o processo de concretização do princípio constitucional da igualdade, visando os grupos vulneráveis como as “minorias” étnicas e raciais, as mulheres, deficientes físicos, etc. (PRIM et al., 2006).

Essas ações têm o objetivo de concretizar a igualdade de oportunidade, promovendo transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, acabando com a ideia de supremacia racial, contendo a discriminação presente e eliminando os efeitos persistentes nos níveis psicológicos, culturais e comportamentais da discriminação do passado, buscando inserir a diversidade e a representatividade dos chamados grupos minoritários nos diversos setores socioculturais e econômicos.

Neste momento, infelizmente depois de todas essas lutas e ações, estamos presenciando, na esfera legislativa, discussões sobre a proposta denominada “Escola Sem Partido”- ESP, que tem gerado constantes discordâncias entre os grupos que defendem as ideias desse movimento político e os que são contrários. Por isso, é importante absorver as colocações de Ratier (2016, p.30), a respeito do tema:

A Educação Brasileira tem dezenas de problemas graves, complexos e bem conhecidos. Nos últimos meses, o movimento Escola Sem Partido (ESP) ganhou força e visibilidade com o argumento de que essa lista precisa crescer. Para o grupo, a militância político-partidária dos professores e discussões sobre sexualidade e gênero estão entre as questões mais sérias e urgentes da Educação no Brasil.

Nesse sentido, Manhas (2016, p.16) explica que a Escola Sem Partido, é uma

[...] falsa premissa, pois não diz respeito a não partidarização, mas sim à retirada do pensamento crítico, da problematização e da possibilidade de se democratizar a escola, esse espaço de partilhas e aprendizados ainda tão fechado, que precisa de abertura e diálogo.

Segundo o autor, “há vários projetos tramitando apensados a esse, ainda mais perversos” e por isso infere-se que esse movimento da ESP vai contra todas as políticas afirmativas de combate à discriminação no ambiente escolar, dificultando ainda mais o processo de implementação da Lei 10.639/03 e gerando tantas outras questões que devem ser discutidas e não punidas nesse espaço.

Manhas (2016, p. 21), compreende que para melhorar a qualidade da educação devemos

abrir e revolucionar essa instituição de ensino e aprendizagem, pois, segundo um dito popular, se uma pessoa do século XVIII

aportasse na terra hoje, a única instituição que reconheceria seria a escola, por ter mudado pouco ou quase nada.

Ademais, o autor ainda explica que a escola, por ser “conservadora na forma e no conteúdo, precisamos de atitudes que a transforme e não de leis que a aprisionem ainda mais.” Portanto, ambos os autores nos fazem refletir sobre o relevante papel da escola e do professor como mediador do conhecimento, em que além dos conteúdos, também seja trabalhado a formação do cidadão nos diferentes aspectos culturais, sociais e econômicos. Essas colocações nos remetem ao pensamento de Freire (1984, p.89) em suas preocupações, que nos alerta sobre as condições deste sistema opressor o qual temos vivido “seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.

Porém, a consolidação da Lei 10.639/03 não depende apenas do poder público, mas também da ação dos educadores em se atualizarem sobre a temática, se liberarem de seus preconceitos e de assumirem que sim, existe racismo nos espaços escolares e na nossa sociedade em geral. Conforme as DCN (2004, p.14), “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto de uma sociedade justa, igual, equânime.” Sousa (2005), ao referir-se ao assunto, declara que:

Assim, é que ao destacar os principais problemas enfrentados pela escola e que dificultam o desenvolvimento do trabalho educativo e o bom desempenho dos alunos, a questão da discriminação racial, geralmente, não é considerada: fala-se na participação da família, em problemas sociais, na valorização do profissional, de mais tempo para o professor estudar e pesquisar, da necessidade de formação continuada, na falta de interesse dos alunos, dentre outros. Apesar de todos esses pontos serem, de fato, importantes para a conquista de uma escola de qualidade, avaliamos que a questão da discriminação, da desvalorização dos alunos negros, muitas vezes, pode dificultar a integração destes e prejudicar seu desempenho escolar. (2005, p.108).

A escola, lugar onde há disseminação do conhecimento, também repassa aos educandos preconceitos ligados à classe social, sexo e raças, de acordo com o sistema político vigente. Dessa forma, os educandos passam por discriminações no

interior das escolas, mesmo que de forma velada e muitas vezes silenciosa, o que pode modificar a trajetória formativa/educacional de muitas crianças negras, principalmente aquelas desfavorecidas.

Importante se faz considerar que com a implantação da Lei 10.639/03, que alterou Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases, as práticas de ensino passaram a ter novos referenciais. O Parecer CNE 03/2004, fundamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 17 de junho de 2004 para auxiliar a comunidade escolar (professores, supervisores, diretores, gestores) na sua implementação, a partir da qual, principalmente as crianças negras aprenderão a valorizar sua história e sua cultura, procurando amenizar a discriminação que ocorre no Brasil há cinco séculos.

Nesse contexto,

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26ª acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (DCN, 2004. P. 17).

Conforme as DCN (2004), no Brasil temos vivenciado constantes tensões entre a “cultura e o padrão estético negro e africano e um padrão estético e cultural branco europeu”, e por isso considero, diante do exposto, que é necessário essa nova abordagem, mas que não significa apenas substituir os interesses de um grupo por outro, mas sim um forma de valorização e respeito à diversidade, promovendo, desse modo, uma educação antirracista e não eurocêntrica, como há séculos tem sido perpetuado.

Em conformidade com as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana-DCN (2004, p.17), “a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da

Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores.” Mesmo com tantos sofrimentos vivenciados pelos negros, massacrados por uma cultura de branqueamento, eles deixaram suas marcas na cultura brasileira. Quando falamos em história e cultura africana e afro-brasileira, devemos nos atentar ao fato da diversidade da nação brasileira ser formada por uma sociedade multicultural, a qual o negro também faz parte.

As DCN (2004) apresentam ao sistema de ensino, aos estabelecimentos e aos professores que há três princípios com bases filosóficas e pedagógicas para conduzir as ações sobre os conteúdos, que são: primeiro a Consciência política e histórica da diversidade; segundo, o Fortalecimento de Identidades e de Direitos e terceiro, as Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. Cada um traz em seus desdobramentos ações que conduzem, orientam e encaminham para uma verdadeira democratização da educação, determinando assim, uma relação de igualdade e respeito dentro e fora das diferentes instituições.

Segundo Ribeiro et. al,

Se o texto da Lei federal 10.639/03 remete nosso olhar para a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecendo a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, as Diretrizes vão além e propõe uma Educação das Relações Etnicorraciais, o que supõe e indica a necessidade da reeducação das relações entre negros e brancos. (2008, p. 56).

Diante desses princípios e desdobramentos, em relação a algumas disciplinas, conteúdos e atividades curriculares, fica determinado, conforme a DCN (2004):

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas,(3) particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais (4), em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares.
- Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente,

nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões (3)§ 2º, Art. 26A, Lei 9.394/1996 : Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (4)

Já em relação às obras que podem ser adquiridas por meio de solicitação ao Mec, a DCN (2004):

MUNANGA, Kabengele (org): Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 22 da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora

Diante dessa diversidade de conteúdos, vemos claramente que políticas de reparação, reconhecimento e valorização da história dos negros brasileiros estão ocorrendo de modo a reverter ou despertar um novo olhar para a promoção da igualdade étnico-racial na educação, mas temos ainda “pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar.” (DCN, 2004, p. 15).

A elaboração de procedimentos pedagógicos que orientem para a superação do preconceito e discriminação, assim como para o reconhecimento e contribuições dos africanos e afro-brasileiros em nossa sociedade requer, segundo as DCN,

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem

africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira.(2004, p. 16-17).

Embora as Diretrizes tenham apresentado os conteúdos étnico-raciais, muitos professores, assim como eu, têm dificuldades em trabalhar com o tema. Cada um, com suas incertezas, medos, insegurança e justificativas. Acredito que um dos maiores entraves seria o de pensar em uma proposta metodológica, com métodos e técnicas que de fato deem conta de promover a elaboração e realização de novas práticas educativas, estando assim em conformidade com a Lei nº.10.639/2003. Nesse sentido, Araújo (2003, p. 220) procura fazer reflexões sobre questões que julga serem relevantes para essa compreensão:

[...] a primeira é sobre o processo de ‘etno-alfabetização’ dos(as) nossos(as) professores(as), despreparados(as) nos conteúdos de sua formação sobre a História da África e dos afro-brasileiros pela educação formal, ou ainda transversalizados pelos conteúdos dos preconceitos, mantidos quase sempre na omissão, folclorização ou, quando não muito, numa nova hierarquização das culturas. Em seguida, saber que imagens e conteúdos serão vinculados aos conteúdos programáticos desses campos, suas abordagens e processos avaliativos. Tais preocupações têm como premissa esse indefinido paradigma da mutação e as expectativas geradas sobre a continuidade das ações das organizações negras como garantia da sua aplicabilidade e monitoramento.

Assim, como já foi citado neste trabalho, as DCN especificam, de maneira pontual, que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.” Diante dessa determinação, o trabalho com essa temática deveria percorrer todos os eixos e/ou disciplinas no ambiente escolar, mas não é bem assim que funciona.

Como professora da educação básica na rede pública, mais especificamente da educação infantil, tenho visto os temas e conteúdos serem abordados de formas

pontuais em datas comemorativas, como o dia 20 de novembro, em que é celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra.

Conforme as DCN (2004), “os sistemas de ensino e os estabelecimentos de educação básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior”, entre muitas providências que deveriam ser tomadas para a garantia das determinações acima citadas, neste trabalho destaco as seguintes:

- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.

- Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.

Com quase oito anos de docência na cidade de Uberlândia, durante esse tempo não vi acontecer dentro das escolas esse “apoio sistemático” e nem curso de formação oferecidos pela rede municipal para o desenvolvimento dessa temática. Nos primeiros anos de trabalho, as atividades desenvolvidas por mim foram em função da obrigatoriedade de uma Mostra na Feira Cultural em comemoração ao dia Nacional da Consciência Negra. Com o passar do tempo, o trabalho realizado nesse formato começou a me incomodar, e dessa forma, fui em busca de algo mais coerente que pudesse fazer sentido para as crianças.

Porém, desde que a Lei foi promulgada poucas mudanças ocorreram, pois de acordo com Santos (2005, a lei federal é genérica e não apresenta o devido cuidado para sua execução

Ao que parece, a lei Federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula. Essa lei também não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma, bem como, em certo sentido, limita o ensino da História e Cultura Afro-

Brasileira às áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.(2005, p.33).

A escola, como propagadora do conhecimento e de ações/reflexões, não pode negar a verdadeira história dos afrodescendentes, da sua luta pela liberdade e pelo seu reconhecimento social igualitário, mas deve ter condições para colocar em prática o ensino desses conteúdos. Ressalto, que é por meio de uma nova pedagogia, de educar para a igualdade e com novos procedimentos metodológicos específicos e com conteúdos que compõem as culturas negras no Brasil, é que obteremos um aprofundamento pedagógico que levará a pensar em um ensino brasileiro e afro, capaz de resgatar nossa cultura, que vai ao encontro e busca pela identidade cultural do país, presente em todos os setores e os diferentes níveis que constituem a nossa sociedade.

Santos (2005, p. 35) pensa que além de aperfeiçoar a Lei 10.639/2003 é necessário, também, uma imposição contínua “dos movimentos sociais negros e dos intelectuais engajados na luta antirracismo junto ao Estado brasileiro para que esta Lei não se transforme em letra morta do nosso sistema jurídico.”

Apesar disso, enfatizo que a implementação da Lei nº 10.639/03 só veio para contribuir e somar às várias discussões presentes no país. Contudo, a efetivação da lei levará tempo, pois é necessária uma boa estrutura de materiais e cursos de formação continuada para os professores terem condições de levar essa temática para a sala de aula. Sendo assim, apesar de todos esses movimentos de oposição que estamos vivenciando nos dias de hoje, não podemos deixar que ideologias como as da ESP desconstruam tudo o que foi conquistado ao longo dessa década em relação à valorização da cultura afro-brasileira.

CAPÍTULO 2

Conteúdos étnico-raciais: metodologia e recursos didáticos para o ensino de Artes visuais

2.1 Conteúdos étnico-raciais nos PCNS de BNCC em Artes

Nesta seção, o objetivo principal é fazer um levantamento do que se tem utilizado como embasamentos teórico-metodológicos sobre o ensino de Artes Visuais, Africana e Afro-brasileira em suas manifestações artístico-culturais no espaço escolar. Para tanto, busco articular, neste capítulo, as ideias de Ana Mae Barbosa (2012) por meio de sua Proposta Triangular e de Paulo Freire (1996) estudando suas concepções sobre os saberes necessários para a prática docente, entrecruzando, também, a didática de Libâneo (1994) com as teorias de Alves (2005) sobre a postura do professor frente a essa temática.

A partir da promulgação da LDBEN nº. 9.394/96 foi estabelecido o ensino de arte como componente da educação básica, preconizando, em seu Art. 26 §2º, a obrigatoriedade desse “componente curricular [...], nos diversos níveis de educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”

Nesse sentido, o ensino das Artes, que antes da alteração da lei era denominado como "educação Artística", tinha no docente, com formação polivalente, o profissional que ministrava todos os conteúdos que abrangiam as diferentes linguagens artísticas, como a música, as artes plásticas, o teatro e a dança. Com a efetivação da referida lei, passou-se a ter o professor especialista por área específica no contexto escolar, mas infelizmente essa ainda não é a realidade a qual vivenciamos em todas as unidades escolares.

Ressalta-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), também conhecidos como PCNs de Arte, destacam as quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, dança, teatro e música. De acordo com Marques e Brazil (2014, p. 30-31), por meio dessas linguagens temos a oportunidade de vivenciar inúmeras “leituras de mundo”, o que propicia o “conhecer, reconhecer, ressignificar e, sobretudo, impregnar de sentidos a vida em sociedade.” Os autores acima citados relatam que,

As linhas, cores, texturas, volumes propostos pelas artes visuais abrem-nos para leitura dos mundos de imagens em que vivemos. As formas, a ocupação do espaço, as qualidades do movimento presentes na linguagem da dança abrem portas para o corpo interagir no mundo, para p ser corpóreo que somos. Os timbres, ritmos, melodias da linguagem da música, por sua vez, abrem as janelas dos sons, das diversas paisagens sonoras que compõem nossos cotidianos. Com a linguagem do teatro, abrimos as portas das relações interpessoais, como atuantes na construção do tempo/espaço cênicos. A visualidade, a sonoridade e a forma das palavras tomam novo sentido sociopolítico-cultural ao estudarmos a linguagem da poesia. (MARQUES E BRAZIL, 2014, P.30-31).

No entanto, apesar de reconhecer a importância das quatro linguagens artísticas, neste trabalho darei destaque à linguagem das Artes Visuais e às possíveis abordagens metodológicas direcionadas aos conteúdos étnico-raciais, por acreditar que essa linguagem seja mais próxima da minha vivência e experiência, tanto acadêmica, quanto profissional.

Os PCNs de Arte trazem um posicionamento relevante à temática, afirmando que

O documento de Arte expõe uma compreensão do significado da arte na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto no que se refere à arte como manifestação humana. (PCN, 2001, P.15).

Esse documento nos faz refletir como a arte pode colaborar com o estudo de outras culturas, e também os conteúdos étnico-raciais. Esses PCNs consideram que,

Uma função igualmente importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade. A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos. (PCNs, 2001, p.19-20)

Sobre a dimensão cultural da arte, pode-se afirmar que ela não pode ser vista como mera diversão, mas que ela possui também uma função social. Segundo Marques e Brazil (2014, p.87), para tanto é preciso que o professor dessa

disciplina, em seus constantes estudos, leituras e apreciações artísticas, proponha metodologias que, para o aluno, estabeleçam sentido,

[...] respeitem e trabalhem conteúdos de arte que estejam, neles mesmos, comprometidos com a inteligência dos estudantes, com a criação e percepção das linguagens artísticas e com a ampliação do modo desse estudante perceber o mundo social.

De acordo com os PCNs de Arte,

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e a diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. (2001, p.19).

Uma vez que o PCN-Arte detalha os três blocos de conteúdos de Artes Visuais a serem abordados na educação básica, sendo eles: Expressão e comunicação na prática dos alunos em Artes Visuais, As artes Visuais como objeto de apreciação significativa e as artes visuais como produto cultural e histórico, acredito que seja importante definir a abrangência das artes visuais para um melhor entendimento do processo de ensino e aprendizagem, dessa forma, o PCN-Arte afirma que,

Artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas. Cinema, televisão, vídeo, computação, performance). (2001, p.61)

Nessa mesma perspectiva, a BNCC (2017, p.193), em seu texto do componente curricular Arte, descreve que

As Artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação. Essas manifestações resultam de

explorações plurais e transformações de materiais, de recursos tecnológicos e de apropriações da cultura cotidiana.

As Artes visuais possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas.

Assim, as Artes Visuais, com suas diversas possibilidades socioculturais, têm a capacidade de redimensionar e dialogar com a diversidade, com as diferenças e promover a interação de saberes no ambiente escolar, respeitando as idiossincrasias de cada sujeito aprendente.

Compreendemos, assim, que a imagem é o objeto de estudo das artes visuais e que é fundamental a leitura da imagem como recurso pedagógico para que uma verdadeira educação visual ocorra, e nessa lógica Barbosa aponta a importância do uso dessa metodologia para o ensino da arte. E ressalta que

Quando falo de conhecer arte, falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico da arte, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte. Barbosa (2012, p.33)

Barbosa (2012) acredita na relevância do estudo da disciplina de Arte como parte da construção histórica do ser humano, em determinado tempo e contexto social, e considera a Arte/Educação uma epistemologia da arte e “a intermediação entre o objeto de arte e o apreciador.” (BARBOSA, 2012, p.33).

Ela afirma ainda, que a aprendizagem em Arte ocorre quando se tem “um fazer consciente e informado”. Compreende, também, que

Nem a arte/educação como investigação dos modos pelos quais se aprende arte nem a arte/educação como facilitadora entre a arte e público podem prescindir da inter-relação entre história da arte, leitura da obra de arte, fazer artístico e contextualização. (2012, p. 33).

Outrossim, a necessidade de uma ação educativa, com novas perspectivas em relação ao contexto de arte, são reconhecidamente a imagem e seu processo reflexivo, intensificando a necessidade de um novo fazer pedagógico dos professores de Arte. Nesse processo, a autora Ana Mae Barbosa (2012, p.30, grifos da autora) se define como sendo uma sistematizadora da Proposta

Triangular e ainda nos diz que, “também não afirmo que a Proposta Triangular foi *criada* por mim. Prefiro usar o termo *sistematizada*, pois estava implícito na condição pós-moderna”.

Uma das grandes preocupações de Ana Mae era de superar a cristalização da Arte/Educação e para que realmente fosse vista como uma epistemologia do ensino de arte, possibilitando um estudo teórico de como se ensina e aprende artes visuais. Para tanto, era preciso superar as tensões presentes entre o modernismo e o pós-modernismo. Alguns modernistas duvidaram da Abordagem Triangular de Ana Mae dizendo que era “cópia da DBAE americano.” Sobre essa afirmativa a autora destaca que

A Proposta Triangular não foi *trazida*, mas *sistematizada* a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. *Traz* significaria transportar algo que já existia. Não existia o sistema metodológico baseado em ações (fazer-ler-contextualizar). O DBAE é baseado em *disciplinas* (Estética-História-Crítica...) e por isso muito criticado. O pensamento disciplinar é modernista. (2012, p. 30)

Apesar de ser utilizada por muitos professores, como uma Metodologia do ensino de arte, Barbosa (2012, p.26) não aceita o termo Metodologia Triangular, pois considera “que metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta ou Abordagem Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular.”

De acordo com Barbosa (2012), o processo artístico está sustentado pelo tripé da Proposta Triangular, sendo ele concebido por meio de três abordagens: contextualização histórica, fazer artístico e a apreciação. Utilizando a ideia da autora sobre a Proposta Triangular, percebe-se um engajamento de proposições, visto que o PCN de Arte (2001, p. 55) considera que “O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão”, os quais, articulados com a prática, por decisão da equipe pedagógica, são trabalhados da forma que acharem pertinentes, não tendo uma ordem considerada como correta. Já no RCNEI (1998, p. 88) no eixo de Artes Visuais, deverá ocorrer a articulação do: fazer artístico, apreciação e reflexão.

Como pode ser observado, Barbosa (2012) vem buscando, ao longo de sua trajetória, apresentar os propósitos da arte-educação, levando-nos a refletir sobre o

processo de ensinar e aprender arte. Conforme Bredariolli (2010), com a mesma intenção, ele acredita em uma estrutura em que as práticas educativas em Arte permitam a 'leitura' crítica, contextualizada e produtiva, instigando a imaginação, o saber reflexivo, a análise estética e as sensações envolvidas na construção da criação artística. Nessa proposta o aluno é visto como 'leitor, intérprete e autor'.

Ainda aportados na referida autora, o ensino, que antes era marcado pela cópia e reprodução, passa a ser visto sob uma nova ótica e "busca o desenvolvimento de uma 'percepção precisa' pela análise de uma 'presença estética', considerando seus 'processos formativos, suas causas espirituais, sociais, econômicas e políticas e seus efeitos culturais'. Ou seja, visando à produção, à fruição e à reflexão. Conforme o PCN de Arte (2001), os conteúdos nesses três eixos podem ser utilizados com total liberdade pelo professor em suas práticas em sala de aula. Sendo eles descritos da seguinte forma:

A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a elas relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte.

A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade.

A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. PCN(2001, p.56)

Sobre a leitura da obra de arte no contexto da educação brasileira, Barbosa (2012, p. 118) enfatiza as contribuições e manutenções modernistas no que se refere à livre-expressão e à necessidade de ampliar os ensinamentos de arte, compreendendo assim, seu conceito como cultura. Para tanto, é preciso compreender que

Quando o aluno observa obras de arte e é estimulado e não obrigado a escolher uma delas como suporte de seu trabalho plástico, a sua expressão individual se realiza da mesma maneira que se organiza quando o suporte estimulador é a paisagem que ele vê ou a cadeira de seu quarto.

O importante é que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem.

Conforme o RCNEI (1998, p. 101), no eixo das artes visuais, o trabalho de leitura de obras de arte na educação infantil pode empreender intervenções educativas ricas, tendo como finalidade a aprendizagem significativa da criança e o enriquecimento dos trabalhos, assim, “as histórias, as imagens significativas ou os fatos do cotidiano podem ampliar a possibilidade de as crianças escolherem temas para trabalhar expressivamente.” Esse cuidado com a seleção dos temas a serem trabalhados torna-se interessante quando se tem a observação da evolução do processo criativo da criança, sendo necessária uma maior atenção para se colaborar com esse andamento.

A partir desse direcionamento, no que diz respeito às orientações didáticas da apreciação em Artes Visuais, o RCNEI (1998, p.103) dessa disciplina aconselha que,

No que diz respeito às leituras das imagens, deve-se eleger materiais que contemplem a maior diversidade possível e que sejam significativas para as crianças. É aconselhável que, por meio da apreciação, as crianças reconheçam e estabeleçam relações com o seu universo, podendo conter pessoas, animais, objetos específicos às culturas regionais, cenas familiares, cores, formas, linhas etc. Entretanto, imagens abstratas ou renascentistas, por exemplo, também podem ser mostradas para as crianças. Nesses casos, há que se observar o sentido narrativo que elas atribuem a essas imagens e considerá-lo como parte do processo de construção da leitura de imagens. É aconselhável que as crianças realizem uma observação livre das imagens e que possam tecer os comentários que quiserem, de tal forma que todo o grupo participe. O professor pode atuar como um provocador da apreciação e leitura da imagem. Nesses casos o professor deve acolher e socializar as falas das crianças.

Compreende-se, neste sentido, que a fruição é algo singular. Os sentimentos, as diferentes emoções e as reflexões que ela cria, em nós, professores e alunos, reverbera a compreensão da importância das artes visuais em nossa sociedade e na vida dos sujeitos. Desta forma, é fato que a proposta triangular, por meio da arte, quando desenvolvida de modo apropriado, oportuniza uma educação em que o conhecimento adquirido permite uma aprendizagem capaz de perpassar pelas mais variadas linguagens, assim como o conhecimento de si mesmo, a apreciação estética e o conhecimento de mundo. Barbosa (2005, p.99), respalda essa conclusão alertando que “A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a

identificação cultural e o desenvolvimento individual.” Com isso, Ana Mae traz em seu pensamento filosófico e pedagógico, um compromisso com as classes sociais, estabelecendo uma afinidade com o pensamento freireano. O arte/educador Imanol (2009), enfatiza que a Proposta Triangular ainda nos dias atuais é

algo cheio de vitalidade e, como organismo vivo que é, disposto sempre à adaptação às circunstâncias em mudança, à busca de maior eficiência nas soluções que formula e ao diálogo com as novas visões que emergem sobre a educação artística, em outros lugares. (AGUIRRE, 2009, p. 23)).

Conforme as descrições de Imanol (2009), a Proposta Triangular teve grandes méritos no Brasil, como as inovações educativas e a sistematização do processo de ensino e aprendizado das artes. Com isso,

[...] abriram-se as portas a uma concepção libertadora da educação artística. A introdução do termo “pós-colonialista” no enunciado que seu projeto apresentou já no-lo antecipava. Desde os valores de suas formulações, proclamava-se que a educação é um dos melhores caminhos para estimular a consciência cultural e, com isso, restaurar a dignidade dos oprimidos. Que melhor maneira de fazê-lo senão resgatando a cultura local do empobrecimento folclorista e de sua redução a mera curiosidade etnográfica a que cultura e a educação oficiais a submeteram? (2012, p. 28)

Fortalecendo as ideais de Ana Mae, o professor Paulo Freire nos ajuda a compreender como é necessário refletir sobre a dimensão estética da prática do educador e os cuidados que temos que ter com a ética. Faço, aqui, uma reflexão das sugestões de práticas educativas de Freire na constante busca da autonomia e da representatividade, tanto do educador, como do educando, destacando algumas práticas educativas que julgamos serem importantes para a compreensão das nuances da temática.

Um enfoque dado por Freire, em relação ao ser inacabado, na sua inconclusão e na busca constante do educando em ser representado dentro da escola, como sujeito histórico e social, Freire (1996, p.14, grifos do autor) persiste na ideia que, “*formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de *destrezas*.”

Freire (1996, p.18), acredita na relação da ética permeando a prática educativa, de tal modo, que a denomina como ética universal do ser humano e

afirma “estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana”. Nessa relação, segundo o autor, é necessário respeitar o conhecimento trazido pelos educandos, para que nós, educadores, não nos distanciemos da sua concepção sobre a ética, e declara que:

A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imortais como na perversão hipócrita da *pureza* em *puritanismo*. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vive-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou cuja obra concordamos. (1996, p. 16, grifo do autor)

Paulo Freire, (1996, p.22, grifos do autor) ao conceber a importância da relação da prática educativa entre educador e educando acontecer de forma colaborativa, a coloca como sendo um dos saberes indispensáveis para o docente a necessidade de se assumir como, “sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Ainda de acordo com Freire (1996, p.23), é preciso ficar claro, diante da perspectiva do ensino, que

não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

O professor precisa ter coerência naquilo que ensina na teoria com a relação a sua prática. É nessa conexão que o autor acredita na dialogicidade do educador e educando para a construção do processo de ensino-aprendizagem, em que eles são sujeitos participantes desse processo.

Conforme Freire (1996, p.26-27), para ensinar é preciso que o educador mantenha a “rigoriedade metódica”, pois o “educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” É preciso pensar que ambos os

sujeitos fazem parte do processo da construção do conhecimento, e que o diálogo deve ser algo permanente, pois nem sempre a verdade apresentada pelo professor é a verdade absoluta.

Paulo Freire assinala, com isso, que as escolhas assertivas, por parte do professor, permite ao aluno se compreender como sujeito histórico, com capacidade de compreender e interferir no mundo em que vive e com isso produzir novos conhecimentos. Isso é permitido, pois de acordo com Freire (1996, p.29) “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” Dessa forma, o professor deve assumir a postura de pesquisador, e ainda acrescenta que

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existe. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.(1996, p.28).

Essa busca constante do ensinar, aprender e pesquisar, à medida que se torna cada vez mais rigorosa, permite o transitar, segundo Freire (1996, p.29) da curiosidade ingênua para a “curiosidade epistemológica”, visto que “Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação, quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando.” A consciência crítica é construída nesse processo metódico em que se questionam as verdades até então muitas vezes entendidas ou aprendidas como inquestionáveis. O educador colabora para que o saber do educando seja gradativamente pensado e repensado por meio desse formato crítico, deixando a forma ingênua para trás.

Para Freire (1996, p. 35-36), o processo de ensinar implica em correr riscos ao aceitar o novo, mas é necessário um acolhimento dessa nova forma de pensar certo. Uma atenção que deve ser dada é a do “pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” A reflexão crítica sobre a prática docente, resultado do pensar certo, “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (1996, p.39). É pensando a prática (práxis) de hoje que posso mudar as minhas

próximas práticas, essa reflexão deve se constituir como algo permanente na vida do educador.

Ensinar requer, ainda, reconhecimento e assunção da identidade cultural. Dessa forma, Freire coloca que educandos e educadores precisam

Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*. (1996, p.41).

Isso quer dizer que cada sujeito deve apropriar-se de sua identidade cultural, respeitando suas individualidades, e pressupõe que

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”.(Freire, 1996, p.41).

Deve existir uma aproximação permanente do professor e aluno em seus diferentes contextos sociais e na sua vida cotidiana, sendo conduzido novamente pelo diálogo direto, para que de fato essa identidade cultural seja assumida e reconhecida.

Nós, como educadores, temos que ter a compreensão que muitas de nossas atitudes, perante a sala de aula, podem influenciar de forma positiva e até por muitas vezes negativa na formação do aluno, visto que algumas marcas podem acompanhar o aluno pelo resto de sua vida. Diante disto, Freire (1996, p. 42) afirma que

às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição a do educando por si mesmo.”

Por isso, é sempre pertinente repensar e assumir a postura ética tanto mencionada por Freire e afirma, ainda, que pensar certo é “saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos.” Por isso, temos que

estar dispostos a manter o diálogo dentro da sala de aula, pois é nesse momento que muitas vezes podemos exercitar esse modo de ensinar sugerido por Freire. Quando os alunos trazem suas “indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições”, o professor se assume como um ser crítico, mas consciente de sua função.

Segundo Freire (1996, p. 58), “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.” A tomada de consciência de homens e mulheres sobre seu estado como seres inconclusos é que permitiu se tornarem seres educáveis. O ser que compreende esta inconclusão entende essa frequente movimentação de uma busca constante. Pensando assim, ele descreve o estar no mundo do ser inacabado como

Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse e tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideais de formação, sem politizar não é possível. (1996, p. 57-58).

Paulo Freire (1996, p. 59), afirma que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” O Professor precisa respeitar a curiosidade do aluno para auxiliá-lo na busca desse inacabamento, agindo de forma ética e tendo consciência de sua práxis, ele afirma que o educador precisa “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.” (1996, p. 60-61).

O Professor precisa estar convencido que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.” (Freire, 1996, p.76). Temos que ter a consciência do nosso papel como sujeitos históricos, pois não somos objetos, mas interferimos na realidade, em nossa sociedade e que somos construtores de novos conhecimentos. Não podemos aceitar apenas o autoritarismo como desculpa para explicar as diferentes desigualdades sociais. Para compreender esse posicionamento perante o mundo, Freire (1996, p. 79) reverbera que “mudar é

difícil, mas é possível”, não devemos permitir que o opressor continue impondo as regras para o oprimido, é possível se libertar.

Para tanto, Freire (1996, p.81) acredita que na escola as relações político-pedagógicas devem valorizar os conhecimentos trazidos pelos alunos em suas diferentes leituras do mundo. Não posso apenas impor um conhecimento aos alunos, pois “sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo”, que precede sempre a “leitura da palavra”. Sendo assim, o professor precisa elaborar com ética e crítica sua prática-pedagógica, que mostre aos alunos que é possível sair da condição de desumanizado de forma autônoma e responsável.

Freire (1996, p. 91) assinala que uma das peculiaridades básicas do professor como autoridade docente democrática, “é a segurança que expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se.” Esse pensamento leva à reflexão sobre a competência profissional do docente, pois ele não precisa ficar se autoafirmando a todo momento na sala de aula. Como ensinar é, segundo o autor, uma especificidade humana, é fundamental que o professor tenha segurança, tenha essa competência profissional e generosidade. Como anota Freire:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para esta à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que eu quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.(1996, p. 92).

Diante de suas colocações infere-se que o professor precisa praticar essa autoridade democrática de forma generosa, dando liberdade ao educando de exercê-la de modo que “ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações.”(1996, p. 93). Essa relação permite que ambos se assumam eticamente. Para tanto, Freire afirma que é impensável “separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender”, pois dessa forma, o

professor deve estar constantemente repensando sua prática, visto que, “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha.”

Sobre o Saber–Ensinar, esse processo exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Paulo Freire (1996, p. 102) coloca a postura que o professor deve assumir como uma prática educativa que não é neutra, e que por isso exige de nós, professores “uma tomada de posição. Decisão”. Com isso, o autor nos mostra que

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (1996, p. 103).

Paulo Freire (1996, p.113, grifos do autor), considera que ensinar exige escutar por parte dos educadores. “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele.” Nesse processo de escuta o professor aprende a falar com o aluno de forma horizontal, percebendo que todos têm algo a dizer, ou seja, “quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda.” (1996, p.117). Isso porque, quanto mais se escuta, mais se pode ensinar, intervir e produzir novos saberes.

Como parte desse pensamento sobre a escuta, a humildade o ajuda a afirmar que “ninguém é superior a ninguém”, (1996, p.121), e essa compreensão se faz necessária para respeitarmos as diferenças e as tantas injustiças e discriminações vividas pelos alunos na escola. Sustentado nessas concepções, Freire afirma que

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio, a menina rica, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso

falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível. (1996, p. 120-121).

Diante desses saberes apresentados por Freire, os quais julga-se terem extrema importância para compreendermos a prática docente dos professores de arte na educação básica, atrelada aos conteúdos étnico-raciais, ainda destacamos que apesar de todos os enfrentamentos na educação, como a desvalorização do trabalho docente, os baixos salários, as más condições materiais e imateriais, é possível perceber que existem professores que assumem esses saberes necessários para a prática docente apresentados por Freire, na perspectiva de que

como prática estritamente humana jamais pude entender educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. (FREIRE, 1996, p. 145).

Nessa lógica, o professor, convicto da beleza de ensinar, desenvolve com alegria, afetividade e amor sua prática educativa, estando ciente de seu papel incentivador da aprendizagem, e diante de sua responsabilidade para despertar no aluno o gosto de aprender. Por fim, terminamos esse pensamento com afirmação feita por Freire para justificar a permanência dos professores na sala de aula diante de tantas exigências e enfrentamentos:

É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento.” (1996, p.142)

Assim como Ana Mae (2012) e Paulo Freire (1996), José Carlos Libâneo (2002) acredita na interação professor-alunos como sendo um dos fatores da condição do trabalho docente. Libâneo (2002, p. 249) afirma, de forma clara, que “a interação professor-alunos é um aspecto fundamental da organização da “situação didática”, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades.”

É importante destacar que também se assemelham no pensamento sobre o papel da escola. Libâneo (2002, p.21) acredita na escola como parte integrante de uma estrutura social, a qual está subordinada às ideologias de uma classe dominante, em que as relações sociais são marcadas pela desigualdade econômica e de classes. Mas apresenta a perspectiva que essas relações podem ser modificadas, pois não é algo que foi condicionado para sempre, podendo ser alteradas pelo indivíduo e nós, como educadores, temos que colaborar com esse fato. “Por isso mesmo, o reconhecimento do papel político do trabalho docente implica a luta pela modificação dessas relações de poder.”

Para se pensar em um trabalho com conteúdos sistematizados, não poderíamos deixar de trazer para essa discussão o filósofo José Carlos Libâneo por meio de suas contribuições teóricas que propõem o estudo sistemático sobre a Didática como uma teoria do processo de ensino, de modo a unir a preparação teórica e prática na formação profissional do professor. Segundo ele,

A Didática terá aí um papel decisivo: ajudar os formadores de professores a desenvolverem competências profissionais do saber conhecer, saber fazer, saber agir e, especialmente, a aprenderem a encontrar soluções frente a problemas didáticos, compreender situações concretas que envolvem as ações do ensinar e aprender. Ou seja, não basta refletir sobre a prática, é preciso desenvolver competências. A formação teórica e prática dos professores envolve, obviamente, a formação inicial, mas será necessário um investimento maciço na formação continuada através de um programa nacional de requalificação profissional. (LIBÂNEO, 2002, p.36).

Nos documentos legais que norteiam este trabalho fica evidente que a formação dos professores é uma das ações indispensáveis para se obter verdadeiramente uma educação de qualidade. Somos responsáveis por desenvolver habilidades e competências desse saber fazer, para que a educação realmente exerça sua função transformadora do cidadão na sociedade. Paulo Freire (1996, P.39), afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Portanto, nota-se que há uma fragilidade nessa formação, em que muitos professores ainda encontram dificuldades em sistematizar uma prática pedagógica coerente com as suas ações.

Corroborando com as ideias apresentadas por Libâneo e Freire, Alves (2008, p.155-156) completa que os professores têm cristalizado seus conhecimentos deixando de contestar seus valores e crenças diante de sua prática docente, acreditando que essa postura seja um problema, pois confiam que essa “postura apresentada pelos professores confirma, muitas vezes, um comportamento que se acomoda diante do novo, preferindo os caminhos que já foram experimentados por eles e que já têm repostas construídas.”

Partindo da minha área de formação, ou seja, a Pedagogia, percebo as contribuições relevantes que a didática faz para que o trabalho seja organizado e que ela potencializa as formas de atuação do professor, pois é capaz de direcionar o processo de ensino-aprendizagem com a finalidade de fazer com que ocorra a devida apropriação do conhecimento, visando assim o desenvolvimento das capacidades intelectuais do educando. Portanto, a didática, segundo Libâneo,

é, pois, uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino através dos seus componentes- conteúdos escolares, o ensino e aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores. (2002, p. 52).

Para desenvolver a prática pedagógica docente, o professor precisa ter estabelecido alguns objetivos principais para colocá-la em ação. Segundo Libâneo eles são:

- assegurar aos alunos o domínio mais seguro e duradouro possível dos conhecimentos científicos;
- criar as condições e os meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento;
- orientar as tarefas de ensino para objetivos educativos de formação da personalidade, isto é, ajudar os alunos a escolherem um caminho na vida, a terem atitudes e convicções que norteiam suas opções diante dos problemas e situações da vida real. (2002, p. 71).

Ademais, Libâneo (2002, p.77-72) afirma que esses objetivos estão interligados em um processo contínuo para promover a aprendizagem em suas diferentes possibilidades de adquirir conhecimento. E para que os professores

consigam de fato alcançá-los, é necessário: “planejamento, a direção do ensino e da aprendizagem e a avaliação”.

Entre tantos itens considero que alguns sejam indispensáveis para se trabalhar com a temática proposta neste trabalho, pois desta forma, conforme Libâneo (2002, p.72-73), as posturas que o professor deve assumir são: o planejamento, o domínio do conteúdo e sua relação com a vida prática; conhecer as características sociais, culturais e individuais dos alunos e conhecer e dominar métodos de ensino e procedimentos didáticos.

Para a direção do ensino e da aprendizagem faz-se necessária a habilidade de expor as ideias de forma clara e simples; a habilidade de transformar os conteúdos mais importantes e próximos das suas experimentações e conhecer as diferentes experiências de vida dos alunos. Já para o processo avaliativo, é preciso conhecer os instrumentos da avaliação diagnóstica para se avaliar de forma qualitativa.

Com esses direcionamentos, Libâneo (2002, p. 73-74) nos mostra que essas são algumas das condições para que o professor exerça a docência em sala de aula. O ensino deve ser uma atividade elaborada por meio de conhecimentos específicos adquiridos pelo professor em sua trajetória. O docente, em uma constante busca de adequar a ação docente, precisa compreender claramente a importância social, política e educacional que envolve sua prática, como também as especificidades da educação como sendo um ato político e ideológico que permeiam a sociedade. Libâneo considera que

Trata-se de um exercício de pensamento constante para descobrir as relações sociais reais que estão por detrás dos fatos, dos textos do livro didático, dos discursos, das formas de exercício do poder. É preciso desenvolver o hábito de desconfiar das aparências, desconfiar da normalidade das coisas, porque os fatos, os acontecimentos, a vida do dia-a-dia estão carregados de significados sociais que não são “normais”; neles estão implicados interesses sociais diversos e muitos vezes antagônicos dos grupos e classes sociais. (2002, p.74).

Contudo, vimos que a didática possibilita aos professores estruturar atividades pedagógicas com objetivos, domínio de métodos e recursos que conduzam o ensino-aprendizagem por meio da assimilação do conhecimento

sistematizado, respeitando e utilizando as experiências e vivências dos alunos, repensando-se sempre a relação teoria e prática.

Nesse aspecto didático, no campo da Arte, Marques e Brazil nos dizem que:

Planejamento não é preencher coluninhas estanques num papel que será arquivado e esquecido na secretaria da escola. Precisamos de planejamento na área de Arte para que possamos olhar o passado e planejar o que queremos como futuro, para que o desejo de futuro transforme as vivências presentes. Planejar serve para podermos ver adiante, sonhar, desejar, crer, projetar, vislumbrar caminhos de ação e de transformação com a contribuição da Arte nas vidas dos estudantes.

O Planejamento na área de Arte permite-nos articular as diferentes esferas de conhecimento, as práticas de ensino e as relações eu podem ser traçadas entre arte, ensino e sociedade. (2014, p. 106).

Diante dessas colocações, sobre as diferentes abordagens metodológicas, precisamos pensar nesse momento em práticas pedagógicas que são utilizadas por professores de arte para trabalhar com o conteúdo africano e afro-brasileiro. Acredito que os referenciais estão sendo construídos em relação à diversidade e à pluralidade cultural brasileira, “em busca da desmistificação da inferioridade racial e cultural da população negra, superando assim as práticas discriminatórias, reprodutivas e descontextualizadas.” (CARDOSO, 2008, p. 14).

Para essa constatação foram realizados alguns levantamentos de materiais que estão sendo produzidos e divulgados, contendo a temática da referida Lei, e pode-se verificar que há muitas produções que seguem as orientações das DCN para a Educação das Relações Étnico-raciais, o que pode ser entendido como um avanço da política educacional e seu reconhecimento da diversidade étnico-cultural.

2.2 Exemplos de recursos didáticos que abordam os conteúdos étnico-raciais

Nesta seção constam alguns exemplos de trabalhos que podem servir como material de apoio para os professores desenvolverem as práticas em sala de aula. Foi apresentado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) um livro com o título "Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais", o qual apresenta um direcionamento dos conteúdos que podem ser trabalhados nas

diferentes modalidades de ensino da educação básica. Conforme SECAD (2006, p. 24),

Após a sistematização e revisão dos Conteúdos, especialistas e cada nível de ensino, bem como professores e professoras que estão atuando em sala de aula elaboraram pareceres e sugestões, colaborando para que os textos apresentassem uma linguagem acessível a todos os (as) educadores/as.

Outro material produzido pelo MEC/SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi o livro “História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil”. Além de ter como objetivo “contribuir com os sistemas de ensino para a inserção de conteúdos que relacionem a história e a cultura da África e dos afro-brasileiros no currículo da educação básica”. (MEC/SECADI, 2014, p.7), a obra apresenta propostas de trabalho por meio de dois projetos pedagógicos que selecionam duas práticas culturais.

Os projetos apresentados são intitulados de Projeto Espaço Griô e Projeto Capoeira. Os alunos da educação infantil têm a possibilidade de “explorar vários sentidos da sua corporeidade, a conhecer cores, palavras, canções, texturas e histórias, a produzir desenhos, a participar de conversas informais e a estabelecer relações entre si e com os adultos.” Afirma-se que nesse trabalho, sobre a questão afro-brasileira e africana, não podem ocorrer práticas pedagógicas sem o devido planejamento, sendo necessário, “ter objetivos claros, preparar o espaço físico de forma confortável, informar a família, explicar claramente às crianças o que será feito (de acordo com a sua faixa etária), registrar e avaliar a atividade desenvolvida.” (MEC/SECADI, 2014, p. 20).

O livro do MEC/UFT, Universidade Federal do Tocantins, com parceria com a UNIAFRO- Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola, no módulo V chamado – “O Negro: artes, língua e literatura, aborda os valores civilizatórios afro-brasileiros deixado pelos africanos no Brasil, afirmando que “a arte tem grande influência do pensar africano: música, dança, literatura, performance, artes visuais. A língua brasileira tem várias palavras e expressões que são negras.” (MEC/UFT, 2014, p. 5).

Em seu capítulo 5 (MEC/UFT, 2014, P. 27), coloca-se que a “arte africana tem estreita ligação com o cotidiano” e nas diferentes formas de expressão

artísticas afro-brasileira podem ser vistas as “pinturas corporais, as máscaras, as vestimentas, a estética das oferendas às divindades”. A partir do texto "Arte Afro-Brasileira para quê?", de Alexandre Araújo Bispo e Renata Felinto, são realizados direcionamentos para o trabalho de arte que vai do período barroco, colonial, até a arte contemporânea, com esculturas africanas, pinturas, referenciando diferentes artistas afro-brasileiros.

Bispo e Felinto (2014, p. 32), escrevem que “a arte afro-brasileira sinaliza para importância da diversificação histórica da produção de artes visuais no Brasil.” São descritas algumas atividades artísticas de artistas negros e também é listado no final alguns nomes das artes visuais afro-brasileiras, como Arthur Timótheo (1882-1922), Benedito José Tobias (1894-1963) entre outros. E para finalizar, uma sugestão de atividade para ser desenvolvida em sala de aula com alguma releitura de uma obra a partir dos artistas negros apresentados.

O livro "Cultura Afro-Brasileira na escola - O Congado em Sala de Aula", do historiador e pesquisador Jeremias Brasileiro, contou com a contribuição do trabalho realizado pela professora de Artes Teresa Cristina Melo Da Silveira (Teca) da cidade de Uberlândia. Nesse trabalho, segundo Brasileiro (2009, p. 11), foi discutido o tema das “identidades culturais dos Ternos de Congado, sob a ótica de Uberlândia e de várias outras regiões de Minas Gerais.” A proposta desse projeto foi desenvolvida no ensino fundamental e no ensino médio, sendo realizada de forma interdisciplinar nas disciplinas de Matemática, Português, Artes entre outras.

Vale ressaltar que nesse contexto a professora de Artes Teresa Cristina desenvolveu o projeto "A Cor da Gente", no qual trabalhou artes visuais com alunos do ensino fundamental, tendo como o importante objetivo “promover, na disciplina de Educação Artística, estudos e discussões étnico-raciais ligadas à cultura Afro-Brasileira, em atenção à Lei 10.639/03, reconhecendo a importância das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros.” (2009, p. 47).

Outro trabalho realizado em Uberlândia foi o livro da pedagoga Eulia Rejane Silva em seu livro "Relações etnicorraciais aulas sobre cultura para superar preconceitos", no qual ela descreve uma proposta de trabalho desenvolvida na rede Municipal de Uberlândia no ano de 2015, com estudantes do 5º ano do ensino fundamental de um distrito, com o Projeto "A Música brasileira e suas raízes na África". Nesse projeto, segundo Silva (2016, p. 35), estavam incluídas as disciplinas de História, Geografia, Matemática, Educação Física, Arte e

Matemática, sendo utilizados os seguintes métodos: “leitura, Roda de Conversa (momentos de debate), Apresentação Oral, Produção Escrita, Exposição (Mostras de trabalho em sala e Mostra Pedagógica), Apresentação Cultural (dança).”

No livro, as aulas são detalhadas em um cronograma de atividades que foram realizadas com a descrição das atividades, dos objetivos, data ou período e a disciplina que tiveram início em 11/02/2015 e terminaram em 03/12/2015. Com o fim do Projeto, Silva (2016, p.70), verificou que “os estudantes conseguiam contar um pouco da formação cultural e social do Brasil, identificar elementos da história em imagens e localizar lugares conhecidos.” Além disso, Silva (2016, p.70) desejava contribuir com as ações afirmativas já realizadas, aspirando assim, “à construção de propostas pedagógicas que possibilitem reflexões sobre o cerceamento sofrido pelos negros e indígenas nesse país ao longo de sua história e também apresentar ações efetivas de promoção da igualdade humana.”

Nesse sentido, não podemos deixar de abordar as possibilidades de materiais que encontramos no ambiente virtual que podem ser utilizados como atividades pedagógicas. Para tanto, Vasconcelos, ressalta a relevância de diferenciarmos

[...] espaços virtuais onde se encontre informações válidas e potencializadoras sobre os países africanos, sua história e cultura, mas faz-se necessário que se construa novos espaços que sejam coadjuvantes no desafio de construir uma educação intercultural, oferecendo para isso conteúdos sobre a arte, história e cultura desses países. (2014, np)

Vasconcelos (2014) cita três sites em que são divulgadas a arte, a história e a cultura dos países africanos, sendo eles: Centro Cultural Africano (CCA), disponível em <http://www.centroculturalafricano.org.br/>. Nesse site, o que me possibilitou fazer analogias e reflexões sobre o tema foi uma mostra itinerante denominada “Arte Africana – Exposição de Mascaras e Esculturas”; Centro de Estudos Afro-orientais (CEAO) com o endereço virtual <http://www.ceao.ufba.br>, o qual traz informações, publicações e vídeos de palestras que podem ser baixadas para estudo, não deixando de ser fonte de pesquisa e de informações sobre a temática, e por fim, o site “A cor da Cultura”, com o acesso em <http://www.acordacultura.org.br/>. Esse site possibilita diversas ferramentas como

textos, vídeos e imagens, com um vasto material e links que apresentam vários e diversos recursos para promover o estudo/aprendizagem.

Dessa forma, Vasconcelos (2014) acredita que apesar de ainda terem falhas, esses sites são um suporte digital para promover um novo olhar sobre a cultura africana e afro-brasileira, mais ainda, infere que é preciso esclarecer “que se construam novos espaços virtuais que contenham esta dinâmica, mas que apresentem links e estudos mais específicos sobre a arte, história e cultura da África, que ainda são pouco conhecidas por nós.”

Outra fonte de pesquisa que podemos considerar é o canal do *youtube*, que além das discussões sobre a questão do racismo, dos vídeos com entrevistas, filmes, livros infantis com personagens negros, traz relatos de escolas que trabalham com a temática da cultura africana e afro brasileira, servindo de exemplos e material de pesquisa para a prática em sala de aula. Em uns dos vídeos com o endereço <https://www.youtube.com/watch?v=ecGAul4Vg58>, a diretora do Colégio Estadual Abdias do Nascimento, Selma Batista dos Reis, ressalta que ela é uma mulher negra, diz no vídeo que o projeto desenvolvido parte de temas gerados que são discutidos ao longo do ano, sendo que naquele momento foi trabalhado a temática denominada de "A cara que queremos ver", em que são desenvolvidas ações que promovam a igualdade dentro do projeto de africanidade.

Portanto, pode-se inferir que diante das afirmações aqui apresentadas, por meio dos sites e dos materiais impressos, apesar do lento processo de implementação da Lei 10.639/2003, diversas ações educacionais têm sido realizadas em prol de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas. Foi possível perceber que para desenvolvermos trabalhos com a obrigatoriedade da legislação, nós, como professores, precisamos assumir uma postura ética e crítica diante do processo de ensino-aprendizado em relação aos conteúdos africanos e afro-brasileiros, sendo necessário, assim, utilizar metodologias adequadas que atendam às especificidades de cada conteúdo e disciplinas, em especial a de Artes.

CAPÍTULO 3

Práticas docentes e desafios do ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira das professoras de Artes da rede municipal de Uberlândia.

3.1 O Caminho metodológico da pesquisa

Neste capítulo apresento um detalhamento do caminho metodológico utilizado para realizar a pesquisa. Este estudo teve como objetivo central investigar a prática docente dos professores de Artes Visuais da rede municipal de Uberlândia e o modo como eles trabalham os conteúdos étnico-raciais na educação básica, tentando também encontrar respostas para as questões derivadas.

De acordo com Minayo (2010, p.16),

a pesquisa permite a aproximação do “pensamento e da ação”, articulando teoria e prática. Desta forma, “Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo.

Acreditando na consideração dessa autora, procuro identificar os docentes especialistas em Artes Visuais que trabalham em sala de aula com os conteúdos propostos pela Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documentos estes que orientam a obrigatoriedade do trabalho com a temática no ambiente escolar.

Para esse propósito, o caminho metodológico da pesquisa teve como sustentação para a sua construção, a abordagem qualitativa. Para iniciar, os professores de Arte, que atuam na rede municipal de Uberlândia e que participam da formação continuada no CEMEPE, responderam a um questionário e foi a partir deste que ocorreram os procedimentos de coletas de dados por meio das entrevistas, os quais delinearam o percurso desta pesquisa e descritos a seguir.

3.2 A Pesquisa qualitativa

Conforme exposto, o estudo ora apresentado possui características da abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2010, p.21), esse tipo de pesquisa possui especificidades, no campo das Ciências Sociais essa abordagem se apropria de uma realidade que não se pode mensurar. A autora ressalta que,

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só para agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (2010, p.21)

No pensamento de Minayo (2010, p.26, grifos da autora), a pesquisa é uma atividade que “realiza-se fundamentalmente por uma linguagem baseada em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular.” Compreende ainda, que existe o que ela denomina como “Ciclo de pesquisa”, o qual passa por três etapas, sendo elas a *fase exploratória*, o *trabalho de campo* e a *análise e tratamento do material empírico e documental*.

Sobre o ciclo de pesquisa, Minayo, afirma que este:

[...] não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas. Mas a ideia do *ciclo* se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam. Essa ideia também produz delimitação do processo de trabalho científico no tempo, por meio de um cronograma. Desta forma, valorizamos cada parte e sua integração no todo. E pensamos sempre num produto que tem começo, meio e fim e ao mesmo tempo é provisório. Falamos de uma provisoriedade que é inerente aos processos sociais e que se refletem nas construções teóricas. (2010, p.27, grifos da autora)

Conforme as colocações da autora, compreendo que a pesquisa qualitativa permite uma aproximação intrínseca entre o sujeito e o objeto de estudo. Minayo (2010, p.63), ainda afirma que “na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial.”

Sendo assim, como tipo de pesquisa adotado foi o estudo de caso. De acordo com Yin (2010, p.21) o estudo de caso é um método de pesquisa, “usado

em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados.”

De acordo com Ludke e André (1986, p.18 grifos do autor), entre tantas características que o estudo de caso possui, ressalta-se aqui a denominada de *Os estudos de caso visam à descoberta*, a qual “fundamenta-se no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente.” Desta forma, os autores acreditam que “o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho.”

Outrossim, optamos por utilizar o estudo de caso múltiplos para ampliar o leque de discussões, uma vez que a pesquisa ocorreu com um grupo de professores de Artes Visuais, na intenção de promover uma conexão entre a teoria aqui apresentada com a realidade empírica dos sujeitos que fazem parte deste estudo acadêmico.

Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico para a devida fundamentação teórica, revisão da literatura e legislação vigente de que tratam a temática da Lei 10.639/03 e documentos que julgamos ser de fundamental importância para a construção desta pesquisa.

3.3 O contexto da pesquisa: descrição e análise dos dados coletados

Para fazer o levantamento inicial dos professores de Artes que trabalhavam com a temática da referida lei, nas escolas municipais da cidade de Uberlândia (MG), a coordenadora responsável pela formação de Artes no CEMEPE disponibilizou a lista contendo o número total de professores e suas respectivas escolas de atuação docente.

Como pode ser verificado, de acordo com o gráfico 1, no ano de 2017 191 professores de Artes exerceram a docência na cidade de Uberlândia-MG, em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) e escolas municipais de ensino fundamental, sendo que desse total 165 são professores efetivos e até no mês de maio de 2017 mais 26 professores foram contratados.

Conforme é possível constatar no gráfico 2, o questionário destinado aos professores foi respondido por 35 professores que estavam presentes durante a

formação continuada realizada no período da manhã e tarde no dia 09/05/2017. Observa-se, ainda, que desse total presente, 18 professores responderam que estavam disponíveis para participar de uma entrevista sobre os conteúdos étnico-raciais. Sendo assim, para a realização desta pesquisa, foram selecionados esses 18 professores de Artes Visuais. Referenda-se, então, que essa seleção ocorreu por meio da aplicação de um questionário utilizado na formação continuada de professores de Arte que frequentam o CEMEPE.

Em relação à coleta de dados, esta foi efetivada por meio de entrevistas semiestruturadas com os referidos professores de Artes Visuais, sendo realizada individualmente e por intermédio da pesquisa bibliográfica. Segundo Deslandes (2010, p. 64), a entrevista possui como característica a sistematização de conversas, as quais possuem intenções diversificadas. Na entrevista semiestruturada, o entrevistador, “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.”

Do total dos 18 professores de Artes 7 deles desistiram, por motivos pessoais não participar da pesquisa, sendo assim, foram realizadas ao todo 11 entrevistas com esses especialistas. As entrevistas tiveram a duração de aproximadamente 30 minutos, e em alguns casos se estendendo mais e em outros menos, sendo realizadas em diferentes locais como a escola em que eles trabalham, suas residências e a UFU, e em diversos horários, conforme preferência e disponibilidade de cada um. As entrevistas ocorreram no período de maio a novembro do ano de 2017.

Conforme Deslandes (2010, p.49), a partir da escolha das técnicas e dos instrumentos de coleta de dados, “o pesquisador produzirá os dados num determinado molde, valorizando esta ou aquela forma de linguagem.” Exemplifica retratando que ao “escolhermos a técnica de entrevistas, sabemos que não é possível apreender fidedignamente as práticas dos sujeitos, mas as narrativas de suas práticas, segundo a visão deste narrador.”

Os entrevistados receberam informações sobre o conteúdo da pesquisa e também foi mostrado a eles o roteiro da entrevista semiestruturada. Depois desse primeiro momento, o aplicativo gravador do celular foi ligado, e iniciamos a entrevista. Em alguns casos comecei com a pergunta, e em outros, como o entrevistado tinha em mãos o roteiro, iniciava sua fala conforme sua preferência.

As entrevistas foram gravadas com a permissão dos entrevistados e adiante foram transcritas para posteriormente serem analisadas.

Segundo SZYMANSKI (2004, P. 74),

O processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir. O texto de referência pode incluir as impressões, percepções e sentimentos do pesquisador durante entrevista e transcrição.

A escolha pela técnica da entrevista foi por compreender e concordar com Minayo que a

entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objetivo um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.(2010, p.64).

As questões que direcionaram as entrevistas foram a respeito do pensamento dos professores sobre a obrigatoriedade da Lei 10.639/03, em que o professor de Artes deve trabalhar com conteúdos da Cultura Africana e Afro-Brasileira, suas motivações em desenvolver trabalhos na escola com os conteúdos étnico-raciais, como são suas aulas e quais referenciais artísticos são utilizados para desenvolver a temática em sala de aula.

O roteiro do questionário e da entrevista encontram-se disponibilizados no apêndice deste trabalho. Minayo (2010, p.63) ensina que a entrevista é um dos principais instrumentos da pesquisa de campo, e menciona que a fala é uma “matéria-prima” dessa técnica, desse modo, entende-se que esta seja o objeto de estudo da prática dos sujeitos sociais. Portanto, para a análise das falas das professoras optou-se por deixá-las no anonimato. Assim, nesta pesquisa elas serão chamadas por professoras de Artes Visuais referenciadas por números sequenciais: P1, P2, P3 e assim por diante.

Para a construção das categorias de análises, primeiramente fizemos um agrupamento das palavras-chave dos temas que foram mais pronunciados nas falas das professoras. Sob o ponto de vista de Szymanski (2004, p.75),

Na relação com o texto de referência, emergem novas articulações conceituais. Leituras e releituras do texto completo das entrevistas, com anotações às margens, permitem ao longo do tempo a elaboração de sínteses provisórias, de pequenos *insights* e a visualização de falas dos participantes, referindo-se aos mesmos assuntos. Estes, nomeados pelo aspecto do fenômeno a que se referem, constituem uma categoria.

Compreendendo essa necessidade, ou seja, refinar as categorias para a análise final, em um segundo momento após leitura e reflexão do material coletado, observei que seria possível unificar outras categorias. Desta forma, cheguei a três categorias finais, que são: A obrigatoriedade da Lei e os conteúdos étnicos raciais e A prática docente das professoras de artes, as quais foram classificadas em categorias, depoimentos e unidades de significados. Szymanski (2004, p.75), afirma que “A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compreensão. Podemos chamar este momento de explicitação de significados.”

Com isso, foram definidas as três categorias citadas como possíveis para desenvolver o estudo. Mas no decorrer da escrita foi possível perceber que apenas duas delas seriam suficientes para responder aos questionamentos desta pesquisa, já que na terceira categoria faltavam elementos necessários, das falas das professoras, que pudessem ser utilizados como suporte de análise. Mais uma vez aceitamos o posicionamento de Szymanski (2004, p.75), em que “Diferentes pesquisadores podem construir diferentes categorias a partir do mesmo conjunto de dados, pois essa construção depende da experiência pessoal, das teorias do seu conhecimento e das suas crenças e valores.” Sendo assim, por acreditar que essas categorias selecionadas apresentam aspectos relevantes para auxiliar na minha compreensão da prática docente das professoras especialistas em Artes Visuais, optei por analisar os depoimentos que refletem o modo de trabalhar na perspectiva da educação étnico-racial dessas professoras, alargando, desse modo, as fronteiras das minhas práticas, assim como as de outros professores.

Portanto, as categorias que deram origem ao capítulo 4 desta pesquisa foram, como se observou, a primeira chamada de A obrigatoriedade da Lei e os conteúdos étnicos raciais, a qual foi utilizada para a escrita do subitem 4.2, denominado: As Professoras de Arte da rede municipal de Uberlândia - MG. Em seguida, a segunda categoria, denominada de A prática docente das professoras

de Artes, foi utilizada para a escrita do subitem 4.3: O Planejamento Pedagógico e as concepções de ensino. Para concluir foram utilizadas as duas categorias mencionadas acima, juntamente com os referenciais bibliográficos coletados, na tentativa de descrever o subitem 4.4, intitulado de “Os desafios das professoras de Artes”.

Em síntese, fez-se o que Szymanski (2004, p.81) descreve como sendo as etapas das análises, que foi “a partir da explicitação dos significados, elaborar as categorias, as quais foram agrupadas aos temas referidos. Para discutir os temas, voltou-se às categorias, e, na redação final, foram utilizados trechos dos depoimentos para dar suporte às interpretações.

Neste capítulo foram analisadas as narrativas das professoras de Artes Visuais, buscando contextualizar e articular as narrativas orais de cada uma delas diante dos respectivos documentos legais e norteadores sobre os conteúdos étnico- raciais, e suas práticas pedagógicas vivenciadas, respondendo assim, à questão central desta pesquisa sobre como as professoras de Artes Visuais têm trabalhado didaticamente os conteúdos étnico-raciais na educação básica.

Todas as entrevistas foram realizadas com mulheres, professoras de Artes Visuais da rede municipal desta cidade, sendo que apenas uma delas se declarou como mulher negra. Esse fato já nos leva a refletir sobre os resultados da discriminação racial e social no Brasil, em uma sociedade que nega o racismo e que mostra tamanha desigualdade. Quantos negros possuem acesso e permanecem nos estudos chegando a concluir uma universidade e têm a oportunidade de estarem atuantes no mercado de trabalho, ocupando posições de maior prestígio social, como médicos, engenheiros, advogados, entre outras?

O fato de apenas 18 professores, de um total de 35 (65,11%) terem dito sim na pergunta 6 do questionário apresentado no CEMEPE, sobre se estariam disponíveis para uma entrevista para aprofundarmos sobre as questões da obrigatoriedade da Lei 10/639/03, demonstra alguns indícios de que os professores de Artes ou não conhecem ou não se simpatizam com o tema dos conteúdos étnico-raciais. Essa negação em participar da pesquisa sobre a temática indica um outro viés, que levaria para outra questão de pesquisa: Como o professor de artes interpreta a Lei 10.639/03, as demandas sociais, educacionais e formativas no trabalho docente de conteúdos étnico-raciais na educação básica? Como por exemplo, se esse processo de silenciamento diante da temática também estaria

presente em suas aulas, descumprindo assim, a legislação, e o mais importante, deixando de valorizar a diversidade e evidenciando o preconceito.

Desse total de 18 professoras, consegui falar com 11 especialistas em Artes Visuais, com as quais marquei e realizei as entrevistas. As professoras dessa disciplina que foram entrevistadas possuem entre 10 e 29 anos de tempo de docência em artes, sendo apenas duas professoras compreendidas na faixa entre 3 e 4 anos. Desse universo, nove afirmaram que conhecem a Lei 10.639/2003 e duas delas assinalaram que apenas conhecem um pouco. De acordo com os dados informados no questionário, as professoras dispostas a participarem desta pesquisa concluíram a graduação inicial entre os anos de 1982 a 2013, portanto, o recorte temporal deste estudo ocorreu nesse período.

Apenas uma professora de Artes Visuais entrevistada indicou que nunca participou de formação continuada que abordasse a discussão da temática étnico-racial, as outras 10 apontaram que já participaram e indicaram os locais onde estiveram em contato com a temática em questão, como: a formação continuada do grupo de Arte no CEMEPE, os cursos oferecidos pelo NEAB e UFU, seminários, palestras, oficinas e o curso A Cor da Cultura .

A formação continuada no CEMEPE aparece com frequência na fala das professoras de Artes Visuais entrevistadas, sendo um forte ponto de referência e troca de experiências para desenvolver o trabalho em sala de aula, o que tem auxiliado suas práticas pedagógicas diante da temática da lei. Algumas narrativas das professoras permitiram verificar que as abordagens em torno da inclusão dos conteúdos étnico-raciais no ensino de Arte e nos encontros de formação continuada, aconteceram por meio de oficinas, cursos e trocas de experiências. Nas entrevistas das professoras confirmamos o valor da formação,

[...] teve alguns momentos lá que nós tivemos muitas oficinas práticas, que me ajudou muito também. (Professora 1, entrevista concedida em 06/05/2017).

[...] foi no CEMEPE, na formação de artes, que nós aprendemos a trabalhar com esse viés. (Professora 6, entrevista concedida em 21/08/2017).

Quando surgiu essa lei 10.639, nós já começou a discutir na formação. Desde quando eu comecei a trabalhar como professora eu participo da formação continuada do CEMEPE e lá eles começaram a falar dessa lei, começamos a estudar alguns textos, ter algumas palestras referentes a essa lei e aí eu comecei a inserir

no meu planejamento [...]. (Professora 9, entrevista concedida em 25/09/2017).

A formação em nível acadêmico não se constitui objeto de estudo desta pesquisa, mas compreendo que seja um importante instrumento de contextualização, pois diante da fala das professoras, percebemos que a formação continuada tem um importante papel nesse cenário da pluralidade cultural e no cumprimento das propostas listadas pela Lei 10.639/03 e suas diretrizes. Desta forma, compreendo que conhecer os processos de formação da constituição da nossa diversidade cultural permite às professoras de Artes Visuais desenvolverem novos olhares e novos saberes diante das diferentes culturas africanas e afro-brasileiras. Comprova-se esse pensamento no depoimento a seguir,

Fiz um curso do CEMEPE que falava sobre a questão da lei. Se não estiver enganada era uma verba que o município[...] Esse curso foi dado no CEMEPE. Na época ele acontecia uma vez ao mês, e cada professor que participava do curso fazia um projeto para desenvolver o que ele aprendia, na escola dele. E como na minha escola só tinha eu, fiquei encantada com a história da cultura negra, porque até então, pelo fato de eu ser negra, eu tinha muitas perguntas e poucas respostas. Quando eu fui para o curso muitas dessas indagações que eu tinha foram esclarecidas. Lembro que na época eu montei um projeto, de forma muito simples, mas de muita boa vontade, para fazer. Então o que eu fiz com esse projeto? Era como se fosse uma capacitação com os meus colegas que não tiveram a oportunidade de fazer o curso, embora o curso era aberto para quem quisesse. (Professora 3, entrevista concedida em 25/08/2017).

A tomada de consciência por parte das professoras de Artes Visuais, que buscam a formação continuada, vai ao encontro do pensamento dos autores Souza e Fornari (2008, p.110) que afirmam que nessa perspectiva, a “formação deve partir do diálogo consigo e com o mundo, na busca da autenticidade em nossas experiências”.

Percebo que, como professoras, temos que ter a preocupação com a nossa formação docente, bem como com as práticas educativas que apontam os nossos valores. Essa tomada de consciência nos permite perceber que somos sujeitos históricos e que devemos estar conscientes do nosso dever. Nessa lógica,

[...] é que toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar. Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto

mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando.
Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo. (FREIRE, 1987, P.62).

Partindo dessas concepções, compreendo que as professoras de Artes Visuais devem acreditar que a educação transforma a vida dos educandos, mas para isso é necessário romper com práticas opressoras, permitindo que os educandos conheçam e se reconheçam como sujeitos históricos e de direitos. Para tanto, a professora 3 testemunha que é possível valorizar esses sujeitos contemplando suas reais necessidades,

Primeira coisa, minha escola é de periferia, então sendo uma escola de periferia eu tenho uma clientela negra significativa, porque eu vejo a diferença da escola que eu trabalho a tarde. É uma escola central, melhor, até a estrutura da escola, e você vê que a quantidade de aluno negro ali presente é muito pouca. Em contrapartida, a escola que trabalho de manhã, que é na periferia, o quantitativo de alunos negro é bem maior. E isso já me dá uma informação, já me trás uma informação de o porquê é assim. Eu acho que a primeira coisa é tentar mostrar, principalmente para os alunos negros, que eles têm valor, que eles são importantes, e que se eles[...] assim como eu, que sou uma pessoa que vim lá de trabalhar de domestica até meus 18 anos, demorei para estudar, mas eu tive educação, e ela é o caminho. É o que pode mudar a gente, não a boca de fumo que te mata com menos de 22 anos, e você é muito descartável. A educação é o que te leva pra cima, o que te leva pra frente. Eu acredito muito nisso. Eu vejo o que a educação fez na minha vida e tento mostrar para os meus alunos que é possível, mas que precisa de estudar, que precisa de querer. (Professora 3, entrevista concedida em 25/08/2017).

Desta forma, entendo que o olhar atento da professora permite, apesar da desigualdade relatada, que a transformação dos sujeitos em nossa sociedade deve ocorrer por meio da libertação do pensamento cristalizado, empoderando, assim, o aluno negro para pensar em sua própria história de vida por um outro viés, tentando apagar as marcas do racismo, da discriminação e do preconceito.

Apenas as professoras de Artes Visuais 1, 2, 9 e 10 afirmaram que trabalham com conteúdos étnico-raciais por motivações pessoais. P. 5 e 8 pontuaram que trabalham com a temática devido à obrigatoriedade da lei. E as demais, ou seja, 2, 4, 7 e 11, relataram que trabalham tanto pela obrigatoriedade, quanto por motivações pessoais. E apenas a professora de número 6 sinalizou que

além dessas opções, também desenvolve o trabalho devido às orientações da supervisora pedagógica.

Diante dessas afirmações, considero que o fato de apenas a lei ser obrigatória não seja um fator fundamental para se desenvolver trabalhos com os conteúdos étnico-raciais, uma vez que as professoras afirmam outros motivos, como o resgate de vivências com filhos, a importância de se ressaltar as diferenças, por trabalhar o respeito e a tolerância, a importância da cultura afro-brasileira e as manifestações culturais, ou até mesmo pela afinidade com o tema.

Muitas professoras de Artes Visuais, durante as entrevistas, mencionaram também a relevância das questões indígenas e sobre as diferentes culturas que permeiam a nossa sociedade.

Depois desses levantamentos, apontados pela realização do questionário, os resultados obtidos nas entrevistas e nos referenciais bibliográficos permitiram aprofundar as questões que deram origem a esta pesquisa e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos subitens deste capítulo.

3.4 O que pensam as professoras de Artes sobre a obrigatoriedade da Lei 10.639/03

O reconhecimento da história, das manifestações culturais e da constituição da identidade afro-brasileira, como observados no capítulo 1 desta dissertação, ainda mesmo com a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, possuem muitas lacunas para serem preenchidas, pois como se pode constatar, o processo de implementação é lento e exige preparo dos órgãos federais e municipais para que possam estabelecer ações que permitam que a educação escolar promova práticas que minimizem a discriminação e o preconceito ainda presentes no contexto escolar. Conforme descrito nas DCN (1996, p.12), o “Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.”

As DCN (1996, p. 23) apontam providências que precisam ser tomadas pelos sistemas de ensino e os estabelecimentos de educação básica, nos níveis de

educação infantil, educação fundamental, educação média, educação de jovens e adultos, educação superior. Entre tantas outras ações, é preciso promover a

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.

-Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana.

Portanto, até o ano de 2013, ressaltando que foi o ano máximo da conclusão da graduação inicial de umas das professoras entrevistadas, verificou-se, por meio das narrativas das professoras, que essa inclusão ainda não estava sendo cumprida como deveria, pois devemos lembrar que a lei foi promulgada no ano de 2003, sendo assim, até o ano de 2013, nenhum aluno teve em seu currículo a formação específica sobre as relações étnico-raciais. Não se pode afirmar aqui que elas não se encontravam estruturadas no ensino superior, pois não é o foco da pesquisa, o que conferi é que, de forma geral, todas as professoras de Artes Visuais afirmaram que não tiveram, na formação inicial, disciplinas que tratassem dos conteúdos específicos sobre a temática. Percebe-se esse fato tanto com as professoras de Artes Visuais, que se formaram antes, como também depois da obrigatoriedade da lei, até o ano de 2013.

Os relatos das professoras de Artes Visuais 1, 6 e 11 confirmam esse posicionamento:

Nós não tivemos uma educação assim dentro do curso de Artes ou dentro da nossa formação acadêmica que nos levasse pelo menos a ter consciência da situação da questão étnico-racial, preconceito, racismo. (Professora 1, entrevista 06/05/2017).

No curso de Artes Visuais não. Eu fiz estágio na ESEBA e eu me lembro que eu acho que eu precisava fazer só em um e, acho que por vontade própria, eu fiz em todas as salas. Eu peguei quatro professores diferentes na ESEBA. Eu vi lá duas professoras que trabalhavam com cultura popular e aí já tinha esse viés na cultura popular sobre raça e etnia, e depois ao longo, veio a lei mesmo, a

necessidade e obrigatoriedade da lei. Quando eu me formei eu acho que não existia. E foi no CEMEPE, na formação, na formação de artes, que a gente aprendeu a trabalhar com esse viés. Não tive na universidade não. (Professora 6, entrevista concedida em 21/08/2017).

[...] Durante a faculdade eu não tive nenhuma disciplina, nada relacionado a cultura Afro. Então quando eu cheguei na escola foi um desafio para mim ter que trabalhar com a Cultura Afro. Tive que pesquisar por minha conta mesmo e trocando ideias com alguns colegas que já trabalhava[...] (Professora 11, entrevista concedida em 26/09/2017).

Pode-se ressaltar ainda, baseado em Munanga (2005, p.15), que muitas vezes a falta de preparo e as ações que realizamos, quer conscientes ou inconscientes, são resultados da nossa formação eurocêntrica e que

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã.

Desta forma, Santos (2005, p.34) informa que é essencial as universidades qualificarem e prepararem os docentes para uma “educação anti-racista e não eurocêntrica”, mas para isso é preciso “pensar em uma mudança profunda nos programas e/ou currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que atualmente elas não são capazes de cumprir os objetivos da Lei nº 10.639/03.” Sendo assim, constatei a falta de preparo do ensino superior brasileiro, em seus cursos de graduação, que não oferecem na formação acadêmica inicial a valorização da história, cultura e identidade dos descendentes africanos. Desta maneira, inferi-se, por meio do relato da professora de Artes Visuais 6, que a graduação não a preparou para o trabalho com a cultura africana. A P. 11 também ressaltava que o trabalho com a temática é um grande desafio devido a essa falta de instrução e preparação prévia na graduação.

Diante dessa lacuna no preparo inicial, descobri, por meio da aplicação do questionário, e das entrevistas, que desde o tempo da formação inicial na graduação, até o ano de 2017, a grande maioria das professoras entrevistadas

conseguiram participar das formações continuadas sobre a obrigatoriedade da lei e suas diretrizes. Sendo que apenas uma professora admitiu que não participou de nenhuma formação com o tema, nem mesmo no CEMEPE.

Releva-se, por meio das falas das professoras de Artes Visuais 1, 2, 3 e 6, a grande relevância da formação continuada na apropriação de conteúdos referentes à História e cultura da África e dos afro-brasileiros

[...] o CEMEPE foi rico também, na minha estadia lá, desde que eu frequentei, porque teve alguns momentos que a gente teve muita oficina prática, que me ajudou muito também. (Professora 1, entrevista concedida em 06/05/2017).

Na UFU, uma coisa muito rápida, e os outros eu fiz aqui no CEMEPE. Nada tão profundo, por isso que eu acho que as vezes falar da cultura, da origem africana é muito complexo porque a gente não sabe, você tem que vivenciar aquela cultura até pra você falar porque quando a gente vai falar da nossa história a gente tem que ir lá na origem pra entender, para falar [...] (Professora 2, entrevista concedida em 22/08/2017).

Curso do CEMEPE que falava sobre a questão da lei. Se não estiver enganada era uma verba que o município deve ter feito algum contrato, não sei. Esse curso foi dado no CEMEPE. Na época ele acontecia uma vez ao mês, e cada professor que participava do curso fazia um projeto para desenvolver o que ele aprendia, na escola dele. E como na minha escola só tinha eu, eu fiquei encantada com a história da cultura negra, porque até então, pelo fato de eu ser negra, eu tinha muitas perguntas e poucas respostas. Quando eu fui para o curso muitas dessas indagações que eu tinha foram esclarecidas. Lembro que na época eu montei, de forma muito simples, mas de muita boa vontade, para fazer. Então o que eu fiz com esse projeto? Era como se fosse uma capacitação com os meus colegas que não tiveram a oportunidade de fazer o curso, embora o curso era aberto para quem quisesse. (Professora 3, entrevista concedida em 25/08/2017).

E foi no CEMEPE, na formação, na formação de artes, que a gente aprendeu a trabalhar com esse viés. Não tive na universidade não. (Professora 6, entrevista concedida em 21/08/2017).

A maioria dessas participações em cursos, seminários, palestras foi realizada basicamente nos mesmos locais, como no CEMEPE, NEAB/UFU, e Arte na Escola. Acredito que cada professora de Artes Visuais possui seus interesses pessoais ou profissionais, e procuraram a formação por esses diferentes motivos.

Para a grande parte das professoras a formação continuada, realizada pelo grupo de Arte no CEMEPE, tem sido um importante suporte para se colocar em

prática, em sala de aula, pelo menos as questões iniciais para a introdução referente à educação das relações étnico-raciais. Esses relatos nos mostram que mesmo que essa formação não seja suficiente para dar conta da vasta demanda em relação à temática, inclusive da superação do racismo, preconceito e das desigualdades culturais, já podemos considerar que seja um caminho, mesmo que ainda longo.

Uma das professoras de Artes Visuais considera, em sua fala, que o contato com a lei ocorreu na formação continuada no CEMEPE. Foram feitos estudos com textos, assistiram palestras, e que foi a partir desses encontros que ela começou a inserir o tema em seu planejamento, utilizando a brincadeira para os alunos se verem e se observarem. Essa docente narra seu percurso, para iniciar o trabalho docente com a temática étnico-racial, dizendo:

Quando surgiu essa lei 10.639 nós já começamos a discutir na formação, desde quando eu comecei a trabalhar como professora eu participo da formação continuada do CEMEPE e lá eles começaram a falar dessa lei, começamos a estudar alguns textos, ter algumas palestras referente a essa lei e aí eu comecei a inserir no meu planejamento através de alguma brincadeira para eles se olharem, para eles se observarem. [...] eu chamo ela de jogo do espelho, eles ficam um de frente para o outro e um é o espelho e o outro fica fazendo gestos para ele imitar. Para eles se observarem, as diferenças, depois nós conversamos, eu chamo alguns alunos lá na frente para eles verem as diferenças, quais são as diferenças e quais são as semelhanças [...] (Professora 9, entrevista concedida em 25/09 /2017).

Algumas professoras de Artes Visuais afirmaram que ainda acham necessário aprofundar e discutir o tema fora do CEMEPE, pois reconhecem a real importância de se prepararem diante da temática. Percebo, assim, que há o envolvimento, mas que algumas professoras possuem dúvidas sobre quais conteúdos devem ser escolhidos para serem abordados em sala de aula.

Conforme questionário respondido pelas professoras, todas afirmaram que conhecem a Lei 10.639/03, mesmo que seja vagamente, portanto, sabem da sua existência. Algumas professoras de Artes Visuais concordam e outras acreditam que não precisaria da obrigatoriedade, mas que é necessária, pois do contrário muitos não irão desenvolver nenhum trabalho abordando a temática da referida lei.

Paulo Freire (p.47) acredita que o conhecimento se constrói no diálogo, e afirma que “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para

pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” Pensando nessa relação do diálogo com a lei, acredito, de acordo com o pensamento freiriano (p.48), que “não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito.”

Desta forma, faz-se necessário a valorização do diálogo para que todas as professoras de Artes Visuais construam e adotem práticas pedagógicas democráticas, que permitam a transformação da sociedade.

Partindo da concepção de Sant’Ana (2005), certifico que o racismo, o preconceito e a discriminação são temas de veiculação crescente em nossa imprensa. Com isso, aumentam-se os debates, incentivando a discussão desses temas dentro e fora da escola.

Contudo, Gomes (2005) propõe uma reflexão profunda acerca das práticas racistas que têm se manifestado na mídia, da mesma forma em que os personagens negros são tratados nos livros didáticos, além das histórias que desmerecem a contribuição dos africanos e afro-brasileiros em nosso país. Sendo assim, a autora afirma que esses despautérios ainda proliferam na mídia (propagandas, publicidade, novelas), a qual insiste em tratar os negros, e outros grupos étnico-raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada.

Por outro lado, uma das professoras de Artes Visuais afirmou que a mídia tem colaborado para lembrar desse tema em muitos momentos e nos alerta para a qualidade do trabalho que tem sido desenvolvido diante da difusão de informações, apesar de que muito tem se falado e pouco se tem feito nas escolas. Em sua narrativa ela afirma:

se você fizer uma entrevista com a direção, poucos sabem sobre a lei, poucos conhece a lei, poucos falam sobre questões étnicas-raciais. Hoje tá muito assim porque está na mídia, toda hora. O pessoal fala sobre questões étnicas-raciais mas poucos trabalham realmente em sala de aula. Por exemplo, estava trabalhando uma coisa nada a ver com meus alunos, aí surgiu a questão da cor. Deu um clique. Chamei meus alunos, um mais negro, outro pardo e comparei comigo, que sou branca. O professor(pausa) nós não tivemos formação para isso, e o professor não quer formação pra isso, entendeu? [...] a maioria não quer saber de estudar porque está todo mundo cansado, com dois cargos, uma vida pessoal. Então você fala... para que vou ter que trabalhar mais um conteúdo? Não é mais um conteúdo. O que precisava nas escolas é esse treinamento. O professor não precisa parar a aula de matemática dele pra falar sobre a questão étnica-racial. O professor de história não precisa

parar a aula dele para falar. Na maioria das escolas só se estuda a história do continente africano num último momento. Então são algumas questões que vão instigando a gente. Porque? Pra que? (Professora 1, entrevista concedida em 06/05/2017).

Tal fato narrado pela professora pode ser confirmado também na visão de Sant'Ana (2005, p. 12), que aponta essa negligência por parte dos profissionais da escola,

Não há como negar que o preconceito e a discriminação raciais constituem um problema de grande monta para a criança negra, visto que essa sofre direta e cotidianamente maus tratos, agressões e injustiças, os quais afetam a sua infância e comprometem todo o seu desenvolvimento intelectual. A escola e seus agentes, os profissionais da educação em geral, têm demonstrado omissão quanto ao dever e respeitar a diversidade racial e reconhecer com dignidade as crianças e a juventude negra.

No que concerne ao exposto, Freire(1996, p.40) faz uma crítica à educação como prática da dominação, dizendo que ela é mantida devido à inocência dos educandos e, “o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão.” Compreendo, assim, que os profissionais da educação, e principalmente os professores, não podem assumir o papel de opressores, pois entre tantas funções é papel deles conscientizar os educandos, os das classes desfavorecidas a tomar consciência da sua situação de oprimido e que não devem se conformar com essa realidade opressora, o que seria a base da sua pedagogia libertadora. Por esse motivo, após a publicação da Lei 10.639/2003, a formação continuada abordando as questões étnico-raciais, se configura em uma ação essencial para ampliar as condições de trabalho dos professores de Artes Visuais no ambiente escolar. Santos (2005), entre tantas outras preocupações, ao se referir a essa lei federal, aponta a premente necessidade das universidades de reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Sobre a obrigatoriedade da lei uma das professoras de Artes Visuais relata que

Ela não precisaria ser obrigada. Ela poderia ser uma conscientização enquanto educador, enquanto professor, nós trabalharmos os valores, nossa cultura. O problema é que nem todo mundo tem essa visão e nem todo mundo tem essa conscientização. Nós trabalhamos na escola e a formação de todos os professores ela é extremamente heterogênea. Você não vê uma homogeneidade no sentido de trabalhar. Bom eu acho assim. Nós vamos trabalhar com cultura africana. Vamos trabalhar projetos. O que são projetos? Cada um trabalha a mesma temática, que eu entendo, e cada um trabalha sua parte. (Professora 6, entrevista concedida em 21/08/2017).

Já a outra professora acredita que a obrigatoriedade da lei é essencial para trazer a discussão sobre a diferença, abordando outras culturas em diferentes contextos. A P. 8 também concorda com a necessidade de ser obrigatória, pois o professor começa a notar e valorizar a cultura africana, e consequentemente, suas raízes. Esse trabalho faz com que as crianças respeitem e conheçam a cultura do outro, enfatizando que essa tarefa diária de conscientização sobre a lei deve fazer parte do cotidiano da escola.

Neste sentido, Cavalleiro (2005) afirma que de fato, nós educadores (as), brasileiros (as), necessitamos urgentemente contemplar, no interior das escolas, a discussão acerca das relações raciais no Brasil, bem como de nossa diversidade racial.

Um outro relato da professora de Artes Visuais 2, revela o entendimento de que é irracional uma sociedade ter que ser obrigada a estudar uma cultura por ela estar sendo excluída, mas vê a importância de se estudar a cultura, sua influência e a origem da cultura africana de uma forma não estereotipada. É importante destacar o povo africano e suas influências em nossas vidas.

Já a professora de Artes Visuais 3 não concorda muito com a questão de ser trabalhado porque é obrigado, pois segundo seu depoimento “a pessoa não faz algo caprichado”. Afirma ainda que ela trabalha com a temática, pois tem o desejo de compreender sua importância. Pensa ainda que não havia necessidade da obrigatoriedade, mas por outro lado, compreende que se não forem obrigadas as pessoas não irão fazer, apenas aquelas que gostam da temática. E ainda nos alerta o seguinte: no caso de ser obrigatório, corre-se o risco de fazer mais por uma questão pessoal de pensamentos, sobre o que o professor pensa que seja, do que basicamente seguir os conteúdos contemplados na lei. O que pode ser um risco,

pois o professor pode inverter as ideias e expor ideias contraditórias aos seus objetivos.

Desta forma, a P3 coloca ainda que é necessário ter bastante cuidado, pois as opiniões, tanto de alunos, como de professores são divergentes, pois cada um traz consigo uma bagagem de informação. O respeito deve ser trabalhado para todos, não apenas negros, índios, mas de forma geral. Da mesma maneira, Lopes (2005, p.187), assegura a afirmação dessa professora de Artes Visuais, e declara que,

Os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, justamente com os índios, os mais discriminados. Essa questão deve ser abordada na escola, incluída objetivamente no currículo, de tal forma que o aluno possa identificar os casos, combatê-los, buscar resolvê-los, fazendo com que todos sejam cidadãos em igualdade de condições, a despeito das diferenças e especificidades que possam existir.

Pode-se verificar, que de acordo com autores como Munanga (2005), Lopes (2005), e Gomes (2005), que ainda, infelizmente, há a presença do racismo nos espaços escolares. É possível notar a reincidência dessas ações preconceituosas diante das narrativas das professoras de Artes Visuais sobre a confirmação da existência do preconceito e do racismo dentro da escola.

Pelos depoimentos das professoras de Artes Visuais que participaram desta pesquisa, verifica-se que, em sua grande maioria, elas acreditam ainda hoje na presença do preconceito na escola. A existência do racismo e do preconceito no cotidiano escolar acontecem com frequência, mesmo que de forma velada e silenciosa, permeando os espaços escolares. A professora de Artes Visuais 1 relata sobre essa questão na seguinte assertiva:

Nós não tivemos uma educação assim dentro do curso de Artes ou dentro da nossa formação acadêmica que nos levasse pelo menos a ter consciência da situação da questão étnico-racial, preconceito, racismo [...].Quando a gente fala em preconceito a gente não fala só na questão da cor. São várias formas. (Professora 1, entrevista concedida em 06/05/2017).

Alguns depoimentos das professoras entrevistadas nos revelam o racismo velado presente no contexto escolar. Neste sentido, Gomes (2005, p. 51) elenca que é necessário debater sobre a questão racial, desmistificar o racismo e superar a discriminação racial. Essa discussão, ao contrário do que muitos julgam, não tem

o objetivo de provocar enfrentamentos entre os múltiplos grupos étnico-raciais existentes em nossa sociedade. De fato, é o silenciamento sobre essa questão que mais reforça a existência do racismo, da discriminação e da desigualdade racial.

Como é possível verificar no depoimento abaixo, a professora de Artes Visuais afirma que até mesmo por parte dos professores o racismo e o preconceito existem

Aí depois que a gente trabalhou isso tudo eu vou entrando nas questões raciais e eu fui descobrindo que existe sim racismo, inclusive nosso, que às vezes a gente não assume, existe sim o racismo na sala de aula só que ele é velado [...] (Professora 5, entrevista concedida em 22/08/2017).

Foi fácil perceber, diante da fala da professora de Artes Visuais 4, que é preciso focar na eficiência do trabalho pedagógico da escola e dos professores em relação ao desenvolvimento do trabalho com a temática, para que o preconceito comece a desaparecer, pois os alunos que são negros são apontados até mesmo no momento de colorir uma atividade.

Outras professoras também relataram que percebem que os alunos negros ficam constrangidos quando são abordados os temas com os conteúdos étnico-raciais. Mas afirmam também que já tem presenciado algumas mudanças, como é o caso relatado pela professora de Artes Visuais 10:

Eu vejo que por parte das crianças tem mudado. Quando a gente fala olha vamos trabalhar o dia da consciência negra. Os negros da sala em algumas situações eu já presenciei, por exemplo: os negros da sala ficarem um pouco assim deslocados ou serem apontados. E ontem conversando sobre isso na sala uma menina negra falou assim: Uhull meu dia não sei o quê (comemorou)[...]Então assim já foi uma atitude diferente. (Professora 10, entrevista concedida em 10/11/2017).

Por meio dessa afirmação, entendo que as crianças têm melhorado as atitudes em relação ao respeito pela diferença. Os próprios alunos negros, que ficavam perturbados quando se apresentava o tema africano na sala de aula, hoje já é possível notar a presença do empoderamento de muitos alunos negros e afro-brasileiros. O que já consideramos um ponto positivo do trabalho que vem sendo realizado ao longo desses anos, após a determinação da lei.

Do ponto de vista de Munanga (2005, p.15), o preconceito ocorre frequentemente em muitos espaços sociais, já na escola as relações que permeiam o espaço escolar, entre alunos entre si e de alunos com professores podem ser mais proveitosas para se tratar do assunto. Apesar disso,

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional [...].

Conforme as colocações desse autor, considera-se como ponto positivo na rede municipal de Uberlândia o fato de apenas duas professoras de Artes Visuais entrevistadas terem dito que não percebem o racismo e o preconceito dentro da escola, onde a predominância é de crianças menores. Uma delas ainda afirma que,

Eu não percebi nos menores, e nos de primeiro ano, essa diferença de não gostar do outro por ser negro, eu não percebi isso não. (Professora 9, entrevista concedida em 25/09 /2017).

É fato que apenas a lei não garante a sua efetivação, pois é preciso construir e dar possibilidades à escola e aos professores de Artes Visuais desenvolverem os conteúdos no contexto da educação básica, de forma que transforme o ambiente escolar em um local onde toda forma de discriminação seja extinta. Para Gomes (2005, p.60) a escola

tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso **superar e romper com** o mito da democracia racial. (grifos do autor).

Sendo assim, percebe-se nas falas das professoras que em sua maioria a formação inicial da graduação, no período de 1982 até o ano de 2013, deixou lacunas quanto à formação para as questões das culturas étnico-raciais. Mas também não justifica a negação em desenvolver as devidas abordagens com os

conteúdos relacionados com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Gomes (2005, p.60), atesta que nos dias de hoje

[...] além da Lei 10.639/03 e das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, existe uma produção mais consistente sobre a temática racial que deve ser incorporada como fonte de estudo individual e coletivo dos (as) educadores(as).

Como observa-se, a maioria das professoras de Artes Visuais procuraram a formação continuada para se interagirem com a temática e construírem práticas pedagógicas. Todos os educadores, de forma geral, precisam se preparar para exercer, entre tantas funções - toda a dimensão política e pedagógica que a profissão de educador exige. Conforme Paulo Freire (1996, p. 112),

Ter a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que “este constitui uma parte da pessoa humana” e que a “pessoa humana não pode ser vendida nem vender-se” é dar um passo mais além das soluções paliativas e enganosas. É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade, humanizando-a, humanizar os homens.

Desta forma, depreende-se que de acordo com as colocações de Freire, as professoras precisam ter consciência de seu papel na história, para que ocorra de fato a libertação dos sujeitos oprimidos, transformando os educandos em sujeitos críticos.

Nesta perspectiva, Pérez Gómez (1985, p. 103 apud Lima, 2008 p.142) aponta que é necessário que o professor, para essa tomada de consciência, reflita sobre como ensina, mas essa ação precisa ir além para ter um real sentido diante do processo de reflexão, pois compreende que

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente não em parcelas isoladas da semântica, mas e esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta e que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento “puro”, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

Desta forma, a partir dessas considerações, entendo que o docente consciente de suas ações no mundo deve repensar sua prática com o propósito de fazer um caminho inverso, desconstruindo para reconstruir sua própria prática, refletindo assim em sua ação, ou seja, o seu saber-fazer. Lima (2008, p.142), ainda ressalta que “O professor “aprendente” é aquele que superou as marcas de sua formação, conseguiu transgredir a ordem da escola e aprendeu a pensar sobre si mesmo – em como aprende, no que aprende, em quando aprende.”

A Lei 10.639/03 é um marco histórico na sociedade brasileira e com a sua formalização é necessário que os professores tenham novos olhares para os alunos e tenham o devido cuidado com o que ensinar, em conformidade com a diversidade cultural apresentada pelos diferentes sujeitos que compõem uma sociedade democrática e de direitos iguais.

É preciso desconstruir os velhos paradigmas, sendo necessário que a escola abandone pontos de vistas reducionistas e trace estratégias para assim tornar a lei uma prática permanente da rotina escolar. Nesse processo o professor de Artes Visuais tem grande responsabilidade em permitir que os alunos, por meio da arte, vejam o mundo de uma forma mais humana.

A Lei 10.639/2003, junto com os documentos legais oficializados com sua implementação, tem como um dos objetivos, entre tantos outros, de promover as políticas públicas de reparação, reconhecimento e valorização, que permita recuperar os erros cometidos ao longo do tempo com o povo negro e afro-brasileiro. Dentre algumas ações, devem ser retratadas no espaço escolar, de forma articulada, práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais que permitam democratizar a educação.

Como vimos até aqui, a escola que temos atualmente precisa passar por uma reforma, tendo como um dos objetivos principais oportunizar o aprendizado de qualidade para todos, sem distinção de classe, cor, origem e pluralidade cultural. O documento da BNCC (2017, p.15) afirma que

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Todas as professoras de Artes Visuais disseram que em suas graduações não tiveram conhecimento sobre a obrigatoriedade da Lei 10.639 e das diretrizes que tratam a temática étnico-racial, mas isto não pode ser justificativa nos dias atuais. Para Barbosa (2005, p.99), “A Arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual.”

Diante de tudo que foi discutido nesta pesquisa, acredito que pensar no trabalho didático do professor de Artes Visuais é de extrema importância diante dos entraves enfrentados pela educação no Brasil para se conseguir uma ressignificação da construção histórica da diversidade cultural que compõe a nossa sociedade. Neste sentido, a BNCC (2017, p.191) pressupõe que

as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores.

Para tanto, os profissionais da educação que atuam no “componente curricular Arte” devem estar qualificados e preparados para romper com os velhos paradigmas. De acordo com a BNCC (2017, p.193), sendo as Artes Visuais consideradas como uma das linguagens do componente curricular Artes, elas trabalham com as especificidades, pois

[...] possibilitam aos alunos explorar múltiplas culturas visuais, dialogar com as diferenças e conhecer outros espaços e possibilidades inventivas e expressivas, de modo a ampliar os limites escolares e criar novas formas de interação artística e de produção cultural, sejam elas concretas, sejam elas simbólicas.

A esse respeito, compreendemos a fala de Paulo Freire (1996, p.95) quando nos relata sobre a prática educativa que nós, professores, devemos reconhecer, afirmando que “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha.”

3.5 A prática docente e as concepções de ensino

Neste subitem, buscamos compreender, por meio da fala das professoras de Artes Visuais pesquisadas, como elas têm conseguido trabalhar em sala de aula com a temática da Lei 10.639/03, quais referenciais artísticos têm sido utilizados, os recursos didáticos, os materiais, ou se por algum motivo elas não têm conseguido desenvolver nenhum trabalho com as questões propostas.

A partir desse direcionamento, entendo que as professoras de Artes Visuais, a partir dessa obrigatoriedade que traz a legislação, possuem a responsabilidade de proporcionar escolhas mais responsáveis na preparação de materiais didáticos que deem conta do devido resgate histórico e cultural de valorização do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Cavalleiro (2005, p.14), afirma que é urgente inserir essa discussão no interior das escolas. Assim, a autora reitera que para isso

[...] é preciso não só boa vontade e sensibilidade dos profissionais da educação, mas também o fornecimento de material didático-pedagógico anti-racista e recursos auxiliares aos professores para que possam ministrar aulas combatendo o preconceito e a discriminação racial.

Importante se faz mencionar, que mesmo após uma década da promulgação da Lei 10.639/03, os sistemas públicos federais, estaduais e municipais precisam ainda investir em recursos pedagógicos que cheguem até a escola e às professoras, pois elas precisam, no mínimo, ter orientações e materiais adequados sobre a temática para desenvolver suas práticas no dia a dia da escola, para que assim a qualidade do ensino e os objetivos da lei, sejam alcançados.

Desta forma, vejamos a seguir os relatos das professoras de Artes Visuais em relação ao dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra que ocorre na escola. Muitas professoras percebem que o trabalho que está sendo realizado sobre a temática considera como foco principal a mera exposição de trabalhos em comemoração a essa data comemorativa. Isso é possível ser observado nas falas das professoras de Artes Visuais 1 e 10:

Como tem muita gente que sabe que eu trabalho a temática, eu não aguento. Ano passado eu tive que ser até um pouco seca com algumas pessoas, porque vai chegando ali, umas duas semanas

antes do dia da consciência negra pedindo ideia. Não, não vou dar ideia. A ideia é trabalhar o ano inteiro e não contar uma historinha e fazer uma atividade com os meninos, e falar que trabalhou a temática.... (Professora 1, entrevista 06/05/2017).

[...] é importantíssimo no dia a dia quando a gente vai abordar para a feira a exposição que acontece, eu reforço sempre inclusive que isso é uma data no calendário, mas a construção é durante o ano inteiro não tem que existir só para essa data. (Professora 10, entrevista concedida em 10/11/2017).

Percebo, nessas narrativas, que alguns professores ainda não compreenderam o verdadeiro sentido em desenvolver o trabalho com os conteúdos étnico-raciais no espaço escolar, sendo apenas algo momentâneo. Apesar desses apontamentos, acredito que esse momento da exposição seja um passo importante na valorização da história, cultura e identidade afrodescendente, pois tem visibilidade nesta data, mesmo que o fazer pedagógico não esteja em conformidade com os objetivos da lei. Para Sant'Ana (2005, p.56), quando o professor, frente à questão das relações étnico-raciais expõe essa conduta em sala de aula, ele

[...] atua como mantenedor difusor do preconceito racial entre os alunos, seja por omissão, seja por efetivas declarações racistas, seja pelo simples fato de desconsiderar a questão, por tratá-la como um problema menor ou inexistente.

A esse respeito, Freire (2006, p.36), em um de seus saberes necessários à prática educativa, nos diz que o professor precisa “pensar certo” e não apenas ensinar conteúdos, pois

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

Diante desse olhar de Freire (2006, p.38 e 39), o professor precisa criar possibilidades para a construção do saber dialogado, em que ocorra a compreensão e não a transmissão de conteúdos, mas para tanto é necessário utilizar-se da “prática docente crítica”, pois “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” Sendo assim, esses professores precisam possibilitar a abertura do diálogo para a construção do conhecimento dos

conteúdos elencados na Lei 10.639/03, e não apenas fazer por ser obrigatório, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (Freire, 2006, p.39).

Por outro lado, há relatos de professoras que dizem que realizam o trabalho com a temática durante todo ano, o que podemos considerar como sendo um aspecto relevante nesse contexto educacional, indo ao encontro dos desejos dos grupos afro e afro-brasileiros e dos movimentos sociais, que em suas constante lutas, buscam fomentar a referida lei.

Sobre as práticas pedagógicas, concordo com Libâneo (2013, p.267) quando considera que

[...] a aula é a forma predominante de organização do processo de ensino. E na aula que organizamos ou criamos as situações docentes, isto é, as condições e meios necessários para que os alunos assimilem ativamente conhecimentos, habilidades e desenvolvam suas capacidades cognitivas. Vimos, que também, que uma das principais qualidades profissionais do professor é estabelecer uma ponte de ligação entre as tarefas cognitivas (objetivos e conteúdos) e as capacidades dos alunos para enfrentá-las, de modo que os objetivos da matéria sejam transformados em objetivos dos alunos.

Com base no exposto, pode-se verificar, por meio dos depoimentos das professoras de Artes Visuais que elas têm organizado o trabalho pedagógico no âmbito escolar, os planos de aula, os métodos e a escolha dos conteúdos étnico-raciais a serem abordados em sala de aula, tencionando promover práticas educativas mais democráticas e sistematizadas no ensino fundamental da cidade de Uberlândia.

Para tanto, a professora de Artes Visuais 8, em seu depoimento, relata que trabalha por projetos em outras temáticas e atualmente é o que define o seu trabalho em sala de aula e esses projetos são desenvolvidos durante o ano inteiro, cada ano com um tema diferente. Ela relata que

[...] essa ideia de projeto hoje é o que define o meu trabalho em sala de aula, e esse projeto nos desenvolvíamos o ano inteiro, então cada ano era um tema diferente, fizemos uns trabalhos bem legais lá na escola.”

Em seu relato, ela exemplifica os outros temas abordados em seu planejamento e afirma ainda que

[...] trabalha sempre a cultura egípcia porque tem muita coisa, muita referência artística, mas eu tento buscar não só essas referências antigas, mas a própria referência do meio que o aluno vive, por exemplo, nós não falamos muito de região, quando trabalhamos identidade, discutimos muito a questão da pessoa, da individualidade [...] [...]um autorretrato, como a pessoa é. Mas dentro da cidade de Uberlândia tem regiões separadas, tem regiões diferentes. (Professora 8, entrevista concedida em 04/09/2017).

Além de trabalhar com outras culturas, ela ainda afirma que com a cultura afro e afro-brasileira não trabalha apenas para o Dia da Consciência Negra, mas que consegue desenvolver o tema o ano todo, mesmo que ela vá agregando outros elementos ao planejamento ao longo do ano, como por exemplo, a festa junina. Essa professora ainda manifesta o desejo de desenvolver o projeto com a temática no começo do ano até o mês de agosto, e esclarece usar esse posicionamento por entender que consegue finalizar com tranquilidade todas as etapas planejadas. Neste sentido, ela relata que “[...] eu gosto de desenvolver o projeto geralmente no começo do ano até agosto porque nós ficamos com a segunda parte para a exposição, a parte prática de montagem.” (Professora 8, entrevista concedida em 04/09/2017).

Quando chega a época da exposição do Dia 20 de novembro a parte prática de montagem da exposição é realizada de forma coletiva envolvendo a professora e os alunos. E ainda afirma, que nessa época o trabalho com a cultura africana já foi realizado e não foi preciso esperar novembro para falar da temática. Diante desse fato, a professora diz:

Eu gosto que eles trabalhem essa montagem comigo, eles participam também das ideias, onde nós vamos trabalhar, onde vai expor, o que vai expor, quem vai expor, escrevem texto para montarmos a exposição. Então eu gosto de trabalhar 6, 7 meses e depois ficamos com a parte da montagem e dentro disso em agosto[...] já trabalhamos a cultura africana. (Professora 8, entrevista concedida em 04/09/2017).

Percebe-se, na fala da professora, que seu trabalho tem a participação efetiva dos alunos, desde a produção até o momento da finalização na exposição realizada na escola, remetendo-nos ao pensamento Freiriano (1996, p.95), sobre “A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira”, demonstrando assim, a prática educativa em uma relação horizontal e em um processo contínuo

de diálogo, em que as trocas de ideias permitem a reflexão das ações pensadas e executadas.

Como Professora R-2, acredito que principalmente na educação infantil essa abordagem, com a temática africana, é possível de ser realizada no decorrer do ano de forma contextualizada. Se elaborarmos um projeto que contemple o eixo de trabalho "Artes Visuais", conectando a outras dimensões do conhecimento, como identidade e autonomia, natureza e sociedade, movimento e música, é uma tarefa que se estenderia por um longo período, o que nos leva a pensar que nesse contexto, a aprendizagem é significativa e carregada de valores culturais.

Já a professora de Artes Visuais 2, afirma que se sente despreparada em relação aos conteúdos, mas não deixa de trabalhar os que são relativos à temática étnico-racial, justamente em função dessa lacuna. A professora mencionou que: “vou trazendo as histórias, vou trazendo a questão artística, a escultura, as máscaras, representatividades e simbologia e não entro muito em detalhes, porque eu também sou leiga e vou buscando conhecimento.”

Como é passível de se constatar em seu relato, apesar dessa professora não possuir o domínio dos conteúdos étnico-raciais e acreditar que esse fator seja um prejuízo para realizar um bom trabalho com a temática da cultura africana e afro-brasileira, e mesmo tendo listado elementos artísticos, ela tem trabalhado de forma superficial. Entendo que ela tem consciência que precisa aprofundar os seus conhecimentos sobre a questão, com o objetivo de conduzir suas aulas a fim de formar alunos que compreendam, acima de tudo, uma educação para além dos muros da escola. Freire (1996, p.95) ressalta que como professor, “não posso ensinar aquilo que não sei.”

Assim como a professora acima, me solidarizo com sua fala, pois em minha formação inicial, no período da graduação, não contei com o saber de uma educação para as relações étnico-raciais. Todos os meus poucos conhecimentos sobre a temática apreendi por interesses próprios, por compreender a relevância e a necessidade de elaborar atividades que fossem ao encontro desses saberes, ou seja, da cultura afro e afro-brasileira e, principalmente, por discordar da forma como é realizada a construção da exposição do dia 20 de novembro. Vale ressaltar, novamente, que não discordo desse momento, apenas acredito na possibilidade do fazer pedagógico que possibilite o “aluno a utilizar os conceitos

como ferramentas para atuar na realidade, com os outros, consigo mesmo.” (Libâneo, 2008, p.81).

Na perspectiva de romper com velhos paradigmas, e retomando os fatos históricos por um novo viés, a professora de Artes Visuais 4, ao realizar suas aulas, acredita que contextualizando e retomando a história do Brasil e fazendo um regaste da ancestralidade dos alunos, é possível ter um novo olhar para as diferenças. Ela discorre que começa o trabalho

contando como os portugueses chegaram aqui, quem é que vivia aqui, de quem que era a terra, o que eles fizeram aqui, porque que eles vieram para cá e como que era a vida aqui. Aí eu conto toda história, geralmente essa aula fica dedicada só isso. (Professora 4, entrevista concedida em 23/09/2017).

Ela relata, ainda em seu depoimento, que as crianças ficam surpresas em saber como os negros e índios foram maltratados. Vejamos sua fala sobre isto:

quando eu conto o quanto os negros eram maltratados, o quanto os índios eram maltratados aí as vezes eu percebo, principalmente quando são crianças mais novas, a revolta nelas, a indignação delas. (Professora 4, entrevista concedida em 23/09/2017).

Percebo claramente que essa ação da professora vai ao encontro das propostas da lei e das DCN para as relações étnico-raciais, em querer resgatar a história do Brasil para compreender a importância do povo negro na formação do nosso país. (Lei 10.639/03).

Em relação ao planejamento, a professora de Artes Visuais 1 utiliza a seguinte estratégia, “Eu faço meu planejamento trabalhando com dinâmica. Com a roda mesmo. Acho que isso vai familiarizando para você adentrar e você sensibiliza e vai embora, o trabalho flui.” (Professora 1, entrevista concedida em 06/05/2017).

Na educação infantil já temos incluída, em nossa rotina, a roda de conversa, que é um momento no qual estabelecemos uma relação de fala e escuta. Local em que são estabelecidos os combinados do dia, as atividades a serem realizadas, a leitura, a apreciação de atividades, assim como para solucionar questões cotidianas, como, por exemplo, um ato de desrespeito com o colega, entre tantas outras questões. Mas eu não pensava que essa ação de reunirmos em roda com as crianças fosse algo que nos remetesse à cultura africana e afro-brasileira.

Tanto no relato da professora de Artes Visuais 4, quanto da 1, percebi o resgate dos valores civilizatórios, da ancestralidade e de circularidade, consequentemente, esse temas foram trabalhados de forma pedagógica em suas aulas. Observo, também, que apesar da prática estar focada nesses valores, não deixam também de reaver outros, como a memória e a oralidade. O material do MEC/UFT, da Universidade Federal do Tocantins, em parceria com a UNIAFRO, citado aqui no subitem 3.3, traz exemplos de recursos didáticos que abordam os conteúdos étnico-raciais, e descreve o valor civilizatório, denominado circularidade e ancestralidade, respectivamente, retratando que

O círculo, a roda, a circularidade tem uma profunda marca nas manifestações culturais afro-brasileiras, como na roda de samba, a roda de capoeira, as conversas ao redor da fogueira. No Candomblé, os iniciados rodam/dançam durante alguns rituais ou festas. Com o círculo, o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha, nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se. (MEC, 2015, P.6).

O passado, a História, a sabedoria, os olhos dos/das mais velhos/tomam uma enorme dimensão de saber-poder, de quem traz o legado, de quem foi e é testemunha da História e também sobrevivente, a dimensão ancestral carrega o mistério da vida, da transcendência. (MEC, 2015, p.8).

Acredito que as professoras fizeram boas escolhas para desenvolver os conteúdos africanos e afro-brasileiros em suas aulas, propondo atividades que permitiram aos alunos conhecerem esses valores, oportunizando vivências e experiências aos alunos, podendo, para tanto, conhecer as características sociais, culturais e individuais dos alunos.

No material do kit "a Cor da Cultura", citado no capítulo 1 desta pesquisa, o caderno 3, intitulado "Modos de Interagir", em seu capítulo nomeado "Valores e referências afro-brasileiras", apresenta o diagrama com todos os valores da cultura africana, produzido para instruir atividades e informa que, "tais valores não são lineares, estanques, mas se interpenetram, se hibridizam, obedecem a fluxos e conexões que se dão na cotidianidade e na imersão e absorção dessa dimensão civilizatória". (2006, p.17). As professoras de Artes Visuais de números 7 e 9 disseram que elas utilizam esse material em suas aulas.

No ano de 2017, no período de agosto a novembro, tive a oportunidade de me inscrever e participar do curso "A Cor da Cultura", voltado para a educação básica, oferecido pelo Neab-UFU. Foi um curso desenvolvido para a formação de professores, profissionais que atuam na educação e membros do movimento negro. No curso tinham professores e supervisores da rede estadual e municipal da cidade de Uberlândia. Nele tive a possibilidade de conhecer um pouco melhor o material do kit "A Cor da Cultura".

O curso oferecia um máximo de 40 vagas, mas infelizmente não foram todas preenchidas. Além disso, a maior parte dos participantes eram pessoas negras ou afrodescendentes, inclusive a professora palestrante. Eu ficava pensando: onde estavam os professores de artes, de história, os pedagogos, os supervisores e os gestores? E por qual motivo não estavam ali para discutir e compreender a temática e as propostas do material produzido para as escolas?

Nessa formação pude entender melhor o valor que a roda/círculo possui dentro dos valores civilizatórios afro-brasileiros, denominados de circularidade. O caderno 3, do referido kit, orienta que “sempre que possível, organizar uma roda e trabalhar em círculos. Observar que o conhecimento se tece também em diálogos, em redes, sensações, observações, sentimentos.”(2006, p.78). Da mesma maneira que a Professora 1 acredita nessa proposta de trabalho, concordo e tenho tentado atribuir em minhas aulas todo valor que essa ação educativa possui.

A escola municipal em que trabalha a professora de Artes Visuais 8 tem incluído a cultura africana em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), no qual todos precisam incluir o tema em seus planejamentos, mas tem percebido, no interior da escola, que apenas as professoras de Artes têm desenvolvido trabalhos com o tema. Pude constatar, em sua fala, que

A escola tem o planejamento, incluindo a cultura africana, está dentro do planejamento, mas quem movimenta isso, quem organiza isso sou eu mesma dentro do projeto. Vejo esse movimento apenas pelos professores de artes, os outros não. (Professora 8, entrevista concedida em 04/09/2017).

Nota-se que os profissionais da equipe pedagógica dessa escola municipal, diretores, supervisores e professores compreenderam a relevância da discussão e da necessidade em conhecer a história a partir do viés dos negros e afro-brasileiros, pois como sabemos, a história ainda presente nos livros didáticos e a

qual muitos de nós, professores, aprendemos possui uma visão eurocêntrica e com equívocos. Sendo assim, refletir a respeito da didática utilizada na sala de aula, pelas professoras de Artes Visuais, tendo em vista as diretrizes, são momentos importantes que devem ser discutidos.

Infelizmente, não podemos generalizar essa ação, pois na escola em que sou docente, não observo interesse por parte da equipe gestora em dar evidência à temática, e muito menos as professoras. O que percebo é somente a preocupação excessiva com a exposição das atividades dos alunos, ou até mesmo das professoras nas paredes da escola. Se o trabalho está sendo realizado de maneira que tenha como foco a valorização da diversidade cultural, isto não é levado em consideração.

A professora de Artes Visuais 5, diz em seus relatos, descreve que no início do ano ela elabora os planos de unidade, às vezes ela consegue fazer por bimestre, mas não é algo rígido, muito pelo contrário, é flexível, e no decorrer do processo vai sempre replanejando, conforme a sala de aula, os alunos, os movimentos da escola. Firmou também que gosta de fazer seu planejamento por meio da gramática visual

Eu já tenho uma forma de trabalhar pela gramática visual, eu acho mais fácil, por exemplo da gramática eu vou trabalhar cor, pela cor eu puxo os eixos temáticos, puxo a história da Arte dentro daquilo, o meu carro chefe é a gramática visual, eu pego dali e vou puxando as outras coisas. No início o planejamento é o mesmo, as vezes eu faço o mesmo plano pro quinto ano, vou trabalhar cor mas cada sala vai te puxando para um lado, cada sala vai se interessando mais por aquilo então a medida que a gente vai caminhando pelo que a sala vai pedindo, pelo que você está trabalhando você vai agregando.

A partir dessa reflexão, concordo com o pensamento da professora, em que é necessário constantemente repensar a sua prática, observando os interesses dos alunos e revendo o planejamento, o que vai ao encontro das colocações de Libâneo (2002, p.32) sobre a capacidade e a necessidade do professor reflexivo em revisar sua própria prática.

A professora de Artes Visuais nº.6, em seu relato, menciona que não utiliza sempre o livro didático da disciplina de artes, por compreender que os livros didáticos trazem a visão preconceituosa da história, sendo muitas vezes tendenciosos, sempre se distanciando do real e demonstrando o ponto de vista de

quem escreveu. Ela afirma que na escola em que leciona ainda não é possível realizar atividades por projetos, por isso trabalha os temas como um mapa conceitual. Esclarece essa estrutura de trabalho, dizendo que,

Eu tenho um tema, vou abrindo e tenho aquele objetivo pra chegar até o final do ano. Geralmente eu trabalho a mesma temática de fevereiro a julho e aí ou eu dou continuidade de agosto a novembro, mas geralmente vem da cultura popular até chegar na formação do povo brasileiro, a identidade do povo brasileiro, porque tem o dia da consciência negra e a gente tem as mostras na escola que não podemos fugir de jeito nenhum. Professora de Artes Visuais nº.6).

De acordo com Libâneo (1994, p.178), pode-se inferir que cada aula apresenta uma “situação didática específica, na qual objetivos e conteúdos se combinam com métodos e formas didáticas, visando fundamentalmente propiciar a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades pelos alunos”. Desta forma, cada aula é uma situação didática singular, que leva em consideração o entrelaçamento dos conteúdos, objetivos e os procedimentos metodológicos utilizados e pensados no plano de aula, no qual cada professor faz suas escolhas conforme suas preferências, como no caso da professora citada acima.

Sobre o planejamento, a professora de Artes Visuais 10 demonstrou em suas falas que tem preocupação com as questões específicas do conteúdo de Arte que precisa desenvolver com seus alunos, mas que tem conseguido inserir de forma gradativa a temática africana e indígena. Ela relatou que tem feito da seguinte forma:

É assim a gente tem um planejamento para seguir, acaba que meio forçado a seguir este planejamento, mas também nós temos as questões específicas da Arte para seguir. Então é meio complicado. Eu gosto muito de abordar a questão indígena, a simetria, as tramas, os grafismos indígenas. Por exemplo, se eu estou trabalhando um outro conteúdo e eu sei que nesta referência bibliográfica de artistas negros de lendas, contos, da questão indígena e da cultura africana, eu tenho uma referência eu incluo, pelo menos eu mostro as imagens, uma outra referência.(Professora de Artes Visuais nº.10).

Na apresentação do material "Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais", o MEC (2006, p.9) orienta os professores que o trabalho com a diversidade étnico-racial deve ser desenvolvido em todas as modalidades de ensino. Em suas sugestões de atividades para a educação infantil, levando em

consideração as orientações do RCNEI, pode-se utilizar histórias nas quais a cor preta tem destaque positivo, como Menina Bonita do Laço de Fita; o Menino Marrom; Biografia das cores”. (MEC,2006,p.169).

As professoras de Artes Visuais 2 e 7, em seus relatos, disseram que trabalham com a história infantil, "O cabelo de Lelê", da escritora Valéria Belém. Já a professora 2 afirmou que realizou atividades com a criação de novos visuais com cabelos, ressaltando a importância do diferente. Essa aula foi preparada para os alunos do primeiro ano do ensino fundamental,

onde existia negros na sala, então foi muito interessante poder criar novos visuais com os cabelos e mostrar que ali tem beleza, que não é só o loiro de olho azul e cabelo liso que é bonito, não, que cada um tem a sua beleza. (Professora 2, entrevista concedida em 22/08/2017).

Em sequência, a professora 7 disse ter utilizado perucas afro para os alunos fazerem registros fotográficos, em uma atividade realizada no primeiro ano do ensino fundamental. Já a professora de Artes Visuais 11, que trabalha na educação infantil, tem utilizado essa técnica em suas aulas, com o foco na contação de histórias, por acreditar que por seus alunos serem menores, eles compreendem mais o que está sendo ensinado se for de forma lúdica. Ela diz que utiliza os seguintes livros:

Eu procuro trabalhar mais com histórias, com livros infantis mesmo, como Obá, O Cabelo de Lelê, A bonequinha Preta, Bruna e a Galinha d'Angola. Eu gosto mais desta área mesmo de histórias. Eu acho que os alunos gostam mais. (Professora 11, entrevista concedida em 26/09/2017).

Penso que com essa metodologia de trabalho, na primeira etapa da educação básica, se a educação acontecer “de forma lúdica, as crianças vão construindo referenciais sobre a identidade étnico-racial sem preconceitos.”(MEC,2006, p.170).

Por atuar na educação infantil, como Professora R-2, assim como as professoras 2, 7 e 11, tenho utilizado constantemente a literatura infantil para abordar as questões da diversidade cultural, pois entendo que de maneira lúdica a criança consegue estabelecer relações de forma mais natural. Infelizmente, na minha escola ainda não podemos contar com acervo de livros que contemplem as culturas africana e afro-brasileira, o que encontramos são livros que abordam a

diversidade como um todo. Desta forma, já iniciei meu acervo pessoal, e tenho adquirido livros infantis com o tema específico da cultura afro e afro-brasileira. Como por exemplo, o livro "O Pente Penteia", de Olegário Alfredo, "Cheirinho de neném" e "Minha Mãe é Negra Sim!". Ambos de Patrícia Santana. "Mãe Dinha", de Maria do Carmo Galdino, "Koumba" e o "tambor diambê", de Madu Costa, sendo esses últimos 4 exemplares da editora Mazza edições.

A Professora de Artes Visuais 9 gosta de realizar uma atividade que ela chama de jogo do espelho, no qual os alunos ficam um de frente para o outro e um é o espelho e o outro fica fazendo gestos para ele imitar. Com essa atividade a professora pede para eles se observarem, analisando as diferenças, depois conversam sobre essas observações, e ela chama alguns alunos na frente da turma para perceberem as diferenças. Ela acredita que nesse momento os alunos compreendem a si mesmo e o outro e o descreve dizendo que ela utiliza esse jogo intencionando que os alunos,

[...] eles mesmos se observarem eu chamo ela de jogo do espelho que aí eles ficam um de frente pro outro e um é o espelho e o outro fica fazendo gestos pra ele imitar pra eles se observarem, as diferenças, depois a gente conversa, eu chamo alguns alunos lá na frente pra eles verem as diferenças, quais são as diferenças e quais são as semelhanças e eu percebi que essa questão de falar do preconceito as vezes eles nem tem essa consciência. (Professora 9, entrevista concedida em 25/09 /2017).

A professora de Artes Visuais 6 utiliza os espaços da escola para as aulas de artes, como o laboratório de informática e a biblioteca e neles utiliza mapas e jogos para a localização do continente africano. Podemos perceber, também, que as professoras de Artes Visuais 8 e 10 têm feito o uso de tecnologias em suas aulas, da seguinte maneira:

[...] eu passo muito no laboratório de informática basicamente para ver imagem [...]E tem escola que as vezes é até menos que isso, mas lá a gente definiu que uma vez por mês eu levo, a semana fica para mim. Eu aproveito muito porque aí eles podem ver a imagem maior porque a gente usa o Datashow, o próprio computador eu peço para eles fazerem pesquisas em casa que em sala de aula não dá, e os livros que eu tenho que tem a imagem, as vezes eu reproduzo até algumas imagens mas infelizmente a gente não tem muito espaço porque a gente trabalha basicamente com imagem então a gente tem essa dificuldade porque uma vez por mês é muito pouco, as vezes eu levo o notebook para a sala, não dá para

apresentar para todos mas eu faço grupinhos e eles vão passando as imagens. (Professora 8, entrevista concedida em 04/09/2017).

Aqui a gente tem o laboratório de informática e quando dá eu uso bastante, pois tem que marcar e quando está disponível eu sempre gosto de usar, prefiro o laboratório de informática, pois você pode ter o acesso a internet e de uma imagem vai para outra, abre vídeo, abre uma entrevista. Eles tem possibilidade de contextualizar com mais riqueza. (Professora 10, entrevista concedida em 10/11/2017).

Barbosa (2005, p.111), afirma que a utilização das novas tecnologias na sala de aula é essencial, “não só aprender a ensiná-las, inserindo-as na produção cultural dos alunos, mas também educar para a recepção, o entendimento e a construção de valores das Artes tecnologizadas, formando um público consciente.” Neste sentido, a autora (2005, p.112) atesta que empregar as novas tecnologias “como instrumento de mediação cultural é tarefa dos arte/educadores de hoje.” Desta forma, cabe às professoras de Artes Visuais também se prepararem para ensinar seus conteúdos com esses novos instrumentos tecnológicos.

Em uma das atividades desenvolvidas com os alunos, a professora de Artes Visuais 6 relata que primeiramente fizeram a pesquisa no laboratório de informática sobre a modelagem de bonecas africanas, em que puderam conhecer sobre modelagem, roupas, estampas, turbantes, tecidos, padronagem, cores entre outros conceitos. Nessa proposta, foi trabalhado o conteúdo da disciplina de Artes Visuais como: círculo cromático, cores análogas, policromia, cores quentes e os relaciona como conteúdos formais e pesquisas.

A professora descreve suas aulas de forma geral,

As minhas aulas são mais montadas em PowerPoint. Então eu tenho da simetria, poesia visual, pintura de famílias, Mônica Nador, ideias Arte urbana, história da Arte como linha do tempo, etnografismo e grafite, estamparia, cultura popular e saberes, barroco, Arteurbana, Arte rupestre, Arte africana, Arte contemporânea[...] Então eu vou montando a leitura de imagem. (Professora 6, entrevista concedida em 21/08/2017).

Entretanto, quanto ao uso das tecnologias, a professora de Artes Visuais 1 alerta que é preciso ter cuidado com os materiais encontrados na internet, é necessário verificar se as fontes são verídicas para não levar inverdades para dentro da sala de aula. Segundo ela,

eu baixo alguns artigos que eu sei que foram publicados. Eu baixo alguns textos assim também, mas eu vou procurando nas fontes, se é verídico ou não, pois não vou levar pra sala de aula uma coisa que não tem uma referência segura.

Na sala de aula os recursos mais utilizados foram:

Mas na sala de aula eu uso imagem impressa. Eu imprimo e já tenho algumas, um material já separado e livros. Com o Lasar Cegal eu estou trabalhando um livro e aí vou mostrando para eles a biografia e as imagens. (Professora 10, entrevista concedida em 10/11/2017).

A professora de Artes Visuais 8 diz que tem trabalhado com os materiais que a escola pode oferecer aos alunos, e exemplifica:

[...] tinta nós não temos muito, não temos sempre, então eu busco muito material alternativo mesmo, agora nós trabalhamos na exposição que foi sábado, utilizamos sucata, papel, que sempre tem, mas a minha base é o desenho, recorte e colagem, então a minha base é essa, as outras coisas vem como acréscimo de acordo com o que a escola tem, se a escola tem tinta aí tento trabalhar alguma coisa dentro do projeto com tinta, se a escola não tem é a base do recorte, colagem e desenho. (Professora 8, entrevista concedida em 04/09/2017).

Segundo a professora de Artes Visuais 10, os registros têm sido feitos no caderno e ela trabalha com a releitura de obras por meio do desenho, levando o aluno a registrar as percepções deles. Para Barbosa (2012, p.118), o que importa “é que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem.”

No relato da professora de Artes Visuais 9, o registro também é feito por meio de desenho, ela utiliza a leitura de imagens para mostrar aos alunos as diferentes constituições familiares e aproveita esse momento também para trabalhar a oralidade dos alunos, proporcionando um tempo para falarem de suas famílias e perceberem os seus diferentes formatos, os quais estão presentes na sala de aula.

Em muitos depoimentos percebi que as professoras de Artes Visuais 4, 5, 6, 9, 10 têm trabalhado na desconstrução do famoso lápis cor de pele, que está muito presente nas falas dos alunos:

Surge a questão da cor de pele e eu vou conversar com eles que não existe esse negócio de cor de pele, é o cor-de-rosa, nós temos os tons de cores, tem o cor-de-rosa então tem a família do cor-de-rosa, não tem só um tipo de cor-de-rosa, se você for lá na loja e comprar vários tecidos você vai ver que cada um vai ter um tom de rosa diferente, se você comprar vários papéis, pode ser preto, cada um vai ter um tom diferente, não é tudo igual, são tons e aquilo lá não é cor de pele. (Professora 4, entrevista concedida em 23/09/2017).

Um dos trabalhos que eu faço muito é da cor da pele, que independente da cor da pele todo mundo merece respeito. Vou colocando lápis de cor... e então a gente tem que respeitar a identidade do outro. Esse lápis, eles adoram colorir de cor de rosa, que vem da formação europeia, europeu aquela pele cor de rosa. (Professora 9, entrevista concedida em 25/09 /2017).

E com os meninos eu tenho falado muito das diferenças, das tonalidades, da construção dessas tonalidades e a desconstrução do rosa pele, deste lápis de cor que entra assim de uma maneira que não dá para entender.

Aí ontem mesmo, eu estava falando como os meninos do 2º. Ano, - cadê a cor rosa no tom de pele, aí a gente fez um comparação das tonalidades. Isso eu tenho feito bastante e aí eu percebo que eles...é mesmo. Nós não somos desta cor. (Professora 10, entrevista concedida em 10/11/2017).

A professora de Artes Visuais 5 descreve uma de suas aulas nesse processo de desconstrução da tonalidade:

eu fiquei com essa temática da questão da cor e posteriormente eu fui adentrando o tema pela cor, então eu peguei um conteúdo específico da minha área, que é a cor, e ao invés de introduzir a questão do racismo, inicialmente de falar sobre as diferenças étnicas eu peguei pelo tema cor então eu trabalhei com as crianças a cor, cores primárias, secundárias e terciárias, o círculo cromático, cor não tem sexo, não tem cor masculino e cor feminino, rosa é mulher e azul é homem é uma questão cultural, no México não é assim, a mulher no Brasil casa de branco, na China, na Índia e no Japão não é. Eu fui trabalhando a questão cultural da cor primeiro até chegar na questão da cor da pele, nós estudamos a cor primeiro como conteúdo e aí eu fui pra cor da pele e pedi que as crianças desenhassem pessoas, não falei nada sobre cor de pele. A gente vê em primeiro lugar que as crianças colorem tudo, cabelo, roupa e sapato e a cor fica branco, quando muito eles põe o tal do rosa pele entre aspas porque é o rosa salmão, é uma questão cultural que eu fui discutindo com eles depois, eu chamei a atenção pra isso, se existe gente branca, da cor da folha sulfite, se existe gente rosa salmão, eu pegava os lápis e chamava na frente, a gente colocava o lápis de cor sobre o braço pra gente descobrir se existia gente daquela cor e a gente percebeu que não e quando procuramos um lápis de cor que é da nossa cor descobrimos que

não tem aí a gente precisa misturar cor. Com a mistura de cor eu comecei a trabalhar também a questão da miscigenação no Brasil e nós fomos por aí, não existe gente branca, não existe gente preta, minha pasta de escola é preta e eu perguntava se tinha alguém daquela cor, eu chamava as crianças pra poderem se mostrar. (Professora 5, entrevista concedida em 22/08/2017).

A Professora de Artes 9, para desconstruir a utilização do rosa cor de pele, ensina, por meio da leitura de imagem do artista Flávio de Carvalho, o qual trabalha com o autorretrato em suas obras. Conforme sua descrição, o artista “faz o autorretrato dele de todas as cores”, ela utiliza essa metodologia para que os alunos percebam a liberdade que eles possuem ao usar as diferentes cores, tirando o foco do lápis cor-de-rosa.

A seguir pode-se observar o autorretrato de Flávio de Carvalho:

Figura 1- Autorretrato



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=6919>. Acesso em 12/07/2018.

Dessarte, o autorretrato contempla a fala da professora sobre a utilização de diferentes composições de cores, sendo uma proposta possível de ser desenvolvida, tanto na educação infantil, como no ensino fundamental.

Considerando as orientações de Barbosa (2012), em sua proposta triangular, percebo que a utilização dessa imagem do artista é uma boa escolha como proposta artística, pois permite pensar em diferentes abordagens pedagógicas com os conteúdos étnicos-raciais, como o desenho, a pintura e a história, sendo a ação docente planejada e consciente de acordo com Libâneo (2002).

Nas entrevistas foi possível verificar quais os referenciais artísticos e suas respectivas produções retratam a temática da lei que as professoras de Artes Visuais têm utilizado em seus planejamentos e quais instrumentos didáticos foram utilizados, visando uma educação sem discriminação e preconceito no dia a dia da escola.

A professora de Artes Visuais 3, que trabalha na educação infantil, em seu depoimento disse que desenvolve trabalhos com o artista Candido Portinari, justificando sua escolha da seguinte maneira:

porque ele tem muito a questão da brincadeira e retrata o povo brasileiro. Então assim, as imagens são muito bonitas e dá para você ver direitinho as crianças brincando com pé no chão, são crianças negras, são crianças brancas, mas todo mundo brincando, e faz um resgate também das brincadeiras antigas.” (Professora 3, entrevista concedida em 25/08/2017).

Sabemos que o brincar e os jogos são componentes do repertório infantil, e possuem suas variações de acordo com cada cultura e região, sendo considerado essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. (MEC, RCNEI,1998, p.15). Por isso, observa-se que a brincadeira exposta na obra de Portinari permite perceber a cultura presente no ambiente rural, por meio da religiosidade apresentada pela cruz, nos remetendo às festas populares, além, é claro, das diferentes cores de peles das crianças, o que, conseqüentemente, proporciona ao aluno compreender a formação da nossa identidade brasileira a partir da sua individualidade, compreendendo assim as diferentes identidades e culturas (Moura, 2005). Tais elementos permitem explorar o contexto, conhecer e apreciar a obra do pintor e realizar a leitura e releitura utilizando diferentes suportes, mas devendo o professor criar situações de aprendizagem que motivem os alunos em seus processos criativos.

Figura 2 - Futebol



Futebol, 1935, óleo sobre tela, 97X130cm.

Fonte: <https://www.muralzinhodeideias.com.br/brinquedos-e-brincadeiras-por-candido-portinari/>. Acesso em 12. jul.2018.

Por trabalhar na educação infantil, essa professora tem utilizado constantemente a leitura de histórias para desenvolver atividades que tratem das diferenças de forma lúdica. Ela citou que tem utilizado muitos livros de literatura infantil da autora Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, que trata da diversidade e não apenas da questão étnico-racial, como por exemplo, os livros "Um mundinho para todos", "Os opostos no mundinho" e "O mundinho de boas atitudes". E se explica dizendo que "a diversidade está inclusa, porque ela não aborda só o negro, o índio, mas ela fala da diversidade como um todo."

Entendo que desde a infância as histórias e a literatura fazem parte do universo da criança. Elas trazem encantamentos, levando as crianças para um mundo imaginário, com diferentes pessoas e realidades. Neste sentido, (RCNEI, MEC, 1998, p.143) exemplifica que "A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu."

Para os professores que trabalham na educação infantil, assim como eu, é importante ampliar o acervo literário por meio de histórias que permitam apresentar

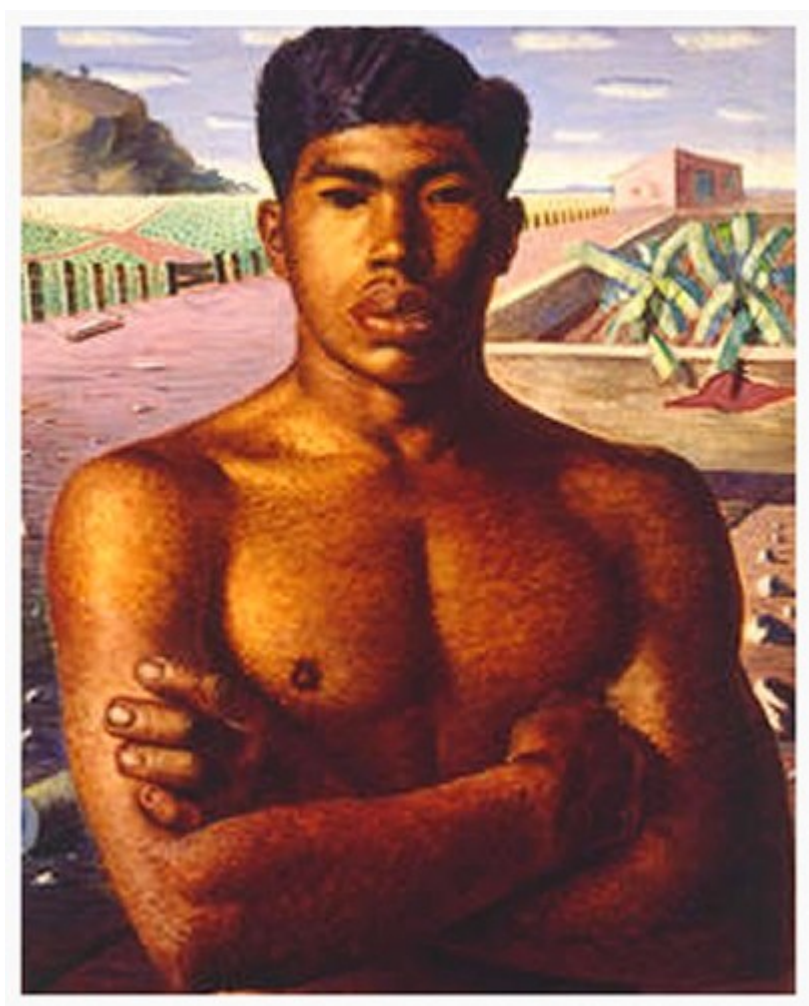
as diversas culturas e, nesse caso, a cultura afro e afro-brasileira para as crianças, sendo este um recurso didático que contribui para a formulação de um processo de ensino e aprendizagem que vai ao encontro das políticas públicas de ações afirmativas que combatem as ideias de superioridade e inferioridade dos indivíduos e grupos étnicos no ambiente escolar. (Lopes, 2005).

Já a professora de Artes Visuais 5, disse que já priorizou em suas aulas os artistas brasileiros, os quais estavam envolvidos com a temática, e que muitos trabalharam com a questão da miscigenação. Na realização desse trabalho, entre outros artistas, os quais ela não conseguiu lembrar o nome, ela citou a obra "O Mestiço", do Portinari, pois percebia que era possível alinhar eixos sobre o preconceito, racismo entre outros.

É possível ver, na obra citada, que Portinari retrata o lavrador mestiço com os braços cruzados. Observando a obra, fica evidente o relato da professora sobre a possibilidade de se realizar um trabalho sistematizado e que considere a diversidade étnico-cultural presente em nossa sociedade e na escola. Como vimos, o Brasil é resultado de um hibridismo, composto por uma mistura de brancos, negros, índios, entre tantas outras, em consequência disso acolhemos as diferentes culturas.

Como apontou Sant'Ana (2005), uma das formas de preconceito existentes é justamente as características físicas, como a cor de pele, textura do cabelo e os traços marcantes, como pode se perceber claramente nessa obra. Portanto, discutir e contextualizar essas questões em sala de aula possibilita uma oportunidade para se discutir a miscigenação brasileira, tanto por sua etnia, como a cor da pele, apresentando assim, obras que permitam as crianças de se verem representadas e reconhecidas.

Figura 3 – O Mestiço



Mestiço, 1934, óleo sobre tela, 81 cm x 65 cm, Cândido Portinari, Pinacoteca de São Paulo.

Fonte: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/mestico-candido-portinari/>. Acesso em 12.jul.2018.

Nessa linha de pensamento, a professora de Artes Visuais 6 também concorda com as colocações da professora 3, e na referência desse mesmo artista, disse: “Eu gosto muito de trabalhar o Portinari, até pelas brincadeiras que ele desenha, as brincadeiras de criança, ele sempre coloca. O branco, a cor da pele negra. Então a gente vai trabalhando isso com as crianças.” (Professora 6, entrevista concedida em 21/08/2017).

No relato da professora de Artes Visuais 6, ela diz que trabalha com a leitura de imagens e percebe que “Quando você leva uma imagem, principalmente do Debret pra sala de aula, você vê como a população negra e a população africana

foi massacrada. As crianças não têm a consciência disso, porque os livros didáticos não trazem isso.” Os alunos precisam ter essa leitura de mundo.

Concordo com a fala da professora sobre o livro didático, pois temos visto pouco a presença dos negros nas histórias, o que julgo ser algo crítico. Quando as crianças não identificam as diferentes etnias nos livros, elas tomam para si atitudes discriminatórias e preconceituosas, e as crianças não se reconhecem, pois não existem referências positivas, se envergonham de sua imagem, das características físicas e do grupo étnico a qual pertencem, assumindo muitas vezes uma postura de aceitação do que vem sendo imposto nos livros didáticos. (Munanga, 2005).

Para desenvolver o trabalho com a temática, as professoras de Artes Visuais 2, 4, 8 e 10 têm utilizado como referencial artístico o artista Rubem Valentim, que trabalha símbolos e formas que remetem às religiões de matriz africana, imagens africanas, estampas e as cores. São formas e obras que trazem uma simbologia e significados fortes, mas que não são muito literais. A professora de Artes Visuais 2 se reporta ao artista Rubem Valentim, pois afirma que ele é “um artista que trabalha muito as credences, a questão religiosa, a gente tem que trabalhar um pouco com cuidados porque aí eu estou falando de uma outra religião.” (Professora 2, entrevista concedida em 22/08/2017).

Sobre as obras de Rubem Valentim, Viana (2008, p.80-81) explica que ele

[...] traduz as suas configurações em um abstracionismo geométrico, sintetizando, desconstruindo e traduzindo os instrumentos pertencentes às entidades em signos plásticos, imunizados e privados de suas próprias virtudes originais. O candomblé não fazia parte diretamente de sua vivência mística, acompanhou posteriormente, os rituais do candomblé e mais especificamente da umbanda por representar para ele a síntese da formação cultural brasileira. Sua referência básica de construção das formas pautadas na tradição europeia, mesclando a sua africanidade à conteúdos eruditos, como num processo alquímico, o conhecimento transfigurado numa realidade africana.

Partindo das indicações dos RCNEI (1998) e dos PCN (2001) de arte, devemos sempre mostrar aos alunos diferentes artistas e obras de arte, percebendo os desdobramentos para conduzir ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, apresentadas nos DCN (2004). Como pode-se verificar nas imagens, suas obras ilustram elementos artísticos básicos da linguagem visual, como a cor e forma, dentro de uma composição visual por meio

da realização dessas pinturas. Compreendo a escolha da professora e me identifico com ela, pois percebo que as obras do artista Rubem Valentim possibilitam aos professores de Artes escolherem diferentes conteúdos e formas didáticas de apresentar a temática aos alunos, assim como apontou Libâneo (2008, p. 63), a didática como caráter pedagógico do ensino “atribue[m] uma intencionalidade formativa ao ato de ensinar.”

Desta forma, o universo religioso apresentado pelo artista, por meio dos símbolos geométricos que trazem as formas geométricas triângulos, círculos, quadrados, retângulos, permitem pensar em diferentes conteúdos da cultura africana a serem ensinados, o que vai depender da relação que a professora tem com sua atuação pedagógica, seus valores, suas escolhas e compromissos éticos, tencionando o desenvolvimento e a formação do aluno. (Libâneo, 2008).

A professora de Artes Visuais 10 percebe, na realização desse trabalho, que há o enfrentamento da intolerância religiosa dentro da sala de aula. Ela entende que é preciso falar sobre a cultura para se chegar ao respeito com a religião. E acrescenta que

[...] ele trabalha símbolos e formas que remetem as religiões de matriz africana, as imagens africanas, as estampas e as cores. E são formas, são obras que trazem uma simbologia e trazem significados fortes, mas que não são muito literais. Por quê? Porque a gente tem enfrentado muito problema em sala de aula com determinadas religiões que não permitem que os alunos estudem por conta de outras questões. Na verdade a gente está tratando da cultura e não da religião. (Professora 10, entrevista concedida em 10/11/2017).

Figura 4 – Obras importantes



Fonte: <http://www.espacoarte.com.br/obras/6237-emblema-85#>. Acesso em 12.jul.2018.



Fonte: Obra de Rubem Valentim pensada a partir da simbologia ritualística iorubana. Disponível em <http://renatafelinto-coisasdaarte.blogspot.com/2011/11/afrobrasilidades-sesc-belenzinho-e.html>. Acesso em 12.jul.2018.

Segundo a professora de Artes Visuais 5, sua escolha em trabalhar com o artista Rubem Valentim, quando vai discutir sobre linha, ela explica aos alunos que “ele trabalha a temática africana, a *poiesis* dele é sobre isso, então depende da faixa etária e que forma que eu vou abordar.”

Com o artista Lasar Segall, a professora de Artes Visuais 10 aproveitou um outro trabalho que estava desenvolvendo e acrescentou algumas imagens de outros artistas, os quais ela não mencionou, para que os alunos pudessem pensar como eles retratavam os negros aos longo da história.

Vejamos uma das obras de Lasar Segall e como ele idealizava a imagem do negro.

Figura 5 – Lasar Segall



LASAR SEGALL (1891-1957): *Mãe preta*, 1930.
Óleo sobre tela, 73 x 60 cm.
Coleção Beki Klabin.

Fonte: http://www.dezenovevinte.net/bios/bio_segall/segall_1930_maepreta.jpg. Acesso em 12.jul.2018.

Nessa obra percebo que o artista representa a integridade dos negros, pois testemunha a relação de carinho e afeto entre uma mãe negra e o filho, mostrando

assim, a humanização do negro (Freire, pedagogia do oprimido). De acordo com Reis (2008, p.238)

[...] A negritude do brasileiro é explorada pelo artista, como tema próprio da 'Arte universal', Segall vê na miscigenação e no negro os traços marcantes de uma etnia pouco vista na Europa, os traços que remetiam o pintor à singularidade de uma população discriminada pelos Europeus, por suas características étnicas e culturais. Em outros termos, entre arabescos fisionômicos, o artista registra o comparecimento do negro em suas pinturas[...]

Quando a professora traz para a sala de aula a discussão sobre a representatividade do negro na sociedade, ela consegue elencar práticas educativas e metodologias que possibilitam aos alunos conhecerem e se reconhecerem por meio das imagens apresentadas. Essa escolha permite a construção de uma consciência crítica sobre o papel do negro na formação da nação brasileira, valorizando a identidade e o pertencimento cultural, social e econômico, tanto por parte dos alunos, quanto das professoras, combatendo assim a visão e a postura etnocêntrica. (Freire, 1996).

Já por um outro viés, utilizando esse mesmo artista, a professora de Artes Visuais 6 disse que além de desenvolver atividades voltadas para a identidade, ela reafirma: “trabalhei com Lasar Segall, fui para parte da estamparia, eles fizeram as bonecas africanas.” Assim, essa professora optou pelo manuseio de diferentes materiais, técnicas, modelagem e suportes, permitindo aos alunos conhecer a diversidade cultural brasileira. Sabemos que para chegar a esse resultado a professora precisou elaborar um planejamento que orientasse sua prática e suas metodologias de ensino, bem como a escolha dos recursos didáticos que levassem a um conhecimento sistematizado. (Libâneo, 2002).

Figura 6 – Resultado do trabalho em sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da Professora 6 obtido na entrevista concedida em 21/08/2017.

Como referenciais artísticos, a P. 9 tem levado para a sala de aula cinco artistas: Heitor dos Prazeres, um artista negro que retrata a cultura negra por meio de imagens de pessoas negras; Tarsila do Amaral e Cícero Diniz, que apresentam a figura humana para desenvolver trabalhos com a identidade e com o livro da Katia Canton, que retrata a história do Brasil utilizando imagens.

As professoras de Artes Visuais 8 e 9 acham interessante trabalhar com o símbolo adinkra, que é específico da cultura africana. A professora 9 relata que já desenvolveu o seguinte trabalho:

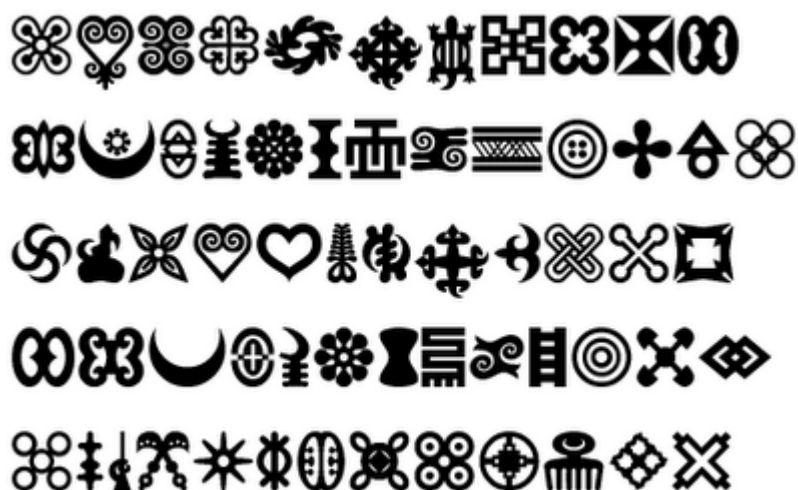
[...] eu já trabalhei igual o símbolo adinkra, eu trabalhei com construção de carimbos, que eles inventam o símbolo e a gente faz no EVA e cola numa caixinha e eles produzem uma pintura através do carimbo na folha e depois constrói tipo uma colcha. (Professora 9, entrevista concedida em 25/09 /2017)

No caderno PDE, em seu volume II do Estado do Paraná, intitulado “Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do Professor”, PDE – Produções Didático-Pedagógicas (2016,p.19), há a uma referência sobre a simbologia Adinkra, a qual possui o papel comunicativo, apresentando a seguinte definição:

Adinkra é a tradição de um povo africano, que compreende um conjunto de ideogramas, que são símbolos gráficos utilizados para representar uma palavra ou conceito abstrato, encontrados nas estampas dos tecidos e também na cerâmica, na arquitetura, em objetos de bronze e talhado e em peças de madeira.

Como educadora, percebo que a utilização da simbologia Adinkra na sala de aula, tanto na educação infantil, como no ensino fundamental, pode resultar em trabalhos que realmente ressaltam e valorizam a cultura afro e afro-brasileira, além de ajustar-se às propostas do eixo Artes Visuais do RCNEI (1998), mas é necessário conhecimento e a elaboração das devidas articulações e uso desse símbolos para utilização da proposta. De acordo com a imagem, os símbolos são elementos que utilizados como procedimentos metodológicos específicos do conteúdo étnico-raciais, além do conhecimento sobre essa arte, estende o nosso olhar, sensibiliza os nossos pensamentos e nos envolve, ampliando os conhecimentos artísticos e estéticos.

Figura 7 – Símbolos Adinkra



40

Fonte: <http://mary-xanxere.blogspot.com/2015/05/simbolos-adinkra.html>. Acesso em 13.jul.2018.

As professoras de Artes Visuais 1, 5 e 8 utilizam a artista Tarsila do Amaral em suas aulas. A professora 5 e 8 pensam na possibilidade de trabalhar as diferenças, não apenas dos negros, mas das diferentes culturas. Como pode-se

observar no relato da professora 8, ela explica seu entendimento ao utilizar a obra da artista mencionada:

[...] tem uma obra de arte, tem uma pintura da Tarsila do Amaral que se chama Operários e eu gosto muito dela porque embora ela retrata, ela fala do processo de industrialização do Brasil, fala das pessoas que vieram morar aqui, as diferenças na aparência, eu gosto muito de trabalhar porque ela mostra direitinho, dá para trabalhar esse tema por causa que ela vai falar das diferenças, vai mostrar as diferenças físicas mas não pelo lado do preconceito, eu acho legal aquela imagem.” (Professora 8, entrevista concedida em 04/09/2017)

Na imagem da obra de Tarsila do Amaral, mencionada pelas professoras, nota-se a diversidade presente nas diferentes características e a diversidade cultural das pessoas que representam os operários. A professora 5 ainda diz que a obra aborda outras culturas, além da questão da miscigenação como “dos imigrantes, dos italianos, dos japoneses e etc.” Sendo possível assim, trabalhar com as diferentes culturas.

Figura 8 – Tarsila do Amaral



<http://artefontedeconhecimento.blogspot.com/2010/07/operarios-de-tarsila-do-amaral.html>. Acesso em: 13/07.2018.

De todos os artistas mencionados pelas professoras, apenas Tarsila do Amaral e Portinari são artistas que já eu já conhecia, mas como algo superficial e não aprofundado nessas questões da cultura afro e afro-brasileira. Acredito que

diante desses diferentes artistas mencionados, tenho a possibilidade agora de ampliar o leque de trabalho, apresentando para as crianças novas imagens, contextos e novos cenários dentro dessa perspectiva cultural.

A professora de Artes Visuais 8 percebe ainda que nas escolas há trabalhos ainda estereotipados, dizendo “[...] eu acho que realmente precisa realmente ser discutidas estas questões étnico-raciais, mas não de forma tão oculta como ainda é colocado. Eu vejo que às vezes os trabalhinhos de consciência negra ainda são muito assim.” Em seu relato confirma-se que as atividades expostas nas paredes da escola ainda não contemplam a dimensão da diversidade afro e afro-brasileira, sendo apenas para cumprir a determinação da lei ou das orientações vindas da supervisão.

Para a professora de Artes Visuais 1, os estereótipos de trabalho com a temática ainda estão presentes na escola. Os professores precisam ter conhecimento para compreender que as questões afro vão muito além dessas atividades, para não ficar um trabalho isolado e sem fundamento para os alunos. Neste sentido, ela relata que “[...] você vai vendo até que ponto a pessoa tem conhecimento, até que ponto a pessoa tem certa tolerância com a questão da religiosidade, com a questão mesmo da discriminação e do preconceito. [...], porque dentro da escola a gente vê muito esses estereótipos”.

Do meu ponto de vista, como professora, tenho percebido na escola em que trabalho exatamente o que as docentes relataram, ou seja, que ainda grande parte dos trabalhos com a temática são realizados de forma descontextualizada, resultando em trabalhos estereotipados. Apesar de utilizar elementos e técnicas artísticas, como pintura, colagem, desenhos entre outros, nessa perspectiva não contribuem para o reconhecimento e a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, devendo haver um bom planejamento para que isso ocorra.

Compreendo, desse modo, que o/a professor/a, de forma geral, precisa estar atento/a até mesmo na hora de fazer a exposição, precisa ser cuidadoso/a na elaboração da atividade e na apresentação do trabalho exposto. Segundo a professora de Artes Visuais 8, em sua escola ocorreu uma situação que passou despercebida aos olhos da colega que elaborou a mostra, pois de acordo com seu relato,

[...] teve uma professora de literatura que ela fez uma exposição na parede do refeitório e ela colocou várias imagens de pessoas recortadas de revista, provavelmente as crianças que recortaram e era consciência negra o título e um aluno meu foi lá e contou quantos negros e ele falou que só tinham 6, quase 50, 60 rostos brancos e ele mesmo olhou isso. Mesmo nos trabalhos a gente percebe que temos que tomar um certo cuidado que senão a gente acaba sendo preconceituoso. (Professora 8, entrevista concedida em 04/09/2017).

A professora de Artes Visuais 1 alerta para o despreparo de uma professora em pensar recursos didáticos necessários para desenvolver suas aulas com o tema afro. Ela diz que,

A dificuldade que eu vejo, da maioria dos professores, além de não ter formação da temática, não tem um ponto de apoio e um ponto de partida pra saber onde vai começar dentro da sala de aula. Material teórico a gente tem demais, o problema é como se trabalhar didaticamente dentro da sala de aula.

então a gente tem que tomar cuidado com essas questões ao inserir na sala de aula senão a gente acaba sendo mais preconceituoso e reforçando o racismo do que querendo realmente incluir. (Professora 1, entrevista concedida em 06/05/2017).

A professora de Artes Visuais propõe uma reflexão sobre o verdadeiro papel de cada pessoa que trabalha na educação voltada para a diversidade. Para o sucesso de qualquer que seja o projeto realizado na escola, é importante o entrosamento dos professores para o envolvimento de todos os alunos. Em seu relato ela expõe como funciona essa dinâmica:

Então eu tive essa parceria em 2013 com a regente, que era uma das regentes. Com uma eu trabalhei, com a outra não consegui trabalhar. E você vê a diferença dos trabalhos, do envolvimento dos meninos. É totalmente diferente. Essa professora ficava comigo, tanto que quando a gente foi fazer esse projeto em 2013 chamamos o projeto de Alinhavando, pois a intenção era unir a cultura portuguesa, a cultura indígena e depois formatar para a questão afro, a cultura africana e afrodescendente. Ela trabalhava em sala de aula comigo. A supervisora era 10... nota mil... ela ia pra sala ver os meninos trabalhar. Eu invadia a sala da supervisora com os meus trabalhos, pois não tinha espaço, que era pequeno. E tinha uma parceirinha minha lá, que era professora eventual, que nem contava como hora trabalhada. (Professora de Artes Visuais nº.1).

Para a professora de Artes Visuais 1, os professores ainda não possuem a preocupação em trabalhar com a temática durante o decorrer do ano. Não se preocupam em pesquisar sobre o tema, pois querem algo pronto e rápido, muitas vezes para cumprir somente a exigência da escola.

Diante do quadro exposto pelas professoras, é preciso um olhar reflexivo sobre as ações didáticas e pedagógicas no desenvolvimento de projetos e materiais didáticos que intencionam a implementação da educação das relações étnico-raciais que estão elencadas nos documentos legais, como na referida lei, nas Diretrizes, no PCN de Arte, na BNCC e outros.

Na tentativa de estruturar e compreender a prática docente e seus saberes com a temática da lei estudada, percebe-se que debater as Artes Visuais e os diferentes artistas e suas produções que retratam a temática em questão, provoca a busca constante de referenciais e materiais didáticos que colaboram para a promoção de uma educação que busca a igualdade étnico-racial.

Sendo assim, infere-se que a educação é o caminho para o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas e em especial dos grupos étnico-raciais e culturais existentes no ambiente escolar. Por isso, as professoras de Artes Visuais precisam estar engajadas nesse processo para que não continue sendo algo pontual, como na data comemorativa do dia 20 de novembro.

Em virtude do exposto na trajetória deste estudo, reafirmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2006, p.236) são enfáticas a respeito da necessidade de se “Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola”, visto que ela é um local onde ocorrem práticas discriminatórias. Em vista disso, é função de seus responsáveis pensar em uma educação para a igualdade e que combata a exclusão e os mecanismos discriminatórios existentes nesse espaço. Na opinião de Nascimento (2006, p. 21),

Um olhar atento para a escola capta situações que configuram de modo expressivo atitudes racistas. Neste espectro, de forma objetiva ou subjetiva, a educação apresenta preocupações que vão do material didático-pedagógico à formação de professores.

Diante dessa afirmação, considero que o fato das professoras de Artes Visuais entrevistadas, em sua grande maioria possuírem lacunas em sua formação, em relação às questões da educação africana e afro-brasileira, isso seja um dos desafios para a implementação da Lei 10.639/2003. E para que de fato isso ocorra, os professores devem possuir a formação necessária para desenvolver os saberes com os conteúdos étnico-raciais. As DCNER (2004, p.15) abordam que

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm de desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhes são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Nesta pesquisa, apesar de muitas professoras desenvolverem trabalhos com a temática, percebi, a partir de todas as discussões apresentadas e diante dos depoimentos relatados, que o grande desafio por parte das professoras de Artes Visuais das escolas municipais de Uberlândia, é em pensar em ações educativas possíveis com práticas pedagógicas que permitam a efetivação da referida lei.

De acordo com essa percepção, a Professora de Artes Visuais 1 diz que

A dificuldade que eu vejo, da maioria dos professores, além de não ter formação da temática, não tem um ponto de apoio e um ponto de partida para saber onde vai começar dentro da sala de aula. Material teórico a gente tem demais, o problema é como se trabalhar didaticamente dentro da sala de aula. (Professora 1, entrevista concedida em 06/05/2017).

Para tanto, na opinião de Gomes (2005, p.149), na educação a formação de professores sobre a questão racial deveria ser realizada não apenas por meio da discussão teórica, mas seguida de práticas concretas. A autora ainda considera que

[...] seria interessante se pudéssemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Desta forma, o entendimento dos conceitos estaria

associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores. Por isso, o contato com a comunidade negra, com os grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores.

Diante desse posicionamento, constatei que as professoras de Artes Visuais, além de procurarem a formação continuada para discutirem a temática da lei, precisam vivenciar e desenvolver novas práticas com os conteúdos étnico-raciais, pensando na contribuição que o tema proporciona ao aluno, garantindo assim, a aquisição de novos conhecimentos que dialogam com a realidade da escola.

Para o aluno compreender a cultura a que está submerso, e aprender a relacionar-se com outras culturas, a professora de Artes Visuais 6 chama a atenção sobre o zelo que devemos ter: “temos que tomar cuidado com essas questões ao inserir na sala de aula senão acabamos sendo mais preconceituoso e reforçando o racismo do que querendo realmente incluir.”

Muitas afirmações das professoras de Artes Visuais giram em torno da questão da equipe gestora, direção e supervisão não possuírem formação e não compreenderem o trabalho com a temática, e muitas vezes, nem mesmo os conteúdos específicos de arte, o que dificulta ainda mais o processo pedagógico. Conforme a declaração da professora 1, “o apoio da equipe pedagógica para desenvolver trabalhos com a temática é de suma importância.”

Como professora da educação infantil, solidarizo-me com as afirmações das professoras de Artes Visuais em relação a essa omissão por parte da equipe gestora. Nesses anos de docência não tive orientação sobre o fazer pedagógico com as questões das relações raciais. Tudo que desenvolvi de prática pedagógica, mesmo que muitas vezes de forma ingênua, foi por interesse próprio.

Neste sentido, concordo com a fala da professora acima, que não apenas os especialistas devem compreender a temática, mas todos os envolvidos no processo educativo para com as relações étnico-raciais. Entendo ainda, que a equipe gestora deve assessorar a implementação de ações que combatam todas as formas de discriminação presentes no ambiente escolar.

A professora de Artes Visuais 6 coloca que a rotatividade dos supervisores da rede municipal de Uberlândia, as políticas municipais, mudanças de gestores, todos esses pontos interferem no trabalho pedagógico,

[...] temos o problema da supervisão. A supervisora estava na direção, então a supervisão fica sempre a cargo de um contrato, e aí esbarra num problema político e a prefeitura não manda gente para essas aulas em fevereiro e a supervisora vai chegar em abril maio[...] Até ela sintonizar, até ela se entrosar com as professoras já deu julho, e ela vai começar algum projeto em agosto. (Professora 6, entrevista concedida em 21/08/2017).

Essa falta de conhecimento também é demonstrada na fala da professora 6, além do incômodo do comodismo por parte de alguns professores que

[...] é um comodismo da maior parte das professoras. Livro didático. Então vamos trabalhar com o livro didático. Chegou supervisora nova na escola e ela “você não trabalha seu livro didática”. Aí você respira fundo, pega seu livro didático e diz: olha eu trabalhei cultura popular, eu trabalhei as danças, eu trabalhei a música que eles dançam, eu trabalhei as regiões, as comidas típicas regionais. É uma parte. Eu não vou trabalhar o livro didático na sequência lógica, mas dentro da temática eu vou trabalhar, um ou outro texto eu trabalho. Eu acho que é um comodismo também da nossa parte, quando recebe o livro de ficar apenas com o livro. (Professora 6, entrevista concedida em 21/08/2017).

Outra questão um tanto quanto desafiadora é o receio quanto à abordagem da religiosidade de matriz africana na escola pública. A maioria das professoras de Artes Visuais entrevistadas não mencionaram que desenvolvem algum trabalho que utiliza esse conteúdo. A professora de Artes Visuais 9 confirma essa afirmação quando nos relata que

Tem uma certa resistência, porque algumas questões que a gente entra não só da cultura africana você entra na religiosidade igual a festa junina, não tem como você falar de festa junina se você não falar..., Apesar que depois você fala que na escola a gente não trabalha a comemoração dos santos mas você tem que falar nessa questão e as pessoas tem muito mais preconceito com as religiões de matriz africana. (Professora 9, entrevista concedida em 25/09/2017).

Analisando esse depoimento, lembrei-me do meu próprio posicionamento no início desta pesquisa. Eu tinha a intenção de desenvolver um projeto que tratasse do congado na EMEI da cidade na qual atuo como professora. Por falta de experiência, deixei de lado a ideia, pois teria que abordar a religiosidade, e assim tive receio da comunidade escolar, que em sua grande maioria é composta por

evangélicos e católicos, não compreender a proposta e naquele momento de despreparo, renunciei a essa proposta e direcionei o trabalho para outra, não menos relevante.

Desta forma, essa atual proposta de desenvolver a pesquisa está correlacionada com a minha reflexão de constatar que se assim como eu, professora-pedagoga, as docentes especialistas na área de Artes Visuais passariam por alguma dificuldade em desenvolver a temática da lei em questão.

Gomes (2005, p.149), afirma que em nossa atuação profissional precisamos assumir uma “postura ética diante da diversidade étnico-cultural e das suas diferentes manifestações no interior da escola”, e por não saber lidar com essas questões que tomei a decisão de mudar os rumos do estudo, pois não gostaria de colocar algo em debate sem os devidos argumentos e conhecimentos necessários. Para a autora, “a educação carece de princípios éticos que orientem prática pedagógica e a sua relação com a questão racial na escola e na sala de aula.”

Portanto, infere-se que se existe resistência em desenvolver determinados conteúdos é por falta de prática e/ou orientação. Gomes (2005, p.151) aconselha que “Uma estratégia interessante e que poderá nos ajudar na mudança de valores e práticas, é conhecer outras experiências de intervenção bem sucedidas no trato da questão racial.” Boas práticas desenvolvidas no Brasil, com foco nas relações raciais, ainda são desconhecidas. Há trabalhos existentes, mas é necessário “conhecê-los, visitá-los, solicitar assessoria e adquirir o material, poderá ser uma importante estratégia a ser desenvolvida pelas escolas.”

Outro ponto relevante que destaco quanto aos desafios que as professoras têm enfrentado com a temática, é em propor atividades que saiam do senso comum e que não sejam apenas trabalhos pontuais para o dia da Consciência Negra. Gomes (2005, p.151), considera que é necessário discutir na escola temas acerca da “influência da mídia, a religião, a cultura, a estética, a corporeidade, a música, a arte, os movimentos culturais, na perspectiva afro-brasileira”, devendo assim, “ser realizadas ao longo do processo escolar e não somente nas datas comemorativas, na semana do folclore ou durante a semana da cultura.”

As professoras de Artes Visuais precisam compreender que os conteúdos devem ser trabalhados ao longo do ano e precisam ganhar visibilidade no decorrer dele. Sobre isso, a professora de Artes Visuais 6 relata que “precisa realmente de

ser colocado essas questões, não da forma tão oculta como ainda é colocado, eu vejo que as vezes os trabalhinhos de consciência negra ainda é muito assim.”

A partir daí, sintetizei os principais desafios do fazer docente das professoras de Artes Visuais da rede municipal de Uberlândia, ou seja, pensar em uma educação na qual a pluralidade cultural dos alunos seja respeitada, reconhecida e valorizada, não apenas no espaço escolar, mas que vá para além dos muros da escola. Sendo assim, Gomes (2005, p.154), reitera que “Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar a questão racial na escola”, e como educadores (as) a nossa intenção “deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs.” Porém, é preciso assumir as diferenças no âmbito escolar, para que as mudanças necessárias sejam realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa me permitiu pensar a prática pedagógica das professoras de Artes Visuais ao ser desenvolvida no interior das escolas da educação básica, na rede municipal de Uberlândia, da qual faço parte, diante a obrigatoriedade da Lei 10.639/03. Acredito que a sua homologação foi um marco importante para a sociedade, de um modo geral. No entanto, mesmo após todos esses anos após sua implementação legal, como se pode constatar diante deste estudo, ainda não houve as mudanças necessárias no contexto escolar. Mas, por outro lado, ela tem sido discutida, mesmo que timidamente, nos ambientes escolares, o que considero como um passo significativo para as políticas públicas de ações afirmativas.

Para fazer o levantamento sobre os saberes e as práticas pedagógicas elaboradas no dia-a-dia na escola, pelas professoras de Artes, foram utilizadas algumas técnicas de coleta de dados, como a entrevista semiestrutura e a análise documental. Por meio da entrevista pude perceber que as professoras de Artes Visuais possuem seus referenciais artísticos, e cada uma possui suas particularidades para desenvolver as suas práticas docentes.

Ao pensar nos desafios propostos para uma educação que respeite a diversidade pude verificar, neste estudo, que apesar de a maioria das professoras de Artes Visuais entrevistadas terem conhecimento da referida lei, ainda é necessário um aprofundamento maior nos estudos sobre os conteúdos afro-brasileiros e africanos nas práticas escolares, uma vez que grande parte delas afirmou que não tiveram nenhuma formação sobre a temática durante a graduação.

Com base nessas observações, considero que tanto a formação inicial, quanto a formação continuada precisam de investimentos e de um trabalho contínuo de reflexão, para que as professoras consigam explorar a transmissão desses saberes, selecionando os conteúdos de ensino que permitam romper com os velhos paradigmas, combatendo o preconceito e a discriminação racial nas relações pedagógicas e educacionais no interior da escola pública.

Porém, pode-se observar que a maioria das professoras tem se esforçado para inserir no seu planejamento os conteúdos das Culturas Africanas e Afro-brasileira, buscando referenciais teóricos e artísticos nas formações, principalmente nas que ocorrem no CEMEPE. Mas, por outro lado, observou-se, também, no eco de suas falas, que algumas desenvolvem o trabalho com a temática de forma

peçoal, sem embasamento teórico, ou seja, ensinam somente o que consideram relevante ensinar.

A dificuldade em fomentar e debater a temática ainda tem resultado em trabalhos que ocorrem de formas pontuais, ocorrendo somente na época em que se comemora o dia 20 de novembro, data em que é celebrado o Dia da Consciência Negra.

Com base no exposto, observei que grande parte das professoras em suas formações iniciais não tiveram conhecimentos específicos sobre a cultura negra e todos os enfrentamentos que a população negra brasileira vivenciou. Acredito que este seja um dos motivos das professoras optarem por buscar ampliar as questões das diferenças e das desigualdades de forma mais geral, não aprofundando nas matrizes afro-brasileiras e africanas em suas práticas escolares.

Percebi, ainda, que as Professoras possuem seus referenciais artísticos, mas cada uma possuiu sua particularidade para desenvolver sua prática docente. Nas práticas pedagógicas relatadas, pude observar que a abordagem triangular (Barbosa, 2012) está implícita, pois como Ana Mae propunha, ela não é algo rígido, mas flexível, podendo iniciar por qualquer uma vertente. Vimos ainda, que as professoras têm o desafio de romper com os esquemas tradicionais, propondo uma nova compreensão no sentido didático do ensino de Artes Visuais para com a temática étnico-racial. Para tanto, em seus planejamentos elas precisam abordar as dimensões políticas da prática docente, bem como a dimensão técnica no exercício do ato de ensinar, seja por projetos ou diferentes formatos de aulas, para que o aluno consiga fazer a leitura de mundo por meio do ensino de Arte. (Libâneo, 2013).

Contudo, observei que para a implementação da Lei 10.639/03 é preciso que se tenha uma mudança de olhar em relação à inclusão da temática na escola, mas para que essa mudança ocorra, é necessário que se ampliem as nossas compreensões sobre os temas abordados nestes conteúdos e o amadurecimento de práticas de ensino.

Ainda de acordo com essa reflexão, como professora da educação infantil, percebo que trabalhamos na escola com uma parte pequena de um assunto tão amplo dessa temática, ou seja, da educação para as relações étnico-raciais, que precisa ocupar seu devido lugar no contexto escolar, não podendo continuar somente em projetos e/ou aulas isoladas.

Esta pesquisa permitiu-me compreender os pensamentos das professoras de Artes Visuais, sobre a questão da lei, levando em consideração a formação inicial, suas experiências, motivações e os relatos das práticas pedagógicas vivenciadas por elas em sala de aula. Além de conhecer e ampliar o olhar para as possibilidades de desenvolver trabalhos com artistas, referenciais artísticos e a metodologia artística que eu desconhecia, estratégias que não fazem parte do meu cotidiano escolar e das minhas práticas em sala de aula, pelo fato de ser pedagoga e devido ao pouco contato com esse universo artístico.

Esta pesquisa contribuiu também para aprimorar a minha prática em sala de aula com o eixo das artes visuais na educação infantil, e ainda, diante de todos os referenciais artísticos citados e descritos pelas professoras, ampliar as minhas condições de trabalho.

De modo geral, ainda somos de uma geração em que na escola aprendemos que o enfoque da história dos negros foi sempre ligado à escravidão e de que eram dominados pela elite branca. Desta forma, falta um olhar diferenciado para os aspectos históricos sobre a população negra para que realmente todos nós, professores, percebamos os problemas enfrentados pelos negros ao longo da história e sua contribuição para a formação do Brasil, incluindo-se aí a contribuição artística, rompendo com os velhos paradigmas da ideologia de dominação racial.

A meu ver, apenas a formação continuada no CEMEPE não consegue de fato abordar todos os saberes necessários para inserir a cultura africana e afro-brasileira no currículo e preparar as professoras para os desafios do dia a dia na sala de aula. A partir disso, pode-se depreender, por meio da análise das entrevistas, que as professoras de Artes Visuais, que têm mais tempo de docência, são mais preparadas que as que possuem menos tempo, e têm pouca bagagem em relação ao tema. Há mais fragilidade no trabalho dessas professoras e muitos estereótipos.

Observei que muitas professoras têm utilizado as novas tecnologias em suas aulas, usando o laboratório de informática, o data-show e recursos didáticos como ferramentas eletrônicas, *paint*, internet, imagens, vídeos e pesquisas de artistas. Não obstante, mesmo com o uso das tecnologias, é preciso que as professoras tenham domínio do conteúdo para preparem o material pedagógico adequado conforme a temática exige.

A pesquisa demonstrou os pequenos avanços no âmbito escolar municipal desta cidade, permitindo pensar no que as professoras vêm construindo junto com os alunos, visando uma educação sem discriminação e sem preconceito no dia a dia da escola. Como pode-se constatar, todas as ações pedagógicas precisam ser vistas como um processo contínuo de aprendizagem, na qual as professoras de Artes Visuais precisam estar comprometidas com esse processo para que não continue sendo algo pontual, mas que ganhe visibilidade as valiosas possibilidades para o ensino da cultura Afro-brasileira no cotidiano escolar.

Considerando que o próprio Estado, que criou a Lei 10.639/03 não dá condições adequadas para sua efetivação, percebeu-se, nos estudos de caso múltiplos, que do período da promulgação da lei, compreendido entre 2003 ao ano de 2013, não se notou grandes mudanças nas licenciaturas em geral para inserir esses conteúdos em suas formações, o que deveria ocorrer antes do professor assumir a sala de aula. Podemos afirmar com esse fato, devido as declarações das professoras de Artes Visuais, que confirmaram a ausência dessa formação específica na graduação. Ficando assim, a formação continuada específica a cargo do município por meio das ações do CEMEPE e da Universidade Federal de Uberlândia, por meio do NEAB-UFU.

Entendo que as mudanças devem ser urgentes e essenciais, pois não há como esperar mais os professores se prepararem para voltar à sala de aula. Neste sentido, penso que o município, juntamente com a secretária de educação e NEAB-UFU, poderiam propor uma pós-graduação específica com a temática da lei, que de fato prepare os docentes para desenvolver o trabalho pedagógico, elaborando e realizando novas práticas educativas, promovendo assim, a valorização e o respeito à diversidade.

E para finalizar, não podia deixar de deixar registrado, nesta pesquisa, que o aprendizado foi grande, e que de acordo com todas as práticas pedagógicas e referências artísticas declarados pelas professoras de Artes Visuais, meu olhar para o fazer artístico com a temática agora tem outro viés, não que eu considerasse as Artes Visuais uma disciplina ou eixo, como chamamos na educação infantil, algo sem valor, é que nesse momento o cuidado é outro. A imaginação, a criatividade, o pensamento criativo, o fazer artístico, as informações visuais internas e externas a sala de aula, tudo isso gerou em mim um olhar mais aprimorado e sensível.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanol. Ana Mae Barbosa: ou como navegar entre a Fidelidade a um ideário e a “Incessante busca por mudança”. In: BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**.

7ª. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARAÚJO, Rosângela Costa. **A África e a afro-ascendência: um debate sobre a cultura e o saber**. In: Ações Afirmativas e Educação. São Paulo: Summus, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos**. 8.ed. – São Paulo: Perspectiva, 2012, 150 p.

_____, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da. (Org.) **A Abordagem Triangular no Ensino de Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BETTO, Frei. “Escola sem Partido”? In: **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). São Paulo: Ação Educativa, 2016

BISPO, Alexandre Araújo e FELINTO Renata. **Arte Afrobrasileira para quê?** Disponível em <http://omenelick2ato.com/artes-plasticas/ARTE-AFRO-BRASILEIRA-PARA-QUE?/>. Acesso em 28.jul.2017.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. IBGE. **Estatísticas sociais**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html>. Acesso em 17. jun.2018.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei 10.639** – 09 de janeiro de 2003. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394** – 24 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei no10. 639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília,

DF, 10 jan. 2003, p. 01. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 28 Jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Coleção Educação para Todos. Brasília: MEC e pontos para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Curitiba: NEAB-UFPR, 2015, p. 19-30. (Coleção Cadernos NEAB-UFPR).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 36.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final. Brasília, DF, 2017.

BRASILEIRO, Jeremias. **Cultura Afro-brasileira na escola: o congado em sala de aula**. Editora Aline, Uberlândia, 2009.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. **DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. **Multiculturalismo e Educação: Experiências de implementação da Lei Federal 10.639/03 em Santa Catarina**, 158p. Itajaí: Casa Aberta Editora; NEAB/UDESC, 2008, 162p. (Coleção África-Brasil, vol. 12)

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1984.

_____, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 34^a ed. São Paulo. Paz e Terra. 2006.

_____, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Coleção Educação para todos.

IBGE. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html>. Acesso em 17. jun. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez, 1994.

LOPES, Neusa. **Racismo, preconceito e discriminação**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Lüdke, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas I Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. - São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

MARQUES, Izabel A.; BRASIL, Fábio. **Arte em Questões**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2014.

MEC/SECADI, UFSCAR. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Suely Ferreira Deslandes e Romeu Gomes)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: outubro de 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

MOURA, Glória. **O direito à diferença** in: LOPES, Neusa. *Racismo, preconceito e discriminação* in: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele (org) **Superando o racismo na escola**. Brasília : MEC/SECAD, 2005. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Brasília, 2005.

PRIM, Gislene; SENHORINHA, Milena Rosa; CABRAL, Tatiana Ramos de Amorim **Políticas de ação afirmativa na educação**: possibilidades de reflexões e implementação da lei 10.639/03 na Escola de Educação Básica Jurema Cavallazzi. Universidade do estado de Santa Catarina - UDESC: Florianópolis, 2006.

RIBEIRO, Neli Góes. **Formando Educadores Multiculturais**: pela implementação da Lei 10.639/03 e das Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais. In: Multiculturalismo e Educação: Experiência da Implementação da Lei Federal 10.639/03 em Santa Catarina. Itajaí: Casa Aberta, 2008.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da; ARAUJO, Débora Cristina de. **Política educacional e a Lei 10.639/03**. In: COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da (Orgs.). África da e pela diáspora: Unesco, 2005.

ROSA, Maria Cristina da. **Formação Inclusiva do Professor de Arte**: desafios propostos pela Lei 10.639/03. In: CARDOSO, P. de J. F. (Org.) Multiculturalismo e educação: experiências de implementação da Lei Federal 10.639/03 em Santa Catarina. Itajaí: Casa Aberta, 2008.

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva**: concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo, p. 227-234, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>. Acesso em: 27.jul.2017

SANTOS, Sales Augusto. **A Lei nº 10.639 como fruto da luta anti-racista do movimento negro** In: Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos)

SILVA, Eulia Rejane. **Relações étnico-raciais**: aulas sobre cultura para superar preconceitos. Uberlândia: Minas Editora, 2016.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. **Linguagens escolares e reprodução do preconceito** SOUSA. In: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e. Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 . Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

SZYMANSKI, Heloisa. A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2004. (Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Célia Almeida Rego Prandini. -

VASCONCELOS, Junia de Barros. **Abordagem cognitiva para conhecer a arte, a história e a cultura da África**. CONFAEB, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. D'ÁVILA, Cristina Maria. **Profissão Docente**: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE I – Questionário



CONTEÚDOS ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE ARTE NA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA

Mestranda: CAMILA RIBEIRO DO NASCIMENTO

e-mail: caminasribeiro@hotmail.com

Orientadora: Mara Lucia Leal

Co-orientadora: Elsieni Coelho da Silva

Questionário

1. Identificação: (Pode ser apenas o primeiro nome, apelido ou pseudônimo, se preferir)

1.1. Nome: _____

1.2. Titulação: _____

1.2. Qual sua graduação: _____ Ano de Conclusão: _____

1.3. Tempo de docência em artes: _____

2. Você conhece a lei 10.639/2003? () Sim () Não () um pouco

3. Você participou de alguma formação voltada para a o estudo dos conhecimentos da história e cultura afro-brasileira e africana? () Sim () Não

Em caso afirmativo: a) Qual (is), b) Quando, c) Onde, e) Com subsídio de quem?

4. Trabalha com conteúdo étnico-raciais? Sim () Não () às vezes ()

5. Em caso afirmativo quais foram as motivações?

() Obrigatoriedade da Lei () Orientações da Supervisora Pedagógica

() Motivações pessoais: Quais? _____

5.1. Caso seja possível, cite professores de artes que considera referência num trabalho de conteúdo étnico-raciais no ensino de arte e em qual escola trabalha.

6. Você estaria disponível para um a entrevista, se necessário, para aprofundarmos essas questões? Sim () Não () contato _____

Uberlândia, ____/____/2017

Gráfico 1

Neste gráfico foi realizado a tabulação do quantitativo de Professores de Artes da Rede Municipal de Uberlândia-MG e tabulação da quantidade de Professores que participaram da formação continuada no CEMEPE no dia da aplicação do questionário.

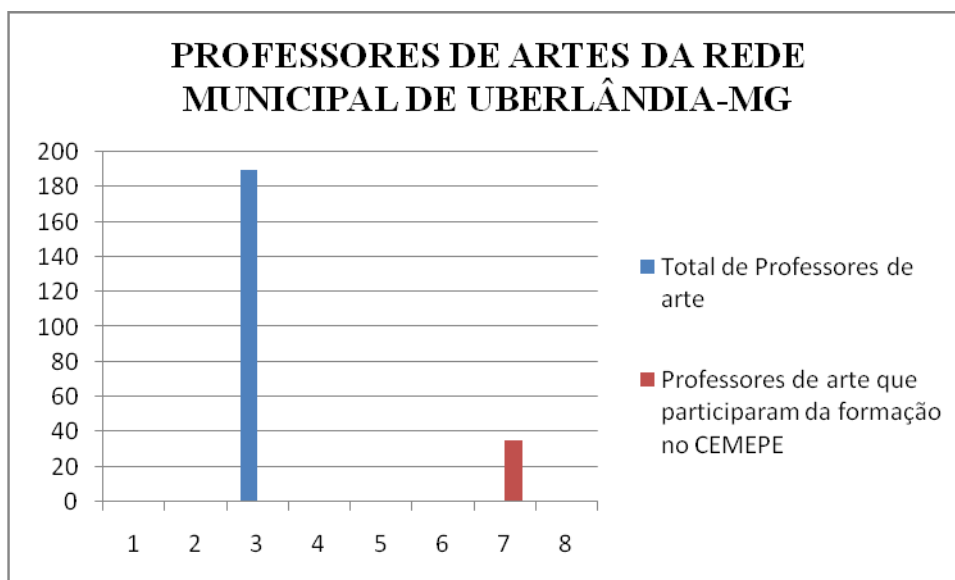
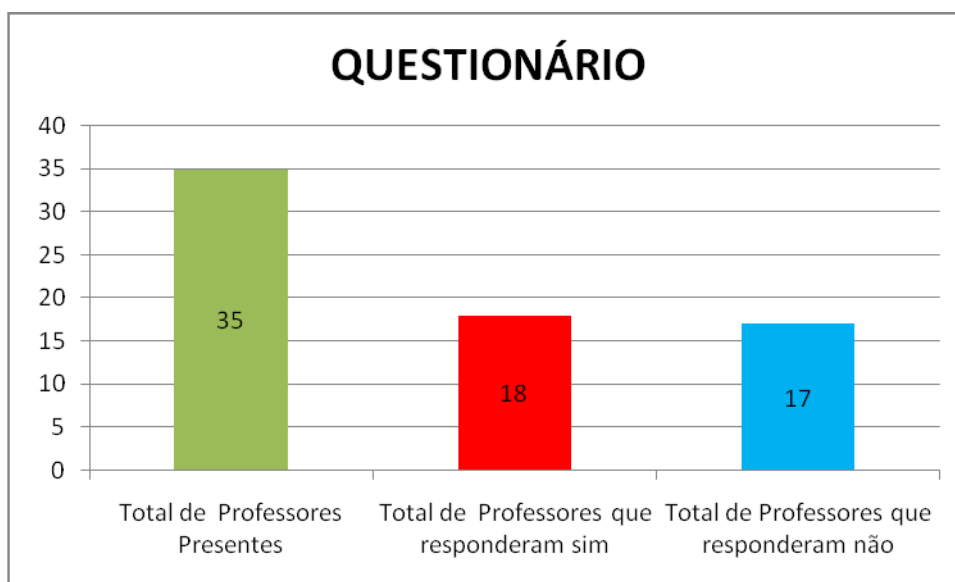


Gráfico 2

Este gráfico é um levantamento dos professores que estavam presentes e que participaram da formação continuada do CEMEPE no dia 09/05/2017 no período da manhã e da tarde. Demonstra também o quantitativo de professores que responderam que estavam disponíveis não para a entrevista sobre os conteúdos étnico-raciais.

**Gráfico 3**

Neste gráfico foi feito o levantamento das motivações dos professores de artes visuais que marcaram a opção das motivações pessoais no questionário.

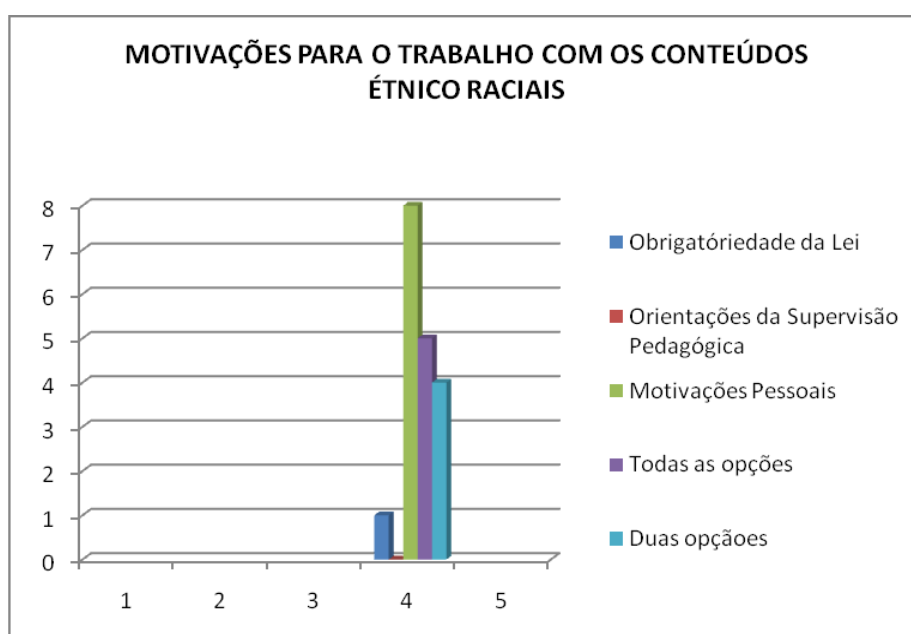
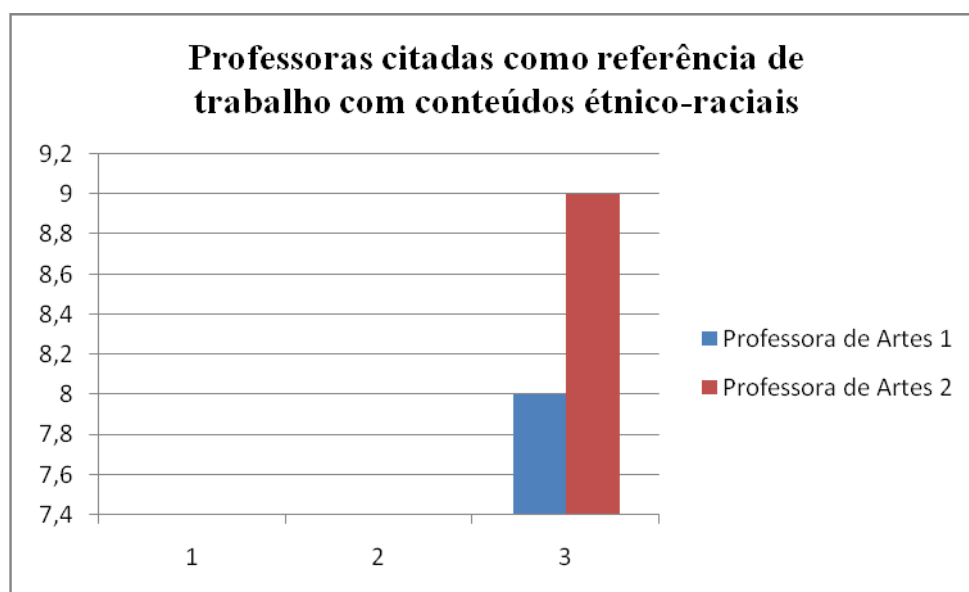


Gráfico 4

Neste gráfico representa a quantidade de Professoras que foram citadas como referência com de trabalho com os conteúdos étnico-raciais.



Entrevista semiestruturada

01-O que você pensa sobre a obrigatoriedade da Lei 10.639/03, em que o professor de Artes deve trabalhar com os conteúdos da Cultura Africana e Afro-Brasileira?

02- Quais são as motivações que te levaram a desenvolver trabalhos de Arte na escola com os conteúdos étnico-raciais?

03- Fale um pouco sobre como são suas aulas diante a temática da Lei, os conteúdos que você aborda e quais referenciais são utilizados para desenvolver este trabalho.